

# Σύγχρονη Εκπαίδευση

και η  
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ  
Σύγχρονη Εκπαίδευση

**Αφιέρωμα: Ο επιστημονικός λόγος υπό  
επιτήρηση και χειραγώγηση;**

\* \* \*

Ευρωπαϊκή λίστα ταξινόμησης επιστημονικών περιοδικών

- Παιδαγωγικά Τμήματα - Για τα δελτία ειδήσεων -

Η Επιστήμη δέσμια στην παραγωγή του κέρδους; - Η/Υ

- Βιολογία - Γεωγραφία - Διαπολιτισμική Εκπ-ση

**Διεφθαρμένα ή  
χαστικά (ελληνικά) πανεπιστήμια;**

Ισότητα των Φύλων - Ξενόγλωσση Εκπ-ση - ΜΠΣ

Για τα Ναρκωτικά - Ειδική Αγωγή - "ΚΕΤεΣΕ"

Βιβλιοφιλία και Βιβλιοθήκη - "εκδρομή" ... στον Τύπο

(4η) - Για τα ηφαίστεια - ΤΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο

**ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:** — Benincasa Luciana, Το “τεστ του θρανίου” ή ο συμμαθητής ο “διαφορετικός”. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ως παιδαγωγική αλληλεπίδραση (μέρος 2ο) ..... σ. 97-112

**ΙΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ:** — Αναγνωστοπούλου Μαρία, Αρβανίτη Ιωάννα, Κανταρτζή Ευαγγελία, Οι απόψεις των ανδρών εκπαιδευτικών για την ανάληψη διδασκαλίας από μέρους τους στην πρώτη τάξη του δημοτικού ..... σ. 113-128

**ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:** — Παϊζάνου Αρετή, Γαβρηλίδου Μόνικα, Οι ΤΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο - Διαθεματικό Σενάριο διδασκαλίας γαλλικών και άλλων γνωστικών αντικειμένων για την Στ΄ Δημοτικού ..... σ. 129-143

**ΑΠΟΦΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ:** — Αρσένης Κωνσταντίνος, Παπαδοπούλου Βασιλική, Κριτήρια και Διαδικασίες Επιλογής των μεταπτυχιακών φοιτητών στα ΜΠΣ των Παιδαγωγικών Τμημάτων ..... σ. 144-160

## ΤΕΚΜΗΡΙΑ απο την Εκπαιδευτική Πραγματικότητα

**Η Περισκόπηση του Τριμήνου:** — ΓΑΣΠΑΡΑΚΗΣ ΜΑΝΩΛΗΣ, Περισκοπώντας τη σημασία του εγκεφάλου στην εξάρτηση από τα ναρκωτικά (III) ..... σ. 162-167

**Ο “κόσμος” των Υπολογιστών:** — Γαλάνη Λία, Ρόκκα Αγγελική, Φτιάχνοντας γρίφους για την Ελλάδα: Μία διδακτική προσέγγιση σχολικής ύλης της Γεωγραφίας της Ε΄ Δημοτικού με τη χρήση διαδραστικών χαρτών ..... σ. 168-176

**Ειδική Αγωγή** (στήλη διαλόγου): — Αλευριάδου Αναστασία, Ντίνιας Κώστας Ο αφηγηματικός λόγος ενός παιδιού με σύνδρομο Williams: Μελέτη περίπτωσης σ. 177-189

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ - Λογοτεχνική Σύγχρονη Εκπαίδευση - τ. 105

**Κάλεσμα** για την ενίσχυση του «ΚΕΤεΣΕ», με την προσφορά υλικού ..... σ. 190

**Απο-τυπώματα:** — Παπαδήμας, Δ.Ν., Για τη βιβλιοφιλία και βιβλιοθήκη — Προτάσεις .... σ. 191-192

**Νεοέλληνες Λογοτέχνες:** «Μια ανάγνωση κάθε τρεις μήνες» του Πέτρου Μαριόλη: Θανάσης Χειμωνάς: «Ραγδαία Επιδεινώση» ή [...μία άβυσσος είχε ανοίξει κάτω από τα πόδια των ανθρώπων...] ... σ. 193-197

**Βιβλιοκριτική:** — Ο Θ. Καραγιάννης παρουσιάζει το βιβλίο: “Η θεατρική αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση” [του Τσιάρα Αστέρη] ... σ. 198-199

● **ΔΕΛΤΙΟ** του Κ.Ε.Τε. της Σ.Ε. [Κέντρο Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης της Σ.Ε.]: ν ο . 17 (Επιμ.: Α.χ.-Κ.γ.), όπου παρουσιάζονται πολλά ενδιαφέροντα περιοδικά ..... σ. 200-205

**Βιβλιογραφική Ενημέρωση** (Α.χ.-Κ.γ.): [Παρουσιάζονται 5 βιβλία για 5 θέματα] ..... σ. 206-208

Ο λόγος των εκπαιδευτικών, των ειδικών, κάθε ενδιαφερόμενου, ως τεκμήριο γνώσης για να μας ευαισθητοποιήσει όλους μας

# Ειδική Αγωγή

Στήλη ΔΙΑΛΟΓΟΥ

## Ο αφηγηματικός λόγος ενός παιδιού με σύνδρομο Williams: Μελέτη περίπτωσης

Αναστασία ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ, Κώστας ΝΤΙΝΑΣ\*

### Εισαγωγή

Το σύνδρομο Williams περιγράφηκε για πρώτη φορά ως ξεχωριστή οντότητα το 1961 στη Νέα Ζηλανδία από τον Δρ. J.C.P. Williams. Είναι ένα σπάνιο γενετικό σύνδρομο που αφορά και τα δύο φύλα με συχνότητα εμφάνισης που κυμαίνεται μεταξύ 1:20.000-1:50.000 γεννήσεις. Η έλλειψη γενετικού υλικού στο χρωμόσωμα 7 είναι υπεύθυνη για την εμφάνιση του συνδρόμου. Βασικό χαρακτηριστικό του είναι η εμφάνιση νοητικής καθυστέρησης, συνήθως ήπιου έως μέτριου βαθμού. Στο σύνδρομο Williams η νοητική καθυστέρηση συνδυάζεται με ένα ιδιότυπο γνωστικό προφίλ, με διατήρηση σε ικανοποιητικό βαθμό της γλωσσικής ικανότητας, αλλά με σοβαρές δυσλειτουργίες στον οπτικοχωρικό τομέα (συναρμολόγηση αντικειμένων, ζωγραφική κ.ά.) (Morris, Lenhoff and Wang, 2006).

### Γλωσσικό προφίλ των παιδιών με σύνδρομο Williams

#### Σύνταξη - Γραμματική

Η αυθόρμητη χρήση της παθητικής φωνής, η κατανόηση αναστρέψιμων προτάσεων, η δυνατότητα διόρθωσης συντακτικώς λανθασμένων προτάσεων δίνουν ένα εντυπωσιακό και πολύ καλά αναπτυγμένο γλωσσικό πρότυπο ως προς την ικανότητα σύνταξης (Bellugi et al., 1988· Karmillof-Smith, 1997).

Από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν διαπιστώθηκε το υψηλό επίπεδο μορφολογικής ικανότητας των παιδιών με σύνδρομο Williams, ιδιαίτερα σε σχέση με τα παιδιά με σύνδρομο Down (Bellugi, Bihrlé, Jernigan, Trauner and Doherty, 1990· Klein and Mervis, 1998· Volterra, Capirci, Caselli and Vicari, 2004).

\* Η Αναστασία Αλευριάδου είναι Επ. Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής, στο Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Ο Κώστας Ντίνας είναι Αν. Καθηγητής Γλωσσολογίας, στο Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Όλες οι παραπάνω μελέτες πραγματοποιήθηκαν στην αγγλική γλώσσα, η οποία παρουσιάζει σχετικά περιορισμένη μορφολογία. Η μορφολογία, όμως, σε άλλες γλώσσες είναι πιο σύνθετη. Πρόσφατα, έχει εξεταστεί η χρήση του γραμματικού γένους για τα άτομα με σύνδρομο Williams με μητρική γλώσσα τη γαλλική (Karmillof-Smith, 1997). Τα τελευταία έκαναν περισσότερα λάθη ως προς τη χρήση του γραμματικού γένους σε σχέση με την ομάδα των νεότερων τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών, εξισωμένων ως προς τη νοητική ηλικία.

Τα λάθη που παρουσιάζουν, γενικά, τα άτομα με σύνδρομο Williams ως προς τον μορφολογικό τομέα έχουν να κάνουν με τις προθέσεις, τον πληθυντικό αριθμό των ουσιαστικών, τις καταλήξεις αορίστου, το γένος στα άρθρα και τις καταλήξεις των λέξεων (Mervis, Morris, Bertrand and Robinson, 1999· Penke and Krause, 2004). Συγκεκριμένα έχουν αναφερθεί λάθη «αντικατάστασης» π.χ. από *αντί με*, ή/και λάθη παράλειψης στη χρήση των προθέσεων (Rubba and Klima, 1991). Ως προς τη χρήση των κλίσεων τα καταφέρνουν καλύτερα στα ομαλά παρά στα ανώμαλα ουσιαστικά ενικού και πληθυντικού αριθμού (Brimberg, Ullman, Marcus, Kelley and Levine, 1994). Επιπρόσθετα, παρουσιάζουν δυσκολίες στο σχηματισμό του ανώμαλου τύπου του αορίστου (Bellugi, Wang and Jernigan, 1994). Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι η αδυναμία των παιδιών αυτών να κάνουν σωστή χρήση του συγκριτικού βαθμού (Clahsen and Temple, 2003). Τα αγγλόφωνα παιδιά με σύνδρομο Williams κάνουν λάθη στα γένη των αντωνυμιών αλλά και στους αριθμούς των αντωνυμιών (Kelley and Tager-Flusberg, 1994). Τα πιο συχνά είδη λαθών που παρατηρούνται είναι στο τρίτο πρόσωπο (π.χ. αυτός/αυτή,

αυτού/αυτής). Κάποιες φορές μάλιστα η αντωνυμία «εαυτός» χρησιμοποιείται εκεί που δεν χρειάζεται.

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι οι αγγλόπαιδες με σύνδρομο Williams έχουν δυσκολία στην κατανόηση ερωτηματικών προτάσεων του τύπου *ποιος, πού, πότε, τι κ.λπ.* Δεν φαίνεται να είναι σε θέση να κατανοήσουν τις διαφορές των λέξεων αυτών και τις μπερδεύουν. Όταν τους γίνονται τέτοιου είδους ερωτήσεις, συνήθως δεν απαντούν ακατάλληλα (Volterra, Capirci, Pezzini, Sabbadini and Vicari, 1996).

## Φωνολογία

Ο λόγος στα παιδιά με σύνδρομο Williams είναι συνήθως καθαρός, εύκολα κατανοητός και πολύ εκφραστικός (Gosh, Stading and Pankau, 1994). Ταυτόχρονα, όμως, προκύπτουν και κάποια προβλήματα σε ορισμένες περιπτώσεις. Τέτοια είναι η ταχύτητα της ομιλίας, η ποιότητα της φωνής και η ευχέρεια του λόγου.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με σύνδρομο Williams παρουσιάζουν το ίδιο προφίλ, τα ίδια λάθη με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά της ίδιας νοητικής ηλικίας (Dilts, Morris and Leonard, 1990). Στη σχολική ηλικία η άρθρωση των περισσότερων παιδιών με σύνδρομο Williams είναι η κατάλληλη για την ηλικία τους και χαρακτηρίζεται έως και πολύ καλή. Γενικά αναφέρεται ότι το 84% των παιδιών με σύνδρομο Williams έχουν καθαρό και καλά αρθρωμένο λόγο, σε αντίθεση με τα περισσότερα νοητικώς καθυστερημένα παιδιά άλλης αιτιολογίας (Schoenbrodt and Smith, 1995· Udwin and Yule, 1990).

Στα παιδιά με σύνδρομο Williams μπορεί να παρουσιαστούν προβλήματα στη φωνολογική ακρίβεια κάτω από συγκεκριμένες

συνθήκες. Έτσι, προβλήματα μπορεί να παρουσιαστούν σε πολυσύλλαβες λέξεις (π.χ. ηλεκτρισμός). Στις μικρές και απλές φράσεις η άρθρωση είναι συνήθως πολύ σωστή, ακριβής και καθαρή. Αντίθετα, στις μεγάλες σε έκταση και περίπλοκες προτάσεις παρουσιάζονται προβλήματα στην άρθρωση (Majerus, 2004). Τα προβλήματα αυτά είναι μάλλον αποτέλεσμα της φτωχής μεταφωλογικής ενημερότητας (Majerus, 2004), αλλά και των ιδιαίτερων μορφολογικών στοιχείων του συνδρόμου (Semel and Rosner, 2003). Συγκεκριμένα, η χαλαρότητα στους μύες του στόματος, τα χαλαρά χείλη, η αδυναμία στην κατάποση και το μεγάλο μέγεθος της γλώσσας είναι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την άρθρωση.

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά αυτά, όταν βρίσκονται κάτω από ένταση ή στρες, μιλούν πολύ γρήγορα και με ασυνήθιστο ρυθμό. Σε τέτοιες συνθήκες παρουσιάζονται και λάθη στην άρθρωση (Udwin and Yule, 1998).

### Σημασιολογία

Τα παιδιά με σύνδρομο Williams διαθέτουν ένα πλούσιο και καλά ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, δίνοντας την εντύπωση ατόμων με τυπική νοημοσύνη (Levine, 1993). Όμως, παρά το εκτεταμένο λεξιλόγιο, δεν είναι σε θέση να δώσουν ξεκάθαρους και κατάλληλους ορισμούς των λέξεων που τους δίνονται (Bellugi et al., 1990· Ypsilanti, Grouios, Alevriadou and Tsapkiní, 2005). Επιπρόσθετα, αδυνατούν να κατανοήσουν έννοιες που εκφράζουν: α) επιρρήματα (κατεύθυνσης, τόπου, χρόνου, ποσότητας), β) επίθετα (ομοιότητας, ποσότητας, παράθεσης) (Levine, 1993).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό τους είναι ότι, όταν δεν είναι σε θέση να σκεφτούν

την κατάλληλη λέξη, την αντικαθιστούν με κάποια περίπου συνώνυμη ή με κάποια άλλη που να είναι κοντά σε νόημα (Levine, 1994· Semel and Rosner, 2003). Μερικές φορές αυτού του είδους οι αντικαταστάσεις γίνονται και με λέξεις πιο «μακρινές» σε νόημα (Volterra et al., 1996). Τέλος, μια άλλη χαρακτηριστική στρατηγική που χρησιμοποιούν τα άτομα με σύνδρομο Williams για να καλύψουν την αδυναμία τους είναι οι στερεότυπες τυποποιημένες εκφράσεις. Τέτοιες χαρακτηριστικές εκφράσεις υπάρχουν πολλές στην αγγλική γλώσσα (well, now, let me see, look, you know etc.) (Volterra et al., 1996).

### Πραγματολογία

Τα παιδιά με σύνδρομο Williams, αν και είναι πολύ κοινωνικά και εκφραστικά, αδυνατούν να αποδώσουν τον επικοινωνιακό λόγο σ' ένα κατάλληλο πλαίσιο (Udwin and Yule, 1998). Ο ατέλειωτος βερμπαλισμός ή αλλιώς η υπερβολική λογόρροια είναι ένα τυπικό χαρακτηριστικό γνώρισμα στη γλώσσα των παιδιών αυτών. Ο βερμπαλισμός αυτός κάποιες φορές έχει τη μορφή επαναλαμβανόμενων, χωρίς νόημα, λέξεων, δίνοντας την εντύπωση «γλωσσικής σαλάτας» (Mervis and Becerra, 2007· Udwin and Yule, 1990).

Η φτωχή διατήρηση του θέματος και η αδυναμία περάτωσής του είναι άλλο βασικό πρόβλημα. Ο ακροατής αδυνατεί να παρακολουθήσει και να κατανοήσει τα λεγόμενα των παιδιών αυτών (Semel and Rosner, 2003). Μερικά πάλι άτομα έχουν έντονη την επιθυμία παρατάσης μιας συζήτησης με στόχο να καμουφλάρουν το πρόβλημά τους για εύρεση κατάλληλων λέξεων (Levine, 1993).

Μια στρατηγική που χρησιμοποιούν τα άτομα με σύνδρομο Williams είναι η αλλα-



γή του θέματος συζήτησης, που γίνεται εκ μέρους τους, σε ένα άλλο πιο οικείο τους θέμα. (Levine and Wharton, 2000). Τέλος, επιτυχημένη προς στιγμή στρατηγική αποφυγής της συζήτησης είναι και η τάση να κάνουν ερωτήσεις κοινωνικού ή προσωπικού επιπέδου στον εξεταστή ή συνομιλητή.

Τέλος, τα άτομα με το σύνδρομο υπερέχουν στον τομέα της μη-λεκτικής επικοινωνίας. Είναι γενικά έμπειρα στην βλεμματική επαφή. Είναι επίσης πολύ ικανά σε μη λεκτικά μηνύματα όπως οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, η γλώσσα του σώματος, παρέχοντας έτσι τη σχετική επανατροφοδότηση στον συνομιλητή τους (Scheiber, 2000).

### Αφηγηματικός λόγος

Έρευνες σχετικές με τον αφηγηματικό λόγο ενηλίκων με σύνδρομο Williams αποδίδουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά γνωρίσματα: συνοχή στο λόγο, σωστή θεματική δομή (όταν αναφέρονται π.χ. σε κάποιον που μιλάει αναφέρουν και για ποιο θέμα μιλάει), οι παλιές και νέες πληροφορίες τοποθετούνται διαδοχικά και κατάλληλα (Bellugi et al., 1990· Bellugi, Wang and Jernigan, 1994· Reily, Klima and Bellugi, 1990· Reily, Losh, Bellugi and Wulfeck, 2004).

Επιπρόσθετα, συγκρίθηκε ο αφηγηματικός λόγος εφήβων και ενηλίκων με σύνδρομο Williams και σύνδρομο Down (Reily et al., 1990). Γενικά η αφήγηση των πρώτων είναι εμφανώς ανώτερη σε μορφή, δομή και περιεχόμενο σε σχέση με τα άτομα με σύνδρομο Down. Οι ενήλικες με σύνδρομο Williams τείνουν να κάνουν χρήση προηγμένων συντακτικά μορφών, όπως σύνθετες προτάσεις, παθητική σύνταξη και δευτερεύουσες προτάσεις. Σε εκφραστικό επίπεδο τα άτομα με σύνδρομο Williams παρουσιάζουν εξαιρετική έκφραση κατά

την αφήγησή τους. Τείνουν να αλλάζουν τον τόνο και την ένταση της φωνής τους σε περιπτώσεις που ταιριάζει κατά την αφήγηση ή να τονίζουν λεπτομέρειες στην ιστορία. Όλα αυτά δεν παρατηρούνται σε άτομα με σύνδρομο Down (Reily et al., 1990).

Τα παιδιά με σύνδρομο Williams παράγουν σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά περισσότερο «κοινωνικά-εκφραστικά» σχόλια στον αφηγηματικό τους λόγο, όπως στομφώδεις εκφράσεις, μίμηση της ομιλίας του ήρωα και αναπαραγωγή των ήχων της ιστορίας. Απ' την άλλη, τα παιδιά με το σύνδρομο δεν παρατηρείται να παρουσιάζουν τόσο ανεπτυγμένο αφηγηματικό λόγο, όσο οι ενήλικες με το σύνδρομο, καθώς κάνουν περισσότερα λάθη στη σύνταξη (Bellugi et al., 1994· Losh, Reilly, Bellugi, Cassady and Klima, 1997).

### Στόχος της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί ο αφηγηματικός λόγος ενός 8χρονου παιδιού με σύνδρομο Williams (μελέτη περίπτωσης), γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η γλωσσική ανάπτυξη των ελληνοπαίδων με σύνδρομο Williams είναι πολύ περιορισμένη [βλέπε τη σχετική έρευνα της Stavrakaki (2004) για την παραγωγή ερωτηματικών προτάσεων του τύπου ποιος, πού, πότε, τι κ.λπ.]. Θα αξιολογηθεί το γλωσσικό μέρος του συνδρόμου και πιο συγκεκριμένα η φωνολογία, η σημασιολογία, η σύνταξη, η γραμματική και η μορφολογία.

### Σύντομο ιστορικό του παιδιού με σύνδρομο Williams

Ο Α. ήταν 8 ετών και 7 μηνών κατά τη διάρκεια της έρευνας. Γεννήθηκε στις 4-10-1994. Έχει άλλη μία μεγαλύτερη τυπικώς

αναπτυσσόμενη 12χρονη αδελφή. Ο πατέρας είναι ιδιωτικός υπάλληλος, ενώ η μητέρα δεν εργάζεται. Σε ηλικία 4 ετών έγινε και η πρώτη επίσημη διάγνωση για το σύνδρομο σε ειδικό Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο. Ο Λ. είτε τις πρώτες του λεξούλες σε ηλικία ενός έτους, ενώ περπάτησε σε ηλικία 2 ½ χρονών. Ο έλεγχος των σφικτήρων ολοκληρώθηκε σε ηλικία 3 ½ χρονών.

Σήμερα φοιτά σε ειδικό σχολείο. Η νοητική του ηλικία κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, με βάση την επίδοσή του στις «Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες του Raven» (Raven, 1965), αντιστοιχεί σε παιδί ηλικίας 5 ½ ετών. Επιπρόσθετα, ο Λ. είναι πολύ κοινωνικό, ομιλητικό και ευχάριστο παιδί. Είναι συνεργάσιμος, χωρίς όμως να αποδέχεται την υπερβολική πίεση για συνεργασία, όταν δεν θέλει. Τότε αντιδράει και δε συνεργάζεται.

## Παρατηρήσεις στον αφηγηματικό και περιγραφικό λόγο

### Εργαλεία

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση της έρευνας ήταν δύο παραμύθια («Η κοκκίνοσκουφίτσα» και «Η χιονάτη και οι 7 νάνοι»). Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν και διαδοχικές εικόνες, οι οποίες παρουσίαζαν μικρές και απλές ιστορίες (γενέθλια, γέννηση του Χριστού κ.ά.).

### Διαδικασία πρόσληψης πληροφοριών

Από το παιδί ζητήσαμε να αφηγηθεί τις ιστορίες που έβλεπε στις εικόνες και τα παραμύθια. Οι αφηγήσεις μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια αναλύθηκε η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού σε συντακτικό, φωνολογικό, σημασιολογικό και

πραγματολογικό επίπεδο μέσω του αφηγηματικού του λόγου.

### Τα δεδομένα της παρατήρησης και η ερμηνεία τους

Η μελέτη του απομαγνητοφωνημένου αφηγηματικού λόγου του Λ. έδωσε την εξής εικόνα κατά γλωσσικό επίπεδο.

### Φωνολογία

α. Η γενική εντύπωση είναι ότι ο συμμετέχων στην έρευνα προφέρει όλους τους φθόγγους της νέας ελληνικής με τρόπο που να γίνεται αντιληπτός και κατανοητός από τους συνομιλητές του, δε φαίνεται όμως να έχει διαμορφώσει απολύτως τον φωνητικό τους μηχανισμό, με αποτέλεσμα οι ίδιοι φθόγγοι να παρουσιάζουν σημαντικές αρθρωτικές αποκλίσεις μεταξύ τους αλλά και από την άρθρωση των ενηλίκων. Η φωνητική αυτή αστάθεια είναι χαρακτηριστική στα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας (Κατή, 1992· Χατζησαββίδης, 2001).

Ένα δείγμα της φωνητικής του αστάθειας είναι η περίπτωση της προφοράς του παλλόμενου φθόγγου [r]. Σε κάποιες λέξεις ακούγεται να τον προφέρει αρκετά ευδιάκριτα, όπως περίπου οι ενήλικες. Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις επιτονικής έμφασης η προφορά του παρουσιάζει και μια τάση μάκρυνσης, π.χ. «και της ρρωτάει», «τρρώει φαί». Σε δυσυμφωνικά συμπλέγματα όμως το r παρουσιάζει πλήρη φωνητική αστάθεια: όταν είναι δεύτερο μέλος, άλλοτε ακούγεται καθαρά, π.χ. στη λέξη *κρεβάτι* και άλλοτε λιγότερο καθαρά, π.χ. στη λέξη *τρέχω*, δεν ακούγεται όμως σχεδόν καθόλου όταν είναι πρώτο μέλος, π.χ. στη λέξη *α(ρ)κουδάκι*.

β. Στο επίπεδο της φωνολογικής ενημερότητας παρατηρείται σε μικρό βαθμό όχι

πλήρης λειτουργία κάποιων αντιθέσεων, κυρίως στα φωνήματα τα οποία έχουν μεγάλη αρθρωτική συγγένεια μεταξύ τους, π.χ. *t* - *θ* «μάθια» αντί «μάτια».

γ. Παρατηρείται πολύ συχνά μια τάση απλοποίησης των δισυμφωνικών συμπλεγμάτων με στόχο την ευκολότερη προφορά τους. Η απλοποίηση αυτή απαντά και σε αρχική θέση, π.χ. στο σύμπλεγμα *st* άλλοτε προφέρεται το *s* «σαμάτησε» αντί «σταμάτησε» άλλοτε το *t* «να το πάει τη γιαγιά του» αντί «στη γιαγιά του», «να βάλει το χυμό του το ποτηράκι» («το πουλί») μέσα (στο κλουβί) «κάθεται (σ)τη καρέκλα» στο *sp* αποσιωπάται πάντοτε το συριστικό, π.χ. «πίτι = σίτι».

Απαντά επίσης και σε εσωτερική θέση, π.χ. *ps* > *s* «μαζέσει» αντί «μαζέψει», «ξυμνάται» αντί «ξυπνάται = ξυπνάει», όπου το πρώτο μέλος *p* τρέπεται σε *m*, το οποίο έχει περισσότερα κοινά αρθρωτικά χαρακτηριστικά με το *n*, το δεύτερο μέλος του συμπλέγματος, *βγ* > *γ*: «(Η Ισμήνη) έβαλε = έβγαλε τη πιτζάμας του», *dj* > *j*: [to javasa = to djavasa].

Δεν παρατηρείται απλοποίηση δισυμφωνικού συμπλέγματος, όταν αυτό αποτελείται από φρακτικό + ένηχο, π.χ. *τρέχω*, *χραπ*, *βλέπει*, *πρίγκιπας*. Στο δείγμα δεν εντοπίστηκε κανένα τρισυμφωνικό σύμπλεγμα σε καμία θέση.

δ. Στην αλυσίδα του λόγου κατά τη συμφορά, κάποιες φορές, παρατηρείται μη αναμενόμενη ηχηροποίηση των κλειστών άηχων συμφώνων, τα οποία προφέρονται χωρίς προορηνικοποίηση (βλ. Χαρολαμπόπουλος, Αραποπούλου, Κοκολάκη και Κυρατζή 1992· Χατζησαββίδης, 2001) π.χ. «το νταΐζει το μπουλάκι» = ταΐζει το πουλάκι.

ε. Ο επιτονισμός του είναι πολύ εύστοχος, ειδικά όπου πρέπει να δοθεί έμφαση ή επι-

μονή. Οι λέξεις προφέρονται με μεγαλύτερη ένταση και διάρκεια, π.χ. στη φράση «Για να ανοίγω καλύτερα και κραπ την τρώει...» οι λέξεις *ανοίγω*, *καλύτερα*, *κραπ* διακρίνονται επιτονικώς από τις άλλες ως προς την ένταση της προφοράς και τη διάρκειά τους. Εκεί όπου κορυφώνεται η αγωνία και το παραμύθι βαίνει προς το τέλος του, παρατηρείται ακόμη αύξηση στην ταχύτητα της αφήγησης και αλλαγή όλων των φωνητικών χαρακτηριστικών της προφοράς. Μάλιστα διακρίνεται στον τόνο της φωνής του *Λ*. μια συναισθηματική συμμετοχή στα αφηγούμενα περιστατικά (στην περιπέτεια π.χ. της Κοκκινόσκουφίτσας και της γιαγιάς της) και ένας παρορμητισμός, ο οποίος εισάγει στην αφήγηση και στοιχεία ξένα προς το παραμύθι, όπως ότι ο λύκος έφαγε και τον παππού.

## Σύνταξη - γραμματική

α. Κάποιες φορές δε χρησιμοποιείται καθόλου άρθρο πριν από το ουσιαστικό, π.χ. «έπαιξε με αυτοκινητάκι», «το διαβάζει Ηλίας». Άλλοτε χρησιμοποιεί λάθος άρθρο: «Είναι το Κοσμά».

β. Πολύ συχνά παρατηρείται σύγχυση γενών στα ονόματα, π.χ. «(ο Άι Βασίλης) τα δόντια του κόκκινη...», «(Η Ισμήνη) έβαλε = έβγαλε τη πιτζάμας του».

γ. Η σύγχυση αριθμών στα ονόματα και τα ρήματα (σε συνδυασμό καμιά φορά και με τη σύγχυση γενών) είναι επίσης ένα χαρακτηριστικό της ομιλίας του *Λ*. «Είναι ένα κορίτσι και επτά νάνους. Οι νάνοι πήγε στο (σ)πίτι και τη ρωτάει αν όλες οι νάνοι έλυνσε τα γένια του, ήθελε το σκούφο του και τους επτά νάνους ένα τραγουδάνε, ένα παίζουνε κιθάρες...», «Οι επτά νάνοι και ο πρίγκιπας ζούσε ευτυχισμένα».

δ. Στο τρίτο ενικό ή πληθυντικό πρόσωπο των ρημάτων άλλοτε προστίθεται και άλλοτε όχι το μόρφημα -ε, π.χ. *ήτανε* αλλά



ζήσαν (Χαραλαμπίκης, 1997· Χατζησαββίδης, 2001).

ε. Στο επίπεδο της πρότασης ή της φράσης (για την πρόταση στα νήπια βλέπε Kress, 1982· Χατζησαββίδης, 2001) παρατηρείται συχνή σύγχυση στην ακολουθία των χρόνων, π.χ. «Είναι ένα κοριτσάκι που το λένε που φορούσε σκουφάκι».

στ. Η συντακτική ασάφεια μερικές φορές παίρνει ακραίες μορφές, όπως: «Εκείνο που περίμενε ήταν ο... το λύκος και της ρωτάει: Γιαγιά, γιαγιά, γιατί μεγάλο μάθια;». Στην αφηγηματική αυτή ενότητα παρατηρούμε σύγχυση στα γένη των ονομάτων («ο... το λύκος»), παραβίαση του κανόνα στη σύνταξη κάποιων ρημάτων («και της ρωτάει»), διαταραχή της συμφωνίας γένους ανάμεσα στο επίθετο και το ουσιαστικό («μεγάλο μάθια») και απουσία ρήματος στην πρόταση («γιατί μεγάλο μάθια;»). Άλλοτε παίρνει τη μορφή συντακτικής ανακολουθίας, π.χ. «Φεύγει απ' το σχολείο του μετά να βάλει το χυμό του (σ)το ποτηράκι και έχει ένα αρκουδάκι».

ζ. Χρησιμοποιεί σχεδόν αποκλειστικά την ενεργητική φωνή στις περιγραφές και τις αφηγήσεις εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις, π.χ. «Μετά μοιράστηκε η τούρτα» και κάποιες φορές λανθασμένα, π.χ. «(Η Ισμήνη) ξυπνάται, πλένει το στόμα της...».

η. Η χρήση των δευτερευουσών προτάσεων είναι γενικά περιορισμένη και λόγω της φύσης του λόγου που είχαμε στη διάθεσή μας (Μπασλής 1983, 1984, 1988· Χατζησαββίδης, 2001). Σε μία περίπτωση πάντως η υποτακτική σύνδεση δε φαίνεται να παρουσιάζει κάποιο πρόβλημα: «Σταμάτησε να μαζεύει λουλούδια, βουτυράκι για να το πάει (σ)τη γιαγιά του που ήτανε άρρωστη».

## Σημσιολογία - πραγματολογία

α. Το δείγμα του λόγου ήταν πολύ μικρό

σε έκταση και πολύ συγκεκριμένο ως προς το περιεχόμενο, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να διατυπωθούν ασφαλή συμπεράσματα για την απόκτηση των σημασιών από μέρους του υποκειμένου της έρευνας.

β. Από την αφήγησή του και την περιγραφή των εικόνων που του δείχνονται προκύπτει ότι έχει κατανοήσει τη βασική κοινωνιογλωσσολογική γνώση της προσαρμογής του λόγου στην περίσταση επικοινωνίας, η οποία συνίσταται στην αφήγηση ή περιγραφή που απευθύνεται σε ενήλικο άτομο που ενδιαφέρεται να τα ακούσει (Χατζησαββίδης, 2001).

γ. Όσο αφορά τις κοινωνικές πραγματολογικές συμβάσεις της αφήγησης, φαίνεται ότι έχει εμπεδώσει τη σύμβαση της έναρξης και λήξης των περισσότερων παραμυθιών: «Μια φορά κι ένα καιρό», «Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα». Τη στερεότυπη λήξη μάλιστα τη χρησιμοποιεί επεκτείνοντάς την και εκεί όπου δε συντρέχει λόγος, όπως για παράδειγμα περιγράφοντας τέσσερις εικόνες που δείχνουν στιγμιότυπα της καθημερινής ζωής του Ηλία. Επίσης επισημαίνει πραγματολογικά το τέλος της «ανάγνωσης» μιας σειράς εικόνων σχετικών με τη Χιονάτη και τους επτά νάνους λέγοντας: «Το διάβασα».

δ. Εμφανίζεται στην αρχή περιόδων η στερεοτυπική φράση: «Εκείνο που...», η οποία δε δικαιολογείται από τη συνέχεια των λεγομένων και έτσι δημιουργεί συντακτική ανωμαλία, π.χ. «Εκείνο (δηλ. η Κοκκινোসκουφίτσα) που πήγαινε (σ)ταμάτησε να...», «Εκείνο που περίμενε ήτανε...».

ε. Μια άλλη κοινωνική σύμβαση την οποία έχει εμπεδώσει ο Λ. αφορά τη δομή της οικογένειας: περιγράφοντας την εικόνα της γέννησης του Χριστού λέει ότι δίπλα στο Χριστούλη και τη μαμά του το άλλο πρόσωπο που εμφανίζεται (ο Ιωσήφ) (δεν μπορεί παρά να) είναι ο μπαμπάς του.

στ. Παρατηρείται σύγχυση στην κατανόηση των εννοιών «πάνω» και «κάτω», ενώ φαίνεται να ανταποκρίνεται σωστά στις έννοιες «μέσα» και «έξω», π.χ. «Το αρκουδάκι πέφτει κάτω στο κρεβάτι» αντί του αναμενόμενου «ανεβαίνει στο κρεβάτι», το πουλί «κάθεται (σ)τη καρέκλα» αντί του «είναι πάνω στην καρέκλα» και το πουλί «είναι μέσα στην καρέκλα» κι όχι «κάτω απ' την καρέκλα», αφού για τον Λ. η καρέκλα με τα πόδια και το οριζόντιο ξύλο σχηματίζει ένα χώρο κατάλληλο να βρίσκεται κανείς μέσα.

ζ. Αδυνατεί να συγκρατήσει την αφήγηση σε ένα ρυθμό σταθερό και κάνει μεγάλα αφηγηματικά άλματα μέσα στην ίδια περίοδο με αποτέλεσμα να δημιουργούνται και φραστικές-συντακτικές αλλά και λογικές ανακολουθίες, π.χ. «Εκείνο που περιμένε ήτανε ο... το κακός ο λύκος και της ρωτάει: γιαγιά, γιαγιά γιατί μεγάλο μάθια;»

η. Όταν διαταράσσεται η αφήγηση, π.χ. με την παρέμβαση της κοπέλας που του παίρνει τη συνέντευξη, ο Λ. αποσυντονίζεται τελείως και συνδέει άσχετα μεταξύ τους πράγματα. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της περιγραφής του Άι Βασίλη: «και μας έφερε παιχνίδια... – Και τι φορούσε ο Άι Βασίλης; – Γένια. – Άλλο; – Κόκκινη, τα δόντια του κόκκινη, το καπέλο του καπέλο, το σκούφο του». Η απάντηση: γένια είναι πλασματική καθώς οφείλεται στην παρέμβαση της κοπέλας με την ερώτηση: – Και τι φορούσε ο Άι Βασίλης; Στην πραγματικότητα ο Λ. συνεχίζει την περιγραφή του αγίου επισημαίνοντας ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του που είναι η γενειάδα του. Η σύγχυση επιτείνεται όταν αναφερόμενος στα δόντια του (ίσως ήθελε να τονίσει το πλούσιο μουστάκι του συνεκδοχικά) απαντά με κάποια καθυστέρηση στην προηγούμενη ερώτηση: κόκκινη, εννοώντας προφανώς την κάπα του. Κι επειδή όλα τα αντικείμενα της περιγραφής έχουν και ένα χα-

ρακτηριστικό επίθετο (π.χ. κόκκινη), το καπέλο του είναι... καπέλο με επιτονισμό επιθέτου στο σημείο αυτό σαν να επρόκειτο να πει: ψηλό για παράδειγμα.

θ. Η περιγραφή του Λ. εμφανίζεται πολύ αφαιρετική και ελλειπτική λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνιογλωσσολογικό δεδομένο ότι ο αποδέκτης του λόγου του έχει γνώση και των παραμυθιών που καλείται να αφηγηθεί αλλά και των εικόνων που καλείται να περιγράψει. Αυτό τον οδηγεί στη χρησιμοποίηση πολλών εξωφορικών στοιχείων στην αφήγηση και την περιγραφή, σε σημείο που το κείμενό του να μη μπορεί να γίνει κατανοητό, αν δεν συμπληρωθεί από την εικόνα ή τη γνώση του παραμυθιού (βλ. Brown and Yule, 1983· Χατζησαββίδης 2001). Παραλείπει δηλαδή φράσεις που θα μπορούσαν να είναι αυτόνομες ή αντικείμενα που βρίσκονται στην εικόνα. Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή των δραστηριοτήτων του Ηλία σε τέσσερις εικόνες: «Το αρκουδάκι πέφτει κάτω στο κρεβάτι, το διαβάζει Ηλίας και κοιμάται». Η φράση αυτή μοιάζει ακατανόητη, αν δε συμπληρωθεί από στοιχεία που υπάρχουν μέσα στις εικόνες. Αντικείμενο του ρήματος διαβάζει δεν είναι το αρκουδάκι, όπως δείχνει η πρόταση, αλλά το βιβλίο, το οποίο υπάρχει στην εικόνα· υποκείμενο αντίστοιχα του κοιμάται δεν είναι και πάλι το αρκουδάκι, αλλά ο Ηλίας, ο οποίος είναι ξαπλωμένος στο κρεβάτι και σκεπασμένος με την κουβέρτα.

Ανάλογη χρήση εξωφορικών στοιχείων γίνεται στην περιγραφή δύο παιδιών που παίζουν με τη μπάλα και «μόλις ξαναφεύγει ο ήλιος και τρέχουν τρέχουν στο σπίτι τους και μόλις είναι το χιόνι πέφτει». Εδώ για την κατανόηση της περιγραφής απαραίτητη είναι η συμπληρωματική βοήθεια της εικόνας, όπου φαίνεται ότι αρχίζει να βρέχει (κι όχι να χιονίζει) όταν τα παιδιά

είναι μέσα στο σπίτι τους. Το ίδιο ισχύει στα γενέθλια του Κοσμά, όπου: «μετά μοιράστηκε η τούρτα, μετά χορεύουνε και λένε το Κοσμά, φεύγουν».

Σε κάποιες περιγραφές ή αφηγήσεις παρεμβάλλονται στοιχεία που δεν ανταποκρίνονται στην εξέλιξη του παραμυθιού ή στην εικόνα που περιγράφεται. Αυτά άλλοτε ανήκουν σε ευρύτερα σύνολα ομοειδών στοιχείων, π.χ. ζώνων: «η καμήλα, ο γάιδαρος, (ο) κόκορας» στην περιγραφή μιας εικόνας της γέννησης του Χριστού, ή χρησιμοποιούνται συνήθως μαζί, όπως π.χ. η γιαγιά και ο παππούς, στην αφήγηση του παραμυθιού της Κοκκίνοσκουφίτσας, όπου ο λύκος εμφανίζεται να τρώει και τον παππού, ή οι μάγοι και οι μάγισσες στην περιγραφή της εικόνας της Γέννησης του Χριστού. Άλλοτε όμως τα στοιχεία αυτά δε φαίνεται να έχουν οποιαδήποτε σχέση με τα υπόλοιπα παρατασσόμενα, π.χ. η Κοκκίνοσκουφίτσα «Σταμάτησε να μαζέψει λουλούδια, βουτυράκι...», στην περιγραφή της εικόνας της Γέννησης του Χριστού ακούγεται: «Οι μάγισσες και η καμήλα και τα παγωτά».

## Συζήτηση

Στην παρούσα φάση της εργασίας θα γίνει προσπάθεια να συγκριθούν τα αποτελέσματα της έρευνας στον γλωσσικό τομέα του Λ. με τα ήδη υπάρχοντα ευρήματα από αντίστοιχες έρευνες.

### Σύνταξη - γραμματική

Οι ειδικές δυσκολίες στη σύνταξη και τη γραμματική των παιδιών με σύνδρομο Williams παρατηρήθηκαν και στο λόγο του Λ. Το μπέρδεμα στα γένη των ονομάτων που παρουσιάζεται έντονα στον λόγο του

Λ. είναι τυπικό γλωσσικό χαρακτηριστικό γαλλόφωνων, ιταλόφωνων και γερμανόφωνων παιδιών με σύνδρομο Williams (Karmilof-Smith, 1997· Penke and Krause, 2004· Volterra et al., 2004). Επιπρόσθετα ο Λ. μπερδεύει και τους αριθμούς στα ονόματα και τα ρήματα. Όσον αφορά τη σωστή χρήση ως προς τα γένη, ο Λ. τα μπερδεύει χρησιμοποιώντας άλλο γένος στο άρθρο και άλλο στο ουσιαστικό (π.χ. το Κοκκίνοσκουφίτσα). Σε άλλες περιπτώσεις δε χρησιμοποιεί καθόλου το άρθρο. Επιπρόσθετα, στο λόγο του Λ. παρατηρείται διαταραχή της συμφωνίας γένους ανάμεσα στο επίθετο και το ουσιαστικό.

Στο επίπεδο της σύνταξης ο Λ. εμφανίζεται πολύ κατώτερος από το αναμενόμενο, αν βασιστούμε στα ευρήματα των ερευνών της Bellugi και των συνεργατών της (1990), η οποία διέκρινε σωστή δομή στις χρονικές και συντακτικές ακολουθίες των ιστοριών που αφηγούνταν τα παιδιά. Ο Λ. παρουσιάζει συντακτική ανακολουθία και σε ακραίες μορφές παρατηρείται απουσία και του ρήματος στην πρόταση. Άλλες φορές η σύνταξη του παίρνει μορφή συντακτικής ανακολουθίας συμφωνώντας περισσότερο με τα ευρήματα των Karmilof-Smith (1997), της Volterra και των συνεργατών της (2004).

Ο Λ. χρησιμοποιεί σχεδόν πάντα ενεργητική φωνή στις περιγραφές του και στις λίγες φορές που χρησιμοποιεί παθητικό λόγο αυτός είναι λανθασμένος. Η χρήση των δευτερευουσών προτάσεων είναι γενικά περιορισμένη και στις εξαιρετικές περιπτώσεις που χρησιμοποιείται είναι σωστή (υποτακτική σύνδεση). Τέλος, δεν παρατηρήθηκαν προβλήματα κατανόησης ερωτήσεων τύπου what (Volterra et al., 1996). Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η ηχητική ομοιότητα των ερωτηματικών αυτών λέξεων στην αγγλική γλώσσα μπορεί να προκαλεί προβλήματα. Τα ευρήματα της παρού-

σας έρευνας επιβεβαιώνονται και από τα αντίστοιχα ευρήματα της Stavrakaki (2004) σε ελληνόπαιδα με σύνδρομο Williams.

## Φωνολογία

Η γενική εντύπωση είναι πως ο Λ. μπορεί να προφέρει όλους τους φθόγγους με τρόπο αντιληπτό και κατανοητό. Σε λεπτομερέστερη ανάλυση όμως δεν φαίνεται να έχει διαμορφώσει απολύτως τον φωνητικό του μηχανισμό, με αποτέλεσμα οι ίδιοι φθόγγοι μεταξύ τους να παρουσιάζουν αποκλίσεις ως προς την άρθρωση. Αυτό είναι χαρακτηριστικό που εμφανίζουν και τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά αυτής της ηλικίας (Χατζησαββίδης, 2001). Τα παρόντα επιβεβαιώνουν τα ευρήματα του Dilts και των συνεργατών τους (1990).

Οι περιπτώσεις που ο Λ. παρουσιάζει φωνολογική ανακρίβεια είναι σε δισυμφωνικά συμπλέγματα με τάση να τα απλοποιεί. Αυτό παρατηρήθηκε και από τα ερευνητικά δεδομένα αλλά μόνο σε τρισυμφωνικά συμπλέγματα (Dilts et al., 1990). Στο δείγμα λόγου του Λ. δεν υπήρχαν τρισυμφωνικά συμπλέγματα. Η καθαρότητα της ομιλίας του Λ. επηρεάζεται αρνητικά λόγω της φτωχής μεταφωνολογικής ενημερότητας (Majerus, 2004), των ιδιαίτερων μορφολογικών χαρακτηριστικών του (Semel and Roner, 2003), αλλά και του άγχους (βλ. Udwin, Youle and Martin, 1987).

## Σημασιολογία

Ο Λ., παρόλο που παρουσιάζει πλούσιο και καλά ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, φαίνεται να μην κατανοεί τη σημασία όλων αυτών των λέξεων που χρησιμοποιεί. Πέρα από αυτό, τυπικό χαρακτηριστικό στο λόγο του Λ. [που συμφωνεί με τα ευρήματα των Semel and Rosner (2003)] είναι το πρόβλημα της εύρεσης των κατάλληλων λέξεων, όταν

θέλει να εκφράσει κάτι και της αντικατάστασης της επιθυμητής λέξης με κάποια άλλη που να είναι κοντινή σε νόημα. Ο Λ. φαίνεται να καλύπτει την αδυναμία του αυτή με τη χρήση τυποποιημένων εκφράσεων (εκείνο που...), κάτι που επίσης έχει παρατηρηθεί σε σχετική έρευνα του Volterra και των συνεργατών του (1996). Τέλος, ο Λ. παρουσιάζει έντονες δυσκολίες σε σημασιολογικά συγγενείς όρους (π.χ. πάνω-κάτω), χαρακτηριστικό πάλι γνώρισμα των απόμων αυτών (Sheiber, 2000).

## Πραγματολογία

Ο Λ. είναι παιδί υπερβολικά φιλικό με όλους. Εκφράζει με μεγάλη ευκολία αισθήματα αγάπης και χαράς. Χρησιμοποιεί εύστοχα κοινωνικά σχόλια προς τον συζητητή του, όταν δεν μπορεί να περατώσει το θέμα συζήτησης, κάνοντάς του προσωπικές ή άσχετες ερωτήσεις ή βερμπαλίζει, γνώρισμα χαρακτηριστικό των παιδιών με το σύνδρομο, επιβεβαιώνοντας έτσι τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Dilts et al., 1990· Semel and Rosner, 2003).

Όσον αφορά την κοινωνική του αλληλεπίδραση, ο Λ. έχει την τάση να κάνει επιμόνως και κατ' επανάληψη ερωτήσεις που έχουν ήδη απαντηθεί (βλ. ανάλογα Dilts et al., 1990. Semel, 1988). Τέτοιες είναι: *πότε θα πάμε στο σπίτι, πότε θα βγούμε διάλειμμα κ.λπ.*, δείχνοντας έτσι πως δεν είναι σε θέση να ελέγξει τον ενθουσιασμό του.

Ως προς την κοινωνική ευαισθησία, έχει βλεμματική επαφή, είναι πολύ καλός σε μη λεκτικά μηνύματα (εκφράσεις, χειρονομίες), είναι ευχάριστος. Τέλος, ο Λ. έχει εμπειρώσει αρκετές κοινωνικές συμβάσεις όπως αυτή της δομής της οικογένειας, της έναρξης και λήξης των περισσότερων παραμυθιών, επισημαίνοντας πραγματολογικά το τέλος της «ανάγνωσης» ή μιας σειράς εικόνων («το διάβασα»).



## Αφηγηματικός λόγος

Στον αφηγηματικό λόγο ο Α. δεν κατέχει τις «εκκληκτικές» ικανότητες που χαρακτηρίζουν τον αφηγηματικό λόγο ατόμων με σύνδρομο Williams (Bellugi et al., 1994· Reilly et al., 1990). Δεν παρατηρείται να παρουσιάζει τόσο καλά ανεπτυγμένο αφηγηματικό λόγο. Οι περισσότερες αδυναμίες του παρουσιάζονται στη σύνταξη, στη γραμματική και συντακτική ακολουθία των προτάσεών του. Δεν κάνει χρήση προηγμένων συντακτικά μορφών, παθητικών εκφράσεων και δευτερευουσών προτάσεων, συμφωνώντας με τα ευρήματα νεότερων ερευνών (Losh et al., 1997).

Αναφέρει τους κύριους χαρακτήρες στις ιστορίες που διηγείται και τη χρονική ακολουθία των γεγονότων, παραλείποντας όμως σημαντικά στοιχεία ή προσθέτοντας άλλα φανταστικά, με αποτέλεσμα να μην γίνεται εύκολα κατανοητό αυτό που λέει.

Απ' την άλλη, παρουσιάζει εξαιρετική έκφραση κατά την αφήγησή του. Αλλάζει τον τόνο και την ένταση της φωνής του όπου αυτό ταιριάζει και τονίζει τις σημαντικές λεπτομέρειες (βλ. και Reilly et al., 1990). Το κύριο πρόβλημά του όμως είναι η δυσκολία του στην εύρεση και χρήση των κατάλληλων λέξεων κατά την αφήγηση. Τότε είναι που παρεμβαίνουν και τα ξένα-φανταστικά στοιχεία (που του είναι εύκολο να τα περιγράψει), με αποτέλεσμα να χάνεται η σωστή δομή και ακολουθία της αφήγησης.

---

### Προτάσεις εκπαιδευτικής παρέμβασης

---

α) Για τη σωστή εκμάθηση των προσωπικών αντωνυμιών μπορούν να χρησιμοποιηθούν κούκλες και παιχνίδι ρόλων Έχουμε π.χ. δύο κούκλες (αγόρι, κορί-

τσι). Τους δίνουμε ονόματα μαζί με το παιδί. Με τις κούκλες αυτές σκηνοθετούμε διαλόγους, όπου γίνεται συστηματική χρήση των προσωπικών αντωνυμιών (Wiig and Semel, 1984).

β) Η χρήση αντικειμένων με διαφορά στο μέγεθος, ύψος ή βάρος σε συνδυασμό με τις καθοδηγητικές ερωτήσεις είναι τεχνικές που βοηθούν τα παιδιά να κάνουν σωστή χρήση των παραθετικών (Wiig and Semel, 1984).

γ) Είναι γνωστό ότι τα περισσότερα παιδιά με σύνδρομο Williams παρουσιάζουν προβλήματα στην εύρεση των κατάλληλων λέξεων που θέλουν να χρησιμοποιήσουν. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει σειρές εικόνων, για να εξετάσει εάν τα παιδιά είναι σε θέση να επιλέξουν την εικόνα που αναπαριστά την λέξη που αρχικά τους ανακοινώθηκε (Scheiber, 2000). Παράλληλα, μπορεί να χρησιμοποιήσει προτάσεις-νύξεις του τύπου: «μπορείς να αφήσεις το βιβλίο πάνω στο...» περιμένοντας από το παιδί να ανακαλέσει την κατάλληλη λέξη. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιήσει απλά φωνήματα που δίνουν νύξη για τη σωστή λέξη, ενδείξεις για το πώς μοιάζει η λέξη κ.λπ. (Levine, 1994).

δ) Τα περισσότερα από τα παιδιά με το σύνδρομο συμπεριφέρονται με μεγάλη οικειότητα σε ξένους, πράγμα που μπορεί να γίνει επικίνδυνο για τα ίδια ή ενοχλητικό για τους άλλους. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διδάξει τους ποικίλους κοινωνικούς ρόλους. Αυτό μπορεί να γίνεται μέσα από παιχνίδι ρόλων, είτε μέσα στην ίδια την τάξη διδασκαλίας, είτε σε δημόσιους χώρους. Συμπληρωματικό όλων αυτών είναι η μαγνητοσκόπηση ή βιντεοσκόπηση των κατάλληλων και μη χαιρετισμών και η συζήτηση μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού για τον κατάλληλο τρόπο συμπεριφοράς στο εστιατόριο, στο σπίτι, στην



τάξη. Μπορεί, επίσης, να δημιουργηθεί κώδικας επικοινωνίας μεταξύ του παιδιού και του εκπαιδευτικού, όπου ο τελευταίος να δηλώνει με ένα απλό κούνημα του χεριού ή του κεφαλιού, εάν η συμπεριφορά του παιδιού είναι κατάλληλη στην κάθε περίπτωση (Scheiber, 2000). Σημαντικό επίσης είναι να αναπτύξουμε στο παιδί την ικανότητα να αντιλαμβάνεται εάν η συμπεριφορά του θα απογοητεύσει ή θα θυμώσει κάποιον και να μπορεί να σκέφτεται τις συνέπειες των πράξεών του, π.χ. «Δεν μπορώ να μιλήσω τώρα. Αυτό θα κάνει τον δάσκαλό μου να θυμώσει» (Semel and Rosner, 2003).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Κατή Δ. (1992), *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπασλής Ι. (1983), «Η χρήση του υποτακτικού λόγου από παιδιά ηλικίας 4.5-5.5 χρόνων», *Γλώσσα* 3, 51-58.
- Μπασλής Ι. (1984), «Η χρήση των δευτερευουσών προτάσεων από παιδιά ηλικίας 4.5-5.5 χρόνων», *Γλώσσα* 5, 48-52.
- Μπασλής Ι. (1988), *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και γλωσσική επίδοση*, Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Χαραλαμπίδης Χ. (1997), «Παρατηρήσεις στη γλώσσα του παιδικού βιβλίου», στο: Χ. Χαραλαμπίδης (επιμ. εκδ.), *Γλωσσαλγήματα. Έρευνες για την ελληνική γλώσσα*, Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.
- Χαραλαμπίδης Α., Αραποπούλου Μ., Κοκολάκης Α. και Κυρατζής Α. (1992), *Φωνολογική ποικιλία: ηχηροποίηση-προορθινοποίηση*, Θεσσαλονίκη: Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα.
- Χατζησαββίδης Σ. (2001), *Τα ελληνικά των νηπίων: Γλωσσικές παρατηρήσεις στον αφηγηματικό λόγο των νηπίων*, Λευκωσία: University Studio Press.

### Ξενόγλωσση

Bellugi U., Bihrlé A., Jernigan T., Trauner D. and

- Doherty S. (1990), «Neuropsychological, neurological and neuroanatomical profile of Williams syndrome», *American Journal of Medical Genetics Supplement* 6, 115-125.
- Bellugi U., Marks S., Bihrlé A. and Sabo H. (1988a), «Dissociation between language and cognitive functions in Williams syndrome», στο: D. Bishop and K. Mogford Lamb (επ. εκδ.), *Language development in exceptional circumstances* (σελ. 171-198), London: Chuchill Livingstone.
- Bellugi U., Wang P. and Jernigan T. (1994), «Williams syndrome: An unusual neuropsychological profile», in: S. Broman and J. Grafman (επ. εκδ.), *Atypical cognitive deficits in developmental disorders: implications for brain function* (σελ. 23-56), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brimberg H.S., Ullman M., Marcus G., Kelley K.B. and Levine K. (1994, July), *A dissociation of lexical memory and grammar in Williams syndrome: Evidence from inflectional morphology*, Πόστερ που παρουσιάστηκε στο 6ο Διεθνές Συνέδριο της Ένωσης του συνδρόμου Williams, University of California, San Diego.
- Brown P. and Yule G. (1983), *Discourse Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Clahsen H. and Temple C. (2003), «Words and rules in Williams syndrome», στο: Y. Levy and J. Schaeffer (επ. εκδ.), *Language competence across populations* (σελ. 323-352), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dilts C.V., Morris C.A. and Leonard C.O. (1990), «Hypothesis for development of a behavioral phenotype in Williams Syndrome», *American Journal of Medical Genetics Supplement* 6, 126-131.
- Gosh A., Stading G. and Pankau R. (1994), «Linguistic abilities in children with Williams-Beuren syndrome», *American Journal of Medical Genetics* 52, 291-296.
- Karmiloff-Smith A. (1997), «Crucial differences between developmental cognitive neuroscience and adult neuropsychology», *Developmental Neuroscience* 13, 513-524.
- Kelley K.B. and Tager-Flusberg H. (1994, July), *Discourse characteristics of children with Williams syndrome: Evidence of spared theory of mind abilities*, Πόστερ που παρουσιάστηκε στο 6ο Διεθνές Συνέδριο της Ένωσης του συνδρόμου Williams, University of California, San Diego.
- Klein B.P. and Mervis C.B. (1998), «Contrasting patterns of cognitive abilities of 9- and 10-year-olds with Williams syndrome or Downs syndrome», *Developmental Neuropsychology* 16, 177-196.

- Kress G. (1982), *Learning to write*, London: Routledge.
- Levine K. (1993 Fall), «Information for teachers», *Williams Syndrome Association National Newsletter* 10 (4), 3-9.
- Levine K. (1994, Spring), «Educational testing», *Williams Syndrome Association Newsletter* 11 (2), 3-5.
- Levine K. and Wharton R. (2001, June), «Severe behavioral challenges in some children with W.S: When smiles turn to snarls!», *WSA National Newsletter* 18 (2), 23-26.
- Losh M., Reilly J., Bellugi U., Cassady C. and Klima E. (1997), «Linguistically encoded affect is abnormally high in Williams syndrome children», *International Behavioral Neuroscience Society Abstracts* 6, 2-53.
- Majerus S. (2004), «Phonological processing in Williams syndrome», στο: S. Bartke and J. Siegmüller (επ. εκδ.), *Williams syndrome across languages* (σελ. 125-142), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub.
- Mervis C. and Begera A.M. (2007), «Language and communicative development in Williams syndrome», *Mental Retardation and Developmental Disabilities* 13, 3-15.
- Mervis C., Morris C.A., Bertrand J. and Robinson B.F. (1999), «Williams syndrome: Findings from an integrated program of research», στο H. Tager-Flusberg (επ. εκδ.), *Neurodevelopmental disorders: Contributions to a new framework from the cognitive neuroscience* (σελ. 65-110), Cambridge, MA: MIT Press.
- Morris C.A., Lenhoff H.M. and Wang P.P. (2006), *Williams-Beuren syndrome: Research, evaluation and treatment*, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Penke M. and Krause M. (2004), «Regular and irregular inflectional morphology in German Williams syndrome», στο: S. Bartke and J. Siegmüller (επ. εκδ.), *Williams syndrome across languages* (σελ. 245-270). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub.
- Raven J.C. (1965), *Guide to using the Colored Progressive Matrices*, London: Lewis.
- Reilly J., Klima E.S. and Bellugi U. (1990), «Once more with feeling: Affect and language in atypical populations», *Development and Psychopathology* 2, 367-391.
- Reilly J., Losh M., Bellugi U. and Wulfeck B. (2004), «"Frog where are you?". Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury and Williams syndrome», *Brain and Language* 88, 229-247.
- Rubba J. and Klima E.S. (1991), «Preposition use in a speaker with Williams syndrome: Some cognitive grammar proposals», *Center for Research on Language* 5, 3-12.
- Scheiber B. (2000), *Fulfilling dreams-Book 1. A handbook for parents of Williams syndrome children*, Clawson, MI: Williams Syndrome Association.
- Schoenbrodt L. and Smith R.A. (1995), *Communication disorders and interventions in low incidence pediatric populations*, San Diego: Singular.
- Semel E. (1988, August), *Optimal teaching strategies for Williams syndrome children*, ανακοίνωση στο Αμερικανικό Συνέδριο για το σύνδρομο Williams, Salt Lake City, UT.
- Semel E. and Rosner S. (2003), *Understanding Williams syndrome: behavioral patterns and interventions*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stavrakaki S. (2004), «Wh-questions in Greek children with Williams syndrome: a comparison with SLI and normal development», στο S. Bartke and J. Siegmüller (επ. εκδ.), *Williams syndrome across languages* (σελ. 295-318), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub.
- Udwin O. and Yule W. (1990), «Expressive language of children with Williams syndrome», *American Journal of Medical Genetics Supplement* 6, 108-114.
- Udwin O. and Yule W. (1998), *Williams Syndrome: Guidelines for teachers* (rev.), Williams Syndrome Foundation (UK).
- Udwin O., Youle W. and Martin N. (1987), «Cognitive abilities and behavioral characteristics of children with idiopathic infantile hypercalcaemia», *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 28, 297-309.
- Volterra V., Capirci O., Pezzini G., Sabbadini L. and Vicari S. (1996), «Linguistic abilities in Italian children with Williams syndrome», *Cortex* 32, 663-677.
- Volterra V., Capirci O., Caselli C. and Vicari S. (2004), «Language in preschool Italian children with Williams and Down syndromes», στο: S. Bartke and J. Siegmüller (επ. εκδ.), *Williams syndrome across languages* (σελ. 163-186), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub.
- Wiig E.S. and Semel E. (1984), *Language assessment and intervention for the learning disabled*, 2η έκδοση, Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Ypsilanti A., Grouios G., Alevriadou A. and Tsapkini K. (2005), «Expressive and receptive vocabulary in children with Williams and Down syndromes», *Journal of Intellectual Disability Research* 49 (5), 353-364. □