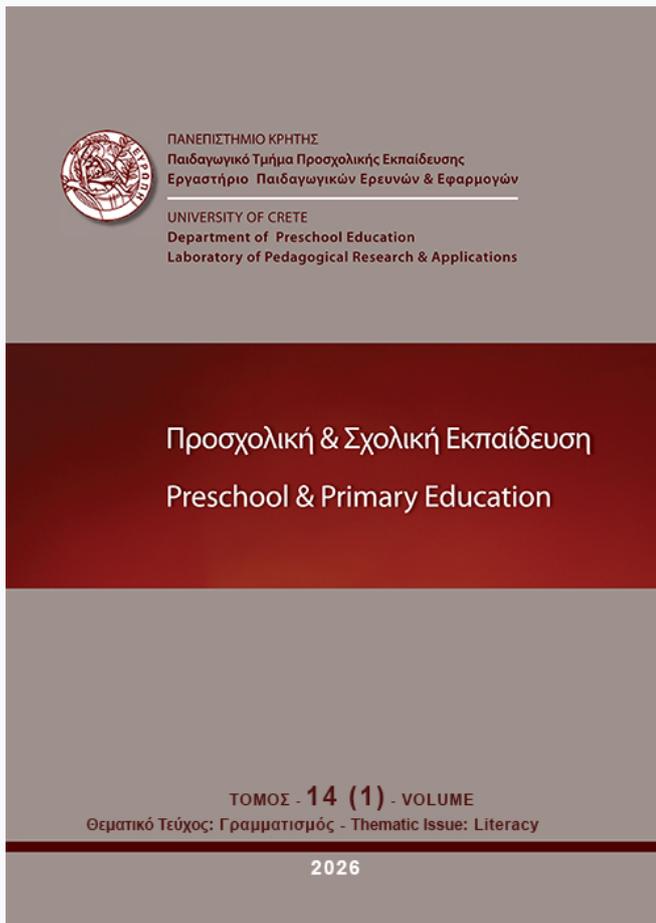


Preschool and Primary Education

Τόμ. 14, Αρ. 1 (2026)

Θεματικό τεύχος: Γραμματισμός



Γλωσσικές δεξιότητες που επηρεάζουν την κατανόηση του μεταφορικού λόγου σε μαθητές με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες.

Γιώργος Κριτσωτάκης, Ελένη Μορφίδη

doi: [10.12681/ppej.40303](https://doi.org/10.12681/ppej.40303)

Copyright © 2025, Γιώργος Κριτσωτάκης S.I., Ελένη Μορφίδη



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κριτσωτάκης Γ., & Μορφίδη Ε. (2026). Γλωσσικές δεξιότητες που επηρεάζουν την κατανόηση του μεταφορικού λόγου σε μαθητές με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. *Preschool and Primary Education*, 14(1), 49–70. <https://doi.org/10.12681/ppej.40303>

Γλωσσικές δεξιότητες που επηρεάζουν την κατανόηση του μεταφορικού λόγου σε μαθητές/τριες με και χωρίς δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση

Γιώργος Κριτσωτάκης
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ελένη Μορφίδη
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η ικανότητα κατανόησης του μεταφορικού λόγου, καθώς και ο ρόλος των δομικών γλωσσικών δεξιοτήτων (λεξιλόγιο και μορφολογία - σύνταξη), της αναγνωστικής κατανόησης (ΑΚ) και μη γλωσσικών παραμέτρων (χρονολογική ηλικία και μη λεκτική γνωστική ικανότητα) στη δυνατότητα αυτή μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) με και χωρίς δυσκολία αναγνωστικής κατανόησης. Το δείγμα περιλάμβανε 134 μαθητές/τριες από τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Μ.Ο. = 10,5 έτη, Τ.Α. = 0,96). Με βάση την επίδοση στην ΑΚ, 67 μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση (Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ) εξισώθηκαν με 67 συνομηλικούς τους με υψηλή επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση (Υψηλή Επίδοση - ΑΚ) ως προς την ηλικία, το φύλο και τη μη λεκτική γνωστική ικανότητα. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν δοκιμασίες που αξιολογούσαν τον μεταφορικό λόγο, το προσληπτικό λεξιλόγιο και τη μορφολογία - σύνταξη. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στην κατανόηση του μεταφορικού λόγου και τη μορφοσυντακτική ικανότητα για τα παιδιά με Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ, σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους με Υψηλή Επίδοση - ΑΚ, ενώ δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο προσληπτικό λεξιλόγιο. Και για τις δύο ομάδες, ως παράγοντες πρόβλεψης της ικανότητας αποκωδικοποίησης του μεταφορικού λόγου αναδείχθηκαν η μορφολογία - σύνταξη και η χρονολογική ηλικία. Παρά τους υφιστάμενους περιορισμούς, τα ευρήματα της μελέτης προβάλλουν τη σημαντική συμβολή των γλωσσικών δεξιοτήτων στη διαμόρφωση της δυνατότητας κατανόησης του μεταφορικού λόγου, σε συνάρτηση με την ηλικία, και μπορούν να ληφθούν υπόψη για ερευνητικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς.

Λέξεις - κλειδιά: αναγνωστικές δυσκολίες, αναγνωστική κατανόηση, δομικές γλωσσικές δεξιότητες, μεταφορικός λόγος, τυπική ανάπτυξη

Summary. The present study aimed to investigate figurative language comprehension and its associations with structural language skills (vocabulary and morphosyntax), reading comprehension (RC), and non-linguistic variables (chronological age and cognitive ability) among typically developing (TD) students, both with and without RC difficulties. The sample comprised 134 upper elementary school-aged students (10,5 years, SD = 0,96). Based on their reading comprehension performance, 67 students identified with low reading comprehension achievement (Low - RCA) were matched with 67 peers of high reading comprehension achievement (High - RCA) on age, gender, and nonverbal cognitive ability. All participants completed assessments evaluating figurative competence, receptive vocabulary and morphology-syntax. The results indicated that children with Low - RCA exhibited significantly lower performance in figurative language comprehension and morphosyntactic ability, compared to High - RCA controls, while no

statistically significant differences were observed in receptive vocabulary. Notably, for both groups, morphology-syntax and chronological age emerged as key predictors of figurative language comprehension. Despite the study's limitations, these findings highlight the pivotal role of core language skills and developmental factors in effectively interpreting figurative language expressions. Theoretical and educational implications are also discussed.

Keywords: figurative language, reading comprehension, reading difficulties, structural language skills, typical development

Εισαγωγή

Η ερμηνευτική προσέλαση του γραπτού και προφορικού λόγου στηρίζεται κυρίως στη σύμπραξη ανάμεσα στις δομικές γλωσσικές δεξιότητες (σημασιολογία και μορφολογία – σύνταξη) και την πραγματολογική ικανότητα, τη δυνατότητα, δηλαδή, επαρκούς κατανόησης και κατάλληλης χρήσης της γλώσσας μέσα σε περικειμενικό πλαίσιο (Airenti, 2017). Βασική πτυχή των ευρύτερων δυνατοτήτων στην πραγματολογική διάσταση της γλώσσας αποτελεί η δυνατότητα κατανόησης του μεταφορικού λόγου που σχετίζεται με την ευχέρεια των ομιλητών/αναγνωστών να αποκωδικοποιούν και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά εκφράσεις με μεταφορικό σημασιολογικό περιεχόμενο (π.χ., μεταφορές, ιδιωτισμούς, παροιμίες κ.ά.) (Cacciari & Padovani, 2012).

Η ικανότητα κατανόησης εκφράσεων με μεταφορικό περιεχόμενο συνιστά μία σύνθετη γλωσσική διεργασία, η οποία προϋποθέτει τη δυνατότητα συναγωγής συμπερασμάτων βασισμένων σε νοήματα που δεν προκύπτουν άμεσα και συνθετικά από το κυριολεκτικό σημασιολογικό φορτίο των λεκτικών επιλογών (Vulchanova et al., 2015).

Ο μεταφορικός λόγος εκλαμβάνεται ως αναπόσπαστο κομμάτι της ευρύτερης γλωσσικής ανάπτυξης (Nippold, 2006). Η επιτυχής αποκωδικοποίησή του κρίνεται αναγκαία, δεδομένης της αυξημένης συχνότητας χρήσης του στην εκπαιδευτική διαδικασία, στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, καθώς και στις καθημερινές διαπροσωπικές συναναστροφές (π.χ., Nippold et al., 2001· Thibodeau et al., 2019· Vulchanova et al., 2019), καθιστώντας την καλλιέργεια δεξιοτήτων στο πεδίο αυτό σημαντική τόσο για τη σχολική επίδοση όσο και για την υγιή κοινωνική αλληλεπίδραση και διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων (Farnia, 2018· Hung & Nippold, 2014· Kerbel & Grunwell, 1997). Επομένως, τυχόν δυσκολίες στην κατανόηση εκφράσεων μεταφορικής υφής ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά την εκπαιδευτική πορεία και την ποιότητα της καθημερινής ζωής του ατόμου, αυξάνοντας τις πιθανότητες για ακαδημαϊκή αποτυχία ή/και υπο-επίδοση, κοινωνικό αποκλεισμό εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, σχολική διαρροή, σχολικό εκφοβισμό κ.ά. (π.χ., Chahboun et al., 2017· Kalandadze et al., 2022).

Παρότι η σημασία της πραγματολογίας στην ολόπλευρη γλωσσική ανάπτυξη είναι ευρέως αναγνωρισμένη, εντούτοις, φαίνεται να υφίσταται έλλειψη επαρκών δεδομένων στην ελληνική γλώσσα στο πεδίο αυτό (Marinis et al., 2013), ιδιαίτερα όσον αφορά σε παιδιά σε παιδιά με διαφοροποιημένη επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση. Επιπρόσθετα, η σχέση των γλωσσικών δεξιοτήτων με την ικανότητα κατανόησης του μεταφορικού λόγου δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, κυρίως στην τυπική ανάπτυξη τόσο σε νεαρότερες όσο και σε μεγαλύτερες ηλικίες (Pouscoulous & Perovic, 2023). Η πλειονότητα των ερευνών για την κατάκτηση του μεταφορικού λόγου έχει στρέψει το ενδιαφέρον στη συμβολή του λεξιλογίου, αφήνοντας εκτός ερευνητικού ενδιαφέροντος άλλες βασικές γλωσσικές διαστάσεις όπως είναι η μορφολογία – σύνταξη. Αντίστοιχα, προτείνεται η περαιτέρω εξέταση της συσχέτισης διαφόρων πτυχών της πραγματολογικής διάστασης της γλώσσας με την αναγνωστική κατανόηση, με εστίαση στον μεταφορικό λόγο, δεδομένης της υπόθεσης περί αμοιβαίας σχέσης ανάμεσα στις δύο μεταβλητές (Troia, 2021· Troia et al., 2023).

Ο μεταφορικός λόγος

Ο μεταφορικός λόγος θα μπορούσε να τοποθετηθεί πάνω σε ένα συνεχές, όπου, στον έναν άξονα, βρίσκονται οι συμβατικές του πλευρές (π.χ., συμβατικές μεταφορές, ιδιωματοιοί και παροιμίες), των οποίων η αποκωδικοποίηση στηρίζεται σε κοινές διεργασίες αποθήκευσης και ανάσχυσης από το νοητικό λεξικό και, στον άλλον, οι πρωτότυπες μεταφορές (*novel metaphors*), που υφίστανται επιτόπια επεξεργασία και ανάλυση (Chahboun et al., 2016, 2017· Rouscoulous, 2014). Ειδικότερα, οι ιδιωματοιοί και οι παροιμίες, συγκριτικά με τις μεταφορές, υπόκεινται σε παραπλήσιους μηχανισμούς επεξεργασίας, άμεσα συνδεδεμένους με τις γλωσσικές δεξιότητες (Morsanyi & Stamenkovic, 2021)

Οι ιδιωματοιοί συνιστούν στερεοτυπικές, συντακτικά παγιωμένες εκφράσεις, των οποίων το νόημά τους δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί ή δεν μπορεί να προκύψει μέσω συνδυαστικής ανάλυσης των (κυριολεκτικών) σημασιών των επιμέρους τους λέξεων (Cacciari, 2014). Οι ιδιωματικές εκφράσεις διαφέρουν ως προς τον βαθμό οικειότητας, νοηματικής αμφισημίας και διαφάνειας (δηλ. της απόστασης που υπάρχει ανάμεσα στην κυριολεκτική και τη μεταφορική σημασία) (Titone & Libben, 2014). Με βάση την τελευταία αυτή παράμετρο, ήτοι τον βαθμό διαφάνειας, οι ιδιωματοιοί διακρίνονται σε διαφανείς (*transparent*) (π.χ., *Παίρνω τα πάνω μου*) και μη διαφανείς (*opaque*) (π.χ., *Δεν τρέχει κάστανο*), εκ των οποίων οι πρώτοι κατανοούνται με περισσότερη ευκολία, συγκριτικά με τους δεύτερους (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου, 2006· Cacciari & Padovani, 2012).

Ο τρόπος αποκωδικοποίησης των ιδιωματικών εκφράσεων προβάλλεται μέσα από δύο βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Από τη μία, τα μη συνθετικά μοντέλα, (π.χ., the Lexical Representation Hypothesis· Swinney & Cutler, 1979), προτείνουν ότι οι ιδιωματοιοί αποθηκεύονται στο νοητικό λεξικό ως ολοκληρωμένες ενότητες, και, από την άλλη, τα συνθετικά μοντέλα, (π.χ., the Configuration Hypothesis, Cacciari & Tabossi, 1988), υποστηρίζουν ότι η επεξεργασία τους προκύπτει μέσω της ανάλυσης των σημασιολογικών και συντακτικών σχέσεων, έως ότου πυροδοτηθεί η μεταφορική σημασία από μια λέξη-κλειδί. Η προσπάθεια συγκερασμού των δύο αυτών θεωρητικών κατευθύνσεων οδήγησε στην ανάπτυξη του Υβριδικού Μοντέλου, το οποίο προβάλλει τη δυνατότητα πρόσληψης των ιδιωματικών εκφράσεων, είτε με ολιστικό είτε με συνθετικό τρόπο (Titone & Connine, 1999).

Οι παροιμίες (π.χ. *Το έξυπνο πουλί από τη μύτη πιάνεται*) αποτελούν πολύπλοκα νοηματικά φραστικά σύνολα, που αποτυπώνουν τις ηθικές αξίες και τις παραδόσεις μιας κοινωνίας (Norrick, 2014). Παρόμοια με τους ιδιωματοιούς, οι παροιμίες διαθέτουν υψηλό βαθμό συμβατικότητας και σταθερότητας ως προς τη συντακτική τους δομή (Yoon et al., 2016). Η διαδικασία ερμηνείας τους περιλαμβάνει δύο γνωστικά στάδια: ένα κυριολεκτικό στάδιο, κατά το οποίο το νόημα των επιμέρους λέξεων της παροιμίας ανακαλείται από τη σημασιολογική γνώση, προϋποθέτοντας επαρκώς εμπεδωμένες γλωσσικές δεξιότητες· και ένα συνυποδηλωτικό στάδιο, στο οποίο σχηματίζεται μια αφηρημένη έννοια με βάση τα νοήματα των λεκτικών τους στοιχείων, προϋποθέτοντας πιο ανεπτυγμένες γνωστικές λειτουργίες, όπως η αφηρημένη λεκτική σκέψη και η γενίκευση (Kaiser et al., 2013).

Οι δυνατότητες που συνδέονται με την κατάκτηση του μεταφορικού λόγου φαίνεται να αναπτύσσονται με πιο αργούς ρυθμούς, σε σύγκριση με τη γνώση των κυριολεκτικών σημασιών και των βασικών γραμματικοσυντακτικών κανόνων (Vulchanova et al., 2019). Για παράδειγμα, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αρχίζουν να κατανοούν πτυχές της μη κυριολεκτικής γλώσσας, όπως οι ιδιωματοιοί, κατά τα σχολικά τους χρόνια (περίπου από την ηλικία των 9 ετών) (Bernicot et al., 2007), ενώ η κατανόηση των παροιμιών φαίνεται να βελτιώνεται σημαντικά στο προεφηβικό στάδιο και να εξελίσσεται κατά την εφηβεία και την ενηλικίωση (Nippold et al., 1988).

Δύο βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν διατυπωθεί σχετικά με την αναπτυξιακή πορεία κατάκτησης του μεταφορικού λόγου. Η πρώτη υποστηρίζει ότι η εν λόγω ικανότητα ακολουθεί μία γραμμική πορεία, που εκκινεί γύρω στην ηλικία των 5 ετών και εκτείνεται έως

και την ενήλικη ζωή (Nippold, 2006 · Nippold & Duthie, 2003). Αντίθετα, η δεύτερη προεβεί ότι η δυνατότητα ερμηνείας εκφράσεων μεταφορικής σημασίας φτάνει σε μία απότομη κορύφωση γύρω από την ηλικία των 10-11 ετών, και εξελίσσεται κατά την εφηβεία και την απαρχή της ενηλικίωσης, αν και με λιγότερο έντονες αλλαγές (Vulchanova et al., 2011).

Παράγοντες που συνδέονται με την κατανόηση του μεταφορικού λόγου

Η ανάπτυξη της ευρύτερης πραγματολογικής ικανότητας, και ειδικότερα της κατανόησης του μεταφορικού λόγου, διαμορφώνεται, κυρίως, μέσω της συνέργειας γνωστικών και γλωσσικών παραμέτρων σε συνάρτηση με την ηλικία. Σύμφωνα με εμπειρικά δεδομένα από μελέτες σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης που βρίσκονται στο προεφηβικό και εφηβικό στάδιο, η ερμηνεία ιδιωματικών και παροιμιακών εκφράσεων βελτιώνεται σημαντικά με την πάροδο του χρόνου (π.χ., Duthie et al., 2008 · Levorato & Cacciari, 1995 · Nippold & Taylor, 1995). Η έκθεση σε ποικίλα γλωσσικά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα ενισχύει την εξοικείωση των παιδιών με μη κυριολεκτικές εκφράσεις, διευκολύνοντας, με αυτόν τον τρόπο, την κατανόησή τους (“Language Experience Hypothesis”, Nippold & Taylor, 2002).

Εκτός από τον παράγοντα της ηλικίας, η επεξεργασία του μεταφορικού λόγου συνδέεται στενά και με τις ευρύτερες γλωσσικές δεξιότητες, (π.χ., Deckert et al., 2018 · Pouscoulous, 2014). Γενικότερα, υποστηρίζεται ότι οι πυρηνικές γλωσσικές δεξιότητες (λεξιλόγιο και μορφοσυντακτική ικανότητα) προάγουν την πραγματολογική ικανότητα, και, από την άλλη, η πραγματολογική ικανότητα συμβάλλει στην ενδυνάμωση των σημασιολογικών και γραμματικών δυνατοτήτων (Wilson & Bishop, 2021).

Ως προς αυτή τη κατεύθυνση, σύμφωνα με τη «μετασημασιολογική υπόθεση», η αποκωδικοποίηση εκφράσεων μεταφορικού λόγου, όπως οι ιδιωματισμοί και οι παροιμίες, στηρίζεται στη συνθετική ανάλυση των κυριολεκτικών σημασιών των λέξεων που τις απαρτίζουν, αναδεικνύοντας τον σημαίνοντα ρόλο της σημασιολογικής γνώσης, ιδιαίτερα σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης που διανύουν το προεφηβικό και εφηβικό ηλικιακό στάδιο (π.χ., Nippold et al., 2001 · Nippold & Taylor, 2002). Δεδομένου του ότι η ανάλυση του κυριολεκτικού περιεχομένου των ιδιωματισμών και των παροιμιών καθίσταται σημαντική για την εξεύρεση της μη κυριολεκτικής σημασίας, προκύπτει ότι οι πληροφορίες που παρέχονται από τις λεξικές και μορφοσυντακτικές τους ιδιότητες επηρεάζουν την επιτυχή ερμηνευτική τους προσπάθεια (π.χ., Crutchley, 2007 · Holsinger, 2013 · Honeck et al., 1998).

Εντούτοις, ο ρόλος των γλωσσικών δεξιοτήτων στην ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης του μεταφορικού λόγου αναδεικνύεται κυρίως από έρευνες που αφορούν στη μη τυπική ανάπτυξη, με αποτέλεσμα η διερεύνηση της σχέσης αυτής να μην έχει εξεταστεί επαρκώς για παιδιά με τυπική ανάπτυξη σε διάφορα ηλικιακά στάδια (Pouscoulous & Perovic, 2023). Ωστόσο, συγκριτικές μελέτες σε συμμετέχοντες σχολικής ηλικίας (5-12 ετών), με και χωρίς αναπτυξιακές δυσκολίες έχουν φέρει στο φως αποτελέσματα που καταδεικνύουν τη σημαντική συμβολή τόσο του λεξιλογίου (προσληπτικού και εκφραστικού), όσο και της γνώσης των συντακτικών κανόνων στην ανάπτυξη της μη κυριολεκτικής γλώσσας (π.χ., ιδιωματισμοί) επισημαίνοντας τη σημασία αυτών των παραμέτρων και για τον τυπικό πληθυσμό (π.χ., Whyte & Nelson 2015 · Whyte et al., 2014).

Παράλληλα, η έρευνα έχει επιβεβαιώσει τη στενή, θετική συσχέτιση ανάμεσα στη δυνατότητα ερμηνείας του μεταφορικού λόγου και την αναγνωστική κατανόηση (Cain et al., 2009). Σύμφωνα με τις θεωρητικές παραμέτρους του Μοντέλου της Καθολικής Επεξεργασίας (Global Elaboration Model, Levorato & Cacciari, 1995), η αναγνωστική κατανόηση δύναται να αποτελέσει σημαντικό προγνωστικό δείκτη της ικανότητας στο μεταφορικό λόγο, καθώς οι δύο αυτές δεξιότητες στηρίζονται σε κοινές στρατηγικές επεξεργασίας της γλωσσικής πληροφορίας. Παράλληλα, η ενίσχυση σε μία από αυτές τις δύο μεταβλητές ενδέχεται να

οδηγήσει σε αντίστοιχη βελτίωση στην άλλη, υπογραμμίζοντας τη δυναμική αλληλεξάρτησή τους (Levorato et al., 2004).

Σε αντίθεση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, που εμφανίζουν αυξανόμενη ικανότητα κατανόησης του μεταφορικού λόγου με την ηλικία και την έκθεση σε ποικίλα γλωσσικά πλαίσια, τα παιδιά με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, καθώς και με πραγματολογικά και γλωσσικά ελλείμματα ή εκπώσεις στην αναγνωστική κατανόηση αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην ερμηνεία μη κυριολεκτικών εκφράσεων (Cappelli et al., 2022 · Green et al., 2014 · Kritsotakis & Morfidi, 2024 · Morsanyi & Stamenković, 2021 · Nation et al., 2004 · Norbury, 2004).

Ειδικότερα, τα ερευνητικά δεδομένα σε παιδιά σχολικής ηλικίας (6-10 ετών) με μητρική γλώσσα την ιταλική έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες με εκπώσεις στην αναγνωστική κατανόηση εμφάνιζαν δυσκολίες στην ορθή κατανόηση των ιδιωματικών εκφράσεων, συγκριτικά με τους τυπικούς αναγνώστες, εκδηλώνοντας παράλληλα μία τάση κυριολεκτικής ερμηνευτικής προσπέλασης του μεταφορικού λόγου (Levorato et al., 2004 · Levorato et al., 2007). Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από μελέτες σε συμμετέχοντες με μητρική γλώσσα την αγγλική (11-12 ετών), στις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, συγκριτικά με τους συνομηλικούς με επαρκείς δεξιότητες στο πεδίο αυτό, σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες κατανόησης τόσο των ιδιωματικών εκφράσεων (Cain & Towse, 2008 · Nippold et al., 2001) όσο και των παροιμιών (Nippold et al., 2001).

Οι δυσκολίες αυτές έχουν αποδοθεί περισσότερο σε περιορισμούς που εντοπίζονται σε ανώτερες γνωστικές δεξιότητες, οι οποίες διέπουν την αναγνωστική κατανόηση, όπως η εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τις παρεχόμενες περικειμενικές νύξεις (Oakhill et al., 2016)- και λιγότερο σε γλωσσικούς παράγοντες (Cain et al., 2005 · Levorato et al., 2007). Ωστόσο, έρευνες σε παιδιά με γλωσσικά ελλείμματα ή εκπώσεις σε επιμέρους πτυχές της ανάγνωσης, όπως η αποκωδικοποίηση, υπογραμμίζουν τη συμβολή των δομικών γλωσσικών δεξιοτήτων (λεξιλόγιο και σύνταξη) στην κατανόηση εκφράσεων με μεταφορικό περιεχόμενο (π.χ., Andrés-Roqueta & Clemente, 2019 · Berman & Ravid 2010 · Kasirer & Mashal, 2017 · Norbury, 2004).

Η παρούσα μελέτη

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της ικανότητας κατανόησης του μεταφορικού λόγου μαθητών/τριών των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου με και χωρίς δυσκολία αναγνωστικής κατανόησης, καθώς και η συμβολή των δομικών γλωσσικών δεξιοτήτων (προσληπτικό λεξιλόγιο και μορφολογία - σύνταξη) και της αναγνωστικής κατανόησης στην ικανότητα αυτή. Παράλληλα, η έρευνα λαμβάνει υπόψη και μη γλωσσικές μεταβλητές, όπως η χρονολογική ηλικία και η μη λεκτική γνωστική ικανότητα. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής: (α) αν και σε ποιο βαθμό οι δύο ομάδες αναγνωστών διαφοροποιούνται ως προς τις επιδόσεις τους στον μεταφορικό λόγο και στις δομικές γλωσσικές δεξιότητες και (β) ποια είναι η συνεισφορά των δομικών γλωσσικών δεξιοτήτων και της αναγνωστικής κατανόησης, στην ικανότητα ερμηνευτικής προσπέλασης του μεταφορικού λόγου για κάθε ομάδα ξεχωριστά.

Υπό το πρίσμα της υπόθεσης περί αμοιβαίας σχέσης ανάμεσα στη δυνατότητα αποκωδικοποίησης του μεταφορικού λόγου και την αναγνωστική κατανόηση (Troia, 2021), η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο παιδιά με και χωρίς δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης επεξεργάζονται εκφράσεις μεταφορικής υφής μπορεί να προσφέρει μία πιο λεπτομερή εικόνα των γλωσσικών και γνωστικών μηχανισμών που εμπλέκονται στην επεξεργασία σύνθετων νοημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας δύνανται να παράσχουν πληροφορίες τόσο για ερευνητικούς σκοπούς όσο και για την εκπαιδευτική πράξη, με στόχο τη διαμόρφωση στοχευμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών που αποσκοπούν στην ενίσχυση της γλωσσικής και αναγνωστικής επάρκειας.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Από μία βάση δεδομένων 286 παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Μ.Ο. = 10,5 έτη, Τ.Α. = 0,96), Δ' ($n = 95$), Ε' ($n = 96$), και Στ' Δημοτικού ($n = 95$)), αρχικά υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων στην αναγνωστική κατανόηση για κάθε τάξη ξεχωριστά. Με βάση το κριτήριο της μίας τυπικής απόκλισης κάτω από τον μέσο όρο στην εν λόγω μεταβλητή, προέκυψαν 67 παιδιά με χαμηλή επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση (Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ) (Μέση ηλικία = 10,4 έτη, Τ.Α. = 0,95). Οι συμμετέχοντες της ομάδας με Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ εξισώθηκαν με 67 συνομήλικούς τους με υψηλή επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση (Υψηλή Επίδοση - ΑΚ) ως προς την ηλικία, το φύλο και τη μη λεκτική γνωστική ικανότητα (βλ. Πίνακα 1). Οι συμμετέχοντες της ομάδας με Υψηλή Επίδοση - ΑΚ είχαν μέση ηλικία 10,5 ετών (Τ.Α. = 1,01) και η απόδοσή τους στην αναγνωστική κατανόηση βρισκόταν εντός του μέσου όρου της ηλικίας τους, χωρίς να υπερβαίνει το όριο της μίας τυπικής απόκλισης πάνω από αυτόν. Οι διαφορές των δύο ομάδων στην ΑΚ αποτυπώνονται στα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Κάθε ομάδα αποτελούνταν από 37 αγόρια (55,2%) και 30 κορίτσια (44,8%). Από τους συμμετέχοντες και των δύο ομάδων: (α) οι 26 (38,8%) φοιτούσαν στην Δ' Δημοτικού, (β) οι 20 (29,9 %) φοιτούσαν στην Ε' Δημοτικού, και (γ) οι 21 (31,3%) στη Στ' Δημοτικού.

Το σύνολο του δείγματος αντλήθηκε από δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αθήνας και του Ηρακλείου (Κρήτης) και είχε ως μητρική γλώσσα την ελληνική. Οι μαθητές/τριες με ΧΑΕ δεν είχαν λάβει αντίστοιχη επίσημη διάγνωση από τους αρμόδιους φορείς.

Μετρήσεις

Μέτρηση της Ικανότητας Κατανόησης του Μεταφορικού Λόγου

Για τη μέτρηση της ικανότητας κατανόησης του μεταφορικού λόγου κατασκευάστηκε, ύστερα από πιλοτική έρευνα, ανάλογο εργαλείο, λόγω της έλλειψης αντίστοιχων σταθμισμένων δοκιμασιών στην ελληνική γλώσσα. Ειδικότερα, χορηγήθηκε ένα ευρύτερο σύνολο ερωτημάτων σε παιδιά ΤΑ ($n = 48$), παρόμοιας ηλικίας και γεωγραφικής προέλευσης με εκείνα του παρόντος δείγματος. Η διαδικασία αυτή αποσκοπούσε στη διασφάλιση της διακριτικής εγκυρότητας του τεστ, καθώς και στον αποκλεισμό των ερωτημάτων εκείνων όπου εντοπίστηκαν πολύ υψηλές ή χαμηλές επιδόσεις. Στη συνέχεια, για την επιλογή των καταλληλότερων εκφράσεων μεταφορικού λόγου, διενεργήθηκε Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων, ώστε να εντοπιστούν οι εκφράσεις που παρουσίαζαν τις υψηλότερες παραγοντικές φορτίσεις και εναρμονίζονταν σε μεγαλύτερο βαθμό με τις απαιτήσεις της πειραματικής διαδικασίας. Στην τελική του μορφή, το εργαλείο απαρτιζόταν από δύο υποκλίμακες: (α) Ιδιωματικές Εκφράσεις (23 ερωτήματα, $a = 0,75$), και (β) Παροιμίες (15 ερωτήματα, $a = 0,84$). Συνολικά, και για τα 38 ερωτήματα, $a = 0,86$. Η επιλογή των ιδιωματικών εκφράσεων και των παροιμιών στηρίχθηκε κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας 3ης, 4ης, 5ης και 6ης Δημοτικού. Οι μη κυριολεκτικές εκφράσεις δεν εντάσσονταν σε περικειμενικό πλαίσιο και αξιολογήθηκαν με τη μέθοδο των πολλαπλών επιλογών, διαδικασίες που βασίστηκαν σε ανάλογο ξενόγλωσσο κριτήριο (Marshall & Kasirer, 2011) (π.χ., Ιδιωματικές Εκφράσεις: (1) *Σου βγάζω το καπέλο*: (α) Σε παραδέχομαι, (β) Σου βγάζω το καπέλο από το κεφάλι, (γ) Σε χαιρετάω, (δ) Δεν μου αρέσεις καθόλου, (2) *Μείναμε τρεις και ο κούκος*: α) Μείναμε μέχρι αργά, (β) Μείναμε οι τρεις μια κι ένας κούκος, (γ) Μείναμε πάρα πολλοί, (δ) Μείναμε πολλοί λίγοι. Παροιμίες: (1) *Το μήλο κάτω απ' τη μηλιά θα πέσει*: (α) Τα παιδιά θα μοιάσουν στους γονείς τους. (β) Τα παιδιά πρέπει να τρώνε υγιεινά, (γ) Πρέπει να μαζεύεις τους καρπούς, πριν μπει ο χειμώνας. (γ) Το μήλο θα πέσει κάτω από τη μηλιά, (2) *Καθαρός ουρανός αστραπές δεν φοβάται*: (α) Όποιος ταξιδεύει πρέπει να κοιτάζει τις καιρικές

συνθήκες. (β) όταν ο ουρανός είναι καθαρός, αποκλείεται να βρέξει, (γ) όποιος είναι τίμιος, δεν έχει να φοβηθεί τίποτα. (γ) Ο καθαρός ουρανός δεν φοβάται τις αστραπές). Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογούνταν με έναν βαθμό, ενώ οι λανθασμένες απαντήσεις λάμβαναν μηδέν, με αποτέλεσμα ο συνολικός βαθμός να προκύπτει από το άθροισμα των σωστών απαντήσεων, με μέγιστη τιμή μεταβλητής = 38. Για το συνολικό δείγμα, $a = 0,74$.

Πίνακας 1 Περιγραφή των δύο ομάδων

Μεταβλητές	Υψηλή Επίδοση - ΑΚ ($n = 67$)		Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ ($n = 67$)		$F(df=1, 132)$	p	η^2
	Μ. Ο.	Τ. Α.	Μ. Ο.	Τ. Α.			
Χρονολογική Ηλικία	10,5	1	10,4	0,95	0,34	0,558	0,01
Raven' s test (μεγ. = 36)	31,7	3,1	31,1	3,5	1,1	0,311	0,01
Αναγνωστική Κατανόηση (μεγ. = 14)	12,2	0,81	9,8	1,4	156,1	< 0,001	0,54

Σημείωση 1: Υψηλή Επίδοση - ΑΚ= Ομάδα με υψηλή επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση, Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ = Ομάδα με χαμηλή επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση.

Σημείωση 2: μεγ.. = μέγιστη τιμή μεταβλητής

Μέτρηση της Αναγνωστικής Κατανόησης

Η αναγνωστική κατανόηση αξιολογήθηκε με το Test-A (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Πρόκειται για σταθμισμένο εργαλείο που εξετάζει τις δυνατότητες παιδιών και εφήβων (Γ' Δημοτικού - Γ' Γυμνασίου) στην ανάγνωση και στις τρεις της διαστάσεις (αποκωδικοποίηση, ευχέρεια και κατανόηση), με απώτερο στόχο την ανίχνευση ενδεχόμενων αναγνωστικών δυσκολιών. Δόθηκαν δύο σύντομα κείμενα των 250 λέξεων από την υποκλίμακα μέτρησης της ΑΚ. Οι μαθητές/τριες έπρεπε να διαβάσουν τα κείμενα είτε σιωπηρά είτε φωναχτά και να απαντήσουν σε επτά ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (οι οποίες εκφωνούνταν προφορικά από τον ερευνητή), οι οποίες αξιολογούσαν δεξιότητες, όπως η εξαγωγή συμπερασμάτων, η γνώση λεξιλογίου, ο εντοπισμός της κύριας ιδέας του κειμένου κ.ά.. Η συνολική βαθμολογία προέκυψε από το άθροισμα των σωστών απαντήσεων (η βαθμολόγηση πραγματοποιήθηκε με σύστημα 0-1, όπου κάθε σωστή απάντηση έπαιρνε 1 και κάθε λανθασμένη 0), με μέγιστη τιμή μεταβλητής = 14. Για το συνολικό δείγμα, $a = 0,70$.

Μέτρηση της σημασιολογικής ικανότητας

Για την αξιολόγηση της σημασιολογικής ικανότητας, χορηγήθηκε η σταθμισμένη δοκιμασία μέτρησης του προσηλιπτικού λεξιλογίου Peabody Picture Vocabulary Test, Fourth Edition (PPVT-4) (Dunn & Dunn, 2007). Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν οι δοκιμασίες για παιδιά ηλικίας 9-12 ετών, οι οποίες περιλαμβάνουν τρεις δέσμες των 12 θεμάτων η καθεμία. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν, από τις τέσσερις εικόνες στην ίδια σελίδα, εκείνη που ταίριαζε καλύτερα με τη σημασία της λέξης που διατυπωνόταν προφορικά από τον εξεταστή. Οι σωστές απαντήσεις βαθμολογούνταν με έναν βαθμό και οι λανθασμένες με μηδέν, με το τελικό σκορ να προκύπτει από το άθροισμα των σωστών απαντήσεων, (μέγιστη τιμή μεταβλητής = 36). Για το συνολικό δείγμα, $a = 0,71$.

Μέτρηση της Μορφοσυντακτικής Ικανότητας

Για τη μέτρηση της Μορφοσυντακτικής Ικανότητας, κατασκευάστηκε ανάλογο εργαλείο, κατόπιν πιλοτικής έρευνας, ακολουθώντας την ίδια διαδικασία που εφαρμόστηκε για το τεστ μέτρησης της ικανότητας κατανόησης του μεταφορικού λόγου. Στην τελική του

μορφή, το εργαλείο αποτελούνταν από 20 ερωτήματα ($a = 0,76$), τα οποία εξέταζαν μια μία ποικιλία μορφοσυντακτικών φαινομένων διαβαθμισμένης δυσκολίας (π.χ., γενική κτητική, εύρεση του αντικειμένου του ρήματος, έμμεσο και άμεσο αντικείμενο, συνεκφορές επιθέτων-ουσιαστικών, παθητική σύνταξη, δευτερεύουσες προτάσεις κ.λπ.). Η επιλογή των φαινομένων αυτών στηρίχθηκε αυστηρά στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτημάτων πολλαπλής επιλογής, με τέσσερις εναλλακτικές απαντήσεις για κάθε ερώτημα (π.χ., «Ο άνθρωπος _____ στέκεται απέναντι, είναι ο προπονητής μου»: (α) όποιος, (β) με τον οποίο, (γ) όπου, (δ) που). Στις σωστές απαντήσεις δινόταν ένας βαθμός, ενώ στις λάθος μηδέν, και η συνολική βαθμολογία προέκυπτε από το πλήθος των σωστών απαντήσεων, με μέγιστη τιμή μεταβλητής = 20. Για το συνολικό δείγμα, $a = 0,70$.

Μέτρηση της μη λεκτικής γνωστικής ικανότητας

Για την αξιολόγηση της μη λεκτικής ικανότητας, χρησιμοποιήθηκε η σταθμισμένη ελληνική προσαρμογή του Raven Colored Progressive Matrices (Σιδερίδης κ.ά., 2015). Η κλίμακα αυτή, κατάλληλη για παιδιά ηλικίας 4-12 ετών, περιλαμβάνει 36 προβλήματα που χρησιμοποιούν γεωμετρικά σχήματα και συνδυασμούς αυτών, με στόχο την αξιολόγηση της γενικής γνωστικής ικανότητας. Η δοκιμασία εστιάζει στην αναγνώριση αναλογιών, τον επαγωγικό συλλογισμό και την ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων από μη λεκτικά ερεθίσματα, τα οποία διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό πολυπλοκότητας. Οι σωστές απαντήσεις λάμβαναν τη βαθμολογία 1, ενώ λανθασμένες τη βαθμολογία 0, με μέγιστη τιμή μεταβλητής = 36. Για το συνολικό δείγμα, $a = 0,73$.

Διαδικασία

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε αφού, πρωτίστως, εξασφαλίστηκε τόσο η έγκριση από τους αρμόδιους φορείς του ΥΠΕΘΑ (Αρ. Πρωτοκόλλου: Φ15/118216/176668 /Δ1), όσο και η συγκατάθεση των γονέων. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε ατομικά, σε ξεχωριστό χώρο εντός της σχολικής μονάδας, με συνολική διάρκεια που δεν ξεπερνούσε τις δύο διδακτικές ώρες. Οι δοκιμασίες μέτρησης της μορφοσυντακτικής ικανότητας και της δυνατότητας αποκωδικοποίησης του μεταφορικού λόγου παρουσιάστηκαν προφορικά από τον εξεταστή, για την αποφυγή προβλημάτων κατανόησης. Επιπρόσθετα, για το σύνολο των δοκιμασιών δεν τέθηκε χρονικός περιορισμός. Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την ανωνυμία της διαδικασίας, αλλά και για τη δυνατότητά τους να διακόψουν τη συμμετοχή τους σε οποιοδήποτε χρονικό σημείο.

Αποτελέσματα

Προκειμένου να ελεγχθεί αν υφίστανται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς τον μεταφορικό λόγο, τις δομικές γλωσσικές δεξιότητες και την αναγνωστική κατανόηση, διενεργήθηκαν τέσσερις μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 2, οι συμμετέχοντες με Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ επέδειξαν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση συγκριτικά με τους ομόλογους του με Υψηλή Επίδοση - ΑΚ σε όλες τις μεταβλητές εκτός από το προσληπτικό λεξιλόγιο ($F(1, 132) = 1,6$. $p = 0,21$).

Προκειμένου να εξεταστούν οι συσχετίσεις ανάμεσα στις υπό εξέταση μεταβλητές, υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας r κατά *Pearson*, οι οποίοι διαφαίνονται στον Πίνακα 3.

Αναφορικά με την ομάδα με Υψηλή Επίδοση - ΑΚ, στο σύνολο των 15 συναφειών, παρατηρήθηκαν 8 στατιστικά σημαντικές συνάφειες. Οι υψηλότερες ήταν οι συνάφειες του μεταφορικού λόγου με τη μορφολογία - σύνταξη ($r = 0,56$) και τη χρονολογική ηλικία ($r = 0,52$). Οι υπόλοιπες κυμάνθηκαν από 0,28 έως 0,40.

Αναφορικά με την ομάδα με Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ, στο σύνολο των 15 συναφειών, παρατηρήθηκαν 9 στατιστικά σημαντικές συνάφειες. Οι υψηλότερες ήταν οι συνάφειες του μεταφορικού λόγου με τη μορφολογία - σύνταξη ($r = 0,51$) και τη χρονολογική ηλικία ($r = 0,41$). Οι υπόλοιπες κυμάνθηκαν από 0,33 έως 0,37.

Πίνακας 2 Συγκρίσεις των δύο ομάδων στις υπό εξέταση μεταβλητές

Μεταβλητές	Υψηλή Επίδοση - ΑΚ ($n = 67$)		Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ ($n = 67$)		$F(df=1, 132)$	p	η^2
	Μ. Ο.	Τ. Α.	Μ. Ο.	Τ. Α.			
Μεταφορικός Λόγος (μεγ. = 38)	28,5	5,5	23,1	6,7	26,1	< 0,001	0,17
Προσληπτικό Λεξιλόγιο (μεγ. = 36)	32,2	2,5	31,6	2,9	1,6	0,205	0,01
Μορφολογία - Σύνταξη (μεγ. = 20)	14,2	2,5	12	2,8	22,8	< 0,001	0,15

Σημείωση 1: Υψηλή Επίδοση - ΑΚ= Ομάδα με υψηλή επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση, Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ = Ομάδα με χαμηλή επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση.

Σημείωση 2: μεγ. = μέγιστη τιμή μεταβλητής

Πίνακας 3 Συσχετίσεις των υπό εξέταση μεταβλητών για τους συμμετέχοντες των δύο ομάδων

Μεταβλητές	Υψηλή Επίδοση - ΑΚ ($n = 67$)						Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ ($n = 67$)					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Χρονολογική Ηλικία	—						—					
2. Raven' s test	0,21	—					0,20	—				
3. Μεταφορικός Λόγος	0,52**	0,32**	—				0,41**	0,36**	—			
4. Αναγνωστική Κατανόηση	0,16	0,12	0,22	—			0,20	0,25*	0,37**	—		
5. Προσληπτικό Λεξιλόγιο	0,24	0,35**	0,31*	0,05	—		0,17	0,34**	0,33**	0,20	—	
6. Μορφολογία - Σύνταξη	0,36**	0,40**	0,56**	0,28*	0,23	—	0,12	0,38**	0,51**	0,36**	0,13	—

Σημείωση: Υψηλή Επίδοση - ΑΚ= Ομάδα με υψηλή επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση, Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ = Ομάδα με χαμηλή επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση. * $p < 0,05$ · ** $p < 0,01$

Συνολικά, διαπιστώνεται ένα πλέγμα συσχετίσεων ανάμεσα στον μεταφορικό λόγο, τη μορφολογία - σύνταξη και το προσληπτικό λεξιλόγιο και στις δύο ομάδες.

Προκειμένου να διερευνηθεί η δυνατότητα μη γλωσσικών παραγόντων (χρονολογική ηλικία, μη λεκτική ικανότητα), των γλωσσικών παραμέτρων (προσληπτικό λεξιλόγιο και μορφολογία-σύνταξη) και της αναγνωστικής κατανόησης να προβλέψουν την ικανότητα κατανόησης του μεταφορικού λόγου για τους συμμετέχοντες με υψηλή και χαμηλή επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση, πραγματοποιήθηκαν δύο μοντέλα ιεραρχικών πολλαπλών αναλύσεων παλινδρόμησης. Και για τις δύο ομάδες, στο 1^ο Μοντέλο, κατά το πρώτο βήμα των

αναλύσεων, εισήχθησαν οι δύο μη γλωσσικές μεταβλητές (χρονολογική ηλικία και η μη λεκτική γνωστική ικανότητα (επιδόσεις στο Raven's test)) και, κατά το δεύτερο βήμα, οι γλωσσικές μεταβλητές (προσληπτικό λεξιλόγιο και μορφολογία - σύνταξη). Στο 2^ο Μοντέλο, κατά το πρώτο βήμα των αναλύσεων, εισήχθησαν οι δύο μη γλωσσικές μεταβλητές, κατά το δεύτερο βήμα η αναγνωστική κατανόηση, και, κατά το τρίτο βήμα οι δύο γλωσσικές μεταβλητές. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον Πίνακα 4.

Ειδικότερα, για το 1^ο Μοντέλο, αναφορικά με τους συμμετέχοντες με Υψηλή Επίδοση - ΑΚ, το συνολικό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης του μεταφορικού λόγου ήταν 44,7%. Κατά το πρώτο βήμα των αναλύσεων, η είσοδος των μη γλωσσικών μεταβλητών ερμήνευε το 31,6% της διακύμανσης του μεταφορικού λόγου με στατιστικά σημαντικό τρόπο ($F(2, 64) = 14,6, p < 0,001$). Κατά το δεύτερο βήμα, η είσοδος των δύο γλωσσικών μεταβλητών αύξανε το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής κατά 13,1%, μετά των έλεγχο των δύο μη γλωσσικών παραγόντων, με στατιστικά σημαντικό τρόπο ($F(4, 62) = 12,5, p < 0,001$). Ως προβλεπτικές μεταβλητές του μεταφορικού λόγου αναδείχθηκαν ιεραρχικά η μορφολογία - σύνταξη ($\beta = 0,39, p = 0,001$) και η χρονολογική ηλικία ($\beta = 0,34, p = 0,002$).

Για το 1^ο Μοντέλο, αναφορικά με τους συμμετέχοντες με Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ, το συνολικό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης του μεταφορικού λόγου ήταν 45,5%. Κατά το πρώτο βήμα των αναλύσεων, η είσοδος των μη γλωσσικών μεταβλητών ερμήνευε το 24,6% της διακύμανσης του μεταφορικού λόγου με στατιστικά σημαντικό τρόπο ($F(2, 64) = 10,45, p < 0,001$). Κατά το δεύτερο βήμα, η είσοδος των δύο γλωσσικών μεταβλητών αύξανε το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής κατά 20,9%, μετά των έλεγχο των δύο μη γλωσσικών παραγόντων, με στατιστικά σημαντικό τρόπο ($F(4, 62) = 12,9, p < 0,001$). Ως προβλεπτικές μεταβλητές του μεταφορικού λόγου αναδείχθηκαν ιεραρχικά η μορφολογία - σύνταξη ($\beta = 0,45, p < 0,001$), η χρονολογική ηλικία ($\beta = 0,35, p = 0,001$) και το προσληπτικό λεξιλόγιο ($\beta = 0,20, p = 0,05$).

Για το 2^ο Μοντέλο, σχετικά με τους συμμετέχοντες Υψηλή Επίδοση - ΑΚ, το συνολικό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης του μεταφορικού λόγου ήταν 45%. Κατά το πρώτο βήμα των αναλύσεων, η είσοδος των μη γλωσσικών μεταβλητών ερμήνευε το 31,6% της διακύμανσης του μεταφορικού λόγου με στατιστικά σημαντικό τρόπο ($F(2, 64) = 14,8, p < 0,001$), με τη χρονολογική ηλικία ($\beta = 0,47, p < 0,001$) και τη μη λεκτική γνωστική ικανότητα ($\beta = 0,22, p = 0,041$) να αναδεικνύονται ως σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές. Κατά το δεύτερο βήμα, η είσοδος της αναγνωστικής κατανόησης αύξανε το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής κατά 2,5%, και το μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό ($F(3, 63) = 10,8, p < 0,001$). Τόσο η χρονολογική ηλικία ($\beta = 0,44, p < 0,001$), όσο και τη μη λεκτική γνωστική ικανότητα ($\beta = 0,24, p = 0,028$) διατηρούσαν την προβλεπτική τους σημασία. Τέλος, κατά το τρίτο βήμα, η είσοδος των δύο γλωσσικών μεταβλητών αύξανε το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής κατά 10,9% με στατιστικά σημαντικό τρόπο ($F(5, 61) = 10, p < 0,001$), μετά τον έλεγχο των δύο μη γλωσσικών μεταβλητών και της αναγνωστικής κατανόησης. Ως προβλεπτικές μεταβλητές του μεταφορικού λόγου αναδείχθηκαν ιεραρχικά η μορφολογία - σύνταξη ($\beta = 0,37, p = 0,002$) και η χρονολογική ηλικία ($\beta = 0,33, p = 0,002$).

Για το 2^ο Μοντέλο, σχετικά με τους συμμετέχοντες Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ, το συνολικό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης του μεταφορικού λόγου ήταν 47%. Κατά το πρώτο βήμα των αναλύσεων, η είσοδος των μη γλωσσικών μεταβλητών ερμήνευε το 24,6% της διακύμανσης του μεταφορικού λόγου με στατιστικά σημαντικό τρόπο ($F(2, 64) = 10,5, p < 0,001$), με την χρονολογική ηλικία ($\beta = 0,35, p = 0,002$) και τη μη λεκτική γνωστική ικανότητα ($\beta = 0,29, p = 0,011$) να αναδεικνύονται ως σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές του μεταφορικού λόγου. Κατά το δεύτερο βήμα, η είσοδος της Αναγνωστικής Κατανόησης αύξανε το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής κατά 6,8%, με στατιστικά σημαντικό τρόπο ($F(3, 63) = 9,6, p < 0,001$). Η αναγνωστική κατανόηση

αναδείχθηκε σε σημαντική προβλεπτική μεταβλητή του μεταφορικού λόγου ($\beta = 0,27, p = 0,015$). Επιπλέον, τόσο η χρονολογική ηλικία ($\beta = 0,33, p = 0,003$), όσο και η μη λεκτική γνωστική ικανότητα ($\beta = 0,23, p = 0,044$) διατηρούσαν την προβλεπτική τους σημασία. Τέλος, κατά το τρίτο βήμα, η εισοδος των δύο γλωσσικών μεταβλητών αύξησε το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής κατά 15,6% με στατιστικά σημαντικό τρόπο ($F(5, 61) = 10,8, p < 0,001$), μετά τον έλεγχο των δύο μη γλωσσικών μεταβλητών και της αναγνωστικής κατανόησης. Ως προβλεπτικές μεταβλητές του μεταφορικού λόγου αναδείχθηκαν ιεραρχικά η μορφολογία - σύνταξη ($\beta = 0,41, p < 0,001$) και η χρονολογική ηλικία ($\beta = 0,34, p = 0,001$).

Πίνακας 4 Ιεραρχική πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη του μεταφορικού λόγου για τους συμμετέχοντες των δύο ομάδων

Μεταβλητές	Υψηλή Επίδοση - ΑΚ (n = 67)				Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ (n = 67)			
	ΔR^2	B	t	β	ΔR^2	B	t	β
1ο Μοντέλο								
Βήμα 1	0,361***				0,246**			
Χρονολογική Ηλικία		2,6	4,5	0,47***		2,5	3,2	0,35*
Raven' s test		0,39	2,1	0,22*		0,56	2,6	0,29**
Βήμα 2	0,131**				0,209***			
Χρονολογική Ηλικία		1,9	3,3	0,34**		2,5	3,6	0,35**
Raven' s test		0,09	0,47	0,05		0,10	0,50	0,05
Προσληπτικό Λεξιλόγιο		0,28	1,2	0,12		0,45	2	0,20*
Μορφολογία - Σύνταξη		0,85	3,6	0,39**		1,1	4,5	0,45***
Συνολικό R ²	0,447**				0,455***			
2ο Μοντέλο								
Βήμα 1	0,361***				0,246***			
Χρονολογική Ηλικία		2,6	4,5	0,47***		2,4	3,2	0,35**
Raven' s test		0,39	2,1	0,22*		0,56	2,6	0,29*
Βήμα 2	0,025				0,068*			
Χρονολογική Ηλικία		2,5	4,1	0,44***		2,3	3,1	0,33**
Raven' s test		0,42	2,2	0,24*		0,43	2,1	0,23*
Αναγνωστική Κατανόηση		1,1	0,16	1,5		1,3	2,5	0,27*
Βήμα 3	0,109**				0,156***			
Χρονολογική Ηλικία		1,8	3,2	0,33**		2,4	3,5	0,34**
Raven' s test		0,11	0,58	0,06		0,08	0,37	0,04
Αναγνωστική Κατανόηση		0,40	0,56	0,05		0,63	1,3	0,13
Προσληπτικό Λεξιλόγιο		0,27	1,2	0,12		0,42	1,6	0,18
Μορφολογία - Σύνταξη		0,81	3,2	0,37**		1	3,9	0,41***
Συνολικό R ²	0,450**				0,470***			

Σημείωση 1: Υψηλή Επίδοση - ΑΚ= Ομάδα με υψηλή επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση,

Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ = Ομάδα με χαμηλή επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση.

* $p < 0,05$ · ** $p < 0,01$ · *** $p < 0,001$

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της ικανότητας κατανόησης του μεταφορικού λόγου σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού, με διαφοροποιημένες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση, εξετάζοντας τη σύνδεση της ικανότητας αυτής τόσο με γλωσσικές (προσληπτικό λεξιλόγιο και μορφολογία - σύνταξη) όσο και με μη γλωσσικές παραμέτρους (χρονολογική ηλικία και μη λεκτική γνωστική ικανότητα), καθώς και με την αναγνωστική κατανόηση.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα της μελέτης ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, όσον αφορά στην κατανόηση του μεταφορικού λόγου και τη μορφοσυντακτική επάρκεια. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες με Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ παρουσίασαν επιδόσεις κατά περίπου μία τυπική απόκλιση χαμηλότερες στον μεταφορικό λόγο και στη μορφοσυντακτική ικανότητα. Επίσης, σύμφωνα με αποτελέσματα που προέκυψαν από την περιγραφική ανάλυση του δείγματος, οι επιδόσεις τους στην αναγνωστική κατανόηση κινήθηκαν κατά περίπου δύο τυπικές αποκλίσεις χαμηλότερα, συγκριτικά με τον μέσο όρο της ομάδας με Υψηλή Επίδοση - ΑΚ.

Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι οι δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση συχνά συνοδεύονται από αντίστοιχες προκλήσεις είτε στον μεταφορικό λόγο (π.χ., Cain & Towse, 2008 · Levorato et al., 2004 · Nippold et al., 2001 · Oakhill et al., 2016), είτε στη μορφοσυντακτική ικανότητα (π.χ., Brimo et al., 2018 · Mokhtari & Niederhauser, 2013), είτε και στους δύο αυτούς παράγοντες ταυτόχρονα (π.χ. Kritsotakis & Morfidi, 2024 · Nation et al., 2004). Επομένως, φαίνεται ότι μαθητές/τριες με περισσότερο ανεπτυγμένες δεξιότητες στην κατανόηση του γραπτού λόγου και την επεξεργασία προτασιακών δομών διαθέτουν σαφές πλεονέκτημα στην ικανότητά τους να αποκρυπτογραφούν με επιτυχία εκφράσεις του μεταφορικού λόγου, συγκριτικά με τους συνομηλικούς τους που παρουσιάζουν ελλείμματα στην αναγνωστική κατανόηση και στο γραμματικοσυντακτικό επίπεδο της γλώσσας.

Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν μεταξύ των δύο ομάδων αναδεικνύουν έναν πιο αργό ρυθμό ανάπτυξης της δυνατότητας αποκωδικοποίησης του μεταφορικού λόγου για τους συμμετέχοντες με Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ. Οι δυσκολίες κατανόησης της μη κυριολεκτικής γλώσσας γίνονται εμφανείς ακόμη και όταν δεν συνυπάρχουν ελλείμματα στον γνωστικό τομέα ή στο εύρος του λεξιλογίου, καθώς οι δύο ομάδες δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο προσληπτικό λεξιλόγιο. Παρότι η γνώση του λεξιλογίου αποτελεί σημαντικό συστατικό της επιτυχούς επεξεργασίας της γλωσσικής πληροφορίας (Tunmer & Hoover, 2019), φαίνεται ότι από μόνη της δεν επαρκεί για να εξισορροπήσει ή να μετριάσει τον αντίκτυπο πιθανών ελλειμμάτων στο μορφοσυντακτικό επίπεδο ή στις ανώτερες γλωσσικές και γνωστικές διεργασίες που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση. Τα παιδιά με δυσκολίες στη γλώσσα και την κατανόηση συχνά αποτυγχάνουν να αποκωδικοποιήσουν επαρκώς εκφράσεις του μεταφορικού λόγου, καθώς τείνουν να επικεντρώνονται στην αποσπασματική επεξεργασία μεμονωμένων λέξεων, αντί να τις ερμηνεύουν ως μέρος ενός ενιαίου και συνεκτικού νοηματικού συνόλου (Levorato et al., 2004).

Η παρούσα μελέτη έρχεται να συμπληρώσει τα υπάρχοντα ερευνητικά ευρήματα, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η εξέταση της ικανότητας ερμηνείας του μεταφορικού λόγου δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς στην ελληνική γλώσσα, ιδιαίτερα σε μαθητές/τριες με και χωρίς δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση. Άλλωστε, δεδομένου του ότι ο μεταφορικός λόγος είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το γλωσσικό σύστημα χρήσης του, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα παροχής εμπειρικών δεδομένων από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα, ώστε να ενισχυθεί η δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων και να περιοριστεί η επιρροή της πολιτισμικής μεροληψίας (Kalandadze et al., 2018). Επιπρόσθετα, η εξέταση της αποκωδικοποίησης εκφράσεων μεταφορικού λόγου σε παιδιά με ελλείμματα στην

αναγνωστική κατανόηση έχει επικεντρωθεί, πρωτίστως, στους ιδιωματοισμούς, ενώ οι παροιμίες έχουν τόχει σημαντικά μικρότερης ερευνητικής προσοχής.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, βάσει των αποτελεσμάτων των αναλύσεων που προέκυψαν με την εισαγωγή του συνόλου των υπό εξέταση μεταβλητών στο μοντέλο της ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης, βρέθηκε ότι, για αμφότερες τις ομάδες, η μορφοσυντακτική ικανότητα και η χρονολογική ηλικία ερμήνευαν με στατιστικά σημαντικό τρόπο τη διακύμανση στις επιδόσεις τους στον μεταφορικό λόγο. Σε αντίθεση με την ομάδα με Υψηλή Επίδοση - ΑΚ, για την ομάδα με Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ, τα αποτελέσματα του πρώτου μοντέλου παλινδρόμησης – όπου απουσίαζε η παράμετρος της αναγνωστικής κατανόησης – έδειξαν ότι η κατανόηση του μεταφορικού λόγου συσχετιζόταν επιπρόσθετα και με το προσληπτικό λεξιλόγιο. Ωστόσο, σύμφωνα με το 2ο μοντέλο, η εισαγωγή της αναγνωστικής κατανόησης πιθανότατα απορρόφησε την προβλεπτική ισχύ του προσληπτικού λεξιλογίου, ενδεχομένως, λόγω της σημαντικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, που αναπτύσσουν μεταξύ τους είτε άμεση είτε αμφίδρομη σχέση (Quinn et al., 2020).

Συμπεραίνεται, επομένως, ότι για τους συμμετέχοντες με και χωρίς δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση η δυνατότητα επιτυχούς αποσαφήνισης του μεταφορικού λόγου συνδέεται στενά με αναπτυξιακούς παράγοντες, καθώς και με θεμελιώδεις γλωσσικούς μηχανισμούς, πέρα και πάνω από τη συμβολή του γνωστικού τους δυναμικού και των επιδόσεών τους στην αναγνωστική κατανόηση.

Η ανάδειξη της μορφοσυντακτικής επάρκειας ως σημαντικού προβλεπτικού παράγοντα για την ικανότητα κατανόησης του μεταφορικού λόγου υπογραμμίζει ότι οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη γνώση των κανόνων δόμησης των λέξεων και των γραμματικών τους σχέσεων είναι κρίσιμες για την κατασκευή νοήματος σε περιπτώσεις γλωσσικής αμφισημίας. Τόσο οι ιδιωματικές εκφράσεις όσο και οι παροιμίες αποτελούν προτασιακά σύνολα, τα οποία υπόκεινται σε ανάλογη συντακτική και σημασιολογική επεξεργασία, με τις κυριολεκτικές εκφορές, ανεξαρτήτως του αμφίσημου χαρακτήρα τους (Levorato et al., 2007). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι δομικές γλωσσικές δεξιότητες ενισχύουν την επιτυχή κυριολεκτική νοηματική προσπέλαση, η οποία, με τη σειρά της, διευκολύνει την πρόσβαση στη λανθάνουσα σημασία (Andrés-Roqueta et al., 2021). Η μορφοσυντακτική γνώση, ως αναπόσπαστο κομμάτι του γλωσσικού συστήματος, συνδέεται- άμεσα ή έμμεσα- με την προτασιακή, κειμενική και την ευρύτερη γλωσσική κατανόηση, ενώ τυχόν δυσκολίες σε αυτό το πεδίο είναι πιθανόν να οδηγήσουν σε παρερμηνεία του νοήματος μιας πρότασης (Bishop & Snowling, 2004 · Perfetti & Stafura, 2014).

Επομένως, όπως αναδείχθηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η δυνατότητα αξιοποίησης των μορφοσυντακτικών πληροφοριών συνιστά αξιόπιστο παράγοντα για την κατανόηση μη κυριολεκτικών γλωσσικών εκφορών αναξέρτητα από τη διαφοροποίηση στις αναγνωστικές επιδόσεις. Η ελληνική γλώσσα διακρίνεται από πλούσιο μορφολογικό σύστημα και πολυπλοκότητα στη συντακτική δομή, στοιχεία που ενδέχεται να επιδρούν στη διαδικασία κατασκευής σύνθετων νοημάτων (Alexiadou & Anagnostopoulou, 2000 · Ralli, 2003).

Τα παραπάνω δεδομένα ευθυγραμμίζονται με τα συμπεράσματα της επισκόπησης των Matthews et al. (2018), όπου διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές στην ευρύτερη πραγματολογική ικανότητα συσχετιζόταν κυρίως με τη γλωσσική ικανότητα. Σε αυτή την κατεύθυνση, εκφέρεται η άποψη ότι η σχέση ανάμεσα στις πραγματολογικές και δομικές γλωσσικές δεξιότητες είναι αμφίδρομη. Οι ανεπτυγμένες δυνατότητες στη σημασιολογική και μορφοσυντακτική διάσταση της γλώσσας βοηθούν το άτομο να συνειδητοποιήσει την πυροδότηση υπονοημάτων, αλλά και να καλλιεργήσει την ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων και αποκωδικοποίησης της μη ρητής σημασίας · αντίστοιχα, η ανάπτυξη στο πραγματολογικό γλωσσικό επίπεδο προάγει τη λεξιλογική και γραμματικοσυντακτική γνώση (Wilson & Katsos, 2022).

Παρόλες τις προαναφερθείσες διαπιστώσεις, ο ρόλος των γλωσσικών δεξιοτήτων στην πραγματολογική ικανότητα, και συγκεκριμένα στη δυνατότητα κατανόησης του μεταφορικού λόγου, δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, ιδίως σε πληθυσμούς τυπικής ανάπτυξης διαφορετικών ηλικιακών ομάδων (Pouscoulous & Perovic, 2023). Επιπλέον, η έρευνα στο πεδίο αυτό, είτε για τυπικώς είτε για μη τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά και εφήβους, επικεντρώνεται κυρίως στη συμβολή του λεξιλογίου. Η παρούσα μελέτη συνεισφέρει στη βιβλιογραφία, παρέχοντας εμπειρικά δεδομένα που προβάλλουν τον σημαίνοντα ρόλο της μορφολογίας-σύνταξης στην αποσαφήνιση εκφράσεων μεταφορικής υφής, ιδίως σε παιδιά που διαφοροποιούνται ως προς τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης.

Εκτός από τη μορφολογία - σύνταξη, άλλος ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της δυνατότητας ερμηνείας του μεταφορικού λόγου και για τις δύο ομάδες ήταν η χρονολογική ηλικία. Η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές καταδεικνύει μια σταδιακή βελτίωση στη δυνατότητα αυτή σε συνάρτηση με την αύξηση της ηλικίας, ιδιαίτερα κατά το τέλος του δημοτικού. Για τους μαθητές/τριες με Υψηλή Επίδοση - ΑΚ, η προαναφερθείσα εξέλιξη ενδεχομένως να αντανακλά ένα αναπτυξιακό άλμα στην ικανότητα αποκωδικοποίησης του μεταφορικού λόγου, το οποίο συνήθως παρατηρείται κατά τη μετάβαση από τη μέση σχολική στην προεφηβική ηλικία (Laval, 2003· Vulchanova et al., 2011· Willinger et al., 2017).

Καθώς τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μεγαλώνουν και βελτιώνονται στις γλωσσικές και πραγματολογικές δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με την αναγνωστική και γλωσσική κατανόηση, επωφελούνται από την αυξημένη έκθεση σε δομές μεταφορικής υφής μέσα από τον προφορικό και γραπτό λόγο, γεγονός που τους επιτρέπει να εξοικειώνονται με μια ποικιλία μη κυριολεκτικών εκφράσεων (Nippold et al., 2001· Nippold et al., 2001). Η διαδικασία αυτή, η οποία βασίζεται στην υπόθεση της γλωσσικής εμπειρίας (Nippold & Taylor, 2002), ευνοεί τις διεργασίες αποθήκευσης και ανάσυρσης ιδιωματισμών και παροιμιών από το νοητικό λεξικό (Nippold & Duthie, 2003· Titone & Libben, 2014). Εντούτοις, ο μέσος όρος της ομάδας με Υψηλή Επίδοση - ΑΚ στη δοκιμασία μέτρησης της κατανόησης του μεταφορικού λόγου, παρέχει ενδείξεις ότι η δεξιότητα αυτή συνεχίζει να εξελίσσεται και πέρα από το προεφηβικό στάδιο (Nippold, 2006· Nippold et al., 1998).

Παρά τη σταδιακή εξέλιξη της δυνατότητας αποκρυπτογράφησης του μεταφορικού λόγου με την πάροδο της ηλικίας και για τις δύο ομάδες συμμετεχόντων, τα παιδιά με Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ εξακολουθούν να υπολείπονται σημαντικά των συνομηλίκων τους με Υψηλή Επίδοση - ΑΚ σε αυτή την περιοχή. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι πιθανόν δεν αξιοποιούν εξίσου αποτελεσματικά τα αναπτυξιακά οφέλη της έκθεσης σε γλωσσικά ερεθίσματα, ούτε τους αναγνωστικούς και γλωσσικούς πόρους που είναι απαραίτητοι για την επεξεργασία μη κυριολεκτικών εκφράσεων. Συνεπώς, οι διαπιστωμένες διαφοροποιήσεις πιθανόν να αντανακλούν σύνθετες προκλήσεις που σχετίζονται με ελλείψεις σε βασικές γλωσσικές, αναγνωστικές και πραγματολογικές δεξιότητες. Ωστόσο, η θετική επίδραση της ηλικίας στη μεταφορική κατανόηση φανερώνει ότι τα παιδιά με Χαμηλή Επίδοση - ΑΚ διαθέτουν δυναμική εξέλιξης, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις, οι οποίες θα ενισχύσουν την ικανότητά τους να κατανοούν μη κυριολεκτικές γλωσσικές δομές.

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για μελλοντικές ερευνητικές προσεγγίσεις. Πρώτον, το δείγμα κρίνεται σχετικά μικρό σε αριθμό, συμπεριλαμβάνοντας συμμετέχοντες με μη διαγνωσμένες δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση. Μεγαλύτερα και πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα θα επέτρεπαν την εξαγωγή συμπερασμάτων και την ανίχνευση περισσότερο διακριτών διαφοροποιήσεων μεταξύ είτε υποομάδων παιδιών με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές

διαταραχές, ή με άλλης φύσεως γλωσσικά και μαθησιακά ελλείμματα (π.χ., ΔΕΠ-Υ, Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή κ.ά.).

Δεύτερον, αν και η έρευνα συμπεριέλαβε ως προβλεπτικές μεταβλητές του μεταφορικού λόγου θεμελιώδεις μη γλωσσικές (ηλικία και μη λεκτική γνωστική ικανότητα) και γλωσσικές παραμέτρους (προσληπτικό λεξιλόγιο και μορφοσυντακτική ικανότητα), καθώς και την αναγνωστική κατανόηση, δεν εξετάστηκαν άλλοι εξίσου σημαντικοί παράγοντες, είτε γλωσσικοί (π.χ., εκφραστικό λεξιλόγιο), είτε γνωστικοί/ψυχοκοινωνικοί (π.χ. ο βαθμός οικειότητας, η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων, οι εκτελεστικές λειτουργίες, το φύλο κ.ά.). Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επεκτείνει το παρόν μοντέλο, ενσωματώνοντας πολλές από τις προαναφερθείσες μεταβλητές, ώστε να κατανοηθεί πληρέστερα η συνθετότητα της κατανόησης μη κυριολεκτικών εκφράσεων.

Επιπρόσθετα, οι ιδιωματικές εκφράσεις και οι παροιμίες εξετάστηκαν απομονωμένα, εκτός περικειμενικού πλαισίου, γεγονός που ενδέχεται να επηρέασε τις επιδόσεις των συμμετεχόντων και των δύο ομάδων. Η ενσωμάτωση τέτοιων εκφράσεων σε εκτενέστερα κειμενικά συμφραζόμενα, θα μπορούσε να παρέχει πληρέστερη αποτύπωση των δεξιοτήτων εξαγωγής συμπερασμάτων και των δυνατοτήτων επεξεργασίας και ενσωμάτωσης της γλωσσικής πληροφορίας.

Τέλος, ο συγχρονικός σχεδιασμός της μελέτης θέτει περιορισμούς στην αποτύπωση της αναπτυξιακής πορείας της ικανότητας κατανόησης του μεταφορικού λόγου, στοιχείο που μπορεί να διαφωτιστεί πληρέστερα μέσα από την αξιοποίηση ανάλογων διαχρονικών ερευνών.

Εκπαιδευτικές εφαρμογές

Λαμβάνοντας υπόψη τα κύρια ευρήματα της παρούσας έρευνας, η διαμόρφωση εκπαιδευτικών αξιολογήσεων και παρεμβάσεων θα πρέπει να εστιάζει στη δημιουργία εξατομικευμένων και αναπτυξιακά, γνωστικά και μαθησιακά κατάλληλων στρατηγικών, οι οποίες θα ενισχύουν την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν και να επεξεργάζονται μη κυριολεκτικές εκφράσεις, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη συνολική τους γλωσσική και γνωστική εξέλιξη (Berman & Ravid, 2010).

Υπό αυτό το πρίσμα, καθίσταται αναγκαία η υιοθέτηση μίας πολυπαραγοντικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης που θα εμπερικλείει ευρύ φάσμα γλωσσικών δεξιοτήτων. Άλλωστε, η χρήση δοκιμασιών μέτρησης της μεταφορικής ικανότητας μπορεί να λειτουργήσει ως σημαντικό επιπρόσθετο εργαλείο ελέγχου της αναγνωστικής κατανόησης και ενδεικτική μέτρηση των διαστάσεων της πραγματολογικής ικανότητας, το οποίο δύναται να συμβάλλει στον εντοπισμό και τη διαφοροποίηση μαθητών με και χωρίς δυσκολίες στη μάθηση (Cardillo et al., 2018).

Ως προς τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, κρίνεται σκόπιμο να λαμβάνουν χώρα εντός σχολικής τάξης, αξιοποιώντας σύγχρονες πρακτικές, όπως η διδασκαλία μέσω συνομηλικών (class-wide peer tutoring), καθώς ενισχύουν τον φυσικό διάλογο, τη συνεργατικότητα, αλλά και την κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Abrahamsen & Smith, 2000). Σε συνδυασμό με τη χρήση οπτικοποιημένων γνωστικών μέσων, όπως είναι οι νοητικοί χάρτες, τέτοιες πρακτικές έχει αποδειχτεί ότι βελτιώνουν τη δυνατότητα επεξεργασίας εκφράσεων μεταφορικού λόγου παιδιών με επικοινωνιακά, αναγνωστικά και γλωσσικά ελλείμματα (Lundblom & Woods, 2012 · Mashal & Kasirer, 2011).

Αναφορικά με τις διδακτικές στρατηγικές, τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης συνηγορούν υπέρ της εφαρμογής ανάλογων μεθόδων που στοχεύουν στην ενίσχυση της ικανότητας κατανόησης του μεταφορικού λόγου είτε άμεσα, μέσω της διδασκαλίας ποικίλων διαστάσεων του – όπως μεταφορές, παροιμίες, παρομοιώσεις και ιδιωματικές εκφράσεις – είτε έμμεσα μέσω της ενδυνάμωσης των δομικών γλωσσικών δεξιοτήτων, με ιδιαίτερη έμφαση στη μορφολογία – σύνταξη (Whyte et al., 2014).

Η επιλογή του τύπου των μη κυριολεκτικών εκφράσεων είναι καθοριστική, καθώς κάθε κατηγορία χαρακτηρίζεται από διαφορετικό επίπεδο δυσκολίας και απαιτεί στοχευμένες διδακτικές στρατηγικές (Whyte et al., 2011). Ως εκ τούτου, ένα κλιμακωτά δομημένο πρόγραμμα, που ξεκινά από πιο απλές εκφράσεις με μειωμένο βαθμό σημασιολογικής και συντακτικής πολυπλοκότητας και αυξημένο βαθμό οικειότητας, μπορεί να διευκολύνει την κατανόηση και να ενισχύσει την εμπλοκή των μαθητών/τριών· για παράδειγμα, οι παροιμίες, ως πιο απαιτητικό είδος, ενδείκνυται να διδάσκονται σε προχωρημένο στάδιο, αφού οι μαθητές/τριες έχουν εξοικειωθεί με πιο απλές μορφές, όπως οι ιδιωματοισμοί (Nippold, 1985, 1991).

Οι εκφράσεις μεταφορικού λόγου θα ήταν ωφέλιμο να διδάσκονται όχι απομονωμένα, αλλά αφού πρώτα έχουν ενταχθεί σε κατάλληλο περικειμενικό πλαίσιο, με σκοπό την εκμάθηση στρατηγικών για την ερμηνεία των μεταφορικών νοημάτων μέσω της επεξεργασίας και ενσωμάτωσης των πληροφοριών που παρέχονται από το πλαίσιο αυτό (π.χ., Nippold, 1991 · Nippold et al., 2001). Παρότι η παραπάνω διαδικασία ενδέχεται να είναι απαιτητική, ιδιαίτερα σε παιδιά με ελλείμματα σε γλωσσικές και αναγνωστικές δεξιότητες, εντούτοις, η ενεργητική συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που διέπονται από άμεση ανατροφοδότηση και σωστή καθοδήγηση μέσα στην τάξη θα μπορούσε να συμβάλλει στην ενίσχυση τόσο της ικανότητας κατανόησης του μεταφορικού λόγου (Cain & Towse, 2008), όσο και της ευρύτερης γλωσσικής ανάπτυξης (Norbury, 2004).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η ικανότητα κατανόησης του μεταφορικού λόγου αναδεικνύεται ως μία από τις πλέον ευάλωτες πτυχές της γλωσσικής ανάπτυξης για παιδιά με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση. Η στενή σύνδεση ανάμεσα στις θεμελιώδεις γλωσσικές δεξιότητες και τη δυνατότητα ερμηνευτικής προσπέλασης των ιδιωματοισμών και των παροιμιών, υπογραμμίζει την ανάγκη ενσωμάτωσης αυτών των παραμέτρων σε μοντέλα που αναλύουν την επεξεργασία του μεταφορικού λόγου. Καθοριστικό ρόλο σε αυτό το πλαίσιο διαδραματίζει, όπως αναδείχθηκε, και η συμβολή της χρονολογικής ηλικίας.

Αναφορές

- Abrahamsen, E. P., & Smith, R. (2000). Facilitating idiom acquisition in children with communication disorders: Computer vs. classroom. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(3), 227–239. <https://doi.org/10.1177/0265659000016003>
- Airenti, G. (2017). Pragmatic development. In L. Cummings (Ed.), *Research in clinical pragmatics* (pp. 3-28). Springer International Publishing.
- Alexiadou, A., & Anagnostopoulou, E. (2000). Review article: Greek syntax: A principles and parameters perspective. *Journal of Greek Linguistics*, 1(1), 171–222, <https://doi.org/10.1075/jgl.1.09ale>
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., & Ευθυμίου, Α. (2006). *Οι στερεότυπες εκφράσεις και η διδακτική της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Πατάκης.
- Andrés-Roqueta, C., & Clemente, R. A. (2019). Idiom understanding competence of Spanish children with specific language impairment and pragmatic language impairment. In E. Aguilar-Mediavilla, L. Buil-Legaz, R. López-Penadés, V. A. Sanchez-Azanza & D. Adrover-Roig (Eds), *Atypical language development in romance languages* (pp. 114-126). John Benjamins Publishing Company.

- Andrés-Roqueta, C., Garcia-Molina, I., & Flores-Buils, R. (2021). Association between CCC-2 and structural language, pragmatics, social cognition, and executive functions in children with developmental language disorder. *Children-Basel*, 8(2), 123. <https://doi.org/10.3390/children8020123>
- Berman, R. A., & Ravid, D. (2010). Interpretation and recall of proverbs in three school-age populations. *First Language*, 30(2), 155–173. <https://doi.org/10.1177/0142723709359246>
- Bernicot, J., Laval, V., & Chaminaud, S. (2007). Nonliteral language forms in children: in what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics? *Journal of Pragmatics*, 39(12), 2115–2132. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.05.009>
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Brimo, D., Lund, E., & Sapp, A. (2018). Syntax and reading comprehension: A meta-analysis of different spoken-syntax assessments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(3), 431–445. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12362>
- Cacciari, C. (2014). Processing multiword idiomatic strings: many words in one? *The Mental Lexicon*, 9(2), 267–293. <https://doi.org/10.1075/ml.9.2.05cac>
- Cacciari, C., & Padovani, R. (2012). The development of figurative language. In M. J. Spivey, M. Joanisse, & K. McRae (Eds.), *The Cambridge handbook of psycholinguistics* (pp. 505–522). Cambridge University Press.
- Cacciari, C., & Tabossi, P. (1988). The comprehension of idioms. *Journal of Memory & Language*, 27(6), 668–683. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90014-9](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90014-9)
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2005). The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90(1), 65–87. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.09.003>
- Cain, K., & Towse, A. S. (2008). To get hold of the wrong end of the stick: reasons for poor idiom understanding in children with reading comprehension difficulties. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(6), 1538–1549. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0269](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0269)
- Cain, K., Towse, A. S., & Knight, R. S. (2009). The development of idiom comprehension: An investigation of semantic and contextual processing skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(3), 280–298. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.08.001>
- Cappelli, G., Noccetti, S., Simi, N., Giorgio Arcara, G., & Bambini, V. (2022). Dyslexia and pragmatic skills. In G. Cappelli & S. Noccetti (eds.), *A linguistic approach to the study of dyslexia* (pp. 240–264). Multilingual Matters.
- Cardillo, R., Basso Garcia, R., Mammarella, I. C., & Cornoldi, C. (2018) Pragmatics of language and theory of mind in children with dyslexia with associated language difficulties or non-verbal learning disabilities. *Applied Neuropsychology: Child*, 7(3), 245–256. <https://doi.org/10.1080/21622965.2017.1297946>
- Chahboun, S., Vulchanov, V., Saldaña, D., Eshuis, H., & Vulchanova, M. (2016). Can you play with fire and not hurt yourself? A comparative study in figurative language comprehension with individuals with and without autism spectrum disorder. *PLoS ONE*, 11(12), e0168571. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168571>
- Chahboun, S., Vulchanov, V., Saldaña, D., Eshuis, H., & Vulchanova, M. (2017). Can you tell it by the prime? A study of metaphorical priming in high-functioning autism in

- comparison with matched controls. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 766–785. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12314>
- Crutchley, A. (2007). Comprehension of idiomatic verb + particle constructions in 6- to 11-yearold children. *First Language*, 27(3), 203-226. <https://doi.org/10.1177/01427237070783>
- Deckert, M., Schmoeger, M., Schaunig-Busch, I., & Willinger, U. (2018). Metaphor processing in middle childhood and at the transition to early adolescence: The role of chronological age, mental age, and verbal intelligence. *Journal of Child Language*, 46(2), 1-34. <https://doi.org/10.1017/S0305000918000491>
- Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (2007). *Peabody picture vocabulary test (4th ed.)*. American Guidance Service.
- Duthie, J. K., Nippold, M. A., Billow, J. L., & Mansfield, T. C. (2008). Mental imagery of concrete proverbs: A developmental study of children, adolescents, and adults. *Applied Psycholinguistics*, 29(1), 454-473. <https://doi.org/10.1017/S0142716408080077>
- Farnia, F. (2018). Figurative language development: Implications for assessment and clinical practice. In A. Bar-On & D. Ravid (Eds.), *Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistic perspectives* (pp.137-154). De Gruyter.
- Green, B. C., Johnson, K. A., & Bretherton, L. (2014). Pragmatic language difficulties in children with hyperactivity and attention problems: An integrated review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1), 15-29. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12056>
- Holsinger, E. (2013). Representing idioms: Syntactic and contextual effects on idiom processing. *Language and Speech*, 56(3), 373–394. <https://doi.org/10.1177/0023830913484899>
- Honeck, R. P., Welge, J., & Temple, J. G. (1998). The symmetry control in tests of the standard pragmatic model: The case of proverb comprehension. *Metaphor and Symbol*, 13(4), 257–273. https://doi.org/10.1207/s15327868ms1304_2
- Hung, P.-F., & Nippold, M. A. (2014). Idiom understanding in adulthood: Examining age-related differences. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(3), 208–221. <https://doi.org/10.3109/02699206.2013.850117>
- Kaiser, N. C., Lee, G. J., Lu, P. H., Mather, M. J., Shapira, J., Jimenez, E., Thompson, P. M., & Mendez, M. F. (2013). What dementia reveals about proverb interpretation and its neuroanatomical correlates. *Neuropsychologia*, 51(9), 1726–1733. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2013.08.001>
- Kalandadze, T., Braeken, J., Brynskov, C., & Næss, K.-A. B. (2022). Metaphor comprehension in individuals with Autism Spectrum Disorder: Core language skills matter. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(1), 316-326. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04922-z>
- Kalandadze, T., Norbury, C., Nærland, T., & Næss, K.-A. B. (2018). Figurative language comprehension in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analytic review. *Autism*, 22(2), 99-117. <https://doi.org/10.1177/1362361316668652>
- Kasirer, A., & Mashal, N. (2017). Comprehension and generation of metaphoric language in children, adolescents, and adults with dyslexia. *Dyslexia*, 23(2), 99-118. <https://doi.org/10.1002/dys.1550>
- Kerbel, D., & Grunwell, P. (1997). Idioms in the classroom: An investigation of language unit and mainstream teachers' use of idioms. *Child Language Teaching and Therapy*, 13(2), 113-123. <https://doi.org/10.1177/026565909701300201>

- Kritsotakis, G., & Morfidi, E. (2024). Reading Comprehension and linguistic abilities of children with and without specific learning difficulties: Theoretical and educational implications. *Education Sciences*, 14(8), 884. <https://doi.org/10.3390/educsci14080884>
- Laval, V. (2003). Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in French children. *Journal of Pragmatics*, 35(5), 723-739. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00137-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00137-6)
- Levorato, M. C., & Cacciari, C. (1995). The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(2), 261-283. <https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1041>
- Levorato, M. C., Nesi, B., & Cacciari, C. (2004). Reading comprehension and understanding idiomatic expressions. A developmental study. *Brain & Language*, 91(3), 303-314. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2004.04.002>
- Levorato, M. C., Roch, M., & Nesi, B. (2007). A longitudinal study of idiom and text comprehension. *Journal of Child Language*, 34(3), 473-494. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008008>
- Lundblom, E. E. G., & Woods, J. J. (2012). Working in the classroom. *Communication Disorders Quarterly*, 33(4), 202-219. <https://doi.org/10.1177/1525740111404927>
- Marinis, T., Terzi, A., Kotsopoulou, A., & Francis, K. (2013). Pragmatic abilities of high-functioning Greek-speaking children with autism. *Psychology*, 20(3), 321-337. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23544
- Mashal, N., & Kasirer, A. (2011). Thinking maps enhance metaphoric competence in children with autism and learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2045-2054. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.08.012>
- Matthews, D., Biney, H., & Abbot-Smith, K. (2018). Individual differences in children's pragmatic ability: A review of associations with formal language, social cognition, and executive functions. *Language Learning and Development*, 14(3), 186-223. <https://doi.org/10.1080/15475441.2018.1455584>
- Mokhtari, K., & Niederhauser, D. S. (2013). Vocabulary and syntactic knowledge factors in 5th grade students' reading comprehension. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(2), 157-170. <https://search.proquest.com/docview/1720064226?accountid=14744>.
- Morsanyi, K., & Stamenkovi, D. (2021). Idiom and proverb processing in autism: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 5(3), 367-387. <https://doi.org/10.1007/s41809-021-00079-4>
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47(1), 199-211. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/017\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/017))
- Nippold, M. A. (1985). Comprehension of figurative language in youth. *Topics in Language Disorders*, 5(3), 1-20. <https://doi.org/10.1097/00011363-198506000-00004>
- Nippold, M. A. (1991). Evaluating and enhancing idiom comprehension in language-disordered students. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22(3), 100-106. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2203.100>
- Nippold, M. A. (2006). Language development in school-age children, adolescents and adults. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (Vol. 6, 2nd ed., pp. 368-372). Elsevier Publishing.

- Nippold, M. A., Allen, M. M., & Kirsch, D. I. (2001). Proverb comprehension as a function of reading proficiency in preadolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 32*(2), 90-100. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/009\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/009))
- Nippold, M. A., & Duthie, J. K. (2003). Mental imagery and idiom comprehension: a comparison of school-age children and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 46*(4), 788-799. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/062\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/062))
- Nippold, M. A., Martin, S. A., & Erskine, B. J. (1988). Proverb comprehension in context: a developmental study with children and adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research, 31*(1), 19-28. <https://doi.org/10.1044/jshr.3101.19>
- Nippold, M. A., Moran, C., & Schwarz, I. E. (2001). Idiom understanding in preadolescents: Synergy in action. *American Journal of Speech-Language Pathology, 10*(2), 169-180. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2001/016\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2001/016))
- Nippold, M. A., & Taylor, C. L. (1995). Idiom understanding in youth: Further examination of familiarity and transparency. *Journal of Speech & Hearing Research, 38*(2), 426-433. <https://doi.org/10.1044/jshr.3802.426>
- Nippold, M. A., & Taylor, C. L. (2002). Judgments of idiom familiarity and transparency: A comparison of children and adolescents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*(2), 384-391. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/030\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/030))
- Norbury, C. F. (2004). Factors supporting idiom comprehension in children with communication disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(5), 1179-1193. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/08\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/08))
- Norrick, N. R. (2014) Subject area, terminology, proverb definitions, proverb features. In H. Hrisztova-Gotthardt & M. A. Varga (Eds), *Introduction to paremiology: a comprehensive guide to proverb studies* (pp. 7-27). De Gruyter Open.
- Oakhill, J., Cain, K., & Nesi, B. (2016). Understanding of idiomatic expressions in context in skilled and less skilled comprehenders. *Scientific Studies of Reading, 20*(2), 124-139. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1092973>
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008α). *Τεστ Ανάγνωσης-A (Τεστ-A)*. ΕΠΕΑΕΚ.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Pouscoulous, N. (2014). "The elevator's buttocks": Metaphorical abilities in children. In D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 239-260). John Benjamins Publishing Company.
- Pouscoulous, N., & Perovic, A. (2023). Linguistic skills and socioeconomic status: Two oft forgotten factors in child metaphor comprehension. *Children, 10*(12), 1847. <https://doi.org/10.3390/children10121847>
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., Roberts, G., Menzel, A. J., & Schatschneider, C. (2020). Differential codevelopment of vocabulary knowledge and reading comprehension for students with and without learning disabilities. *Journal of Educational Psychology, 112*(3), 608-627. <https://doi.org/10.1037/edu0000382>
- Ralli, A. (2003). Review article: Morphology in greek linguistics: The state of the art. *Journal of Greek Linguistics, 4*(1), 77-129. <https://doi.org/10.1075/jgl.4.09ral>
- Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α., & Σίμος, Π. (2015). *Raven's educational CPM/CVS-Στάθμιση στα Ελληνικά*. Μοτιβο.

- Swinney, D. A., & Cutler, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 18(5), 523-534. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(79\)90284-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(79)90284-6)
- Thibodeau, P. H., Matlock, T., & Flusberg, S. J. (2019). The role of metaphor in communication and thought. *Language and Linguistics Compass*, 13(5), 1-18. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12327>
- Titone, D. A., & Connine, C. M. (1999). On the compositional and noncompositional nature of idiomatic expressions. *Journal of Pragmatics*, 31(12), 1655-1674. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00008-9](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00008-9)
- Titone, D., & Libben, M. (2014). Time-dependent effects of decomposability, familiarity and literal plausibility on idiom priming: A cross-modal priming investigation. *The Mental Lexicon*, 9(3), 473-496. <https://doi.org/10.1075/ml.9.3.05tit>
- Troia, G. A. (2021) Children and young people with written language disorders. In L. Cummings (Ed.), *Handbook of pragmatic language disorders* (pp. 651-671). Springer.
- Troia, G. A., Hennenfent, L. L., & Shen, M. (2023). Pragmatic skills in school-age children with primary language impairment and language-learning disabilities: A scoping review of research from 1990 to 2022. *Topics in Language Disorders*, 43(3), 210-250. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000317>
- Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (2019). The cognitive foundations of learning to read: A framework for preventing and remediating reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 75-93. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1614081>
- Vulchanova, M., Milburn, E., Vulchanov, V., & Baggio, G. (2019). Boon or burden? The role of compositional meaning in figurative language processing and acquisition. *Journal of Logic, Language and Information*, 28(2), 1-29. <https://doi.org/10.1007/s10849-019-09282-7>
- Vulchanova, M., Saldaña, D., Chahboun, S., & Vulchanov, V. (2015). Figurative language processing in atypical populations: The ASD perspective. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9(24), 1-20. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00024>
- Vulchanova, M., Vulchanov, V., & Stankova, M. (2011). Idiom comprehension in the first language: A developmental study. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 207-234. <https://doi.org/10.1080/02643294.2012.762350>
- Whyte, E. M., & Nelson, K. E. (2015). Trajectories of pragmatic and nonliteral language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, 54, 2-14. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.01.001>
- Whyte, E. M., Nelson, K. E., & Khan, K. S. (2011). Learning of idiomatic language expressions in a group intervention for children with autism. *Autism*, 17(4), 449-464. <https://doi.org/10.1177/1362361311422530>
- Whyte, E. M., Nelson, K. E., & Scherf, K. S. (2014). Idiom, syntax, and advanced theory of mind abilities in children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(1), 120-130. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0308\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0308))
- Willinger, U., Deckert, M., Schmoeger, M., Schaunig-Busch, I., Formann, A. K., & Auff, E. (2017). Developmental steps in metaphorical language abilities: The influence of age, gender, cognitive flexibility, information processing speed and analogical reasoning. *Language and Speech*, 62(1), 207-228. <https://doi.org/10.1177/0023830917746552>

- Wilson, A. C., & Bishop, D. V. M. (2021). A novel online assessment of pragmatic and core language skills: An attempt to tease apart language domains in children. *Journal of Child Language*, 49(1), 1–22. <https://doi.org/10.1017/s0305000920000690>
- Wilson, E., & Katsos, N. (2022). Pragmatic, linguistic and cognitive factors in young children's development of quantity, relevance and word learning inferences. *Journal of Child Language*, 49(6), 1–28. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000453>
- Yoon, H., Schwarz, I., & Nippold, M. A. (2016). Comparing proverb comprehension in Korean and American youth. *Speech, Language and Hearing*, 19(3), 161–170. <https://doi.org/10.1080/2050571x.2016.1164938>

Παρελήφθη: 31.1.2025, Αναθεωρήθηκε: 23.6.2025, Εγκρίθηκε: 24.6.2025