



Τεχνολογικό
Πανεπιστήμιο
Κύπρου

Σχολή Επιστημών
Υγείας

Πτυχιακή εργασία

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΥΝΘΕΤΗΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ
ΣΕ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ:
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

Μαρία Αθάνατου

Λεμεσός, Μάιος 2020

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

Πτυχιακή εργασία

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΥΝΘΕΤΗΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ ΣΕ
ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ:
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

της

Μαρίας Αθάνατου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Δρ. Έλενα Θεοδώρου

Λεμεσός, Μάιος 2020

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Μαρία Αθάνατου, 2020

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της πτυχιακής εργασίας από το Τμήμα Επιστημών Αποκατάστασης, της Σχολής Επιστημών Υγείας του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την Δρ. Έλενα Θεοδώρου για την συνεχή στήριξη και καθοδήγηση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας και συγγραφής της πτυχιακής μου εργασίας. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, για την στήριξη και την εμπιστοσύνη τους καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή: Η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) επηρεάζει ανομοιογενώς τα γλωσσικά επίπεδα. Οι περισσότερες έρευνες, όπως φαίνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, εστιάζονται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας με ΑΓΔ. Τα τελευταία χρόνια όμως αρκετές έρευνες έχουν αποδείξει ότι η στοχευμένη παρέμβαση σε γραμματικές δομές μέσω μεταγλωσσικών προσεγγίσεων, μπορεί να είναι αποτελεσματική σε παιδιά σχολική ηλικίας με ΑΓΔ.

Σκοπός: Να διερευνήσει αν η κατανόηση και η παραγωγή σύνθετων συντακτικά δομών, όπως είναι οι αναφορικές προτάσεις, μπορούν να βελτιωθούν μέσω της εφαρμογής ενός μεταγλωσσικού προγράμματος παρέμβασης σε παιδί σχολικής ηλικίας με ΑΓΔ.

Μεθοδολογία: Στη μελέτη περίπτωσης συμμετείχε κορίτσι ηλικίας 9;7 ετών με ΑΓΔ, με μητρική γλώσσα την Κυπριακή- Ελληνική. Η μελέτη έγινε στη Κλινική Αποκατάστασης του ΤΕΠΑΚ. Έγιναν συνεδρίες αξιολογήσεις μια φορά την εβδομάδα για τρεις εβδομάδες, χορηγώντας δοκιμασίες για αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων, αλλά ξεχωριστά και των αναφορικών προτάσεων. Έπειτα, το παιδί έλαβε ατομικές συνεδρίες λογοθεραπείας κατά τις οποίες εφαρμόστηκε μια παραλλαγή μιας υφιστάμενης μεταγλωσσικής προσέγγισης με συχνότητα μια φορά την εβδομάδα για οκτώ εβδομάδες. Οι δοκιμασίες είχαν επαναληφθεί έξι εβδομάδες μετά το τέλος του προγράμματος παρέμβασης.

Αποτελέσματα: Δεν υπήρξαν σημαντικές αλλαγές στις μετρήσεις που έγιναν πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης σχετικά με την κατανόηση και παραγωγή αναφορικών προτάσεων. Ωστόσο, μεγάλη βελτίωση φαίνεται στην μνήμη και στη δοκιμασία επανάληψης προτάσεων.

Συμπεράσματα: Η παρούσα μελέτη υποστηρίζει, όπως και προηγούμενες μελέτες, πως μια στοχευμένη μεταγλωσσική παρέμβαση σε παιδιά σχολικής ηλικίας με ΑΓΔ μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων. Ωστόσο, οι περιορισμοί της μελέτης πρέπει να ληφθούν υπόψη πριν την μελλοντική εφαρμογή της προσέγγισης.

Λέξεις κλειδιά: Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, μεταγλωσσική παρέμβαση, σύνταξη, αναφορικές προτάσεις

ABSTRACT

Background: Developmental Language Disorder affects many aspects of language, like syntax. However, most of the researches focus on younger children with DLD. Though, the past few years, many researches have proved that target intervention on grammatical structures following metalinguistic approaches, may be effective on school aged children with DLD.

Aim: To investigate if comprehension and production of complex syntax structures, like relative clauses, may improve following a metalinguistic intervention programme to a school aged child with DLD.

Method: In this case study, a 9;7 years old girl participated with DLD and Greek as a mother language. The study took place at Rehabilitation Clinic of Cyprus University of Technology. Assessment sessions were carried out once a week for three weeks, where tests for assessing relative clauses have been carried out. Then, the participant received individual sessions, following a variation of an existing metalinguistic approach once a week for eight weeks. The tests have been repeated six weeks after the intervention programme ended.

Outcomes & results: No significant changes were observed concerning the measurements that have been made pre and post intervention programme respecting comprehension and production of relative clauses. However, a great improvement found concerning memory and sentence repetition task.

Conclusion & implications: The current study supports, as well as previous studies, that a target metalinguistic approach on school aged children with DLD can improve difficulties on syntax. However, the limitations of this study must be considered prior the implementation of the approach.

Keywords: Developmental Language Disorder, metalinguistic intervention, syntax, relative clauses

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | |
|--|-----|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ..... | v |
| ABSTRACT..... | vi |
| ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ | vii |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ | ix |
| ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ | x |
| 1 Εισαγωγή | 1 |
| 1.1 Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή | 1 |
| 1.2 Κατάκτηση αναφορικών προτάσεων - ευρήματα από Κύπρο | 1 |
| 1.3 ΑΓΔ και αναφορικές προτάσεις | 4 |
| 1.4 Παρέμβαση σε μικρότερες ηλικίες με ΑΓΔ | 4 |
| 1.5 Μεταγλωσσικά προγράμματα παρέμβασης σε μεγαλύτερα παιδιά με ΑΓΔ σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία | 6 |
| 1.6 Σκοπός της έρευνας | 10 |
| 2 Μεθοδολογία | 11 |
| 2.1 Συμμετέχοντες | 11 |
| 2.2 Διαδικασία αρχικής αξιολόγησης | 12 |
| 2.3 Δοκιμασίες και τεστ | 13 |
| 2.4 Πρόγραμμα παρέμβασης | 16 |
| 2.4.1 Προσέγγιση που βασίστηκε η έρευνα | 16 |
| 2.4.2 Πρόγραμμα θεραπείας της παρούσας μελέτης | 17 |
| 3 Αποτελέσματα | 20 |
| 3.1 Διαδικασία Επαναξιολόγησης | 20 |
| 3.2 Δοκιμασίες κατανόησης και παραγωγής Α.Π | 23 |
| 4 Συζήτηση | 27 |

| | | |
|---|--------------------|----|
| 5 | Συμπεράσματα | 31 |
| | ΕΠΙΛΟΓΟΣ | 33 |
| | ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 34 |
| | ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι | 37 |
| | ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ | 38 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

| | |
|--|----|
| Πίνακας 1: Αρχική αξιολόγηση και δοκιμασίες | 9 |
| Πίνακας 2: Επαναξιολόγηση και δοκιμασίες | 17 |
| Πίνακας 3: Μετρήσεις πριν και μετά την θεραπεία | 18 |
| Πίνακας 4: Είδη λαθών στις δοκιμασίες παραγωγής και κατανόησης Α.Π | 20 |

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

| | |
|---------|---------------------------------|
| ΤΕΠΑΚ.: | Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου |
| ΑΓΔ.: | Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή |
| ΑΠ. Υ.: | Αναφορική Πρόταση Υποκειμένου |
| ΑΠ. Α.: | Αναφορική Πρόταση Αντικειμένου |
| Α.Π | Αναφορική Πρόταση |
| ΔΠ.: | Δευτερεύουσες προτάσεις |
| ΜΜΕ.: | Μέσο Μήκους Εκφοράς |

1 Εισαγωγή

Μπορεί να βελτιωθεί η κατανόηση και η παραγωγή δύσκολων συντακτικά προτάσεων, μέσα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης, σε παιδιά σχολικής ηλικίας με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή; Η παρούσα μελέτη περίπτωσης διερευνά την αποτελεσματικότητα ενός μεταγλωσσικού συντακτικού προγράμματος παρέμβασης το οποίο στοχεύει στη βελτίωση της κατανόησης και της παραγωγής των αναφορικών προτάσεων σε παιδί σχολικής ηλικίας με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή.

1.1 Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή

Η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) αποτελεί μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή η οποία επηρεάζει αρκετό πληθυσμό, συγκεκριμένα 7% όπως δείχνουν επιδημιολογικές μελέτες (Ebbels, 2007). Η ΑΓΔ επηρεάζει αρκετές πτυχές του γλωσσικού συστήματος, όπως είναι η μορφολογία, η σύνταξη, η πραγματολογία, η σημασιολογία, η φωνολογία και η λεξική ανάκτηση (Levy & Friedmann, 2009). Οι βασικές δυσκολίες των παιδιών με ΑΓΔ αφορούν συνήθως την σύνθετη σύνταξη και την μορφολογία των ρημάτων (Zwitserlood, Wijnen, Van Weerdenburg, & Verhoeven, 2015), και πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την βιβλιογραφία και τις προηγούμενες μελέτες, τα παιδιά σχολικής ηλικίας με ΑΓΔ και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΑΓΔ πιθανόν να παρουσιάζουν δυσκολίες στους δύο πιο πάνω τομείς αντίστοιχα (Smith-Lock, Leitao, Lambert, & Nickels, 2013). Αναφέροντας τον όρο σύνθετη σύνταξη, συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΑΓΔ έχουν ιδιαίτερη δυσκολία στις αναφορικές προτάσεις, προτάσεις με παθητική φωνή και στις προτάσεις οι οποίες απαντούν στα ερωτήματα «που, ποιος, τι, πότε», γνωστές ως wh-questions (Grohmann, Theodorou & Kanilki).

1.2 Κατάκτηση αναφορικών προτάσεων – ευρήματα από την Κύπρο

Όπως έχει αναφερθεί πιο πάνω, η παρούσα μελέτη διερευνά την εφαρμογή ενός μεταγλωσσικού προγράμματος σχετικά με την βελτίωση της κατανόησης αλλά και της παραγωγής των αναφορικών προτάσεων. Η κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων έχει διερευνηθεί αρκετά μέσα στα χρόνια από διάφορους ερευνητές σε παιδιά τυπικής και άτυπης γλωσσικής ανάπτυξης, και, συγκεκριμένα όσο αφορά τους τομείς της κατανόησης και παραγωγής των αναφορικών προτάσεων. Συγκεκριμένα, η αναφορική

πρόταση αφορά μια δευτερεύουσα φράση η οποία τροποποιεί ένα ουσιαστικό ή μια φράση ουσιαστικού μέσα σε μια παρακείμενα κύρια φράση (Zwitserslood et al., 2015). Στη Κυπριακή διάλεκτο, η αναφορική πρόταση τοποθετείται μετά το κύριο ουσιαστικό με την αναφορική αντωνυμία «που». Ενώ, στην Κοινή Νέα Ελληνική γλώσσα χρησιμοποιείται η αναφορική αντωνυμία η οποία, ο οποίος, το οποίο, όπου σπάνια χρησιμοποιείται στην Κυπριακή διάλεκτο (Grohmann, Theodorou & Kanilki 2012). Οι αναφορικές προτάσεις μπορούν να ταξινομηθούν σε αναφορικές προτάσεις υποκειμένου και αναφορικές προτάσεις αντικειμένου (Theodorou & Grohmann, 2012), όπου:

(1) Αναφορική πρόταση Υποκειμένου:

Η Άννα που φιλά την γάτα
i 'an^ha pu fi'la tin 'gata

(2) Αναφορική πρόταση Αντικειμένου:

Η Άννα που φιλά η γάτα
i 'an^ha pu fi'la i 'gata

Οι δύο πιο πάνω προτάσεις ακολουθούν την ίδια σειρά λέξεων, ωστόσο δεν μπορούν να ερμηνευτούν το ίδιο, εφόσον, το νόημα τους είναι διαφορετικό. Η διάκριση και η διαφοροποίηση του νοήματος των δύο πιο πάνω προτάσεων προέρχεται τις ιδιότητες του ρήματος (Theodorou & Grohmann, 2012). Πιο συγκεκριμένα, στην πρόταση (1) το ρήμα αναφέρεται στο κύριο ουσιαστικό της πρότασης (*η Άννα*), ενώ στην πρόταση (2), το ρήμα αναφέρεται στο δεύτερο ουσιαστικό (*η γάτα*) (Theodorou & Grohmann, 2012). Ακόμη, σύμφωνα με τους Goodluck & Tavakolian (1982) όπως αναφέρουν οι (Zwitserslood, Wijnen, Van Weerdenburg, & Verhoeven (2015) ,οι αναφορικές προτάσεις ταξινομούνται σε τέσσερις διαφορετικούς τύπους, όπως παρουσιάζονται πιο κάτω:

(1) Το αγόρι, που φιλάει την μαμά, φοράει κόκκινη μπλούζα.

to a'gori pu fi'lai tin ma'ma, fo'rai ko'k'hini 'mblyza.

(2) Το αγόρι, που κλώτσησε ο Νίκος, έφυγε.

to a'gori, pu 'klotsise o 'nikos, 'efige.

Οι δύο πιο πάνω προτάσεις ταξινομούνται ως αναφορικές προτάσεις υποκειμένου, αφού η αναφορική αντωνυμία αναφέρεται στο υποκείμενο (Zwitserslood et al., 2015).

(3) Το γουρούνι κυνηγάει τον σκύλο, που γαβγίζει στην γάτα.

to γu'runi kini'gai ton 'scilo, pu γa'ngizi stin 'yata.

(4) Ο ζωγράφος ζωγραφίζει το μωρό, που αγκαλιάζει η μαμά.

O zo'grafos, zo'gra'fizi to mo'ro, pu a'gazi I ma'ma.

Οι προτάσεις (3) και (4), ταξινομούνται ως αναφορικές προτάσεις αντικειμένου, για τον λόγο ότι, η αναφορική αντωνυμία λαμβάνει τον ρόλο του αντικειμένου (Zwitserslood et al., 2015). Επίσης, οι αναφορικές προτάσεις μπορούν να ταξινομηθούν βάση της θέσης που κατέχουν μέσα στην πρόταση (Zwitserslood et al., 2015), δηλαδή, μπορούν να ταξινομηθούν ως αναφορικές προτάσεις με δεξιά διακλάδωση, όπως οι προτάσεις (3) και (4), και, ως αναφορικές προτάσεις με τοποθέτηση στη μέση, όπως οι προτάσεις (1) και (2).

Οι προτάσεις με αυτή τη δομή κάνουν την εμφάνισή τους από πολύ νωρίς, και συγκεκριμένα από την ηλικία των 2 ετών. Σύμφωνα με τους Diesel και Tomasello (2000), όπως αναφέρουν οι Theodorou και Grohmann, οι προσπάθειες για παραγωγή των αναφορικών προτάσεων συμπεριλαμβάνουν απλές και μονές προτάσεις. Ακόμη, σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες, τα παιδιά σε ηλικία περίπου 3 ετών, αρχίζουν να τροποποιούν το ουσιαστικό της κύριας πρότασης (Varlokosta & Armon-Lotem, 1998). Επιπλέον, σύμφωνα με την προηγούμενη μελέτη, τα περισσότερα παιδιά, κατά την παραγωγή των αναφορικών προτάσεων, χρησιμοποιούν την αναφορική αντωνυμία «που» (Varlokosta & Armon-Lotem, 1998). Αξίζει να σημειωθεί ότι, τα παιδιά σε αρκετές γλώσσες καταφέρνουν να κατανοήσουν τις αναφορικές προτάσεις μετά από 2 με 3 χρόνια, αφότου παράγουν τις πρώτες τους αναφορικές προτάσεις (Theodorou & Grohmann, 2012), όπου τελικά, οι δύσκολες αυτές συντακτικά δομές, κατακτούνται από τα παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης σε ηλικία 9 ετών.

Σημαντικό επίσης να αναφερθεί ότι, μετά από πολλές μελέτες, έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει ασυμμετρία μεταξύ των αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου, σε σχέση με την κατανόηση αλλά και την παραγωγή από τα παιδιά με ΑΓΔ. Αυτό φαίνεται να προκύπτει από το γεγονός ότι η επίδοση των παιδιών με ΑΓΔ

σε προτάσεις οι οποίες έχουν αυξημένες απαιτήσεις επεξεργασίας, όπως οι αναφορικές προτάσεις αντικειμένου, είναι αρκετά χαμηλότερη από την επίδοση τους σε αναφορικές προτάσεις υποκειμένου (Stavrakaki, 2001). Το πιο πάνω γεγονός φαίνεται να τεκμηριώνουν οι Theodorou & Grohmann, 2012, δηλαδή ότι, οι αναφορικές προτάσεις υποκειμένου είναι ευκολότερες στην επεξεργασία από ότι είναι οι αναφορικές προτάσεις αντικειμένου.

1.3 ΑΓΔ και αναφορικές προτάσεις

Όπως έχει αναφερθεί πιο πάνω, τα παιδιά με ΑΓΔ, παρουσιάζουν δυσκολίες σε αρκετούς τομείς της γλώσσας, όπως στην γραμματική και σύνταξη. Οι δυσκολίες αυτές που αντιμετωπίζουν, δυσκολεύουν τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή να δημιουργήσουν και να παράγουν συντακτικές δομές, όπως οι αναφορικές προτάσεις, οι οποίες έχουν κάποιο βαθμό δυσκολίας (Zwitserlood et al., 2015). Οι συγκεκριμένες δομές, μπορούν να χαρακτηριστούν ως δύσκολες συντακτικά για αρκετούς λόγους. Αρχικά, η ποικιλία των διαφορετικών τύπων αναφορικών προτάσεων, δυσκολεύει περισσότερο την κατάκτηση τους, ειδικά από τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Ακόμη, η αντιστοιχία μεταξύ του γένους και υποκειμένου/αντικειμένου αποτελεί ένας από τους λόγους που παρουσιάζουν δυσκολία. Επίσης, οι απαιτήσεις για τη διαφορετική τοποθέτηση του ρήματος στις κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, καθώς και, οι πληροφορίες οι οποίες δεν είναι εξαρτώμενες, αλλά συσχετίζονται με τις φράσεις οι οποίες είναι τοποθετημένες στην μέση (center-embedded) μια κύριας πρότασης (Zwitserlood et al., 2015), αποτελούν ακόμη δύο λόγους για τους οποίους θεωρούνται σύνθετες δομές.

1.4 Παρέμβαση σε μικρότερες ηλικίες με ΑΓΔ

Έχουν δημιουργηθεί και εφαρμοστεί αρκετά προγράμματα παρέμβασης χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές με στόχο την σύνταξη και την γραμματική σε παιδιά μικρότερης ηλικίας με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και τους Smith-Lock et al. (2013), στην μελέτη τους, όπου διεξήγαν μια έρευνα με παιδιά ηλικίας 5 ετών, με δυσκολίες στη γραμματική. Στη μελέτη αυτή, οι ερευνητές, χώρισαν τα παιδιά σε 2 ομάδες, όπου στη μια ομάδα, εφαρμόστηκε ένα πειραματικό πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο τη γραμματική, ενώ η δεύτερη ομάδα,

ακολουθούσε το πρόγραμμα του σχολείου για την εκμάθηση της γραμματικής. Οι προγραμματισμένες συνεδρίες πραγματοποιήθηκαν για 8 εβδομάδες με συχνότητα 1 φορά την εβδομάδα. Στις συνεδρίες του πειραματικού γκρουπ, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές όπως η εστιασμένη διέγερση, αναδιατύπωση, μίμηση και άμεση εκπαίδευση. Με το τέλος των συνεδριών, έγινε η επαναξιολόγηση των παιδιών, όπου διαφάνηκε ότι τα παιδιά που ανήκαν στο πειραματικό γκρουπ και η παρέμβαση τους ήταν στοχευμένη με τη χρήση διαφόρων τεχνικών, έδειξαν σημαντική βελτίωση στη κατανόηση και στη παραγωγή γραμματικών δομών.

Ακόμη, οι Camarata, Nelson & Camarata, 1994, έχουν μελετήσει την αποτελεσματικότητα 2 ειδών παρεμβάσεων, σε παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, σχετικά με την σύνθετη σύνταξη και τη μορφολογία. Στη δική τους μελέτη, επέλεξαν 21 παιδιά ηλικίας 4;0 – 6;10 ετών, τα οποία πληρούσαν τα κριτήρια διάγνωσης Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής, και, οι συνεδρίες είχαν προγραμματιστεί για 12 εβδομάδες με συχνότητα 2 φορές την εβδομάδα για 50 λεπτά η κάθε συνεδρία. Στις συνεδρίες παρέμβασης, χρησιμοποίησαν και εφάρμοσαν δύο προγράμματα παρέμβασης, αρχικά, εφαρμόστηκε το πρόγραμμα όπου η εκπαίδευση των παιδιών για τις διάφορες δομές σύνταξης γινόταν μέσω της μίμησης κυρίως. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά καλούνταν να μιμηθούν την παραγωγή στόχο μετά από τη προτροπή και παροχή μοντέλου από τον κλινικό, έχοντας ως οπτικό βοήθημα μια εικόνα ή ένα αντικείμενο. Το δεύτερο πρόγραμμα παρέμβασης, αφορούσε την εκπαίδευση των επιθυμητών δομών, μέσα από την αλληλεπίδραση και συνομιλία μεταξύ του παιδιού και του κλινικού. Σε αυτό το πρόγραμμα παρέμβασης, το περιβάλλον και οι δραστηριότητες ήταν δομημένες, ούτως ώστε, ο κλινικός να εκμαιεύσει έμμεσα τις παραγωγές στόχο από το παιδί. Με το τέλος των συνεδριών, και αξιολογώντας τα αποτελέσματα των παιδιών μέσα από τα δύο πιο πάνω προγράμματα παρέμβασης, οι ερευνητές, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, και οι δύο μέθοδοι παρέμβασης ήταν αποτελεσματικές σε αυτό το φάσμα ηλικιών, αφού παρατηρήθηκε ότι, η ενεργοποίηση για την κατάκτηση των σύνθετων συντακτικά δομών μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή των δύο πιο πάνω τεχνικών.

1.5 Μεταγλωσσικά προγράμματα παρέμβασης σε μεγαλύτερα παιδιά με ΑΓΔ σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία

Η στοχευμένη παρέμβαση για τις σύνθετες γραμματικά δομές σε παιδιά σχολικής ηλικίας με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, επομένως και η βιβλιογραφία φαίνεται να είναι αρκετά περιορισμένη (Zwitserlood et al., 2015). Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες, όπου μέσα από διαφορετικούς τρόπους παρέμβασης, στόχο είχαν την κατανόηση και παραγωγή σύνθετων γραμματικά δομών όπως είναι οι αναφορικές προτάσεις, προτάσεις με παθητική φωνή και προτάσεις οι οποίες απαντούν στα ερωτήματα «που, ποιος, τι, πότε», γνωστές ως wh-questions.

Είναι γνωστό ότι, η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχει ως υπόβαθρο ένα νευρολογικού τύπου έλλειμα, το οποίο δυσκολεύει τα παιδιά να κατακτήσουν τους γλωσσικούς κανόνες που απαιτούνται ώστε να κατανοούν και να παράγουν τις σύνθετες γραμματικά δομές (Hirschman, 2000). Αρκετές μελέτες, οι οποίες θα αναφερθούν στην συνέχεια, σε παιδιά σχολικής ηλικίας, εφάρμοσαν διαφορετικές προσεγγίσεις οι οποίες βασίζονται στην μεταγλωσσική ικανότητα των παιδιών. Με τον όρο μεταγλωσσική ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα του κάθε παιδιού να μπορεί να χειρίζεται, ανάλογα με τους κανόνες της γλώσσας που ομιλεί, τα στοιχεία της (Tunmer, Herriman, Nesdale, Herriman, & Nesdale, 2017).

Αρκετές φορές υπάρχει το ερώτημα, πότε εμφανίζεται η μεταγλωσσική ικανότητα στα παιδιά; Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα φαίνεται να έχει 3 πιθανές υποθέσεις. Η πρώτη υπόθεση αναφέρει ότι, η μεταγλωσσική ικανότητα φαίνεται να κάνει την εμφάνιση της συγχρόνως με την κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας του παιδιού και κατακτιέται μέσα από τους μηχανισμούς αντίχενωσης σφαλμάτων που ελέγχουν την ομιλία (Tunmer et al., 2017). Η δεύτερη υπόθεση αφορά το γεγονός ότι, η μεταγλωσσική ικανότητα αποτελεί ένα αναπτυξιακά ξεχωριστό και διαφορετικό μέρος της γλωσσικής ικανότητας. Για αυτό τον λόγο, αναπτύσσεται ξεχωριστά και αργότερα από τις βασικές δεξιότητες ομιλίας και ακρόασης, καθώς συσχετίζεται με την αλλαγή στην δυνατότητα επεξεργασίας πληροφοριών που συμβαίνει κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας (Tunmer et al., 2017). Η τρίτη και τελευταία υπόθεση, αναφέρει ότι, η μεταγλωσσική ικανότητα αναπτύσσεται όταν πλέον το παιδί ξεκινήσει την φοίτηση του στο σχολείο, όπου η ανάπτυξη της είναι περισσότερο συνέπεια ανάπτυξης της ανάγνωσης (Tunmer et al., 2017). Επομένως, οι μελέτες οι οποίες ακολούθησαν

προσεγγίσεις βασισμένες στην μεταγλωσσική ικανότητα, στόχο είχαν να γεφυρώσουν το νευρολογικό έλλειμμα με την δυσκολία που παρουσιάζουν τα παιδιά στην σύνταξη και στην γραμματική.

Πριν γίνει αναφορά σε προηγούμενες μελέτες, αξίζει να γίνει μια μικρή επεξήγηση στις δύο πιο γνωστές τεχνικές παρέμβασης για την ανάπτυξη και βελτίωση των σύνθετων συντακτικά δομών. Πρώτη τεχνική, αποτελεί το ‘Colorful Semantics’ το οποίο προτάθηκε από τον Bryan (1997), ώστε να παρέχει ένα πλαίσιο το οποίο θα ενισχύει τα παιδιά να δομούν προτάσεις. Ως πρώτο στάδιο, διαφορετικά χρώματα χρησιμοποιούνται για να χωρίσουν μια πρόταση. Έπειτα, τα διάφορα μέρη του λόγου όπως τα ουσιαστικά, ρήματα κτλ. αναγράφονται πάνω στις κάρτες με τα διάφορα χρώματα, και, τα παιδιά, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν και να χειρίζονται τις κάρτες με σκοπό να δομήσουν μια πρόταση (Li & Yee, 2017). Η δεύτερη τεχνική, αποτελεί το ‘Shape Coding’, η οποία αναπτύχθηκε ως η συνέχεια του ‘Colorful Semantics’, ώστε να ενταχθούν πιο δύσκολες συντακτικά δομές όπως οι αναφορικές προτάσεις, οι χρόνοι, η αντιστοιχία ρήματος-υποκειμένου κτλ. (Newton, n.d.). Η τεχνική αυτή, κωδικοποιεί τα συντακτικά συστατικά της γλώσσας με τη χρήση σχημάτων και χρωμάτων.

Συγκεκριμένα, κωδικοποιεί θεματικούς ρόλους, εξαρτημένες συντακτικά σχέσεις πχ υποκείμενο-ρήμα, γραμματικές κατηγορίες και μορφολογικές αλλαγές (Newton, n.d.). Επομένως, οι δύο αυτές οπτικοποιημένες τεχνικές σκοπό έχουν να βοηθήσουν τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, να κατακτήσουν τις δύσκολες δομές στην σύνταξη.

Αρχικά, οι Levy και Friedmann (2009), πραγματοποίησαν μια μελέτη περιστατικού, ενός αγοριού ηλικίας 12 ετών, όπου κύριος στόχος τους ήταν να βελτιωθεί η κατανόηση και η παραγωγή των σύνθετων συντακτικά δομών, που έχουν αναφερθεί πιο πάνω. Συγκεκριμένα, η περίοδος παρέμβασης ήταν για 16 συνεδρίες, μέσα σε περίοδο 6 μηνών, όπου οι ερευνητές μέσα από εικονογραφημένα δομικά χαρακτηριστικά της πρότασης, δηλαδή με τη χρήση χρωμάτων, σχημάτων και τόξων, τα παιδιά καθοδηγούνταν στο να δημιουργήσουν δομημένες προτάσεις. Οι αξιολογήσεις κατανόησης και παραγωγής των σύνθετων προτάσεων που έγιναν πριν και αφότου τέλειωσε το πρόγραμμα παρέμβασης, έδειξαν ότι, το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης είχε θετικά αποτελέσματα, αφού το παιδί σημείωσε σημαντική βελτίωση στους πιο πάνω τομείς.

Ακόμη, οι Ebbels και Van Der Lely. (2001), διεξήγαν μια πιλοτική έρευνα, η οποία αφορούσε μετά-συντακτική θεραπεία. Στην συγκεκριμένη έρευνα, συμμετείχαν 4 παιδιά ηλικίας 11 με 13 ετών, οι οποίοι παρουσίαζαν Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή με δυσκολίες στην πρόσληψη και έκφραση της γλώσσας. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ένα οπτικοποιημένο πρόγραμμα, το οποίο αποτελείτο από σχήματα, χρώματα και βέλη. Σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν να διδάξει τις γραμματικές δομές της παθητικής φωνής και των προτάσεων οι οποίες απαντούν στα ερωτήματα «που, ποιος, τι, πότε», γνωστές ως wh-questions. Τα σχήματα αντιπροσώπευαν τους θεματικούς ρόλους σε μια πρόταση, τα βέλη αντιπροσώπευαν την αλυσίδα μεταξύ ενός μετακινούμενου συστατικού και του ίχνους του, ενώ τα χρώματα αντιπροσώπευαν τις γραμματικές κατηγορίες. Στους συμμετέχοντες, έγιναν μετρήσεις αναφορικά με την κατανόηση και την παραγωγή προτάσεων παθητικής φωνής και απαντήσεις στις wh-questions, πριν από την έναρξη της θεραπείας. Οι συνεδρίες έγιναν μέσα σε 10 εβδομάδες, όπου δύο συμμετέχοντες έλαβαν θεραπεία σχετικά με την παθητική φωνή, ενώ δύο συμμετέχοντες έλαβαν θεραπεία για τις προτάσεις που απαντούν στις wh-questions. Προς το τέλος, διαφάνηκε ότι η περισσότερη δυσκολία αφορούσε τις wh-questions, οπότε όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν μερικές συνεδρίες θεραπείας. Μέσα από τις μετρήσεις που έγιναν μετά τη λήξη του προγράμματος παρέμβασης, διαφάνηκε ότι, η μέθοδος αυτή ήταν αποτελεσματική για τους 3 από τους 4 συμμετέχοντες, ποσοστό αρκετά ψηλό. Οι συμμετέχοντες βελτιώθηκαν στην κατανόηση και παραγωγή των πιο πάνω γραμματικών δομών οι οποίες περιέχουν μετακίνηση.

Επιπρόσθετα, σε μια μετέπειτα έρευνα, οι Kulkarni, Pring και Ebbels (2014) εφάρμοσαν την τεχνική παρέμβασης ‘Shape Coding’, όπως αναφέρεται πιο πάνω. Συγκεκριμένα, στην έρευνα τους συμμετείχαν 2 αγγλόφωνα παιδιά σχολικής ηλικίας με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής. Η συγκεκριμένη παρέμβαση, στόχο είχε την κατανόηση και την παραγωγή των μορφημάτων του παρελθοντικού χρόνου. Πριν την έναρξη της θεραπείας, έγιναν μετρήσεις μέσα από διάφορες δραστηριότητες ώστε να καθοριστεί μια βάση. Οι συνεδρίες θεραπείας διήρκησαν 10 εβδομάδες, με επιπρόσθετες 6 εβδομάδες με στόχο την γενίκευση της χρήσης του παρελθοντικού χρόνου στην αυθόρμητη ομιλία. Αφότου ολοκληρώθηκε η διαδικασία παρέμβασης, έγιναν οι απαραίτητες μετρήσεις, ώστε να διαφανεί εάν η χρήση του ‘Shape Coding’ έφερε θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, ο πρώτος συμμετέχοντας έδειξε βελτίωση

σε δραστηριότητες συμπλήρωσης προτάσεων χρησιμοποιώντας τον παρελθοντικό χρόνο, ωστόσο, δεν είχε γενικευτεί η χρήση του στην αυθόρμητη ομιλία πριν από τις συνεδρίες γενίκευσης. Ο δεύτερος συμμετέχοντας έδειξε βελτίωση τόσο στις δραστηριότητες συμπλήρωσης προτάσεων, όσο και στη χρήση του παρελθοντικού χρόνου στην αυθόρμητη ομιλία πριν από τις συνεδρίες γενίκευσης.

Επιπλέον, οι Balthazara και Scott, (2018), διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα μιας θεραπευτικής προσέγγισης στοχευμένη σε τριών ειδών σύνθετων συντακτικά δομών, τις αναφορικές προτάσεις, επιρρηματικές προτάσεις και οι προτάσεις συμπλήρωσης αντικειμένου. Στην έρευνα τους, συμμετείχαν 30 παιδιά σχολικής ηλικίας, μεταξύ 10 και 14 ετών. Χώρισαν τα παιδιά σε δύο ομάδες, όπου η παρέμβαση ήταν η ίδια, με μόνη διαφορά την συχνότητα των συνεδριών. Η μια ομάδα λάμβαναν θεραπεία μία φορά την εβδομάδα με μέσο όρο 30 λεπτά ενώ η δεύτερη ομάδα λάμβαναν θεραπεία δύο φορές την εβδομάδα με 30 λεπτά μέσο όρο, για εννέα εβδομάδες. Τα στάδια του θεραπευτικού προγράμματος συμπεριλάμβανε δραστηριότητες αναγνώρισης των τριών πιο πάνω προτάσεων, έπειτα, δραστηριότητες αποδόμησης προτάσεων και στην συνέχεια δραστηριότητες ένωσης και παραγωγής σύνθετων προτάσεων. Με τη λήξη της διαδικασίας παρέμβασης, έγιναν οι απαραίτητες μετρήσεις, όπου έδειξαν ότι η θεραπεία είχε θετικά αποτελέσματα στους περισσότερους συμμετέχοντες, ωστόσο τα αποτελέσματα διαφέρουν ανάλογα με τον τύπο της πρότασης. Για παράδειγμα, στην συγκεκριμένη έρευνα η μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα αφορούσε τις αναφορικές και επιρρηματικές προτάσεις.

Κλείνοντας το μέρος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, σημαντικό είναι να αναφερθεί η έρευνα των Zwitterlood, et al. 2015, στην οποία βασίστηκε η παρούσα μελέτη. Στην πιο πάνω έρευνα, χρησιμοποίησαν μια μεταγλωσσική προσέγγιση, συγκεκριμένα τη 'MetaTaal' η οποία αποτελεί μια δισδιάστατη οπτική προσέγγιση με τη χρήση σχημάτων και χρωμάτων μέσα από τα γνωστά τουβλάκια 'Lego Bricks', σε 12 παιδιά σχολικής ηλικίας, με μέσο όρο 11;2 ετών. Η προσέγγιση αυτή στόχο είχε την βελτίωση της κατανόησης και παραγωγής των αναφορικών προτάσεων, αφού αυτές οι δομές φαίνονται να είναι αρκετές δύσκολες σε μεγαλύτερα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Μέσα από τις μετρήσεις που είχαν γίνει, φάνηκε η προσέγγιση να είχε θετική έκβαση αναφορικά με την παραγωγή των αναφορικών προτάσεων, ωστόσο, δεν ήταν αρκετά αποτελεσματική σχετικά με την κατανόηση των αναφορικών προτάσεων. Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την πιο πάνω έρευνα, θα δοθούν στο μέρος της

μεθοδολογίας, δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα στηρίζεται στο πρωτόκολλο της προσέγγισης ‘MetaTaal’ με ορισμένες διαφοροποιήσεις.

1.6 Σκοπός της έρευνας

Όπως προκύπτει από τις πιο πάνω έρευνες, οι μεταγλωσσικές προσεγγίσεις μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην κατανόηση και παραγωγή σύνθετων συντακτικά δομών, σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (Kulkarni, Pring, & Ebbels, 2014). Ωστόσο, περισσότερες μελέτες σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης τα οποία θα ενισχύουν την γραμματική και την σύνταξη χρειάζονται, αφού, οι έρευνες που στόχο έχουν ηλικίες μεταξύ 9-12 ετών είναι περιορισμένες (Zwitserslood et al., 2015). Η παρούσα μελέτη περίπτωσης στόχο έχει να διερευνήσει αν η κατανόηση και η παραγωγή σύνθετων συντακτικά δομών, όπως είναι οι αναφορικές προτάσεις, μπορούν να βελτιωθούν μέσω της εφαρμογής ενός μεταγλωσσικού προγράμματος παρέμβασης σε παιδί σχολικής ηλικίας με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Επομένως, να συμβάλει στην παροχή τεκμηριωμένης πρακτικής για την αντιμετώπιση παιδιών σχολικής ηλικίας με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και δυσκολίες στον τομέα της σύνταξης και της γραμματικής.

2 Μεθοδολογία Έρευνας

2.1 Συμμετέχοντες

Για τη διεκπεραίωση της παρούσας μελέτης περίπτωσης, συμμετείχε κορίτσι Κυπριακής καταγωγής ηλικίας 9;7 ετών το οποίο χρησιμοποιεί την Κυπριακή διάλεκτο στη καθημερινότητα του, και, φοιτούσε στην Έ τάξη του δημοτικού. Σύμφωνα με το αναπτυξιακό ιστορικό του παιδιού, το οποίο έχει παρθεί από φοιτητές του τμήματος Λογοθεραπείας από το Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου, δεν παρουσίασε ή παρουσιάζει οποιοδήποτε πρόβλημα υγείας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους γονείς το παιδί δεν παρουσιάζει δυσκολίες αναφορικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση (Reilly et al., 2014). Ακόμη, δεν παρουσίασε επεισόδια μέσης ωτίτιδας, ανωμαλίες στη στοματική κοιλότητα ή στη λειτουργία των στοματικών δομών, το παιδί δεν είναι δίγλωσσο καθώς και δεν παρουσιάζει δυσκολίες οι οποίες εμπίπτουν στις διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (Reilly et al., 2014). Τα πιο πάνω, αποτελούν τα κριτήρια αποκλεισμού για τη διάγνωση της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής.

Το κορίτσι το οποίο συμμετέχει στην έρευνα έχει διαγνωστεί με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, με δυσκολίες στην ανάκληση λέξεων, δηλαδή στην ικανότητα που κατέχει το άτομο να ανακτήσει μια λέξη που επιθυμεί είτε σε μονολεκτικό επίπεδο είτε σε επίπεδο διαλόγου. Σύμφωνα με τους Dockrell and Messer 1998, όπως αναφέρουν οι Dockrell, Messer, George, & Wilson, 1998, η δυσκολία στην ανάκληση των λέξεων εμφανίζονται συνήθως σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, το κορίτσι παρουσιάζει δυσκολίες στην συντακτική δομή των προτάσεων, συγκεκριμένα στην παραγωγή και κατανόηση αναφορικών προτάσεων αντικειμένου και υποκειμένου, με περισσότερη επιβάρυνση οι αναφορικές προτάσεις αντικειμένου. Όπως έχει αναφερθεί πιο πάνω, οι δυσκολίες στις δομές οι οποίες παρουσιάζουν πολυπλοκότητα, όπως είναι οι αναφορικές προτάσεις, φαίνεται να είναι χαρακτηριστικό των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (Zwitserlood et al., 2015). Αξίζει να σημειωθεί ότι το κορίτσι λάμβανε λογοθεραπευτικές συνεδρίες από το 2016 μέχρι τον Μάρτιο του 2020 στην Πανεπιστημιακή Κλινική Αποκατάστασης του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου, καθώς και συνεδρίες Ειδικής Εκπαίδευσης στον ιδιωτικό τομέα.

2.2 Διαδικασία αρχικής αξιολόγησης

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης έχει λάβει χώρα σε ένα ήσυχο δωμάτιο θεραπείας στην Πανεπιστημιακή Κλινική Αποκατάστασης του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου, αφού οι συνεδρίες αξιολόγησης και παρέμβασης έχουν πραγματοποιηθεί εκεί, υπό την επίβλεψη της υπεύθυνης κλινικού επόπτη. Οι συνεδρίες αξιολόγησης και θεραπείας έχουν διεξαχθεί από την υπεύθυνη φοιτήτρια και συγγραφέα της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, όλες οι συνεδρίες καταγράφηκαν με μία ψηφιακή συσκευή εγγραφής φωνής. Αρχικά, η διαδικασία της αρχικής αξιολόγησης είχε διάρκεια τριών εβδομάδων, όπου η συμμετέχοντας ερχόταν μία φορά την εβδομάδα για 45 λεπτά στην Πανεπιστημιακή Κλινική Αποκατάστασης του ΤΕΠΑΚ. Ακόμη, η χορήγηση των τεστ και δοκιμασιών, οι οποίες θα αναφερθούν πιο κάτω, έχει γίνει πριν την έναρξη του προγράμματος παρέμβασης αλλά επαναλήφθηκε και μετά, ώστε να υπάρχει ένα μέτρο σύγκρισης των αποτελεσμάτων της επαναξιολόγησης μετά τις συνεδρίες θεραπείας.

Πίνακας 1: Αρχική αξιολόγηση και δοκιμασίες

| Σεπτέμβρης- Οκτώβρης 2019 | Δοκιμασίες/τεστ | Τομείς που έχουν αξιολογηθεί |
|------------------------------|--|--|
| Εβδομάδα 1 25/9/19 | 1. Raven's test | 1. Μη λεκτική νοημοσύνη |
| | 2. Δοκιμασία επανάληψης προτάσεων | 2. Ανάκληση σύνθετων συντακτικά δομών |
| | 3. Δοκιμασία κατανόησης αναφορικών προτάσεων | 3. Κατανόηση αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου |
| Εβδομάδα 2 2/10/19 | 4. Δοκιμασία παραγωγής αναφορικών προτάσεων | 4. Παραγωγή αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου |
| | 5. Bus story test | 5. Αξιολόγηση αφηγηματικού λόγου |
| Εβδομάδα 3 16/10/19 | 6. Αθηνά τεστ | 6. Αξιολόγηση κλίμακας λεξιλογίου |
| | 7. Δοκιμασία αφηγηματικού λόγου | 7. Αξιολόγηση αφηγηματικού λόγου μέσω ερωτήσεων |

| | |
|--------------|--|
| 8.Αθηνά τεστ | 8.Αξιολόγηση οπτικής μνήμης (αριθμών, εικόνων, σχημάτων) |
|--------------|--|

2.3 Δοκιμασίες και τεστ

Εκτός από ορισμένα σταθμισμένα τεστ που έχουν χορηγηθεί στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, έχουν χορηγηθεί επίσης δοκιμασίες οι οποίες δεν είναι μέχρι στιγμής τυποποιημένες. Οι συγκεκριμένες γλωσσικές δοκιμασίες, που θα επεξηγηθούν στην συνέχεια έχουν δημιουργηθεί για σκοπούς έρευνας από ερευνητές, με στόχο την αξιολόγηση των αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου. Η χορήγηση των δοκιμασιών αυτών ήταν απαραίτητη, εφόσον το πρόγραμμα παρέμβασης στόχο είχαν τις συγκεκριμένες συντακτικές δομές.

1: Raven's test – Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες: Το συγκεκριμένο τεστ, έχει δημιουργηθεί από τον John C. Raven για την αξιολόγηση της μη λεκτικής νοημοσύνης, σε παιδιά ηλικίας 5;6 ετών μέχρι 11;6 ετών (Knoetze, Bass, & Steele, 2005). Το πιο πάνω τεστ, αποτελείται από τρία σετ των δώδεκα έγχρωμων σχεδιασμένων μητρών, από τις οποίες απουσιάζει ένα κομμάτι, και, κάτω από κάθε μήτρα υπάρχουν έξι κομμάτια, από τα οποία ένα από αυτά ταιριάζει στο κομμάτι της μήτρας που λείπει (Knoetze et al., 2005). Ο εξεταζόμενος κάθε φορά δείχνει με το δάχτυλο του το κομμάτι που πιστεύει ότι λείπει, αφού κοιτάζει προσεκτικά. Το τεστ έχει χορηγηθεί με σκοπό να αποκλειστεί η πιθανότητα χαμηλού επιπέδου μη λεκτικής νοημοσύνης.

2: Bus story test – Η ιστορία ενός άτακτου λεωφορείου: Το τεστ αυτό έχει δημιουργηθεί από την Catherine Renfrew, και σκοπό έχει την αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου μέσα από την επαναδιήγηση μίας ιστορίας (Pankratz, Vance, & Insalaco, 2007). Συγκεκριμένα, ο εξεταστής διαβάζει δυνατά στο παιδί την ιστορία του άτακτου λεωφορείου, έχοντας μπροστά του ένα βιβλιαράκι από εικόνες οι οποίες συνοδεύουν την ιστορία. Όταν ο εξεταστής τελειώσει την διήγηση, τότε το παιδί επαναδιηγείται την ιστορία όσο καλύτερα μπορεί. Η επαναδιήγηση του παιδιού ηχογραφείται, μεταγράφεται και υπολογίζονται οι τυπικές βαθμολογίες σχετικά με τις πληροφορίες που έχει πει το παιδί, καθώς και, το μέσο μήκος εκφοράς.

3: *Αθηνά τεστ*: Το Αθηνά τεστ αποτελεί ένα σταθμισμένο εργαλείο στην Ελλάδα, το οποίο στόχο έχει την έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, και, χορηγείται κυρίως σε παιδιά ηλικία 5 μέχρι 9 ετών. Αποτελείται από 12 διαφορετικές επιμέρους δοκιμασίες οι οποίες αξιολογούν κινητικές, αντιληπτικές, νοητικές και ψυχογλωσσικές διεργασίες. Στη παρούσα μελέτη περίπτωσης, έχουν χορηγηθεί οι δοκιμασίες σχετικά με το λεξιλόγιο και της οπτικής μνήμης σχημάτων, αριθμών και εικόνων.

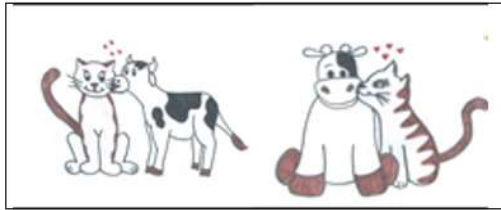
4: *Δοκιμασία αφηγηματικού λόγου: προσωπικά αφηγήματα*: Η συγκεκριμένη δοκιμασία είναι μια άτυπη δοκιμασία, η οποία αποτελείται από έξι ερωτήματα, που σκοπό έχουν την εκμείωση αυθόρμητου αφηγηματικού λόγου από το παιδί. Τα ερωτήματα είναι τύπου, «Πες μου μια ιστορία για ένα γεγονός που σε έκανε να νιώσει πολύ χαρούμενη». Τα υπόλοιπα πέντε ερωτήματα είναι της ίδιας φύσεως όπως με το πιο πάνω. Μέσα από τη δοκιμασία επιτυγχάνεται η παρατήρηση για το είδος των προτάσεων που χρησιμοποιεί το παιδί, καθώς και η μέτρηση του μέσου μήκους εκφοράς.

5: *Δοκιμασία επανάληψης προτάσεων*: Η δοκιμασία επανάληψης προτάσεων είναι άτυπη δοκιμασία, η οποία έχει δημιουργηθεί από τους Theodorou, Kambanaros & Grohmann, 2017. Η πιο πάνω δοκιμασία αποτελείται από 24 σύνθετες συντακτικά προτάσεις, όπως για παράδειγμα οι αναφορικές προτάσεις. Ο εξεταστής κάθε φορά διαβάζει μία πρόταση στο παιδί, και, έπειτα το παιδί καλείται να την επαναλάβει όσο πιο καλά μπορεί. Οι απαντήσεις του παιδιού καταγράφονται γραπτώς και βαθμολογώντας με 1 τις προτάσεις που έχει επαναλάβει σωστά και με 0 τις προτάσεις που έχει επαναλάβει λανθασμένα. Για παράδειγμα, μία από τις προτάσεις είναι η εξής: «Βλέπω την κότα που αγκαλιάζει η γάτα». Με την πιο πάνω δοκιμασία παρατηρείται η ικανότητα ανάκληση σύνθετων συντακτικά δομών από το παιδί, και, αποτελεί σημαντικό κλινικό δείκτη για παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (Theodorou, Kambanaros, & Grohmann, 2017).

6: *Δοκιμασία κατανόησης αναφορικών προτάσεων*: Η δοκιμασία κατανόησης αναφορικών προτάσεων αφορά ακόμη μια άτυπη δοκιμασία η οποία έχει τροποποιηθεί από τους Theodorou & Grohmann, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί σε κυριόπουλα παιδιά. Η δοκιμασία αποτελείται από 32 εικόνες, 16 για αναφορικές προτάσεις υποκειμένου και 16 για αναφορικές προτάσεις αντικειμένου. Το κάθε ζευγάρι εικόνων παρουσιάζεται δύο φορές, ώστε την μία φορά να παρουσιάζεται ως αναφορική πρόταση υποκειμένου και την άλλη φορά ως αναφορική πρόταση αντικειμένου. Κοιτάζοντας το

παιδί σε ένα ζευγάρι εικόνων, ο εξεταστής ζητά από το παιδί να ακούσει προσεκτικά σε μία πρόταση και να τοποθετήσει το αυτοκόλλητο πάνω στο αναφερόμενο που έχει ζητηθεί πιο πριν. Για παράδειγμα:

« Κόλλησε το αυτοκόλλητο στην γάτα που φιλά την αγελάδα».

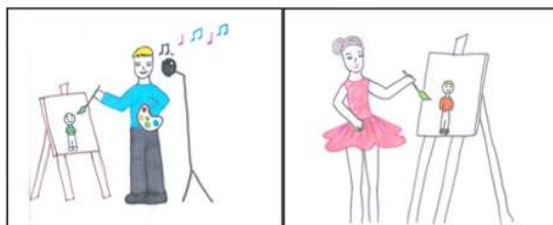


Εικόνα 1: Παράδειγμα από την δοκιμασία κατανόησης αναφορικών προτάσεων

Οι απαντήσεις του παιδιού καταγράφονται και κωδικοποιούνται αναλόγως ως ορθές, αναστρέψιμη αναφορικές προτάσεις, λάθος δράστη ή άλλο.

7: Δοκιμασία παραγωγής αναφορικών προτάσεων: Η συγκεκριμένη άτυπη δοκιμασία έχει επίσης τροποποιηθεί από τους Theodorou & Grohmann, ώστε να μπορεί να χορηγηθεί σε κυπριόπουλα παιδιά. Η δοκιμασία αποτελείται από 20 ερωτήματα τα οποία συνοδεύονται από εικόνες, ώστε να μπορούν να εκμαιευτούν 10 αναφορικές προτάσεις αντικειμένου και 10 αναφορικές προτάσεις υποκειμένου. Κάθε φορά ο εξεταστής ζητά από το παιδί να κοιτάξει τις εικόνες προσεκτικά και να ακούσει το ερώτημα που θα ακολουθήσει, και, έπειτα, να διαλέξει μία από τις δύο εικόνες και να δώσει την απάντηση του. Για παράδειγμα:

Εξεταστής: «Εδώ είναι δύο παιδάκια. Ο τραγουδιστής ζωγραφίζει το ένα παιδάκι, και η χορεύτρια ζωγραφίζει το άλλο παιδάκι. Ποιο παιδάκι θα ήθελες να ήσουν;» Ξεκίνα με ‘το παιδάκι...’ ή ‘θα ήθελα να ήμουν..’



Εικόνα 2: Παράδειγμα από την δοκιμασία παραγωγής αναφορικών προτάσεων

Αναμενόμενη απάντηση: «Θα ήθελα να ήμουν το παιδάκι που ζωγραφίζει η χορεύτρια».

Οι απαντήσεις του παιδιού ηχογραφούνται και καταγράφονται επίσης στο έντυπο βαθμολόγησης, όπου και βαθμολογούνται ως σωστές ή λάθος. Στη συνέχεια, γίνεται επίσης ποιοτική ανάλυση των λανθασμένων απαντήσεων, ώστε να εντοπιστούν τα είδη των λαθών.

2.4 Πρόγραμμα παρέμβασης

2.4.1 Προσέγγιση που βασίστηκε η έρευνα

Όπως έχει αναφερθεί σε πιο πάνω κεφάλαιο, η παρούσα μελέτη έχει βασιστεί στο μεταγλωσσικό πρόγραμμα το οποίο εφάρμοσαν οι Zwitserlood, et al. στην μελέτη τους το 2015. Στη συνέχεια, θα γίνει περιγραφή της έρευνας τους, αλλά και, του μεταγλωσσικού προγράμματος που ακολούθησαν στο πρόγραμμα παρέμβασης τους με στόχο την βελτίωση της κατανόησης και παραγωγής των αναφορικών προτάσεων. Αρχικά, το μεταγλωσσικό πρόγραμμα παρέμβασης που έχουν ακολουθήσει ονομάζεται 'MetaTaal', και η εφαρμόστηκε με σκοπό να εξεταστεί εάν μία μεταγλωσσική και πολυτροπική προσέγγιση μπορεί να έχει θετική επίδραση σε παιδιά σχολικής ηλικίας με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 12 μονόγλωσσα παιδιά από την Ολλανδία με μέσο όρο ηλικίας 11;2, με ΑΓΔ, όπου φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο για παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν συνολικά τρεις φορές πριν από την έναρξη των θεραπευτικών συνεδρίων με διάφορες δοκιμασίες αναφορικά με τη κατανόηση και παραγωγή των αναφορικών προτάσεων, αλλά και δύο φορές μετά τις θεραπευτικές συνεδρίες. Σχετικά με τις θεραπευτικές συνεδρίες, συνολικά πραγματοποιήθηκαν δέκα συνεδρίες με διάρκεια τριάντα λεπτά, δύο φορές την εβδομάδα για πέντε εβδομάδες, από λογοθεραπεύτρια, χωρίς να γνωρίζει τα αποτελέσματα από τις αρχικές αξιολογήσεις. Το θεραπευτικό πρόγραμμα παρέμβασης βασιζόταν στα τουβλάκια, γνωστά ως 'Lego bricks', όπου το κάθε ένα ανάλογα με το μέγεθος, το σχήμα και το χρώμα αντιπροσώπευε μία λέξη. Τα στοιχεία αυτά υπήρχαν σε ένα οδηγό, και σε κάθε συνεδρία υπήρχε, χωρίς να χρειαστεί τα παιδιά να απομνημονεύσουν οτιδήποτε. Αφότου επεξηγήθηκε αυτό στα παιδιά, η θεραπεία είχε ξεκινήσει ακολουθώντας μία ιεραρχία για την παραγωγή και κατανόηση των αναφορικών προτάσεων, η οποία ακολουθήθηκε και στη παρούσα μελέτη, επομένως θα επεξηγηθεί στη συνέχεια.

2.4.2 Πρόγραμμα θεραπείας της παρούσας μελέτης

Το πρόγραμμα παρέμβασης για το 9χρονο κορίτσι με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, διήρκησε συνολικά, χωρίς τις εβδομάδες όπου έγινε η αξιολόγηση με τις διάφορες δοκιμασίες, οκτώ εβδομάδες, όπου η κάθε συνεδρία διαρκούσε 40 λεπτά με συχνότητα μία φορά την εβδομάδα. Όλες οι συνεδρίες ηχογραφήθηκαν με μία ψηφιακή συσκευή εγγραφής φωνής.

Αρχικά, να σημειωθεί ότι, η φοιτήτρια για το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης, έχει διαμορφώσει το υλικό που χρησιμοποιήθηκε. Συγκεκριμένα, τα 'Lego Bricks' έχουν αντικατασταθεί από έξι χρωματιστές κάρτες, οι οποίες αντιπροσώπευαν διαφορετικά μέρη του λόγου, όπως ρήματα, ουσιαστικά κλπ. και παρουσιάζονται στον οδηγό στο παράρτημα 1. Στην πρώτη θεραπευτική συνεδρία, η φοιτήτρια εισήγαγε στο παιδί τον οδηγό, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, καθώς πραγματοποιήθηκαν ασκήσεις για αναγνώριση και διαχωρισμό των αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου μέσα από τον προφορικό λόγο. Εφόσον είχε κατανοηθεί η διαδικασία και ο οδηγός από το παιδί, η διαδικασία παρέμβασης προχώρησε στο επόμενο στάδιο, βασισμένη πάντα στο πρωτόκολλο παρέμβασης της προσέγγισης 'MetaTaal'. Έπειτα, ο επόμενος στόχος αφορούσε το παιδί να φτιάξει ολοκληρωμένες προτάσεις με τη χρήση οπτικοποιημένου υλικού (τη γέφυρα), ενώνοντας δύο κύριες προτάσεις, όπως φαίνεται στο παράδειγμα πιο κάτω.

Παράδειγμα 1:



Η Κωνσταντίνα φοράει καπέλο και Η Κωνσταντίνα κρατάει ένα βιβλίο.

Σαν συνέχεια του πιο πάνω στόχου, το παιδί, μετά από την καθοδήγηση και επεξήγηση της φοιτήτριας, τις πιο πάνω προτάσεις όπως φαίνεται στο παράδειγμα, έπρεπε να ενώσει και επομένως να μικρύνει τη πρόταση διαγράφοντας το υποκείμενο της δεύτερης πρότασης, όπως αποτυπώνεται πιο κάτω.

Παράδειγμα 2:



Η Κωνσταντίνα φοράει καπέλο και κρατάει ένα βιβλίο.

Αρκετά σημαντικό να σημειωθεί ότι, προϋπόθεση για να προχωρήσει το πρόγραμμα παρέμβασης στον επόμενο στόχο, είχε τεθεί κριτήριο 80% επιτυχία του προηγούμενου στόχου. Έτσι, στο επόμενο βήμα, το παιδί κλήθηκε, αφότου φτιάξει μία απλή πρόταση σε δομή Y-P-A, να φτιάξει με την χρήση του οπτικοποιημένου υλικού, αναφορικές προτάσεις αντικειμένου και υποκειμένου, όπως φαίνονται στη συνέχεια. Η κάρτα η οποία αποτυπώνει τη γέφυρα, στα πιο κάτω παραδείγματα αντιπροσωπεύει την αναφορική αντωνυμία 'που'.

Παράδειγμα 3:



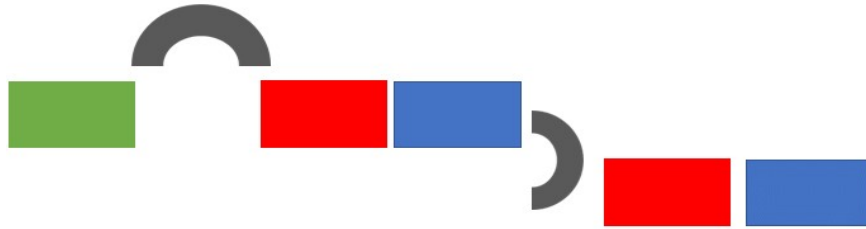
Η μαμά που χτενίζει την Ελένη. (ΑΠ. Υ)



Η μαμά που χτενίζει η Ελένη. (ΑΠ.Α)

Τα επόμενα βήματα στη παρέμβαση, αφορούσε αρχικά, την δημιουργία αναφορικών προτάσεων υποκειμένου, με δεξιά διακλάδωση (right-branching), δηλαδή την προσθήκη μίας πληροφορίας αναφορικά με το υποκείμενο ή αντικείμενο δεξιά από την κύρια πρόταση. Στη συνέχεια, εφόσον ο στόχος αυτός είχε επιτευχθεί, προστέθηκε η δημιουργία αναφορικών προτάσεων αντικειμένου με δεξιά διακλάδωση (right-branching). Στο παρών στάδιο, η φοιτήτρια εισήγαγε ακόμα μία καρτέλα στον οδηγό, η οποία απεικόνιζε μία μικρότερη γέφυρα και αντιπροσώπευε το κόμμα στο γραπτό λόγο ή την παύση στον προφορικό λόγο. Πιο κάτω δίνονται τα απαραίτητα παραδείγματα.

Παράδειγμα 4:



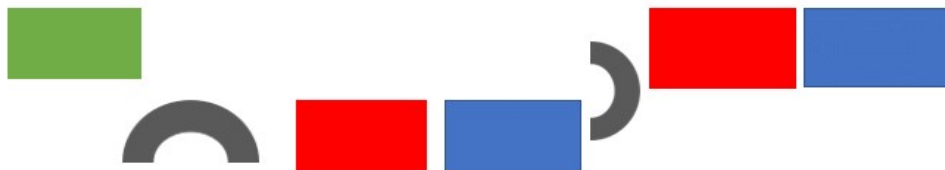
A. Το κορίτσι που αγκαλιάζει την μαϊμού , φοράει καπέλο. (ΑΠ.Υ)



B. Ο ζωγράφος ζωγραφίζει το μωρό που αγκαλιάζει η μαμά. (ΑΠ.Α)

Τελευταίο στάδιο της παρέμβασης αποτελεί η δημιουργία ενσωματωμένων αναφορικών προτάσεων (center embedded) υποκειμένου και αντικειμένου, με τη χρήση πάντα του οπτικοποιημένου υλικού, στο οποίο το παιδί είχε πρόσβαση καθ' όλη τη διάρκεια των συνεδριών, για την προσθήκη μίας καινούριας πληροφορίας. Επίσης, σε αυτό το στάδιο, απαραίτητη ήταν η χρήση των δύο γεφυρών, δηλαδή της γέφυρας η οποία αντιπροσώπευε το 'που' και η μικρότερη γέφυρα η οποία αντιπροσώπευε το κόμμα. Η πρώτη γέφυρα τοποθετείτο στο σημείο ώστε να ενώνει την κύρια πρόταση με την αναφορική πρόταση η οποία τοποθετείτο πιο χαμηλά. Ενώ, η δεύτερη γέφυρα χρειαζόταν για να ενώσει την αναφορική πρόταση με το υπόλοιπο μέρος της κύριας πρότασης. Παραδείγματα παρατίθενται πιο κάτω.

Παράδειγμα 5:



A. Το κορίτσι που φοράει καπέλο , αγκαλιάζει την μαϊμού. (ΑΠ.Υ)



Β. Την Μαρία που φοράει μπλε φουστάνι , αγκαλιάζει ο σκύλος. (ΑΠ.Α)

Οι οδηγίες κατά την διάρκεια των θεραπευτικών συνεδριών δινόντουσαν προφορικά, καθώς επίσης υπήρχαν εικόνες ως μέσο εκμείευσης των αναφορικών προτάσεων, όπως φαίνονται στα παραδείγματα πιο πάνω. Οι εικόνες οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεδριών παρέμβασης, παρατίθενται στο παράρτημα 2. Σε καμία από τις θεραπευτικές συνεδρίες δεν υπήρχε δραστηριότητα κατά την οποία το παιδί θα χρειαζόταν να γράψει το οτιδήποτε, γεγονός που καθιστά τις συνεδρίες πιο ευχάριστες για το παιδί. Επιπρόσθετα, δεν δίνονταν εργασίες για το σπίτι στο παιδί.

3 Αποτελέσματα

3.1 Διαδικασία επαναξιολόγησης

Αφότου ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο διήρκησε 8 εβδομάδες, μετά από 6 εβδομάδες προγραμματίστηκαν οι συνεδρίες επαναξιολόγησης. Οι συνεδρίες επαναξιολόγησης έχουν πραγματοποιηθεί επίσης στην Πανεπιστημιακή Κλινική Αποκατάστασης του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου, σε ένα ήσυχο δωμάτιο θεραπείας από την υπεύθυνη φοιτήτρια. Ομοίως με τις υπόλοιπες συνεδρίες της αρχικής αξιολόγησης αλλά και του προγράμματος παρέμβασης, έχει χρησιμοποιηθεί ψηφιακή συσκευή εγγραφής φωνής. Η διαδικασία της επαναξιολόγησης είχε διάρκεια 2 εβδομάδων, με συχνότητα μία φορά την εβδομάδα για 45 λεπτά.

Πίνακας 2: Επαναξιολόγηση και δοκιμασίες

| Ιανουάριος 2020 | Δοκιμασίες/τεστ | Τομείς που έχουν αξιολογηθεί |
|-----------------------|-----------------|------------------------------|
| Εβδομάδα 1 15/1/20 | 1.Raven's test | 1. Μη λεκτική νοημοσύνη |

| | | |
|-----------------------|---|---|
| Εβδομάδα 2 22/1/20 | 2.Αθηνά τεστ | 2.Αξιολόγηση κλίμακας λεξιλογίου Αξιολόγηση οπτικής μνήμης (αριθμών, εικόνων, σχημάτων) |
| | 3.Δοκιμασία αφηγηματικού λόγου | 3.Δοκιμασία αφηγηματικού λόγου |
| | 4.Δοκιμασία επανάληψης προτάσεων | 4.Ανάκληση σύνθετων συντακτικά δομών |
| | 5.Δοκιμασία κατανόησης αναφορικών προτάσεων | 5.Κατανόηση αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου |
| | 6.Δοκιμασία παραγωγής αναφορικών προτάσεων | 6.Παραγωγή αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου |
| | 7.Bus story test | 7.Αξιολόγηση αφηγηματικού λόγου |

Μέσα σε αυτές τις δύο εβδομάδες έχουν πραγματοποιηθεί οι δοκιμασίες όπως φαίνονται στον πιο πάνω πίνακα. Εφόσον πλέον, έχουν χορηγηθεί στο παιδί οι ίδιες δοκιμασίες πριν και μετά την θεραπεία, αυτό δίνει την δυνατότητα για εξαγωγή αποτελεσμάτων από τις μετρήσεις, οι οποίες θα παρουσιαστούν στην συνέχεια για κάθε δοκιμασία. Στον πιο κάτω πίνακα φαίνονται τα αποτελέσματα από τις δοκιμασίες.

Πίνακας 3: Μετρήσεις πριν και μετά την θεραπεία

| | Πριν τη θεραπεία | Μετά τη θεραπεία |
|--|---|---|
| Δοκιμασίες | Μετρήσεις | Μετρήσεις |
| 1. Raven's test: | 22/36 Τυπική Βαθμολογία: 80 | 28/36 Τυπική Βαθμολογία: 95 |
| 2. Δοκιμασία κατανόησης αναφορικών προτάσεων: | 17/32 | 16/32 |
| 3. Bus story test: | MME: 10,6 Δ.Π: 12 | MME: 9,2 Δ.Π: 13 |
| 4. α. Αθηνά τεστ: (ακατέργαστη μέτρηση, αναπτυξιακή ηλικία, αναπτυξιακό ηπλίκο) | Λεξιλόγιο: 14/40, 6;5, <4 Μνήμη αριθμών: 21/32, 8;6, 9 Μνήμη εικόνων: 19/32, 8;5, 9 | Λεξιλόγιο: 20/40, 7;7, <4 Μνήμη αριθμών: 24/32, 9;10, 10 Μνήμη εικόνων: 22/32, 10;0, 11 |

| | Μνήμη σχημάτων:23/32, 11;0, 13 | Μνήμη σχημάτων:29/32, 12;3, 16 |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 5.Δοκιμασία αφηγηματικού λόγου (προσωπικές ιστορίες) | MME: 10 Δ.Π : 8 | MME: 17,8 Δ.Π: 20 |
| 6.Δοκιμασία παραγωγής αναφορικών προτάσεων: | 9/20 | 10/20 |
| 7.Δοκιμασία επανάληψης προτάσεων: | 9/24 | 18/24 |

Αρχικά, σε σχέση με το Raven's τεστ, το οποίο όπως έχει αναφερθεί πιο πάνω αξιολογεί την μη λεκτική νοημοσύνη, στην αρχική αξιολόγηση η συμμετέχοντας έχει σημειώσει τυπική βαθμολογία 80, ενώ μετά την θεραπεία έχει σημειώσει 95. Στη δοκιμασία The Bus Story test, το οποίο αξιολογεί τον αφηγηματικό λόγο, εξάγοντας σημαντικά στοιχεία για τον λόγο του παιδιού, φαίνεται ότι πριν από την θεραπεία το παιδί έχει σημειώσει MME 10,6 και έχει παράγει 12 δευτερεύουσες προτάσεις, ενώ μετά τη θεραπεία έχει σημειώσει MME 9,2, και έχει παράγει ωστόσο 13 δευτερεύουσες προτάσεις. Ακολουθως, σχετικά με το Αθηνά τεστ, το οποίο στόχο έχει την έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, φαίνεται να υπάρχει βελτίωση στις μετρήσεις του παιδιού πριν και μετά τη θεραπεία στις περισσότερες κλίμακες που έχουν αξιολογηθούν. Συγκεκριμένα, στη κλίμακα λεξιλογίου το παιδί πριν από τη θεραπεία έχει σημειώσει βαθμολογία 14/40, η οποία αντιστοιχεί σε αναπτυξιακή ηλικία 6;5 ετών και αναπτυξιακό ηλικίο <4, ενώ μετά τη θεραπεία σημείωσε βαθμολογία 20/40, η οποία αντιστοιχεί σε αναπτυξιακή ηλικία 7;7 ετών και αναπτυξιακό ηλικίο <4. Στη κλίμακα μνήμη αριθμών, το παιδί έχει σημειώσει πριν από τη θεραπεία βαθμολογία 21/32, η οποία αντιστοιχεί σε αναπτυξιακή ηλικία 8;6 ετών και αναπτυξιακό ηλικίο 9, ενώ μετά τη θεραπεία το παιδί σημείωσε βαθμολογία 24/32, η οποία αντιστοιχεί σε αναπτυξιακή ηλικία 9;10 ετών και αναπτυξιακό ηλικίο 10. Στην κλίμακα μνήμη εικόνων το παιδί πριν τη θεραπεία έχει σημειώσει βαθμολογία 19/32, η οποία αντιστοιχεί σε αναπτυξιακή ηλικία 8;5 ετών και αναπτυξιακό ηλικίο 9, ενώ μετά τη θεραπεία σημείωσε βαθμολογία 22/32, η οποία αντιστοιχεί σε αναπτυξιακή ηλικία 10;0 ετών και αναπτυξιακό ηλικίο 11. Τέλος, στη κλίμακα μνήμη σχημάτων, πριν από τη θεραπεία το παιδί σημείωσε βαθμολογία 23/32, η οποία αντιστοιχεί σε αναπτυξιακή ηλικία 11;0 ετών και αναπτυξιακό ηλικίο 13, ενώ μετά τη θεραπεία σημείωσε βαθμολογία 29/32, η οποία αντιστοιχεί σε αναπτυξιακή ηλικία 12;3 ετών και αναπτυξιακό ηλικίο 16. Ακολουθως, στη δοκιμασία αφηγηματικού λόγου – προσωπικά

αφηγήματα, η οποία έχει εξίσου σκοπό την εκμείωση αφηγηματικού λόγου, πριν από τη θεραπεία η συμμετέχοντας έχει σημειώσει MME 10 και έχει παράγει συνολικά 8 δευτερεύουσες προτάσεις, ενώ, μετά τη θεραπεία έχει σημειώσει MME 17,8 και έχει παράγει 20 δευτερεύουσες προτάσεις. Στη συνέχεια, στη δοκιμασία επανάληψης προτάσεων (σύνολο 20 προτάσεις) διαφάνηκε μεγαλύτερη βελτίωση η οποία μπορεί να θεωρηθεί σημαντική, αφού πριν από τη θεραπεία το παιδί σημείωσε ορθά 9/20, ενώ, μετά τη θεραπεία σημείωσε ορθά 18/20, διπλάσιο ποσοστό.

3.2 Δοκιμασίες κατανόησης και παραγωγής Α.Π

Σημαντικό οι δοκιμασίες που αφορούν την κατανόηση καθώς και την παραγωγή των αναφορικών προτάσεων να διατυπωθούν σε διαφορετικό σημείο, ώστε να δοθούν παραδείγματα και επεξηγήσεις. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3. οι δοκιμασίες κατανόησης και παραγωγής Α.Π, δεν έχουν την επιθυμητή βελτίωση στον αριθμό ορθών απαντήσεων, συγκεκριμένα στη δοκιμασία κατανόησης αναφορικών προτάσεων πριν από τη θεραπεία το παιδί σημείωσε ορθά 17/32, ενώ, μετά τη θεραπεία 16/32. Επιπλέον, στη δοκιμασία παραγωγής αναφορικών προτάσεων πριν από τη θεραπεία το παιδί σημείωσε ορθά 9/20, ενώ, μετά τη θεραπεία 10/20. Ωστόσο, υπάρχουν διαφορές σχετικά με τα είδη των λαθών, ιδιαίτερα στη δοκιμασία παραγωγής Α.Π. Παραδείγματα θα δοθούν μετά από τον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 4: Είδη λαθών στις δοκιμασίες παραγωγής και κατανόησης Α.Π

| Πριν τη θεραπεία | | Μετά τη θεραπεία | |
|------------------------------|-------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| Παραγωγή Α.Π | Κατανόηση Α.Π | Παραγωγή Α.Π | Κατανόηση Α.Π |
| 9/20 | 17/32 | 10/20 | 16/32 |
| 1.αλλαγή σειράς λέξεων 23% | 1.Αναστρέψιμες αναφορικές προτάσεις | 1.αλλαγή σειράς λέξεων 40% | 1.Αναστρέψιμες αναφορικές προτάσεις |
| 2.αλλαγή κεφαλής 15,9% | | 2.συμπλήρωση κενού 33,3% | |
| 3.αλλαγή πτώσης 15,9% | | 3.αλλαγή πτώσης 13,3% | |
| 4.ανακλητική αντωνυμία 15,9% | | 4. αλλαγή κεφαλής 6,6% | |

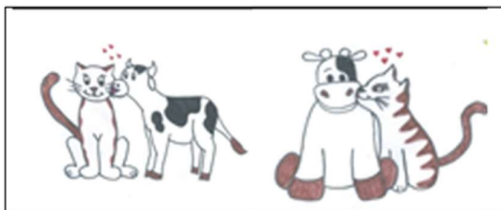
| | |
|---|--------------------------------|
| 5.συνδετικές προτάσεις 7,7% | 5.ανακλητική αντωνυμία 6,6% |
| 6.συμπλήρωση κενού 7,7% | |
| 7.συμφωνία 7,7% | |
| 8.άλλο (αντικατάσταση αντικειμένου με αντωνυμία) 7,7% | |

Όπως προκύπτει από τις μετρήσεις, οι οποίες φαίνονται πιο πάνω, αναφορικά με τη δοκιμασία κατανόησης Α.Π, δεν υπάρχει κάποια βελτίωση ως προς τον συνολικό αριθμό ορθών απαντήσεων που έχει δώσει το παιδί, ωστόσο υπάρχει μείωση ως προς τον αριθμό λαθών που έχει σημειώσει στις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου σε σχέση με τις αντικειμένου. Συγκεκριμένα, πριν από τη θεραπεία, το παιδί έχει σημειώσει λανθασμένες απαντήσεις σε 11 αναφορικές προτάσεις αντικειμένου και 4 αναφορικές προτάσεις υποκειμένου. Ενώ, μετά τη θεραπεία το παιδί έχει σημειώσει λανθασμένες απαντήσεις σε 15 αναφορικές προτάσεις αντικειμένου και μόλις 1 λανθασμένη απάντηση σε αναφορικές προτάσεις υποκειμένου. Ακόμη, σε όλες τις λανθασμένες απαντήσεις πριν και μετά τη θεραπεία, φαίνεται συστηματικότητα ως προς το είδος του λάθους το οποίο είναι οι αναστρέψιμες αναφορικές προτάσεις (Reversal Error), όπως παρουσιάζεται στο πιο κάτω παράδειγμα.

Παράδειγμα 1:

Ζητούμενο: «Κόλλησε το αυτοκόλλητο στην γάτα που φιλά η αγελάδα».

Είδος λάθους: Αναστρέψιμες αναφορικές προτάσεις, το παιδί κολλά το αυτοκόλλητο στην γάτα που φιλά την αγελάδα.



Εικόνα 1 :Παράδειγμα από την δοκιμασία κατανόησης αναφορικών προτάσεων

Στη δοκιμασία παραγωγής αναφορικών προτάσεων φαίνεται μια μικρή βελτίωση ως προς τον αριθμό λανθασμένων απαντήσεων μετά τη θεραπεία σε σχέση με πριν, αλλά

και ως προς τον αριθμό και είδος λαθών που έχει παράγει το παιδί. Σχετικά με τον αριθμό λαθών, πριν από τη θεραπεία έχει σημειώσει λανθασμένες 11 απαντήσεις οι οποίες αφορούν μόνο αναφορικές προτάσεις αντικειμένου, ενώ μετά τη θεραπεία έχει σημειώσει 10 λανθασμένες απαντήσεις, οι οποίες εξίσου αφορούν μόνο αναφορικές προτάσεις αντικειμένου. Αναφορικά με τα είδη λαθών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4. πριν από τη θεραπεία υπάρχει μία ποικιλία από διαφορετικούς τύπους λαθών, ενώ μετά τη θεραπεία φαίνεται να υπάρχει μείωση. Για κάθε είδος λάθους θα δοθούν παραδείγματα πιο κάτω. Ψηλό ποσοστό, τόσο πριν(23%) όσο και μετά(40%) τη θεραπεία, κατέχει η αλλαγή στη σειρά των λέξεων (changed word order) μέσα στη πρόταση όπως φαίνεται στο παράδειγμα 2.

Παράδειγμα 2:

Στόχος: Το παιδάκι που πλυνίσκε η μάμμα.

Παραγωγή: Το παιδάκι που η μάμμα πλυνίσκε.

Ακόμη ένα είδος λάθους, το οποίο κατέχει ψηλό ποσοστό στις παραγωγές του παιδιού ιδιαίτερα μετά τη θεραπεία (33,3%) όμως ένα μικρότερο ποσοστό πριν (7,7%), αποτελεί η συμπλήρωση κενού (filled gap), όπως φαίνεται στο παράδειγμα 3.

Παράδειγμα 3:

Στόχος: Το παιδάκι που κουντά ο σκύλος.

Παραγωγή: Το παιδάκι που κουντά ο σκύλος, το παιδάκι.

Να σημειωθεί ότι, στις περισσότερες απαντήσεις υπήρχε συνδυασμός των ειδών λαθών, όπως προκύπτει στο παράδειγμα 3, όπου υπάρχει ο συνδυασμός της αλλαγής σειράς των λέξεων με τη συμπλήρωση κενού. Επίσης, ακόμη ένα είδος λάθους στις παραγωγές του παιδιού είναι η αλλαγή πτώσης (case changed), η οποία παρουσιάζεται πριν τη θεραπεία με ποσοστό 15,9% και μετά με ποσοστό 13,3% με μια ελαφριά πτώση της συχνότητας εμφάνισης της, και, παρουσιάζεται στο παράδειγμα 4.

Παράδειγμα 4:

Στόχος: Το παιδάκι που συνάντησε ο ζωγράφος.

Παραγωγή: Το παιδάκι που συνάντησε τον ζωγράφο.

Επόμενο είδος λάθους αποτελεί η αλλαγή κεφαλής (head changed), όπου πριν τη θεραπεία εμφανίζεται με ποσοστό 15,9%, ενώ μετά τη θεραπεία εμφανίζεται με ποσοστό 6,6%, όπως φαίνεται στο πιο κάτω παράδειγμα.

Παράδειγμα 5:

Στόχος: Το παιδάκι που συνάντησε ο ζωγράφος.

Παραγωγή: Αυτός ο ζωγράφος που συνάντησε το παιδάκι.

Ακόμη ένα είδος λάθους φαίνεται να είναι η ανακλητική αντωνυμία (resumptive pronoun). Πριν από την θεραπεία εμφανίζεται σε ποσοστό 15,9% ενώ μετά τη θεραπεία εμφανίζεται σε ποσοστό 6,6%. Στο πιο κάτω παράδειγμα εμφανίζεται σε συνδυασμό με αλλαγή σειράς λέξεων.

Παράδειγμα 6:

Στόχος: Το παιδάκι που βρίσκει ο παππούς.

Παραγωγή: Το παιδάκι που ο παππούς το βρίσκει.

Επόμενο είδος λάθους, το οποίο εμφανίζεται μόνο πριν από τη θεραπεία, αποτελούν οι συνδετικές προτάσεις (conjoined sentences) με ποσοστό 7,7%. Στο πιο κάτω παράδειγμα υπάρχει συνδυασμός με αλλαγή πτώσης.

Παράδειγμα 7:

Στόχος: Το παιδάκι που ζωγραφίζει η μπαλαρίνα.

Παραγωγή: Αυτή που είναι μπαλαρίνα και ζωγραφίζει αυτό το παιδάκι.

Επιπρόσθετα, ένα άλλος είδος λάθους που εξίσου εμφανίζεται μόνο πριν τη θεραπεία αποτελεί η συμφωνία (agreement) με ποσοστό 7,7%. Στο παράδειγμα, υπάρχει συνδυασμός της συμφωνίας με την ανακλητική αντωνυμία.

Παράδειγμα 8:

Στόχος: Το παιδάκι που βρίσκει ο παππούς.

Παραγωγή: Το παιδάκι αυτό που με βρίσκει ο παππούς.

Τελευταίο είδος λάθους ανήκει στην κατηγορία άλλο, όπου στη συγκεκριμένη περίπτωση υπάρχει η αντικατάσταση του αντικειμένου με αντωνυμία, το οποίο

εμφανίζεται ομοίως μόνο πριν τη θεραπεία με ποσοστό 7,7%, όπως φαίνεται στο παράδειγμα.

Παράδειγμα 9:

Στόχος: Το παιδάκι που κάνει μπάνιο η μάμα.

Παραγωγή: Αυτή που κάνει μπάνιο η μάμα.

4 Συζήτηση

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να διερευνήσει αν η κατανόηση αλλά και η παραγωγή σύνθετων συντακτικά δομών, όπως είναι οι αναφορικές προτάσεις, μπορούν να βελτιωθούν μέσω της εφαρμογής ενός μεταγλωσσικού προγράμματος παρέμβασης σε παιδί με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Οι συγκεκριμένες συντακτικές δομές, δηλαδή οι αναφορικές προτάσεις αντικειμένου και υποκειμένου έχουν επιλεγθεί όχι μόνο γιατί παρουσίαζε δυσκολίες σε αυτό τον τομέα το παιδί το οποίο συμμετείχε στην έρευνα, αλλά γιατί τα περισσότερα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν δυσκολίες σε αυτές τις δομές οι οποίες παραμένουν στη σχολική ηλικία (Zwitsers et al., 2015).

Επομένως, με το τέλος του προγράμματος παρέμβασης αναμενόταν τα αποτελέσματα από την επαναξιολόγηση του παιδιού να δείξουν σημαντική βελτίωση στη κατανόηση και παραγωγή των αναφορικών προτάσεων. Όσο αφορά τις δύο πιο πάνω παραμέτρους, έχει παρατηρηθεί ότι η δυσκολία φαίνεται να επιμένει στην κατανόηση των αναφορικών προτάσεων αντικειμένου. Από την άλλη, η μεγάλη βελτίωση στην ανάκληση προτάσεων μπορεί να θεωρηθεί ένδειξη για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, αλλά και πως χρειάζεται περισσότερος χρόνος για την παρέμβαση ώστε να μεταφερθούν τα αποτελέσματα και σε αυτές τις δομές.

Αρχικά, όπως έχει αναφερθεί πιο πάνω, έχει γίνει αξιολόγηση πριν αλλά και μετά τη περίοδο παρέμβασης, χορηγώντας διάφορες δοκιμασίες. Κύριο σημείο στις αξιολογήσεις ήταν η παραγωγή και η κατανόηση σύνθετων συντακτικά δομών, όπως είναι οι αναφορικές προτάσεις.

Σχετικά με την χορήγηση του Raven's test υπάρχει μια μικρή αύξηση στα αποτελέσματα πριν και μετά τη θεραπεία, όπως φαίνονται στον Πίνακα 3, ωστόσο και

οι δύο τυπικές βαθμολογίες εμπίπτουν στα φυσιολογικά όρια μη λεκτικής νοημοσύνης σύμφωνα με την αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού.

Αναφορικά με τη χορήγηση του Bus story test, έχει παρατηρηθεί ότι πριν από τη θεραπεία το MME του παιδιού ήταν 10,6 και είχε χρησιμοποιήσει 12 δευτερεύουσες προτάσεις, ενώ μετά τη θεραπεία το MME του παιδιού ήταν 9,2 και είχε χρησιμοποιήσει 13 δευτερεύουσες προτάσεις. Αν και υπήρξε μια μικρή αύξηση των δευτερεύουσων προτάσεων, ωστόσο αυτό δεν μπορεί να δείξει ότι υπήρξε διαφορά στο είδος των σύνθετων προτάσεων. Ίσως μια επιπλέον ανάλυση των πιο πάνω προτάσεων να μπορούσε να δείξει περισσότερες πληροφορίες.

Έπειτα, στη δοκιμασία αφηγηματικού λόγου – προσωπικές ιστορίες παρατηρήθηκε αύξηση τόσο στο MME όσο και στον αριθμό δευτερεύουσων προτάσεων, συγκεκριμένα πριν τη θεραπεία το MME ήταν 10 ενώ μετά 17,8, η παραγωγή δευτερεύουσων προτάσεων πριν τη θεραπεία ήταν 8 ενώ μετά 20. Επομένως, το γεγονός αυτό φαίνεται να στηρίζει την πιο πάνω υπόθεση, δηλαδή, πως η αύξηση της παραγωγής των δευτερεύουσων προτάσεων, δεν μπορεί να δείξει ότι υπήρξε διαφορά στο είδος των σύνθετων προτάσεων που έχει παράγει το παιδί.

Σχετικά με τη χορήγηση του Αθηνά τεστ, η κλίμακα η οποία αφορά το λεξιλόγιο αν και υπάρχει ελάχιστη αύξηση στις μετρήσεις, δεν είναι σημαντική αφού η αναπτυξιακή ηλικία δείχνει ότι βρίσκεται σε χαμηλότερο επίπεδο από την ηλικία του παιδιού και παραμένει. Αναφορικά τώρα με τις κλίμακες μνήμης που έχουν πραγματοποιηθεί φαίνεται να υπάρχει αύξηση και στις τρεις κλίμακες μετά τη θεραπεία. Το γεγονός αυτό, έρχεται σε αντιπαράθεση με αρκετές έρευνες, όπως η έρευνα των Archibald & Gathercole (2006), οι οποίες στηρίζουν ότι τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν δυσκολίες στην εργαζόμενη και στη λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη.

Σημαντική και μεγάλη αύξηση έχει σημειωθεί στη δοκιμασία επανάληψης προτάσεων, όπου συγκεκριμένα πριν από τη θεραπεία το παιδί είχε σημειώσει 9/24 ενώ μετά τη θεραπεία είχε σημειώσει 18/24, δηλαδή ακριβώς τις διπλάσιες σωστές απαντήσεις. Αυτό ενδέχεται να δείχνει ότι το παιδί έχει ξεκινήσει να εμποδώνει αυτές τις δομές, και ενδεχομένως με περισσότερες θεραπευτικές συνεδρίες το παιδί να φτάσει στο

επιθυμητό επίπεδο σύμφωνα με την ηλικία του παιδιού αφού η επανάληψη προτάσεων έχει θεωρηθεί ενδεικτική της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών (Marinis & Armon-Lotem, 2015). Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης, το συγκεκριμένο εύρημα θεωρείται σημαντικό, για τον λόγο ότι, αν και οι δυσκολίες στις σύνθετες δομές παραμένουν, η επίδοση στην δοκιμασία επανάληψης σύνθετων προτάσεων έχει αυξηθεί θεαματικά, σε σχέση με την επίδοση πριν από τη θεραπεία. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι, η επανάληψη προτάσεων, μέσα από πολλές έρευνες, έχει διαπιστωθεί ότι αποτελεί κλινικό δείκτη της γραμματικής ικανότητας του παιδιού (Theodorou et al., 2017).

Αναφορικά με το κομμάτι της κατανόησης των αναφορικών προτάσεων, το οποίο ήταν κύριο μέρος τους θεραπευτικού προγράμματος μαζί με το κομμάτι της παραγωγής αναφορικών προτάσεων, δεν υπάρχει βελτίωση στον αριθμό σωστό απαντήσεων. Αντιθέτως, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, πριν από τη θεραπεία το παιδί είχε σημειώσει 17/32, ενώ μετά τη θεραπεία είχε σημειώσει 16/32. Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει συστηματικότητα στο είδος λάθους που ήταν αναστρέψιμες αναφορικές προτάσεις τόσο πριν τη θεραπεία όσο και μετά. Ακόμη, σημαντικό να σημειωθεί ότι οι δυσκολίες κατανόησης μετά τη θεραπεία έχουν περιοριστεί στις αναφορικές προτάσεις αντικειμένου ενώ έχουν σχεδόν μηδενιστεί στις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου. Οι δυσκολίες οι οποίες επιμένουν μετά τη θεραπεία, δηλαδή στην κατανόηση των Α.Π., φαίνεται να επιμένουν και στην έρευνα στην οποία βασίστηκε το παρόν πρόγραμμα παρέμβασης, των Zwitserlood et al., 2015, όπου παρουσιάστηκε βελτίωση στη παραγωγή Α.Π και όχι στην κατανόηση.

Αναφορικά με τη παραγωγή Α.Π, υπάρχει ελάχιστη αύξηση σωστών απαντήσεων, όπως φαίνονται στον Πίνακα 4, συγκεκριμένα, πριν από τη θεραπεία το παιδί είχε σημειώσει 9/10 ενώ μετά τη θεραπεία 10/20. Σχετικά με τα είδη λαθών, μετά τη θεραπεία η ποικιλία λαθών είχε μειωθεί αρκετά, με ψηλά ποσοστά να κατέχει η αλλαγή στη σειρά λέξεων και η συμπλήρωση κενού, δομές οι οποίες πλησιάζουν την σωστή δομή των αναφορικών προτάσεων. Η στοχευμένη θεραπεία, στην παρούσα περίπτωση στις αναφορικές προτάσεις, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, φαίνεται να είναι πιο

αποτελεσματική αφού η πρόοδος συνεχίζεται και μετά τη θεραπεία (Ebbels, S, Van Der Lely, 2001).

5 Συμπεράσματα

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης, όπως έχει αναφερθεί σε πιο πάνω σημεία, ήταν να διερευνήσει αν η κατανόηση αλλά και η παραγωγή σύνθετων συντακτικά δομών, όπως είναι οι αναφορικές προτάσεις, μπορούν να βελτιωθούν μέσω της εφαρμογής ενός μεταγλωσσικού προγράμματος παρέμβασης σε παιδί με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή.

Το σημαντικότερο ίσως εύρημα της μελέτης είναι η βελτίωση στη δοκιμασία επανάληψη προτάσεων, το οποίο δεν ήταν στον αρχικό σκοπό της έρευνας. Ωστόσο, η σημαντική διαφορά στις μετρήσεις πριν και μετά τη θεραπεία δείχνει εξίσου ότι έχει ξεκινήσει η εμπέδωση των συντακτικών δομών που στόχευε η παρέμβαση (Marinis & Armon-Lotem, 2015).

Όπως προκύπτει από την πιο πάνω έρευνα, δεν υπάρχουν σημαντικές αλλαγές στην κατανόηση και παραγωγή αναφορικών προτάσεων. Αυτό όμως που έχει παρατηρηθεί είναι ότι, τα είδη των λαθών που έχει κάνει το παιδί στην παραγωγή Α.Π δείχνουν ότι, η δομή των αναφορικών προτάσεων τείνουν να πλησιάζουν την σωστή δομή των αναφορικών προτάσεων. Ενδεχομένως αυτό να σημαίνει ότι, οι συντακτικές δομές έχουν αρχίσει ή έχουν εμπεδωθεί μέχρι σε ένα σημείο. Αξιολογη επίσης ήταν η βελτίωση που είχε όσο αφορά την μνήμη, γεγονός που όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, έρχεται σε αντίθεση με τα δεδομένα που υπάρχουν μέχρι τώρα. Δηλαδή, ότι τα παιδιά με ΑΓΔ έχουν σημαντικές δυσκολίες και ελλείμματα στην μνήμη (Archibald & Gathercole, 2006).

Η συγκεκριμένη μελέτη, απώτερο σκοπό είχε να συμβάλει στην παροχή τεκμηριωμένης πρακτικής στη κοινότητα των κλινικών λογοπαθολογίας και όχι μόνο, για την αντιμετώπιση των παιδιών σχολικής ηλικίας με ΑΓΔ τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες στην σύνταξη. Η συμβολή στον συγκεκριμένο τομέα είναι ζωτικής σημασίας, αφού όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, τα ευρήματα και οι έρευνες για παιδιά σχολικής ηλικίας με ΑΓΔ είναι περιορισμένα (Zwitserslood et al., 2015).

Σημαντικό να σημειωθούν ορισμένοι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Αρχικά, θα ήταν πιο κατάλληλο εάν γινόταν ακόμη μία αξιολόγηση αμέσως μετά τη θεραπεία, και όχι μόνο η επαναξιολόγηση που είχε γίνει 6 εβδομάδες μετά τη θεραπεία. Επιπλέον, θα

μπορούσαν οι συνεδρίες παρέμβασης να γινόταν με συχνότητα 2 φορές την εβδομάδα, ώστε να υπάρξουν μεγαλύτερα αποτελέσματα.

Η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης που έχει εφαρμοστεί στη παρούσα μελέτη, συνιστάται να εφαρμοστεί σε άλλες μελέτες, ώστε να παρατηρηθεί εάν υπάρχουν σημαντικές βελτιώσεις στην κατανόηση και παραγωγή των συγκεκριμένων συντακτικών δομών. Παρόλ' αυτά, οι τα πορίσματα της παρούσας εργασίας τείνουν να συμφωνούν πως οι μεταγλωσσικές προσεγγίσεις φαίνονται να είναι αποτελεσματικές σε παιδιά σχολικής ηλικίας με ΑΓΔ ως προς τη εκμάθηση σύνθετων γραμματικών δομών (Hirschman, 2000). Επιπρόσθετα, σημαντικό θα ήταν εάν η πιο πάνω έρευνα πραγματοποιούνταν με περισσότερους συμμετέχοντες, ώστε να διαπιστωθεί εάν υπάρξει γενίκευση της αποτελεσματικότητας της πιο πάνω μεταγλωσσικής παρέμβασης σε παιδιά σχολικής ηλικίας με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Κλείνοντας την παρούσα μελέτη, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι μέσα από την βιβλιογραφία, έχει τεκμηριωθεί ότι οι μεταγλωσσικές προσεγγίσεις σε παιδιά σχολικής ηλικίας με Αναπτυξιακή Γλωσσική διαταραχή επιφέρουν θετικά αποτελέσματα αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην σύνταξη. Έτσι, και η παρούσα έρευνα έχει συμβάλει στην ενίσχυση του συγκεκριμένου πεδίου. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη και τους περιορισμούς, η μεταγλωσσική προσέγγιση που εφαρμόστηκε έφερε κάποια αποτελέσματα αλλά όχι στις δομές που αποτέλεσαν τον στόχο της έρευνας. Οι βελτιώσεις σε διάφορους τομείς όπως η μνήμη, η επανάληψη προτάσεων και η συστηματικότητα δύο ειδών λαθών στην παραγωγή των Α.Π, δείχνει ότι όντως η μεταγλωσσική προσέγγιση μπορεί να βελτιώσει τις δυσκολίες σύνταξης και γραμματικής των παιδιών με ΑΓΔ που βρίσκονται στη σχολική ηλικία. Καταληκτικά, όπως έχει αναφερθεί πιο πάνω, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς αλλά και τις εισηγήσεις για μελλοντική εφαρμογή της προσέγγισης, ενδέχεται να είναι ακόμα πιο αποτελεσματική και να αποτελεί μια αναγνωρισμένη μέθοδο για την αποκατάσταση των σύνθετων συντακτικά δομών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Archibald, L., & Gathercole, S. (2006). Short-term and working memory in specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(6), 675-693. <https://doi.org/10.1080/13682820500442602>
- Balthazar, C., & Scott, C. (2018). Targeting complex sentences in older school children with specific language impairment: Results from an early-phase treatment study. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 61(3), 713-728. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-17-0105
- Camarata, S. M., Nelson, K. E., & Camarata, M. N. (1994). Comparison of conversational-recasting and imitative procedures for training grammatical structures in children with specific language impairment. *Journal of Speech & Hearing Research*, 37(6), 1414–1423. <https://doi.org/10.1044/jshr.3706.1414>
- Dockrell, J. E., Messer, D., George, R., & Wilson, G. (1998). Notes and discussion: Children with word-finding difficulties prevalence, presentation and naming problems. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 33(4), 445–454. <https://doi.org/10.1080/136828298247721>
- Ebbels, S, Van Der Lely, H. (2001). Meta-Syntactic Therapy Using Visual Coding. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(S1), 345–350.
- Ebbels, S. (2007). Teaching grammar to school-aged children with specific language impairment using Shape Coding. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(1), 67–93. <https://doi.org/10.1191/0265659007072143>
- Grohmann Kleanthes, Theodorou Eleni and Kanikli Antri. Relative clauses acquisition in Cypriot-Greek: comprehension and production. In Stavroula Stavrakaki, Polyxeni Konstantinopoulou & Marina Lalioti (eds.), *Advances in Language Acquisition*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 90-99
- Hirschman, M. (2000). Language repair via metalinguistic means. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(2), 251–268. <https://doi.org/10.1080/136828200247179>
- Knoetze, J., Bass, N., & Steele, G. (2005). The Raven’s coloured progressive matrices: Pilot norms for isiXhosa-speaking primary school learners in peri-urban Eastern

- Cape. *South African Journal of Psychology*, 35(2), 175–194.
<https://doi.org/10.1177/008124630503500202>
- Kulkarni, A., Pring, T., & Ebbels, S. (2014). Evaluating the effectiveness of therapy based around Shape Coding to develop the use of regular past tense morphemes in two children with language impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 245–254. <https://doi.org/10.1177/0265659013514982>
- Levy, H., & Friedmann, N. (2009). Treatment of syntactic movement in syntactic SLI: A case study. *First Language*, 29(1), 15–49.
<https://doi.org/10.1177/0142723708097815>
- Li, K. L., & Yee, T. J. (2017). The Use of Colorful Semantics to Improve Sentence Construction in Writing Sentences among Year Four Pupils. *Journal of English Education*, 2(1), 43–50. Retrieved from
<http://usnsj.com/index.php/JEE/article/view/2.1.43-50%0A©>
- Newton, C. (n.d.). Running head: SHAPE CODING IN APHASIA, 44(0).
- Pankratz, M. E., Vance, E. P. R., & Insalaco, D. M. (2007). The diagnostic and predictive validity of the Renfrew Bus Story. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(4), 390–399. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/040\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/040))
- Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., ... Wake, M. (2014). Specific language impairment: A convenient label for whom? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(4), 416–451.
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12102>
- Smith-Lock, K. M., Leitao, S., Lambert, L., & Nickels, L. (2013). Effective intervention for expressive grammar in children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48(3), 265–282. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12003>
- Stavrakaki, S. (2001). Comprehension of reversible relative clauses in specifically language impaired and normally developing Greek children. *Brain and Language*, 77(3), 419–431. <https://doi.org/10.1006/brln.2000.2412>
- Marinis, T. & S. Armon-Lotem (in press). Sentence Repetition. In: Armon-Lotem, S., de Jong, J. & Meir, N. (Eds.). *Methods for assessing multilingual children:*

- disentangling bilingualism from Language Impairment. *Multilingual Matters*.
- Theodorou, E., & Grohmann, K. K. (2012). The acquisition of relative clauses in Cypriot Greek: Production and comprehension. *Revista Diacritica*, *26(1)*, 270-299.
- Theodorou, E., Kambanaros, M., & Grohmann, K. K. (2017). Sentence repetition as a tool for screening morphosyntactic abilities of bilingual children with SLI. *Frontiers in Psychology*, *8(DEC)*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02104>
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L., Nesdale, A. R., Herriman, M. L., & Nesdale, A. R. (2017). Linked references are available on JSTOR for this article : Metalinguistic abilities and beginning reading, *23(2)*, 134–158.
- Varlokosta, S., & Armon-Lotem, S. (1998). Resumptives and wh-movement in the acquisition of relative clauses in modern Greek and Hebrew. *Proceedings of the 22nd Boston University Conference on Language Development (BUCLD 22)*, (May 2015), 737–746.
- Zwitserlood, R., Wijnen, F., Van Weerdenburg, M., & Verhoeven, L. (2015). “MetaTaal”: Enhancing complex syntax in children with specific language impairment-a metalinguistic and multimodal approach. *International Journal of Language and Communication Disorders*, *50(3)*, 273–297. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12131>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Φυλλάδιο «οδηγός» για τις χρωματιστές κάρτες που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης.



**Προσδιοριστής
(υποκείμενο)**

Πχ ο, η, το-α



Ρήμα

Πχ Περπατώ, μιλώ



Πρόθεση

Πχ πάνω, κάτω, δίπλα από



**Ουσιαστικό
(αντικείμενο)**

Πχ Δένδρο, σκύλος



Επίθετο

Πχ Πράσινο, όμορφο



Γέφυρα (ενωτικό)

Πχ Που,
Η οποία, το οποίο, ο οποίος
κλπ.



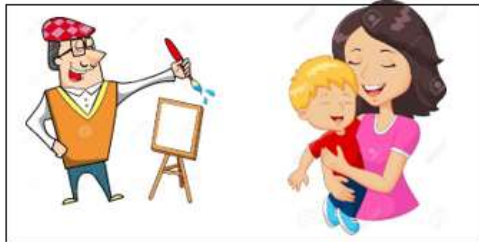
Μικρή Γέφυρα

Πχ. Κόμμα (γραπτό λόγο)
Παύση (προφορικό
λόγο)

**Ενώνει 2 προτάσεις
μαζί.**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Παραδείγματα από εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης για εκμείευση Α.Π.



Εικόνα 1.



Εικόνα 2.



Εικόνα 3.



Εικόνα 4.



Εικόνα 5.



Εικόνα 6.