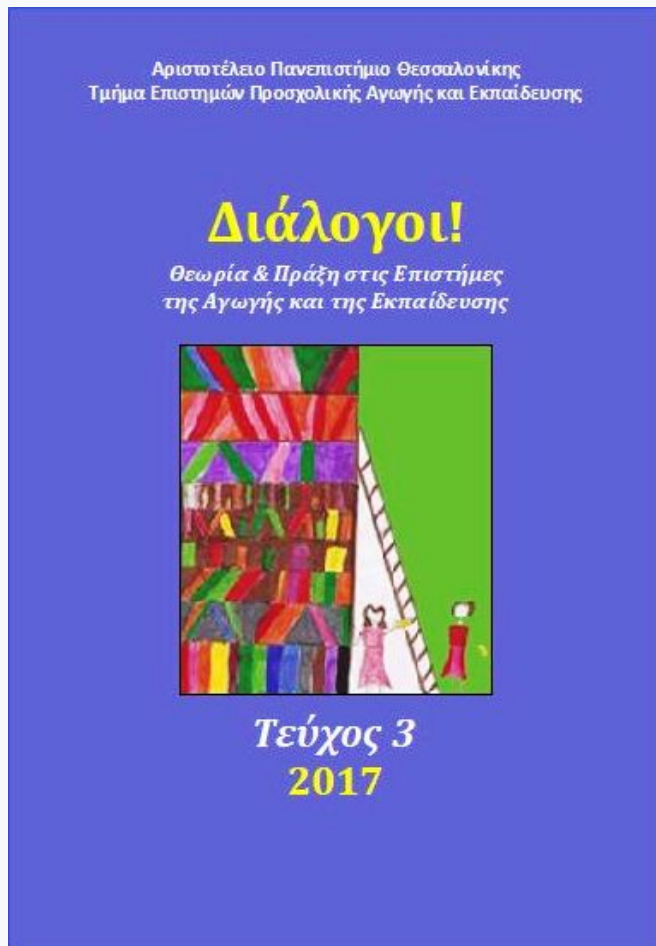


## Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 3 (2017)



### Διερεύνηση της λεξιλογικής γλωσσικής ικανότητας σε μαθητές Δ΄ - ΣΤ΄ δημοτικού: Μία συγκριτική μελέτη

*Styliani Xanthi*

doi: [10.12681/dial.14084](https://doi.org/10.12681/dial.14084)

Copyright © 2017, Styliani Xanthi



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Xanthi, S. (2017). Διερεύνηση της λεξιλογικής γλωσσικής ικανότητας σε μαθητές Δ΄ - ΣΤ΄ δημοτικού: Μία συγκριτική μελέτη. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 123-141.  
<https://doi.org/10.12681/dial.14084>

## Διερεύνηση της λεξιλογικής γλωσσικής ικανότητας σε μαθητές Δ' - ΣΤ' δημοτικού: Μία συγκριτική μελέτη

Στυλιανή Ξάνθη

*Δρ Γνωσιακής Επιστήμης Ε.Κ.Π.Α.*

### Περίληψη

Από πολλούς μελετητές υποστηρίζεται ότι η λεξιλογική γλωσσική ικανότητα των παιδιών σχολικής ηλικίας περιορίζεται και επηρεάζεται από γλωσσικές δεξιότητες και γνωστικούς μηχανισμούς. Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αντίληψη και κατανόηση του λεξιλογίου καθώς και στην παραγωγή του. Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των δεξιοτήτων που περιορίζουν και επηρεάζουν τη γνώση του λεξιλογίου, στις οποίες έχει φανεί από έρευνες ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμίες και ελλείμματα. Για τον σκοπό αυτό χορηγήθηκαν άτυπες δοκιμασίες σε 89 μαθητές Δημοτικού τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης, 22 με υψηλή σχολική επίδοση και 67 με μαθησιακές δυσκολίες, με στόχο την αξιολόγηση της γνώσης του λεξιλογίου και τον έλεγχο του βαθμού κατοχής και αφομοίωσής του. Τα αποτελέσματα της μελέτης αναδεικνύουν ότι οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού έχουν δυσκολίες στη σύνδεση των εννοιών και των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των λέξεων και στην επεξεργασία μηνυμάτων σε ένα μη κυριολεκτικό επίπεδο. Επίσης, καταδεικνύουν περιορισμένη λεξιλογική γλωσσική ικανότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλές επιδόσεις σε όλα τα έργα. Με βάση αυτά τα ευρήματα η εργασία διερευνά τις πιθανές νοητικές αιτίες των αστοχιών και τις σχέσεις αυτών των αδυναμιών των μαθητών με αντίστοιχα πεδία γνωσιακών διεργασιών.

**Λέξεις-κλειδιά:** λεξιλογική γλωσσική ικανότητα, γλωσσικές δεξιότητες, γνωστικοί μηχανισμοί, υψηλή σχολική επίδοση, μαθησιακές δυσκολίες

### Abstract

Many scholars argue that the lexical language ability of school-aged children is limited and influenced by language skills and cognitive mechanisms such as memory, executive control, and attention. In addition, studies have shown that pupils with learning disabilities have limited vocabulary and they have problems in understanding and producing vocabulary. Pupils with learning disabilities don't have enriched vocabulary and they don't have the linguistic experience that they should possess. Furthermore, they show a minimum degree of familiarity with words, incomplete comprehension but also a minimum ability to recall words when needed. The aim of this study was to investigate the skills that limit and influence the vocabulary knowledge, of pupils with learning disabilities, who, according to research findings, have weaknesses and deficits. In addition, another aim was to investigate the possible mental causes of failures in the perception, understanding and production of vocabulary and the relation of these pupils' weaknesses with corresponding fields of cognitive processes. The

analysis of the mistakes in the perception, understanding and production of vocabulary of primary school pupils is an important research field that has attracted the interest of many researchers in Greece and abroad. Their course of development has not been clarified, with the research data to date, especially at a semantic and factual level. For this purpose, informal tests were given to 89 pupils of the last three grades of primary school, 22 with high school performance and 67 with learning disabilities, aiming at assessing their vocabulary knowledge and controlling the degree of acquisition and assimilation of their vocabulary. Specifically the research examines the skills that relate to the knowledge of morphological rules, the knowledge of the conceptual content of words within the sentence, the degree of deduction and generalization of concepts, the logical analysis and association of concepts, and the understanding of metaphorical meanings. In addition, the students wrote two texts, one with the help of phrases and the other with the help of images. Then the lexical variation, the editorial complexity and the lexical competence of the students were evaluated. We chose these specific forms of vocabulary evaluation because we considered them to be of a particular scientific interest for the Greek context since few researches have dealt with the perception, understanding and production of vocabulary of pupils of the last grades of primary school. It was assumed that pupils with learning disabilities will express themselves with poor vocabulary and they will show lower level of lexical language ability not using the appropriate language and grammatical structures. Their texts will be short with a limited number of words and sentences and with structural errors. The results of the study show that the pupils of the last grades of primary school have difficulties in associating the concepts and relationships that exist between the words and in understanding metaphorical meanings. It appears that the development of the meaning of words is a complex process, which depends, to a large extent, on the general cognitive development of children. The students with high school performance handle the language adequately and fluently and their vocabulary is richer. On the contrary, the students with learning disabilities show limited lexical language ability and poor performance in all tests. Based on these findings, the study discusses the possible cognitive causes of the failures and the relation of these students' weaknesses with corresponding fields of cognitive processes. Additionally, it discusses the role of memory, mental capacity and perceptual ability in the acquisition and development of vocabulary.

**Keywords:** lexical language ability; language skills; cognitive mechanisms; high school performance; learning disabilities

## Εισαγωγή

Η λεξιλογική γλωσσική ικανότητα αποτελεί μέρος της γενικότερης γλωσσικής ικανότητας ενός ατόμου και αφορά τη γνώση του λεξιλογίου σε βαθμό που θεωρείται ότι κατέχει τη γλώσσα, δηλαδή μπορεί να παράγει και να κατανοεί οποιαδήποτε πρόταση. Στη λεξιλογική γλωσσική ικανότητα, εκτός από τη γνώση του ατόμου για τη σημασία της κάθε λέξης της γλώσσας του, περιλαμβάνονται και οι γνώσεις του για τις λέξεις ως σύνολο, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η επιδιωκόμενη επιτυχημένη γλωσσική επικοινωνία (Μότσιου, 1994). Αναλυτικότερα το άτομο θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει την προφορά μίας λέξης και να την προφέρει (γνώση φωνητικού/φωνολογικού τύπου). Να αναγνωρίζει τη γραφή της και να την αναπαριστά

γραπτά (γνώση ορθογραφικού τύπου). Να γνωρίζει το περιεχόμενό της (το σημαίνον και το σημαινόμενο) και τη συντακτική της λειτουργία (δηλαδή πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η λέξη σε ορισμένο γλωσσικό σχήμα). Να αναγνωρίζει τους διάφορους μορφολογικούς της τύπους. Να μπορεί να τη χρησιμοποιεί σε φράσεις και προτάσεις προσδιορίζοντας τις διάφορες λειτουργίες της και την καταλληλότητά της (σωστή σημασιολογική τοποθέτηση της λέξης μέσα στην πρόταση). Να προσδιορίζει τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των λέξεων (συνωνυμία, αντωνυμία, παραγωγή, σύνθεση).

Η εσωτερικευμένη γνώση των λέξεων της γλώσσας, που ονομάζεται νοητικό λεξικό, είναι μέρος της μακρόχρονης μνήμης και περιλαμβάνει τον κατάλογο των λέξεων και των μορφημάτων της γλώσσας, καθώς και σημασιολογικές, φωνολογικές, μορφολογικές και συντακτικές πληροφορίες για κάθε λέξη ή μόρφημα. Οι πληροφορίες αυτές αφορούν τη σημασία της λέξης, τη συνδυασικότητά της με άλλες λέξεις, τη συντακτική της θέση στην πρόταση, την κλίση της, τις σχέσεις της με άλλες λέξεις, τις διαφορετικές δυνατότητες ερμηνείας της ανάλογα με τα περικείμενα στα οποία εμφανίζεται (Eysenck, 2010). Η γνώση που διαθέτει ένας ομιλητής για μία λέξη εμπεριέχει στην ουσία όλες αυτές τις συνδέσεις που διατηρεί η λέξη με τους διάφορους τομείς, τα τμήματά τους αλλά και τα εξωλεκτικά συστήματα γνώσης. Οι λέξεις ανήκουν σε ομάδες λέξεων μέσα από τις οποίες συνδέονται στενά με άλλες λέξεις αλλά και με άλλες ομάδες λέξεων με ισχυρούς ή ισχνούς δεσμούς. Με τη συνεχώς ανανεούμενη γνωσιακή εμπειρία του ατόμου δημιουργούνται όλο και περισσότερες συνδέσεις. Όπως επισημαίνεται από τον Αϊδίνη (2012), το νοητικό λεξικό του κάθε ανθρώπου ποικίλει τόσο σε επίπεδο αριθμού αναπαραστάσεων (σπάνιες και συχνές λέξεις ή λέξεις που τις ξέρει πολύ καλά ή καθόλου το άτομο) όσο και στο επίπεδο της σταθερότητας της γνώσης των αναπαραστάσεων (λέξεις με σταθερή γνώση για τη μορφή και τη σημασία και λέξεις με λιγότερο σταθερή γνώση).

Ο εμπλουτισμός και η τελειοποίηση του λεξιλογίου συνεπάγεται μια ολοένα σαφέστερη και ακριβέστερη γνώση της σημασίας των γνωστών λέξεων και μάθηση της σημασίας των νέων λέξεων. Σύμφωνα με τη Γαβριηλίδου (2001), τα άτομα κατέχουν τη σημασία μιας λέξης όχι μόνο όταν την κατανοούν, αλλά και όταν είναι ικανά να τη χρησιμοποιούν συνειδητά στις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, μαθαίνω μια λέξη σημαίνει ότι: α) γνωρίζω τη δομή του λεξιλογίου, δηλαδή τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των λέξεων (συνωνυμία, αντωνυμία, μετωνυμία) ή των διαφορετικών σημασιών μιας λέξης (πολυσημία), καθώς και τις λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις που χαρακτηρίζουν καθεμιά λέξη από μια ομάδα λέξεων (συνέπεια, αποτέλεσμα, επίπτωση) και β) γνωρίζω τις περιστάσεις χρήσης κάθε λέξης. Σημαίνει, δηλαδή, όχι μόνο ότι την κατακτώ ως γλωσσικό σημείο, ότι κατακτώ το σημαίνον και το σημαινόμενό της, αλλά και ότι εντάσσω τη λέξη σε δίκτυα και σχέσεις με άλλες λέξεις και μπορώ να τις τοποθετώ στο εκάστοτε γλωσσικό περιβάλλον και να τις χρησιμοποιώ συνειδητά.

Συνηθίζεται να γίνεται λόγος για παθητικό λεξιλόγιο, που είναι το σύνολο των λέξεων τις οποίες κατανοεί ένα άτομο και για ενεργητικό λεξιλόγιο, το οποίο συνίσταται στο σύνολο των λέξεων που πραγματικά χρησιμοποιεί το άτομο στις γλωσσικές πράξεις του. Η διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτούς τους δύο τύπους λεξικού αφορά τέσσερις διακριτούς μηχανισμούς: διεργασίες, ικανότητες, δεξιότητες και προϊόν. Πιο συγκεκριμένα, οι λεξιλογικές διεργασίες αναφέρονται στις υποσυνείδητες νοητικές διεργασίες που εμπλέκονται στην αναγνώριση, ανάκληση, ανάσυρση, κατανόηση και

παραγωγή των λεξικών στοιχείων. Οι λεξιλογικές ικανότητες αναφέρονται στον μηχανισμό ελέγχου ή κατανόησης των γλωσσικών εισαγόμενων δεδομένων και στον μηχανισμό ελέγχου ή χρήσης των γλωσσικών εξαγόμενων, ενώ οι γλωσσολογικές δεξιότητες αφορούν τη διάκριση τόσο των αντιληπτικών δεξιοτήτων ακουστικής κατανόησης και ανάγνωσης όσο και των παραγωγικών δεξιοτήτων της ομιλίας και της γραφής, στο πεδίο διδακτικής των ξένων γλωσσών. Τέλος, το λεξιλογικό προϊόν αναφέρεται στο μέγεθος του ενεργού και του παθητικού λεξιλογίου ενός ομιλητή (Ξυδόπουλος, 2007).

Από ερευνητικά δεδομένα έχει αναδειχτεί ότι το λεξιλόγιο και η λεξιλογική γλωσσική ικανότητα επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από γλωσσικές δεξιότητες και γνωστικούς μηχανισμούς (Chrysochoou, Bablekou, Masoura, & Tsigilis, 2012· Engel de Abreu, Conway, & Gathercole, 2010· Μπαμπλέκου, 2011· Nayena Blankson, O'Brien, Leerkes, Marcovitch, & Calkins, 2011). Οι γλωσσικές δεξιότητες αναφέρονται συνήθως σε πολύ συγκεκριμένες, παρατηρήσιμες και καθαρά προσδιορισίμες συνιστώσες της γλωσσικής ικανότητας. Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να διερευνήσει τη λεξιλογική γλωσσική ικανότητα μαθητών<sup>1</sup> των τελευταίων τάξεων του δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε συνάρτηση με την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και να εντοπίσει ικανότητες και αδυναμίες των μαθητών που αφορούν την πρόσληψη (αντίληψη) και κατανόηση του λεξιλογίου ή την παραγωγή του.

### *Γνωστικοί μηχανισμοί που περιορίζουν και επηρεάζουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου*

Η μνημονική λειτουργία, η νοητική και αντιληπτική ικανότητα είναι μερικοί από τους γνωστικούς μηχανισμούς, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την απόκτηση και ανάπτυξη του λεξιλογίου. Οι μελέτες σε παιδιά δείχνουν την εμπλοκή της φωνολογικής εργαζόμενης μνήμης στην εκμάθηση της γλώσσας (νέων λέξεων). Το συμπέρασμα αυτό συνάγεται από δύο περιοχές εξελικτικών μελετών: α) από μελέτες που δείχνουν ότι η γνώση του λεξιλογίου που αποκτούν τα παιδιά στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης προσδιορίζεται από τις ικανότητες της φωνολογικής μνήμης (Chrysochoou et al., 2012· Μπαμπλέκου, 2011) και β) από μελέτες σε παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες, με χαρακτηριστική την περιορισμένη ανάπτυξη στο λεξιλόγιό τους (Σπαντιδάκης, 2011· Swanson, Cooney, & McNamara, 2004).

Κατά τους Gathercole και Baddeley (1993), για την απόκτηση του λεξιλογίου, το φωνολογικό κύκλωμα θεωρείται καθοριστική λειτουργία για τη μακρόχρονη εκμάθηση της φωνολογικής μορφής των νέων λέξεων. Η εκμάθηση νέων λέξεων εμπεριέχει, εκτός από το φωνολογικό και ένα σημασιολογικό χαρακτηριστικό. Η ικανότητα ανίχνευσης της σημασίας νέων λέξεων εξαρτάται από το γλωσσικό περιβάλλον τους, δηλαδή από τα συμφραζόμενα. Λειτουργίες συγκράτησης και επεξεργασίας του κεντρικού συστήματος ελέγχου βοηθούν στην εύρεση της έννοιας άγνωστων λέξεων, με βάση τα συμφραζόμενα. Έτσι το κεντρικό σύστημα ελέγχου συμβάλλει στην εύρεση της σημασιολογίας των νέων λέξεων και όπως έχει αναδειχτεί από μελέτες, η συνεισφορά του είναι απαραίτητη στην ανάπτυξη του λεξιλογίου παιδιών σχολικής ηλικίας (Nayena Blankson et al., 2011).

---

<sup>1</sup> Το αρσενικό καλύπτει και τις μαθήτριες συμβατικά.

Η μνημονική λειτουργία είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την κωδικοποίηση, επεξεργασία και ανάκληση των πληροφοριών. Οι συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο την ανάπτυξη του λεξιλογίου όσο και την λεξιλογική γλωσσική ικανότητα του ατόμου (Chrysochoou et al., 2012). Όπως αναφέρει η Μπαμπλέκου (2011), κατά την κωδικοποίηση εισάγονται και δημιουργούνται οπτικές, λεκτικές και σημασιολογικές αναπαραστάσεις των λέξεων. Η φτωχή χρήση στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης, καθώς και ελλείμματα σε δεξιότητες αποθήκευσης και ανάκλησης περιορίζουν τη γλωσσική επεξεργασία και την εσωτερικευμένη γνώση των λέξεων. Η εργαζόμενη μνήμη είναι υπεύθυνη για τη σύντομη διατήρηση και επεξεργασία πληροφοριών, στηρίζοντας έτσι τόσο την απόκτηση λεξιλογίου όσο και την εκτέλεση ανώτερου επιπέδου διεργασιών επεξεργασίας, όπως αυτές που απαιτούνται κατά την κατανόηση κειμένου (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004). Ο σημαντικός ρόλος της εργαζόμενης μνήμης στη γλωσσική ικανότητα έχει καταγραφεί σε πλήθος μελετών με αγγλόφωνα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Gathercole, Alloway, Willis, & Adams, 2006). Επιπλέον, έχει αναδειχτεί ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στη μνημονική τους ικανότητα είναι σημαντικές, εκτείνονται σε ολόκληρο τον μνημονικό μηχανισμό και περιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την λεξιλογική γλωσσική ικανότητά τους (Σπαντιδάκης, 2011· Swanson et al., 2004).

Η νοητική ικανότητα του παιδιού θεμελιώνει τη δυνατότητά του να αποκτήσει δεξιότητες και γνωστικές διεργασίες. Ως κατεξοχήν γνωστική λειτουργία, συγκρίνει, συνδυάζει, αναλύει, γενικεύει, συστηματοποιεί, ελέγχει, σχηματίζει έννοιες. Θεωρείται ότι νοημοσύνη και εργαζόμενη μνήμη (απαιτητική νοητική προσπάθεια) βρίσκονται σε ισχυρή συσχέτιση και επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Engel de Abreu et al., 2010). Και η αντιληπτική ικανότητα αποτελεί μια γνωστική λειτουργία πολύ σημαντική στην επεξεργασία των πληροφοριών. Δια μέσου αυτής οι πληροφορίες προσλαμβάνονται και μετατρέπονται σε μια μορφή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από το γνωστικό σύστημα. Στις αντιληπτικές δεξιότητες ανήκει και η προσοχή, η οποία συνιστά μια βασική λειτουργία και μια σημαντική φάση στη διαδικασία της μάθησης. Η βάση της φαίνεται να εντοπίζεται στο νοητικό δυναμικό του παιδιού. Στις αντιληπτικές ικανότητες τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν από τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Αν και δεν έχουν προβλήματα στην όραση και την ακοή, η οπτική και ακουστική αντίληψη είναι ελλειμματική. Τα παιδιά με προβλήματα οπτικής ακολουθίας δυσκολεύονται στην αντίληψη και αναπαράσταση συμβόλων, γραμμάτων, λέξεων, με αποτέλεσμα να παραποιείται η έννοια των λέξεων. Τα παιδιά με προβλήματα ακουστικής αντίληψης δυσκολεύονται στην ανάκληση και αναδόμηση ακολουθίας ήχων ή προφορικών πληροφοριών. Τέλος, όσον αφορά στην προσοχή, τα παιδιά στην προσπάθειά τους να μάθουν μια καινούρια λέξη, παρουσιάζουν αργή επεξεργασία των πληροφοριών, που οδηγεί στη διάσπαση και έτσι δεν αφομοιώνουν τη λέξη (Majerus, Heiligenstein, Gautherot, Poncelet, & VanderLinden, 2009).

### *Η λεξιλογική γλωσσική ικανότητα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*

Μελέτες έχουν αναδείξει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πολύ χαμηλές επιδόσεις στο λεξιλόγιο και στη γνώση του συντακτικού. Οι μνημονικές δυσκολίες οδηγούν τους μαθητές σε χρήση περιορισμένου αριθμού λέξεων και προτάσεων στα γραπτά τους κείμενα. Γράφουν συνολικά λιγότερες λέξεις συνθέτοντάς

τες σε μεγαλύτερες προτάσεις. Επίσης, παράγουν μικρές λέξεις και υποσύνολα προτάσεων ή φράσεων. Κάνουν λάθη στη χρήση των λέξεων και δυσκολεύονται στην παραγωγή των προτάσεων. Συχνά χρησιμοποιούν λανθασμένα βασικούς όρους της πρότασης κάνοντας γραμματικά λάθη. Έχουν φτωχό λεξιλόγιο αντίληψης ή έκφρασης, δε γνωρίζουν το εννοιολογικό περιεχόμενο που μπορεί να λαμβάνει κάθε λέξη στο πλαίσιο της φράσης ή της πρότασης, και δεν έχουν επίγνωση του γεγονότος ότι οι περισσότερες λέξεις είναι σύνθετες μονάδες, των οποίων τα επιμέρους στοιχεία έχουν συγκεκριμένη έννοια και έτσι λειτουργούν ως μονάδες στο συντακτικό επίπεδο. Παρουσιάζουν ελλειψείς γνώσεις όσον αφορά τον ρόλο των σύνθετων λέξεων και κάνουν λανθασμένη χρήση του ενικού και του πληθυντικού αριθμού, καθώς και ασυνεπή χρήση των χρόνων των ρημάτων. Επίσης, δυσκολεύονται στη χρήση της παθητικής σύνταξης (Σπαντιδάκης, 2011).

Τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολία στον ορισμό των λέξεων. Δυσκολεύονται να κυριολεκτήσουν και χρησιμοποιούν αόριστους όρους («αυτό», «εκεί»). Καθυστερούν να ανακαλέσουν τις λέξεις ή αντικαθιστούν την αναζητούμενη λέξη από άλλες λέξεις ή κάνουν περιφραστική περιγραφή των λέξεων («εκεί που πλένουμε τα πιάτα» αντί για «νεροχύτη»). Οι δυσκολίες στη διαδικασία εύρεσης της λέξης προκαλούν λάθη στην κατονομασία των αντικειμένων που αφορούν τη σημασία των λέξεων και την κατονομασία εννοιών και οφείλεται σε χαμηλή ικανότητα επιλογής από το προσωπικό τους λεξικό της κατάλληλης λέξης που καλύπτει το νόημα μιας δεδομένης έννοιας. Η λέξη μπορεί να αντικατασταθεί από μια άλλη άσχετη ή από μια άλλη της ίδιας σημασιολογικής κατηγορίας («αεροπλάνο»-«ελικόπτερο»). Μπορεί, όμως, να γίνει αντικατάσταση από μια γενική λέξη για μια συγκεκριμένη («πράγμα»-«κασετίνα») ή από μια νέα λέξη με περιφραστικό τρόπο (Martin & Smedley, 1997).

Επίσης, έχουν δυσκολίες στην κατανόηση ερωτήσεων «τι», «ποιος», «γιατί», «πότε», «πώς», και στην κατανόηση σημασιολογικών σχέσεων. Οι αδυναμίες συσχετισμού των λέξεων και οι φτωχές ικανότητες κατηγοριοποίησης τα δυσκολεύουν να συγκρατήσουν και να απομνημονεύσουν πληροφορίες σε κείμενα. Τα σοβαρά προβλήματα λεξιλογίου που αντιμετωπίζουν επηρεάζουν την κατανόηση ή την αποκωδικοποίηση (Biemiller, 2003). Έχουν δυσκολίες στην επεξεργασία μηνυμάτων σε ένα μη κυριολεκτικό επίπεδο (Nirpsold, 2016) και στην ερμηνεία των προτάσεων σε ιστορίες, οι οποίες έχουν συμβολικές σημασίες, όπως μια αλληγορία σε έναν μύθο. Παρουσιάζουν ελλείμματα στην αντίληψη παρομοιώσεων («τρώει σαν πουλάκι»), στην αντίληψη μεταφοράς («κοιμάται με τις κότες») και στην αντίληψη παροιμιών («κάλλιο αργά παρά ποτέ»). Δυσκολίες παρατηρούνται και στη σύνδεση εννοιών συνωνύμων («γέρος»-«ηλικιωμένος») ή αντιθέτων («ζεστό»-«κρύο») (Νικολόπουλος, 2008), καθώς και στην παραγωγή πολύσημων λέξεων («Δέσποινα»-«κυρία» / «Παναγία» / «όνομα»). Επιπλέον, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πολύ συχνά δυσκολίες κατανόησης λέξεων που αντιπροσωπεύουν αφηρημένες έννοιες καθώς και λέξεων που έχουν χαμηλή συχνότητα (Nation & Snowling, 1998).

## Στόχοι της έρευνας

Οι βασικοί στόχοι της έρευνας ήταν: α) Να αξιολογηθεί ένα εύρος λεξιλογικών γλωσσικών δεξιοτήτων που αφορούν την πρόσληψη, κατανόηση και παραγωγή του λεξιλογίου σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού. β) Να διερευνηθούν τόσο οι πιθανές νοητικές αιτίες των αστοχιών όσο και η σχέση αυτών των αδυναμιών των

μαθητών με αντίστοιχες γλωσσικές δεξιότητες και γνωστικούς μηχανισμούς. Η μεθοδολογία που προτείνεται διαφοροποιείται από την αξιολόγηση του λεξιλογίου με σταθμισμένα τεστ και προτείνεται η αξιολόγηση με άτυπα τεστ<sup>2</sup> σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Θεωρήθηκε ότι οι άτυπες δοκιμασίες θα δώσουν περισσότερες πληροφορίες για τη λεξιλογική γλωσσική ικανότητα των παιδιών, γιατί βασίζονται σε ποιοτικά κριτήρια που έχουν στόχο να περιγράψουν τις επιδόσεις και όχι να συγκριθούν με νόρμες.

Οι περισσότερες έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία, υιοθετώντας διαφορετικές μεθοδολογίες, μετρούν απλώς μία γλωσσική δεξιότητα και όχι ένα εύρος από πολλά γλωσσικά χαρακτηριστικά. Στην πλειονότητα αυτών των ερευνών αναφέρονται πληθυσμοί προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και διερευνάται η ανάπτυξη του λεξιλογίου με δοκιμασίες προσληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου. Λίγες είναι οι έρευνες που μελετούν πολλά γλωσσικά χαρακτηριστικά με συστοιχίες δοκιμασιών (Κατσιάνου, 2015) και ακόμα λιγότερες είναι αυτές που χρησιμοποιούν έργα ελεύθερης γραφής κειμένου (Αλευριάδου, Σέμογλου, & Οικονομίδου, 2015) ή συνδυασμό έργων ψυχομετρικών κριτηρίων γλωσσικής επάρκειας με άτυπα τεστ επίδοσης στη γλώσσα (Γιακάλη, 2016· Μακρίδου, 2014). Στις συγκεκριμένες μελέτες συγκρίνεται η ανάπτυξη του λεξιλογίου μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συγκριτικά με τυπικό πληθυσμό και εντοπίζονται περιοχές που ο βαθμός ανάπτυξης είναι ελλειμματικός. Διαπιστώνεται, λοιπόν, έλλειψη στοχευμένων εργαλείων για τη σφαιρική αξιολόγηση της λεξιλογικής γλωσσικής ικανότητας σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού. Επίσης, δεν διερευνώνται τόσο οι πιθανές νοητικές αιτίες των αστοχιών όσο και η σχέση αυτών των αδυναμιών των μαθητών με αντίστοιχα πεδία γνωσιακών διεργασιών.

## Μέθοδος

### Συμμετέχοντες

Για να ελεγχθούν τα ελλείμματα και οι αδυναμίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, επιλέχθηκαν 67 μαθητές, 27 κορίτσια και 40 αγόρια, που φοιτούσαν στις τάξεις Δ' (N=20), Ε' (N=33) και ΣΤ' (N=14). Τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες μας τους υπέδειξαν οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης. Οι μαθητές αυτοί δέχονταν υποστηρικτική διδακτική παρέμβαση σε τμήματα ένταξης και είχαν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών από ΚΕΔΔΥ ή άλλη ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία. Για να αποκλειστούν πιθανοί περιορισμοί που πηγάζουν από μεγάλες ατομικές διαφορές στις λεξιλογικές γλωσσικές ικανότητες των μαθητών και να ελεγχθεί η ανάπτυξη σε μαθητές που δεν έχουν ελλείψεις γνωστικής φύσεως, επιλέχθηκαν ως δείγμα 22 μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση. Πρόκειται για 14 κορίτσια και 8 αγόρια ηλικίας 9-12 ετών, που φοιτούσαν στις τάξεις Δ' (N=5), Ε' (N=9) και ΣΤ' (N=8). Τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες μας τους υπέδειξαν οι δάσκαλοι των αντίστοιχων τάξεων με κριτήριο την υψηλή ανταπόκριση των παιδιών στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σε όλα τα μαθήματα. Επιλέχθηκε από κάθε τάξη που φοιτούσαν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ένας μαθητής με την υψηλότερη σχολική επίδοση. Για να περιοριστεί η πιθανότητα συμμετοχής μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες χωρίς διάγνωση,

<sup>2</sup> Η άτυπη αξιολόγηση δεν χρησιμοποιεί σταθμισμένες δοκιμασίες, αλλά δοκιμασίες που κατασκευάζει συνήθως ο εκπαιδευτικός.



αποκλείστηκαν μαθητές μέτριας ή χαμηλής σχολικής επίδοσης χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, δεν συμπεριλήφθηκαν οι συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, για να αποκλειστεί η πιθανότητα ελλειμμάτων και λεξιλογικών γλωσσικών αδυναμιών που οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες που έχουν σχέση με τις ευκαιρίες μάθησης, τις σχολικές και πολιτισμικές συνθήκες και τις συνθήκες διαβίωσης. Όλοι οι συμμετέχοντες φοιτούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία γειτονικών περιοχών της πόλης των Αθηνών Ζωγράφου, Αθήνας (Γουδί, Παγκράτι) και Καισαριανής. Έτσι το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών που μελετήθηκαν ήταν παρόμοιο.

### Διαδικασία

Η διαδικασία χορήγησης των δοκιμασιών πραγματοποιήθηκε σε ήσυχο χώρο εντός του σχολικού ωραρίου και η συνεδρία ανά μαθητή είχε διάρκεια 45 λεπτά. Για κάθε δοκιμασία δίνονταν σύντομες εξηγήσεις στους μαθητές σχετικά με το έργο που καλούνταν να εκτελέσουν.

### Εργαλεία

Για να αξιολογηθεί ένα εύρος λεξιλογικών γλωσσικών δεξιοτήτων που αφορούν την πρόσληψη, κατανόηση και παραγωγή του λεξιλογίου και να ανιχνευτούν ποιοτικές διαφορές στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών, στη μελέτη συνδυάζονται έργα ψυχομετρικών κριτηρίων γλωσσικής επάρκειας με άτυπα τεστ επίδοσης στη γλώσσα και έργα ελεύθερης γραφής κειμένου. Οι περισσότερες δοκιμασίες συνιστούν δραστηριότητες στα σχολικά εγχειρίδια των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ., 2007). Ως πρότυπα, τόσο θεωρητικά όσο και λειτουργικά, για την επιλογή των εργαλείων χρησιμοποιήθηκαν το Αθηνά Τεστ (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι, & Γιαννίτσας, 1999), το Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των Μαθητών Γ- ΣΤ' Δημοτικού (Πόρποδας et al., 2007) και το Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω (Τζουριάδου, Συγκολλίτου, Αναγνωστοπούλου, & Βακόλα, 2008).

Η γνώση της συντακτικής λειτουργίας των λέξεων και της συντακτικής δομής απλών και σύνθετων προτάσεων ενεργητικής και παθητικής σύνταξης αξιολογήθηκε με δύο δοκιμασίες: «Σχηματισμός προτάσεων» και «Ένωση προτάσεων». Οι μαθητές καλούνταν να φτιάξουν μία πρόταση ενεργητικής σύνταξης: «*μαθαίνει / του / ο / στους / ποδόσφαιρο / Γιώργος / φίλους*» και μία παθητικής: «*φαίνομαι / το / πεζοδρόμιο / ολισθηρό / αρκετά*» (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Στ' τάξη, ενότητα 4, σ. 56, τεύχος Α' διασκευασμένο). Επίσης, καλούνταν να ενώσουν δύο ζευγάρια προτάσεων: «*Το παιδί θα 'πιανε φίλια με τα βιβλία/Ηθελε να μάθει από κει αυτά που του 'κρυβαν οι μεγάλοι πίσω από τα παραμύθια*», «*Το παιδί διάβαζε το βιβλίο όλο το χειμώνα / Το 'μαθε νεράκι*» (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Ε' τάξη, ενότητα 9, σ. 64, τεύχος Α', άσκηση 1). Υπήρχαν ευκαιρίες για συντακτικά λάθη των μαθητών στο υποκείμενο, το ρήμα, το αντικείμενο ή τον προσδιορισμό απλών προτάσεων, αλλά και λάθη σε σύνθετες προτάσεις είτε στην κύρια πρόταση είτε τη δευτερεύουσα ή τον σύνδεσμο που τις συνέδεε.

Η αναγνώριση των διάφορων μορφολογικών τύπων των λέξεων, η ικανότητα να προσδιορίζουν τις διάφορες λειτουργίες τους και την καταλληλότητά τους αλλά και τις σχέσεις συνωνυμίας, αντωνυμίας, κλίσης, παραγωγής και σύνθεσης που υπάρχουν μεταξύ τους αξιολογήθηκαν με τη συμπλήρωση κενών σε κείμενο. Στη δοκιμασία «Συμπλήρωση λέξεων» οι μαθητές έπρεπε να κάνουν αλλαγές σε γραμματικούς τύπους

λέξεων ανάλογα με τα συμφραζόμενα. Το πρωί του περασμένου Σαββάτου έγινε (γίνομαι) η εκδρομή στο χιονοδρομικό κέντρο των Καλαβρύτων, που πολλοί από εμάς περίμεναν (περιμένω) με μεγάλη αγωνία. Το μεταφορικό (μεταφορά) μέσο που χρησιμοποιήσαμε ήταν το τρένο. Το τοπίο (τοπία) ήταν ολόλευκο και ο ήλιος έλαμπε / λαμπερός (λάμπω). Αφού μας έδωσαν κάποιες (κάποιος) γενικές οδηγίες, μας άφησαν (αφήνω) να κάνουμε μια μικρή βόλτα. Όλοι (όλος) κάναμε σαν τρελοί από τη χαρά μας! Στη δοκιμασία «Συνώνυμα–αντίθετα–σύνθετα» οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν παρόμοια λέξη με αυτή της παρένθεσης, αντίθετη ή σύνθετη ανάλογα με τα συμφραζόμενα. Πολλές φορές παρατηρούμε στην οθόνη μικρά (μεγάλος) παιδιά να παίζουν σαν μεγάλοι (μικρός). Η καθημερινότητα όμως αυτών των ανηλίκων δεν είναι πάντοτε εύκολη (απλός). Ξημεροβραδιάζονται (ξημερώνουν και βραδιάζουν) στη σκηνή και στο τέλος μιας κουραστικής (κοπιαστικής) μέρας αναζητούν ένα σφιχταγκάλιασμα (σφιχτή αγκαλιά) από κάποιον δικό τους (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών ΣΤ' τάξη, ενότητα 15, σ. 52, τεύχος Β', διασκευασμένο). Υπήρχαν ευκαιρίες για λάθη σε ρήματα κάνοντας ασυνεπή χρήση στους χρόνους, στο πρόσωπο και τον αριθμό. Απαιτούνταν από τους μαθητές να παράγουν επίθετα από ουσιαστικά και σύνθετες λέξεις από τα συνθετικά τους. Παρέχονταν ευκαιρίες για λάθη στη χρήση του κατάλληλου γένους, του κατάλληλου αριθμού και της κατάλληλης πτώσης σε ουσιαστικά, επίθετα και αντωνυμίες, αλλά και για λάθη σε σχέσεις συνωνυμίας ή αντωνυμίας.

Η αξιοποίηση της γλωσσικής εμπειρίας και η κατανόηση των ειδικών σημασιών, των ιδιωτισμών, των παροιμιών και του μεταφορικού ύφους αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία «Ελλιπείς φράσεις». Οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν το δεύτερο σκέλος δύο παροιμιών («Η πολλή δουλειά τρώει τον αφέντη», «Όποιος βιάζεται σκοντάφτει»), δύο παρομοιώσεων («Έγινε κίτρινος σα λεμόνι», «Έτρεμε σαν το ψάρι από το φόβο του») και δύο μεταφορών («Αυτός ο άνθρωπος είναι αλεπούς», «Φυτρώνει εκεί που δεν τον σπέρνουν»). Υπήρχαν ευκαιρίες για λάθη τόσο στο σχήμα λόγου όσο και στη σημασία της φράσης, κυριολεκτική ή μεταφορική.

Η γνώση του νοήματος μιας λέξης και η ικανότητα ερμηνείας των πολλαπλών σημασιών της αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία «Σχετικές λέξεις». Οι μαθητές καλούνταν να βρουν δύο συγγενικές λέξεις των λέξεων: βαδίζει, υγιής, χώρος και ύψος. Μπορεί να ήταν: ένα καλό συνώνυμο («περπατάει»), ένα καθοριστικό διακριτό γνώρισμα («πεζός»), μια γενικότερη έννοια («πηγαίνει»), ένας καλός συγγενής γραμματικός τύπος («βάδισμα»), μια σωστή μεταφορική σημασία της λέξης («κατευθύνεται»). Υπήρχαν ευκαιρίες για λάθη από τη χρήση άσχετων λέξεων είτε λέξεων με συνταγματική σχέση ή σχέση αντωνυμίας και κλίσης.

Η κατανόηση της σημασίας των λέξεων με απλούς και τυπικούς ορισμούς αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία «Ορισμός εννοιών». Οι μαθητές έπρεπε να ορίσουν την έννοια τεσσάρων λέξεων: καπέλο, ομπρέλα, άλογο, κλέφτης λέγοντας τι σημαίνει αυτή η λέξη (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1997). Υπήρχε η πιθανότητα οι μαθητές να αστοχήσουν εν μέρει χρησιμοποιώντας ένα αόριστο ή λιγότερο σχετικό συνώνυμο, μια δευτερεύουσα σημασία χωρίς άλλη διευκρίνιση, μία πετυχημένη αλλά συγκεκριμένη χρήση της λέξης χωρίς άλλη διευκρίνιση. Αλλά υπήρχε και η πιθανότητα να αστοχήσουν τελείως λέγοντας μία σαφώς λανθασμένη απάντηση ή μια κοινή φράση που περιείχε τη λέξη αλλά δεν έδειχνε πραγματική κατανόηση της σημασίας της ακόμη και μετά από διευκρινιστική ερώτηση.

Η παραγωγή του λεξιλογίου, η λεξιλογική ποικιλία, η συντακτική συνθετότητα και η ευχέρεια αξιολογήθηκαν με δύο δοκιμασίες παραγωγής κειμένου από τους μαθητές. Στη δοκιμασία «Παραγωγή κειμένου με φράσεις» οι μαθητές καλούνταν να συνεχίσουν φράσεις ελεύθερα και να τις οργανώσουν κατάλληλα ώστε να προκύψει ένα αφήγημα. *Ξαφνικά ένιωσα ένα δυνατό χτύπημα ... Ευτυχώς... Μετά είδα κάτι που έμοιαζε με ... Δεν πίστευα στα μάτια μου ... Είχα ανακαλύψει ... Έπειτα από ώρα, βρέθηκα ... Και τότε είδα ... Συνεχίσαμε να προχωράμε προς τα κάτω ... Ύστερα, το μόνο που πρόλαβα να δω ... Τέλος, καθώς ανεβαίναμε ...* (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Ε' τάξη, ενότητα 4, σ. 30, Α' τεύχος). Στη δοκιμασία «Παραγωγή κειμένου με εικόνες», οι μαθητές έπρεπε να συνεχίσουν, με βάση έξι εικόνες, την αρχή της: *Είναι ένα χειμωνιάτικο απόγευμα. Τα δυο αδέρφια περνούν από το πάρκο της γειτονιάς, καθώς επιστρέφουν στο σπίτι τους μετά το μάθημα των αγγλικών. Ξαφνικά ...* (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών ΣΤ' τάξη, ενότητα 1, σ. 14, Α' τεύχος). Από τον συνολικό αριθμό των προτάσεων, τον αριθμό των λέξεων που περιλάμβανε κάθε πρόταση, καθώς και από τη σωστή χρήση λεξιλογίου και γραμματικών κανόνων ελέγχθηκε κατά πόσο χειρίζονταν οι μαθητές με επάρκεια και ευχέρεια τον λόγο και κατά πόσο ήταν πλούσιο το λεξιλόγιό τους.

### Αξιολόγηση - Επεξεργασία

Στις δοκιμασίες με τις μονόσημες απαντήσεις καταμετρούνταν ο αριθμός των λαθών και η βαθμολογία των μαθητών στις δοκιμασίες προέκυπτε από τον αριθμό των σωστών απαντήσεων. Στις δοκιμασίες με πολυμορφία στις απαντήσεις κρινόταν οι απαντήσεις των μαθητών και δίνονταν συγκεκριμένες μονάδες ανάλογα με το εάν οι απαντήσεις ήταν σωστές βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων που είχαν τεθεί, εν μέρει σωστές ή λανθασμένες. Στις δοκιμασίες παραγωγής κειμένου καταμετρήθηκε: ο συνολικός αριθμός των λέξεων, ο συνολικός αριθμός των προτάσεων και ο αριθμός των λέξεων ανά πρόταση.

Συγκεκριμένα, στις δοκιμασίες που αφορούσαν τη συντακτική δομή των προτάσεων οι μαθητές έπαιρναν 2 μονάδες εάν οι προτάσεις ήταν συντακτικά σωστές (*Το πεζοδρόμιο φαίνεται αρκετά ολισθηρό*) ή αν είχε γίνει η σωστή σύνδεση (*Το παιδί διάβαζε το βιβλίο όλο το χειμώνα και το 'μαθε νεράκι*). Εάν οι προτάσεις ήταν εν μέρει σωστές συντακτικά (*Ο Γιώργος μαθαίνει στους φίλους τους το ποδόσφαιρο*) ή εάν δεν είχε χρησιμοποιηθεί ο σωστός σύνδεσμος, αλλά ήταν παρεμφερής (*Το παιδί θα 'πιανε φιλία με τα βιβλία αφού ήθελε να μάθει από κει αυτά που του 'κρυβαν οι μεγάλοι πίσω από τα παραμύθια*) έπαιρναν 1 μονάδα. Εάν ήταν τελείως ασύντακτες (*Το ολισθηρό πεζοδρόμιο αρκετά φαίνομαι*) ή αν η σύνδεση ήταν λανθασμένη (*Το παιδί διάβαζε το βιβλίο όλο το χειμώνα, το 'μαθε νεράκι*) έπαιρναν 0 μονάδες.

Στις δύο δοκιμασίες συμπλήρωσης κενών σε κείμενο, στις ελλιπείς φράσεις και στις σχετικές λέξεις οι μαθητές έπαιρναν 1 μονάδα για τη σωστή απάντηση και 0 μονάδες για τη λανθασμένη. Οι παραβιάσεις των γραμματικών τύπων διαφοροποιήθηκαν στις εξής υποκατηγορίες: ουσιαστικό [πτώση («τοπίου»)-αριθμός («τοπία»)], ρήμα[χρόνος («γίνεται»)-πρόσωπο («περίμενε»)], επίθετο [πτώση («μεταφορικού»)-αριθμός («μεταφορικά»)-γένος («μεταφορικός»)] και αντωνυμία [πτώση («κάποιων»)-αριθμός («όλος»)-γένος («κάποιοι»)]. Τα λάθη στις σχετικές λέξεις κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: άσχετη λέξη («τρώνει»/«θαδίζει»), αντίθετη λέξη («άρρωστος»/«υγιής»), πλασματική λέξη («χωρεμένος»/«χώρος»), συνταγματική σχέση («μπαλκόνι»/«ύψος») και αλλαγή γραμματικού τύπου («θαδίζουν»/«θαδίζει»).

Στη δοκιμασία «Ορισμός εννοιών» οι μαθητές έπαιρναν 2 μονάδες εάν ο ορισμός ήταν πλήρης, 1 μονάδα αν ο ορισμός ήταν εν μέρει πλήρης και 0 μονάδες αν ο ορισμός ήταν άστοχος. Πλήρης ορισμός θεωρούνταν: ένα καλό συνώνυμο («Ένα καπέλο είναι ένα κασκέτο»), μια κύρια χρήση ή λειτουργία («Η ομπρέλα σε προφυλάσσει από τη βροχή»), ένα ή περισσότερα καθοριστικά διακριτά γνωρίσματα («Το άλογο είναι τετράποδο που τρέχει πολύ γρήγορα»), μια γενικότερη εννοιολογική κατηγορία στην οποία ανήκει η λέξη («Ο κλέφτης είναι ένας απατεώνας»), μια σωστή μεταφορική σημασία της λέξης («Κλέφτης είναι κάποιος που βουτάει πράγματα»), μερικά λιγότερο καθοριστικά αλλά σωστά περιγραφικά χαρακτηριστικά ή ιδιότητες που αθροιστικά υποδηλώνουν κατανόηση της λέξης («Το καπέλο είναι μέρος ενδυμασίας, διακοσμητικό στοιχείο που το φοράμε στο κεφάλι») (Γεώργας et al., 1997).

## Αποτελέσματα

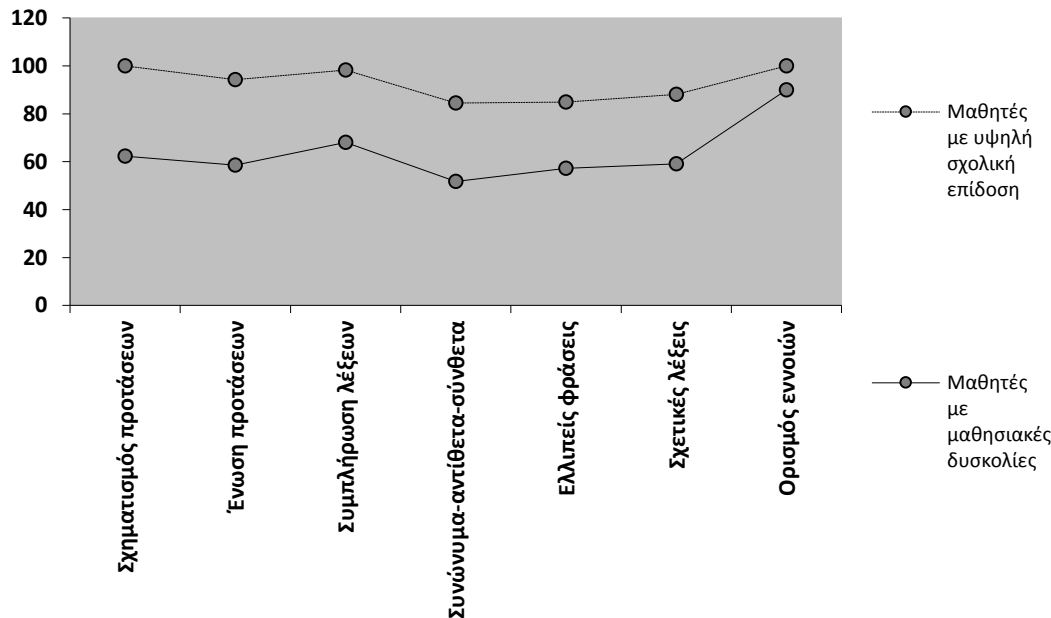
Αρχικά ελέγχθηκαν οι ατομικές διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών (επίδραση της ομάδας που ανήκουν οι μαθητές). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες με στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο  $p < 0,001$ , εκτός από τον ορισμό εννοιών που το επίπεδο σημαντικότητας ήταν  $p = 0,001$ . Η ανάλυση της διακύμανσης ANOVA έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση για το είδος της επίδοσης  $F(1,87) = 11,030$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,49$ .

Δοκιμασίες	Μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση (N=22)		Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (N=67)		F (1,87)	p	η <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD			
Σχηματισμός προτάσεων	4,00	0,000	2,49	1,318	28,535	0,0001	0,25
Ένωση προτάσεων	3,77	0,428	2,34	1,174	31,002	0,0001	0,26
Συμπλήρωση λέξεων	7,86	0,467	5,40	2,181	27,379	0,0001	0,24
Συνώνυμα–αντίθετα–σύνθετα	5,06	0,622	3,10	1,503	35,296	0,0001	0,29
Ελλειπείς φράσεις	5,09	0,811	3,43	1,221	35,285	0,0001	0,29
Σχετικές λέξεις	7,04	1,090	4,73	2,093	24,564	0,0001	0,22
Ορισμός εννοιών	8,00	0,000	7,19	1,104	11,630	0,001	0,12
Σχηματισμός προτάσεων	4,00	0,000	2,49	1,318	28,535	0,0001	0,25

**Πίνακας 1**

Σύγκριση μέσων όρων των επιδόσεων των δύο ομάδων των μαθητών σε κάθε δοκιμασία

Για να ελεγχθούν ποιοτικές διαφορές (επίδραση του είδους της δοκιμασίας) και να συγκριθούν οι επιδόσεις των δύο ομάδων των μαθητών από δοκιμασία σε δοκιμασία, οι επιδόσεις τους υπολογίστηκαν σε ποσοστά (Σχήμα 1).



**Σχήμα 1**

*Ποσοστά επίδοσης σε όλες τις δοκιμασίες για κάθε ομάδα μαθητών*

Αναδεικνύεται αφενός ότι οι δοκιμασίες είχαν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας και αφετέρου ότι οι δυσκολίες στις δύο ομάδες ήταν παρόμοιες ανάλογα με το είδος της δοκιμασίας. Η πιο δύσκολη δοκιμασία για όλους τους μαθητές ήταν η συμπλήρωση συνώνυμων, αντίθετων ή σύνθετων λέξεων σε κείμενο. Επίσης, συνάντησαν αρκετές δυσκολίες στις ελλιπείς φράσεις και στις σχετικές λέξεις. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν αρκετές δυσκολίες και στην ένωση των προτάσεων. Η πιο εύκολη δοκιμασία για όλους τους μαθητές ήταν ο ορισμός εννοιών. Οι μαθητές με υψηλή σχολική σημείωσαν παρόμοια επίδοση και στον σχηματισμό προτάσεων.

Στη συνέχεια διερευνήθηκε περαιτέρω η λεξιλογική γλωσσική ικανότητα των μαθητών με την αξιολόγηση της λεξιλογικής ευχέρειας και της συντακτικής συνθετότητας στα κείμενα ελεύθερης γραφής. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση έγραψαν περισσότερες λέξεις και προτάσεις με στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο  $p < 0,001$  και στις δύο δοκιμασίες. Ο αριθμός των λέξεων ανά πρόταση ήταν παρόμοιος στις δύο ομάδες των μαθητών στην παραγωγή κειμένου με φράσεις, ενώ στην παραγωγή κειμένου με εικόνες οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έγραψαν λιγότερες λέξεις ανά πρόταση με στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο  $p < 0,05$ . Η ανάλυση της διακύμανσης ANOVA έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση για το είδος της επίδοσης  $F(1,87)=12,555$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2=0,48$ .

Κριτήρια	Μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση (N=22)		Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (N=67)		F (1,87)	p	n <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD			
Αριθμός Λέξεων (Δ <sub>1</sub> )	174,86	52,963	92,25	35,009	70,335	0,0001	0,45
Αριθμός Λέξεων (Δ <sub>2</sub> )	102,90	42,532	59,00	24,181	36,274	0,0001	0,29
Αριθμός Προτάσεων <sup>3</sup> (Δ <sub>1</sub> )	18,40	6,594	10,28	3,797	51,011	0,0001	0,37
Αριθμός Προτάσεων (Δ <sub>2</sub> )	9,90	5,060	6,41	2,818	16,535	0,0001	0,16
Αριθμός Λέξεων ανά Πρόταση (Δ <sub>1</sub> )	9,63	1,292	9,13	2,201	1,023	0,315	0,01
Αριθμός Λέξεων ανά Πρόταση (Δ <sub>2</sub> )	11,13	2,623	9,50	2,792	1,0253	0,018	0,06

### Πίνακας 2

Μέσος αριθμός συνόλου λέξεων, προτάσεων και λέξεων ανά πρόταση των δύο ομάδων στις δύο δοκιμασίες (Δ<sub>1</sub>, Δ<sub>2</sub>)

Για να διερευνηθούν οι πιθανές νοητικές αιτίες των αστοχιών και η σχέση αυτών των αδυναμιών των μαθητών με αντίστοιχες γλωσσικές δεξιότητες, καταγράφηκαν συστηματικά τα είδη των λαθών σε κάθε δοκιμασία και υπολογίστηκαν οι συχνότητες (κατανομή των λαθών) της κάθε ομάδας των μαθητών. Στον σχηματισμό των προτάσεων τα περισσότερα λάθη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αφορούσαν το αντικείμενο (*Ο Γιώργος μαθαίνει φίλους στο ποδόσφαιρο*) και το ρήμα (*Η απροσεξία θεωρούμε αιτία ατυχημάτων*) (περίπου 1 στα 3 λάθη) με μικρή διαφορά από τα λάθη στο υποκείμενο (*Του Γιώργου οι φίλοι μαθαίνουν ποδόσφαιρο*) (περίπου 1 στα 4 λάθη) και πολύ μεγαλύτερη από τα λάθη στους προσδιορισμούς (*Η αιτία ατυχήματος θεωρείται απροσεξία*) (περίπου 1 στα 7 λάθη).

Στην ένωση των προτάσεων όλοι οι μαθητές έκαναν περισσότερα λάθη στους συνδέσμους. Είτε χρησιμοποιούσαν λάθος σύνδεσμο είτε δεν έκαναν καμία αλλαγή (*Το παιδί θα 'πιανε φίλια με τα βιβλία έπειτα ήθελε να μάθει από κει αυτά που του 'κρυβαν οι μεγάλοι πίσω από τα παραμύθια*). Οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση έκαναν 2 λάθη στις κύριες προτάσεις (*Το 'μαθε νεράκι το παιδί γιατί διάβαζε το βιβλίο όλο το*

<sup>3</sup> Συνολικά απλές και σύνθετες προτάσεις.

χειμώνα), ενώ οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έκαναν 3 λάθη σε κάθε είδος πρότασης (Το παιδί ήθελε να μάθει από κει αυτά που του 'κρυβαν οι μεγάλοι πίσω από τα παραμύθια και έπιασε φιλία με τα βιβλία).

Στους γραμματικούς τύπους οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση έκαναν δύο λάθη σε χρόνο ρήματος («γίνεται» / «έγινε») και ένα σε γένος αντωνυμίας («κάποιοι» / «κάποιες»). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έκαναν πολύ περισσότερα λάθη κυρίως σε ρήματα (περίπου 1 στα 3 λάθη) και αντωνυμίες (περίπου 1 στα 4 λάθη). Στα ρήματα είτε έκαναν ασυνεπή χρήση των χρόνων («περιμένουν» / «περίμεναν») είτε έγραφαν άσχετες λέξεις («λάμπιγε» / «έλαμπε»). Τα λάθη σε πρόσωπα ήταν πολύ λίγα («αφήσουμε» / «άφησαν»). Τα λάθη στις αντωνυμίες αφορούσαν κυρίως το γένος («κάποιους» / «κάποιες») και ελάχιστα τις πτώσεις («όλους» / «όλοι») και τον αριθμό («κάποια» / «κάποιες»). Έγραψαν και άσχετες λέξεις («που» / «όλοι» - «τόπι» / «τοπίο» - «τελεφερίκ» / «μεταφορικό»).

Οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση συνάντησαν δυσκολίες κυρίως στις σύνθετες λέξεις («σφιχτό αγκαλιασμό» / «σφιχταγκάλιασμα») και έκαναν μόνο ένα λάθος σε συνώνυμη λέξη («απλούστατη»/«εύκολη»). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνάντησαν μεγαλύτερες δυσκολίες στις συνώνυμες λέξεις («καταπιεστική» / «κουραστική») (περίπου 1 στα 2 λάθη) με μικρή διαφορά από τις σύνθετες («νυχτοξημερώνει» / «ξημεροβραδιάζουν») (περίπου 1 στα 3 λάθη). Μόνο 1 στα 8 λάθη ήταν σε αντίθετες λέξεις («μεγαλόσωμα» / «μικρά», «μικρές» / «μεγάλοι»). Διαπιστώθηκε είτε ολική αντικατάσταση των λέξεων («πρωί και βράδυ»/«ξημεροβραδιάζουν») είτε σημασιολογική («ψηλοί» / «μεγάλοι») είτε χρήση μη ειδικών λέξεων («ελεύθερη» / «εύκολη») είτε δημιουργία νέων λέξεων («είναι χειρότερη» / «κουραστική»).

Όλοι οι μαθητές συνάντησαν μεγαλύτερες δυσκολίες στις παρομοιώσεις και ειδικά στη φράση: «Έτρεμε σαν το ψάρι από το φόβο του». Οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση έκαναν κατά προσέγγιση 3 φορές περισσότερα λάθη στις παρομοιώσεις από τις παροιμίες και 14 φορές περισσότερα από τις μεταφορές. Η διαφοροποίηση στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ήταν μικρότερη (κατά προσέγγιση 1,5 και 2 φορές περισσότερα αντίστοιχα). Όλοι οι μαθητές δυσκολεύτηκαν περισσότερο στην παροιμία: «Η πολλή δουλειά τρώει τον αφέντη» και στη μεταφορική έκφραση: «Φυτρώνει εκεί που δεν τον σπέρνουν». Αντικαθιστούσαν την αναμενόμενη λέξη με άλλες που σχετίζονταν είτε κυριολεκτικά με τη φράση («Έτρεμε σαν το σεισμό») είτε με άλλη μεταφορική σημασία («κίτρινος σα άρρωστος») είτε με συνταγματική σχέση («Η πολλή δουλειά τρώει το στόμα»). Συχνά έκαναν παρομοιώσεις αντί για μεταφορές («Αυτός ο άνθρωπος είναι σαν γάτα»), ενώ σπάνια επαναλάμβαναν λέξεις («Έτρεμε σαν το φόβο του») και χρησιμοποιούσαν συνώνυμες («Έτρεμε σαν τον τρόπο») ή πλασματικές λέξεις («Όποιος θιάζεται βιαστός»). Επίσης, έδιναν άσχετες απαντήσεις («κίτρινος σα παντζάρι») ή ερμήνευαν τις παροιμίες («Φυτρώνει εκεί που δεν πρέπει»).

Τα περισσότερα λάθη όλων των μαθητών στις σχετικές λέξεις αφορούσαν συνταγματική σχέση (περίπου 1 στα 2 λάθη) («βαδίζει» / «βιασύνη»). Επίσης, παρατηρήθηκαν απαντήσεις με άσχετες λέξεις (στους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση περίπου 1 στα 7 λάθη και στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες περίπου 1 στα 4 λάθη) («χώρος»/«χορεύω»). Αρκετές ήταν και οι αντίθετες λέξεις στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (περίπου 1 στα 8 λάθη), ενώ στους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση υπήρχε μόνο μία απάντηση («υγιής» / «άρρωστος»). Ακόμη παρατηρήθηκαν και

στις δύο ομάδες αλλαγές γραμματικών τύπων («ύψος» / «ύψη») και πλασματικές λέξεις («βαδίζει» / «βοδιαστός»).

Στον ορισμό εννοιών όλοι οι ορισμοί των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση ήταν πλήρεις. «Το άλογο είναι ένα ζώο που στην αρχαιότητα παλιά θα λέγαμε το χρησιμοποιούσανε για να μεταφέρουν διάφορα κάρα και τώρα διεξάγεται το άθλημα της ιππασίας». Και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έδωσαν κυρίως πλήρεις ορισμούς. Συνολικά, οι ορισμοί ήταν εν μέρει πλήρεις σε τριάντα τρεις λέξεις («Κλέφτης είναι ένας άνθρωπος που είναι κακός και όλο κλέβει (Ε) κλέβει πράγματα, λεπτά διάφορα») και άστοχοι σε τέσσερις («Ομπρέλα είναι παρόμοιο με το καπέλο αλλά καλύπτει όλο το σώμα σου»).

## Συζήτηση - συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν άτυπα τεστ επίδοσης στη γλώσσα και έργα ελεύθερης γραφής κειμένου σε συνδυασμό με έργα ψυχομετρικών κριτηρίων γλωσσικής επάρκειας και έγινε προσπάθεια να αξιολογηθεί ένα εύρος λεξιλογικών γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν εν συνόλω ότι οι επιδόσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, σε όλα τα έργα, ήταν χαμηλότερες από τις επιδόσεις των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση με στατιστικά σημαντική διαφορά. Τα συγκεκριμένα ευρήματα επεκτείνουν τη συζήτηση σχετικά με τη λεξιλογική γλωσσική ικανότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Προφανώς, οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών με μαθησιακές αναδεικνύουν χαμηλό βαθμό εξοικείωσης με τις λέξεις, ελλιπή κατανόηση αλλά και μικρή ικανότητα να ανακαλούν λέξεις όταν χρειάζεται, είτε γιατί δε γνωρίζουν τη λέξη, είτε γιατί τη γνωρίζουν και δεν αντιλαμβάνονται ότι αυτή εκφράζει αυτό που θέλουν να δηλώσουν. Σε συμφωνία και με άλλα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύεται ότι τα λεξιλογικά λάθη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αν και είναι περισσότερα συγκριτικά με τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση, ωστόσο είναι παρόμοιοι τύπου (Αλευριάδου et al., 2015· Κατσιάνου, 2015).

Εμβαθύνοντας στις ποιοτικές διαφορές που καταγράφηκαν ανάλογα με το είδος της δοκιμασίας, διαπιστώνεται ότι και οι δύο ομάδες των μαθητών είχαν αρκετές δυσκολίες κυρίως στις εννοιολογικές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των λέξεων και στον μεταφορικό λόγο. Επιβεβαιώνονται, έτσι, προγενέστερα ευρήματα για δυσκολίες των μαθητών και ειδικά αυτών με μαθησιακές δυσκολίες στη σύνδεση εννοιών συνωνύμων ή αντιθέτων (Νικολόπουλος, 2008), στην επεξεργασία μηνυμάτων σε ένα μη κυριολεκτικό επίπεδο (Nirroid, 2016) και στη σημασιολογική γνώση (Γιακάλη, 2016). Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης εργασίας προκύπτει ότι η γνώση της σημασίας των λέξεων και των μορφημάτων που τις συνθέτουν είναι ελλιπής στους μαθητές Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Ακόμη δεν έχουν επαρκή γνώση των συστηματικών τρόπων με τους οποίους αποδίδεται σημασία σε συνδυασμούς λέξεων και φράσεων. Διαφαίνεται ότι η ανάπτυξη του νοήματος των λέξεων συνιστά μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Feldman, 2011).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν αρκετές δυσκολίες και στην κατανόηση της συντακτικής λειτουργίας των λέξεων και των συντακτικών τους σχέσεων. Χρησιμοποιούσαν λανθασμένα βασικούς όρους της πρότασης, όπως το αντικείμενο και



το ρήμα. Δυσκολεύτηκαν περισσότερο στη χρήση της παθητικής σύνταξης αλλά και στην παραγωγή σύνθετων προτάσεων κάνοντας λάθη κυρίως σε συνδέσμους. Ακόμη, δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίσουν τους διάφορους μορφολογικούς τύπους των λέξεων και δεν μπορούσαν να τις χρησιμοποιήσουν σε φράσεις και προτάσεις προσδιορίζοντας τις διάφορες λειτουργίες τους, καθώς και την καταλληλότητά τους. Το συγκεκριμένο εύρημα επεκτείνει τη συζήτηση για τα λεξιλογικά λάθη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε συντακτικό επίπεδο. Πρόσφατες έρευνες έχουν αναδείξει ότι η συγκεκριμένη ομάδα έχει δυσκολία στην εύρεση των μεθόδων και των κανόνων που αφορούν την κατάλληλη σειρά των λέξεων, καθώς και στην παραγωγή και χρήση δευτερευουσών προτάσεων (Talli, 2010).

Επιπλέον, οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν μεγάλες δυσκολίες να αντιληφθούν το εννοιολογικό περιεχόμενο που μπορεί να λαμβάνει κάθε λέξη στο πλαίσιο της φράσης ή της πρότασης και έκαναν πολλά γραμματικά λάθη στους χρόνους των ρημάτων κάνοντας κυρίως ασυνεπή χρήση. Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, η άποψη ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συναντούν σοβαρά προβλήματα στην κατάκτηση των ρημάτων, η χρήση των οποίων σχετίζεται άμεσα με τη συντακτική δομή της γλώσσας και πιθανόν είναι και απόρροια των ελλειμμάτων που έχουν στο συντακτικό επίπεδο, εφόσον το νόημα και η χρήση των ρημάτων δεν μπορεί να γίνει εκτός του πλαισίου της πρότασης, μέσα στην οποία εντάσσονται και ανήκουν (Leonard, 1998). Αρκετά λάθη έκαναν και στα γένη των αντωνυμιών. Εύρημα που επεκτείνει τη συζήτηση για δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση λέξεων που αντιπροσωπεύουν αφηρημένες έννοιες και σε λέξεις χαμηλής συχνότητας (Nation & Snowling, 1998).

Η πιο εύκολη δοκιμασία για όλους τους μαθητές ήταν ο ορισμός εννοιών. Φαίνεται οι μαθητές να κατανοούν περισσότερες λέξεις από ό,τι πραγματικά χρησιμοποιούν στις γλωσσικές τους πράξεις. Ωστόσο, λόγω του περιορισμένου αριθμού των στοιχείων σε κάθε έργο που χρησιμοποιήθηκαν (μόνο 4 λέξεις για ορισμούς) θεωρούμε ότι δεν μπορούμε να εξάγουμε με ασφάλεια συμπεράσματα και να εμβαθύνουμε περαιτέρω στη διαφοροποίηση των δύο αυτών παραμέτρων. Από μελέτη της Γιακάλη (2016) έχει αναδειχτεί ότι πολλοί μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης αδυνατούν σημαντικά στο να ορίσουν λέξεις της καθημερινότητας.

Σημαντικά ευρήματα προκύπτουν και από την αξιολόγηση της λεξιλογικής ευχέρειας και της συντακτικής συνθετότητας στα κείμενα ελεύθερης γραφής. Οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση έγραψαν περισσότερες λέξεις και προτάσεις με στατιστικά σημαντική διαφορά. Όμως δεν υπήρχε διαφοροποίηση των δύο ομάδων στον αριθμό των λέξεων ανά πρόταση στην παραγωγή κειμένου με φράσεις. Εύρημα που συμφωνεί με έρευνα των Αλευριάδου et al. (2015), στην οποία διαπιστώθηκε ότι μαθητές που παρουσίαζαν προβλήματα και δυσκολίες ως προς την παραγωγή λόγου δεν είχαν διαφοροποιήσεις από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης ως προς τον αριθμό των λέξεων ανά πρόταση. Αντίθετα, στην παραγωγή κειμένου με εικόνες οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έγραψαν λιγότερες λέξεις ανά πρόταση με στατιστικά σημαντική διαφορά. Εύρημα που εισάγει νέα δεδομένα για την επιρροή των πλαισίων στήριξης κατά την παραγωγή κειμένων στη συντακτική συνθετότητα.

Από την ανάλυση των λαθών σε κατηγορίες ανέκυψαν νέα στοιχεία για τη λεξιλογική γλωσσική ικανότητα των παιδιών. Οι μαθητές και ειδικά αυτοί με μαθησιακές δυσκολίες επέδειξαν χαμηλή ικανότητα επιλογής από το προσωπικό τους λεξικό της κατάλληλης λέξης που καλύπτει το νόημα μιας δεδομένης έννοιας, κυρίως κατά την

παραγωγή σύνθετων λέξεων και τη σύνδεση εννοιών συνωνύμων. Διαπιστώθηκε είτε ολική αντικατάσταση των λέξεων είτε σημασιολογική είτε χρήση μη ειδικών λέξεων είτε δημιουργία νέων λέξεων (Martin & Smedley, 1997). Όσον αφορά την εύρεση της κατάλληλης συγγενικής λέξης, διαπιστώθηκε, κυρίως, ολική αντικατάσταση είτε με λέξεις που είχαν συνταγματική σχέση είτε με άσχετες λέξεις. Όπως έχει επισημανθεί, οι συγκεκριμένες δυσκολίες μπορεί να οφείλονται είτε στον περιορισμένο αριθμό λέξεων στο νοητικό λεξικό των μαθητών είτε στο ότι υπάρχουν πολλές λέξεις που είναι μη οικείες ή άγνωστες είτε στο ότι οι έννοιες των λέξεων δεν αντιπροσωπεύονται πλήρως στο λεξικό τους με αποτέλεσμα να έχουν μόνο μερική γνώση των στοχευόμενων λέξεων (Αϊδίνης, 2012).

Επίσης, δυσκολίες διαπιστώθηκαν στην επεξεργασία μηνυμάτων σε ένα μη κυριολεκτικό επίπεδο και στην ερμηνεία προτάσεων με συμβολικές σημασίες. Συνήθως όλοι οι μαθητές αντικαθιστούσαν την αναμενόμενη λέξη από μια άλλη της ίδιας σημασιολογικής κατηγορίας ή με βάση τα λειτουργικά της χαρακτηριστικά. Πολλές φορές δεν αντιλαμβάνονταν τα μηνύματα σε ένα μη κυριολεκτικό επίπεδο και απαντούσαν κυριολεκτικά. Προφανώς, οι δυσκολίες των μαθητών οφείλονται σε περιορισμούς και ελλείμματα στις επιτελικές λειτουργίες της εργαζόμενης μνήμης, οι οποίες συνεισφέρουν στις σύνθετες διεργασίες κατανόησης της γραπτής γλώσσας, όπως την κατανόηση παρομοιώσεων (Chrysochoou, Bablekou, & Tsigilis, 2011). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν αρκετές δυσκολίες και στα τρία σχήματα λόγου που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη. Συχνά χρησιμοποιούσαν παρομοιώσεις αντί για μεταφορές και παροιμίες, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις ερμήνευαν τις παροιμίες. Υπήρχαν και απαντήσεις με άσχετες ή πλασματικές λέξεις δείχνοντας πλήρη άγνοια της μεταφορικής φράσης, της παροιμίας ή της παρομοίωσης.

Συνοπτικά, στη μελέτη αναδεικνύεται ότι η λεξιλογική γλωσσική ικανότητα των μαθητών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από περιορισμούς και ελλείμματα σε γλωσσικές δεξιότητες και γνωστικούς μηχανισμούς. Προκειμένου να εξαχθούν ασφαλέστερα και πιο διευρυμένα συμπεράσματα και να προσδιοριστούν επακριβώς τόσο η συνάρτηση της λεξιλογικής γλωσσικής ικανότητας με την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων όσο και η σχέση των μορφών αξιολόγησής της και ο βαθμός δυσκολίας τους, προτείνονται και άλλες μελέτες. Ενδείκνυται η περαιτέρω διερεύνηση χρησιμοποιώντας δύο εξισωμένες ομάδες ελέγχου, μία χρονολογικά και μία «αναγνωστικά» (γλωσσικά), με την ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς να αποκλειστούν οι ενδιάμεσες ομάδες, χαμηλή και κανονική επίδοση. Επιπλέον, η χρήση σταθμισμένων δοκιμασιών θα οδηγούσε σε περισσότερο ασφαλή δεδομένα τόσο για τις ποιοτικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων των μαθητών όσο και των δοκιμασιών που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη.

## Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Μια ψυχολinguιστική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Αλευριάδου, Α., Σέμογλου, Κ., & Οικονομίδου, Γ. (2015). Συγκριτική διερεύνηση των δυσκολιών στο γραπτό λόγο σε μαθητές με χαμηλή απόδοση στη γραφή και σε μαθητές με δυσλεξία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 167, 36-51.

- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: needed if more children are to read well. *Reading Psychology, 24*, 323-335.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 31-42.
- Chrysochoou, E., Bablekou, Z., Masoura, E., & Tsigilis, N. (2012). Working memory and vocabulary development in Greek preschool and primary school children. *European Journal of Developmental Psychology, 10*, 417-432.
- Chrysochoou, E., Bablekou, Z., & Tsigillis, N. (2011). Working memory contributions to reading comprehension components in middle childhood children. *American Journal of Psychology, 124*, 275-289.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2001). Η καλλιέργεια του λεξιλογίου με τη βοήθεια των τάξεων αντικειμένων. Πρακτικά 3ης Επιστημονικής Ημερίδας Νέας Ελληνικής Γλώσσας «Η καλλιέργεια της γραπτής γλωσσικής έκφρασης στο σχολείο: αρχές, προβλήματα, προοπτικές και διδακτικές προσεγγίσεις» (σσ. 55-70). Αλεξανδρούπολη.
- Γεώργας, Δ. Δ., Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Μπεζεβέγκης, Η. Γ., & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1997). *Ελληνικό WISC-III: Wechsler κλίμακες νοημοσύνης για παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιακάλη, Χ. (2016). Γλωσσικές δεξιότητες μαθητών με δυσκολίες στην κατανόηση ανάγνωσης. (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Engel de Abreu, P. M. J., Conway, A. R. A., & Gathercole, S. (2010). Working memory and fluid intelligence in young children. *Intelligence, 38*(6), 552-561.
- Eysenck, M.W. (2010). *Βασικές αρχές γνωστικής ψυχολογίας* (Μ. Κουλεντιανού, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Feldman, R. (2011). *Εξελικτική ψυχολογία* (Η. Μπεζεβέγκης, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A. M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology, 93*, 265-281.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1993). *Working memory and language*. Hove: Erlbaum.
- Κατσιάνου, Α. (2015). *Λεξιλόγιο, λογικός τρόπος σκέψης και γλωσσική εμπειρία σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Μια συγκριτική μελέτη* (Αδημοσίευτη Πτυχιακή εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Καλαμάτας.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Μακρίδου, Ι. (2014). *Σχέση της παιδαγωγικής αξιολόγησης και της γλωσσικής επάρκειας και επίδοσης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Majerus, S., Heiligenstein, L., Gautherot, N., Poncet, M., & Van der Linden, M. (2009). Impact of auditory selective attention on verbal short-term memory and vocabulary development. *Journal of Experimental Child Psychology, 103*, 66-86.
- Martin, D., & Smedley, M. (1997). *Developmental difficulties of communication: Structure and meaning*. The University of Birmingham.
- Μότσιου, Β. (1994). *Στοιχεία λεξικολογίας. Εισαγωγή στη νεοελληνική λεξικολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Μπαμπλέκου, Ζ. (2011). *Γνωστική ψυχολογία: Μοντέλα μνήμης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word recognition skills: evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85-101.
- Nayena Blankson, A., O'Brien, M., Leerkes, E. M., Marcovitch, S., & Calkins, S. D. (2011). Shyness and vocabulary: The roles of executive functioning and home environmental stimulation. *Merrill Palmer Quarterly* (Wayne State Univ Press), 57, 105-128.
- Νικολόπουλος, Δ. (Επιμ.) (2008). *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Nippold, M. A. (2016). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults* (4th edition). Austin, TX: Pro-Ed.
- Ξυδόπουλος, Γ. (2007). *Λεξικολογία. Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1999). *ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης δυσκολιών μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ., Διακογιώργη, Κ., Δημάκος, Ι., Καραντζή, Ι., Παλαιοθόδωρος, Α., Υφαντή, Κ., Τσαγγάρη, Γ., & Καραμπέτσου, Μ. (2007). *Εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ- ΣΤ' Δημοτικού*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (2).
- Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Swason, H. L., Cooney, J. B., & McNamara, J. K. (2004). Learning disabilities and memory. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (3rd edition) (pp. 41-92). San Diego, C. A: Academic Press.
- Talli, I. (2010). *Linguistic abilities in developmental dyslexia and specific language impairment (SLI): A comparative and cross-linguistic approach* (Unpublished doctoral dissertation). University Paris Descartes & Aristotle University of Thessaloniki.
- Τζουριάδου, Μ., Συγκολλίτου, Ε., Αναγνωστοπούλου, Ε., & Βακόλα, Ι. (2008). *Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω*. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης & Τμήμα Ψυχολογίας, ΑΠΘ.
- ΥΠΕΠΘ -ΠΙ. (2007). *Νέα Σχολικά εγχειρίδια - Γλώσσα Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε τον Νοέμβριο 2017 από [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)