



Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Σχολή Επιστήμων Υγείας

Τμήμα Νοσηλευτικής

Δια-τμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Φροντίδα και Υποστήριξη παιδιών και εφήβων με ειδικές ανάγκες υγείας στην Κοινότητα »

Όνοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Κατσάκη Αικατερίνη Μαρία

A.M. 6064202202017 (nrs2217cssn)

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ανδρέου Μαρία

Θέμα Διπλωματικής Εργασίας:

«Η ανάπτυξη των πραγματολογικών ικανοτήτων: Δεδομένα από παιδιά σχολικής ηλικίας.»

Καλαμάτα 2024

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα Ανδρέου Μαρία, για την υποστήριξη και την πολύτιμη βοήθειά της καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Επίσης δεν θα μπορούσα να παραλείψω ένα μεγάλο ευχαριστώ στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα μου και φυσικά στις οικογένειές τους για τη συγκατάθεση και συνεργασία τους στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας μου.

Τέλος χρωστάω ένα μεγάλο και ξεχωριστό ευχαριστώ στους γονείς μου, που στάθηκαν συνοδοιπόροι μου σε αυτό το «ταξίδι» δείχνοντάς μου καθημερινά την στήριξη, τη συμπαράσταση και την πίστη τους στο πρόσωπό μου.

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία η οποία συντάχθηκε για το Διατμηματικό Πρόγραμμα Σπουδών «Φροντίδα και υποστήριξη παιδιών και εφήβων με ειδικές ανάγκες υγείας στην Κοινότητα» των Τμημάτων Νοσηλευτικής και Λογοθεραπείας της Σχολής Επιστημών Υγείας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και υποβλήθηκε τον μήνα Μάιο του έτους 2023-2024.

Η συγγραφέας Κατσάκη Αικατερίνη Μαρία βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο της είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας, ενώ όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	1
Περίληψη	4
ABSTRACT	5
Κεφάλαιο 1 ^ο : Θεωρητικό Πλαίσιο	
1.1 Τι είναι πραγματολογία	6
1.2 Πως η πραγματολογία λειτουργεί στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.....	9
1.3 Ποια είναι τα γλωσσικά ορόσημα της πραγματολογίας	12
1.4 Για ποιο λόγο η εξέταση και η αξιολόγηση της πραγματολογίας είναι σημαντική στα παιδιά της τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης.	19
Κεφάλαιο 2ο :Ερευνητική Μελέτη	
2.1 Συμμετέχοντες	22
2.2 Μεθοδολογία – Περιγραφή πειραματικών εργαλείων.....	23
2.3 Θεωρητικό υπόβαθρο	27
2.4 TOPL-2	32
2.5 Διαδικασία	34
2.6 Αποτελέσματα.....	47
Κεφάλαιο 3 ^ο	
3.1 Συζήτηση.....	49
Βιβλιογραφία	51

Περίληψη

Στην χώρα μας αναμφισβήτητα τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια ταχεία ανάπτυξη και χρήση σταθμισμένων εργαλείων αξιολόγησης για όλα τα στάδια την γλώσσας. Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία θέτει ως στόχο της την προσαρμογή στα Ελληνικά του ερευνητικού εργαλείου Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2) [Diana Pheleps-Terasaki, Trisha Phelps-Gunn, 2007] με ευρύτερο σκοπό την αξιολόγηση των πραγματολογικών ικανοτήτων παιδιών σχολικής ηλικίας. Αρχικά, παρέχεται με συνοπτικό και περιεκτικό τρόπο το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά το επίπεδο της πραγματολογίας. Επίσης γίνεται αναφορά στην εφαρμογή-αξιολόγηση της στην τυπική εκπαίδευση. Τους συμμετέχοντες αποτέλεσαν είκοσι (20) παιδιά ηλικίας 7-9 ετών τυπικής ανάπτυξης. Οι πραγματολογικές τους δεξιότητες αξιολογήθηκαν μέσω του Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2), το οποίο αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά ηλικίας 6 έως 18 ετών (μη σταθμισμένο στον ελληνικό πληθυσμό). Στους συμμετέχοντες παρουσιάστηκαν εικόνες κοινωνικού περιεχομένου, για τις οποίες κλήθηκαν να δώσουν μια λογική απάντηση για έναν από τους χαρακτήρες της εικόνας και κάποιες φορές να δικαιολογήσουν την απάντηση τους. Καταληκτικά, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα συζητήθηκαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γεγονός που οδήγησε και στην στη διατύπωση ερωτημάτων για μελλοντική διερεύνηση.

Λέξεις κλειδιά : Τυπική Ανάπτυξη, TOPL-2, Παιδιά, Πραγματολογία

ABSTRACT

In our country, undoubtedly in recent years there has been a rapid development and use of weighted assessment tool' for all stages of the language. This Master's Thesis aims to adapt the research tool Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2) [Diana Pheleps-Terasaki, Trisha Phelps-Gunn, 2007] into Greek with the broader aim of evaluating the pragmatic abilities of children of school age. First, the theoretical framework concerning the level of pragmatism is provided in a concise and comprehensive way. A reference is also made to its application-evaluation in formal education. The participants were twenty (20) children aged 7-9 years of typical development. Their pragmatic skills were assessed through the Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2), which is a tool for evaluating pragmatic skills in children aged 6 to 18 years (not weighted to the Greek population). Participants were presented with images of social content, for which they were asked to give a logical answer for one of the characters in the image and sometimes to justify their answer. Finally, the results obtained from the research were discussed with particular interest, which led to the formulation of questions for future research.

Keywords: Typical Development, TOPL-2, Children, Pragmatics

1.1 Τι είναι πραγματολογία

Η γλώσσα λειτουργεί με τρεις πυλώνες: τη δομή, το περιεχόμενο και τη χρήση. Η τελευταία σχετίζεται με την πραγματολογία, δηλαδή με το γιατί επικοινωνούν οι άνθρωποι, τον τρόπο που επιλέγουν για να επικοινωνήσουν και αυτή καθαυτή την επικοινωνία (Bloom & Lahey, 1978). Η προσπάθεια όμως να οριστεί συνεκτικά και περιεκτικά η επιστήμη της πραγματολογίας μπορεί να αποτελέσει μια διαρκή περιπλάνηση ανάμεσα σε διαφορετικές ερμηνείες και προτεινόμενες θεωρίες χωρίς την κατάληξη σε έναν ορισμό. Για τους ερευνητές του πεδίου ο ορισμός της πραγματολογίας αποτελεί ταυτόχρονα ζητούμενο και πρόκληση, καθώς οι διαφορετικές θεωρίες που έχουν προταθεί καλύπτουν διάφορους τομείς και όχι την ολότητα του πεδίου (Matthews, 2014).

Αν η ανάλυση εκκινήσει από την ίδια την λέξη, τότε η πραγματολογία είναι «ο επιστημονικός κλάδος που μελετά τους τρόπους με τους οποίους το περιβάλλον, ιδίως το εξωγλωσσικό [επιδρά] στην ερμηνεία/κατανόηση των λεγομένων» (Μπαμπινιώτης, 2002, σ. 1462). Ωστόσο, η πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων έχει προσφέρει διαφορετικούς ορισμούς, όπως της Thomas (1995) «Η πραγματολογία δεν αφορά το νόημα· αφορά τη δημιουργία νοήματος, τη δυνατότητα του νοήματος, δείχνοντας πως οι άνθρωποι σε αλληλεπίδραση διαπραγματεύονται το νόημα» (σ. 183) ή του Yule (2006) «η μελέτη της ‘αόρατης’ σημασίας ή πως αναγνωρίζουμε τι εννοείται όταν αυτό στην πραγματικότητα δεν λέγεται ή γράφεται» (σ. 112) ή σύμφωνα με μια ελληνόφωνη προσέγγιση η πραγματολογία ασχολείται με τη σημασία της γλώσσας που υπερβαίνει την κυριολεξία και προσεγγίζει εκείνη τη σημασία που της αποδίδει το εκάστοτε πλαίσιο άρθρωσης του λόγου, το οποίο δεν νοείται χωρίς το προσωπικό ύφος ή τον τόνο που του προσδίδει ο ομιλητής (Κανάκης, 2007).

Η παράθεση ορισμών είναι δυνατό να συνεχιστεί επί μακρόν, αλλά ήδη από μια επιλεγμένη παρουσίαση τους ανακύπτουν ορισμένα βασικά σημεία αντίληψης και κατανόησης της πραγματολογίας. Είτε έμμεσα είτε άμεσα οι παραπάνω ορισμοί έθιξαν τον ρόλο του πλαισίου/περιβάλλοντος μέσα στο οποίο νοηματοδοτείται η εκφορά της γλώσσας. Το πλαίσιο διεξαγωγής μιας συζήτησης τίθεται σε κίνηση όταν ο ομιλητής και ο ακροατής, οι οποίοι

εναλλάσσουν τους ρόλους τους, αποφασίσουν να χρησιμοποιήσουν γνώσεις που μοιράζονται από κοινού. Οι πηγές αυτών των γνώσεων ποικίλουν, αλλά ο πολιτισμός και η κοινωνία αποτελούν δύο δομικές πηγές που καθορίζουν κάθε πλευρά της επικοινωνίας, είτε αυτή σχετίζεται με τον τρόπο που θα απευθυνθεί το ένα συνομιλιακό μέρος στο άλλο είτε με την κατάλληλη επιλογή των γραμματικών φαινομένων είτε ακόμη με την επιλογή συγκεκριμένων λέξεων (Verschueren, 1999). Έτσι, το πλαίσιο της συνομιλίας μπορεί να κάνει ορατές διάφορες ρητές ή υπόρητες αντιθέσεις (π.χ. αγροτική-αστική κοινωνία, εγγράμματοι-αγράμματοι, γυναίκες-άνδρες κ.λ.π.).

Επίσης, το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο επηρεάζει τον τρόπο απόκτησης πραγματολογικών δεξιοτήτων. Η ανομοιομορφία κοινοτήτων και πολιτισμών οδηγεί σε ανομοιομορφία δεξιοτήτων. Σε αυτό το δεδομένο μπορεί να προστεθεί και μια ακόμη μεταβλητή, αυτή του φύλου. Έχει παρατηρηθεί ότι το φύλο σχετίζεται με τον βαθμό κατάκτησης πραγματολογικών δεξιοτήτων, με «τα κορίτσια . . . να διαθέτουν καλύτερες γλωσσικές δεξιότητες από τα αγόρια στην προσχολική ηλικία» (Τσιούτρα κ.ά., 2016, σ. 681). Ωστόσο, οι μεταβλητές που επηρεάζουν το πλαίσιο είναι ακόμη περισσότερες όταν συνυπολογιστούν οι διαστάσεις του χώρου και του χρόνου πραγμάτωσης μιας συζήτησης, καθώς αυτές με τη σειρά τους έχουν τη δυνατότητα να μεταβάλλουν τις προθέσεις και τα εκφωνήματα του ομιλητή (Βογινδρούκας, 2008).

Μία επιπλέον πτυχή της πραγματολογίας, η οποία καθορίζει εν μέρει τη δημιουργία και μετάδοση νοήματος και δεν μένει ανεπηρέαστη από το ευρύτερο πλαίσιο (Thomas, 1995) είναι αυτή της πρόθεσης του ομιλητή. Αυτή η κατά τον Yule (2006) αόρατη σημασία της επικοινωνίας εμπεριέχει την πρόθεση του ομιλητή να επιλέξει συγκεκριμένες πληροφορίες και να μεταδώσει συγκεκριμένα νοήματα. Έχει προταθεί και πλέον έχει καθιερωθεί ότι η αναγνώριση των προθέσεων των συνομιλητών αποτελεί εγγενές τμήμα της ανθρώπινης επικοινωνίας (Grigoroglou & Papafragou, 2017).

Συνεπώς, η πραγματολογία συνιστά εκείνον τον τομέα της γλωσσολογίας που μετεωρίζεται μεταξύ της κυριολεκτικής σημασίας των λέξεων και της πρόθεσης του ομιλητή και ενεργεί ως ενοποιητικός παράγοντας. Μελετώντας τον τελικό τρόπο χρήσης της γλώσσας, ουσιαστικά ερευνά τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι άνθρωποι μεταξύ τους (O' Neill, 2014).

Αν ο ορισμός της πραγματολογίας είναι επιτυχής, τότε μπορεί να οριστεί και ο άνθρωπος που διακρίνεται για την κατάκτηση των δεξιοτήτων της πραγματολογίας. Είναι λοιπόν, εκείνος ο άνθρωπος που είναι ικανός να καταλάβει το περιεχόμενο μιας συζήτησης, το ύφος που της προσδίδει ο ομιλητής ή ο συνομιλητής, χωρίς να περιορίζεται αποκλειστικά σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, αλλά έχοντας τη δυνατότητα να λειτουργεί -και επομένως να κατανοεί συζητήσεις με ποικιλία υφών- σε πολλαπλά διαφορετικά περιβάλλοντα (Ζαχάκου, 2016). Η κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων ξεκινάει από βρεφική ηλικία, αλλά δεν σταματάει εκεί. Αντιθέτως, συνεχίζεται για μακρύ χρονικό διάστημα και μέχρι την ενηλικίωση του ανθρώπου. Ωστόσο, η κατάκτηση της πραγματολογίας δεν πρέπει να ιδωθεί ως μια μονοδιάστατη και αυτόματη διαδικασία, στην οποία θα φτάσουν όλοι στον ίδιο χρόνο έχοντας εκκινήσει από την ίδια αφετηρία, αλλά ως μια πολύπλοκη στην οποία εμπλέκονται διαφορετικοί παράγοντες (Matthews, 2014).

1.2 Πως η πραγματολογία λειτουργεί στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης

Η ένταξη των παιδιών στην εκπαίδευση σηματοδοτεί ένα κομβικό σημείο στην αναπτυξιακή τους πορεία. Τα παιδιά που εντάσσονται στην τυπική εκπαίδευση κομίζουν πραγματολογικές δεξιότητες που έχουν αναπτυχθεί εκτός σχολικού περιβάλλοντος –δηλαδή στο πλαίσιο της οικογένειας και εδώ επιδρά ο βαθμός εκπαίδευσης των γονέων (Τσιούτρα κ.ά., 2016)– αλλά με τη συμμετοχή τους σ’ αυτό ξεκινάει η πορεία της πλήρους κατάκτησης τους, ιδιαίτερα στις τάξεις του δημοτικού σχολείου (Bates, 1976).

Εκκινώντας τη διερεύνηση της πραγματολογίας στην εκπαίδευση κρίνεται χρήσιμο να σκιαγραφηθούν οι δεξιότητες των παιδιών πριν εισέλθουν στη σχολική εκπαίδευση, δηλαδή στην προσχολική ηλικία. Στο ηλικιακό φάσμα μεταξύ των 3,5 και 5,5 ετών τα παιδιά ξεκινούν να διατυπώνουν άμεσα αιτήματα προς τους συνομιλητές τους και να κατανοούν τα έμμεσα αιτήματα που δέχονται από τους ενήλικους συνομιλητές τους. Βέβαια, είναι δυνατό να διατυπώσουν έμμεσα αιτήματα, αλλά κατά κανόνα οδηγούνται πρώτα στη διατύπωση άμεσων αιτημάτων (Read & Cherry, 1978). Στη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης τα παιδιά παρουσιάζουν αντιστάσεις, συνήθως με τη χρήση εμμένουσας προστακτικής, όταν τους ζητείται να τροποποιήσουν τα άμεσα αιτήματα τους σε έμμεσα (Bates, 1976). Έτσι, λοιπόν, μπορούν να κατανοήσουν και να δώσουν εντολές, αντιλαμβανόμενα το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλούνται να λειτουργήσουν.

Η αντίληψη της επικοινωνιακής περιστασης από τη μεριά του παιδιού και η λειτουργία του εντός συγκεκριμένου πλαισίου, υποδηλώνει την ανάγκη του να εκφραστεί και να πετύχει τον επικοινωνιακό του στόχο. Ακόμη, είναι σε θέση να αντιληφθεί σκοπούς που υπονοούνται από τους συνομιλητές του, κρίνοντας τη χρήση συγκεκριμένων εκφωνημάτων (Σαμαρίνα, 2003). Κατ’ αυτόν τον τρόπο το παιδί της προσχολικής ηλικίας έχει ξεκινήσει να αντιλαμβάνεται την πραγματολογική σημασία των λέξεων και να προσαρμόζεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Βέβαια, η ικανότητα της αντίληψης και της προσαρμογής στα εκάστοτε επικοινωνιακά πλαίσια βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με την ηλικία του παιδιού. Για παράδειγμα, η ομιλία των παιδιών δείχνει μεγάλη προσαρμοστικότητα σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια ήδη από τη νηπιακή

ηλικία (Corsaro, 1979). Είναι ακριβώς σ' αυτή την ηλικία που συναντάται η ανάπτυξη πραγματολογικών δεξιοτήτων, όπως η αντίληψη γραμματικών στοιχείων (π.χ. αντωνυμίες, επιρρήματα) ή η δυνατότητα ανταπόκρισης με επιτυχία σε σύντομες-καθορισμένες ερωτήσεις και η δυνατότητα παροχής σύντομων περιγραφών του μικρόκοσμου. Επίσης, τα νήπια μπορούν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στη διεξαγωγή μιας συζήτησης με μειωμένες παύσεις, αλλά και να δημιουργήσουν τα ίδια αφηγηματικό λόγο (Τσιούτρα κ.ά., 2016).

Η πορεία ανάπτυξης των πραγματολογικών δεξιοτήτων παρουσιάζει ανοδική τάση από την προσχολική προς την πρώτη σχολική ηλικία και συνδέεται με την ευρύτερη ανάπτυξη των παιδιών ως προς τον χειρισμό της γλώσσας. Οι πραγματολογικές δεξιότητες εμφανίζουν διαφοροποιήσεις ως προς τον βαθμό κατάκτησης τους από τα δύο φύλλα, με τα κορίτσια να σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις και ίσως να διατρέχουν μειωμένο κίνδυνο εμφάνισης πραγματολογικών διαταραχών εν συγκρίσει με τα αγόρια. Επίσης, ο γεωγραφικός χώρος φαίνεται ότι καθορίζει τον βαθμό ανάπτυξης αυτών των ικανοτήτων, καθώς οι πληθυσμοί των αγροτικών περιοχών υστερούν σε σχέση με τους αντίστοιχους στις αστικές περιοχές, εφόσον στις τελευταίες συναντάται μια πλειάδα ερεθισμάτων και επικοινωνιακών συνθηκών (Τσιούτρα κ.ά., 2016).

Κατά την εισαγωγή στη σχολική εκπαίδευση είναι σκόπιμο να παρατεθούν οι ηλικιακοί σταθμοί ανάπτυξης των πραγματολογικών δεξιοτήτων, προκειμένου να γίνει περισσότερο απτό ποιες είναι αυτές οι δεξιότητες που αναμένεται να κατακτηθούν από τα παιδιά και σε ποιο χρονικό διάστημα είναι σύνηθες να ανιχνεύονται. Στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποιείται η κατάταξη του Adams (2002), ο οποίος παρέχει τη σχετική εικόνα μέσα από τη διερεύνηση διάφορων μελετών. Έτσι λοιπόν, τα παιδιά στο μεταίχμιο της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, 4-6 ετών, αναμένεται να μπορούν να συμπεραίνουν έμμεσα νοήματα, στην ηλικία των 5 ετών είναι αναμενόμενο από τα παιδιά να μειώνουν τα κενά διαστήματα στη διάρκεια συζητήσεων, όπως επίσης να ελαχιστοποιούν τις αλλαγές θέματος. Από την ηλικία των 5 ως αυτή των 7 ετών τα παιδιά μπορούν να αναφέρονται σε θεματικές αφηγήσεις, οι οποίες εμπεριέχουν πλοκή, ενώ στην ενδιάμεση ηλικία των 6-7 χρόνων ανιχνεύονται μεταπραγματολογικές δεξιότητες, αλλά και η επιδέξια χρήση επαναληπτικών αναφορών (η παροχή επαρκών πληροφοριών από τον ομιλητή προς τον ακροατή, προκειμένου ο τελευταίος να καταλάβει το θέμα της συζήτησης). Από τα 7 έτη αναμένεται από το παιδί να κατέχει σε υψηλό επίπεδο τα σημάδια που χαρακτηρίζουν μια συζήτηση, ενώ στα 9 έτη συναντάται τόσο η πλήρης επάρκεια

πληροφοριών όσο και η πλήρης ανάπτυξη της ευγένειας. Τέλος, στα τελευταία στάδια της δημοτικής εκπαίδευσης, στις ηλικίες μεταξύ 9 και 12 ετών τα παιδιά προχωρούν στη μείωση των λαθών αναφορικά με τη συνοχή και την αναφορά.

Συνεπώς, ένα παιδί που έχει αναπτύξει σε σημαντικό βαθμό τις πραγματολογικές δεξιότητες στη διάρκεια της δημοτικής εκπαίδευσης είναι ικανό να εκκινεί και να διατηρεί μια συζήτηση, στη διάρκεια της οποίας είναι σε θέση να συνδιαλέγεται με τις διαφορετικές απόψεις. Από τη θέση του ομιλητή πλέον το παιδί έχει την ικανότητα να κατανοεί τις δικές του προθέσεις (Νικολόπουλος, 2008). Ακόμη, μπορεί να υπολογίσει ποιες είναι οι αναγκαίες πληροφορίες που πρέπει να μοιραστεί με τον συνομιλητή του και είναι σε θέση να καταλάβει τη στάση του συνομιλητή του και τους παράγοντες που την επηρεάζουν (π.χ. πολιτισμικοί, συναισθηματικοί). Έτσι, το παιδί είναι ικανό να αντιμετωπίσει δυναμικά την εξέλιξη μιας συζήτησης και αξιολογώντας τις αντιδράσεις του άλλου μέρους του να αυτοπροσαρμοστεί (Rollins, 2014).

Τι είναι όμως αυτό που προσφέρει η κατάκτηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων για ένα παιδί στη σχολική ηλικία; Ίσως το πιο προφανές είναι η ευκολότερη κοινωνικοποίηση μέσω της πραγματολογικής επάρκειας, η ένταξη με σχετική ευκολία σε διαφορετικά περιβάλλοντα και η αίσθηση ότι είναι αποδεκτό και αρεστό εντός του συνόλου (Μασουρίδης κ.ά., 2011). Το άμεσο όφελος των παιδιών, λοιπόν, είναι η ομαλή ένταξη και λειτουργία μέσα στη σχολική τάξη και η αποφυγή μιας ενδεχόμενης περιθωριοποίησης.

1.3 Ποια είναι τα γλωσσικά ορόσημα της πραγματολογίας

Στη μελέτη της πραγματολογίας έχουν καθιερωθεί ορισμένα γλωσσικά ορόσημα ή δείκτες για την ανάλυση των στοιχείων που συνθέτουν το πεδίο. Οι λεκτικές πράξεις, η αναφορά, η δείξη, τα υπονοήματα, η μεταφορά, η ειρωνεία και το χιούμορ είναι τα ορόσημα που θα επιχειρηθεί να παρουσιαστούν στη συνέχεια, προκειμένου να συντεθεί το πεδίο της πραγματολογίας.

1.3.1 Λεκτικές πράξεις (speech acts)

Είναι καθιερωμένο πλέον να θεωρείται ότι ο Austin (1962) έθεσε τα θεμέλια της πραγματολογίας με την ανάπτυξη της θεωρίας του για τις λεκτικές πράξεις. Ο Austin είδε στην εκφορά του λόγου όχι μια απλή μετάδοση πληροφοριών, αλλά μια πράξη μέσω της οποίας φανερώνεται η στάση ή η γνώμη του ομιλητή. Το εκφώνημα λοιπόν επιτελεί μια λεκτική πράξη, η οποία δεν έχει πάντα το ίδιο περιεχόμενο, αλλά αντίθετα αυτό ποικίλλει. Στη θεωρία των λεκτικών πράξεων η γλώσσα χρησιμοποιείται για να οδηγήσει στην εκτέλεση πράξεων, μέσα από τις οποίες είναι δυνατόν να μεταβιβαστούν πληροφορίες και να επηρεαστεί η συμπεριφορά τρίτων προσώπων. Κατά την εκφορά του λόγου μπορούν να διακριθούν τρία διαφορετικά είδη πράξεων: α) εκφωνητικές β) προσλεκτικές και γ) διαλεκτικές. Ωστόσο, μια κατηγοριοποίηση των λεκτικών πράξεων με βάση τη σημασία των ρημάτων επιχειρήθηκε από τον μαθητή του Austin, τον Searle (1969). Ο τελευταίος διέκρινε πέντε διαφορετικές κατηγορίες λεκτικών πράξεων: i) βεβαιωτικές ii) κατευθυντικές iii) δεσμευτικές iv) εκφραστικές (αυτές που δηλώνουν την ψυχική κατάσταση του ομιλητή σε σχέση με το εκφώνημα) και v) διακηρυκτικές (το εκφώνημα ως αναγνωρισμένη πράξη που δύναται να αλλάξει το περιβάλλον). Όμως, δεν είναι πάντα ξεκάθαρο που μπορεί να καταταχτεί μια λεκτική πράξη, καθώς εκτός των άλλων το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αρθρώνεται είναι μεταβλητό και το ίδιο μπορεί να συμβεί στο νόημα της λεκτικής πράξης. Κατά τον Searle (1969) εναπόκειται στο άτομο-ομιλητή η αξιολόγηση του περιβάλλοντος χρήσης του εκφωνήματος, ώστε αυτό να επιτύχει τον πλήρη σκοπό της σχεδιαζόμενης λεκτικής πράξης.

1.3.2 Αναφορά

Ένας επιπλέον δείκτης της πραγματολογίας είναι η αναφορά ή παραπομπή. Η αναφορά είναι η σύνδεση των λέξεων/φράσεων με συγκεκριμένα στοιχεία της πραγματικότητας που αναπαριστούν αυτές οι λέξεις (Schwarz-Friesel & Consten, 2011; Grigoroglou & Papafragou, 2017). Ένας τρόπος για να συνδεθούν οι λέξεις και τα αντικείμενα, ειδικά όταν εισάγονται νέες έννοιες στα παιδιά, είναι μέσω του βλέμματος του ομιλητή (Grigoroglou & Papafragou, 2017). Η βλεμματική επαφή ως τρόπος σύνδεσης συμπληρώνεται από τις χειρονομίες και τη στάση του σώματος που ως σύνολο αποτελούν τη μη λεκτική επικοινωνία, η οποία μπορεί να λειτουργήσει είτε συμπληρωματικά προς τη λεκτική επικοινωνία είτε να την υποκαταστήσει πλήρως (Verschueren, 1999). Ο βαθμός συνεργασίας του παιδιού με τον συνομιλητή του και με τη φύση του τελευταίου (π.χ. εκμάθηση με φυσική παρουσία ή μέσω μιας άψυχης συσκευής) σχετίζεται με τον βαθμό κατάκτησης της δεξιότητας της αναφοράς και της εκλέπτυνσης της. Εδώ υπεισέρχεται ξανά ο ρόλος του πλαισίου, το οποίο αποτελεί πραγματολογικό προηγούμενο για την αρτιότερη συνεννόηση ομιλητή και ακροατή. Η μεταφορά, η αντίληψη και η κατανόηση των μηνυμάτων της αναφοράς, απαιτεί από τα δύο συνομιλιακά μέρη τη γνώση του κοινωνικού, πολιτισμικού, αλλά και ηλικιακού πλαισίου της επικοινωνίας (Grigoroglou & Papafragou, 2017). Μέσα σε αυτές τις διαστάσεις της αναφοράς ο προσδιορισμός του χρόνου (temporal reference) και του χώρου (spatial reference) αποτελούν συστατικά στοιχεία που δύνανται να προσδιορίσουν τη συνομιλία και να παράσχουν τους απαραίτητους δείκτες καθοδήγησης των συνομιλητών. Επιπλέον, η συσχέτιση του χώρου με τα συμφραζόμενα είναι δυνατό να παρέχει πολύ περισσότερες πληροφορίες, όπως για τις κοινωνικές σχέσεις ή για τις κοινωνικές ιεραρχίες (Verschueren, 1999).

Η δεξιότητα της αναφοράς ξεκινά να αναπτύσσεται στο μεταίχμιο της μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση ή στην έναρξη της τελευταίας. Ένας τρόπος κατάκτησης της αλλά ταυτόχρονα και τρόπος ελέγχου της από τον εκπαιδευτικό είναι η τροποποίηση των επιθέτων που συνοδεύουν τα ουσιαστικά και φανερώνουν μικρότερες ή μεγαλύτερες διαφορές των αναφερόμενων πραγμάτων. Ωστόσο, για την επιτυχή

κατάκτηση της ο εκπαιδευτικός ή ο ομιλητής οφείλει να παρέχει όσο το δυνατόν πιο ξεκάθαρες πληροφορίες (Grigoroglou & Papafragou, 2017).

Οι αναφορικές εκφράσεις μπορούν να παρέχουν πολύ συγκεκριμένες πληροφορίες ή πληροφορίες ευρείας φύσης. Σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η επιτυχής χρήση του οριστικού και του αόριστου άρθρου, η οποία, συμφωνώντας με τα προαναφερθέντα ηλικιακά όρια ανίχνευσης της αναφοράς, εντοπίζεται στην προσχολική ηλικία, αλλά η ανάπτυξη και η πλήρης κατάκτηση της συμβαίνει στη διάρκεια της δημοτικής εκπαίδευσης (Graf & Davies, 2014). Στην ηλικία των έξι ετών τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν αναφορικές φράσεις με διαφορετικά γραμματικά στοιχεία και να αντλήσουν πληροφορίες με συνδυαστικό τρόπο –λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία– για να αποδώσουν με συμπερασματικό τρόπο νόημα σε καταστάσεις, αντικείμενα ή ιδέες (Nadig & Sedivy, 2002). Αντιθέτως, η αναφορά σε περισσότερο αφηρημένες εκφράσεις με κατατοπιστικό τρόπο αναπτύσσεται περίπου στην ηλικία των δέκα ετών (Graf & Davies, 2014).

1.3.3 Δείξη

Ένας πραγματολογικός δείκτης που συνδέεται στενά με την αναφορά είναι αυτός της δείξης. Με τον όρο δείξη νοούνται όλα εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία που υποδεικνύουν τους ρόλους και τις σχέσεις των ομιλητών μέσα στο πλαίσιο, τις θέσεις των αντικειμένων και τις ευρύτερες γνώσεις των ομιλητών. Μέστωσης δείξηςτουςορούν να καταδειχθούν εκείνα τα σημεία, όπου το γλωσσικό συναντάται με το κοινωνικό (Hanks, 2011). Πιο συγκεκριμένα, ως εκφράσεις δείξης θεωρούνται οι αντωνυμίες (δεικτικές, προσωπικές, κτητικές), τα πρόσωπα των ρημάτων, εκτός του τρίτου ενικού, και εκφράσεις που συγκεκριμενοποιούν τον χώρο και τον χρόνο (Sidnell & Enfield, 2016; Airenti, 2017). Αυτή η δεξιότητα ξεκινά να αναπτύσσεται από την προσχολική ηλικία, αλλά η πλήρης κατάκτηση της και η ορθή της χρήση συμβαίνει στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου (Airenti, 2017).

1.3.4 Υπονοήματα

Μεταπηδώντας στην περιγραφή των (διαλογικών) υπονοημάτων είναι ουσιώδες να γίνει αναφορά στη σχετική θεωρία του Grice. Ο Βρετανός φιλόσοφος τη δεκαετία του 1970 εισηγήθηκε τη θεωρία των υπονοημάτων, σύμφωνα με την οποία η δυναμική επιτυχία μιας επικοινωνίας εξαρτάται από την αντίληψη και αναγνώριση από την πλευρά του ακροατή των προθέσεων του ομιλητή (Grice, 1975). Επομένως, θεμέλιο της θεωρίας αποτελεί η έκφραση (λεκτική ή σωματική) και η ταυτόχρονη αντίληψη αυτών που θέλει να «πει» το ένα μέρος της επικοινωνίας, το οποίο μπορεί να καθοδηγήσει το άλλο προς τα συγκεκριμένα νοήματα που επιδιώκει. Ακολουθώντας τη συλλογιστική του Grice, ο ακροατής της συζήτησης πρέπει να προχωρήσει σε μια σειρά επαγωγικών συλλογισμών που θα του επιτρέψουν να καταλάβει την πρόθεση του ομιλητή. Αυτή η συλλογιστική βασίζεται στην αρχή της συνεργασίας, δηλαδή ότι τα συνομιλιακά μέρη μοιράζονται έναν κοινό στόχο κατά τη διεξαγωγή μιας συζήτησης και προκειμένου να τον πετύχουν οφείλουν να συνεργαστούν (Grice, 1989). Η αρχή της συνεργασίας διαιρέθηκε από τον φιλόσοφο σε τέσσερα κύρια αξιώματα που θεωρητικά διέπουν κάθε συζήτηση: α) αξίωμα της ποσότητας (η παροχή ικανού αριθμού πληροφοριών), β) αξίωμα της ποιότητας (ακρίβεια και αξιοπιστία των λεγομένων του ομιλητή) γ) αξίωμα της συνάφειας (αποφυγή απόσπασης από το θέμα) και δ) αξίωμα του τρόπου (χρήση κατανοητού ύφους και σαφήνειας) (Grice, 1975). Η περιγραφή των αξιωμάτων δεν υποδείκνυε έναν τρόπο εκμάθησης για τη διεξαγωγή της συζήτησης, αλλά περισσότερο μια χαρτογράφηση της λειτουργίας τους (Zufferey, 2015).

Το υπονόημα λοιπόν, εκείνο το έμμεσο συμπέρασμα που προκύπτει όταν ο ομιλητής έχει την πρόθεση να μεταδώσει κάτι στον ακροατή χωρίς να αναφέρεται ξεκάθαρα σ' αυτό, μπορεί να διαχωριστεί σε δύο κατηγορίες: α) το κλιμακωτό υπονόημα και β) το υπονόημα συνάφειας. Η δημιουργία, η κατανόηση και κατ' επέκταση η χρήση των κλιμακωτών υπονοημάτων από τα παιδιά ανιχνεύεται στη μετάβαση από την προσχολική στη σχολική ηλικία. Ωστόσο, στο ηλικιακό φάσμα, 4-7 ετών, δεν είναι αυτονόητη και εξαρτάται από το ευρύτερο πλαίσιο και τις γνώσεις των παιδιών. Αντίθετα, τα υπονοήματα συνάφειας έχει παρατηρηθεί ότι κατακτώνται από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Grigoroglou & Papafragou, 2017).

1.3.5 Μεταφορά

Η ανακόλουθη χρήση του αξιώματος της ποιότητας από τον ομιλητή μετατοπίζει τη συζήτηση προς το ευρύ πεδίο του μη κυριολεκτικού λόγου (Zufferey, 2015). Εκεί, εντάσσονται μια σειρά από πραγματολογικά ορόσημα, όπως η μεταφορά, η ειρωνεία και το χιούμορ. Η αντίληψη του λόγου, ο οποίος δεν έχει αποκλειστικά κυριολεκτικά χαρακτηριστικά ξεκινά από την προσχολική ηλικία και στη συνέχεια ακολουθεί η σταδιακή του ανάπτυξη (Selimis & Katis, 2010). Η μεταφορά, ως έκφραση του μη κυριολεκτικού λόγου, γίνεται κατανοητή όταν οι λέξεις ερμηνεύονται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, πέραν του προφανούς-κυριολεκτικού, το οποίο οδηγεί τον ακροατή στο νόημα που επιθυμεί να του μεταδώσει ο ομιλητής (Grigoroglou & Parafragou, 2017; Lecce et al., 2019). Η ερμηνεία των λεκτικών μεταφορών μπορεί να υποβοηθηθεί από την πλαισίωση τους με αρκετά συμφραζόμενα, προκειμένου ο ακροατής να καθοδηγηθεί προς την επιθυμητή κατεύθυνση (Gibbs, 2023). Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί εκ νέου ότι κάθε είδος μεταφορικού λόγου δεν έχει την ίδια ισχύ ανεξαρτήτως της γλώσσας ή του πολιτισμού μέσα στον οποίο εκφράζεται και εν τέλει αφορά (Grady, 2012).

Η κατανόηση του μεταφορικού λόγου δεν αποτελεί μια ομοιόμορφη διαδικασία, αλλά φαίνεται ότι διαφοροποιείται αναλόγως του χρησιμοποιούμενου είδους. Οι συμβατικές μεταφορές προϋποθέτουν τη γνώση πολιτισμικών στοιχείων-δεσμών, ενώ οι καινοφανείς μεταφορές εμπλέκουν σε μεγαλύτερο βαθμό ευρύτερες γνώσεις και την αξιοποίηση των συμφραζομένων (Pouscoulous & Dulcinati, 2019). Ωστόσο, συνολικά στην κατανόηση της μεταφοράς, πέραν του πλαισίου που ήδη αναφέρθηκε, διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο η γνώση της σύνταξης και της σημασίας των λέξεων (Pouscoulous & Dulcinati, 2019). Στην πρόσφατη έρευνα (Pouscoulous & Perovic, 2023) έχει τεκμηριωθεί και η επιρροή της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των παιδιών ως προς την κατανόηση της μεταφοράς. Εν τέλει, η πραγματολογική δεξιότητα της μεταφοράς κατακτάται περίπου από την ηλικία των δέκα ετών και εξής, ωστόσο υπάρχουν ενδείξεις στην έρευνα για την κατανόηση της από μικρότερη ηλικία (Grigoroglou & Parafragou, 2017; Lecce et al., 2019).

1.3.6 Ειρωνεία

Η παραβίαση του αξιώματος της ποιότητας μπορεί να συμβεί και κατά τη χρησιμοποίηση του στοιχείου της ειρωνείας. Η αναγνώριση της ειρωνείας συνίσταται στην ανακολουθία μεταξύ του προσδοκωμένου και του τελικού «προϊόντος» που λαμβάνει ο συνομιλητής. Η αντίληψη, η ερμηνεία και η παραγωγή της προϋποθέτει την ύπαρξη πραγματολογικών δεξιοτήτων και πιο συγκεκριμένα «τις λεκτικές επιλογές του ομιλητή σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, τον τόνο της φωνής του/της, τις χειρονομίες και/ή τις εκφράσεις του προσώπου» (Filippova, 2014, 262). Όπως τονίστηκε και προγενέστερα, το πολιτισμικό πλαίσιο παίζει σπουδαίο ρόλο στην κατανόηση της ειρωνείας, είτε στη θετική είτε στην αρνητική της εκδοχή, καθώς επηρεάζει τη στάση των ανθρώπων της κοινότητας (Filippova, 2014).

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να προχωρήσουν στην παραγωγή ειρωνείας. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της παρακολούθησης της μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο, αλλά χωρίς να γίνονται κατανοητοί οι γλωσσικοί ή οι κοινωνικοί μηχανισμοί που την παράγουν. Αντίθετα, τα νεαρότερα παιδιά του δημοτικού σχολείου (6 ετών) είναι πιθανότερο να κατανοήσουν την ειρωνεία με τη μορφή κριτικής, ενώ στην εκδοχή της ως επιβράβευση είναι πολύ δυσκολότερο να κατανοηθεί. Μάλιστα σ' αυτή την τελευταία εκδοχή αποτελεί δύσκολη συνθήκη και και για τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού (Filippova, 2014).

Στις ηλικίες μεταξύ οκτώ και δώδεκα ετών τα παιδιά ξεκινούν να αντιλαμβάνονται τη μορφή της ειρωνείας, δηλαδή το στοιχείο της ασυνέχειας/ ασυνέπειας και προχωρώντας προς τα δώδεκα έτη τόσο την ασυνέχεια όσο και τον σκοπό του ομιλητή, δηλαδή τη λύση της εισαγόμενης ασυνέχειας. Σε ένα παρόμοιο εύρος ηλικιών (7-11 ετών) τα παιδιά είναι ικανά να παράγουν ειρωνεία ως απάντηση στην αποδοχή ειρωνικού λόγου. Όμως, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι δεν είναι σύνηθες να προχωρήσουν στην οικειοθελή παραγωγή ειρωνικού λόγου (Filippova, 2014).

Τελικά, η ακριβής ηλικία κατά την οποία τα παιδιά μπορούν να ερμηνεύσουν αξιόπιστα τη λεκτική ειρωνεία βρίσκεται ακόμη υπό έρευνα, έχοντας ωστόσο εντοπισμένο το σχετικό ηλικιακό εύρος στην περιοχή μεταξύ έξι και δεκατριών ετών (Filippova, 2014).

1.3.7 Χιούμορ: Το τελευταίο ορόσημο που αναλύεται και αφορά την πραγματολογία είναι αυτό του χιούμορ. Η κατάκτηση της δεξιότητας του χιούμορ αποκαλύπτει την προγενέστερη ύπαρξη πραγματολογικών δεξιοτήτων, καθώς αυτός που το αντιλαμβάνεται ή το χρησιμοποιεί κατανοεί τόσο το πλαίσιο μέσα στο οποίο αρθρώνεται όσο και στις προθέσεις αυτού που το χρησιμοποιεί. Με αυτόν τον τρόπο δείχνει πως μπορεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα πέραν της αποκλειστικά κυριολεκτικής της σημασίας (Hoicka, 2014).

Αν και η έννοια του χιούμορ γίνεται αντιληπτή από τη βρεφική ηλικία, η κατάκτηση του είναι μια διαρκή διαδικασία με σημαντικά της στάδια να διαδραματίζονται στα έτη της πρώτης σχολικής τους εκπαίδευσης. Όταν γίνεται λόγος για λεκτικό χιούμορ τα παιδιά πρέπει να έχουν φτάσει στην ηλικία των οκτώ ετών για να κατανοήσουν τόσο την ασάφεια που δημιουργεί η χιουμοριστική προϋπόθεση όσο και τη λύση της. Τα παιδιά ηλικίας από έξι ως εννιά ετών μπορούν να αντιληφθούν το χιούμορ ενός ανεκδότου μέσα από τον εντοπισμό της πρόθεσης του ομιλητή. Το κομβικό σημείο έγκειται στην αντίληψη του τεχνάσματος της αλήθειας, που χρησιμοποιεί ο ομιλητής, με σκοπό την παραγωγή του χιούμορ, εντοπισμός των προαναφερόμενων αποδεικνύει την ύπαρξη πραγματολογικών δεξιοτήτων. Επιπρόσθετη ένδειξη αντίληψης του είναι η τουσζνότητα εντοπισμού και αντίληψης της άγχους ως μορφής άσκησης του χιούμορ (Hoicka, 2014).

Τα παιδιά της δημοτικής εκπαίδευσης μπορούν να δημιουργήσουν χιούμορ χρησιμοποιώντας μια πλειάδα επιλογών. Τα αστεία από μνήμης, οι αστείες ιστορίες και τα αστεία που παραβιάζουν την ευπρέπεια ή την ευγένεια συνιστούν κάποιες από τις επιλογές. Ήδη από την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου οι νεαροί μαθητές και μαθήτριες είναι σε θέση να εντάξουν τα αστεία τους –κατ' επέκταση και το χιούμορ- στο συγκεκριμένο πλαίσιο μέσω της συνοδείας τους με κάποια αντίδραση. Η αντίδραση αυτή (χαμόγελο, γέλιο) είναι δυνατόν να προέρχεται είτε από τους ίδιους τους φορείς του αστείου είτε τους περιβάλλον τους, μέσα από την εκδουση κάποιας αντίδρασης προς το αστείο (Hoicka, 2014).

1.4 Για ποιο λόγο η εξέταση και η αξιολόγηση της πραγματολογίας είναι σημαντική στα παιδιά της τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης

Η αξιολόγηση των πραγματολογικών δυνατοτήτων αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, καθώς εμπλέκει διαφορετικούς μεταξύ τους παράγοντες (Adams, 2002) χωρίς την ύπαρξη σχετικής ομοφωνίας μεταξύ των ερευνητών. Από τη μία πλευρά, οι ερευνητές του πεδίου αδυνατούν να συμφωνήσουν μεταξύ τους ως προς το είδος των δεξιοτήτων που θεωρούνται πραγματολογικές, ενώ από την άλλη πλευρά υπάρχει έλλειψη ικανοποιητικού αριθμού τυποποιημένων συστημάτων μέτρησης των πραγματολογικών δεξιοτήτων (O'Neill, 2014). Επίσης, πρέπει να ληφθεί υπόψη η ίδια η φύση της διαπροσωπικής επικοινωνίας· αυτή αποτελεί μια δυναμική κατάσταση με συνεχείς μεταβολές, τόσο του ομιλητή και του ακροατή όσο και του περιβάλλοντος. Επομένως, είναι δύσκολο να αξιολογηθούν οι δεξιότητες των ατόμων μέσω μίας τυποποιημένης κλινικής εξέτασης (Norbury, 2014).

Θα ήταν ωφέλιμο αν η στόχευση της αξιολόγησης ήταν η ανακάλυψη-κατάδειξη των αιτιών που δυσχεραίνουν ή καθιστούν αδύνατη την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών. Μ' αυτή την προϋπόθεση μια αξιολόγηση που στηρίζεται σε ισχυρές θεωρητικές βάσεις μπορεί να οδηγήσει σε συσχετίσεις μεταξύ πραγματολογικών ελλειμμάτων και αναπτυξιακών διαταραχών (Adams, 2002) και ιδιαίτερα στον τομέα της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών (O'Neill, 2014).

Μια πρώτη όψη της εξέτασης των πραγματολογικών δεξιοτήτων είναι ο εντοπισμός σχετικών ελλειμμάτων ή αδυναμιών. Η κατάταξη αυτών των αδυναμιών εντάσσεται σε μια κλίμακα τριών βαθμίδων: ήπια, μέτρια και σοβαρή μορφή. Η πρώτη κατηγορία είναι σχετικά δύσκολα ανιχνεύσιμη, στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται τα παιδιά με διαταραχές λόγου και στην τρίτη τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού ή αυτά που αντιμετωπίζουν ψυχικές διαταραχές (Ζαχάκου, 2016). Πιο συγκεκριμέ, συνήθη πραγματολογικά ελλείμματα που παρατηρούνται στις αξιολογήσεις είναι τα εξής: αδυναμία έναρξης συζήτησης, ενσυναίσθησης, αντίληψης-κατανόησης-χρήσης του χιούμορ, του μεταφορικού λόγου και της ειρωνείας, αδυναμία ή ελλειμματική βλεμματική επαφή σε συνδυασμό με τη στάση του σώματος όσο αυτή διαρκεί (Ανδρούτσου & Κατσιτουζου, 2023). Ιδιαίτερα στη διάρκεια της δημοτικής εκπαίδευσης πιθανές εκφράσεις που υποδηλώνουν έλλειψη πραγματολογικών δεξιοτήτων και χρήζουν περαιτέρω

διερεύνησης είναι η έλλειψη ενσυναίσθησης και η δυσκολία ως προς τον ονοματικό προσδιορισμό των φίλων του παιδιού (Ανδρούτσου & Κατσικόγλου, 2023).

Στουςτερο στάδιο, που ακολουθεί τον ενδεχόμενο εντοπισμό πραγματολογικών αδυναμιών, εμπεριέχονται οι παρεμβάσεις προς τα παιδιά. Αυτά που θα διαπιστωθεί ότι διαθέτουν τις αναγκαίες δεξιότητες δεν εκφεύγουν των παρεμβάσεων, καθώς είναι χρήσιμο να ασκηθούν περαιτέρω γλωσσικά (π.χ. εμπλουτισμός λετουσγίου, αφορμές πρόκλησης διαλόγου) με σκοπό την πρόληψη (Ζαχάκου, 2016). Οι νεαροί μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης με πραγματολογικά ελλείμματα, τα οποία δεν τους μετατάσσουν στη μη τυπική εκπαίδευση (π.χ. παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας) χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής ή φροντίδας για να αναστραφούν ή να βελτιωθούν τα ελλείτουςα και να αποτραπούν δυνητικές κοινοτουσκές επιπτώσεις (περιθωριοποίηση, κοινοτικός αποκλεισμός) (Norbury, 2014). Επίσης, ο εντοπισμός των ελλειμμάτων σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) μπορεί να δώσει ώθηση σε βελτιωτικές παρεμβάσεις, εφόσον οτουσλείψεις σχετίζονται τουσγλωσσικά ζητήματα (Norbury, 2014).

Η έλλειψη πραγματολογικών αξιολογήσεων ή η καθυστουση τους μπορεί να έχει δυσμενείς επιπτώσεις στις αναπτυξιακές προοπτικές των παιδιών. Η κοινοτική απομόνωση μπορεί να αποτελέσει μια τέτοια επίπτωση, καθώς τα παιδιά πουτουσώνουν πραγματολογικές δυσκολίες δεν έχουν την απαραίτητη αυτοπεποίθηση για να συμμετέχουν ισότιμα σε μια συνομιλία και πόσο μάλλον να την εκκινήσουν τα ίδια (Ζαχάκου, 2016). Αντιθέτως, μια έγκαιρη διάγνωση μπορεί να κινητοποιήσει τους γονείς για να διερευνήσουν περαιτέρουσι αιτίες των πραγματολογικών ελλείψσεων και σε επόμενο στάδτουσνα οδηγήσει σε θεραπευτικές προσεγγίσεις ή σε εξατομικευμένη διδασκαλία, τουσιςτοποιώντας τα εκπαιδευτικά και κοινοτικά οφτουσα τουσπαιδί (Τσιούτρα κ.ά., 2016).

Προς μία πληρέστερη θεωρία της πραγματολογικής αξιολόγουσ είναι ουσιαστικό να γίνει μια σύντομη αναφορά στα παιδιά της μη τυπικής εκπαίδευσης με εντοπισμένα πραγματολογικά ελλείμματα. Η διαπίστωση των σχετικών ελλειμμάτων αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα διάγνωσης και συνήθωστουσρακηριστικό της ΔΑΦ. Η αδυναμία κατανόησης και χρήσης του μεταφορικού λόγου είναι μία ένδειξη για παιδιά που ενδεχομένωσ εντάσσονται στο αυτιστικό φάσμα, τα οποία συνήθωσ ερμηνεύουν αυτόν τον λόγο ως κυριολεκτικό. Αυτά τα παιδιά

χρειάζονται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για να κατακτήσουν τις πραγματολογικές δεξιότητες που αναμένονται από τα αντίστοιχα της τυπικής εκπαίδευσης (Lampri et al., 2023).

Συμπληρωματικά, αν και ο τομέας της πραγματολογίας στην Ελλάδα υστερεί σε σχέση με άλλους τομείς της γλωσσολογίας που είναι να εξαχθεί από τις υπάρχουσες έρευνες είναι αυτή της προβληματικής ανάπτυξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων, τόσο σε μαθητές τυπικής όσο και σε μαθητές μη τυπικής εκπαίδευσης (Τσιούτρα κ.ά., 2016).

2.1 Συμμετέχοντες

Η υλοποίηση της έρευνας βασίστηκε σε ένα δείγμα νευροτυπικών παιδιών , τα οποία ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των επτά ως εννιά (7-9) ετών. Το δείγμα είναι γεωγραφικά διεσπαρμένο σε τέσσερις γεωγραφικές περιοχές: την Αθήνα (5), τη Θεσσαλονίκη (6), τα Τρίκαλα (5) και τη Λάρισα (4). Αναλυτικότερα, στην ομάδα των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα εκπροσωπούνται και τα δύο φύλα με 11 κορίτσια και 9 αγόρια. Πρέπει τους επισημανθεί ότι οι συμμετέχοντες/ουσες δεν προέρχονται από δίγλωσση οικογένεια, αλλά έχουν ως μητρική την ελληνική. Επίσης, βασική παράμετρος της έρευνας είναι η εστίαση σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και προκειμένου αυτή να εξασφαλίσει, το δείγμα των παιδιών ελέγχθηκε τόσο για την απουσία διάγνωσης που σχετίζεται με νευροαναπτυξιακές ή μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, δυσλεξία, κλπ.).

2.2 Μεθοδολογία – Περιγραφή πειραματικών εργαλείων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το TOPL-2. Το εν λόγω εργαλείο δημιουργήθηκε το 1992 και απέκτησε νέα μορφή το 2007, λαμβάνοντας πλέον την τωρινή του ονομασία. Η συμβολή του TOPL-2 στην έρευνα έγκειται στη δυνατότητα εντοπισμού των πραγματολογικών ελλειμμάτων, καθώς εξετάζονται οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, όπως η αναγνώριση της πρόθεσης του συνομιλητή, του χιούμορ, αλλά και η ικανότητα επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Κατά την εφαρμογή του TOPL-2 παρέχονται εικόνες ή απλά ερωτήματα στους συμμετέχοντες, προκειμένου να εξαχθούν τα αποτελέσματα. Το TOPL-2 πέραν της εφαρμογής του σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί και σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος τους), σε παιδιά με Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) , μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές άγχους, συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 1992; Phelps-Terasaki, & Phelps-Gunn, 2007).

Τα στάδια και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την έρευνα ήταν τα εξής:

- Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος του ερευνητικού προγράμματος Αυτισμός, Θεωρία του Νου και Διγλωσσία (Project Number: 14942), το οποίο έλαβε έγκριση από την επιτροπή Έρευνας, Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (αριθμός πρωτοκόλλου: 18734/19.9.2023).
- Κατόπιν τηλεφωνικής/προσωπικής επικοινωνίας με τους γονείς δόθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, την περιγραφή της διαδικασίας και τα χαρακτηριστικά των παιδιών που θα συμμετείχαν.
- Η εκδήλωση ενδιαφέροντος από τους γονείς για την έρευνα οδήγησε στο επόμενο βήμα, τον ορισμό συνάντησης με φυσική παρουσία στην οικία τους.
- Οι γονείς παρείχαν γραπτώς τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή του παιδιού τους, υπογράφοντας το αντίστοιχο έγγραφο.
- Πραγματοποιήθηκε η πρώτη τους συνέντευξη. Αυτή αφορούσε τους γονείς οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις σχετικά με
Α. Τα δημογραφικά του στοιχεία όπως για παράδειγμα:

- Που γεννηθήκατε;

- Ποια είναι η μητρική σας γλώσσα;
- Ποιο είναι το ανώτατο μορφωτικό σας επίπεδο;
- Τι επάγγελμα κάνετε;
- Πόσα παιδιά έχετε;

B. Με δημογραφικά στοιχεία του αφορούν το παιδί το οποίο συμμετέχει στην έρευνα όπως για παράδειγμα:

- Ποιο είναι το φύλο του παιδιού σας;
- Ποια είναι η μητρική γλώσσα του παιδιού σας;
- Το παιδί σας στο σχολείο φοίτησης του υποστηρίζεται από ειδική εκπαιδευτική ομάδα;

Γ. Με τα στοιχεία πρώιμου γραμματισμού όπως

- Μέχρι την ηλικία των 4 ετών ,του διαβάζατε βιβλία με ιστορίες ή παραμύθια;
- Βάζετε στο παιδί σας να παρακολουθήσει βίντεο, παιδικά προγράμματα κλπ. Στην τηλεόραση ή στο youtube;

Δ. Με την κατάκτηση και ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού όπως :

- Πόσο χρονών ήταν το παιδί σας όταν είπε την πρώτη του λέξη;
- Μέχρι την ηλικία των 4 ετών, ανησυχήσατε ποτέ για την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού σας;
- Έχει κάποιος από την οικογένεια σας μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας;

E. Τέλος , με το αν υπήρξε κάποια δυσκολία στην γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού όπως για παράδειγμα:

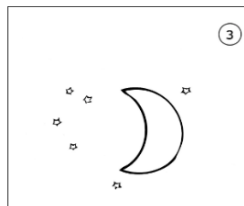
- Έχει το παιδί σας κάποια προβλήματα ομιλίας ή είχε ποτέ δυσκολίες (π.χ. δεν παράγει κάποιους ήχους ή κάποιες λέξεις σωστά);

-Έχει ή είχε ποτέ το παιδί σας κάποια δυσκολία, όταν γράφει ή διαβάζει;

-Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε ή θα έπρεπε να γνωρίζουμε

σχετικό με πιθανές δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού σας;

- Στη συνέχεια δώσαμε στα παιδιά το δοκιμαστικό εκφραστικού λεξιλογίου. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε σε αυτό το σημείο ήταν η ακόλουθη:
 1. Χορηγήσαμε μεμονωμένα στο κάθε παιδί που συμμετείχε στην έρευνα την προσαρμοσμένη στα Ελληνικά εκδοχή του εκφραστικού λεξιλογίου (Βογινδρούκας και συνεργάτες, 2009).
 2. Τόσο η εξετάστρια όσο και ο/η εξεταζόμενοι (παιδιά ηλικίας 7-9 ετών) έχουν στην κατοχή τους το ίδιο υλικό και η εξετάστρια αφού δείξει στο παιδί την εικόνα του ζητάει να την ονοματίσει.
 3. Η εξετάστρια πριν λάβει την πρώτη απάντηση του παιδιού του αναφέρει πως η απάντηση του θα πρέπει να είναι σύντομη .
 4. Η εξετάστρια σημειώνει ταυτόχρονα την βαθμολογία τους παιδιού – δίνοντας 1 βαθμό, εάν η απάντηση του είναι σωστή και 0 βαθμούς, εάν η απάντηση που έχει δοθεί είναι λανθασμένη. Όταν η απάντηση είναι λανθασμένη η εξετάστρια γράφει στο χώρο που δίνεται στο φυλλάδιο την απάντηση την οποία έδωσε το παιδί. Για παράδειγμα, στην εικόνα 3 του δοκιμαστικού απεικονίζεται η ακόλουθη Εικόνα 1



Εικόνα 1

η σωστή απάντηση είναι η λέξη «φεγγάρι». Το παιδί που στη συγκεκριμένη εικόνα έδωσε παραδείγματος χάριν την απάντηση «νύχτα» βαθμολογήθηκε με 0 βαθμούς, ενώ η λανθασμένη απάντηση σημειώθηκε επιπρόσθετα και στο φυλλάδιο της αξιολογήτριας.

5. Η εξετάστρια δεν επιτρέπεται να δίνει κανένα βοηθητικό στοιχείο, το οποίο θα διασφαλίσει τη σωστή απάντηση από τη μεριά του παιδιού.

6. Δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτό από το παιδί αν απαντάει σωστά ή όχι. Οπότε η εξετάστρια πρέπει να έχει ουδέτερη αντίδραση απέναντι τους.
 7. Δίνεται η δυνατότητα διόρθωσης της απάντησης πριν την οριστική απάντηση του παιδιού.
 8. Μετά την πέμπτη συνεχόμενη λανθασμένη απάντηση του παιδιού η δοκιμασία διακόπτεται.
 9. Τέλος δεν αξιολογείται σαν λανθασμένη η απάντηση ενός παιδιού, το οποίο ενδέχεται να αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία άρθρωσης.
- Τέλος, πραγματοποιήθηκε η χορήγηση του TOPL-2. Αναλυτικά η διαδικασία περιγράφεται στην παρακάτω υποενότητα του κεφαλαίου.

2.3 Θεωρητικό υπόβαθρο

Οι Norris και Hoffman (1993) ανέπτυξαν το μοντέλο Situational- Discourse -Semantic (S-D-S), το οποίο εστιάζει σε παιδιά σχολικής ηλικίας και αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία του TOPL-2. Το συγκεκριμένο μοντέλο επιλέχθηκε για τους εξής λόγους: α) προκειμένου να ενταχθούν στο εργαλείο στοιχεία της πραγματολογίας, β) για την επαρκέστερη ανάπτυξη του συνόλου των τεμαχίων του εργαλείου μέσα από τη χρήση και ενσωμάτωση πηγών και γ) για την παροχή ενός ολοκληρωμένου συστήματος που θα συνέδραμε στην κλινική εφαρμογή.

Το μοντέλο S-D-S αποτελείται από τις εξής τρεις κατηγορίες:

Κατηγορία Περίστασης (Situational Context)

Η κατηγορία αυτή αποτελείται από το Περιβάλλον και το Κοινό. Το Περιβάλλον αφορά τον τόπο που λαμβάνει χώρα η συζήτηση (π.χ. ιατρείο, σχολείο)τους το γεγονός. Η σωστή εναλλαγή επικοινωνιακών προτύπων μεταξύ διαφορετικών περιβαλλόντων αποτελεί βασική πραγματολογική ικανότητα. Το Κοινό αφορά τους ακροατές ενός ομιλητή, ο οποίος πρέπει να τους παρατηρεί ώστε να είναι σίγουρο ότι τους διατηρεί την προσοχή τους και ότι γίνεται κατανοητός, καθώς σε διαφορετική περίπτωση οφείλει να προσαρμοστεί. Οι βασικοί παράγοντες που πρέπει να παρατηρεί είναι:

α) Πολιτισμικά και Κοινωνικά στοιχεία (π.χ. υπάλληλος-αφεντικό, αδερφός-αδερφή)

β) Αριθμός ακροατών

γ) Υπάρχουσες γνώσεις του ακροατή για το θέμα συζήτησης

δ) Ηλικία και Εμπειρίες ακροατή (π.χ. μίτους παιδί-ενήλικας)

ε) Διάθεση ακροατή (π.χ. ενθουσιασμένος, νευριασμένος, βιαστικός)

στ) Εναλλαγή σειράς.

Κατηγορία Διαλόγου (Discourse context)

Η κατηγορία αυτή αποτελείται από το Θέμα και τον Σκοπό. Το Θέμα της συζήτησης απαιτεί τη διαχείριση του και σχετίζεται με την επιλογή και την παρουσίαση του στους ακροατές. Έπειτα, κατά τη συζήτηση απαιτούνται ικανότητες όπως: η μνημονική καταγραφή των πληροφοριών που έχουν ειπωθεί, η διατήρηση του θέματος και η ομαλή εναλλαγή του. Τέλος, τουςαγκαία ικανότητα

αποτελεί η επίλυση προβλημάτων που αναδύονται κατά την ανάπτυξη του θέματος. Ο Σκοπός αναφέρεται στους σπουδαίους μιας συζήτησης και στις γλωσσικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους. Τα είδη των σκοπών ενός μηνύματος χωρίζονται σε επτά κατηγορίες: α) αίτηση β) πληροφόρηση γ) οριοθέτηση δ) έκφραση ε) τελετουργία στ) πειθώ και ζ) οργάνωση στρατηγικών.

Κατηγορία Σημασιολογίας (Semantic Context)

Η κατηγορία αυτή αποτελείται από τα Οπτικά Ερεθίσματα και Χειρονομίες, τις Αφηρημένες Έννοιες και την Πραγματολογική Εκτίμηση. Τα Οπτικά Ερεθίσματα και Χειρονομίες συνιστούν στοιχεία της μη-λεκτικής επικοινωνίας, όπως είναι η στάση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, η απόσταση από τον συνομιλητή και η βλεμματική επαφή. Από την άλλη πλευρά, οι Αφηρημένες Έννοιες χρησιμοποιούνται για τη μεταφορά συναισθημάτων, εικόνων ή τουςζλων συμβολικών μορφών επικοινωνίας που δεν παρατίθενται ευθέως.

Σε αυτό το σημείο είναι σκόπιμο να παρατεθούν και να αναλυθούν κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών. Να σημειωθεί βέβαια ότι δεν θα αναφερθούν ολοκληρωμένα τα ονόματα των παιδιών αλλά μόνο οι ηλικίες τους και τα αρχικά τους.

Ανάλυση 1^{ου} παιδιού (Δ., 7 ετών)

Ο Δ. είναι ένα παιδί ηλικίας 7 ετών αρκετά κοινωνικό και υπάκουο σε κανόνες και συμπεριφορές. Στη χορήγηση του εκφραστικού λεξιλογίου συγκέντρωσε ένα αρκετά καλό ποσοστό το οποίο ανέρχεται σε 46 σωστές απαντήσεις από τις 50. Στη χορήγηση του TOPL-2 συγκέντρωσε 23 σωστές απαντήσεις έναντι των 31 ερωτήσεων που διέθετε. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις που βαθμολογήθηκε με 0 είναι ερωτήσεις που αφορούν την συζήτηση και την επικοινωνία με τα υπόλοιπα άτομα για να μπορέσει να λυθεί κάποια παρεξήγηση. Για παράδειγμα στο τεμάχιο 14 (Εικόνα 2) του TOPL-2 όπως φαίνεται και στην εικόνα ο Δ. βαθμολογήθηκε με 0 γιατί η απάντηση που έδωσε δεν δείχνει να περιλαμβάνει καμία προσπάθεια για επίλυση της παρεξήγησης μεταξύ των παιδιών, αλλά αντιθέτως προτείνει να αποχωρήσει και να μην ακούσει τίποτα. Η απάντηση που έδωσε ήταν η εξής «Θα του πει πολύ απλά ότι γιατί να καθίσω μαζί σου όταν εσύ με βρίζεις; Για αυτό δεν μου άρεσε και έφυγα! Απλό.»



(Εικόνα 2)

Τέλος το γεγονός αυτό μας δείχνει ότι έχουμε στην διάθεση μας ένα παιδί με αρκετά καλό γνωστικό επίπεδο για την ηλικία του αλλά με εγωκεντρική προοπτική ως προς την αιτιολόγηση των απαντήσεών του.

Ανάλυση 2^{ου} παιδιού (Μ., 8 ετών)

Η Μ. είναι ένα κορίτσι ηλικίας 8 ετών. Στο εκφραστικό λεξιλόγιο το οποίο εξετάστηκε συγκεντρώσε βαθμολογία 49 στα 50. Ένα άριστο ποσοστό το οποίο αυτομάτως μας παρουσιάζει ένα παιδί με αρκετά ανεπτυγμένο λεξιλόγιο άρα και γνωστικό επίπεδο. Όσον αφορά το TOPL-2 η βαθμολογία που συγκεντρώνει είναι 27 στα 31. Η ερώτηση που αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο για το συγκεκριμένο παιδί είναι η ερώτηση του τεμαχίου 11 (Εικόνα 3). Σε αυτό το τεμάχιο η απάντηση του παιδιού ήταν η εξής «Τι ωραία που παίζουν τα παιδιά μακάρι να μπορούσα να παίξω και εγώ» Από την απάντηση που δίνει μας γίνεται αντιληπτό ότι το παιδί έχει τη θέληση να παίξει με τα υπόλοιπα παιδιά αλλά διστάζει να το εκφράσει. Να αναφερθεί επίσης ότι σε αυτή την ερώτηση το παιδί χρειάστηκε αρκετό χρόνο για να απαντήσει και σκεφτόταν αρκετά τι να πει. Πρόκειται για ένα παιδί που είναι αρκετά ντροπαλό και άργησε αρκετά να κοινωνικοποιηθεί, όπως πληροφορηθήκαμε και από τη συζήτηση που πραγματοποιήσαμε με τους γονείς.



Εδώ βλέπεις μια εικόνα. Ο Γιώργος κοιτούσε μερικά μεγαλύτερα παιδιά που ξεκινούσαν ένα παιχνίδι Μπέιζμπολ. Ήθελε κι εκείνος να παίξει, αλλά δεν ήταν σίγουρος αν θα τον αφήσουν να παίξει μαζί τους. Παρατηρούσε όλα τα παιδιά. Τι είδε ο Γιώργος και τι είπε; / ΡΕ. Τι τον έκανε να πιστέψει ότι τα μεγαλύτερα παιδιά θα τον αφήσουν να παίξει μαζί τους;

Εικόνα 3

Ανάλυση 3^{ου} παιδιού (Ε., 8 ετών)

Η Ε. είναι ένα κορίτσι 8 ετών. Στο εκφραστικό λεξιλόγιο το οποίο εξετάστηκε συγκετουσωσε βαθμολογίτους0 στα 50. Ένατουςιστο ποσοστό τοτουςοίο αυτομάτως μας παρουσιάζει ένα παιδί με αρκετά ανεπτυγμένο λεξιλόγιο άρα και γνωστικό επίπεδο. Όσον αφορά το TOPL-2 η βαθμολογία που συγκεντρώσε είναι 30 στα 31. Μια βαθμολογία υψηλή τους μας δείχνει ότι έχουμε ένα παιδί το οποίο μπορεί να διακρίνει το χιουμορ, την ειρωνία αλλα και να δώσει την απάντηση της κοιτώντας τις κινήσεις των ατόμων και τις εκφράσεις των προσώπων στις εικόνες που τις δίνονται. Η ερώτηση τους αξίζει να αναφερθεί και παρόλο που βαθμολογήθηκε ως σωστή είναι η ερώτηση του τεμαχίου 1 (Εικόνα 4).



Εδώ βλέπεις μια εικόνα ενός αγοριού στο ιατρείο. Κοιτάζει το αγόρι προσεκτικά. Τι λέει στον γιατρό και πώς το ξέρεις αυτό;

Εικόνα 4

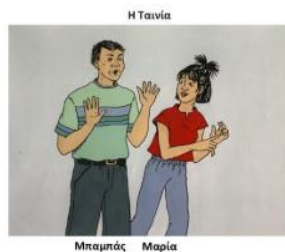
Στην ερώτηση του τεμαχίου 1 «Τι λέει στον γιατρό και πώς το ξέρεις αυτό;» Το παιδί δεν παρατήρησε σχεδόν καθόλου την εικόνα που της δινόταν. Αυτομάτως απάντησε το εξής «Λέει στο γιατρό ότι δεν θέλει να πάρει τα χάπια γιατί τον κούρασαν γιατί κάνει ομοιοπαθητική.

Φαίνεται από το πρόσωπο του και από τα χέρια του.» Από όσο μας έγινε γνωστό μέσα από την συνέντευξη με τους γονείς το συγκεκριμένο κορίτσι από πολύ μικρή ηλικία έκανε ομοιοπαθητική. Έτσι λοιπόν ταύτισε τον εαυτό της με το παιδί της εικόνας και μας είπε την δική της ιστορία.

Ανάλυση 4^{ου} παιδιού (Σ., 7 ετών)

Ο Σ. είναι ένα αγόρι 7 ετών. Το μικρότερο κίολας ηλικιακά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά που είχαμε σαν δείγμα αφού ένα μήνα πριν την έναρξη της έρευνας είχε γίνει 7 ετών. Στο εκφραστικό λεξιλόγιο το οποίο εξετάστηκε συγκεντρώσε μια αρκετά καλή βαθμολογία για την ηλικία του. Το ποσό τους συγκεντρώσε ήταν 48 στα 50. Ένα ικανοποιητικό θα λέγαμε ποσοστό το οποίο αυτομάτως μας παρουσιάζει ένα παιδί με αρκετά ανεπτυγμένο στο γνωστικό επίπεδο. Όσον αφορά το TOPL-2 τα πράγματα διαφοροποιούνται. Η βαθμολογία που συγκεντρώσε ήταν η χαμηλότερη από όλα και είναι 22 στα 31. Μια βαθμολογία αρκετά χαμηλή. Στη συνέντευξη που είχαμε με τους γονείς – ήταν παρόν και οι δύο- ενημερωθήκαμε ότι δουλεύουν αρκετά και οι δύο με αποτέλεσμα να απουσιάζουν αρκετές ώρες από το σπίτι κυρίως η μητέρα. Επίσης είναι ο μεγαλύτερος αφού έχτους ένα νεογέννητο αδερφάκι. Όπως φαίνεται στις ερωτήσεις των τεμαχίους 3, 22 και 30 το παιδί βάζει πρωταγωνιστή τη μητέρα του, επειδή είναι εκείνη που αποζητάει και περισσότερο. Ειδικά στην ερώτηση του τεμαχίου 30 «Τι μπορεί να πει η Μαρία στον μπαμπά της για να τον πείσει να δει την ταινία» η απάντηση που λαμβάνουμε από το παιδί είναι «Έλα καλέ μαμά μπορείς να με αφήσεις να δω την ταινία; Είναι πολύ ωραία γιατί δεν με αφήνεις;» Το παιδί ενώ έχει παρατηρήσει την εικόνα του τεμαχίου και ότι δίνεται η αντρική φιγούρα πατέρα όπως φαίνεται στην εικόνα 5 επιλέγει να αναφέρει στην απάντησή του την μητέρα.

Βιβλίο Εικόνων Σελίδα 30



Εδώ βλέπετε μια εικόνα. Η Μαρία ήθελε να δει μια ταινία αλλά ο μπαμπάς της, της είπε: «Δεν μπορεί να τη δει». Τι μπορεί να πει η Μαρία στον μπαμπά της για να τον πείσει να δει την ταινία;

Εικόνα 5

2.4 TOPL-2

Το TOPL-2 αποτελεί ερευνητικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε παιδιά από τη σχολική ως την εφηβική ηλικία.

Η κλίμακα που χρησιμοποιείται για τη βαθμολόγηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων είναι 0 ή 1 και δηλώνει την ορθότητα της απάντησης ανάλογα με το ζητούμενο. Φυσικά η βαθμολόγηση των απαντήσεων γίνεται βάση του εγχειριδίου και των οδηγιών που έχουν δοθεί στον εξεταστή. Το TOPL-2 αποδίδει τον «Δείκτη Χρήση της Πραγματολογικής Γλώσσας» μέσα από μία περιγραφική βαθμολογία, όπως παρουσιάζεται και στον ακόλουθο πίνακα.

Pragmatic Language Usage Index	Descriptive Rating
>130	Very Superior
121-130	Superior
111-120	Above Average
90-110	Average
80-89	Below Average
70-79	Poor
<70	Very Poor

Η σύνθεση του περιλαμβάνει 42 μέρη εκ των οποίων τα 31 εμπεριέχουν ιστορίες με σύνθετες εικόνες, τα 8 ιστορίες χωρίς σύνθετες εικόνες και τα 4 αφορούν συγκρίσεις. Πέραν αυτών των 42 κομματιών και αφού οι εξεταζόμενοι/ες έχουν ανταποκριθεί στις ερωτήσεις με επιτυχία, τροφοδοτούνται με επιπλέον 19 κομμάτια Πραγματολογικής Εκτίμησης, τα οποία αφορούν συμπληρωματικές πληροφορίες που παρέχονται από τους ίδιους/ες. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι σε όλα τα παρεχόμενα κομμάτια αξιολόγησης υπάρχει μία ερώτηση ανοιχτού τύπου, η οποία πρέπει να απαντηθεί. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες/ουσες αφορούν μεταγλωσσικά στοιχεία, όπως η γνώση του χιούμορ, η αντίληψη της ειρωνείας ή η κατανόηση της έννοιας της απολογίας. Επί παραδείγματι, η ερώτηση Πραγματολογικής Εκτίμησης (Πώς ξέρεις ότι αυτό που θα προτείνουν θα έχει αποτέλεσμα;) ακολουθεί την κύρια ερώτηση του τεμαχίου 17 (Τι θα μπορούσαν να πουν στην Μαρία;) όπως φαίνεται στην εικόνα 6.

Βιβλίο Εικόνων Σελίδα 17



Εδώ βλέπεις μια εικόνα. Τα παιδιά της τάξης, όταν κάνουν ημερία στη βιβλιοθήκη, κερδίζουν ελεύθερο χρόνο. Η Μαρία έκανε πολλά φασαρία, μιλώντας για ένα πρόβλημα που είχε. Ο Πέτρος και η Άννα παρακολούθησαν την Μαρία. Κατάλαβαν πως αισθανόταν, αλλά ήθελαν να κάνει ημερία στη βιβλιοθήκη. Τι θα μπορούσαν να πουν στην Μαρία; / ΡΕ: Πώς έφραξε ότι αυτό που θα προσέτινον θα έχει αποτέλεσμα;

Αντικείμενο 17

Εικόνα 6

Επίσης ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα που αφορά την κατανόηση του χιούμορ είναι η ερώτηση Πραγματολογικής Εκτίμησης (Γιατί το είπε με αυτόν τον τρόπο;) η οποία ακολουθεί την κύρια ερώτηση του τεμαχίου 18 (Τι εννοούσε πραγματικά λέγοντας το αυτό;) όπως φαίνεται στην Εικόνα 7.

βιβλίο Εικόνων Σελίδα 18



Εδώ βλέπεις μια εικόνα. Ο Γιάννης και Πέτρος περπατούσαν. Το πεζοδρόμιο κατασκευαζόταν και υπήρχε υγρό τσιμέντο. Ο Πέτρος δεν έδινε σημασία στο πεζοδρόμιο. Ο Γιάννης είπε: "Μου φαίνεται σ' αρέσει να πατάς σε υγρό τσιμέντο". Τι εννοούσε πραγματικά λέγοντάς το αυτό; / ΡΕ: Γιατί το είπε με αυτό τον τρόπο;

Εικόνα 7

Ο απαιτούμενος χρόνος για την ολοκλήρωση της εξέτασης με το TOPL-2 κυμάνθηκε από 45 λεπτά μέχρι και 1 ώρα.

2.5 Διαδικασία

Όπως έχει προαναφερθεί σκοπός της παρούσας ερευνητικής μεταπτυχιακής εργασίας είναι να αξιολογηθούν και να ερευνηθούν οι πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά ηλικίας 7 έως 9 ετών.

Ο χρόνος αξιολόγησης και το περιβάλλον: Η αξιολόγηση έλαβε χώρα σε ένα ήσυχο δωμάτιο του σπιτιού της κάθε οικογένειας για να αποφευχθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι θόρυβοι για να παραμείνει το παιδί- εξεταζόμενος συγκεντρωμένος/η και να μην αποσπαστεί η προσοχή τους. Πριν όμως από την χορήγηση του TOPL-2 κρίθηκε αναγκαίο να υπάρξει λίγος χρόνος 5-10 λεπτών για να γίνει η γνωριμία εξεταστή και εξεταζόμενου ούτως ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης για να μπορέσει να γίνει πιο ομαλή έναρξη της διαδικασίας. Ο χρόνος που διήρκεσε η εφαρμογή του TOPL-2 ήταν από 45 λεπτά μέχρι και 1 ώρα περίπου.

Διαδικασία χορήγησης : Σε όλα τα παιδιά τα οποία συμμετείχα τους έγινε γνωστό από την αρχή της διαδικασίας ότι θα κληθούν να απαντήσουν σε κάποια ερωτήματα ανοιχτού τύπου που τίθενται. Θα είχαν δηλαδή την ευκαιρία όχι μόνο να ακούσουν τις ερωτήσεις και να απαντήσουν λεκτικά σε αυτές αλλά θα είχαν και την βοήθεια των εικόνων που αντιστοιχούσαν σε κάθε ερώτηση. Το σύνολο των εικόνων που ήρθαν σε επαφή τα παιδιά και που έπρεπε να ανταποκριθούν ήταν 31 αποσπάσματα.

Τίτλοι των 31 τεμαχίων που ήρθαν σε επαφή τα παιδιά: Τα παιδιά σε αυτά τα 31 τεμάχια εικόνων που τους παρουσιάστηκαν, τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε κάποια ερωτήματα. Ερωτήματα που η απάντηση τους θα έπρεπε να βασιστεί στην παρακολούθηση της φωτογραφίας, των κινήσεων των ατόμων αλλά και τις εκφράσεις που μπορεί αυτοί να είχαν. Οι ερωτήσεις των τεμαχίων θα αναφερθούν στη συνέχεια αναλυτικά.

Τεμάχιο 1 «Στο Ιατρείο»: Εδώ είναι μια εικόνα ενός αγοριού στο ιατρείο. Κοίταξε το αγόρι προσεκτικά. Τι λέει στον γιατρό και πώς το ξέρεις αυτό;

Για να ληφθεί η απάντηση του παιδιού ως σωστή θα έπρεπε η απάντηση να αναφέρεται στο σκηνικά στην κατάσταση της εικόνας καθώς επίσης και να σχετίζεται με την περίσταση και να αναφέρεται στις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες ή/και τη γλώσσα του σώματος.

Τεμάχιο 2 «Ζωγραφίζοντας μια Ζωγραφιά»: Η Άννα ήθελε να ζωγραφίσει. Πήρε τις μπογιές, το χαρτί και τα πινέλα της. Ο μπαμπάς της, της είπε ότι έχει μια συνάντηση σε 10 λεπτά. Είπε

"Δεν πιστεύεις ότι θα ήταν καλύτερο να περιμένεις μέχρι αργότερα για να ζωγραφίσεις;" Τι εννοούσε ο μπαμπάς όταν το είπε αυτό;

Το παιδί για να βαθμολογηθεί με 1 έπρεπε να είναι σε θέση να αντιληφθεί ότι ο μπαμπάς εισήγαγε το μήνυμά του χρησιμοποιώντας έμμεση γλώσσα για να εκφράσει την ανησυχία του ότι δεν υπάρχει χρόνος για την κόρη του να ζωγραφίσει και να φτάσει στη συνάντησή της εγκαίρως ή/και ότι προσπαθεί να τη συμμορφώσει

Τεμάχιο 3 «Στο Εστιατόριο»: Εδώ είναι μια φωτογραφία μιας κυρίας που τρώει σε ένα εστιατόριο. Κοίταξε προσεκτικά την κυρία. Τι λέει στον σερβιτόρο και πώς το ξέρεις αυτό;

Τα παιδιά θα πρέπει να ήταν σε θέση να κοιτάζουν το σκηνικό ή/και στο φαγητό ούτως ώστε η απάντησή τους να σχετίζεται με την κατάσταση καθώς και να αναφέρονται στις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες ή/και τη γλώσσα του σώματος.

Τεμάχιο 4 «Πηγαίνοντας στον Κινηματογράφο»: Η Άννα ζήτησε από τη μαμά της να την πάει στο σινεμά. Η μαμά της είπε, "Τα παιχνίδια του μικρού σου αδερφού είναι παντού σκορπισμένα στο σπίτι. Δεν έχω χρόνο και να καθαρίσω και να σε πάω στο σινεμά. Η Άννα προσπάθησε να βρει μια λύση που να βολεύει και τις δύο. Τι θα μπορούσε να πει η Άννα;

ΡΕ: Πώς ξέρουμε ότι αυτό που θα προτείνει η Άννα θα είναι αποτελεσματικό.

Στο συγκεκριμένο τεμάχιο τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με δύο ερωτήσεις. Θα έπρεπε λοιπόν η απάντησή τους να αντανakλά με κάποιο τρόπο την απογοητευμένη ή θυμωμένη διάθεση της μητέρας ή την ανάγκη της για βοήθεια και την ευγενική προσπάθεια της κόρης τους πείσει/διαπραγματευτεί με τη μητέρα της, την μεταφορά της στον κινηματογράφο.

Όσον αφορά τη δεύτερη ερώτηση τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να εκφράσει την κεντρική ιδέα ότι όταν ζητάς από κάποιον μία χάρη, έχεις περισσότερες πιθανότητες να πραγματοποιηθεί αν τον βοηθήσεις κι εσύ. Η μητέρα έχει πολύ δουλειά, όποτε η προσφορά βοήθειας ίσως την πείσει να βρει χρόνο για αυτό που της ζήτησε η Άννα.

Τεμάχιο 5 «Ταινία Τρόμου»: Ο Πέτρος έλεγε για μία ταινία τρόμου που είδε. Η Άννα δεν ήθελε να ακούσει άλλα γι' αυτό. Τι είπε;

Για την σωστή βαθμολόγησή τους η απάντηση θα πρέπει να αντικατοπτρίζει μια προσπάθεια για αποτελεσματική χρήση αλλαγής θέματος και τη χρήση αιτήματος για αλλαγή ή ακόμη και αντίρρηση ως μέσο για να επιτευχθεί εναλλαγή του θέματος.

Τεμάχιο 6 « Μαζεύοντας τη Μαρία»: Η μαμά έπρεπε να πάρει την Μαρία στις 4:00. Η μαμά περίμενε πάρα πολύ γιατί η Μαρία άργησε. Όταν η Μαρία επιτέλους εμφανίστηκε, η μαμά της, είπε: "Ευχαριστώ πολύ που ήσουν στην ώρα σου.". Τι ακριβώς εννοούσε η μαμά όταν το είπε αυτό;

ΡΕ: Γιατί το είπε με αυτό τον τρόπο.

Η απάντηση τους θα πρέπει να αναφέρεται στο ότι η μαμά εισήγαγε το μήνυμά της χρησιμοποιώντας έμμεση γλώσσα και ότι με αυτόν τον τρόπο εξέφρασε την ενόχληση ή το θυμό της για την καθυστέρηση της Μαρίας.

Στη ερώτηση Πραγματολογικής Εκτίμησης τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να εκφράσουν το γεγονός ότι η μητέρα χρησιμοποιεί χιούμορ ή σαρκασμό για να αφυπνίσει την Μαρία για το γεγονός ότι έχει αργήσει.

Τεμάχιο 7 « Το Κατάστημα»: Εδώ είναι μία εικόνα. Κάτι συμβαίνει σε αυτό το κατάστημα. Τι λέει ο πελάτης στον πωλητή και πώς το γνωρίζεις αυτό;

Η απάντηση των εξεταζόμενων παιδιών θα πρέπει να αναφέρεται στο σκηνικό ή στην κατάσταση της εικόνας· θα πρέπει να είναι λογική και να σχετίζεται με την περίσταση· και να αναφέρεται στις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες ή/και τη γλώσσα του σώματος για να χαρακτηριστεί ως σωστή.

Τεμάχιο 8 « Οι Φίλοι»: Η Άννα πείραζε (πάρα πολύ) τον Πέτρο κάθε μέρα. Αυτός θυμώσε. Ήταν φίλοι εδώ και πολύ καιρό. Αυτή τη στιγμή, ο Πέτρος έχει θυμώσει τόσο πολύ που δεν τηλεφωνεί στην Άννα, ούτε περνάει από το σπίτι της. Τι μπορεί να πει η Άννα στον Πέτρο για να ξαναγίνουν φίλοι;

ΡΕ: Πώς ξέρουμε ότι αυτό που θα προτείνει η Άννα θα είναι αποτελεσματικό;

Η απάντηση τους θα πρέπει να περιλαμβάνει κάποια ένδειξη ότι η Άννα έχει συνειδητοποιήσει πως το πείραγμά της έχει πληγώσει τον Πέτρο, πως του χρωστάει μια συγγνώμη και πως πρέπει να τον πείσει ότι αξίζει μία δεύτερη ευκαιρία.

Στη δεύτερη ερώτηση θα πρέπει τα παιδιά να είναι σε θέση να εκφράσει ότι το να ζητάς συγγνώμη όταν έχεις πληγώσει κάποιον και να ζητάς μια δεύτερη ευκαιρία (καθώς και να υπόσχεται ότι δεν θα τον ξανά πληγώσεις), είναι αποτελεσματικοί τρόποι να διορθώσεις ένα πρόβλημα.

Τεμάχιο 9 « Μιλώντας στον Δάσκαλο»: Ο Πέτρος έλεγε στον δάσκαλό του μια ιστορία την παραλία και ένα ιστιοφόρο. Ξαφνικά, στη μέση της ιστορίας, άρχισε να μιλά για τα καινούργια του παπούτσια του Τέννις. Έπειτα συνέχισε λέγοντας, για το νέο skateboard του Γιάννη και ξαφνικά ρώτησε για το τεστ μαθηματικών. Ο δάσκαλος του είπε «Σταμάτα!». Ο Πέτρος ήξερε ότι κάτι είχε πάει στραβά. Τι πήγε στραβά στην ιστορία του Πέτρου;

ΡΕ: Πως μπορεί να πει καλύτερες ιστορίες.

Η απάντηση τους θα πρέπει να υποδεικνύει ότι η διατήρηση και η κατάλληλη αλλαγή του θέματος είναι απαραίτητα στοιχεία μίας επιτυχημένης συζήτησης. Για να ξεκινήσει η αφήγηση μίας νέας ιστορίας θα πρέπει πρώτα να έχει επεξηγηθεί και ολοκληρωθεί η προηγούμενη.

Τεμάχιο 10 « Παίζοντας και Παλεύοντας»: Μερικά αγόρια έπαιζαν και πάλευαν. Ο Κώστας καταλάθος έβαλε τρικλοποδιά στον Δημήτρη. Ο Δημήτρης ήταν πολύ θυμωμένος που έπεσε. Ο Δημήτρης είπε ότι ο Κώστας το έκανε επίτηδες. Ήταν όντως ατύχημα. Πως μπορεί ο Κώστας να εξηγήσει ότι ήταν ατύχημα;

PE: Πως μπορεί ο Κώστας να διορθώσει το πρόβλημα.

Η απάντηση των παιδιών θα πρέπει να υποδεικνύει ότι ο Κώστας έχει καταλάβει ότι ο Δημήτρης έχει ενοχληθεί· πρέπει να πληροφορεί/εξηγεί τη συνθήκη· πρέπει να αναφέρεται στις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες και/ή τη γλώσσα του σώματος·

Στη δεύτερη ερώτηση τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να εκφράσουν ότι αν μία αντίδραση που απευθύνεται σε κάποιον άλλον, πληροφορεί και επεξηγεί το περιεχόμενο με έναν ευγενικό τρόπο, ίσως να επιδιορθώσει το πρόβλημα.

Τεμάχιο 11 «Το Παιχνίδι του Μπέιζμπολ»: Ο Γιώργος κοιτούσε μερικά μεγαλύτερα παιδιά που ξεκινούσαν ένα παιχνίδι Μπέιζμπολ. Ήθελε κι εκείνος να παίξει, αλλά δεν ήταν σίγουρος αν θα τον αφήσουν να παίξει μαζί τους. Παρατηρούσε όλα τα παιδιά. Τι είδε ο Γιώργος και τι είπε;

PE: Τι τον έκανε να πιστέψει ότι τα μεγαλύτερα παιδιά θα τον αφήσουν να παίξει μαζί τους

Τα παιδιά θα πρέπει να αναφερθούν και να υπολογίσουν την ευπρόσδεκτη και θετική διάθεση των δύο αγοριών που χαιρετούν ή και ολόκληρης της ομάδας, και τη χρήση ενός ευγενικού αιτήματος για να παίξει μαζί τους.

Στην δεύτερη ερώτηση θα πρέπει να είναι ικανά να αναγνωρίσουν ότι συγκεκριμένες προσπάθειες (όπως η ευγένεια ή/και η αξιολόγηση του κοινού) μπορούν να οδηγήσουν σε ένα επιτυχημένο αποτέλεσμα

Τεμάχιο 12» « Τα Μπισκότα»: Ο Πέτρος βιαζόταν να μοιράσει όλα τα μπισκότα. Ξέχασε να δώσει ένα στη Μαρία. Η Μαρία είπε, "Πέτρο, είσαι πολύ αγενής. Με ξέχασες επίτηδες. Δώσε μου ένα μπισκότο" . Ο Πέτρος σταμάτησε και γύρισε προς το μέρος της. Είπε στη Μαρία ότι εκείνη ήταν η αγενής. Η Μαρία ήξερε ότι έπρεπε να διορθώσει τα πράγματα μεταξύ τους. Όμως, ακόμα ήθελε ένα μπισκότο. Τι είπε για να διορθώσει τα πράγματα;

PE: Πώς ξέρουμε ότι αυτό που θα πει η Μαρία θα διορθώσει τα πράγματα.

Η απάντηση θα πρέπει να περιλαμβάνει μία προσπάθεια για επίλυση της παρεξήγησης με τη χρήση μίας συγγνώμης και ενός αιτήματος ή της πειθούς για να πάρει ένα μπισκότο.

Τα παιδιά στη δεύτερη ερώτηση θα πρέπει να είναι σε θέση να εκφράσουν, ότι το να ζητάς συγγνώμη όταν είσαι αγενής ή ενοχλητικός και να πείθεις/ζητάς με ευγένεια ένα μπισκότο, είναι αποτελεσματικοί τρόποι για να επιδιορθώσεις το πρόβλημα και να πάρεις και ένα μπισκότο.

Τεμάχιο 13 «Η Διακοπή»: Ο Πέτρος κρεμούσε την αφίσα του. Ήθελε να τη δουν όλοι. Η Άννα και Μαρία ήταν απασχολημένες, μιλώντας για ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα που είχαν. Ο Πέτρος φώναξε σε αυτές, "Ε, κοιτάξτε". Μετά φώναξε, "Ε, σας μιλάω!". Αυτή η διακοπή εκνεύρισε τα κορίτσια. Τι του είπε η Άννα;

Η απάντηση των παιδιών θα πρέπει να περιλαμβάνει μία αναφορά στην εναλλαγή σειράς και μία προσπάθεια από τα κορίτσια να ενημερώσουν/εξηγήσουν την εναλλαγή σειράς στον Πέτρο.

Τεμάχιο 14 «Το Παιχνίδι»: Ο Γιάννης και ο Πέτρος έπαιζαν ένα παιχνίδι. Ο Γιάννης έβριζε συνεχώς τον Πέτρο και ο Πέτρος θύμωσε πάρα, πάρα πολύ. Ο Γιάννης συνέχισε να βρίζει τον Πέτρο, οπότε ο Πέτρος σηκώθηκε και γύρισε σπίτι. Ο Γιάννης αργότερα τηλεφώνησε στον Πέτρο και είπε, "Τι συνέβη; Γιατί πήγες σπίτι; Ήμασταν στη μέση του παιχνιδιού". Πως μπορεί ο Πέτρος να εξηγήσει ποιο είναι το πρόβλημά του και τι χρειάζεται;

ΡΕ: Πώς ξέρουμε ότι αυτό που θα πει ο Πέτρος θα είναι αποτελεσματικό.

Η απάντηση του κάθε παιδιού θα πρέπει να περιλαμβάνει μία προσπάθεια για επίλυση της παρεξήγησης, την έκφραση των συναισθημάτων του για τους χαρακτηρισμούς και τη χρήση ρυθμιστικής συμπεριφοράς (μέσω ένστασης και/ή απαίτησης για αλλαγή).

Όσον αφορά την ερώτηση πραγματολογικής εκτίμησης τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να δηλώσει, ότι το να εκφράζεσαι και να ρυθμίζεις την επικοινωνία είναι αποτελεσματικοί τρόποι για να λύσεις το πρόβλημα επειδή, δηλώνεις τι σου είναι αναγκαίο και τι αισθάνεσαι. Επιπλέον, η διατήρηση της φιλίας αποτελεί ένα σημαντικό κίνητρο.

Τεμάχιο 15 « Η Δασκάλα»: Η δασκάλα είπε πως ένιωθε άρρωστη σήμερα, μπορεί να κρύωσε. Ζήτησε από την τάξη να δουλέψουν ήσυχα σε ομάδες. Τους ζήτησε να μη μιλάνε δυνατά και να μείνουν στις θέσεις τους. Ο Πέτρος μίλησε δυνατά. Η δασκάλα του ζήτησε να κάνει ησυχία. Ο Πέτρος σηκώθηκε από τη θέση του δύο φορές. Η δασκάλα είπε, "Πέτρο, αλήθεια πιστεύω πως δε με σκέφτεσαι αυτήν τη στιγμή. Γιατί το είπε η δασκάλα αυτό;

ΡΕ: Πως μπορεί ο Πέτρος να διορθώσει το πρόβλημα;

Η απάντηση θα πρέπει να περιλαμβάνει τη δήλωση ότι ο Πέτρος θα πρέπει να αναγνωρίσει και να σεβαστεί την πεσμένη διάθεση της δασκάλας λόγω της ασθένειάς της αλλά και το αίτημά της να δουλέψουν ήσυχα καθισμένοι.

Επίσης τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να εκφράσουν ότι μία ευγενική συγγνώμη και μία υπόσχεση μπορεί να αλλάξει τη συμπεριφορά του, είναι αναγκαία.

Τεμάχιο 16 « Το Πιτζάμα Πάρτυ»: Η Άννα έκανε ένα πιτζάμα πάρτυ με δύο από τις φίλες της. Ήταν πάρα πολύ αργά και εκείνες γελούσαν και μιλούσαν. Ο μπαμπάς της μπήκε στο δωμάτιο και τους είπε πως ήταν ώρα για ύπνο, αλλά η Άννα και οι φίλες της ήθελαν να μείνουν ξύπνιες λίγο ακόμα. Ο μπαμπάς της έμοιαζε κουρασμένος και θυμωμένος. Τι μπορεί να πει η Άννα, ώστε να τις αφήσει να μείνουν ξύπνιες για λίγο ακόμα;

ΡΕ: Πώς ξέρουμε ότι αυτό που θα προτείνει η Άννα θα είναι αποτελεσματικό;

Η απάντησή τους θα πρέπει να αντικατοπτρίζει, την κατανόηση ότι ο πατέρας είναι κουρασμένος, απογοητευμένος ή θυμωμένος και ότι πρέπει με ευγενικό τρόπο να τον πείσουν/διαπραγματευτούν να τις αφήσει να μείνουν ξύπνιες για λίγο ακόμα.

Επίσης τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να εκφράσουν ότι ένα θετικό αποτέλεσμα θα επέλθει, εφόσον γίνει χρήση πειθούς και ευγένειας κάτι που αποδεικνύει ότι η διάθεση και η κούραση του πατέρα γίνεται σεβαστή.

Τεμάχιο 17 « Η Βιβλιοθήκη»: Η τάξη κερδίζει ελεύθερο χρόνο κάνοντας ησυχία στη βιβλιοθήκη. Η Μαρία έκανε πολλή φασαρία, μιλώντας για ένα πρόβλημα που είχε. Ο Πέτρος και η Άννα παρακολουθούσαν την Μαρία. Είδαν πως αισθανόταν, αλλά ήθελαν να κάνει ησυχία στη βιβλιοθήκη. Τι θα μπορούσαν να πουν στην Μαρία;

ΡΕ: Πώς ξέρουμε ότι αυτό που θα προτείνουν θα είναι αποτελεσματικό;

Η απάντηση θα πρέπει να περιέχει μια ένδειξη κατανόησης ότι η Μαρία είναι θυμωμένη ή αναστατωμένη χρησιμοποιώντας την πειθώ ή ένα αίτημα με ευγενικό τρόπο ώστε να ησυχάσει. Αναφέροντας τη θυμωμένη ή εκνευρισμένη διάθεση της Μαρίας φαίνεται πως έχουν ληφθεί υπόψιν οι οπτικές-σωματικές ενδείξεις αλλά και το ίδιο το κοινό.

Στο δεύτερο μέρος τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να εκφράσουν ότι η ευγένεια, η πειθώ και η ανοιχτή πρόθεση του κοινού, ίσως θα διορθώσει το πρόβλημα ή έστω θα επιτύχει την συνεργασία της. Η ιδέα ότι θα κερδίσουν ελεύθερο χρόνο θα μπορούσε επίσης να προστεθεί.

Τεμάχιο 18 « Υγρό Τσιμέντο»: Ο Γιάννης και Πέτρος περπατούσαν. Το πεζοδρόμιο ήταν ύπο κατασκευή οπότε υπήρχε υγρό τσιμέντο. Ο Πέτρος δεν έδωσε σημασία στο πεζοδρόμιο. Ο Γιάννης είπε, "Μου φαίνεται σ' αρέσει να πατάς σε υγρό τσιμέντο". Τι εννοούσε πραγματικά λέγοντάς του αυτό;

ΡΕ: Γιατί το είπε «ε αυτό τον τρόπο;

Η απάντηση θα πρέπει να αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο Γιάννης χρησιμοποίησε έμμεση γλώσσα για να προειδοποιήσει/προτείνει στον Πέτρο να κοιτάξει που θα πατούσε.

Επίσης θα πρέπει να είναι σε θέση να εκφράσουν ότι ο Γιάννης χρησιμοποιεί χιούμορ ή σαρκασμό για να προειδοποιήσει το φίλο του για το υγρό τσιμέντο.

Τεμάχιο 19 « Το Τοστ»: Ο Πέτρος μοίραζε τα τοστ. Η Μαρία ζήτησε ένα τοστ με μερέντα. Ο Πέτρος της έδωσε ένα τοστ με τυρί και ξέχασε να της πει ότι είχαν ξεμείνει από μερέντα. Η Μαρία θύμωσε και είπε στον Πέτρο πως είναι κακός. Πως μπορεί ο Πέτρος να διορθώσει τα πράγματα μεταξύ τους;

ΡΕ: Πώς ξέρουμε ότι αυτό που θα πει ο Πέτρος θα είναι αποτελεσματικό;

Η απάντηση πρέπει να περιλαμβάνει μία προσπάθεια για επίλυση της παρεξήγησης με τη χρήση μίας ευγενικής συγγνώμης και μίας εξήγησης ότι ξέχασε να της πει ότι έχουν ξεμείνει από μερέντα.

Τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να εκφράσουν ότι μία συγγνώμη και μία εξήγηση είναι αποτελεσματικοί τρόποι να διορθώσεις μία επικοινωνιακή κατάρρευση.

Τεμάχιο 20 « Μιλώντας με το Σύμβουλο»: Η Άννα έλεγε στο σύμβουλο για ένα πρόβλημά της με ένα κορίτσι. Του είπε, "πράγματα συνέβαιναν" και ήταν θυμωμένη. Του είπε, "το ίδιο είπε και το άλλο κορίτσι" και "το ίδιο και εκείνο το αγόρι". Ο σύμβουλος τους κατάλαβε τι είχε συμβεί, γιατί η Άννα ήταν θυμωμένη και ποιοι ήταν το άλλο κορίτσι και αγόρι. Τι πήγε λάθος και πως η Άννα θα μπορούσε να πει την ιστορία της, ώστε ο σύμβουλος να μπορέσει να τη βοηθήσει

Η απάντηση θα πρέπει να δείχνει ότι έχει αγνοηθεί ο διαμοιρασμός των πληροφοριών και ότι μία ενημέρωση (επεξηγηματική περιγραφική) είναι αναγκαία

Τεμάχιο 21 « Αγώνας Ιστιοπλοΐας»: Ο Γιώργος έλεγε στον Πέτρο σχετικά με τους αγώνες ιστιοπλοΐας. Μιλούσε χωρίς σταματημό για το ιστιοπλοϊκό που κέρδισε. Του είπε για το χρώμα του, το μήκος του, πόσο φαρδύ ήταν, τους ανθρώπους που είχε πάνω, τι φορούσαν οι άνθρωποι που ήταν επάνω, μία γρατζουνιά που παρατήρησε στο πλάι του πλοίου και για κάτι που είπε κάποιος από το κοινό για το πλοίο. Του είπε για κάθε μικρή λεπτομέρεια που μπορούσε να σκεφτεί σχετικά με το πλοίο. Τελικά, ο Πέτρος είπε, "Φτάνει! Αρκετά με το πλοίο" και έφυγε. Τι πήγε λάθος;

Η απάντηση θα πρέπει να δείχνει πως το περιεχόμενο του θέματος είναι πολύ λεπτομερές και ανιαρό και ότι η ιστορία πρέπει να έχει πολύ λιγότερες λεπτομέρειες για να είναι επιτυχημένη.

Τεμάχιο 22 « Τα Καινούργια Πατίνια»: Ο Γιάννης ζήτησε από τους γονείς του καινούργια πατίνια. Τα παλιά του ήταν χαλασμένα και δεν δούλευαν. Οι γονείς του δεν ήθελαν να του αγοράσουν καινούργια πατίνια. Είπαν ότι ποτέ δεν πρόσεχε τα παλιά του. Τι μπορεί να πει στους γονείς του για να τους πείσει να του πάρουν καινούργια πατίνια;

PE: Πώς ξέρουμε τους αυτό που θα πει ο Γιάννης θα τους πείσει;

Η απάντηση θα πρέπει να δείχνει ότι τους γίνει κατανοητή η διάθεση ή η θέση των γονέων (δηλαδή η ευχέρειά τους να του παρέχουν τα πατίνια αλλά και η αντίσταση τους στην αγορά καινούργιων) κάτι που θα αποδειχθεί μέσω της χρήσης ευγένειας και προσοχής κατά τη διατύπωση του αιτήματος και μέσω της χρήσης αιτήματος και πείθου, συμπεριλαμβανομένου μιας υπόσχεσης ότι θα φροντίζει τα καινούργια πατίνια.

Οι εξεταζόμενοι θα πρέπει να είναι σε θέση να εκφράσει, ότι να προσέχεις το κοινό και να χρησιμοποιείς σκόπιμα ευγενική πειθώ και μία υπόσχεση, ίσως αυξήσει τις πιθανότητες επιτυχίας του αιτήματος.

Τεμάχιο 23 « Το Παιχνίδι με τα χαρτιά»: Τα παιδιά ήθελαν ο Πέτρο« να παίζει μαζί τους χαρτιά, γιατί χρειάζονταν έναν ακόμα παίχτη. Του ζήτησαν 2 φορές να παίζει μαζί τους. Εκείνος είπε όχι, ήθελε να διαβάσει το βιβλίο του. Η Μαρία προσπάθησε να σκεφτεί ένα τρόπο να πείσει τον Πέτρο να παίζει. Τι θα μπορούσε να πει ώστε να "κάνει" τον Πέτρο να παίζει;

PE: Πώς ξέρουμε ότι αυτό που θα πει η Μαρία θα είναι αποτελεσματικό;

Η απάντηση θα πρέπει να αναφέρεται άμεσα στην κατανόηση της πλευράς του Πέτρου ή της διάθεσής του από τη Μαρία ή έμμεσα (χωρίς ομιλία), το οποίο θα αποδειχθεί μέσω μίας προσπάθειας να τον πείσει ή να διαπραγματευθεί για αυτόν τη συμμετοχή του στο παιχνίδι.

Τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να εκφράσουν ότι η πειθώ και/ή η διαπραγμάτευση μπορεί να αυξήσει τις πιθανότητες να συμμετάσχει ο Πέτρος στο παιχνίδι.

Τεμάχιο 24 « Μιλώντας για ένα φίλο»: Ο Πέτρος μιλούσε ξανά και ξανά για ένα φίλο του. Ο Νίκος ρώτησε ποιος ήταν αυτός ο φίλος. Ο Πέτρος συνέχισε να μιλάει για το φίλο του και ένα παιχνίδι που κέρδισαν. Ο Νίκος δεν ήξερε ούτε ποιος ήταν ο φίλος, ούτε τι παιχνίδι ήταν αυτό. Ήταν πολύ μπερδεμένος. Ρώτησε, "Ποιος είναι ο φίλος σου και για ποιο παιχνίδι μιλάς;". Ο

Πέτρος είπε "Μη με διακόπτεις. Το μισώ αυτό!" Ο Πέτρος ήταν εκνευρισμένος. Και ο Νίκος ήταν εκνευρισμένος. Και οι δύο απομακρύνθηκαν θυμωμένοι. Τι πήγε λάθος;

ΡΕ: Πως μπορούν τα πράγματα να διορθωθούν μεταξύ των δύο αγοριών;

Η απάντηση θα περιλαμβάνει μια ένδειξη ότι έχει αγνοηθεί ο διαμοιρασμός των πληροφοριών και ότι υπάρχει η ανάγκη για κατάλληλη αφήγηση της ιστορίας ώστε να εισαχθεί σωστά και να γίνει κατανοητή.

Επιπρόσθετα οι εξεταζόμενοι θα πρέπει να είναι σε θέση να εκφράσουν ότι μία συγγνώμη μία συγγνώμη είναι αναγκαία για να διορθωθεί το πρόβλημα και ότι στο μέλλον, ο Πέτρος θα πρέπει να εισάγει με σωστό τρόπο το θέμα και να παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να έχει μια επιτυχημένη επικοινωνία.

Τεμάχιο 25 « Μιλώντας για τις Καλοκαιρινές Διακοπές » : Ο Γιάννης ξεκίνησε να μιλά για τις καλοκαιρινές του διακοπές. Μιλούσε ξανά και ξανά για το ταξίδι του. Έλεγε για τα πράγματα που έκανε και τους ανθρώπους που συνάντησε. Η Άννα δεν ήξερε για ποιον ή τι έλεγε. Συνέχεια τον ρωτούσε για ποιον μιλάει ή για ποιο πράγμα μιλάει. Ο Γιάννης θύμωσε και της είπε ότι δεν είναι καλή ακροατής. Τι πήγε λάθος;

ΡΕ: Πως μπορεί ο Γιάννης να πει την ιστορία του ώστε να την καταλάβει η Άννα;

Η απάντηση θα πρέπει να αναφέρεται στο γεγονός ότι έχει αγνοηθεί ο διαμοιρασμός πληροφοριών (χρειάζονται περισσότερες λεπτομέρειες) και ότι το θέμα δεν έχει εισαχθεί σωστά, όπως φαίνεται από την άγνοια της Άννας με αυτό.

Τα παιδιά που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα θα πρέπει να είναι σε θέση να εξηγήσουν ότι ο πομπός θα πρέπει να ελέγχει τους δέκτες και τους παράγοντες του θέματος, ώστε να σιγουρέψει πως η ιστορία παρατίθεται ξεκάθαρα αλλά και να προσέχει τους δέκτες και να απαντά ερωτήσεις με σκοπό να γίνει κατανοητή η ιστορία του.

Τεμάχιο 26 « Τα Εργαλεία του Γείτονα»: Η Μαρία έχτιζε ένα σπίτι σκύλου. Χρειαζόταν ένα σφυρί και ένα πριόνι. Ο γείτονάς της είχε εργαλεία. Εκείνη ξέρεει πως σε εκείνον δεν αρέσει να δανείζει τα εργαλεία του, αλλά ρώτησε έτσι κι αλλιώς. Ο γείτονας είπε ότι δεν ήταν σίγουρος αν ήθελε να δανείσει τα εργαλεία. Πως μπορεί η Μαρία να τον πείσει; (ενθαρρύνει, παρακινήσει)

Η απάντηση τους θα πρέπει να αναφέρεται άμεσα στην κατανόηση της διάθεσής του γείτονα ή έμμεσα (χωρίς ομιλία), το οποίο θα αποδειχθεί μέσω ενός ευγενικού αιτήματος και πειθού με τη μορφή υπόσχεσης ότι θα προσέχει τα εργαλεία και θα τα επιστρέψει ακέραια.

Τεμάχιο 27 « Μαζεύοντας τους Μαρκαδόρους»: Το μάθημα είχε σχεδόν τελειώσει. Ο Πέτρος ξεκίνησε να μαζεύει τους μαρκαδόρους, αλλά η Μαρία δεν είχε σταματήσει να τους χρησιμοποιεί. Ο Πέτρος της είπε να τελειώνει πιο γρήγορα και αυτό πλήγωσε την Μαρία. Ο Πέτρος δεν ήθελε να την πληγώσει. Ήταν μετανιωμένος, της μίλησε με λάθος τρόπο. Πως μπορεί να διορθώσει τα πράγματα μεταξύ τους;

ΡΕ: Πως ξέρουμε ότι αυτό που θα πει ο Πέτρος θα είναι αποτελεσματικό;

Η απάντηση τους θα πρέπει να περιλαμβάνει μία προσπάθεια για επίλυση της παρεξήγησης με τη χρήση μίας ευγενικής συγγνώμης και ενός αιτήματος για αποδοχή της συγγνώμης και/ή μιας υπόσχεσης ότι δε θα την πληγώσει ξανά.

Επίσης τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να εκφράσουν ότι μία συγγνώμη όταν έχεις πληγώσει κάποιον και ένα αίτημα για αποδοχή της συγγνώμης και/ή μία υπόσχεση ότι θα σταματήσει αυτή τη συμπεριφορά, είναι αποτελεσματικοί τρόποι να διορθώσεις ένα πρόβλημα.

Τεμάχιο 28 «Το Μυστικό» : Η Άννα ήταν θυμωμένη και πήγε στο σπίτι της Μαρίας. Όταν η Μαρία άνοιξε την πόρτα, η Άννα είπε πως ήταν πολύ θυμωμένη με τη Μαρία γιατί είπε ένα μυστικό. Είπε, "Σου είπα να μην το πεις. Γιατί το είπες; Δεν μπορώ να σε εμπιστευθώ". Η Μαρία είχε πει το μυστικό. Ένιωθε στεναχωρημένη και ανήσυχη. Τι θα μπορούσε να πει η Μαρία ώστε να διορθώσει το πρόβλημα και να κάνει την Άννα να την εμπιστευτεί ξανά;

ΡΕ: Πως ξέρουμε ότι αυτό που θα πει η Μαρία θα είναι αποτελεσματικό;

Η απάντηση των παιδιών για να αξιολογηθεί με 1 θα πρέπει να περιλαμβάνει σε κάποιο βαθμό την κατανόηση του θυμού της Άννας (είτε άμεσα, είτε έμμεσα - μέσω μιας απολογίας) και μιας προσπάθειας να ζητήσει συγχώρεση και να πείσει την Άννα να την αποδεχθεί και/ή να υποσχεθεί ότι δε θα ξανά πει μυστικά της στο μέλλον και/ή ένα αίτημα να μείνουν φίλες.

Επίσης θα πρέπει να είναι σε θέση το δείγμα μας να εκφράσει ότι, επειδή η Μαρία πλήγωσε ή θύμωσε την Άννα, μπορεί να ήταν βοηθητικό να απολογηθεί και να την πείσει με κάποιο με σκοπό να επιδιορθωθεί το πρόβλημα.

Τεμάχιο 29 «Κρεμώντας Ζωγραφιές»: Η Άννα κρεμούσε ζωγραφιές στον τοίχο του σχολείου. Χρειαζόταν βοήθεια, αλλά ήξερε ότι ο δάσκαλος ήταν πάρα πολύ απασχολημένος με τη βαθμολόγηση γραπτών και δεν ήθελε να το «διακόψουν». Η Άννα δεν ήθελε ο δάσκαλος να αναστατωθεί ή να θυμώσει από τη διακοπή. Προσπάθησε να σκεφτεί ένα τρόπο να ζητήσει βοήθεια από τον απασχολημένο δάσκαλο. Πως ζήτησε από το δάσκαλο βοήθεια;

Η απάντηση τους θα πρέπει να περιλαμβάνει την αναγνώριση ότι η δασκάλα είναι απασχολημένη με τη δουλειά της και ότι δεν είναι διαθέσιμη, οπότε θα πρέπει να της ζητήσει με ευγένεια τη βοήθειά της εξηγώντας της το λόγο για τον οποίο την διέκοψε.

Τεμάχιο 30 «Η Ταινία» : Η Μαρία ήθελε να δει μια ταινία αλλά ο μπαμπάς της είπε, ότι δεν μπορεί να τη δει. Τι μπορεί να πει η Μαρία στον μπαμπά της για να τον πείσει να δει την ταινία;

Η απάντηση θα πρέπει να αναφέρεται στην ανάγκη για τη χρήση λογικών επιχειρημάτων, τα οποία θα απευθύνονται στον πατέρα με σεβασμό και ευγένεια ώστε να πειστεί να την αφήσει να δει την ταινία.

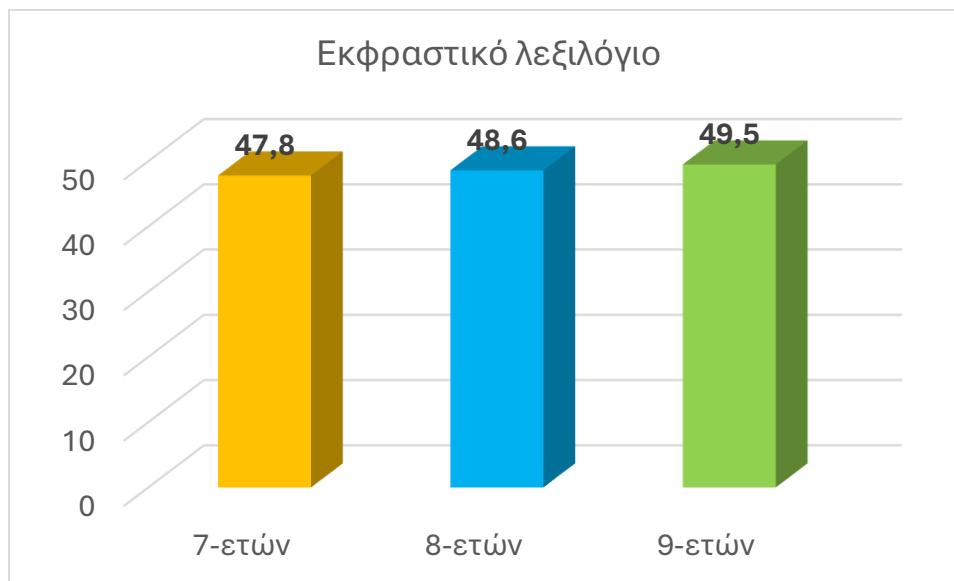
Τεμάχιο 31 «Μοιράζοντας τους Μαρκαδόρους»: Ο Θάνος πήρε όλους τους μαρκαδόρους από το τραπέζι. Ο δάσκαλος ζήτησε από τη Μαρία να εξηγήσει στο μικρό αγόρι τι σημαίνει "μοιράζομαι". Πως του το εξήγησε;

Το μήνυμα θα πρέπει να είναι σύντομο, απλό, και να απευθύνεται σε ένα μικρό παιδί και να ενημερώνει ή εξηγεί τον ορισμό του "μοιράζομαι".

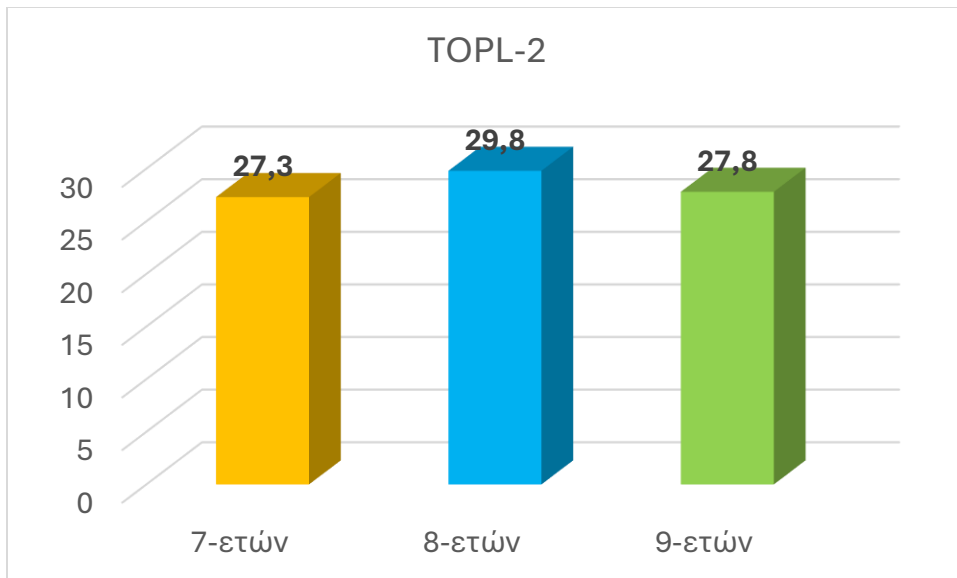
2.6 Αποτελέσματα

Το δείγμα των 20 παιδιών χωρίστηκε σε τρεις ομάδες αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από 8 παιδιά ηλικίας 7 ετών, η δεύτερη από 5 παιδιά ηλικίας 8 ετών και η τρίτη ομάδα από 7 παιδιά ηλικίας 9 ετών.

Μέσοι όροι επίδοσης ανά ηλικιακή ομάδα ως προς το εκφραστικό λεξιλόγιο και το TOPL-2.



Γράφημα 1: Αποτελέσματα εκφραστικού λεξιλογίου



Γράφημα 2: Αποτελέσματα TOPL-2

Για να εξετάσουμε τις διαφορές μεταξύ των ομάδων προχωρήσαμε σε μη παραμετρικά τεστ, καθώς το δείγμα των συμμετεχόντων ήταν αρκετά μικρό (Kruskal-Wallis τεστ / Mann Whitney τεστ) Ως προς το εκφραστικό λεξιλόγιο εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων ($H(2) = 16.773, p < 0.001$). Η ομάδα των παιδιών ηλικίας 7 ετών είχε χαμηλότερη επίδοση αναφορικά με τις άλλες δύο ομάδες (8-ετών: $U = 14.500, p < 0.001$; 9-ετών: $U = 9.000, p < 0.001$). Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, οι οποίες αποτελούνταν από παιδιά ηλικίας 8 και 9 ετών ($U = 62.000, p = 0.590$).

Ως προς τις πραγματολογικές ικανότητες των παιδιών οι στατιστικές αναλύσεις εντόπισαν διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων ($H(2) = 13.225, p < 0.001$). Η ομάδα των παιδιών ηλικίας 8 ετών εμφάνισε υψηλότερη επίδοση αναφορικά με τις άλλες δύο ομάδες (7-ετών: $U = 12.335, p < 0.001$; 9-ετών: $U = 11.258, p < 0.001$). Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων (δηλαδή, παιδιά ηλικίας 7 και 9 ετών ($U = 48.000, p = 0.523$)).

Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί το επίπεδο των πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά ηλικίας 7 έως 9 ετών. Παρά το γεγονός ότι το δείγμα μας ήταν μικρό είναι αρκετά τα στοιχεία τα οποία μπορούμε να συλλέξουμε. Αρχικά όσον αφορά το εκφραστικό λεξιλόγιο παρατηρούμε ότι ακολουθεί μια σωστή ανοδική πορεία μεταξύ των ηλικιών. Στα παιδιά ηλικίας 7 ετών το ποσοστό ανέρχεται στο 47,8 στα παιδιά ηλικίας 8 ετών αυξάνεται με 48,6 και τέλος στα παιδιά ηλικίας 9 ετών φτάνει στα 49,5. Παρόλο όμως που στο εκφραστικό τομέα υπάρχει μια «τυπική» εξέλιξη στο TOPL-2 τα γεγονότα διαφοροποιούνται αρκετά. Η ομάδα των παιδιών ηλικίας 8 ετών εμφάνισε υψηλότερη επίδοση αναφορικά με τις άλλες δύο ομάδες. Τις ομάδες των παιδιών 7 ετών και 9 ετών που μεταξύ τους δεν εμφάνισαν διαφορές. Στις διαφορές αυτές βέβαια μπορεί να ευθύνεται ο διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας που χρησιμοποιείται στο εκάστοτε σχολείο.

Όσον αφορά τις εικόνες από το TOPL-2 και τις απαντήσεις που λάβαμε διαπιστώνουμε ότι υπήρξε μια δυσκολία σε τρεις εικόνες. Η πρώτη εικόνα που αντιμετώπισαν δυσκολία αφορά το τεμάχιο 13 «Η Διακοπή» στην οποία παρουσιάζεται ένας μαθητής που προσπαθεί να επικοινωνήσει με δύο μαθήτρες την ώρα που αυτές συζητάνε. Αυτό το οποίο δυσκόλεψε τους συμμετέχοντες φαίνεται να ήταν το γεγονός ότι δεν μπόρεσαν να αντιληφθούν ότι η απάντηση θα πρέπει να περιλαμβάνει μία αναφορά στην εναλλαγή σειράς και μία προσπάθεια από τα κορίτσια να ενημερώσουν-εξηγήσουν την εναλλαγή σειράς στον Πέτρο.

Συνεχίζοντας η δεύτερη εικόνα που φαίνεται να δυσκόλεψε τα παιδιά αφορούσε το τεμάχιο 22 «Τα καινούργια πατίνια», στην οποία απεικονίζονται οι γονείς μαζί με το παιδί να συζητάνε για τα πατίνια. Ένα από τα ζητούμενα του συγκεκριμένου τεμαχίου ήταν το τι θα μπορούσε να πει το παιδί για να πείσει τους γονείς του να του πάρουν νέα πατίνια. Σχεδόν τα μισά παιδιά δεν μπόρεσαν να εκφράσουν κανένα επιχείρημα παρά μόνο να απαιτήσουν την αγορά νέων πατινιών από τους γονείς τους. Κανένα από τα παιδιά που απαίτησαν τα νέα πατίνια δεν μπόρεσαν να κατανοήσουν τη διάθεση ή η θέση των γονέων (δηλαδή αν υπάρχει η οικονομική ευχέρεια για να παρέχουν τα πατίνια) κάτι που θα μπορούσε να αποδειχθεί μέσω της χρήσης ευγένειας και προσοχής κατά τη διατύπωση του αιτήματός τους.

Τέλος η τρίτη και τελευταία εικόνα που δυσκόλεψε τα παιδιά ήταν το τεμάχιο 30 «Η Ταινία». Στη συγκεκριμένη εικόνα παρακολουθούμε τον πατέρα και την κόρη να συνομιλούν για το πως θα καταφέρει το κορίτσι να δει την ταινία. Τα μισά παιδιά σε αυτό το τεμάχιο δεν εξέφρασαν κανένα λογικό επιχείρημα παρά μόνο απαίτησαν να δουν την ταινία που θέλουν αλλά ταυτόχρονα να μην δείχνουν κανένα σεβασμό και προς το πρόσωπο του πατέρα ούτως ώστε να πειστεί και να την αφήσει να δει την ταινία που επιθυμεί.

Τέλος σε ένα πιο γενικό πλαίσιο θα λέγαμε ότι πρόκειται για ένα εργαλείο αρκετά χρονοβόρο, καθώς ο μέσος όρος χορήγησης ήταν η 1 ώρα . Ένα από τα κύρια στοιχεία που επηρεάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας είναι οι διαφορετικές εμπειρίες που έχει το κάθε παιδί αλλά και το διαφορετικό περιβάλλον που ζει το εκάστοτε παιδί. Έτσι λοιπόν το TOPL-2 εξετάζει μία μεγάλη γκάμα πραγματολογικών δεξιοτήτων σε ένα σχετικά προχωρημένο και σύνθετο επίπεδο.

Βιβλιογραφία

A. Ξενόγλωσση

- Adams, C. (2002). Practitioner review: the assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973-987. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00226>
- Airenti, G. (2017). Pragmatic Development. In L. Cummings (ed.), *Research in Clinical Pragmatics* (pp. 3–28). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47489-2_1
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Bates, E. (1976). *Language and context: the acquisition of pragmatics*. Academic Press.
- Bishop, D. V. M. (2000). *Pragmatic language impairments. A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum?* Στο D. Bishop & L. Leonard (Επιμ.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (99-112). Hove: Psychology Press.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.7916/D8QZ2GQ5>
- Corsaro, W. A. (1979). Young children's conception of status and role. *Sociology of Education*, 52(1), 46–59. <https://doi.org/10.2307/2112593>
- Filippova, E. (2014). Irony production and comprehension. In D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 261-278). John Benjamins Publishing Company.
- Graddy, E. J. (2012, September 18). Metaphor. In D. Geeraerts & H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (online edn.) (pp. 188-213). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199738632.013.0008>
- Graf, E. & Davies, C. (2014). The production and comprehension of referring expressions. In D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 161-182). John Benjamins Publishing Company.

- Gibbs, W. P. (2023). Pragmatic complexity in metaphor interpretation. *Cognition*, 237.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2023.105455>
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 41–58). Academic Press.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Harvard University Press.
- Grigoroglou, M. & Papafragou, A. (2017, November 20). Acquisition of Pragmatics. *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.217>
- Hanks, F. W. (2011). 11. Deixis and indexicality. In W. Bublitz & N. R. Norrick (Eds.), *Foundations of pragmatics* (pp. 315-346). De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110214260.315>
- Hoicka, E. (2014). The pragmatic development of humor. In D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 219-238). John Benjamins Publishing Company.
- Lampri, S., Peristeri, E., Marinis, T. & Andreou, M. (2023). Figurative language processing in autism spectrum disorders: a review. *Autism Research*, 1-16.
<https://doi.org/10.1002/aur.3069>
- Lecce, S., Ronchi, L., Del Sette, P., Bischetti, L., & Bambini, V. (2019). Interpreting physical and mental metaphors: Is Theory of Mind associated with pragmatics in middle childhood? *Journal of Child Language*, 46(2), 393–407.
<https://doi.org/10.1017/S030500091800048X>
- Matthews, D. (2014). Introduction: an overview of research on pragmatic development. In D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 1-12). John Benjamins Publishing Company.
- Nadig, A. S. & Sedivy, J. C. (2002). Evidence of perspective-taking constraints in children's on-line reference resolution. *Psychological Science*, 13(4), 329-336.
<https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2002.00460.x>

- Norbury, F. C. (2014). Atypical pragmatic development. In D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 343-362). John Benjamins Publishing Company.
- O'Neill, K. D. (2014). Assessing pragmatic language functioning in young children: its importance and challenges. In D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 363-386). John Benjamins Publishing Company.
- Pouscoulous, N. & Dulcinati, G. (2019). Metaphor. In C. Cummins & N. Katsos (Eds.), *The Oxford Handbook of Experimental Semantics and Pragmatics* (online edn.) (pp. 298-315). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198791768.013.19>
- 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>
- Read, K. B. & Cherry, L. J. (1978). Preschool children's production of directive forms, *Discourse Processes*, 1(3), 233-245. <https://doi.org/10.1080/01638537809544438>
- Rollins, R. P. (2014, August 4). 15. Developmental pragmatics. In Y. Huang (ed.), *The Oxford handbook of pragmatics* (Online edn.) (pp. 300-309). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199697960.013.6>
- Schwarz-Friesel, M. & Consten, M. (2011). 12. Reference and anaphora. In W. Bublitz & N. R. Norrick (Eds.), *Foundations of pragmatics* (pp. 347-372). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110214260.347>
- Searle, R. J. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Selimis, S. & Katis, D. (2010). The emergence of nonliterality in spontaneous child speech: the case of Greek and English motion verbs. In S. Rice & J. Newman (Eds.), *Experimental & empirical methods in cognitive/functional research* (pp. 127-142). CLSI Publications.
- Sidnell, J. & Enfield, N. J. (2016, June 2). 11. Deixis and the interactional foundations of reference. In Y. Huang (ed.), *The Oxford Handbook of Pragmatics* (Online edn.) (pp.

217-239). Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199697960.013.27>

Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*. Longman.

Yule, G. (2006). *The Study of Language* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Verschueren, J. (1999). *Understanding Pragmatics*. Oxford University Press.

Zufferey, S. (2015). *Acquiring pragmatics: social and cognitive perspectives*. Routledge.

B. Ελληνική

Ανδρούτσου, Δ. & Κατσικόγλου, Α. (2023). *Απόδοση του TOPL-2 στην ελληνική γλώσσα: ευρήματα από παιδιά τυπικής ανάπτυξης και ΔΑΦ* [Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου].

Βογινδρούκας, Ι. (2008). Πραγματολογική ανάπτυξη και διαταραχές. Στο Δ. Σ. Νικολόπουλος (επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές* (σσ. 315-344). Εκδόσεις Τόπος.

Γεωργίου, Μ. (2015). *Δημιουργία τεστ αξιολόγησης πραγματολογικών ικανοτήτων της μη κυριολεκτικής γλώσσας – παρομοίωσης και εφαρμογής σε παιδιά με αυτισμό, ειδικής γλωσσικής διαταραχής και τυπικής ανάπτυξης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). ΤΕΙ Λογοθεραπείας, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/4307>

Ζαχάκου, Ζ. (2016). Πραγματολογία και προβλήματα λόγου – τρόποι αντιμετώπισης. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: 5^ο Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015: Πρακτικά* (σσ. 482-491). <https://doi.org/10.12681/edusc.225>

Κανάκης, Κ. (2007). *Εισαγωγή στην Πραγματολογία, γνωστικές και κοινωνικές όψεις της γλωσσικής χρήσης*. Εκδόσεις Εικοστού Πρώτου.

- Μασουρίδης, Β., Σούκια, Β. & Σφακιανάκη, Μ. (2011). *Ανάπτυξη πραγματολογικών ικανοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας* [Πτυχιακή εργασία. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πατρών].
- Μπαμπινιώτης, Δ. Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας ελληνικής γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων* (2^η έκδ.). Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. Εκδόσεις Τόπος.
- Σαμαρίνα, Κ. (2003). *Η κατάκτηση των πραγματολογικών γνώσεων από παιδιά ηλικίας 3,6 - 5,6 ετών* [Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. ΙΑ.
<http://hdl.handle.net/11615/10318>
- Τσιούτρα, Ξ., Βωνιάτη, Λ., Παπαϊωάννου, Σ., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Ράλλη, Μ. Α. & Διαμαντή, Β. (2016). Διερεύνηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης ηλικίας 4-7 ετών στον ελληνικό πληθυσμό. Στο Δ. Κολοκοτρώνης, Δ. Λιόβας, Β. Στεφανίδης, Κ. Σταθόπουλος, Η. Λιάκος, Α. Κοντογεωργίου & Ζ. Καρασίμος (επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, 21-23 Οκτωβρίου 2016: Πρακτικά* (σσ. 679-687).
<https://synedrio.epeke.gr/el/to-synedrio/praktika-synedriou>