

**ΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: «οι πραγματολογικές ικανότητες
παιδιών προσχολικής ηλικίας».
SUBJECT: "The pragmatic skills in
pre-school age children".**



**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: Αναστασοπούλου Χαρίκλεια
Δημοπούλου Κυριακή**

**ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ. Κωτσοπούλου
Αγγελική**

ΠΑΤΡΑ 2010

Ευχαριστούμε θερμά,

Την υπεύθυνη καθηγήτρια της πτυχιακής μας εργασίας, κα Κωτσοπούλου Αγγελική, για την πολύτιμη βοήθειά της και συνεργασία της στην ολοκλήρωση της προσπάθειάς μας. Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την κα Κωτσοπούλου για τον πολύτιμο χρόνο της και για το επιστημονικό υλικό που μας παρέδωσε η ίδια και που μας βοήθησε στο να διεξαχθεί και να έρθει σε πέρας αυτή η έρευνα.

Απαραίτητη να τονίσουμε είναι η συνεισφορά των γονιών και η προθυμία τους να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας και τους είμαστε απόλυτα ευγνώμονες για αυτό. Τους ευχαριστούμε διπλά για τη συμμετοχή τους αυτή γιατί χωρίς αυτούς δε θα μπορούσε να έχει αρχίσει αλλά ούτε και να διεκπεραιωθεί αυτή η έρευνα.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους τους συναδέλφους καθηγητές μας που μας στήριξαν όλα αυτά τα χρόνια και μας μετέδωσαν το καλύτερο των γνώσεών τους αλλά και μας βοήθησαν στο να υλοποιήσουμε μία έρευνα σαν και αυτή.

Επιπλέον θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους ανθρώπους γύρω μας, και κυρίως τις οικογένειες μας, που είναι παρόν σε κάθε μας προσπάθεια και μας ενθαρρύνουν σε κάθε μας βήμα.

Περιεχόμενα

Περίληψη	σελ.	40
Πρόλογος	σελ.	7
Εισαγωγή	σελ.	8
Τι είναι πραγματολογία;	σελ.	10
Κεφάλαιο 1^ο		
Α. Μελέτη της πραγματολογίας	σελ.	13
Γλωσσολογική και μη γλωσσολογική πραγματολογία	σελ.	13
Τυπική και μη τυπική πραγματολογική συμπεριφορά	σελ.	16
Πραγματολογικές διαταραχές	σελ.	19
Νευρολογικές, γνωστικές και συμπεριφοριστικές προοπτικές	σελ.	21
Κλινική εφαρμογή θεωριών για τις πραγματολογικές διαταραχές	σελ.	22
Β. Δυο λόγια για το Pragmatics Profile	Σελ.	29
Κεφάλαιο 2^ο		
Μεθοδολογία της έρευνας	Σελ.	32
Υλικό- Μεθοδος	Σελ.	33
1. Περιγραφική Κατανομή	Σελ.	35
2. Στατιστικές Συγκρίσεις	Σελ.	36
Κεφάλαιο 3^ο		
Αποτελέσματα	Σελ.	38
Α. Επικοινωνιακές Λειτουργίες/ Διεργασίες	Σελ.	39
Β. Ανταπόκριση στην επικοινωνία	Σελ.	73
Γ. Συναλλαγή και Συζήτηση/ Συνομιλία	Σελ.	93
Δ. Περιβαλλοντικές Συνθήκες	Σελ.	111
Σύνοψη αποτελεσμάτων	Σελ.	129

Κεφάλαιο 4^ο

Συζήτηση- Άλλες μελέτες	Σελ. 135
Συστάσεις	Σελ. 149
Προτάσεις	Σελ. 152
Βιβλιογραφία	Σελ. 153
Κεφάλαιο 5^ο	
Παράρτημα	Σελ. 158

Περίληψη

Οι πραγματολογικές δεξιότητες στην προσχολική ηλικία παίζουν σημαντικό ρόλο στην περαιτέρω ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού. Αντιθέτως προβλήματα επικοινωνίας παρατηρούνται συνήθως σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες.

Στόχος αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με τυπική ανάπτυξη ηλικίας τεσσάρων μέχρι πέντε ετών. Επειδή δεν υπάρχουν σταθμισμένα τεστ πραγματολογικών ικανοτήτων στην Ελλάδα, διαλέξαμε τη δοκιμασία Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Pre-school Children (πραγματολογικό προφίλ καθημερινών δεξιοτήτων επικοινωνίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας) των Hazel Dewart και Susie Summers (1995 version) για την ερευνά μας, και μετά από μετάφραση και σχετική προσαρμογή, τη χορηγήσαμε υπό μορφή εκτενούς ερωτηματολογίου σε 59 γονείς που είχαν παιδί μέσα σε αυτά τα όρια ηλικίας.

Αυτή η δοκιμασία μας δίνει τη δυνατότητα να τη χρησιμοποιήσουμε ως μέσο αξιολόγησης και μέτρησης των πραγματολογικών δυνατοτήτων τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προσχολικής ηλικίας, ώστε να μπορούμε να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της επικοινωνίας αυτών των παιδιών, και να μπορούμε στο μέλλον να τη χρησιμοποιήσουμε σε ανιχνευτικές αξιολογήσεις παιδιών με πραγματολογικές δυσκολίες.

Μέσω της χρήσης περιγραφικής στατιστικής [κατανομές και αναλύσεις ποσοστών] θα εξεταστούν οι διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα των παιδιών (αγόρια- κορίτσια) που πήραν μέρος στην έρευνα μας, και θα συσχετιστούν μεταξύ τους οι τέσσερις κατηγορίες στις οποίες είναι χωρισμένη η δοκιμασία, δηλαδή: Α)Επικοινωνιακές διεργασίες/ λειτουργίες, Β)Ανταπόκριση στην επικοινωνία, Γ)Εναλλαγές και συζήτηση/ συνομιλία, Δ)Περιβαλλοντικές συνθήκες.

Αντικείμενο της έρευνας αυτής είναι και η σύγκριση των αποτελεσμάτων με αποτελέσματα άλλων συναφών ερευνών σε παιδιά με μη φυσιολογική ανάπτυξη όπως σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, κωφά, με ειδική γλωσσική διαταραχή κλπ με απώτερο σκοπό να αναδείξουμε τις επικοινωνιακές ‘συμπεριφορές’ των παιδιών αυτών και όπου μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις για τις πραγματολογικές τους ικανότητες έχοντας σαν έναυσμά μας τη θεωρία της συνάφειας (Sperber και Wilson,1995).

Abstract

It is well known, that Pragmatic Skills at the pre-school years play a very important role in the child`s further academic and social development. On the other hand communication and pragmatic difficulties very often are presented as a core symptom in children with developmental disorders.

The aim of the present study was to assess the pragmatic skills of typically developing Greek children four to five years old. There are no standardized tests for pragmatic skills in Greek, that is why we chose to use the test of the “Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Pre-school Children” of Hazel Dewart and Susie Summers (1995 version) for our research. After translation and relevant adjustments, we administered it, in the form of a questionnaire, to 59 parents who had children at the appropriate age.

This test gives us the opportunity of using it as a means of evaluation and measurement of the pragmatic skills of typically developing children of preschool age, so that we can get the complete picture of these children`s communication, and be able in the future to use it in screening evaluations of children with pragmatic deficits.

Through the use of descriptive statistics (distribution and analysis of percentages) the differences between the two sexes (boys-girls) that took place in our research will be examined, and the four categories in which the test is separated will be related to each other: A. Communicative Functions, B. Response to Communication, C) Interaction and Conservation, D) Contextual Variation.

Another goal of the present study was to compare the results of our study with those of other similar studies which have used atypical children, such as children in the spectrum of autism, deaf children, children with Specific Language Impairment etc. The ultimate goal is to track down the communication 'behaviors' of these children and wherever possible, to come up with general conclusions on their pragmatic skills having as an initiating point the relevance theory (Sperber and Wilson, 1995).

Πρόλογος

-Καλημέρα Αντρέα!

-Είμαι καλά.

Μήπως δεν άκουσε τι του είπα; Μήπως δεν κατάλαβε τι τον ρώτησα; Μήπως ήθελε να με αποφύγει και μου απάντησε έτσι; Μήπως ρώτησα κάτι άλλο από αυτό που τελικά ήθελα να ρωτήσω; Τελικά τι συμβαίνει; Αααα, καλά κάτι τρέχει μ' αυτόν;!

Πόσες φορές στην καθημερινότητα μας δεν έχουμε έρθει αντιμέτωποι με τέτοιου είδους διαλόγους και δεν έχουμε αναρωτηθεί για το τι πήγε στραβά ή δεν έχουμε σκεφτεί κάποιον από τους παραπάνω προβληματισμούς. Μπορεί βέβαια κάποιος να πει ότι έγινε ένα απλό λάθος και δεν χρειάζεται περισσότερο ανάλυση, αυτά γίνονται. Είναι όμως έτσι;

Αφού ο άνθρωπος είναι το τελειότερο ον, κατά τον Αριστοτέλη (Ηθικά Νικομάχεια) πως γίνεται να παρουσιάζει δυσκολίες; Και εφόσον ο λόγος και η επικοινωνία μελετώνται από τους αρχαίους φιλοσόφους μέχρι τους σύγχρονους επιστήμονες, γιατί δεν κατάφεραν να επιλύσουν αυτά τα προβλήματα; Υπάρχει άραγε για όλα αυτά τα ερωτήματα μια τεκμηριωμένη απάντηση, ή απλά εφευρίσκουμε θέματα για ανάλυση άνευ λόγου και σημασίας;

Άξιο θαυμασμού πώς τέσσερις κυριολεκτικά λέξεις προκαλούν τη γέννηση τόσων ερωτημάτων και ενδεχομένως και άλλων πολλών που δεν προβάλλουμε εδώ! Φυσικά υπάρχει απάντηση σε όλα τα παραπάνω ερωτήματα και φυσικά μπορεί να δοθεί μια τεκμηριωμένη απάντηση. Με τα συγκεκριμένα ερωτήματα καθώς και με άλλα σχετικά με αυτά έχουν ασχοληθεί κλάδοι της επιστήμης από πολύ νωρίς, δίνοντας τις δικές τους απαντήσεις, έχοντας όμως όλοι ως αφετηρία τους την αποτελεσματική επικοινωνία. Στον κλάδο της Λογοθεραπείας, καθώς και των επιστημών που ασχολούνται με την μελέτη της γλώσσας και της επικοινωνίας, οι απαντήσεις δίνονται από την **πραγματολογία**.

Στις επόμενες σελίδες θα επιχειρήσουμε να προβάλουμε όσο καλύτερα γίνεται τι είναι η πραγματολογία, θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στα πιο πάνω ερωτήματα και θα μελετήσουμε την πραγματολογία στην προσχολική ηλικία όπως παρουσιάζεται σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά καθώς και ποιες διαφορές ή ομοιότητες υπάρχουν ανάμεσα σε τυπικά παιδιά και παιδιά που έχουν συγκεκριμένες διαταραχές λόγου-ομιλίας.

Εισαγωγή

Στην παρούσα μελέτη θα ασχοληθούμε με το θέμα της πραγματολογίας, με την έννοια της κοινωνικής χρήσης της γλώσσας και συγκεκριμένα όπως αυτή παρατηρείται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αρχικά θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε κάποιους βασικούς όρους οι οποίοι συχνά συγχέονται και χρησιμοποιούνται λανθασμένα.

Επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία ένας πομπός Α (άνθρωπος ή ομάδα) μεταβιβάζει πληροφορίες, σκέψεις, ιδέες ή συναισθήματα σε ένα δέκτη Β (άνθρωπος, ομάδα) με στόχο να ενεργήσει πάνω του με τρόπο ώστε να προκαλέσει σε αυτόν την εμφάνιση ιδεών, πράξεων ή συναισθημάτων και σε τελική ανάλυση να επηρεάσει την κατάστασή του και τη συμπεριφορά του (Μπουραντάς, 1992).

Γλώσσα είναι το φυσικό σύστημα επικοινωνίας που διαθέτουν οι άνθρωποι και έχει σαν βάση του τον έναρθρο λόγο.

Λόγος είναι το αφηρημένο γλωσσικό σύστημα που κατέχουν από κοινού όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας και που τους επιτρέπει να συνεννοούνται μεταξύ τους. Έχει ουσιαστική ύπαρξη, έχει συνοχή, αυτοτέλεια και σταθερότητα.

Ομιλία είναι τα δεδομένα της γλωσσικής συμπεριφοράς από συγκεκριμένους ομιλητές σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Έχει αντικειμενική ύπαρξη, την ακούμε, την καταγράφουμε, ωστόσο είναι μια ρευστή οντότητα, συγκυριακή και συχνά ελλιπής.

Ας δούμε λοιπόν συνοπτικά πώς όλα αυτά περιπλέκονται μεταξύ τους και πώς σχετίζονται με την πραγματολογία και συγκεκριμένα ποιες είναι «**οι πραγματολογικές ικανότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας**».

Τι είναι πραγματολογία;

Η πραγματολογία αποτελεί υποσύστημα της γλώσσας και μελετά τη σχέση ανάμεσα στο κυριολεκτικό νόημα αυτών που λέγονται και τις επιπλέον πληροφορίες που είναι αναγκαίες για να γίνουν κατανοητά αυτά που λέγονται και εννοούνται δηλ. η σχέση ανάμεσα σε αυτό που λέμε, αυτό που εννοούμε και αυτό που καταλαβαίνουμε, μέσα στα συμφραζόμενα συγκεκριμένων περιστάσεων ή μιας συγκεκριμένης κατάστασης. Αλλιώς, είναι η μελέτη της επίδρασης που έχει το περιβάλλον, είτε είναι γλωσσικό (δηλ. τα συμφραζόμενα) είτε εξωγλωσσικό (π.χ. μορφασμοί, χειρονομίες, νεύματα, επιτονισμός, κ.λπ.) στην ερμηνεία μιας πρότασης, όπως αυτή εκφέρεται μέσα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Στην πραγματολογία εξειδικεύονται και διευκρινίζονται τα ιδιαίτερα ορίσματα της επικοινωνιακής περίστασης.

Η μελέτη της γλώσσας λοιπόν από πραγματολογική σκοπιά είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα δεδομένου ότι κάποιος μπορεί να μιλήσει για το επί σκοπό νόημα των ομιλούντων ατόμων, για τις παραδοχές τους, τους στόχους ή για τις επιδιώξεις τους και τα είδη των αιτημάτων που προβάλλουν όταν μιλάνε.

Σχέση λόγου - πραγματολογίας

Ο λόγος και η πραγματολογία μελετούν ειδικότερα τις εξής πλευρές της γλωσσικής επικοινωνίας:

- τη σχέση χρήσης της γλώσσας και κοινωνικό-πολιτισμικού πλαισίου
- η γλωσσική γνώση που παράγει νόημα πέρα από τη λέξη, τη φράση, την πρόταση
- γλωσσικά μοτίβα που επαναλαμβάνονται και χαρακτηρίζουν ενότητες γραπτής και προφορικής γλώσσας

- τι εννοούν με αυτά που λένε οι άνθρωποι και με ποια μέσα επιτυγχάνεται αυτό

- τον τρόπο που η γλώσσα παρουσιάζει διαφορετικά κοσμοείδωλα και αντιλήψεις / ερμηνείες για τα πράγματα.

(Μ.Κακαβούλια Εργαστήριο Ρητορικής & Λόγου *Σημειώσεις μαθήματος*, 2005)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Μελέτη της πραγματολογίας

(μετάφρ. Σελ 9-13, Pragmatic Impairment, Michael Perkins, 2007)

Γλωσσολογική και μη γλωσσολογική πραγματολογία

Μέχρι σήμερα έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να διερευνηθεί ο τομέας της πραγματολογίας με διαφορετικές προσεγγίσεις και κατά συνέπεια τη διατύπωση ποικίλων θεωριών. Όμως πέρα από τις αυξανόμενες κλινικές έρευνες για πραγματολογικές θεωρίες τις τελευταίες δυο δεκαετίες, η κατανόηση μας στις επικοινωνιακές διαταραχές δεν έχει καλυφθεί επαρκώς από αυτές. Αυτό συμβαίνει εν μέρει λόγω της ετερογένειας αλλά και του εύρους της πραγματολογίας ως επιστήμονικού κλάδου. Έτσι η πραγματολογική βλάβη και άλλοι ομοειδείς όροι χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν έναν υπερβολικά πλατύ αριθμό από ανόμοιες καταστάσεις και χρησιμοποιούνται συνήθως με ασυνέπεια και αντιφατικότητα.

Τα προβλήματα από την κλινική χρήση των πραγματολογικών ορίων έχουν αυξηθεί, εξ' αιτίας της ορολογίας και της συνέργειας της πραγματολογίας με άλλους επιστημονικούς κλάδους όπως η γλωσσολογία, φιλοσοφία της γλώσσας και κοινωνιολογία, που ενδιαφέρονται περισσότερο για περιληπτικά μοντελά από την μια, και από την άλλη για την περιγραφή της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αυτή η συνέργεια έχει εισαχθεί ολοκληρωτικά και χωρίς προσαρμογές μέσα στους κλινικούς γλωσσολόγους, αλλά δεν ταιριάζει πάντοτε στις ανάγκες των λογοθεραπευτών και έχει οδηγήσει σε συμβιβασμό μεταξύ της σύγχυσης για την κλινική διάγνωση της πραγματολογικής διαταραχής και την αντιμετώπιση της ίδιας της πραγματολογικής βλάβης.

Θα αναφέρουμε μερικές διαφορές στον τρόπο που οι γλωσσολόγοι και οι λογοθεραπευτές εμφανίζονται να αποδέχονται και να συλλαμβάνουν ιδέες

σχετικές με την πραγματολογία, να ερευνούν τις εφαρμογές των πραγματολογικών θεωριών και να αναλύουν προσχέδια μελετών για την πραγματολογική διαταραχή. Οι Sperber και Wilson (2005: 468) όρισαν σε γενικές γραμμές την πραγματολογία ως την «μελέτη της χρήσης της γλώσσας» και πιο συγκεκριμένα ως τη μελέτη του πώς οι παράγοντες κατά τα συμφραζόμενα αλληλοεπιδρούν με το γλωσσολογικό νόημα και με την ερμηνεία της άρθρωσης. Σχεδόν όλα τα βιβλία για την πραγματολογία ομοίως καταλήγουν να αναφέρονται στην κεντρικότητα της γλώσσας (π.χ. Green, 1989; Grundy, 2000; Leech, 1983; Levinson, 1983; Mey, 2001; Thomas, 1995; Verschueren, 1999; Yule, 1996). Είναι ωστόσο εκπληκτικό ότι βρίσκουμε ένα μεγάλο αριθμό από δημοσιευμένες έρευνες πάνω στην πραγματολογική διαταραχή ώστε δεν αποτελεί μεγάλη υπόθεση.

Πέρα όμως από την αποκλειστική εστίαση στην ίδια τη γλώσσα, είναι συνηθισμένο να βρίσκουμε μη γλωσσολογικά στοιχεία της επικοινωνίας, όπως το βλέμμα, η χειρονομία, η στάση και η κοινωνική επικοινωνία που μπορεί να συμβαίνουν ανεξάρτητα της γλωσσικής χρήσης. Οι Drokeers, Ludy και Rredfern (1998) συμπέραναν ότι η πραγματολογική συμπεριφορά είναι απομονωμένη και διακριτή από την γλωσσική συμπεριφορά καθώς είναι έκδηλη από τον τίτλο του άρθρου τους «Πραγματολογία στην απουσία της προφορικής γλώσσας».

Άλλοι αισθάνονται πάλι την ανάγκη να διαχωρίσουν ανεπιφύλακτα τη σχέση μεταξύ γλωσσικής και μη γλωσσικής πραγματολογίας χρησιμοποιώντας όρους όπως «πραγματολογική γλωσσική βλάβη» (PLI) (Bishop, 2000) και «πραγματολογική γλωσσική διαταραχή» (Martin & Mc Donald, 2003). Φαίνεται ότι πολλοί λογοπαθολόγοι, πέρα από την κύρια αναγνώριση της πραγματολογίας από τις πηγές πληροφοριών τους, παίρνουν επιφανειακά τουλάχιστον μια πιο φιλελεύθερη άποψη και λιγότερο μια εξειδικευμένη γλωσσική άποψη από τους γλωσσολόγους, πιο κοντά στο Morris την γνήσια

σημασιολογική άποψη για την πραγματολογία στη μελέτη του για την σχέση των στοιχείων των διερμηνέων (Moris, 1938:6). Γιατί όμως να συμβαίνει αυτό;

Πρώτα από όλα οι κλινικοί καταμετρούν ανθρώπους με την ελάχιστη γλωσσική ικανότητα, π.χ. μετά από ένα εγκεφαλικό, οι οποίοι μπορούν να επικοινωνήσουν επαρκώς με μη γλωσσολογικούς και μη λεκτικούς τρόπους, όπως η στάση του σώματος, το βλέμμα, οι γκριμάτσες (π.χ. Goodwin, 2006b). (στην πραγματικότητα η θεραπεία επικεντρώνεται σε αυτές τις ικανότητες ως ένας τρόπος αντιστάθμισης της γλωσσικής αδυναμίας (Carlomango, 1994; Davis and Wilcox, 1985.)). Συγχρόνως αυτές οι ικανότητες είναι παρόμοιες και για αντίστροφες καταστάσεις- για παράδειγμα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα διαταραχών του αυτισμού, οι οποίοι αδυνατούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά, παρότι διαθέτουν αντικειμενικά καλές γλωσσικές ικανότητες, (π.χ. Blank, Gessner and Esposito, 1979). Ο παράγοντας «κλειδί» που διαφοροποιεί τέτοιες καταστάσεις είναι το επίπεδο συμμετοχής σε μια κλίμακα μη γλωσσικών, γνωστικών ικανοτήτων, όπως η μνήμη, η προσοχή, εξαγωγή συμπεράσματος λογικής, για αυτό και οι κλινικοί προσπαθούν να αποκτήσουν περισσότερη επίγνωση από τους γλωσσολόγους στο ρόλο της γνωστικής ικανότητας στην πραγματολογική λειτουργία(Perkins, 1998c).

Μια περαιτέρω σημειολογική άποψη για την πραγματολογία δίνεται από την νευρογλωσσολογία, η οποία προτείνει ότι πέρα από αυτό που είναι κοινώς κατανοητό για την πραγματολογία, η πραγματολογική λειτουργία ρυθμίζεται από το δεξιό εγκεφαλικό ημισφαίριο, σε αντιδιαστολή με την γλωσσική λειτουργία που εξυπηρετείται από το αριστερό ημισφαίριο (Paradis, 1998a). Λόγω της διπλής αυτής εμφανούς διάστασης μεταξύ γλώσσας και πραγματολογίας στην κλινική έρευνα προτείνεται ότι, μια καλύτερη αποκλειστική εστίαση στην γλωσσολογική πραγματολογία, ίσως θα ήταν πιο επικοδομητικό να εξετάσει με πιο ολοκληρωμένο τρόπο τον ρόλο γλωσσολογικών και μη γλωσσολογικών, καθώς λεκτικών και μη λεκτικών ικανοτήτων στην λειτουργία της πραγματολογίας. Για αυτό μπορούμε να

ορίσουμε την πραγματολογία γενικά ως την χρήση των γλωσσολογικών και μη γλωσσολογικών ικανοτήτων με σκοπό την επικοινωνία.

Κάποια πρόοδος προς αυτήν την κατεύθυνση έχει γίνει από τη διατύπωση θεωριών περί πραγματολογίας, όπως η θεωρία της συνάφειας (Relevance Theory), (Sperber and Wilson, 1995), η οποία δίνει έμφαση στο ότι η γλώσσα είναι μια επικοινωνιακή ανάγκη ανάμεσα σε άλλες και ένα μοναδικό και κεντρικό συγκρότημα. Ακόμα η πραγματολογική σημασία από τον τρόπο με τον οποίο η επικοινωνία μπορεί να παρεμποδιστεί από τις λεκτικές και μη λεκτικές λεπτομέρειες αρχίζει να αντιμετωπίζεται από την ψυχολογική, κοινωνιολογική και ανθρωπολογική μελέτη της γλώσσας (Clark, 1996; Kendon, 2004; McNeill, 2000a) και στη μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης (Kelly, 2001). Αυτό που ακόμα δεν έχει εκτιμηθεί είναι η ακριβής έκταση της πραγματολογίας που προσφέρεται από την μελέτη των διαταραχών επικοινωνίας.

Τυπική και μη τυπική πραγματολογική συμπεριφορά

Πέρα από κάθε ορισμό σχετικά με το τι είναι τελικά η πραγματολογία, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί ποια είναι η φυσιολογική πραγματολογική συμπεριφορά ή ικανότητα, με σκοπό να μπορεί να προσδιοριστεί και να χαρακτηριστεί η παθολογικά διαταραγμένη και μη τυπική συμπεριφορά. Βέβαια υπάρχει μια δυσκολία στην προσπάθεια αυτή, αν και υπάρχει μια γενικότερη προσπάθεια να περιγραφεί τι συμβαίνει τυπικά στον φυσιολογικό πληθυσμό, ενώ ορισμοί που καταμετρούν τι είναι τελικά φυσιολογικό σπάνια είναι σαφείς.

Βασιζόμενοι λοιπόν, στα στάδια της τυπικής γλωσσικής και επικοινωνιακής ανάπτυξης αναμένουμε το παιδί να μπορεί να κάνει τα ακόλουθα :

✚ Ανταποκρίνεται στους χαιρετισμούς. “Γεια σου, τι κάνεις;”.

✚ Χρησιμοποιεί παρακλήσεις. «δώσε μου μια καραμέλα, σε παρακαλώ».

✚ Περιγράφει γεγονότα. Π.χ. τι έκανε σήμερα το πρωί, ή στα γενέθλια του φίλου

✚ Μιλά με την σειρά του. Πες του να πει την αλφαβήτα ή να μετρήσει μαζί σου διαδοχικά π.χ. εσύ λες 1, το παιδί 2, εσύ 3, κ.α.

✚ Ακολουθεί εντολές. «Κάτσε στην καρέκλα»

✚ Έχει βλεμματική επαφή.

✚ Επαναλαμβάνει. «Πες μετά από εμένα, «ο Γιώργος παίζει στην παιδική χαρά»»

✚ Συμμετέχει σε δραστηριότητες. «έλα να ζωγραφίσουμε»

✚ Διατηρεί το θέμα. «Ας μιλήσουμε για τα Χριστούγεννα και τον Άγιο Βασίλη!»

✚ Παίζει ρόλους. «Εσύ θα κάνεις τον μανάβη και εγώ τον πελάτη»

✚ Συνέχεια πράξεων. «Πως φτιάχνουμε ένα τوست;»

✚ Ερμηνεία λέξεων «τι σημαίνει η λέξη κομπιούτερ, πλυντήριο, κρεοπωλείο»

✚ Αρχίζει δραστηριότητα π.χ. παίζει με κάτι που θα βρει μπροστά του χωρίς να του το ζητήσει.

✚ Κατανοεί λειτουργία αντικειμένων « τι κάνουμε με το μολύβι» «πώς γράφουμε;»

✚ Τοποθετεί σε κατηγορίες «πες μου μερικά ζώα, φρούτα, παιχνίδια»

Ειδικότερα περιμένουμε :

4 – 5 χρόνων

- Αναγνωρίζει βασικά σχήματα
- Ρωτάει «ποιος;», «γιατί;»
- Χρησιμοποιεί σύνθετες προτάσεις
- Χρησιμοποιεί προτάσεις 4-5 λέξεων
- Περιμένει τη σειρά του
- Μετράει τουλάχιστον ως το 5
- Μπορεί να ενώσει δύο προτάσεις με το «και»
- Μπορεί να κάνει ερώτηση, να προστάζει, να εκφράσει άρνηση.

5 – 6 χρόνων

- γνωρίζει βασικές αντίθετες έννοιες («μεγάλο» / «μικρό», «μαλακό» / «σκληρό»)
- Αναπαράγει μια ιστορία με τη βασική της πλοκή
- Κατανοεί τις έννοιες «ίδιο» / «διαφορετικό»
- Χρησιμοποιεί σύνθετες προτάσεις
- Κάνει ερωτήσεις για να αποκομίσει πληροφορίες
- Χρησιμοποιεί τους γραμματικούς χρόνους μέλλοντα, αόριστο, ενεστώτα
- Μπορεί να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει χρονικές έννοιες, όπως «σήμερα», «αύριο», «χθες»
- Μπορεί να αφηγηθεί μια ιστορία δίνοντας την αρχή – μέση - τέλος












Αναλυτικότερα τα στάδια ανάπτυξης της πραγματολογίας κατά ηλικία παρατίθενται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.


Πραγματολογικές διαταραχές

Οι πραγματολογικές διαταραχές σύμφωνα με τον Ιωάννη Βογινδρούκα (2005) που μπορεί να παρουσιαστούν, αφορούν :


Προ-λεκτική πραγματολογία

(αφορά την επικοινωνία του ατόμου με τον περιβάλλοντα χώρο)

-  μειωμένο ενδιαφέρον για το περιβάλλον
-  περιορισμένη - διαφοροποιημένη κατανόηση του περιβάλλοντος
-  ασυνεπής αντίδραση σε ερεθίσματα
-  υπερεκλεκτικότητα των ερεθισμάτων
-  έλλειψη ή μειωμένο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους
-  έλλειψη ή μειωμένη πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση
-  περιορισμένη πρόθεση για επικοινωνία
-  έλλειψη ή μειωμένος μη λεκτικός σχολιασμός
-  μειωμένη ή έλλειψη δεξιοτήτων εναλλαγής σειράς
-  μειωμένος κοινωνικός συγχρονισμός
-  δυσκολία στην κατανόηση των εκφράσεων προσώπου

 δυσκολία στην κατανόηση της προσωδίας του λόγου


 δυσκολία συντονισμού του βλέμματος


 κλάμα – αγκαλιά


Μη – λεκτική πραγματολογία

(αφορά τις επικοινωνιακές δεξιότητες του ατόμου πριν την ανάπτυξη της γλώσσας)

 ασυνήθιστη χροιά και ένταση φωνής


 δυσκολία στον καθορισμό της απόστασης των ομιλητών


 περιορισμένη ή ελλιπής χρήση εξωλεκτικής επικοινωνίας για την ενθάρρυνση του ομιλητή


 ακατάλληλη στάση σώματος


Λεκτική πραγματολογία


(αφορά την κατάλληλη κοινωνική χρήση της γλώσσας)


 δυσκολία στην αντίληψη του νοητικού επιπέδου του ακροατή


 δυσκολία ή έλλειψη σχολιασμού

 δυσκολία στην εξαγωγή συμπερασμάτων

 δυσκολία στη χρήση του λόγου βάσει κοινωνικών κανόνων

 δυσκολία στην αφήγηση

 δυσκολία στην αιτιολόγηση καταστάσεων

 δυσκολία στην καθοδήγηση των άλλων

- δυσκολία στην έναρξη συζήτησης
- δυσκολία στην συντήρηση συζήτησης
- δυσκολία στη διόρθωση συζήτησης
- περιορισμένα θέματα συζήτησης
- λεκτικές εμμονές
- δυσκολίες σε μεταφορές, αινίγματα, λογοπαίγνια, ανέκδοτα, παροιμίες, δεικτικές λέξεις, πολύσημες έννοιες.

Νευρολογικές, γνωστικές και συμπεριφοριστικές προοπτικές

(μετάφρ. Σελ 13-21, Pragmatic Impairment, Michael Perkins, 2007)

Προαναφέρθηκε ότι οι λογοθεραπευτές είναι περισσότερο εξοικειωμένοι από τους γλωσσολόγους για το νευρολογικό και γνωστικό υπόστρωμα της πραγματολογικής συμπεριφοράς. Πόσο όμως σημαντικοί είναι αυτοί οι παράγοντες στην κατανόηση της φύσης της πραγματολογίας και υπάρχουν πιο σημαντικοί από αυτούς;

Πρόσφατα στην μελέτη της επίκτητης επικοινωνιακής διαταραχής σε ενήλικες, η νευρολογική βάση της πραγματολογίας έγινε γρήγορα το κεντρικό θέμα μελέτης και ο όρος νευροπραγματολογία χρησιμοποιείται συχνά όταν περιγράφονται διαταραχές της (Paradis, 1998b; Stemmer, 1999b). Κάποιες φορές φαίνεται να υπάρχει η υπόθεση ότι η πραγματολογική διαταραχή μπορεί να περιγραφεί μόνο με νευρολογικούς όρους. Όμως παρά το γεγονός ότι και στην πραγματολογία όπως και σε άλλες λειτουργίες εμπλέκονται νευρολογικοί μηχανισμοί σε κάποιο επίπεδο, αποτελεί ταυτόχρονα ένα γνωστικό/γλωσσολογικό και ένα κοινωνικό/ συμπεριφοριστικό φαινόμενο. Το πρόβλημα βέβαια είναι ότι παρά την τεχνολογική ανάπτυξη σε πεδία όπως της

λειτουργικής μαγνητικής τομογραφίας, βρισκόμαστε μακριά από το να συγκεκριμενοποιήσουμε απόλυτα το επίπεδο εμπλοκής νευρολογικών συμβάντων σε συγκεκριμένες γνωστικές διεργασίες, συγκεκριμένες συμπεριφορές με την στενή έννοια του ορισμού ή την υπόθεση ύπαρξής τους.

Κλινική εφαρμογή θεωριών για τις πραγματολογικές διαταραχές

Από όλες τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί λίγες είναι τελικά αυτές που έχουν κλινική εφαρμογή, όπως η Speech Act theory («θεωρία Δράσης Λόγου»), Conversational Implicature (επικοινωνιακή εμπλοκή), Relevance Theory (θεωρία της συνάφειας).

I. Η Speech Act theory (Austin, 1962; Searle, 1969) εστιάζεται στις επικοινωνιακές λειτουργίες που εκφράζουν τους σκοπούς του ομιλητή μέσω της ομιλίας και της επίδρασης στον παραλήπτη.

Έχει χρησιμοποιηθεί για να αναλυθούν οι επικοινωνιακές διαταραχές ενηλίκων με αφασία, ΚΕΚ, βλάβες δεξιού ημισφαιρίου, παιδιά με σύνδρομο Asperger, σχιζοφρένια κ.α., χωρίς όμως να μπορεί να υποστηρίξει πως μια έκφραση μπορεί να έχει ένα εύρος διακριτών σκοπών, ανάλογα με τις απαιτήσεις του επικοινωνιακού περιβάλλοντος.

Οι Austin και Searle μίλησαν για τρεις κατηγορίες πράξεων οι οποίες χαρακτηρίζουν κάθε εκφώνημα ή πρόταση :

- Λεκτική πράξη (locutionary act) :
(περιεχόμενο, αναφορά λεκτικής πράξης)
- Προσλεκτική πράξη (illocutionary act):
- οθέσεις του ομιλητή όταν εκφωνεί φράσεις, π.χ. αίτημα, προσφορά κλπ.)

■ Απολεκτική πράξη (perlocutionary act) :
(αποτέλεσμα εκφωνήματος στον αποδέκτη, σκέψεις
που προκαλούνται ή πράξεις που επιτελούνται)

Ο όρος 'γλωσσική πράξη' αναφέρεται κυρίως στον δεύτερο τύπο, την προσλεκτική πράξη ή δύναμη ενός εκφωνήματος . Παράδειγμα από μήνυμα σε δημόσιο χώρο δείχνει καθαρά την προσλεκτική δύναμη των γλωσσικών πράξεων: «σας ευχαριστούμε που δεν καπνίζετε στους χώρους του αεροδρομίου και θα θέλαμε να σας υπενθυμίσουμε να προσέχετε τις αποσκευές σας». Διπλή σημασία: λέει να μην καπνίζουν και προειδοποιεί σε περίπτωση που αφήνουν χωρίς επίβλεψη τις αποσκευές.

Ο Searle περιέγραψε πέντε βασικούς τύπους γλωσσικών πράξεων:

☞ Αναπαραστατικές ή αντιπροσωπευτικές (representatives): εκφωνήματα με τα οποία ο ομιλητής δεσμεύεται για την αλήθεια των λεγομένων του, όπως στην περίπτωση της διαβεβαίωσης

☞ Κατευθυντικές γλωσσικές πράξεις (directives): εκφωνήματα με τα οποία ο ομιλητής προσπαθεί να κατευθύνει σε συγκεκριμένες πράξεις τον ακροατή

☞ Δεσμευτικές γλωσσικές πράξεις (commissives): ο ομιλητής δεσμεύεται απέναντι στον ακροατή για κάποια μελλοντική δράση ή ενέργεια

☞ Εκφραστικές γλωσσικές πράξεις (expressives): εκφωνήματα που εκφράζουν μια συγκεκριμένη ψυχολογική κατάσταση (π.χ. απολογούμαι)

☞ Διακηρυκτικές γλωσσικές πράξεις (declaration): εκφωνήματα που επιφέρουν με την εκφώνησή τους μια άμεση αλλαγή σε μια κατάσταση πραγμάτων, (όπως π.χ. «καθαιρώ» ή «απέλασε»)

(Μ. Κακαβούλια Εργαστήριο Ρητορικής & Λόγου Ι Σημειώσεις μαθήματος)

II. Στην Conversational Implicature, κατά τον φιλόσοφο Grice (1975) υπάρχει μια σειρά επικοινωνιακών αρχών που θα πρέπει να ισχύουν προκειμένου να ερμηνεύονται σωστά αυτά που εκφωνούνται, η θεωρία των διαλογικών υπονοημάτων.

Βασικό σημείο της θεωρίας είναι η αρχή της συνεργασίας που κατευθύνει και ελέγχει τον διάλογο και βασίζεται στην λογική της ανθρώπινης σκέψης και αποτελείται από τέσσερα αξιώματα. Τα αξιώματα αυτά είναι γνωστά ως «αξιώματα συνομιλίας του Grice», αναλύουν και εξηγούν πώς ακριβώς εννοούμε πολλές φορές περισσότερα από αυτά που εννοούμε και πώς ως ακροατές τα αντιλαμβανόμαστε σωστά. Συνοπτικά είναι τα ακόλουθα:

▣ Αξίωμα ποιότητας, (maxim of Quality of Trufulness), οτιδήποτε λέγεται θα πρέπει να είναι αληθινό, να υποστηρίζεται από τον ομιλούντα και να είναι τεκμηριωμένο, να υπάρχουν στοιχεία τα οποία επιβεβαιώνουν την αλήθεια των όσων λέγονται.

▣ Αξίωμα της ποσότητας (maxim of Quantity or Informativeness). Η πληροφόρηση που παρέχεται κατά την εκφώνηση όσων πρέπει να ειπωθούν να είναι επαρκής τόσο όσο χρειάζεται και να λέγονται περισσότερα.

▣ Αξίωμα της συνάφειας (maxim of relevance). Η συμβολή στο διάλογο θα πρέπει να είναι συναφής με τον άμεσο σκοπό της συνομιλίας (άμεσο με το θέμα συζήτησης)

▣ Αξίωμα του τρόπου (maxim of manner). Ο ομιλών θα πρέπει να αποφεύγει την αδιαφάνεια των όσων λέει και την αμφισημία τους. Ο λόγος του θα πρέπει να είναι σύντομος, να έχει σειρά και να έχει τάξη.

Όταν κάποιο από τα παραπάνω αξιώματα δεν ακολουθείται τότε δημιουργούνται παρερμηνείες, φαίνεται ότι όσα λέγονται είναι ασυνάρτητα μεταξύ τους ή ότι από την συνομιλία δεν βγαίνει κανένα νόημα. Ο ακροατής σε

αυτές τις περιπτώσεις αντιλαμβάνεται ότι κάποια παραβίαση έχει γίνει, ωστόσο πιστεύει ότι τηρείται η αρχή της συνεργασίας και βασιζόμενος στην λογική του προσπαθεί ωστόσο να βγάλει ένα συμπέρασμα από όλο αυτό που άκουσε.

III. Τέλος η Relevance Theory (θεωρία της συνάφειας), απέχει από τις δυο προηγούμενες προσεγγίσεις, και χαρακτηρίζει την πραγματολογία περισσότερο με όρους γνωστικών διεργασιών παρά με αρχές/αξιώματα.

Σύμφωνα με την θεωρία αυτή μια έκφραση φαίνεται να είναι «συναφής» σε βαθμό που να εγγυάται επαρκή ισχύ, ώστε να δικαιολογηθεί η προσοχή του ακροατή, ενώ την ίδια στιγμή θέτει τον ακροατή να μη καταβάλει περιττές προσπάθειες για να πετύχει τον επικοινωνιακό στόχο, γνωστή ως Αρχή της Συνάφειας. Αυτό σημαίνει ότι οποιαδήποτε έκφραση καταφτάνει σε εμάς, παίρνει μια συγκεκριμένη μορφή, την πιο επιτυχή, και οποιαδήποτε πρόσθετη προσπάθεια απαιτείται, π.χ. για να πεις ένα αστείο, εγγυάται ένα είδος ανταμοιβής, π.χ. ψυχαγωγία. Οι Dipper et al (1997) ανακάλυψαν ότι η Αρχή της συνάφειας ήταν εμφανής στην επεξεργασία κειμένων ενηλίκων με Βλάβη ΔΗ. Από την σύγκριση τους με την ομάδα ελέγχου, παρήγαγαν περιορισμένες γλωσσικές πληροφορίες από τα κείμενα- και συγκεκριμένα οι διαδικαστικές πληροφορίες που παρέχονταν από τον συνδετικό λόγο, και αντίθετα, στηρίζονταν υπερβολικά σε εγκυκλοπαιδικές γνώσεις. Το γεγονός ότι αυτοί οι ασθενείς μπορούσαν να διαπιστώσουν τις λανθασμένες τους απαντήσεις, φανερώνει την ισχύ της αρχής της συνάφειας, αλλά η διαφορετική ισορροπία στο ισοζύγιο προσλαμβανόμενων- εξερχομένων όπως υπολογίστηκε οδήγησε σε διαφορετικά αποτελέσματα από αυτά που βρέθηκαν σε φυσιολογικό πληθυσμό.

Η θεωρία παρέχει εύχρηστους τρόπους που χαρακτηρίζουν την όλη προσπάθεια, έχοντας εμπειρία στην αλληλεπίδραση ατόμων με επικοινωνιακές διαταραχές. Π.χ. ο κλινικός δίνει ένα φύλλο χαρτιού με επτά χωρίσματα και ζητά από ένα παιδί με αυτισμό να του γράψει τις ημέρες της εβδομάδας (Perkins and Firth, 1991). Το παιδί γράφει:

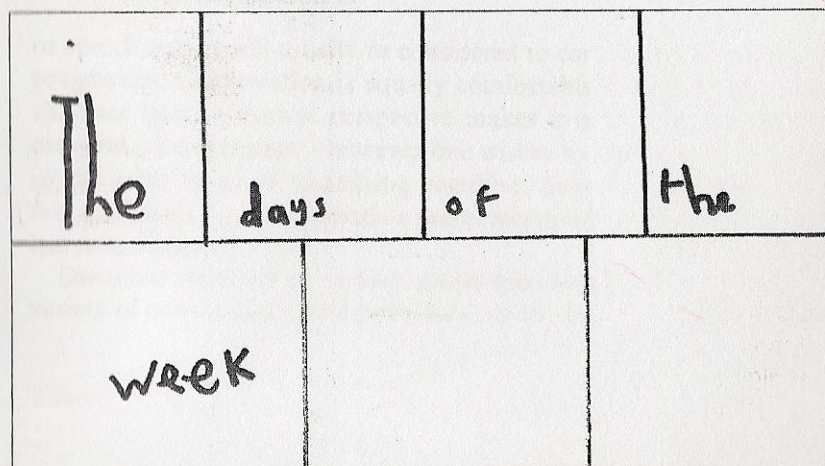


Fig. 2.1 The response of a child with autism to the request 'write the days of the week in these seven boxes'

Αν και μπορεί να φανεί ότι είναι μια ηθελημένη και σκόπιμη εσφαλμένη ανάγνωση από την μεριά του ομιλητή, δεν είναι αυτό το θέμα και το παιδί προσπαθούσε να κάνει αυτό ακριβώς που του ζητήθηκε. Δυσκολεύοντας το παιδί να βγάλει προφανή συμπεράσματα, θα μπορούσε ο εκφωνητής εκ των υστέρων να έχει διατυπώσει πιο ρητά το αίτημα του στο παιδί, π.χ. γράψε Δευτέρα στο πρώτο κουτί, Τρίτη στο δεύτερο...κλπ. Με άλλα λόγια ο ομιλητής που προσπαθεί να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα των διαταραχών του αυτισμού, οφείλει να γνωρίζει ότι δεν μοιράζονται το ίδιο γνωστικό περιβάλλον και θα πρέπει να αναπροσαρμόσει τη στάθμιση μεταξύ των καταβαλλομένων προσπαθειών για επεξεργασία και τις επικοινωνιακές ενέργειες που τελικά θα το οδηγήσουν να λάβει αποζημίωση για αυτό. Από τις μελέτες τελικά καταλήγουμε ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν πρόβλημα στη επεξεργασία της πληροφόρησης και όχι με την εφαρμογή της αρχής. Οι αξιολογήσεις λοιπόν μπορεί να διαφέρουν ως προς τη φύση των διαφόρων εισροών στον υπολογισμό της σημασίας και των σχετικών συντελεστών τους, αλλά η ίδια η αρχή δεν μπορεί παρά να ισχύει.

Ακολουθεί η απεικόνιση της θεωρίας σε διάγραμμα:

E. Leinonen and D. Kerbel

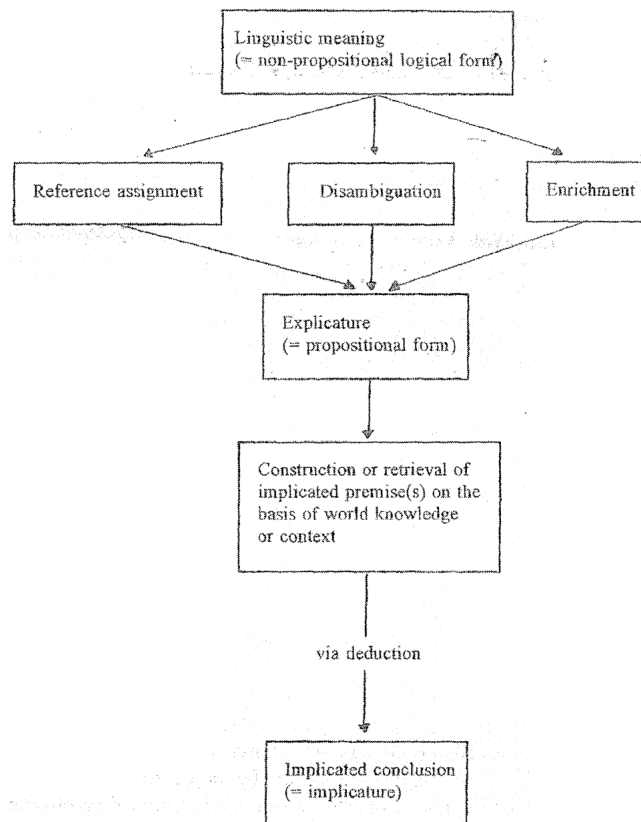


Figure 1. Comprehension of pragmatic meaning from a relevance theory perspective (Sperber and Wilson 1995).

Στόχος μας παραθέτοντας τα παραπάνω στοιχεία για την πραγματολογία, δεν είναι να καταλήξουμε σε λανθασμένα συμπεράσματα και επιπόλαιες κριτικές των θεωριών αλλά να προβληματιστούμε για το πόσο πολύπλοκη τελικά είναι η πραγματολογία, αν μπορούμε να την αξιολογήσουμε και αν μπορούμε να κάνουμε κάτι για τις διαταραχές της, ή εν συντομία πόσο εφικτό είναι τελικά να επικοινωνήσουμε αποτελεσματικά.

Πρέπει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι υπάρχουν πολλά αξιόλογα διαγνωστικά εργαλεία για την αξιολόγηση των πραγματολογικών ικανοτήτων. Δυο σημαντικά εργαλεία θεωρούνται τα: «Test of Pragmatic Skills», Brian B. Shulman (1986) και «The Pragmatics Profile of everyday communication skills in children» των Hazel Dewart, Susie Summers (1995).

Επιχειρώντας έτσι να μελετήσουμε την πραγματολογία στην προσχολική τυπική ηλικία, στην Ελλάδα, χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο από το «The Pragmatics Profile of everyday communication skills in children». Ακολουθεί η περιγραφή του test που χρησιμοποιήσαμε ενώ συνοπτικά το «The Pragmatics Profile of everyday communication skills in children» παρατίθεται στο παράρτημα.

Δυο λόγια για το Pragmatics Profile

Πρόκειται για ένα χρήσιμο εργαλείο έρευνας, διότι οι μέχρι τώρα έρευνες για την γλωσσική ανάπτυξη δεν λαμβάνουν υπόψη την πραγματολογική λειτουργία και χρήση, οι οποίες έχουν αποδειχθεί χρονοβόρες και απαιτούν τη συστηματική παρατήρηση και ανάλυση της συμπεριφορά των παιδιών. Βέβαια ούτε το παρόν ερωτηματολόγιο μπορεί να καλύψει το ευρύ φάσμα των πραγματολογικών ικανοτήτων. Το ερωτηματολόγιο εστιάζει το ενδιαφέρον σε τρεις σημαντικές πτυχές της ανάπτυξης της πραγματολογίας.

✦ Η πρώτη από αυτές είναι η ανάπτυξη των επικοινωνιακών λειτουργιών, ο τρόπος που το παιδί είναι σε θέση να εκφράσει μια σειρά προθέσεων, όπως η ικανότητα του να ζητά, του να χαιρετά και του να δίνει πληροφορίες, μέσω ποικίλων επικοινωνιακών συμπεριφορών, όπως η χειρονομία, η φώνηση και η γλώσσα.

✦ Η δεύτερη πτυχή είναι αυτή της ανταπόκρισης του παιδιού στην επικοινωνία, ο τρόπος που το παιδί αντιδρά και καταλαβαίνει την επικοινωνία από άλλους ανθρώπους.

✦ Η τρίτη πτυχή είναι ο τρόπος που το παιδί συμμετέχει στην αλληλεπίδραση και τη συνομιλία, εξετάζοντας το παιδί ως συμμετέχον στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις οι οποίες περιλαμβάνουν την έναρξη, την εναλλαγή και τη διόρθωση.

Εξετάζει επίσης τον τρόπο που η έκφραση αυτών των πτυχών της πραγματολογίας επηρεάζεται από τις παραλλαγές στο πλαίσιο, όπως ο χρόνος και τόπος και οι άνθρωποι που εμπλέκονται.

Πρόκειται για ένα δομημένο ερωτηματολόγιο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από γονείς, δασκάλους ή οποιονδήποτε σχετίζεται με το παιδί και δίνει μια ποιοτική εικόνα της τυπικής παιδικής επικοινωνιακής

συμπεριφοράς. Οι πληροφορίες που παρέχει μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον σχεδιασμό κλινικής παρέμβασης προσαρμοσμένης στις καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες.

Οι ερωτήσεις είναι ανοικτού τύπου, αναφέρονται σε καθημερινές επικοινωνιακές καταστάσεις και στο πώς ανταποκρίνεται εξατομικευμένα το παιδί. Για αυτό το λόγο οι συνεντευξιαζόμενοι οφείλουν να παρουσιάσουν τις δικές τους απαντήσεις, δίνοντας μια μικρή περιγραφή της συμπεριφοράς, προβάλλοντας αν χρειαστεί και ένα παράδειγμα. Σε περίπτωση που υπάρχει δυσκολία στην περιγραφή ο συνεντευξιαστής βοηθά προτείνοντας μια ή δυο από τις γραπτές απαντήσεις του φυλλαδίου. Με αυτό τον τρόπο βοηθά να δοθεί απάντηση πιο κοντά στην πιθανή εμφανή συμπεριφορά του παιδιού και αποκλείεται η υποτίμηση ή υπερεκτίμηση των ικανοτήτων του παιδιού κυρίως από τους γονείς, χωρίς όμως να αποκλείεται η συμμετοχή τους. Οι γονείς είναι αυτοί που μπορούν να πληροφορήσουν τους κλινικούς καλύτερα από τον καθένα για την καθημερινή επικοινωνία του παιδιού τους και την εμπειρία που αποκομίζουν από την αλληλεπίδραση μαζί του.

Παραθέτουμε συνοπτικά την δομή του ερωτηματολογίου κατά ενότητες:

Τμήμα Α: Επικοινωνιακές Λειτουργίες

Τμήμα Β: Ανταπόκριση στην επικοινωνία

Τμήμα Γ: Αλληλεπίδραση και Συνομιλία

Τμήμα Δ: Περιβαλλοντικές συνθήκες.

Το τμήμα Α καλύπτει το φάσμα των επικοινωνιακών λειτουργιών που το παιδί μπορεί να εκφράσει. Για παράδειγμα, κατά την προσχολική έκδοση υπάρχουν ερωτήσεις για τον τρόπο που το παιδί εκφράζει αιτήματα, όπως αιτήσεις για ένα αντικείμενο ή για την ανάληψη δράσης. Επιπλέον επικεντρώνεται στις κατηγορίες αιτήσεων που μπορεί να είναι πιο σημαντικό να γνωρίζουμε για τα μεγαλύτερα παιδιά, όπως αιτήσεις για παροχή πληροφοριών και βοήθειας.

Το τμήμα Β ερευνά τον τρόπο το παιδί αντιδρά και ανταποκρίνεται σε κάποιου είδους ανακοίνωση από τους άλλους. Για παράδειγμα, στην προσχολική έκδοση, τίθενται ορισμένα ερωτήματα σχετικά με την κατανόηση του παιδιού για άμεσα αιτήματα.

Το τμήμα Γ ασχολείται με τον τρόπο που το παιδί αλληλεπιδρά με άλλα άτομα και συμμετέχει στη συνομιλία. Η συμμετοχή αυτή δεν είναι κατ'ανάγκη λεκτική, αλλά μπορεί να περιλαμβάνουν ένα φάσμα μη λεκτικών σημάτων στάσεις σώματος και συμπεριφορές.

Το τμήμα Δ ασχολείται με τον τρόπο επικοινωνίας του παιδιού που μπορεί να διαφοροποιείται από τα συμφραζόμενα/το περιβάλλον. Υπάρχουν ερωτήσεις για διαφορετικά μέρη, ανθρώπους, καθημερινά θέματα αλλά και για θέματα που το παιδί απολαμβάνει να συζητά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Μεθοδολογία της έρευνας

ΥΛΙΚΟ - ΜΕΘΟΔΟΣ

A. Σχεδιασμός της έρευνας

Η μέθοδός μας στηρίχθηκε στο περιγραφικό μοντέλο έρευνας με βάση το οποίο περιγράφονται μεταβλητές και συγκρίνονται ομάδες ατόμων για κάποια μεταβλητή (Σαχίνη - Καρδάση 1991).

B. Πληθυσμός - Δείγμα

Για την συλλογή των στοιχείων της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κατάλληλα σχεδιασμένο από την ομάδα με την καθοδήγηση της υπεύθυνης καθηγήτριας το οποίο και απευθυνόταν σε 59 παιδιά (31 αγόρια και 28 κορίτσια) ηλικίας 4-5 ετών μέσου όρου ηλικίας $4,23 \pm 0,25$ ετών. Η επιλογή του δείγματος έγινε ανεξάρτητα από καταγωγή, οικογενειακή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση.

Ως όργανο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από 47 ερωτήσεις εκ των οποίων 1 ήταν ανοικτού τύπου και οι υπόλοιπες κλειστού τύπου. Από αυτές 1 είναι διχοτομική (ΝΑΙ-ΟΧΙ) και οι υπόλοιπες εναλλακτικών απαντήσεων.

Γ. Τόπος και χρόνος έρευνας

Τα στοιχεία συλλέχθηκαν από τον Οκτώβριο του 2009 έως τον Ιανουάριο του 2010 στα σχολεία: Πρότυπο Εργαστήριο Προσχολικής ηλικίας ΑΤ.Ε.Ι. Πατρών, 71^ο Νηπιαγωγείο Πατρών, 31^ο Νηπιαγωγείο Πατρών, 25^ο Νηπιαγωγείο Πατρών.

Δ. Συλλογή δεδομένων

Για να επιτευχθεί υψηλή εγκυρότητα περιεχομένου το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την ερευνητική ομάδα με βάση ελληνικές και διεθνείς

μελέτες. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν με προσωπική συνέντευξη, αφού επισημάνθηκε σε κάθε ερωτώμενο, ότι μπορούσαν να μην απαντήσουν στις ερωτήσεις μας αλλά και ότι ανά πάσα στιγμή μπορούσαν να διακόψουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκούσε περίπου 20 λεπτά της ώρας.

Ε. Κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού δεδομένων

Κριτήρια εισαγωγής στην έρευνά μας ήταν:

- Παιδιά προσχολικής ηλικίας

και κριτήρια αποκλεισμού ήταν:

- μη πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια

Τελικά χρησιμοποιήθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια από αυτά που διανεμήθηκαν.

ΣΤ. Ζητήματα Βιοηθικής

Ακολουθήθηκε πιστά ο κώδικας της Νυρεμβέργης και η διακήρυξη του Ελσίνκι για την προστασία των ανθρώπων από κάθε μορφής έρευνας με βάση τα δικαιώματα που έχει κανείς (να μην υποστεί κάποια βλάβη φυσική, συγκινησιακή κλπ, πλήρους διαφάνειας, ανωνυμίας και εχεμύθειας και αυτοδιάθεσης).

Για το λόγο αυτό πριν αρχίσει η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (κλειστού τύπου με δυνατότητες πολλαπλών απαντήσεων), εξηγήσαμε το σκοπό της έρευνάς μας, επιδιώκαμε τη μη παρεμπόδιση της φυσιολογικής ζωής και της παρεχόμενης εργασίας, σημειώναμε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και το δείγμα (δηλαδή τα συμμετέχοντα πρόσωπα) τυχαίο, και τον

φορέα της έρευνας - σχολή της φοίτησής μας. Αναλυτικά μέρος του ερωτηματολογίου παρατίθεται στο Παράρτημα της παρούσας έρευνας.

Z. Κωδικοποίηση και Στατιστική Ανάλυση

Κάθε πιθανή απάντηση σε μία ερώτηση κωδικοποιήθηκε με ένα ακέραιο αριθμό ανάλογα με τον αριθμό των δυνατών απαντήσεων. Έπειτα τα δεδομένα εισήχθησαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή σε μεταβλητές που η κάθε μία αντιπροσώπευε μία ερώτηση.

Το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την εισαγωγή των κωδικοποιημένων δεδομένων και τη στατιστική επεξεργασία τους ήταν το SPSS.

1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ:

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν συντάχθηκαν σε πίνακες στους οποίους αναφέρεται το όνομα της μεταβλητής καθώς και η αντίστοιχη ερώτηση στην οποία αναφέρεται. Επίσης αναφέρονται οι εξεταζόμενες ομάδες καθώς και τα σύνολα των απαντήσεων.

Έτσι, οι μεν μετρήσιμες μεταβλητές παρουσιάζονται με το μέσο όρο (mean value) των μετρήσεων τους, την τυπική απόκλιση (standard deviation), την ελάχιστη (min value) και τη μέγιστη (max value) τιμή, οι δε μη μετρήσιμες μεταβλητές (βαθμωτές, διχοτομικές ή κατηγορικές) παρουσιάζονται με τη συχνότητα (απόλυτος αριθμός) εμφάνισης της απάντησης καθώς και με τη σχετική συχνότητα (ποσοστιαία αναλογία) εμφάνισης της κάθε τιμής της μεταβλητής.

Ο έλεγχος της κανονικότητας ή μη των κατανομών των παρατηρήσεων, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και στις διάφορες υποομάδες, έγινε με τη μέθοδο των Kolmogorov - Smirnov.

2. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ:

Για να διαπιστωθεί αν ορισμένες κατηγορίες ερωτηθέντων έδωσαν διαφοροποιημένες απαντήσεις σε σχέση με κάποιο χαρακτηριστικό, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες με τους οποίους συνδυάζονται οι απαντήσεις των 2 ερωτήσεων (πίνακες διπλής εισόδου) που μας ενδιαφέρουν. Κάθε κελί δίνει τον αριθμό και το επόμενο το ποσοστό επί του συνόλου των ερωτηθέντων.

Ο στατιστικός έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο των διαφορών που παρατηρήθηκαν μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων ήταν το χ^2 -test (Chi-square test με ή χωρίς το διορθωτικό παράγοντα κατά Yates).

Κατά τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων οι διαφορές και συσχετίσεις που προκύπτουν θεωρούνται στατιστικά σημαντικές αν και μόνο αν αντιστοιχούν σε πιθανότητα $p < 0,05$ (όπως αυτή προκύπτει από τον αντίστοιχο κάθε φορά στατιστικό έλεγχο).

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS για Windows.

Με βάση τα παραπάνω έχουν εξαχθεί και τα συμπεράσματα από την έρευνά μας τα οποία και αναλύονται στην ΣΥΖΗΤΗΣΗ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 59 παιδιά (31 αγόρια και 28 κορίτσια) ηλικίας 4-5 ετών μέσου όρου ηλικίας $4,23 \pm 0,25$ ετών.. Η επιλογή του δείγματος έγινε ανεξάρτητα από καταγωγή, οικογενειακή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση.

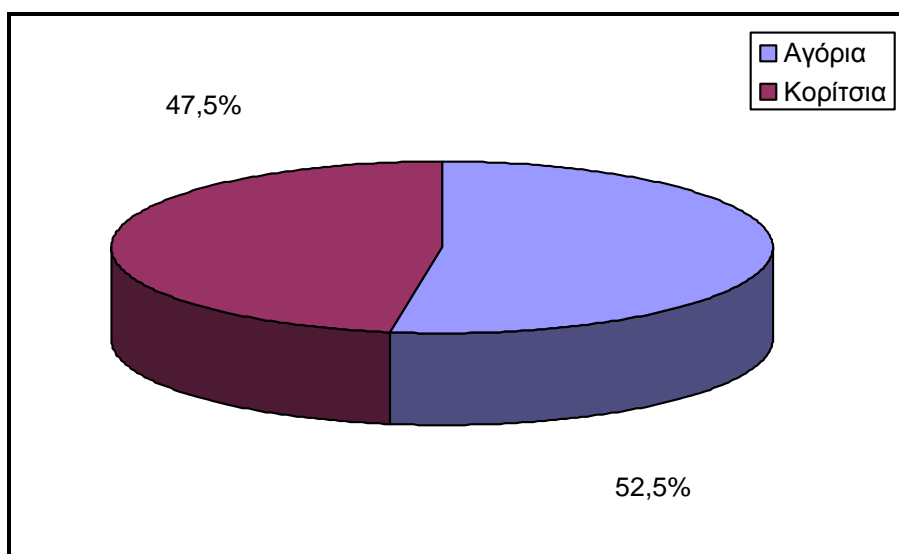
Από την ανάλυση και στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μας προέκυψαν τα ακόλουθα:

Το 52,5% των ερωτηθέντων (31 άτομα) αφορούσε αγόρια και οι υπόλοιποι (28 άτομα – ποσοστό 47,5%) αφορούσε κορίτσια (Πίνακας 1, Σχήμα 1).

Πίνακας 1: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το φύλο.

ΦΥΛΟ	N=139	Percent (%)
Αγόρια	31	52,5
Κορίτσια	28	47,5

Σχήμα 1: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το φύλο.



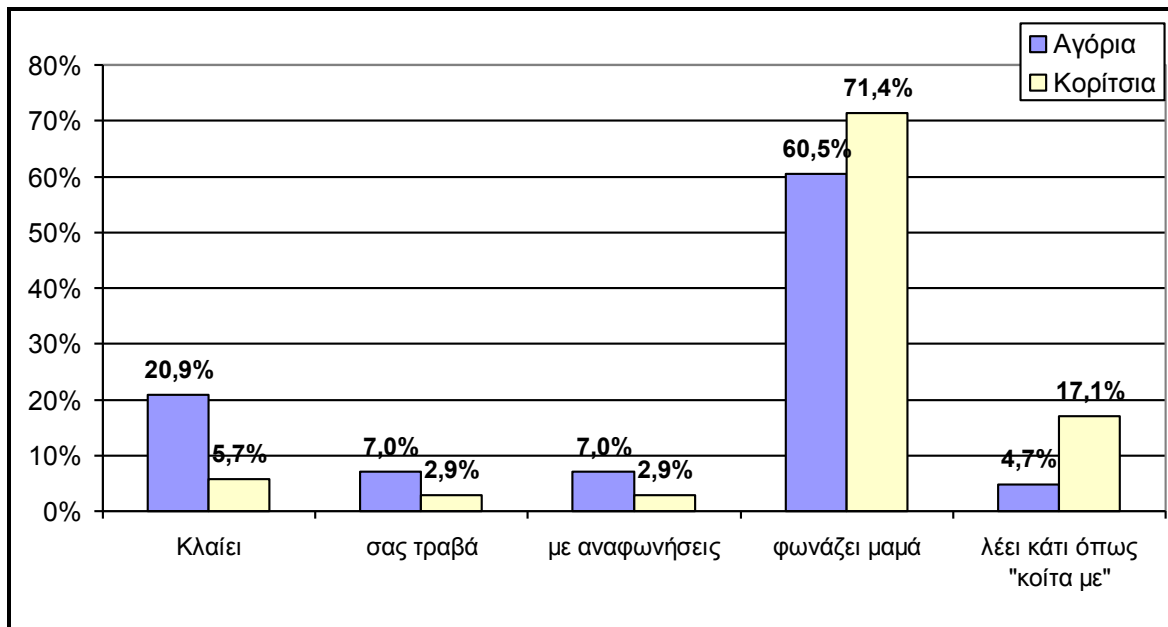
A. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ / ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ

Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (26 άτομα – ποσοστό 60,5%) όσο και των κοριτσιών (25 άτομα – ποσοστό 71,4%) με σκοπό να προσελκύσουν την προσοχή προς τον εαυτό τους συνηθίζουν να φωνάζουν μαμά. Ακολούθως, τα μεν κορίτσια λένε κάτι όπως «κοίτα με» (6 άτομα – ποσοστό 17,1%) ενώ τα αγόρια κλαίνε (9 άτομα – ποσοστό 20,9%) και ακολουθούν άλλοι τρόποι προσέλκυσης της προσοχής με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 2, Σχήμα 2). Οι διαφορές που παρατηρούνται είναι (οριακά) στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 8,202$, $df = 4$, $p=0,084$ (NS)).

Πίνακας 2: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου προσέλκυσης της προσοχής προς τον εαυτό τους.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1 ΠΡΟΣΕΛΚΥΣ Η ΠΡΟΣΟΧΗΣ α) προς τον εαυτό του	Κλαίει	9 20,9%	2 5,7%	11 14,1%
	σας τραβά	3 7,0%	1 2,9%	4 5,1%
	με αναφωνήσεις	3 7,0%	1 2,9%	4 5,1%
		Φωνάζει μαμά	26 60,5%	25 71,4%
	λέει κάτι όπως "κοίτα με"	2 4,7%	6 17,1%	8 10,3%
			43	35
$\chi^2 = 8,202$, $df = 4$, $p=0,084$ (NS)				

Σχήμα 2: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου προσέλκυσης της προσοχής προς τον εαυτό τους.

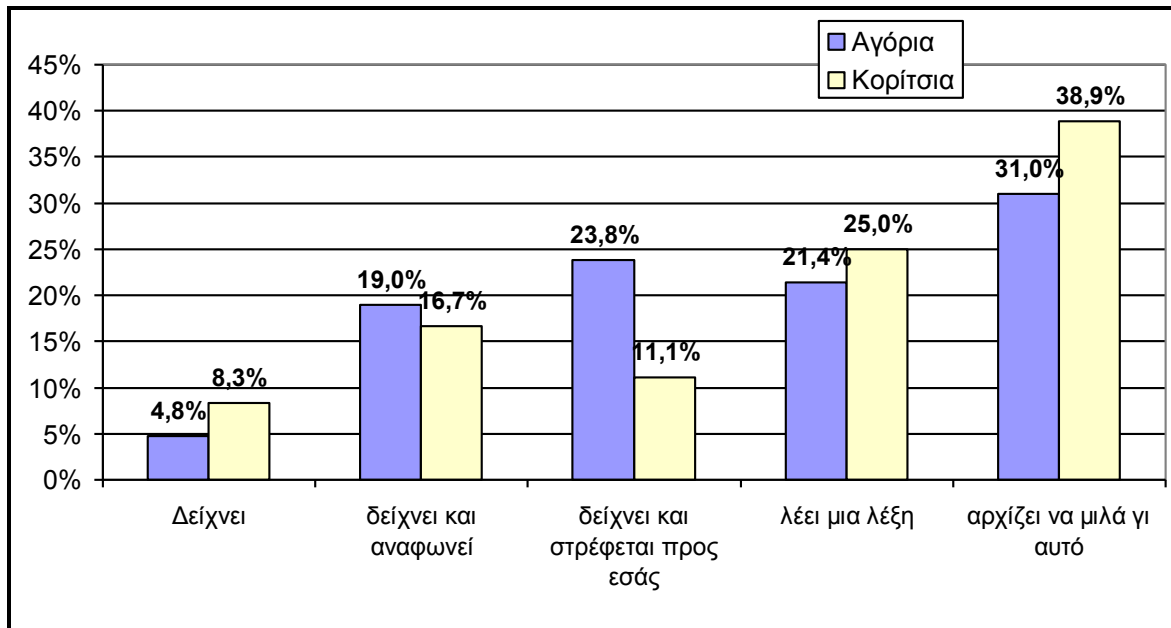


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (13 άτομα – ποσοστό 31,0%) όσο και των κοριτσιών (14 άτομα – ποσοστό 38,9%) με σκοπό να προσελκύσουν την προσοχή για γεγονότα, αντικείμενα, άλλους ανθρώπους συνήθως αρχίζουν να μιλάνε για αυτό. Ακολούθως, τα μεν κορίτσια λένε μια λέξη σχετικά με αυτό (9 άτομα – ποσοστό 25,0%) ενώ τα αγόρια δείχνουν και στρέφονται προς τη μαμά τους (10 άτομα – ποσοστό 23,8%) και ακολουθούν άλλοι τρόποι προσέλκυσης της προσοχής με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 3, Σχήμα 3). Οι (μικρές) διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 2,648$, $df = 4$, NS).

Πίνακας 3: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου προσέλκυσης της προσοχής για γεγονότα, αντικείμενα, άλλους ανθρώπους.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1 ΠΡΟΣΕΛΚΥΣ Η ΠΡΟΣΟΧΗΣ β) για γεγονότα, αντικείμενα, άλλους ανθρώπους	Δείχνει	2	3	5
		4,8%	8,3%	6,4%
	δείχνει και αναφωνεί	8	6	14
		19,0%	16,7%	17,9%
	δείχνει και στρέφεται προς εσάς	10	4	14
		23,8%	11,1%	17,9%
	λέει μια λέξη	9	9	18
		21,4%	25,0%	23,1%
αρχίζει να μιλά για αυτό	13	14	27	
	31,0%	38,9%	34,6%	
		42	36	78
$\chi^2 = 2,648$, $df = 4$, NS				

Σχήμα 3: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου προσέλκυσης της προσοχής για γεγονότα, αντικείμενα, άλλους ανθρώπους.

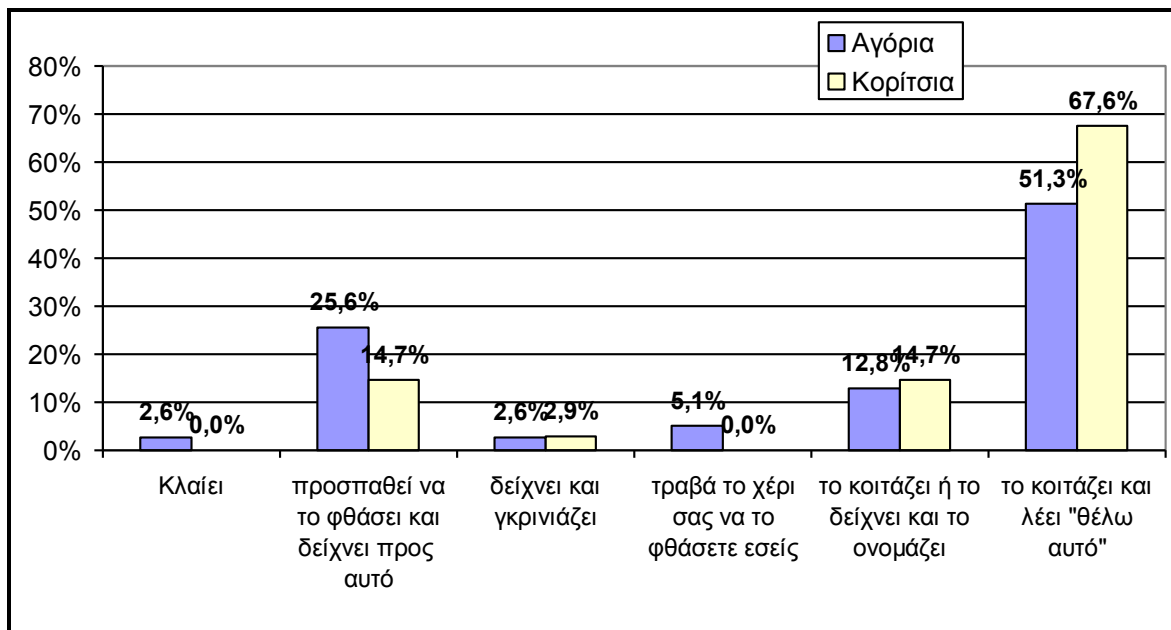


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (20 άτομα – ποσοστό 51,3%) όσο και των κοριτσιών (23 άτομα – ποσοστό 67,6%) με σκοπό να ζητήσουν κάποιο αντικείμενο το κοιτάζουν και λένε "θέλω αυτό", και άλλα 10 αγόρια (ποσοστό 25,6%) και 5 κορίτσια (ποσοστό 14,7%) προσπαθούν να το φθάσουν και δείχνουν προς αυτό. Ακολούθως, τα μεν κορίτσια το κοιτάζουν ή το δείχνουν και το ονομάζουν σε ποσοστό 14,7% (5 άτομα) ενώ τα αγόρια σε ποσοστό 12,8% (5 άτομα) και ακολουθούν άλλοι τρόποι που χρησιμοποιούν με σκοπό να ζητήσουν κάποιο αντικείμενο με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 4, Σχήμα 4). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 4,555$, $df = 5$, NS).

Πίνακας 4: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που ζητάνε πράγματα.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
2 ΖΗΤΗΣΗ α) πραγμάτων	Κλαίει	1	0	1
		2,6%	0,0%	1,4%
	προσπαθεί να το φθάσει και δείχνει προς αυτό	10	5	15
		25,6%	14,7%	20,5%
	δείχνει και γκρινιάζει	1	1	2
		2,6%	2,9%	2,7%
	τραβά το χέρι σας να το φθάσετε εσείς	2	0	2
		5,1%	0,0%	2,7%
	το κοιτάζει ή το δείχνει και το ονομάζει	5	5	10
		12,8%	14,7%	13,7%
το κοιτάζει και λέει "θέλω αυτό"	20	23	43	
	51,3%	67,6%	58,9%	
		39	34	73
$\chi^2 = 4,555$, $df = 5$, NS				

Σχήμα 4: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που ζητάνε πράγματα.

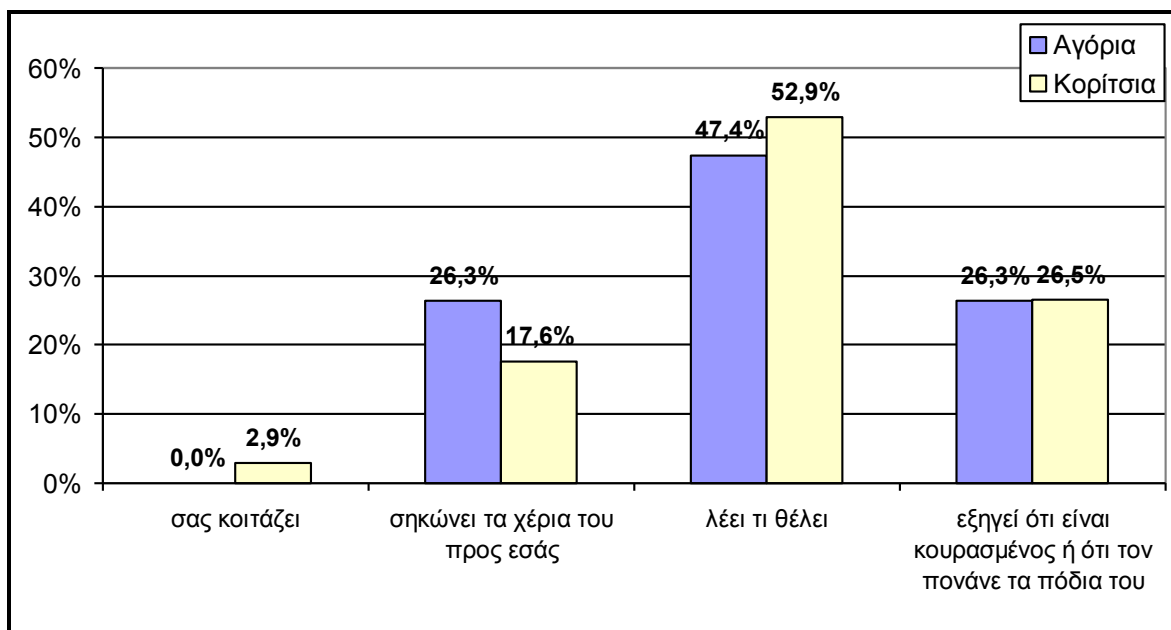


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (18 άτομα – ποσοστό 47,4%) όσο και των κοριτσιών (18 άτομα – ποσοστό 52,9%) με σκοπό να ζητήσουν αγκαλιά λένε τι θέλουν, και άλλα 10 αγόρια (ποσοστό 26,3%) και 9 κορίτσια (ποσοστό 26,5%) εξηγούν ότι είναι κουρασμένα ή ότι τα πονάνε τα πόδια τους. Ακολουθώντας, τα μεν αγόρια σηκώνουν τα χέρια τους προς τους γονείς σε ποσοστό 26,3% (10 άτομα) ενώ τα κορίτσια σε ποσοστό 17,6% (6 άτομα) και ακολουθούν άλλοι τρόποι που χρησιμοποιούν με σκοπό να ζητήσουν αγκαλιά με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 5, Σχήμα 5). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 1,836$, $df = 3$, NS).

Πίνακας 5: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να ζητήσουν αγκαλιά.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
2 ΖΗΤΗΣΗ β) δραστηριότητας	σας κοιτάζει	0 0,0%	1 2,9%	1 1,4%
	σηκώνει τα χέρια του προς εσάς	10 26,3%	6 17,6%	16 22,2%
	λέει τι θέλει	18 47,4%	18 52,9%	36 50,0%
	εξηγεί ότι είναι κουρασμένος ή ότι τον πονάνε τα πόδια του	10 26,3%	9 26,5%	19 26,4%
		38	34	72
	$\chi^2 = 1,836$, $df = 3$, NS			

Σχήμα 5: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να ζητήσουν αγκαλιά.

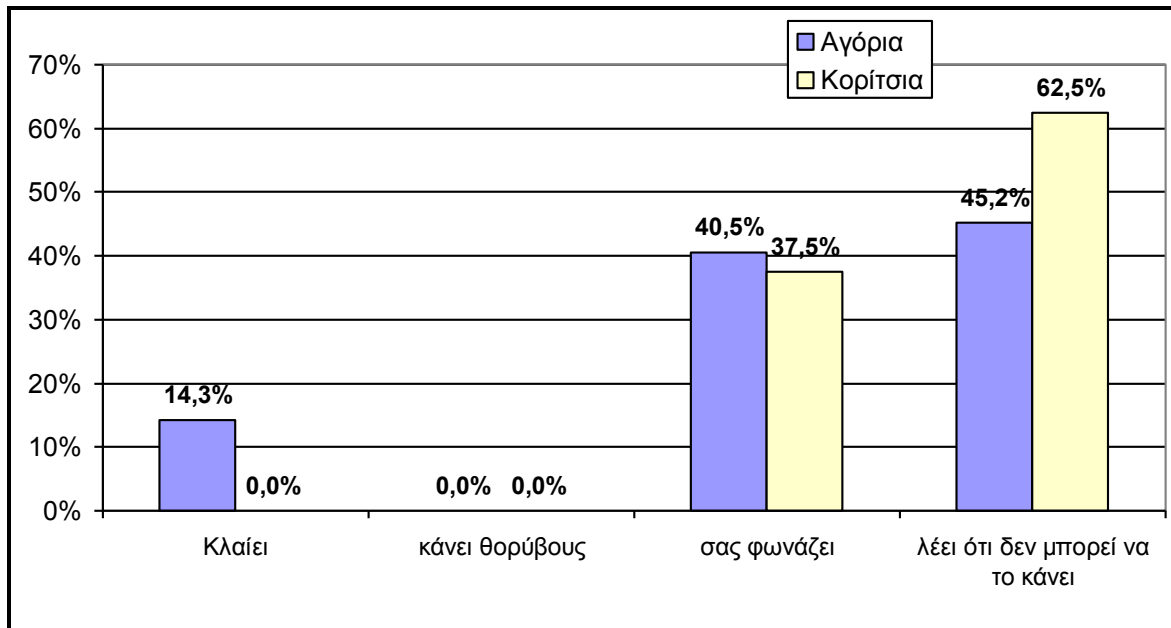


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (19 άτομα – ποσοστό 45,2%) όσο και των κοριτσιών (20 άτομα – ποσοστό 62,5%) με σκοπό να ζητήσουν βοήθεια πχ. σε κάποιο παιχνίδι λένε ότι δεν μπορούν να το κάνουν και άλλα 17 αγόρια (ποσοστό 40,5%) και 12 κορίτσια (ποσοστό 37,5%) φωνάζουν κάποιο γονέα. Ακολούθως, τα μεν αγόρια απλά κλαίει σε ποσοστό 14,3% (6 άτομα) ενώ κανένα κορίτσι δεν το κάνει αυτό (Πίνακας 6, Σχήμα 6). Οι διαφορές που παρατηρούνται είναι (οριακά) στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 5,639$, $df = 2$, $p=0,060$ (NS)).

Πίνακας 6: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να ζητήσουν βοήθεια.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
2 ΖΗΤΗΣΗ Γ) βοήθειας	Κλαίει	6	0	6
		14,3%	0,0%	8,1%
	κάνει θορύβους	0	0	0
		0,0%	0,0%	0,0%
	σας φωνάζει	17	12	29
		40,5%	37,5%	39,2%
	λέει ότι δεν μπορεί να το κάνει	19	20	39
		45,2%	62,5%	52,7%
		42	32	74
$\chi^2 = 5,639$, $df = 2$, $p=0,060$ (NS)				

Σχήμα 6: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να ζητήσουν βοήθεια.

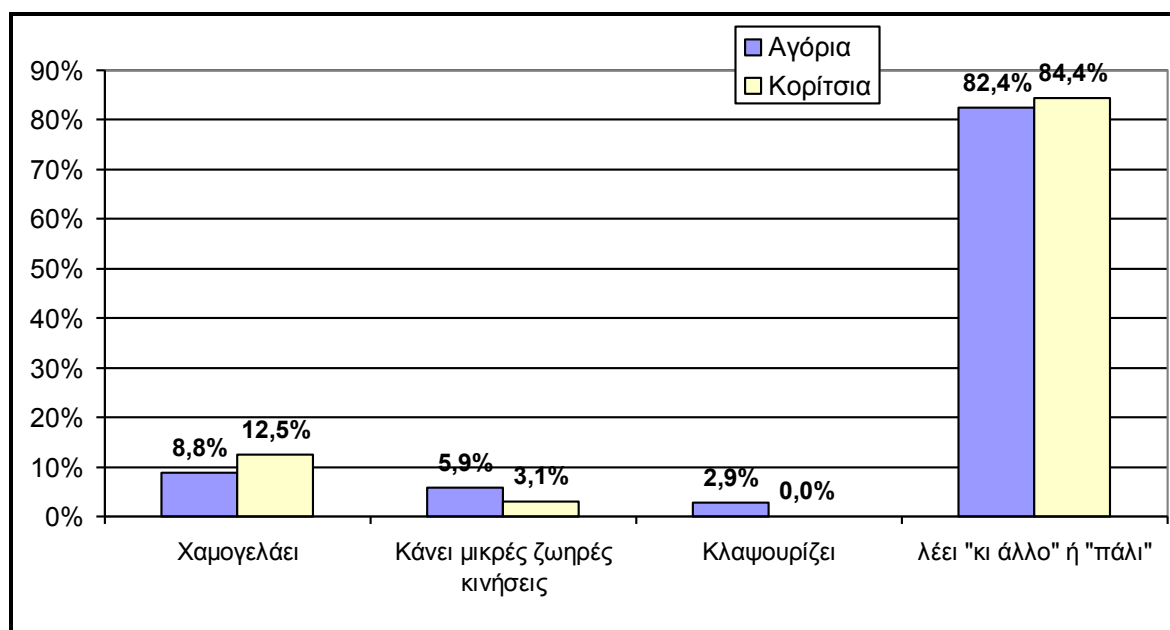


Σχεδόν το σύνολο τόσο των αγοριών (28 άτομα – ποσοστό 82,4%) όσο και των κοριτσιών (27 άτομα – ποσοστό 84,4%) με σκοπό να ζητήσουν επανάληψη μιας δραστηριότητας που τους αρέσει λένε "κι άλλο" ή "πάλι" και άλλα 3 αγόρια (ποσοστό 8,8%) και 4 κορίτσια (ποσοστό 12,5%) απλά χαμογελάνε και ακολουθούν άλλοι τρόποι που χρησιμοποιούν με σκοπό να ζητήσουν επανάληψη μιας δραστηριότητας με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 7, Σχήμα 7). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 1,435$, $df = 3$, NS).

Πίνακας 7: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να ζητήσουν επανάληψη μιας δραστηριότητας που τους αρέσει.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
2 ΖΗΤΗΣΗ Δ) επανάληψης	Χαμογελάει	3	4	7
		8,8%	12,5%	10,6%
	Κάνει μικρές ζωηρές κινήσεις	2	1	3
		5,9%	3,1%	4,5%
	Κλαψουρίζει	1	0	1
		2,9%	0,0%	1,5%
λέει "κι άλλο" ή "πάλι"	28	27	55	
	82,4%	84,4%	83,3%	
		34	32	66
$X^2 = 1,435$, $df = 3$, NS				

Σχήμα 7: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να ζητήσουν επανάληψη μιας δραστηριότητας που τους αρέσει.

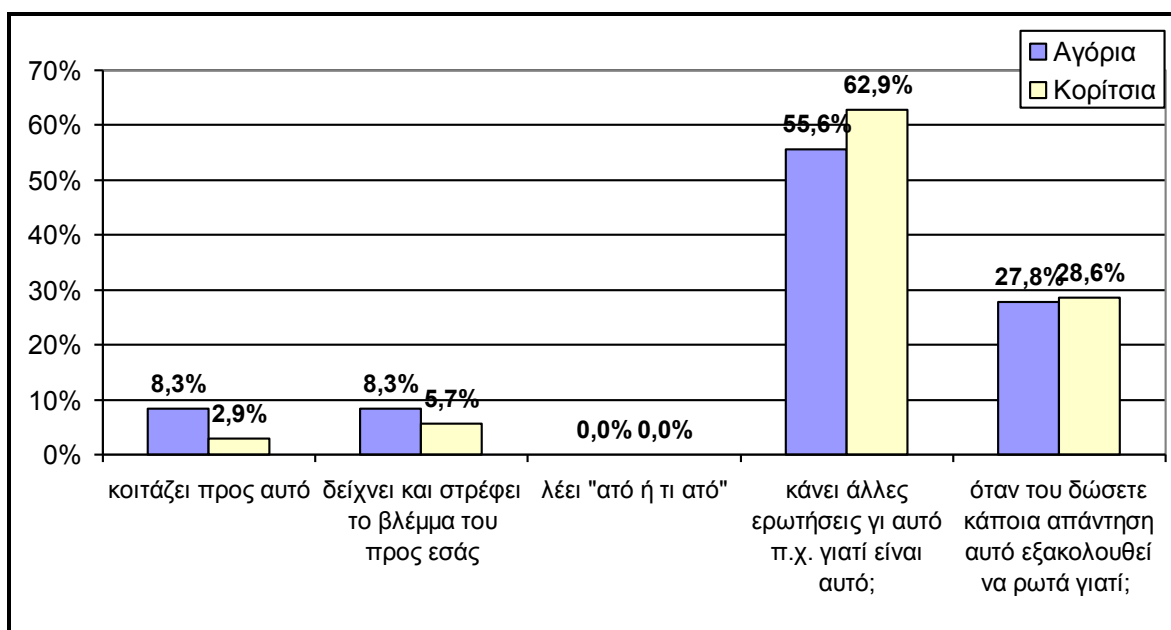


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (20 άτομα – ποσοστό 55,6%) όσο και των κοριτσιών (22 άτομα – ποσοστό 62,9%) με σκοπό να ζητήσουν πληροφορίες όπως π.χ. για κάποιο καινούργιο αντικείμενο στο σπίτι συνήθως κάνουν άλλες ερωτήσεις γι αυτό π.χ. «γιατί είναι αυτό;» και άλλα 10 αγόρια (ποσοστό 27,8%) και 10 κορίτσια (ποσοστό 28,6%) όταν του δώσετε κάποια απάντηση αυτό εξακολουθεί να ρωτά «γιατί; γιατί;» και ακολουθούν άλλοι τρόποι που χρησιμοποιούν με σκοπό να ζητήσουν πληροφορίες με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 8, Σχήμα 8). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 1,281$, $df = 4$, NS).

Πίνακας 8: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν με σκοπό να ζητήσουν πληροφορίες.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
2 ΖΗΤΗΣΗ ε) πληροφοριών	κοιτάζει προς αυτό	3	1	4
		8,3%	2,9%	5,6%
	δείχνει και στρέφει το βλέμμα του προς εσάς	3	2	5
		8,3%	5,7%	7,0%
	λέει "ατό ή τι ατό"	0	0	0
		0,0%	0,0%	0,0%
	κάνει άλλες ερωτήσεις γι αυτό π.χ. γιατί είναι αυτό;	20	22	42
		55,6%	62,9%	59,2%
	όταν του δώσετε κάποια απάντηση αυτό εξακολουθεί να ρωτά γιατί;	10	10	20
		27,8%	28,6%	28,2%
	36	35	71	
$\chi^2 = 1,281$, $df = 4$, NS				

Σχήμα 8: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν με σκοπό να ζητήσουν πληροφορίες.

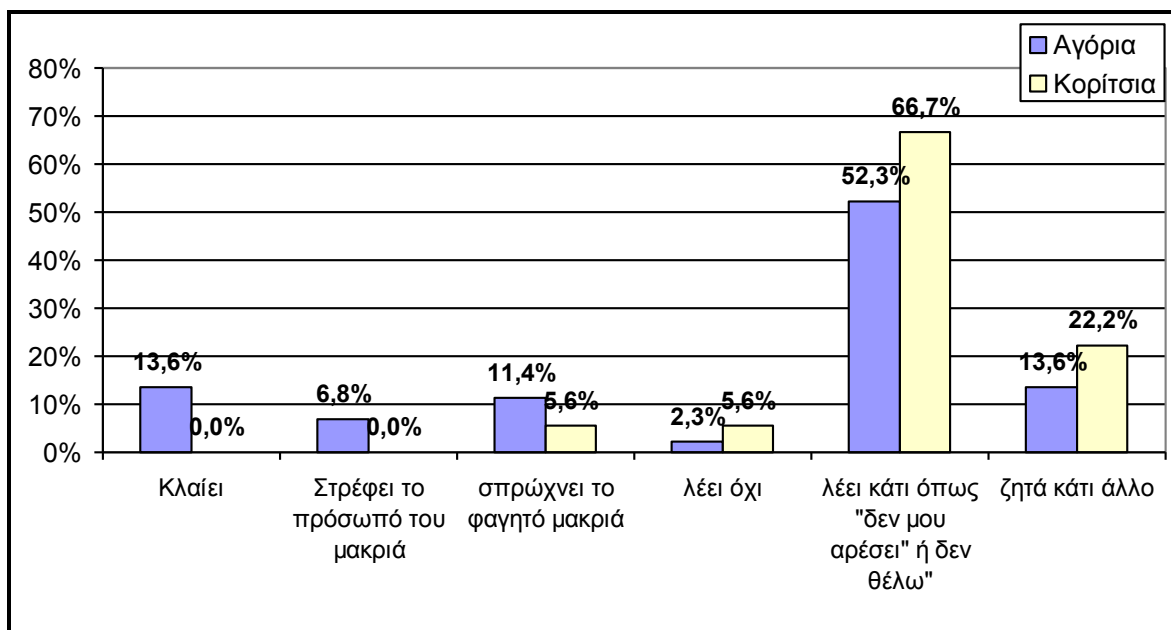


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (23 άτομα – ποσοστό 52,3%) όσο και των κοριτσιών (24 άτομα – ποσοστό 66,7%) με σκοπό να αρνηθούν να κάνουν κάποιο πράγμα (κάτι που δεν θέλει να φάει) συνήθως λένε κάτι όπως "δεν μου αρέσει" ή δεν θέλω", και άλλα 8 κορίτσια (ποσοστό 22,2%) και 6 αγόρια (ποσοστό 13,6%) ζητάνε κάτι άλλο. Ακολούθως, τα αγόρια σε ίδιο ποσοστό (6 άτομα – ποσοστό 13,6%) απλά κλαίνε και άλλα 5 αγόρια (ποσοστό 11,4%) σπρώχνουν το φαγητό μακριά και ακολουθούν άλλοι τρόποι άρνησης με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 9, Σχήμα 9). Οι διαφορές που παρατηρούνται είναι (οριακά) στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 10,288$, $df = 5$, $p=0,069$ (NS)).

Πίνακας 9: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που αρνούνται να κάνουν πράγματα.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
3 ΑΡΝΗΣΗ	Κλαίει	6	0	6
		13,6%	0,0%	7,5%
	Στρέφει το πρόσωπό του μακριά	3	0	3
		6,8%	0,0%	3,8%
	σπρώχνει το φαγητό μακριά	5	2	7
		11,4%	5,6%	8,8%
	λέει όχι	1	2	3
		2,3%	5,6%	3,8%
	λέει κάτι όπως "δεν μου αρέσει" ή δεν θέλω"	23	24	47
		52,3%	66,7%	58,8%
ζητά κάτι άλλο	6	8	14	
	13,6%	22,2%	17,5%	
		44	36	80
$\chi^2 = 10,288$, $df = 5$, $p=0,069$ (NS)				

Σχήμα 9: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που αρνούνται να κάνουν πράγματα.



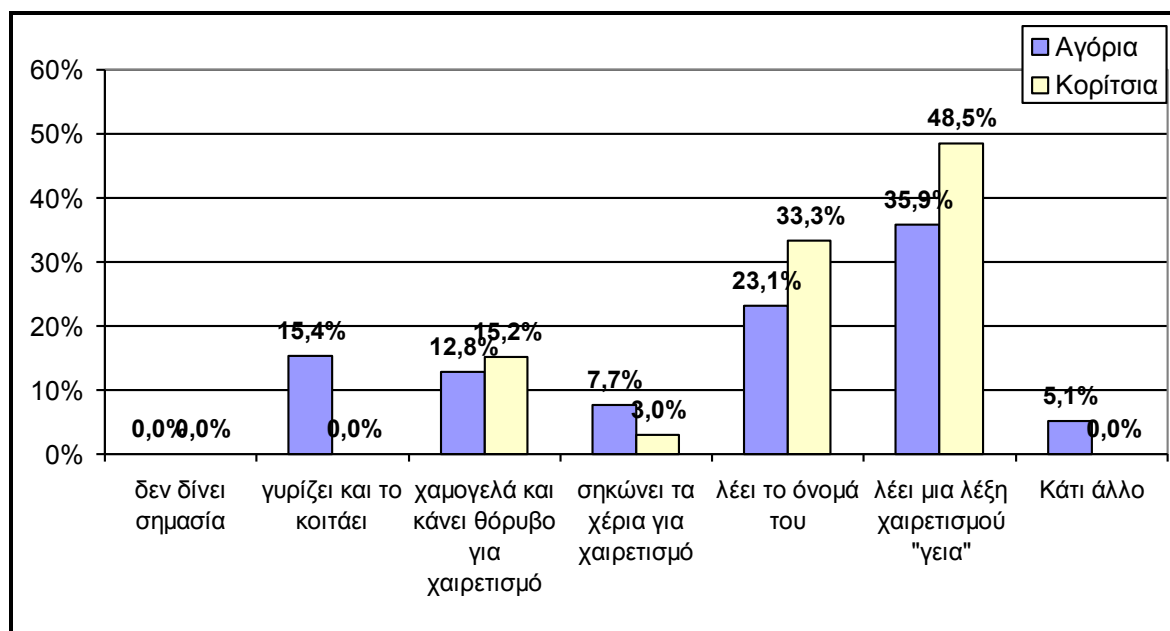
Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (14 άτομα – ποσοστό 35,9%) όσο και των κοριτσιών (16 άτομα – ποσοστό 48,5%) ο τρόπος που χρησιμοποιούν συνήθως για να χαιρετήσουν την άφιξη κάποιου λένε μια λέξη χαιρετισμού όπως "γεια", και άλλα 11 κορίτσια (ποσοστό 33,3%) και 9 αγόρια (ποσοστό 23,1%) λένε το όνομά τους. Ακολουθώς, τα αγόρια σε ποσοστό 15,4% (6 άτομα) απλά γυρίζουν και το κοιτάνε και άλλα 5 κορίτσια (ποσοστό 15,2%) χαμογελούν και κάνουν θόρυβο για χαιρετισμό όπως και 4 αγόρια (ποσοστό 12,8%) και ακολουθούν άλλοι τρόποι χαιρετισμού της άφιξης κάποιου με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 10, Σχήμα 10). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 8,895$, $df = 5$, NS).

Πίνακας 10: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να χαιρετήσουν την άφιξη κάποιου.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
4 ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟ I α) Χαιρετισμός κατά την άφιξη	δεν δίνει σημασία	0	0	0
		0,0%	0,0%	0,0%
	γυρίζει και το κοιτάει	6	0	6
		15,4%	0,0%	8,3%
	χαμογελά και κάνει θόρυβο για χαιρετισμό	5	5	10
		12,8%	15,2%	13,9%
	σηκώνει τα χέρια για χαιρετισμό	3	1	4
		7,7%	3,0%	5,6%
	λέει το όνομά του	9	11	20
		23,1%	33,3%	27,8%
λέει μια λέξη χαιρετισμού "γεια"	14	16	30	
	35,9%	48,5%	41,7%	

	Κάτι άλλο	2	0	2
		5,1%	0,0%	2,8%
		39	33	72
$\chi^2 = 8,895, df = 5, NS$				

Σχήμα 10: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να χαιρετήσουν την άφιξη κάποιου.

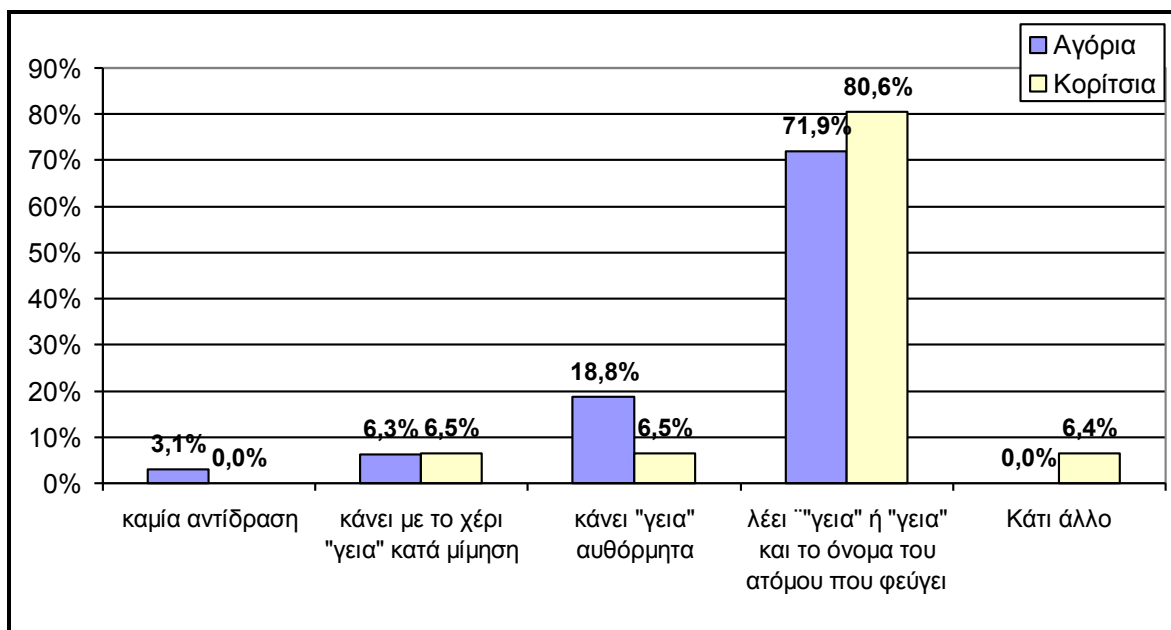


Το σύνολο σχεδόν τόσο των αγοριών (23 άτομα – ποσοστό 71,9%) όσο και των κοριτσιών (25 άτομα – ποσοστό 80,6%) ο τρόπος που χρησιμοποιούν συνήθως για να χαιρετήσουν την αποχώρηση κάποιου είναι να λένε "γεια" ή "γεια" και το όνομα του ατόμου που φεύγει, και άλλα 6 αγόρια (ποσοστό 18,8%) και 2 αγόρια (ποσοστό 6,5%) λένε "γεια" αυθόρμητα και ακολουθούν άλλοι τρόποι χαιρετισμού της αποχώρησης κάποιου με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 11, Σχήμα 11). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 5,069$, $df = 4$, NS).

Πίνακας 11: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να χαιρετήσουν την αποχώρηση κάποιου.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
4 ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟ I β) Χαιρετισμός στην αποχώρηση	καμία αντίδραση	1	0	1
		3,1%	0,0%	1,6%
	κάνει με το χέρι "γεια" κατά μίμηση	2	2	4
		6,3%	6,5%	6,3%
	κάνει "γεια" αυθόρμητα	6	2	8
		18,8%	6,5%	12,7%
	λέει "'γεια" ή "γεια" και το όνομα του ατόμου που φεύγει	23	25	48
		71,9%	80,6%	76,2%
	Κάτι άλλο	0	2	1
		0,0%	6,4%	1,6%
		32	31	63
$\chi^2 = 5,069$, $df = 4$, NS				

Σχήμα 11: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να χαιρετήσουν την αποχώρηση κάποιου.

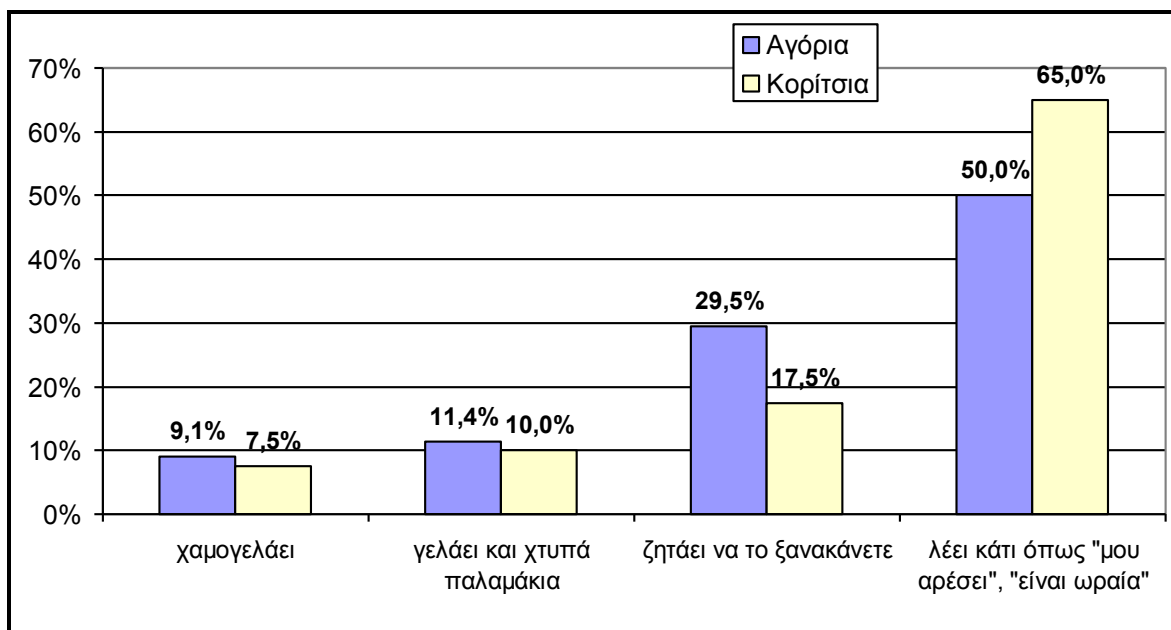


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (22 άτομα – ποσοστό 50,0%) όσο και των κοριτσιών (26 άτομα – ποσοστό 65,0%) με σκοπό να εκφράσουν ευχαρίστηση λένε κάτι όπως "μου αρέσει", "είναι ωραία", και άλλα 13 αγόρια (ποσοστό 29,5%) και 7 κορίτσια (ποσοστό 17,5%) ζητάνε να το ξανακάνετε και ακολουθούν άλλοι τρόποι που χρησιμοποιούν με σκοπό να εκφράσουν ευχαρίστηση με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 12, Σχήμα 12). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 2,202$, $df = 3$, NS).

Πίνακας 12: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να εκφράσουν συναισθήματα ευχαρίστησης.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
5 ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤ ΩΝ, ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗ ΣΗ α1) Έκφραση συναισθημάτων ευχαρίστησης	χαμογελάει	4 9,1%	3 7,5%	7 8,3%
	γελάει και χτυπά παλαμάκια	5 11,4%	4 10,0%	9 10,7%
	ζητάει να το ξανακάνετε	13 29,5%	7 17,5%	20 23,8%
	λέει κάτι όπως "μου αρέσει", "είναι ωραία"	22 50,0%	26 65,0%	48 57,1%
		44	40	84
	$\chi^2 = 2,202$, $df = 3$, NS			

Σχήμα 12: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να εκφράσουν συναισθήματα ευχαρίστησης.

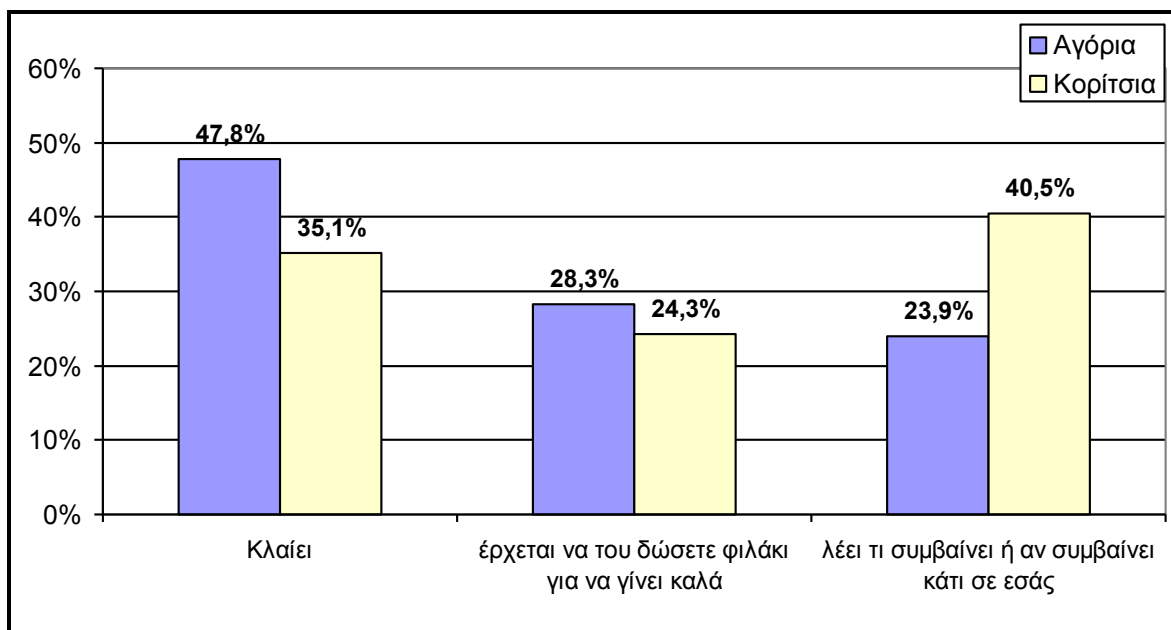


Το μεγαλύτερο ποσοστό των αγοριών (22 άτομα – ποσοστό 47,8%) με σκοπό να εκφράσουν αναστάτωση απλά κλαίνει ενώ των κοριτσιών (15 άτομα – ποσοστό 40,5%) λένε τι συμβαίνει ή ρωτούν αν συμβαίνει κάτι στους γονείς, και άλλα 13 αγόρια (ποσοστό 28,3%) έρχονται να τους δώσουν φιλάκι για να γίνουν καλά ενώ 13 κορίτσια (ποσοστό 35,1%) απλά κλαίνει. Ακολουθούν τα κορίτσια σε ποσοστό 24,3% (9 άτομα) που έρχονται να τους δώσουν φιλάκι για να γίνουν καλά και τέλος τα αγόρια σε ποσοστό 23,9% (11 άτομα) που λένε τι συμβαίνει ή ρωτούν αν συμβαίνει κάτι στους γονείς (Πίνακας 13, Σχήμα 13). Παρόλα αυτά, οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 2,713$, $df = 2$, NS).

Πίνακας 13: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να εκφράσουν συναισθήματα αναστάτωσης.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
5 ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤ ΩΝ, ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗ ΣΗ	Κλαίει	22	13	35
		47,8%	35,1%	42,2%
	έρχεται να του δώσετε φιλάκι για να γίνει καλά	13	9	22
		28,3%	24,3%	26,5%
α2) Έκφραση συναισθημάτων αναστάτωσης	λέει τι συμβαίνει ή αν συμβαίνει κάτι σε εσάς	11	15	26
		23,9%	40,5%	31,3%
		46	37	83
$\chi^2 = 2,713$, $df = 2$, NS				

Σχήμα 13: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να εκφράσουν συναισθήματα αναστάτωσης.

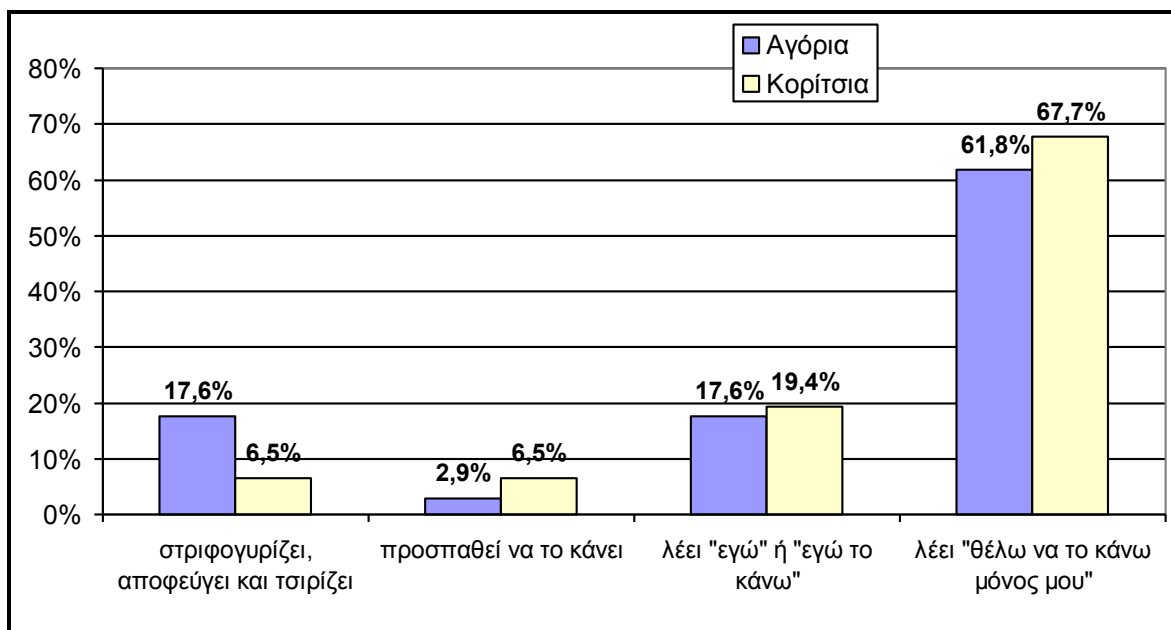


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (21 άτομα – ποσοστό 61,8%) όσο και των κοριτσιών (21 άτομα – ποσοστό 67,7%) με σκοπό να εκφράσουν ανεξαρτησία και αυτοεξυπηρέτηση (όπως στην περίπτωση που θέλουν να ντυθούν μόνα τους) λένε "θέλω να το κάνω μόνος μου", και άλλα 6 αγόρια (ποσοστό 17,6%) και 6 κορίτσια (ποσοστό 19,4%) που λένε "εγώ" ή "εγώ το κάνω". Ακολουθούν με ίδιο ποσοστό τα αγόρια (6 άτομα – ποσοστό 17,6%) που στριφογυρίζουν, αποφεύγουν τη βοήθεια και τσιρίζουν και ακολουθούν άλλοι τρόποι που χρησιμοποιούν για να εκφράσουν ανεξαρτησία και αυτοεξυπηρέτηση με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 14, Σχήμα 14). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 2,200$, $df = 3$, NS).

Πίνακας 14: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να εκφράσουν ανεξαρτησία και αυτοεξυπηρέτηση.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
5 ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤ ΩΝ, ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗ ΣΗ β) Ανεξαρτησία αυτοεξυπηρέτηση	στριφογυρίζει, αποφεύγει και τσιρίζει	6 17,6%	2 6,5%	8 12,3%
	προσπαθεί να το κάνει	1 2,9%	2 6,5%	3 4,6%
	λέει "εγώ" ή "εγώ το κάνω"	6 17,6%	6 19,4%	12 18,5%
	λέει "θέλω να το κάνω μόνος μου"	21 61,8%	21 67,7%	42 64,6%
		34	31	65
	$\chi^2 = 2,200$, $df = 3$, NS			

Σχήμα 14: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να εκφράσουν συναισθήματα ευχαρίστησης.

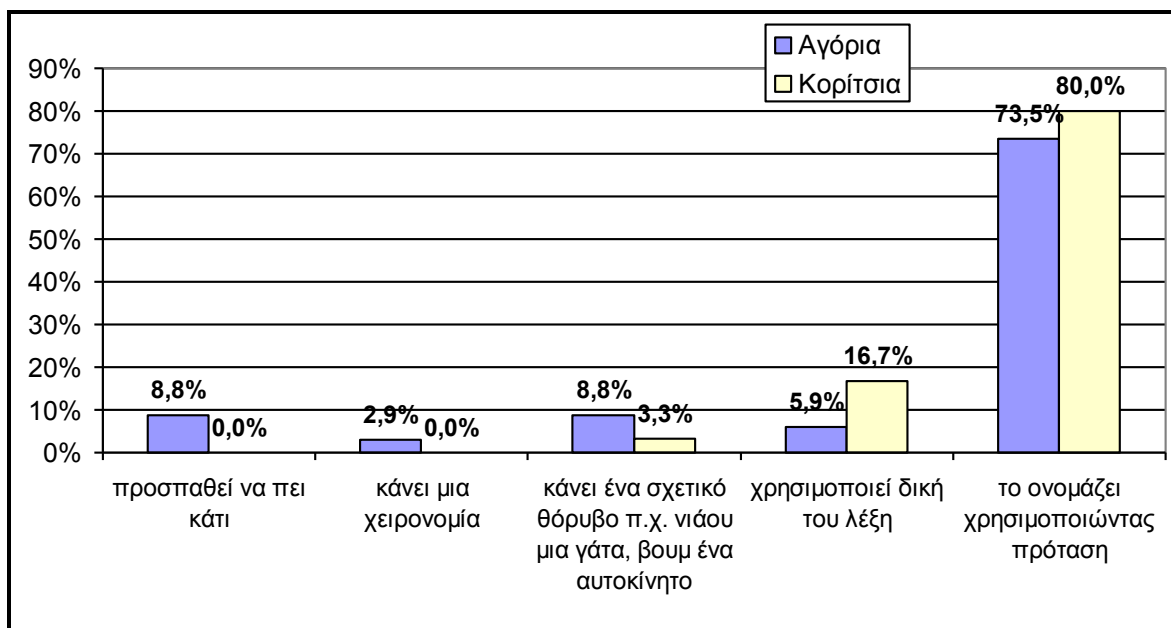


Το σύνολο σχεδόν τόσο των αγοριών (25 άτομα – ποσοστό 73,5%) όσο και των κοριτσιών (24 άτομα – ποσοστό 80,0%) ο τρόπος που χρησιμοποιούν συνήθως για να ονομάσουν κάτι που αναγνωρίζουν είναι να το ονομάζουν χρησιμοποιώντας πρόταση, και άλλα 5 κορίτσια (ποσοστό 16,7%) χρησιμοποιεί δική του λέξη ενώ 3 αγόρια (ποσοστό 8,8%) είτε κάνει ένα σχετικό θόρυβο π.χ. νιάου μια γάτα, βουμ ένα αυτοκίνητο είτε προσπαθεί να πει κάτι και ακολουθούν άλλοι τρόποι που χρησιμοποιούν για να ονομάσουν κάτι που αναγνωρίζουν (Πίνακας 15, Σχήμα 15). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 6,080$, $df = 4$, NS).

Πίνακας 15: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να ονομάσουν κάτι που αναγνωρίζουν.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
6 ΟΝΟΜΑΣΙΑ	προσπαθεί να πει κάτι	3	0	3
		8,8%	0,0%	4,7%
	κάνει μια χειρονομία	1	0	1
		2,9%	0,0%	1,6%
	κάνει ένα σχετικό θόρυβο π.χ. νιάου μια γάτα, βουμ ένα αυτοκίνητο	3	1	4
		8,8%	3,3%	6,3%
	χρησιμοποιεί δική του λέξη	2	5	7
5,9%		16,7%	10,9%	
το ονομάζει χρησιμοποιώντας πρόταση	25	24	49	
	73,5%	80,0%	76,6%	
		34	30	64
$\chi^2 = 6,080$, $df = 4$, NS				

Σχήμα 15: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να ονομάσουν κάτι που αναγνωρίζουν.

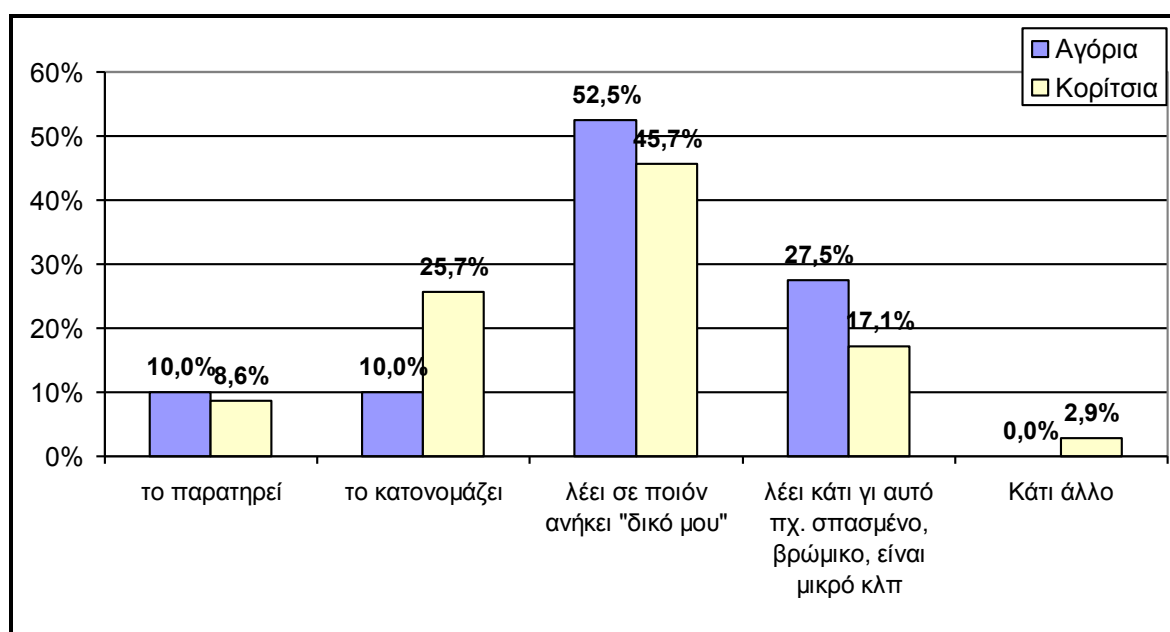


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (21 άτομα – ποσοστό 52,5%) όσο και των κοριτσιών (16 άτομα – ποσοστό 45,7%) με σκοπό να κάνουν σχόλια για κάποιο αντικείμενο λένε σε ποιόν ανήκει "δικό μου", και άλλα 11 αγόρια (ποσοστό 27,5%) λένε κάτι για αυτό πχ. σπασμένο, βρώμικο, είναι μικρό κλπ ενώ 9 κορίτσια (ποσοστό 25,7%) το κατονομάζουν. Ακολουθούν 6 κορίτσια (ποσοστό 17,1%) που επίσης λένε κάτι για αυτό πχ. σπασμένο, βρώμικο, είναι μικρό κλπ και 4 αγόρια (ποσοστό 10,0%) που είτε το κατονομάζουν είτε το παρατηρούν και ακολουθούν άλλοι τρόποι που χρησιμοποιούν για να κάνουν σχόλια για αντικείμενα με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 16, Σχήμα 16). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 4,901$, $df = 4$, NS).

Πίνακας 16: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να κάνουν σχόλια για αντικείμενα.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
7 ΕΠΕΞΗΓΗΣΕΙΣ – ΣΧΟΛΙΑ α) Σχόλια για αντικείμενα	το παρατηρεί	4	3	7
		10,0%	8,6%	9,3%
	το κατονομάζει	4	9	13
		10,0%	25,7%	17,3%
	λέει σε ποιόν ανήκει "δικό μου"	21	16	37
		52,5%	45,7%	49,3%
	λέει κάτι για αυτό πχ. σπασμένο, βρώμικο, είναι μικρό κλπ	11	6	17
		27,5%	17,1%	22,7%
	Κάτι άλλο	0	1	1
		0,0%	2,9%	1,3%
		40	35	75
$\chi^2 = 4,901$, $df = 4$, NS				

Σχήμα 16: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να κάνουν σχόλια για αντικείμενα.

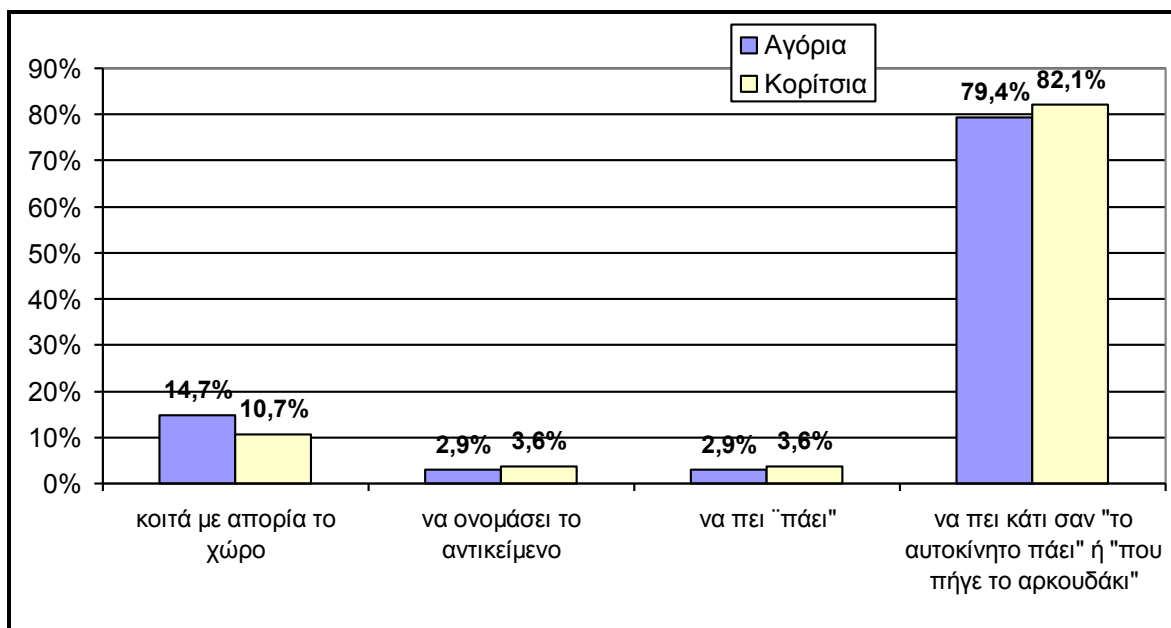


Το σύνολο σχεδόν τόσο των αγοριών (27 άτομα – ποσοστό 79,4%) όσο και των κοριτσιών (23 άτομα – ποσοστό 82,1%) με σκοπό να κάνουν σχόλια για κάποιο αντικείμενο που λείπει από εκεί που συνήθως περίμεναν να είναι λένε κάτι σαν "το αυτοκίνητο πάει" ή "που πήγε το αρκουδάκι", και άλλα 5 αγόρια (ποσοστό 14,7%) και 3 κορίτσια (ποσοστό 10,7%) κοιτάνε με απορία το χώρο και ακολουθούν άλλοι τρόποι που χρησιμοποιούν για να κάνουν σχόλια για αντικείμενα που λείπουν με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 17, Σχήμα 17). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 0,242$, $df = 3$, NS).

Πίνακας 17: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να κάνουν σχόλια για αντικείμενα που λείπουν.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
7 ΕΠΕΞΗΓΗΣΕΙΣ – ΣΧΟΛΙΑ β) Σχόλια για εξαφάνιση	κοιτά με απορία το χώρο	5	3	8
		14,7%	10,7%	12,9%
	να ονομάσει το αντικείμενο	1	1	2
		2,9%	3,6%	3,2%
	να πει "πάει"	1	1	2
		2,9%	3,6%	3,2%
να πει κάτι σαν "το αυτοκίνητο πάει" ή "που πήγε το αρκουδάκι"	27	23	50	
	79,4%	82,1%	80,6%	
		34	28	62
$\chi^2 = 0,242$, $df = 3$, NS				

Σχήμα 17: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να κάνουν σχόλια για αντικείμενα που λείπουν.

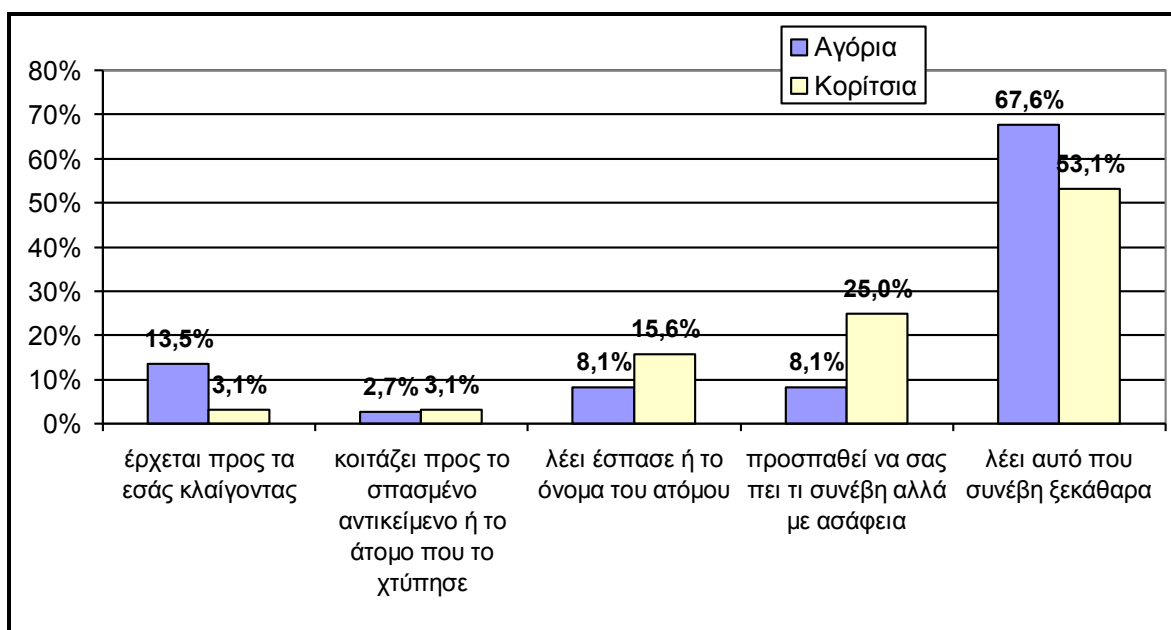


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (25 άτομα – ποσοστό 67,6%) όσο και των κοριτσιών (17 άτομα – ποσοστό 53,1%) με σκοπό να πουν κάτι που συνέβη όταν οι γονείς δεν βρισκόντουσαν στο χώρο λένε αυτό που συνέβη ξεκάθαρα, και άλλα 8 κορίτσια (ποσοστό 25,0%) προσπαθούν να τους πουν τι συνέβη αλλά με ασάφεια. Ακολουθούν ακόμα 5 κορίτσια (ποσοστό 15,6%) που λένε έσπασε ή το όνομα του ατόμου που το έκανε και 5 αγόρια (ποσοστό 13,5%) που πάνε προς αυτούς κλαίγοντας και ακολουθούν άλλοι τρόποι που χρησιμοποιούν για να πουν κάτι που συνέβη όταν οι γονείς δεν βρισκόντουσαν στο χώρο με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 18, Σχήμα 18). Παρόλα αυτά, οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 6,636$, $df = 4$, NS).

Πίνακας 18: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να πουν κάτι που συνέβη όταν οι γονείς δεν βρισκόντουσαν στο χώρο.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
8 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕ Σ	έρχεται προς τα εσάς κλαίγοντας	5	1	6
		13,5%	3,1%	8,7%
	κοιτάζει προς το σπασμένο αντι-κείμενο ή το άτομο που το χτύπησε	1	1	2
		2,7%	3,1%	2,9%
	λέει έσπασε ή το όνομα του ατόμου	3	5	8
		8,1%	15,6%	11,6%
	προσπαθεί να σας πει τι συνέβη αλλά με ασάφεια	3	8	11
		8,1%	25,0%	15,9%
	λέει αυτό που συνέβη ξεκάθαρα	25	17	42
		67,6%	53,1%	60,9%
	37	32	69	
$\chi^2 = 6,636$, $df = 4$, NS				

Σχήμα 18: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν για να πουν κάτι που συνέβη όταν οι γονείς δεν βρισκόντουσαν στο χώρο.



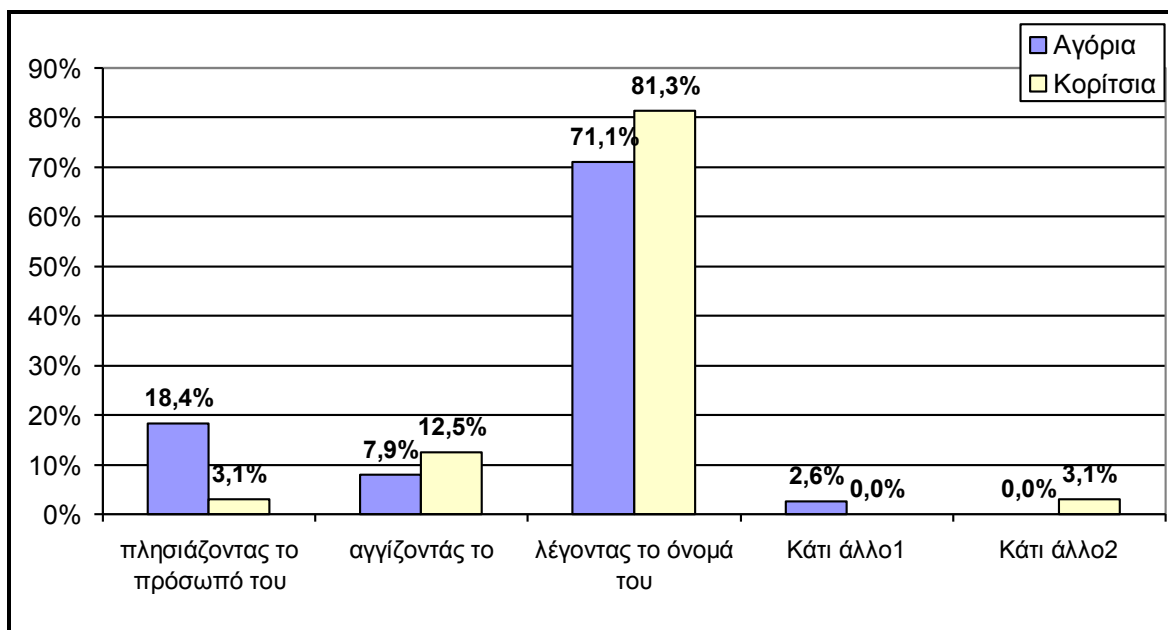
B. ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Το σύνολο σχεδόν των ερωτηθέντων για να τραβήξουν την προσοχή του παιδιού τόσο των αγοριών (27 άτομα – ποσοστό 71,1%) όσο και των κοριτσιών (26 άτομα – ποσοστό 81,3%) λένε το όνομα του παιδιού και ακόμα 7 (ποσοστό 18,4%) για να τραβήξουν την προσοχή στο αγόρι τους, πλησιάζουν στο πρόσωπό του ενώ 4 ακόμα (ποσοστό 12,5%) για να τραβήξουν την προσοχή στο κορίτσι τους, το αγγίζουν και ακολουθούν άλλοι τρόποι που χρησιμοποιούν οι γονείς για να τραβήξουν την προσοχή των παιδιών τους με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 19, Σχήμα 19). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 6,193$, $df = 4$, NS).

Πίνακας 19: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν οι γονείς για να τραβήξουν την προσοχή του παιδιού τους.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
9 ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	πλησιάζοντας το πρόσωπό του	7	1	8
		18,4%	3,1%	11,4%
	αγγίζοντας το	3	4	7
		7,9%	12,5%	10,0%
	λέγοντας το όνομά του	27	26	53
		71,1%	81,3%	75,7%
	Κάτι άλλοι	1	0	1
		2,6%	0,0%	1,4%
Κάτι άλλο2	0	1	1	
	0,0%	3,1%	1,4%	
		38	32	70
$\chi^2 = 6,193$, $df = 4$, NS				

Σχήμα 19: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που χρησιμοποιούν οι γονείς για να τραβήξουν την προσοχή του παιδιού τους.

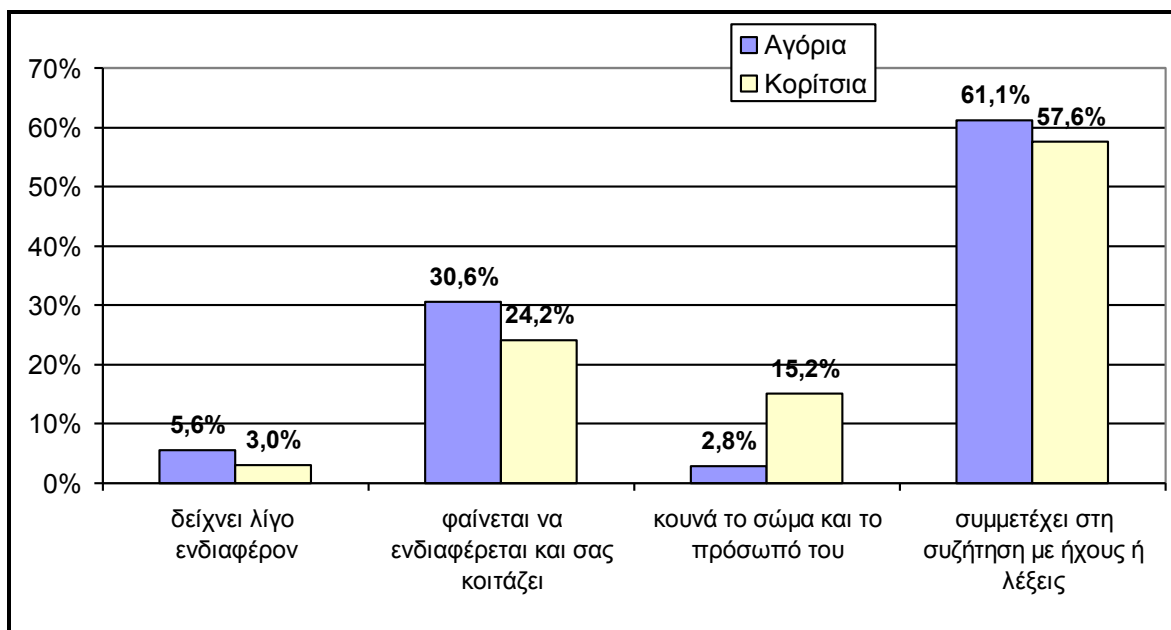


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (27 άτομα – ποσοστό 79,4%) όσο και των κοριτσιών (23 άτομα – ποσοστό 82,1%) ο τρόπος που ανταποκρίνονται όταν τους μιλάνε οι γονείς είναι συμμετέχοντας στη συζήτηση με ήχους ή λέξεις, και άλλα 11 αγόρια (ποσοστό 30,6%) και 8 κορίτσια (ποσοστό 24,2%) φαίνεται να ενδιαφέρονται και κοιτάνε τους γονείς τους ενώ 5 ακόμα κορίτσια (ποσοστό 15,2%) κουνάνε το σώμα και το πρόσωπό τους και ακολουθούν άλλοι τρόποι που χρησιμοποιούν για να δείξουν ενδιαφέρον για επικοινωνία με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 20, Σχήμα 20). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 3,570$, $df = 3$, NS).

Πίνακας 20: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που ανταποκρίνονται όταν τους μιλάνε.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
10 ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΣΥΝΔΙΑΛΛΑΓ Η (ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙ Α)	δείχνει λίγο ενδιαφέρον	2	1	3
		5,6%	3,0%	4,3%
	φαίνεται να ενδιαφέρεται και σας κοιτάζει	11	8	19
		30,6%	24,2%	27,5%
	κουνά το σώμα και το πρόσωπό του	1	5	6
		2,8%	15,2%	8,7%
συμμετέχει στη συζήτηση με ήχους ή λέξεις	22	19	41	
	61,1%	57,6%	59,4%	
		36	33	69
$\chi^2 = 3,570$, $df = 3$, NS				

Σχήμα 20: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που ανταποκρίνονται όταν τους μιλάνε.

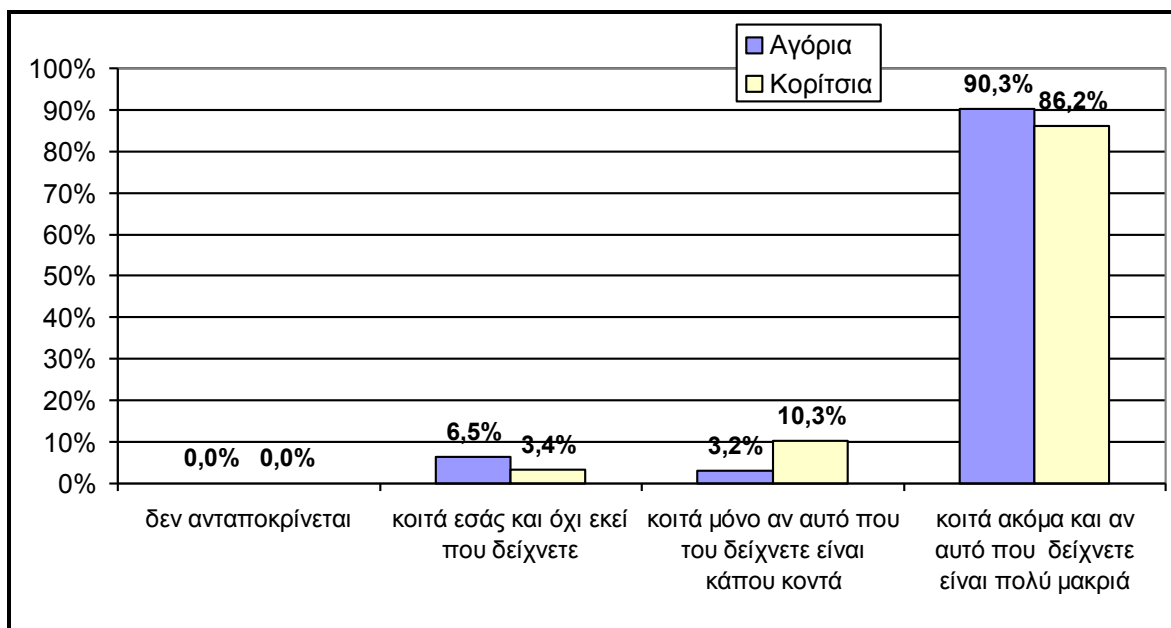


Το σύνολο σχεδόν τόσο των αγοριών (28 άτομα – ποσοστό 90,3%) όσο και των κοριτσιών (25 άτομα – ποσοστό 86,2%) όταν οι γονείς δείχνουν κάτι κοιτάνε ακόμα και αν αυτό που δείχνουν είναι πολύ μακριά, και άλλα 3 κορίτσια (ποσοστό 10,3%) κοιτάνε μόνο αν αυτό που τους δείχνουν είναι κάπου κοντά και ακολουθούν άλλοι τρόποι κατανόησης των χειρονομιών με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 21, Σχήμα 21). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 1,438$, $df = 2$, NS).

Πίνακας 21: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που κατανοούν τις χειρονομίες.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
11 ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΧΕΙΡΟΝΟΜΙΩ Ν	δεν ανταποκρίνεται	0	0	0
		0,0%	0,0%	0,0%
	κοιτά εσάς και όχι εκεί που δείχνετε	2	1	3
		6,5%	3,4%	5,0%
	κοιτά μόνο αν αυτό που του δείχνετε είναι κάπου κοντά	1	3	4
		3,2%	10,3%	6,7%
κοιτά ακόμα και αν αυτό που δείχνετε είναι πολύ μακριά	28	25	53	
	90,3%	86,2%	88,3%	
		31	29	60
$\chi^2 = 1,438$, $df = 2$, NS				

Σχήμα 21: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που κατανοούν τις χειρονομίες.

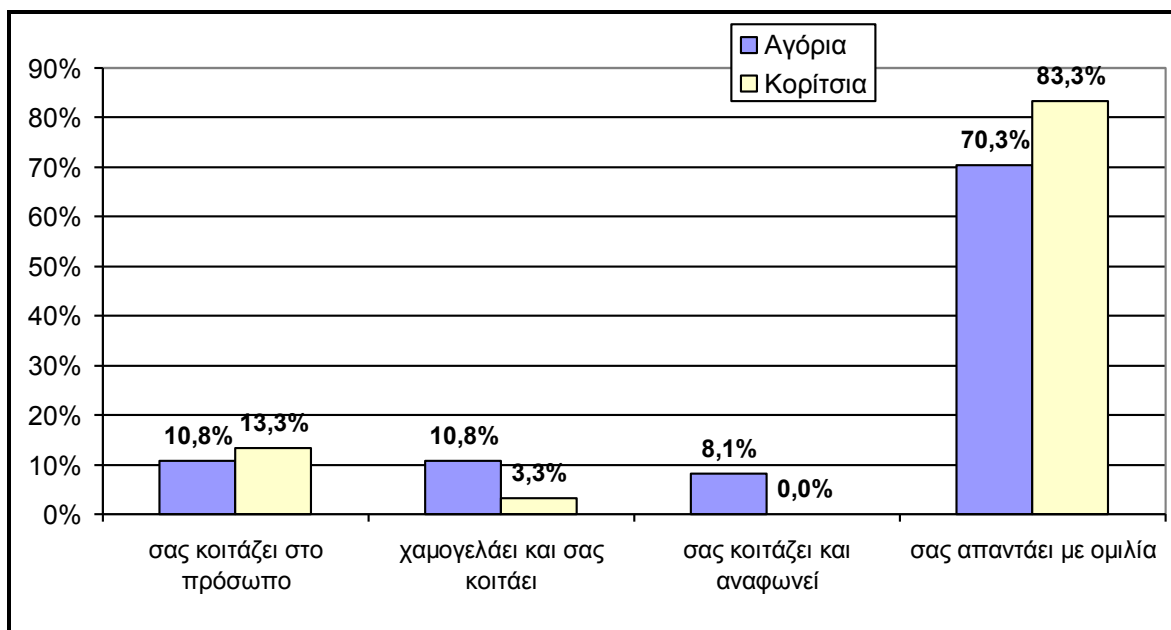


Το σύνολο σχεδόν τόσο των αγοριών (26 άτομα – ποσοστό 70,3%) όσο και των κοριτσιών (25 άτομα – ποσοστό 83,3%) όταν οι γονείς τους μιλάνε δείχνουν ότι αναγνωρίζουν ότι τους απευθύνεται ο λόγος απαντώντας με ομιλία, και άλλα 4 κορίτσια (ποσοστό 13,3%) και 4 αγόρια (ποσοστό 10,8%) τους κοιτάζουν στο πρόσωπο. Ακολουθούν άλλα 4 αγόρια που χαμογελάνε και τους κοιτάνε και ακολουθούν άλλοι τρόποι με τους οποίους δείχνουν ότι αναγνωρίζουν ότι τους απευθύνετε υο λόγο με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 22, Σχήμα 22). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 4,133$, $df = 3$, NS).

Πίνακας 22: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που αναγνωρίζουν ότι τους απευθύνεται ο λόγος.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
12 ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΟΤΙ ΤΟΥ ΑΠΕΥΘΥΝΕΤΕ ΤΟ ΛΟΓΟ	σας κοιτάζει στο πρόσωπο	4	4	8
		10,8%	13,3%	11,9%
	χαμογελάει και σας κοιτάει	4	1	5
		10,8%	3,3%	7,5%
	σας κοιτάζει και αναφωνεί	3	0	3
		8,1%	0,0%	4,5%
	σας απαντάει με ομιλία	26	25	51
		70,3%	83,3%	76,1%
		37	30	67
$\chi^2 = 4,133$, $df = 3$, NS				

Σχήμα 22: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που αναγνωρίζουν ότι τους απευθύνεται ο λόγος.

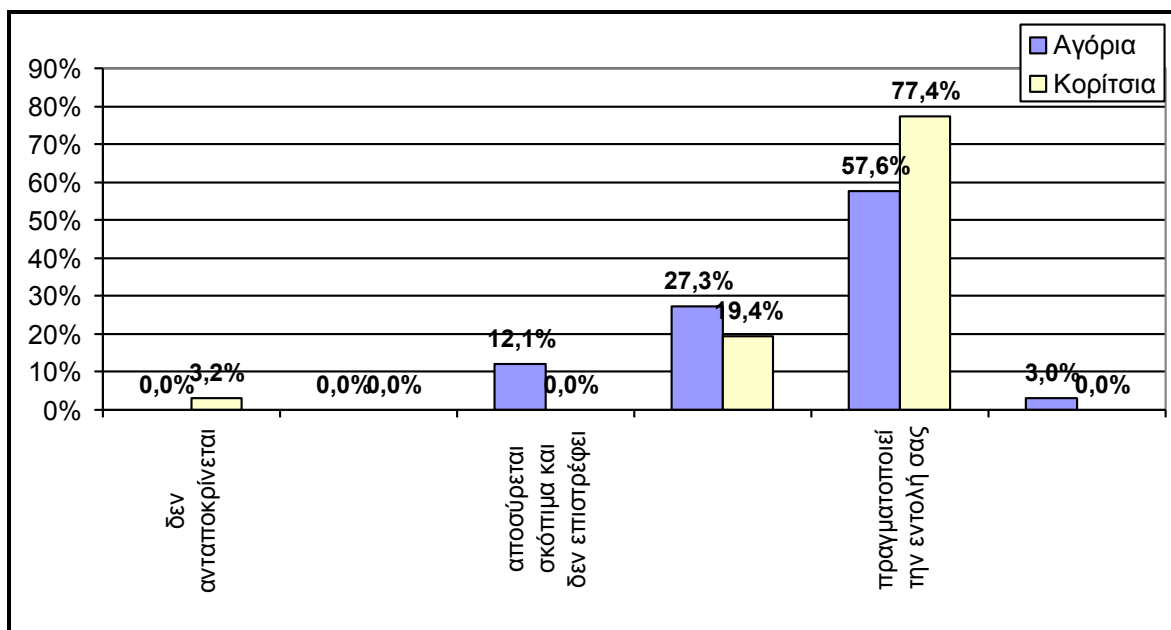


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (19 άτομα – ποσοστό 57,6%) όσο και των κοριτσιών (24 άτομα – ποσοστό 77,4%) κατανοούν τις προθέσεις του ομιλητή ανταποκρινόμενα σε οδηγίες με το να πραγματοποιούν την εντολή, και άλλα 9 αγόρια (ποσοστό 27,3%) και 6 κορίτσια (ποσοστό 19,4%) πραγματοποιούν την εντολή μόνο εάν εντάσσεται στην καθημερινή τους ρουτίνα. Ακολούθως, άλλα 4 αγόρια (ποσοστό 12,1%) αποσύρονται σκόπιμα και δεν επιστρέφουν και ακολουθούν άλλοι τρόποι ανταπόκρισης σε οδηγίες με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 23, Σχήμα 23). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 7,126$, $df = 4$, NS).

Πίνακας 23: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που κατανοούν τις προθέσεις του ομιλητή (ανταπόκριση σε οδηγίες).

		Φύλο			
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	
13 ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΘΕΣΕΩΝ ΤΟΥ ΟΜΙΛΗΤΗ α) Ανταπόκριση σε οδηγίες	δεν ανταποκρίνεται	0 0,0%	1 3,2%	1 1,6%	
	σας κοιτάζει αλλά δεν φαίνεται αν καταλαβαίνει τι πρέπει να κάνει	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	
	αποσύρεται σκόπιμα και δεν επιστρέφει	4 12,1%	0 0,0%	4 6,3%	
	πραγματοποιεί την εντολή εάν εντάσσεται στην καθημερινή ρουτίνα του	9 27,3%	6 19,4%	15 23,4%	
	πραγματοποιεί την εντολή σας	19 57,6%	24 77,4%	43 67,2%	
	Κάτι άλλο	1 3,0%	0 0,0%	1 1,6%	
		33	31	64	
	$\chi^2 = 7,126$, $df = 4$, NS				

Σχήμα 23: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που κατανοούν τις προθέσεις του ομιλητή (ανταπόκριση σε οδηγίες).

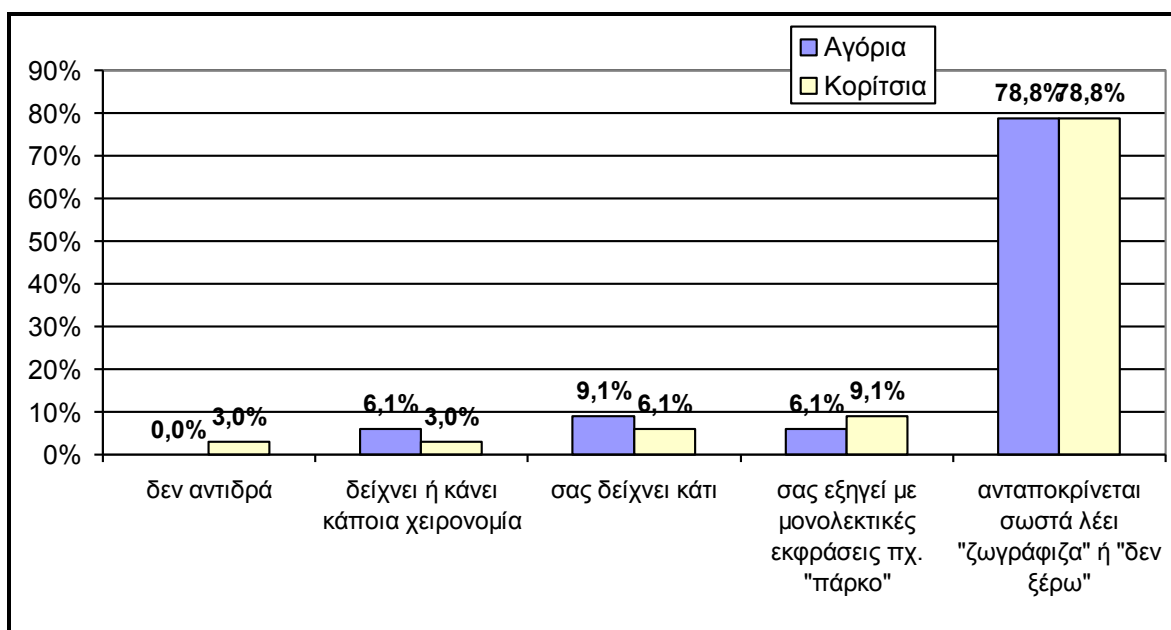


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (26 άτομα – ποσοστό 78,8%) και άλλων τόσων κοριτσιών (26 άτομα – ποσοστό 78,8%) κατανοούν τις προθέσεις του ομιλητή ανταποκρινόμενα στην αναζήτηση πληροφοριών με το να ανταποκρίνονται σωστά λέγοντας "ζωγράφιζα" ή "δεν ξέρω", και άλλα 3 κορίτσια (ποσοστό 9,1%) ανταποκρίνονται με μονολεκτικές εκφράσεις πχ. "πάρκο". Ακολούθως, 3 αγόρια (ποσοστό 9,1%) που ανταποκρίνονται απλά δείχνοντας κάτι και ακολουθούν άλλοι τρόποι ανταπόκρισης στην αναζήτηση πληροφοριών με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 24, Σχήμα 24). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 1,733$, $df = 4$, NS).

Πίνακας 24: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που κατανοούν τις προθέσεις του ομιλητή (ανταπόκριση στην αναζήτηση πληροφοριών).

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
13 ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΘΕΣΕΩΝ ΤΟΥ ΟΜΙΛΗΤΗ β) Ανταπόκριση στην αναζήτηση πληροφοριών	δεν αντιδρά	0	1	1
		0,0%	3,0%	1,5%
	δείχνει ή κάνει κάποια χειρονομία	2	1	3
		6,1%	3,0%	4,5%
	σας δείχνει κάτι	3	2	5
		9,1%	6,1%	7,6%
	σας εξηγεί με μονολεκτικές εκφράσεις πχ. "πάρκο"	2	3	5
		6,1%	9,1%	7,6%
ανταποκρίνεται σωστά λέει "ζωγράφιζα" ή "δεν ξέρω"	26	26	52	
	78,8%	78,8%	78,8%	
		33	33	66
$\chi^2 = 1,733$, $df = 4$, NS				

Σχήμα 24: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που κατανοούν τις προθέσεις του ομιλητή (ανταπόκριση στην αναζήτηση πληροφοριών).



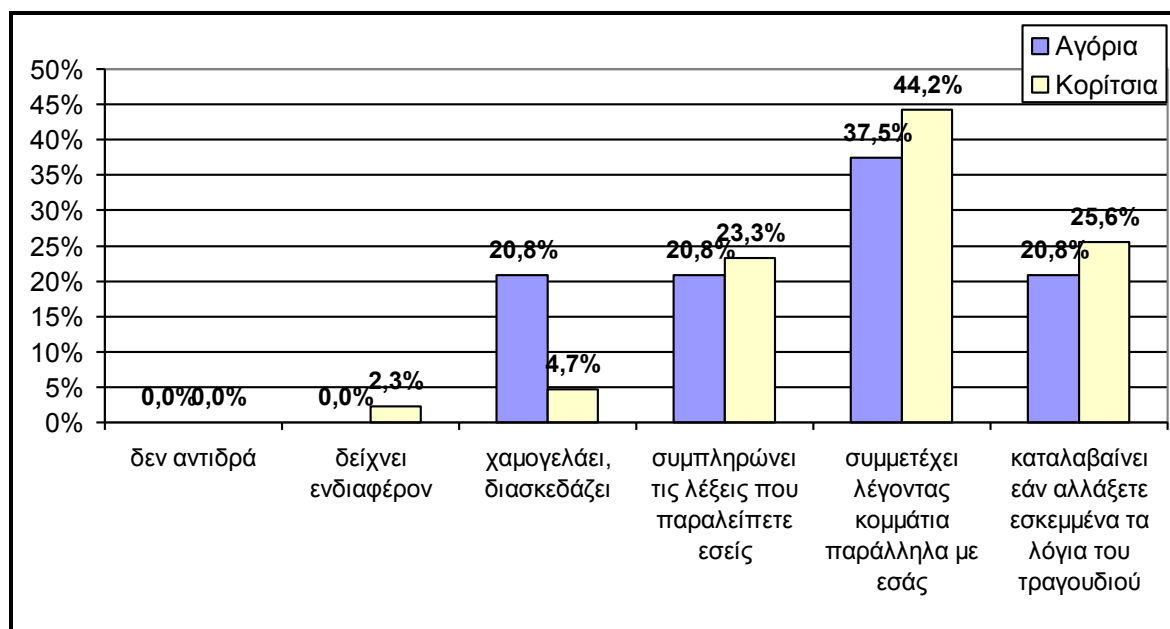
Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (18 άτομα – ποσοστό 37,5%) όσο και των κοριτσιών (19 άτομα – ποσοστό 44,2%) ο τρόπος που δείχνουν προσδοκία όπως στο άκουσμα ενός αγαπημένου ρυθμού είναι με το να συμμετέχουν λέγοντας κομμάτια παράλληλα με τους γονείς, και άλλα 11 κορίτσια (ποσοστό 25,6%) και 10 αγόρια (ποσοστό 20,8%) καταλαβαίνουν εάν αλλάξουν εσκεμμένα τα λόγια του τραγουδιού. Ακολούθως, 10 κορίτσια (ποσοστό 23,3%) και 10 αγόρια (ποσοστό 20,8%) συμπληρώνουν τις λέξεις που παραλείπονται και άλλα τόσο αγόρια (10 άτομα – ποσοστό 20,8%) απλά χαμογελάνε και διασκεδάζουν και ακολουθούν άλλοι τρόποι με τους οποίους δείχνουν προσδοκία με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 25, Σχήμα 25). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 6,152$, $df = 4$, NS).

Πίνακας 25: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που δείχνουν προσδοκία όπως στο άκουσμα ενός αγαπημένου ρυθμού.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
14 ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ	δεν αντιδρά	0	0	0
		0,0%	0,0%	0,0%
	δείχνει ενδιαφέρον	0	1	1
		0,0%	2,3%	1,1%
	χαμογελάει, διασκεδάζει	10	2	12
		20,8%	4,7%	13,2%
	συμπληρώνει τις λέξεις που παραλείπετε εσείς	10	10	20
	20,8%	23,3%	22,0%	
συμμετέχει λέγοντας	18	19	37	

	κομμάτια παράλληλα με εσάς	37,5%	44,2%	40,7%
	καταλαβαίνει εάν αλλάξετε εσκεμμένα τα λόγια του τραγουδιού	10	11	21
		20,8%	25,6%	23,1%
		48	43	91
$\chi^2 = 6,152, df = 4, NS$				

Σχήμα 25: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που δείχνουν προσδοκία όπως στο άκουσμα ενός αγαπημένου ρυθμού.



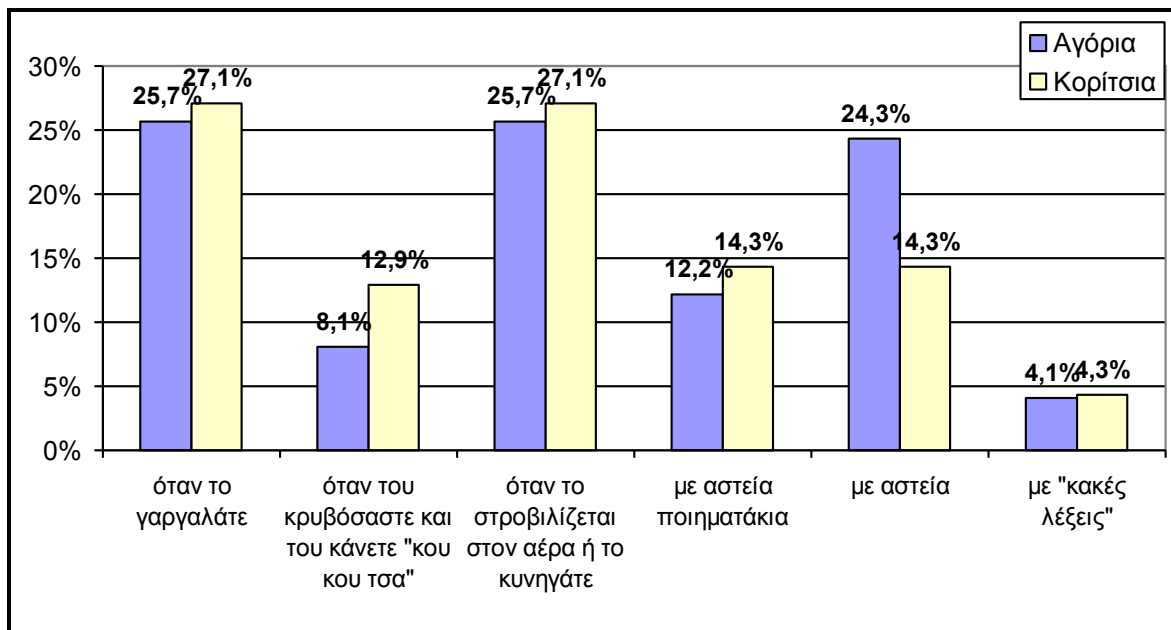
Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (19 άτομα – ποσοστό 25,7%) όσο και των κοριτσιών (19 άτομα – ποσοστό 27,1%) ανταποκρίνονται με

ευχαρίστηση (πχ. γελάνε) όταν τα γαργαλάνε και ίδιος αριθμός αγοριών και κοριτσιών όταν τα στροβιλίζουν στον αέρα ή τα κυνηγάνε, και άλλα 18 αγόρια (ποσοστό 24,3%) και 10 κορίτσια (ποσοστό 14,3%) όταν τους λένε αστεία. Ακολούθως, 10 κορίτσια (ποσοστό 14,3%) και 9 αγόρια (ποσοστό 12,2%) ανταποκρίνονται με ευχαρίστηση όταν τους λένε αστεία ποιηματάκια και ακολουθούν άλλοι τρόποι με τους οποίους ανταποκρίνονται με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 26, Σχήμα 26). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 2,829$, $df = 5$, NS).

Πίνακας 26: Συσχέτιση του φύλου και σε τι ανταποκρίνονται με ευχαρίστηση.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
15 ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣ Η ΜΕ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣ Η	όταν το γαργαλάτε	19	19	38
		25,7%	27,1%	26,4%
	όταν του κρυβόσαστε και του κάνετε "κου κου τσα"	6	9	15
		8,1%	12,9%	10,4%
	όταν το στροβιλίζεται στον αέρα ή το κυνηγάτε	19	19	38
		25,7%	27,1%	26,4%
	με αστεία ποιηματάκια	9	10	19
		12,2%	14,3%	13,2%
	με αστεία	18	10	28
		24,3%	14,3%	19,4%
	με "κακές λέξεις"	3	3	6
		4,1%	4,3%	4,2%
		74	70	144
$\chi^2 = 2,829$, $df = 5$, NS				

Σχήμα 26: Συσχέτιση του φύλου και σε τι ανταποκρίνονται με ευχαρίστηση.

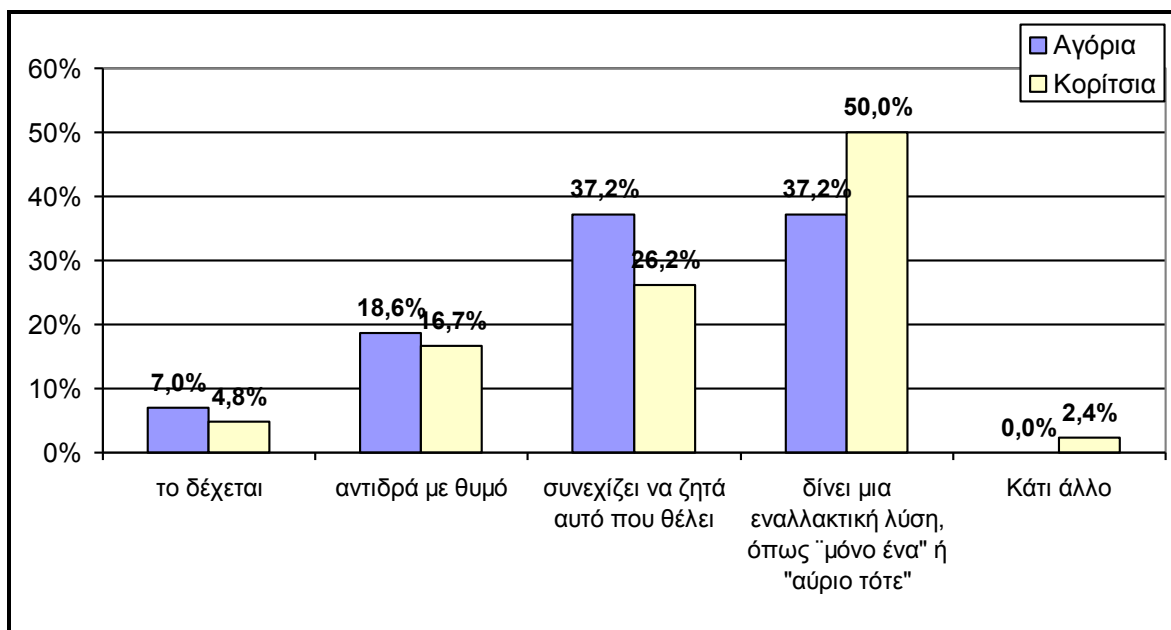


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (16 άτομα – ποσοστό 37,2%) όσο και των κοριτσιών (21 άτομα – ποσοστό 50,0%) ο τρόπος που ανταποκρίνονται στο «όχι» είναι με το να δίνουν μια εναλλακτική λύση, όπως "μόνο ένα" ή "αύριο τότε", και άλλα 16 αγόρια (ποσοστό 37,2%) και 11 κορίτσια (ποσοστό 26,2%) συνεχίζουν να ζητούν αυτό που θέλουν. Ακολουθώς, 8 αγόρια (ποσοστό 18,6%) και 7 κορίτσια (ποσοστό 16,7%) αντιδρούν με θυμό και ακολουθούν άλλοι τρόποι που ανταποκρίνονται στο «όχι» με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 27, Σχήμα 27). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 2,857$, $df = 4$, NS).

Πίνακας 27: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που ανταποκρίνονται στο «όχι».

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
16 ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΟ «ΟΧΙ» ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕ ΥΣΕΙΣ α) Εάν του πείτε «όχι»	το δέχεται	3	2	5
		7,0%	4,8%	5,9%
	αντιδρά με θυμό	8	7	15
		18,6%	16,7%	17,6%
	συνεχίζει να ζητά αυτό που θέλει	16	11	27
		37,2%	26,2%	31,8%
	δίνει μια εναλλακτική λύση, όπως "μόνο ένα" ή "αύριο τότε"	16	21	37
		37,2%	50,0%	43,5%
	Κάτι άλλο	0	1	1
		0,0%	2,4%	1,2%
		43	42	85
$\chi^2 = 2,857$, $df = 4$, NS				

Σχήμα 27: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που ανταποκρίνονται στο «όχι».

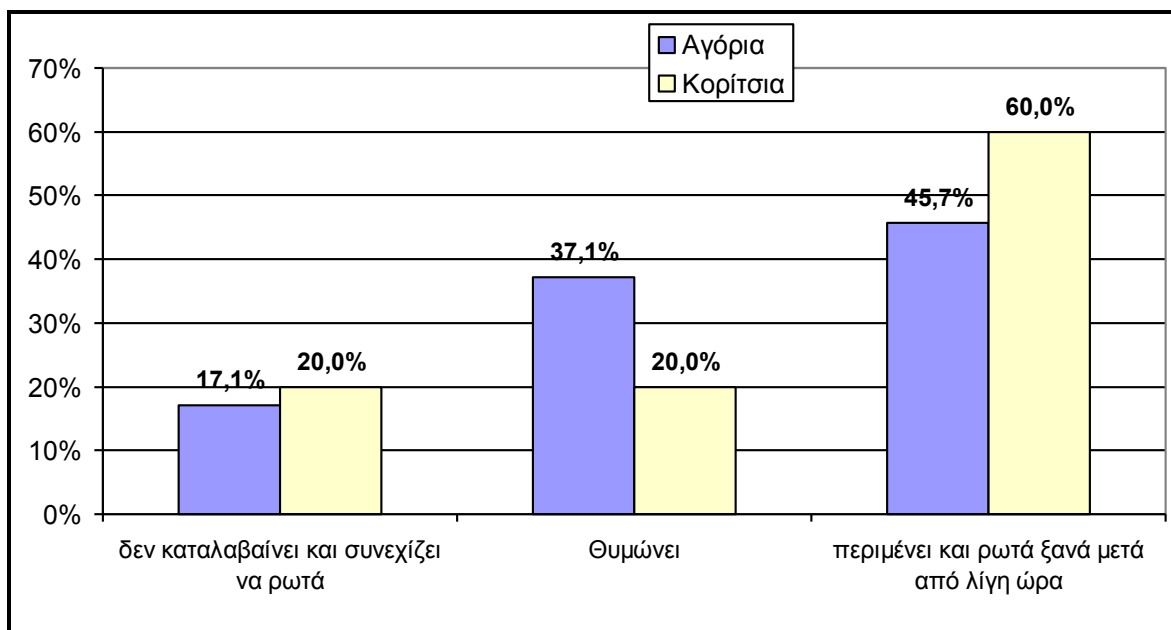


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (16 άτομα – ποσοστό 45,7%) όσο και των κοριτσιών (18 άτομα – ποσοστό 60,0%) ο τρόπος που ανταποκρίνονται εάν τους πουν «ένα λεπτό παρακαλώ» είναι να περιμένουν και ρωτάνε ξανά μετά από λίγη ώρα, και άλλα 13 αγόρια (ποσοστό 37,1%) και 6 κορίτσια (ποσοστό 20,0%) απλά θυμώνουν. Ακολούθως, τα αγόρια σε ποσοστό 17,1% (6 άτομα) και τα κορίτσια σε ποσοστό 20,0% (6 άτομα) δεν καταλαβαίνουν και συνεχίζουν να ρωτάνε (Πίνακας 28, Σχήμα 28). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 2,326$, $df = 2$, NS).

Πίνακας 28: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που ανταποκρίνονται εάν τους πουν «ένα λεπτό παρακαλώ».

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
16 ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΟ «ΟΧΙ» ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣ ΕΙΣ	δεν καταλαβαίνει και συνεχίζει να ρωτά	6 17,1%	6 20,0%	12 18,5%
	Θυμώνει	13 37,1%	6 20,0%	19 29,2%
	περιμένει και ρωτά ξανά μετά από λίγη ώρα	16 45,7%	18 60,0%	34 52,3%
		35	30	65
$\chi^2 = 2,326$, $df = 2$, NS				

Σχήμα 28: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που ανταποκρίνονται εάν τους πουν «ένα λεπτό παρακαλώ».



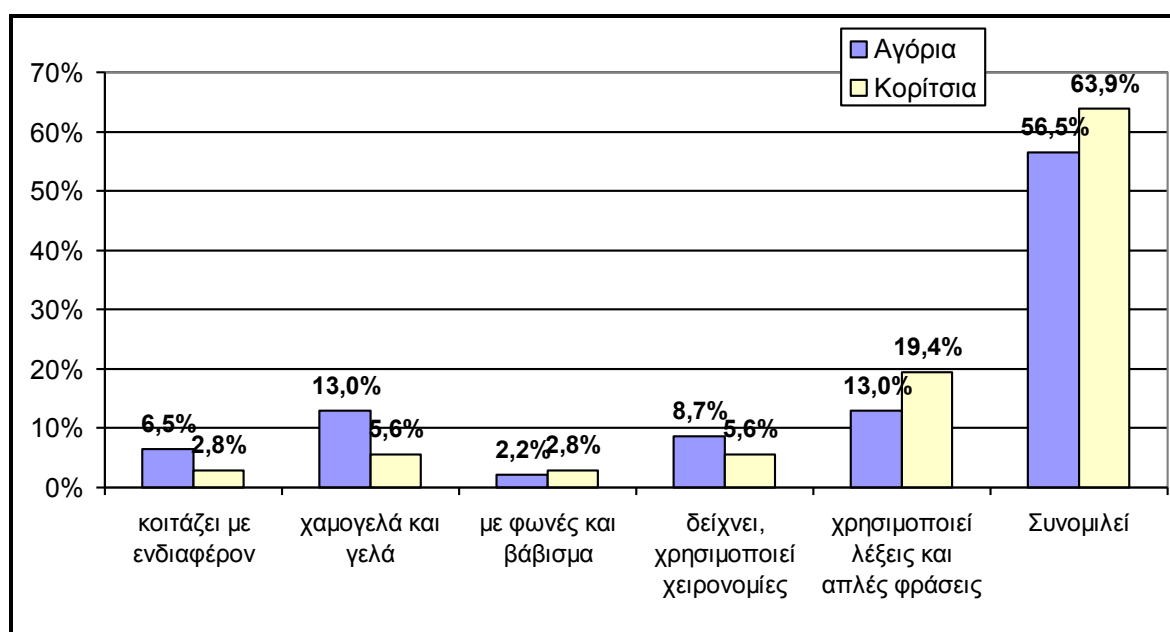
Γ) ΣΥΝΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ / ΣΥΝΟΜΙΛΙΑ

Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (26 άτομα – ποσοστό 56,5%) όσο και των κοριτσιών (23 άτομα – ποσοστό 63,9%) ο τρόπος με τον οποίο παίρνουν μέρος όταν παίζετε ή μιλάτε είναι με το να συνομιλούν, και άλλα 6 αγόρια (ποσοστό 13,0%) και 7 κορίτσια (ποσοστό 19,4%) χρησιμοποιούν λέξεις και απλές φράσεις. Ακολούθως, ακόμα 6 αγόρια (ποσοστό 13,0%) απλά χαμογελούν και γελούν και ακολουθούν άλλοι τρόποι με τους οποίους συμμετέχουν στην επικοινωνία με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 29, Σχήμα 29). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 2,749$, $df = 5$, NS).

Πίνακας 29: Συσχέτιση του φύλου και με ποιο τρόπο παίρνουν μέρος όταν παίζετε ή μιλάτε.

		Φύλο			
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	
17 ΣΥΜΜΕΤΟΧ Η ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙ Α	κοιτάζει με ενδιαφέρον	3 6,5%	1 2,8%	4 4,9%	
	χαμογελά και γελά	6 13,0%	2 5,6%	8 9,8%	
	με φωνές και βάβισμα	1 2,2%	1 2,8%	2 2,4%	
		δείχνει, χρησιμοποιεί χειρονομίες	4 8,7%	2 5,6%	6 7,3%
	χρησιμοποιεί λέξεις και απλές φράσεις	6 13,0%	7 19,4%	13 15,9%	
		Συνομιλεί	26 56,5%	23 63,9%	49 59,8%
			46	36	82
	$\chi^2 = 2,749$, $df = 5$, NS				

Σχήμα 29: Συσχέτιση του φύλου και ποιο με τρόπο παίρνουν μέρος όταν παίζετε ή μιλάτε.

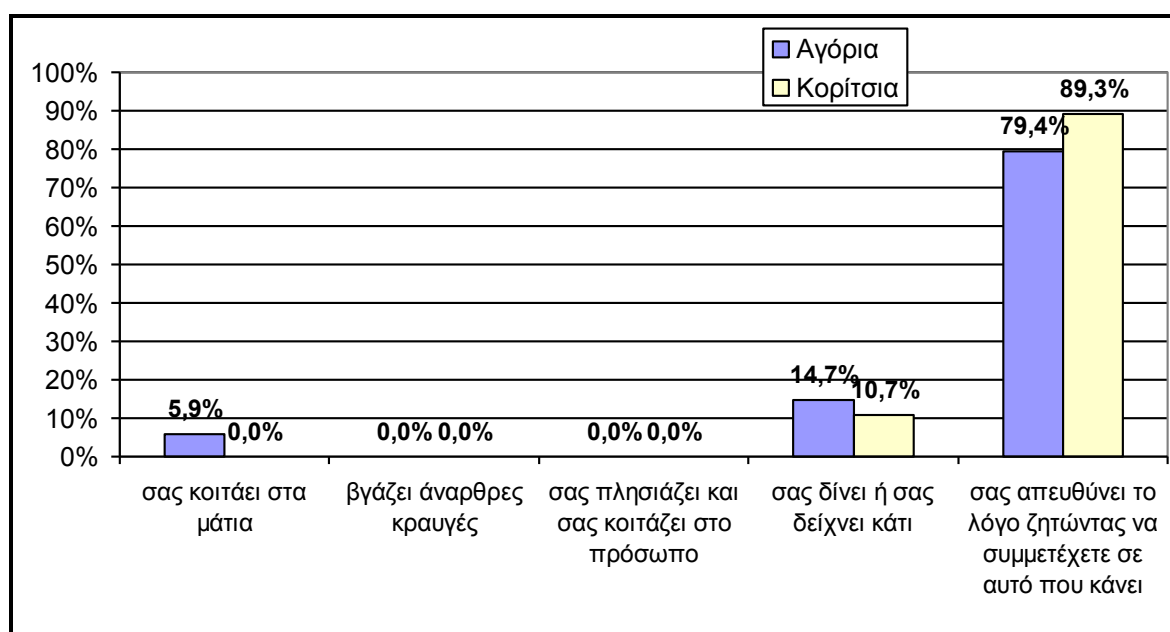


Το σύνολο σχεδόν τόσο των αγοριών (27 άτομα – ποσοστό 79,4%) όσο και των κοριτσιών (25 άτομα – ποσοστό 89,3%) ο τρόπος με τον οποίο ξεκινούν επικοινωνία (πχ. έναρξη μιας συζήτησης ή ενός παιχνιδιού) είναι με το να απευθύνουν το λόγο ζητώντας τη συμμετοχή σε αυτό που κάνει, και άλλα 5 αγόρια (ποσοστό 14,7%) και 3 κορίτσια (ποσοστό 10,7%) με το να δίνουν ή δείχνουν κάτι και ακολουθούν άλλοι τρόποι με τους οποίους ξεκινούν επικοινωνία με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 30, Σχήμα 30). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 2,015$, $df = 2$, NS).

Πίνακας 30: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που ξεκινούν επικοινωνία (πχ. έναρξη μιας συζήτησης ή ενός παιχνιδιού).

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
18 ΕΝΑΡΞΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	σας κοιτάει στα μάτια	2	0	2
		5,9%	0,0%	3,2%
	βγάζει άναρθρες κραυγές	0	0	0
		0,0%	0,0%	0,0%
	σας πλησιάζει και σας κοιτάζει στο πρόσωπο	0	0	0
		0,0%	0,0%	0,0%
	σας δίνει ή σας δείχνει κάτι	5	3	8
		14,7%	10,7%	12,9%
σας απευθύνει το λόγο ζητώντας να συμμετέχετε σε αυτό που κάνει	27	25	52	
	79,4%	89,3%	83,9%	
		34	28	62
$\chi^2 = 2,015$, $df = 2$, NS				

Σχήμα 30: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που ξεκινούν επικοινωνία (πχ. έναρξη μιας συζήτησης ή ενός παιχνιδιού).

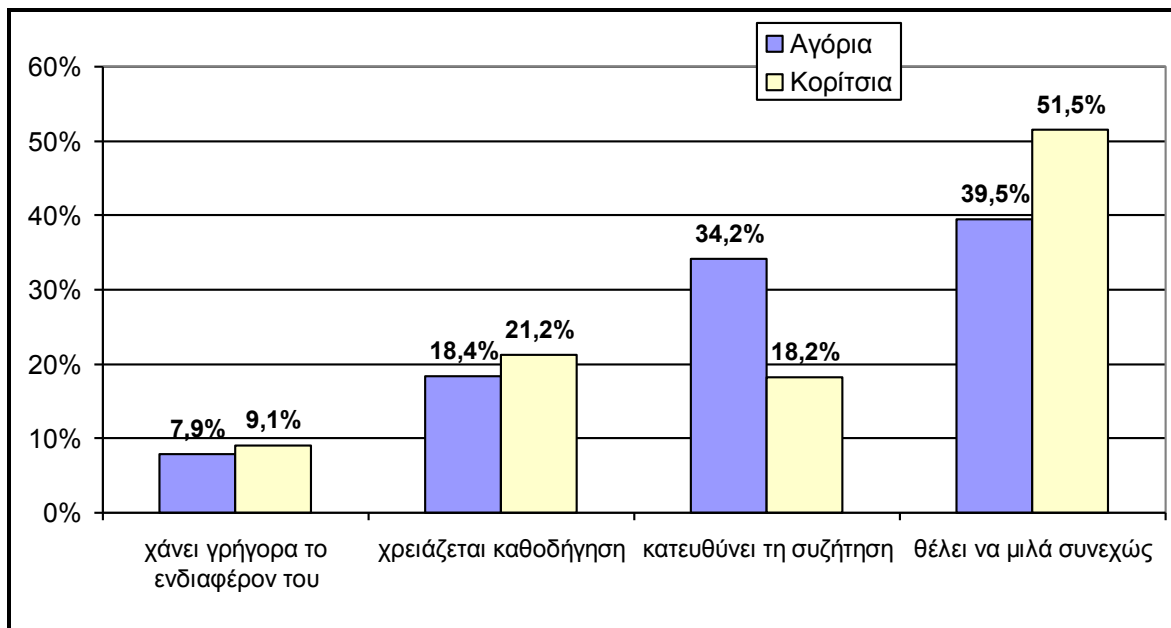


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των κοριτσιών (17 άτομα – ποσοστό 51,5%) όσο και των αγοριών (15 άτομα – ποσοστό 39,5%) ο τρόπος με τον οποίο διατηρούν επικοινωνία (πχ. συνέχιση μιας συζήτησης ή ενός παιχνιδιού) είναι με το να μιλούν συνέχεια, και άλλα 13 αγόρια (ποσοστό 34,2%) και 6 κορίτσια (ποσοστό 18,2%) με το να κατευθύνουν τη συζήτηση. Ακολούθως, το 18,4% των αγοριών (7 άτομα) και το 21,2% των κοριτσιών (7 άτομα) για να διατηρήσουν επικοινωνία χρειάζονται καθοδήγηση και ακολουθούν άλλοι τρόποι με τους οποίους διατηρούν επικοινωνία με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 31, Σχήμα 31). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 2,364$, $df = 3$, NS).

Πίνακας 31: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που διατηρούν επικοινωνία (πχ. συνέχιση μιας συζήτησης ή ενός παιχνιδιού).

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
19 ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ Σ ή ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ	χάνει γρήγορα το ενδιαφέρον του	3	3	6
		7,9%	9,1%	8,5%
	χρειάζεται καθοδήγηση	7	7	14
		18,4%	21,2%	19,7%
	κατευθύνει τη συζήτηση	13	6	19
		34,2%	18,2%	26,8%
	θέλει να μιλά συνεχώς	15	17	32
		39,5%	51,5%	45,1%
		38	33	71
$\chi^2 = 2,364$, $df = 3$, NS				

Σχήμα 31: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που διατηρούν επικοινωνία (πχ. συνέχιση μιας συζήτησης ή ενός παιχνιδιού).



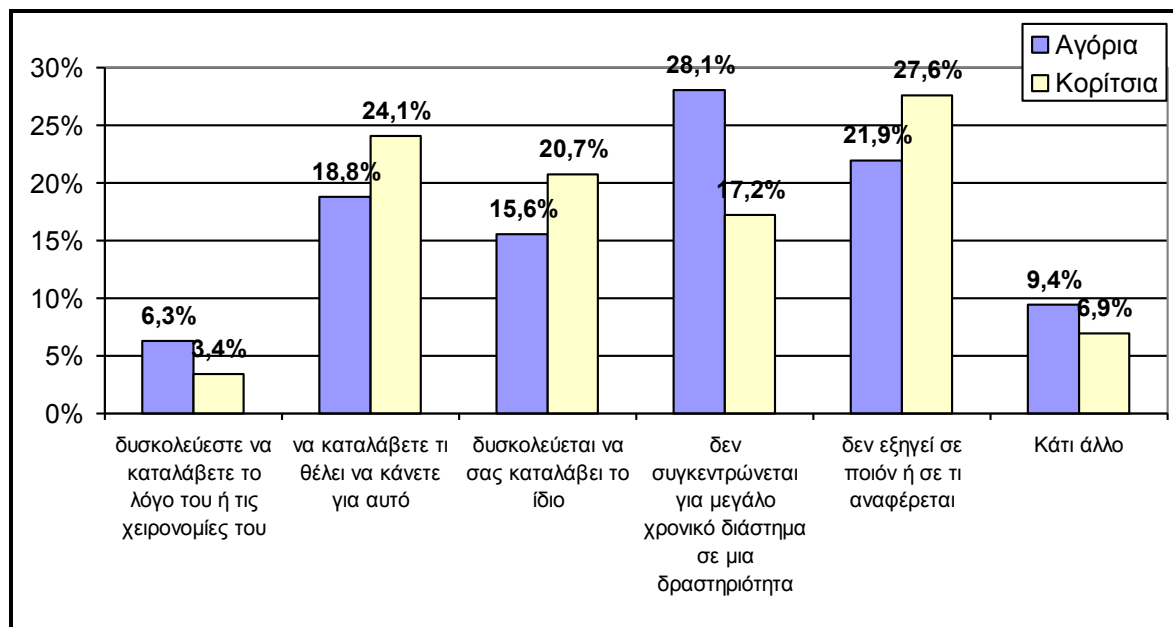
Το μεγαλύτερο ποσοστό των αγοριών (9 άτομα – ποσοστό 28,1%) ο λόγος διακοπής μιας συζήτησης είναι γιατί δεν συγκεντρώνονται για μεγάλο χρονικό διάστημα σε μια δραστηριότητα ενώ των κοριτσιών (8 άτομα – ποσοστό 27,6%) γιατί δεν εξηγούν σε ποιόν ή σε τι αναφέρονται, γεγονός το οποίο γίνεται και από 7 αγόρια (ποσοστό 21,9%) ενώ τα κορίτσια (7 άτομα – ποσοστό 24,1%) δυσκολεύονται να κάνουν τους γονείς τους να καταλάβουν τι θέλουν να κάνουν. Ακολούθως, άλλα 6 αγόρια (ποσοστό 18,8%) δυσκολεύονται να κάνουν τους γονείς τους να καταλάβουν τι θέλουν να κάνουν και 6 κορίτσια (ποσοστό 20,7%) δυσκολεύονται τα ίδια να καταλάβουν γεγονός που γίνεται και από 5 αγόρια (ποσοστό 15,6%) και ακολουθούν άλλοι λόγοι για τους οποίους γίνεται διακοπή μιας συζήτησης με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 32, Σχήμα 32). Παρόλα αυτά, οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 1,767$, $df = 5$, NS).

Πίνακας 32: Συσχέτιση του φύλου και για ποιους λόγους γίνεται διακοπή μιας συζήτησης.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
20 ΔΙΑΚΟΠΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ Σ	δυσκολεύεστε να καταλάβετε	2	1	3
	το λόγο του ή τις χειρονομίες	6,3%	3,4%	4,9%
	του			
	να καταλάβετε τι θέλει να	6	7	13
	κάνετε για αυτό	18,8%	24,1%	21,3%
	δυσκολεύεται να σας	5	6	11
καταλάβει το ίδιο	15,6%	20,7%	18,0%	

δεν συγκεντρώνεται για	9	5	14
	28,1%	17,2%	23,0%
μεγάλο χρονικό διάστημα σε			
μια δραστηριότητα			
δεν εξηγεί σε ποιόν ή σε τι	7	8	15
	21,9%	27,6%	24,6%
αναφέρεται			
Κάτι άλλο	3	2	5
	9,4%	6,9%	8,2%
	32	29	61
$\chi^2 = 1,767, df = 5, NS$			

Σχήμα 32: Συσχέτιση του φύλου και για ποιους λόγους γίνεται διακοπή μιας συζήτησης.

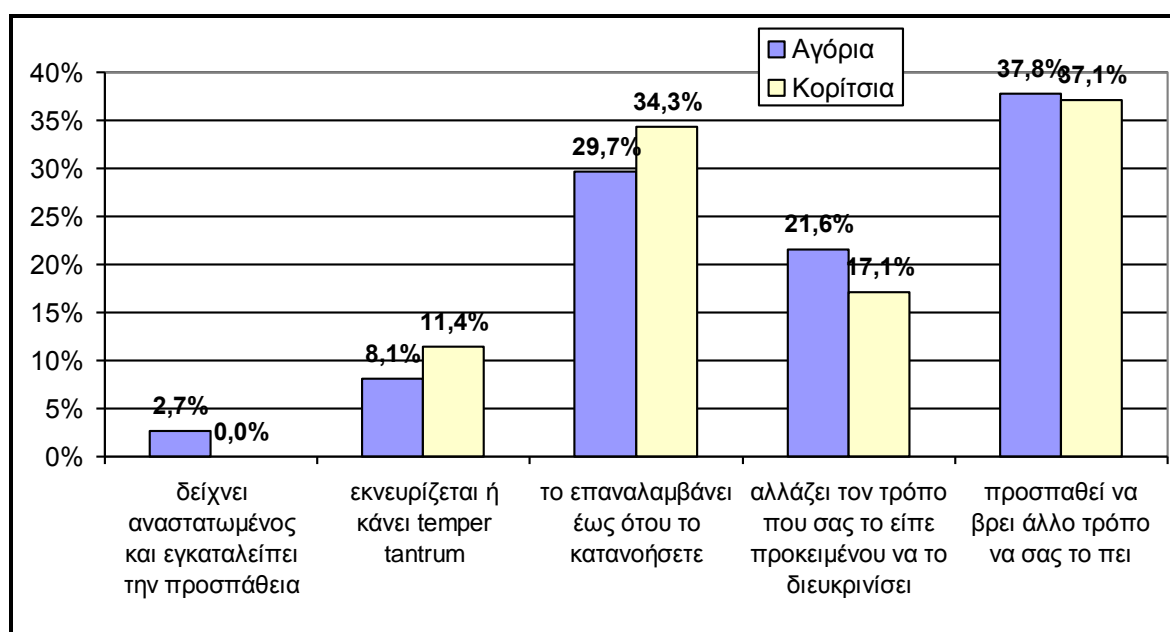


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (14 άτομα – ποσοστό 37,8%) όσο και των κοριτσιών (13 άτομα – ποσοστό 37,1%) ο τρόπος με τον οποίο διορθώνουν μια συζήτηση (πχ. όταν δεν γίνεται κατανοητό αυτό που λένε) είναι με το να προσπαθούν να βρουν άλλο τρόπο να το πουν, και άλλα 11 αγόρια (ποσοστό 29,7%) και 12 κορίτσια (ποσοστό 34,3%) με το να το επαναλαμβάνουν έως ότου γίνουν κατανοητά. Ακολουθως, το 21,6% των αγοριών (8 άτομα) και το 17,1% των κοριτσιών (6 άτομα) αλλάζουν τον τρόπο που το λένε προκειμένου να το διευκρινίσουν και ακολουθούν άλλοι τρόποι με τους οποίους διορθώνουν μια συζήτηση με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 33, Σχήμα 33). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 1,455$, $df = 4$, NS).

Πίνακας 33: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που διορθώνουν μια συζήτηση (πχ. όταν δεν γίνεται κατανοητό αυτό που λένε).

		Φύλο			
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	
21 ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ	δείχνει αναστατωμένος και εγκαταλείπει την προσπάθεια	1 2,7%	0 0,0%	1 1,4%	
	εκνευρίζεται ή κάνει temper tantrum	3 8,1%	4 11,4%	7 9,7%	
	το επαναλαμβάνει έως ότου το κατανοήσετε	11 29,7%	12 34,3%	23 31,9%	
	αλλάζει τον τρόπο που σας το είπε προκειμένου να το διευκρινίσει	8 21,6%	6 17,1%	14 19,4%	
	προσπαθεί να βρει άλλο τρόπο να σας το πει	14 37,8%	13 37,1%	27 37,5%	
		37	35	72	
	$\chi^2 = 1,455$, $df = 4$, NS				

Σχήμα 33: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που διορθώνουν μια συζήτηση (πχ. όταν δεν γίνεται κατανοητό αυτό που λένε).

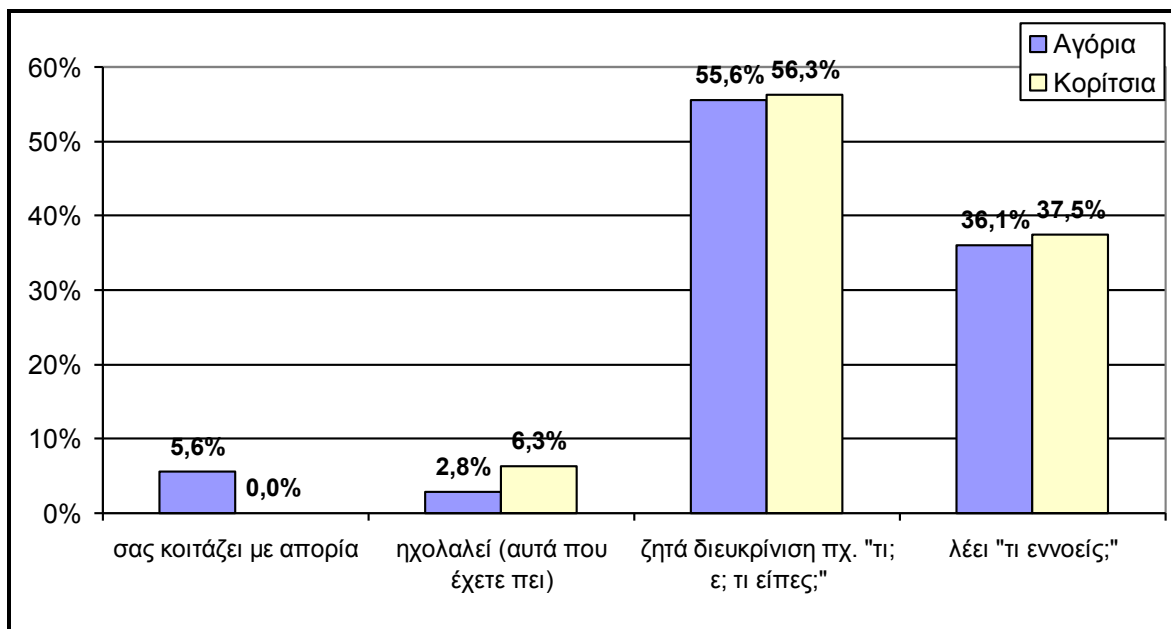


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (20 άτομα – ποσοστό 55,6%) όσο και των κοριτσιών (18 άτομα – ποσοστό 56,3%) ο τρόπος με τον οποίο ζητούν διευκρίνιση για κάτι που δεν καταλαβαίνουν είναι με το να ρωτούν πχ. "τι; ε; τι είπες;", και άλλα 13 αγόρια (ποσοστό 36,1%) και 12 κορίτσια (ποσοστό 37,5%) με το να λένε "τι εννοείς;" και ακολουθούν άλλοι τρόποι με τους οποίους ζητούν διευκρίνιση με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 34, Σχήμα 34). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 2,251$, $df = 3$, NS).

Πίνακας 34: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που ζητούν διευκρίνιση για κάτι που δεν καταλαβαίνουν.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
22 ΖΗΤΗΣΗ ΔΙΕΥΚΡΙΝΗΣΕΩΝ	σας κοιτάζει με απορία	2	0	2
		5,6%	0,0%	2,9%
	ηχολαλεί (αυτά που έχετε πει)	1	2	3
		2,8%	6,3%	4,4%
	ζητά διευκρίνιση πχ. "τι; ε; τι είπες;"	20	18	38
		55,6%	56,3%	55,9%
λέει "τι εννοείς;"	13	12	25	
	36,1%	37,5%	36,8%	
		36	32	68
$\chi^2 = 2,251$, $df = 3$, NS				

Σχήμα 34: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που ζητούν διευκρίνιση για κάτι που δεν καταλαβαίνουν.

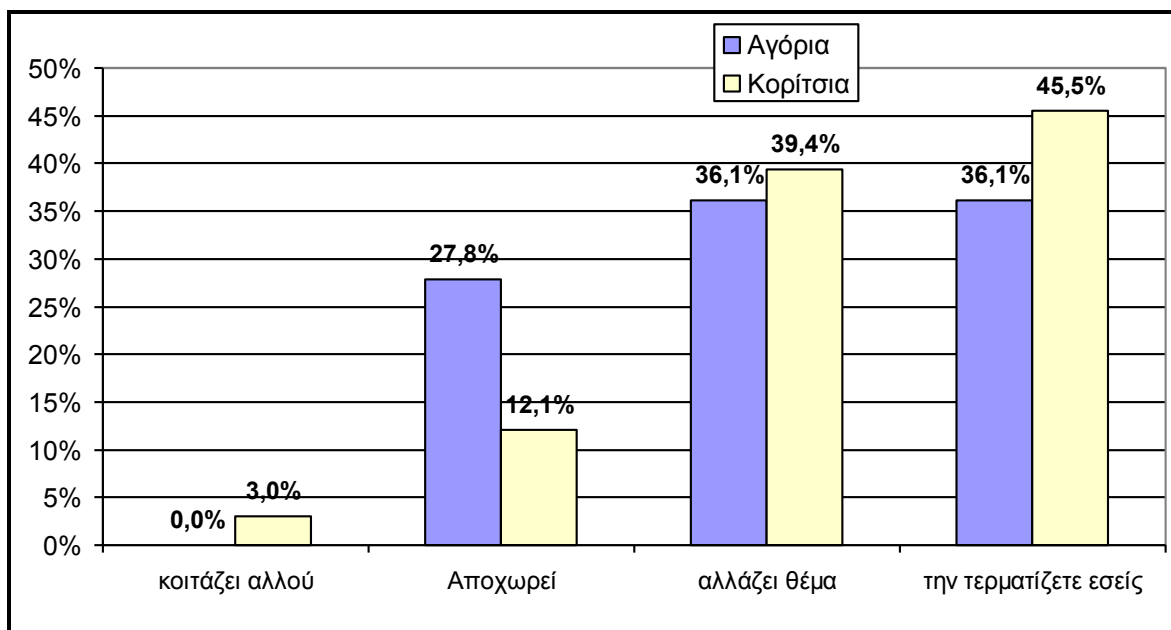


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των κοριτσιών (15 άτομα – ποσοστό 45,5%) όσο και των αγοριών (13 άτομα – ποσοστό 36,1%) ο τρόπος με τον οποίο γίνεται τερματισμός της επικοινωνίας είναι με το να την τερματίζουν οι γονείς, και άλλα τόσα αγόρια (13 άτομα – ποσοστό 36,1%) και 13 κορίτσια (ποσοστό 39,4%) με το να αλλάζουν θέμα. Ακολούθως, το 27,8% των αγοριών (10 άτομα) και το 12,1% των κοριτσιών (4 άτομα) απλά αποχωρούν και ακολουθούν άλλοι τρόποι με τους οποίους γίνεται τερματισμός της επικοινωνίας με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 35, Σχήμα 35). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 3,591$, $df = 3$, NS).

Πίνακας 35: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου με τον οποίο γίνεται τερματισμός της επικοινωνίας.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
23 ΤΡΟΠΟΣ ΤΕΡΜΑΤΙΣΜΟΥ Υ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΥΝΔΙΑΛΛΑΓΗΣ	κοιτάζει αλλού	0	1	1
		0,0%	3,0%	1,4%
	Αποχωρεί	10	4	14
		27,8%	12,1%	20,3%
	/ αλλάζει θέμα	13	13	26
		36,1%	39,4%	37,7%
την τερματίζετε εσείς	13	15	28	
	36,1%	45,5%	40,6%	
		36	33	69
$\chi^2 = 3,591$, $df = 3$, NS				

Σχήμα 35: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου με τον οποίο γίνεται τερματισμός της επικοινωνίας.

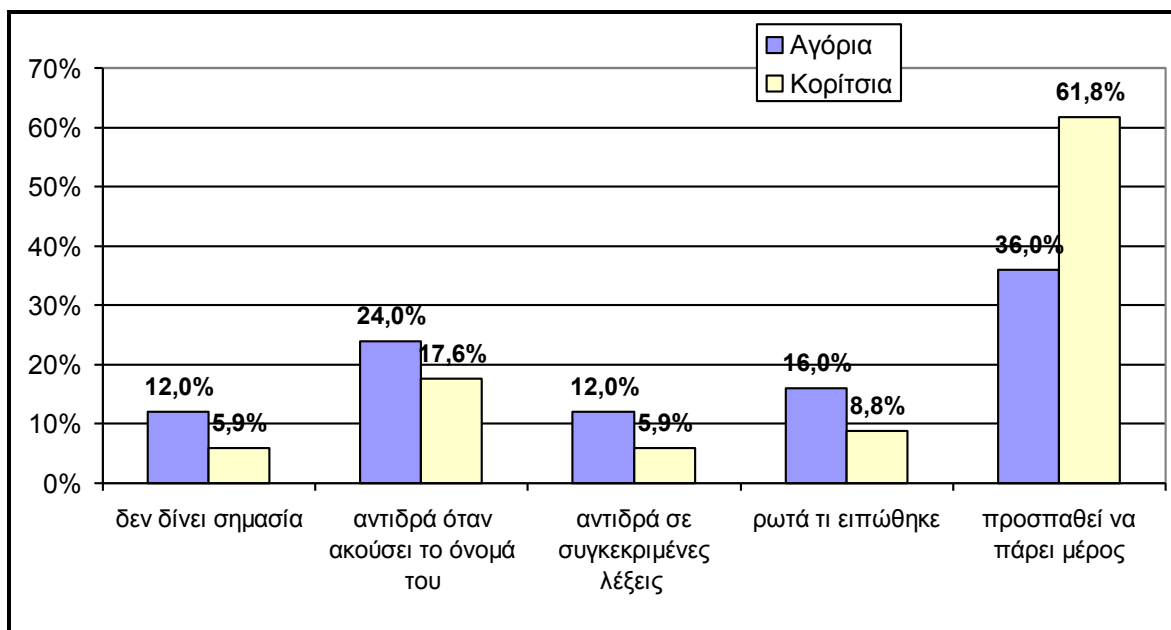


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των κοριτσιών (21 άτομα – ποσοστό 61,8%) όσο και των αγοριών (18 άτομα – ποσοστό 36,0%) ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούν στη συζήτηση τρίτων που είναι παρόντα είναι με το να προσπαθούν να πάρουν μέρος, και άλλα 12 αγόρια (ποσοστό 24,0%) και 6 κορίτσια (ποσοστό 17,6%) με το να αντιδρούν μόνο όταν ακούνε το όνομά τους. Ακολούθως, το 16,0% των αγοριών (8 άτομα) προσπαθούν να πάρουν μέρος ρωτώντας τι ειπώθηκε και άλλα 6 αγόρια (ποσοστό 12,0%) είτε αντιδρούν σε συγκεκριμένες λέξεις είτε δεν δίνουν σημασία και ακολουθούν άλλοι τρόποι με τους οποίους αντιδρούν στη συζήτηση τρίτων με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 36, Σχήμα 36). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 5,661$, $df = 4$, NS).

Πίνακας 36: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που αντιδρούν στη συζήτηση τρίτων που είναι παρόντα.

		Φύλο			
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	
24 ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΡΙΤΩΝ	δεν δίνει σημασία	6	2	8	
		12,0%	5,9%	9,5%	
	αντιδρά όταν ακούσει το όνομά του	12	6	18	
		24,0%	17,6%	21,4%	
	αντιδρά σε συγκεκριμένες λέξεις	6	2	8	
		12,0%	5,9%	9,5%	
	ρωτά τι ειπώθηκε	8	3	11	
		16,0%	8,8%	13,1%	
	προσπαθεί να πάρει μέρος	18	21	39	
		36,0%	61,8%	46,4%	
			50	34	84
	$\chi^2 = 5,661$, $df = 4$, NS				

Σχήμα 36: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου που αντιδρούν στη συζήτηση τρίτων που είναι παρόντα.

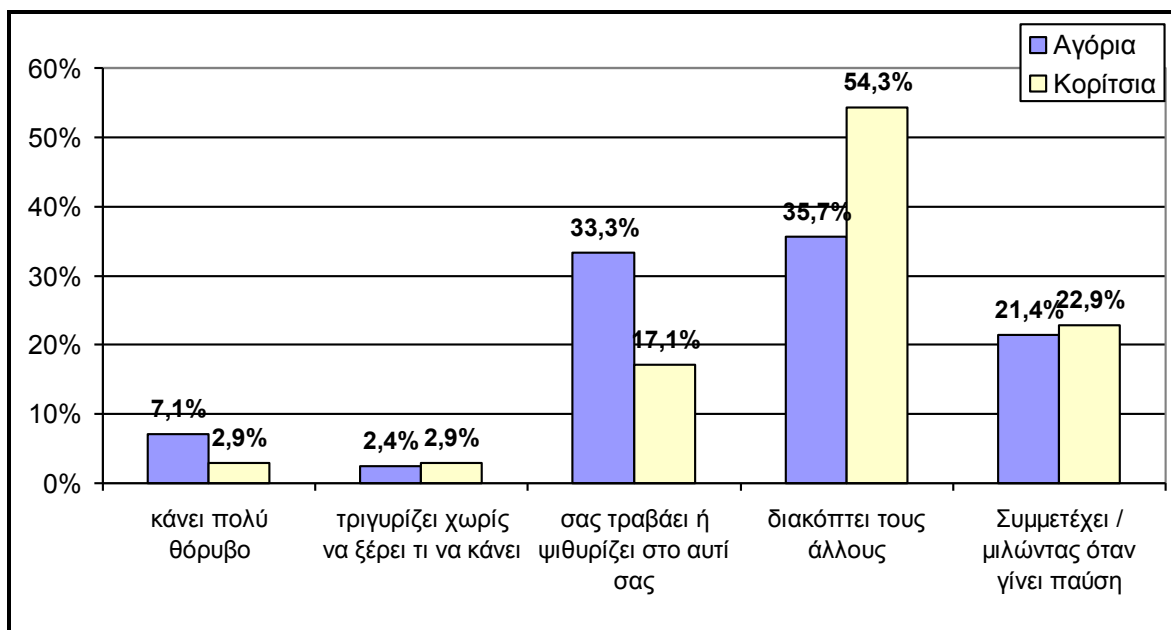


Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των κοριτσιών (19 άτομα – ποσοστό 54,3%) όσο και των αγοριών (15 άτομα – ποσοστό 35,7%) ο τρόπος με τον οποίο προσπαθούν να πάρουν μέρος σε μια συζήτηση είναι με το να διακόπτουν τους άλλους, και άλλα 14 αγόρια (ποσοστό 33,5%) τραβώντας ή ψιθυρίζοντας κάτι στο αυτί των γονέων ενώ 8 κορίτσια (ποσοστό 22,9%) συμμετέχουν, μιλώντας όταν γίνει παύση. Ακολούθως, και το 21,4% των αγοριών (9 άτομα) προσπαθούν να πάρουν μέρος σε μια συζήτηση μιλώντας όταν γίνει παύση ενώ το 17,1% των κοριτσιών (6 άτομα) τραβά ή ψιθυρίζει κάτι στο αυτί των γονέων και ακολουθούν άλλοι τρόποι με τους οποίους προσπαθούν να πάρουν μέρος σε μια συζήτηση με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 37, Σχήμα 37). Παρόλα, αυτά οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 4,127$, $df = 4$, NS).

Πίνακας 37: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου με τον οποίο προσπαθούν να πάρουν μέρος σε μια συζήτηση.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
25 ΤΡΟΠΟΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧ ΗΣ ΣΕ ΜΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	κάνει πολύ θόρυβο	3	1	4
		7,1%	2,9%	5,2%
	τριγυρίζει χωρίς να ξέρει τι να κάνει	1	1	2
		2,4%	2,9%	2,6%
	σας τραβάει ή ψιθυρίζει στο αυτί σας	14	6	20
		33,3%	17,1%	26,0%
	διακόπτει τους άλλους	15	19	34
		35,7%	54,3%	44,2%
Συμμετέχει / μιλώντας όταν γίνει παύση	9	8	17	
	21,4%	22,9%	22,1%	
		42	35	77
$\chi^2 = 4,127$, $df = 4$, NS				

Σχήμα 37: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου με τον οποίο προσπαθούν να πάρουν μέρος σε μια συζήτηση.



Δ. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ

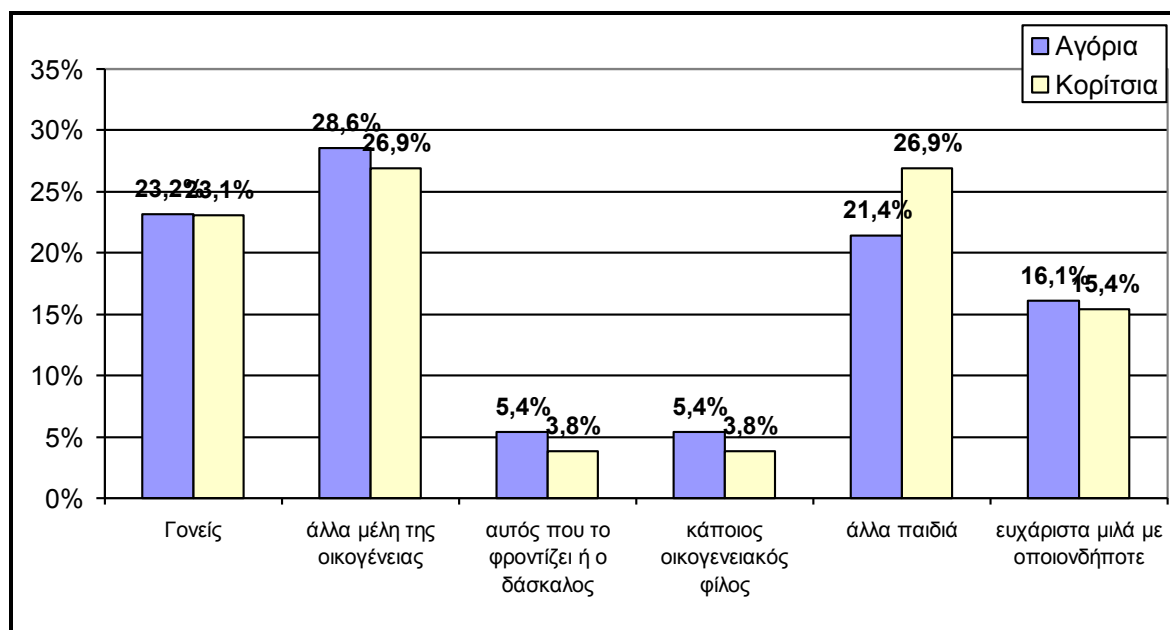
Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (16 άτομα – ποσοστό 28,6%) όσο και των κοριτσιών (14 άτομα – ποσοστό 26,9%) τα πρόσωπα που τους αρέσει περισσότερο να είναι μαζί ή να μιλάνε είναι με άλλα μέλη της οικογένειας, και άλλα 14 κορίτσια (ποσοστό 26,9%) να είναι μαζί με άλλα παιδιά, ενώ άλλα 13 αγόρια (ποσοστό 23,2%) και 12 κορίτσια (ποσοστό 23,1%) τους αρέσει περισσότερο να είναι μαζί ή να μιλάνε με τους γονείς τους. Ακολουθώντας, άλλα 12 αγόρια (ποσοστό 21,4%) τους αρέσει περισσότερο να είναι μαζί ή να μιλάνε με άλλα παιδιά ενώ 9 αγόρια (ποσοστό 16,1%) και 8 κορίτσια (ποσοστό 15,4%) μιλούν ευχάριστα με οποιονδήποτε και ακολουθούν άλλα πρόσωπα που τους αρέσει περισσότερο να είναι μαζί ή να μιλάνε με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 38, Σχήμα 38). Παρόλα αυτά, οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 0,639$, $df = 5$, NS).

Πίνακας 38: Συσχέτιση του φύλου και με ποια πρόσωπα τους αρέσει περισσότερο να είναι μαζί ή να μιλάνε.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
26 ΠΡΟΣΩΠΑ	Γονείς	13	12	25
		23,2%	23,1%	23,1%
	άλλα μέλη της οικογένειας	16	14	30
		28,6%	26,9%	27,8%
	αυτός που το φροντίζει ή ο δάσκαλος	3	2	5
		5,4%	3,8%	4,6%
	κάποιος οικογενειακός φίλος	3	2	5
		5,4%	3,8%	4,6%

	άλλα παιδιά	12	14	26
		21,4%	26,9%	24,1%
	ευχάριστα μιλά με οποιονδήποτε	9	8	17
		16,1%	15,4%	15,7%
		56	52	108
$\chi^2 = 0,639, df = 5, NS$				

Σχήμα 38: Συσχέτιση του φύλου και με ποια πρόσωπα τους αρέσει περισσότερο να είναι μαζί ή να μιλάνε.



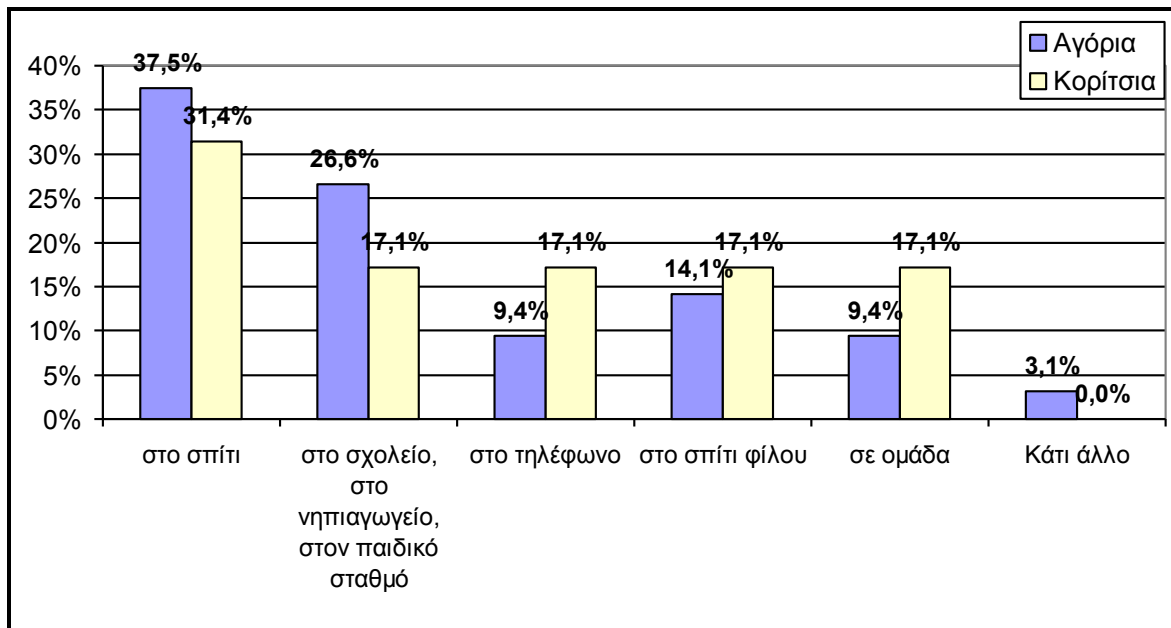
Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (24 άτομα – ποσοστό 37,5%) όσο και των κοριτσιών (22 άτομα – ποσοστό 31,4%) είναι περισσότερο επικοινωνιακά στο σπίτι, και άλλα 17 αγόρια (ποσοστό 26,6%) και 12 κορίτσια (ποσοστό 17,1%) είναι στο σχολείο, στο νηπιαγωγείο, στον παιδικό σταθμό. Ακολουθώντας, το 14,1% των αγοριών (9 άτομα) και το 17,1% των κοριτσιών (12 άτομα) είναι περισσότερο επικοινωνιακά σε σπίτι φίλου ενώ επίσης με το ίδιο ποσοστό τα κορίτσια είναι περισσότερο επικοινωνιακά και στο τηλέφωνο και μέσα σε ομάδα και ακολουθούν άλλες συνθήκες / καταστάσεις που τα παιδιά είναι περισσότερο επικοινωνιακά με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 39, Σχήμα 39). Παρόλα, αυτά οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 7,123$, $df = 5$, NS).

Πίνακας 39: Συσχέτιση του φύλου και σε ποιες συνθήκες / καταστάσεις είναι περισσότερο επικοινωνιακά.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
27 ΣΥΝΘΗΚΕΣ / ΚΑΤΑΣΤΑΣΕ ΙΣ	στο σπίτι	24	22	46
		37,5%	31,4%	34,3%
	στο σχολείο, στο νηπιαγωγείο, στον παιδικό σταθμό	17	12	29
		26,6%	17,1%	21,6%
	στο τηλέφωνο	6	12	18
		9,4%	17,1%	13,4%
	στο σπίτι φίλου	9	12	21
		14,1%	17,1%	15,7%
σε ομάδα	6	12	18	

		9,4%	17,1%	13,4%
	Κάτι άλλο	2	0	2
		3,1%	0,0%	1,5%
		64	70	134
$\chi^2 = 7,123, df = 5, NS$				

Σχήμα 39: Συσχέτιση του φύλου και σε ποιες συνθήκες / καταστάσεις είναι περισσότερο επικοινωνιακά.

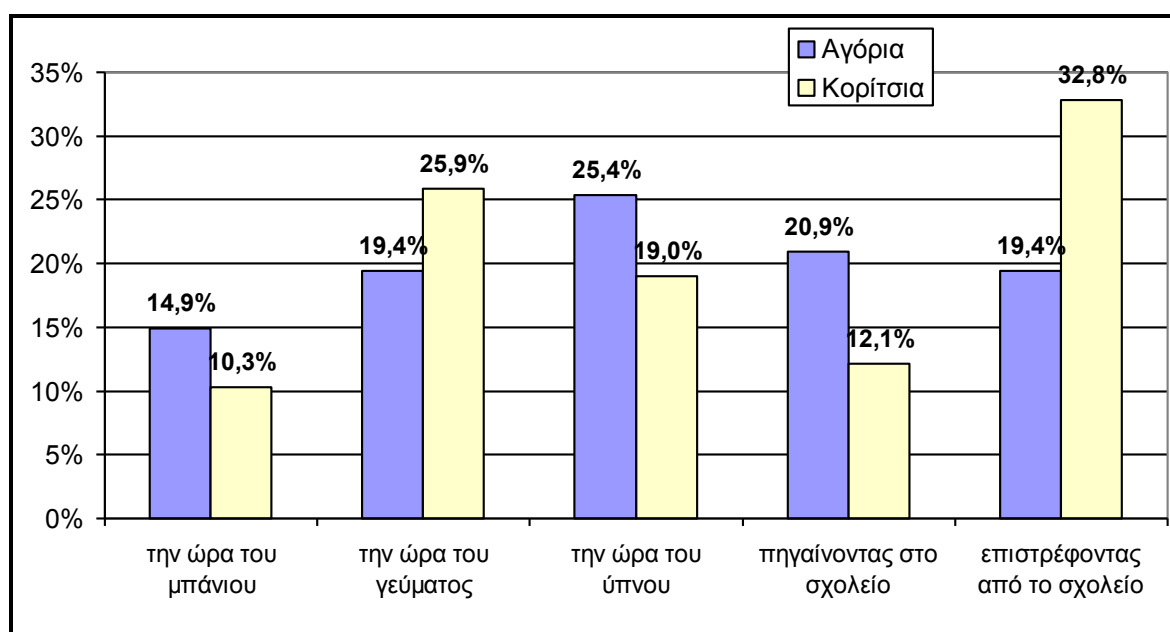


Το μεγαλύτερο ποσοστό των κοριτσιών (19 άτομα – ποσοστό 32,8%) είναι περισσότερο πρόθυμα να επικοινωνήσουν όταν επιστρέφουν από το σχολείο, ενώ των αγοριών (17 άτομα – ποσοστό 25,4%) την ώρα του ύπνου και στη συνέχεια τα μεν κορίτσια (15 άτομα – ποσοστό 25,9%) την ώρα του γεύματος, τα δε αγόρια (14 άτομα – ποσοστό 20,9%) πηγαίνοντας στο σχολείο. Ακολούθως, το 19,0% των κοριτσιών (11 άτομα) είναι περισσότερο πρόθυμα να επικοινωνήσουν την ώρα του ύπνου ενώ το 19,4% των αγοριών (13 άτομα) είτε επιστρέφοντας από το σχολείο είτε την ώρα του γεύματος και ακολουθούν άλλες ώρες κατά τις οποίες είναι περισσότερο πρόθυμα να επικοινωνήσουν με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 40, Σχήμα 40). Παρόλα, αυτά οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 5,266$, $df = 4$, NS).

Πίνακας 40: Συσχέτιση του φύλου και ποιες ώρες, κατά τη διάρκεια της ημέρας, είναι περισσότερο πρόθυμα να επικοινωνήσουν.

		Φύλο		Σύνολο	
		Αγόρια	Κορίτσια		
28 ΧΡΟΝΟΣ (ΠΟΤΕ)	την ώρα του μπάνιου	10	6	16	
		14,9%	10,3%	12,8%	
	την ώρα του γεύματος	13	15	28	
		19,4%	25,9%	22,4%	
	την ώρα του ύπνου	17	11	28	
		25,4%	19,0%	22,4%	
	πηγαίνοντας στο σχολείο	14	7	21	
		20,9%	12,1%	16,8%	
	επιστρέφοντας από το σχολείο	13	19	32	
		19,4%	32,8%	25,6%	
			67	58	125
	$\chi^2 = 5,266$, $df = 4$, NS				

Σχήμα 40: Συσχέτιση του φύλου και ποιες ώρες, κατά τη διάρκεια της ημέρας, είναι περισσότερο πρόθυμα να επικοινωνήσουν.



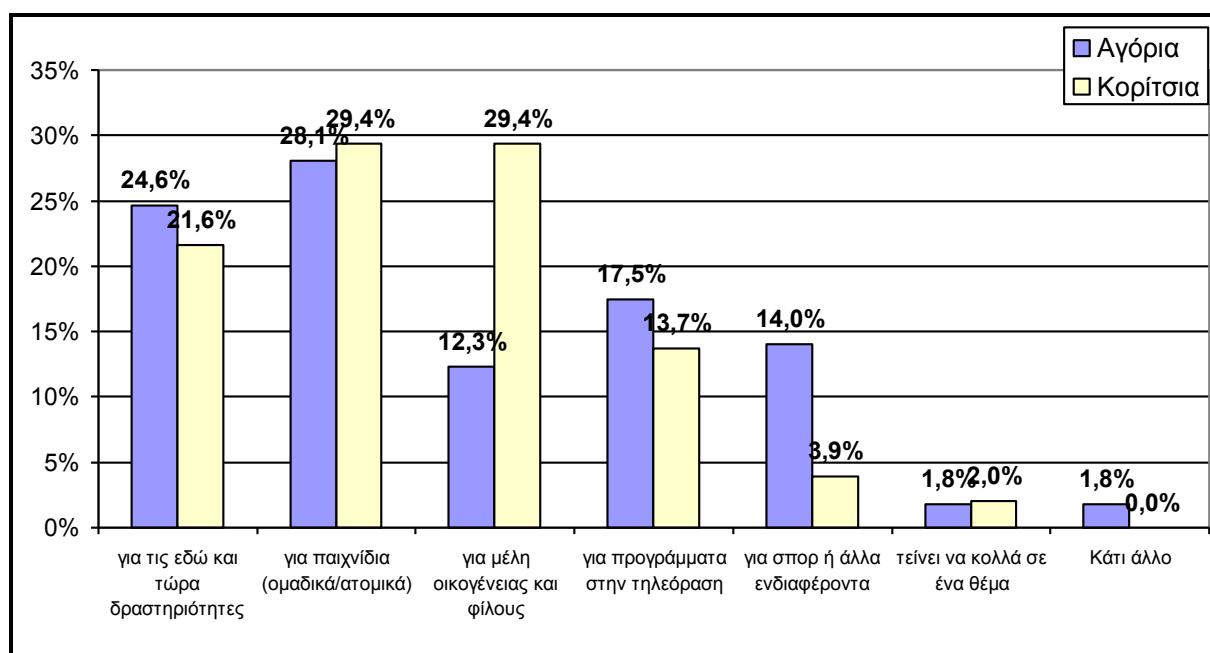
Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (16 άτομα – ποσοστό 28,1%) όσο και των κοριτσιών (15 άτομα – ποσοστό 29,4%) το γενικό θέμα που τους αρέσει να μιλάνε περισσότερο είναι για παιχνίδια (ομαδικά/ατομικά) ενώ τα κορίτσια επίσης με το ίδιο ποσοστό τους αρέσει να μιλάνε για μέλη οικογένειας και φίλους, και άλλα 11 κορίτσια (ποσοστό 21,6%) και 14 αγόρια (ποσοστό 24,6%) για τις εδώ και τώρα δραστηριότητες. Ακολούθως, το 17,5% των αγοριών (10 άτομα) και το 13,7% των κοριτσιών (7 άτομα) το γενικό θέμα που τους αρέσει να μιλάνε περισσότερο είναι για προγράμματα στην τηλεόραση και ακολουθούν άλλα γενικά θέματα που τους αρέσει να μιλάνε περισσότερο με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 41, Σχήμα 41). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 8,122$, $df = 6$, NS).

Πίνακας 41: Συσχέτιση του φύλου και για ποιο γενικό θέμα τους αρέσει να μιλάνε περισσότερο.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
29 ΘΕΜΑΤΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤ ΟΣ α) Γενικά θέματα	για τις εδώ και τώρα δραστηριότητες	14 24,6%	11 21,6%	25 23,1%
	για παιχνίδια (ομαδικά/ατομικά)	16 28,1%	15 29,4%	31 28,7%
	για μέλη οικογένειας και φίλους	7 12,3%	15 29,4%	22 20,4%
	για προγράμματα στην τηλεόραση	10 17,5%	7 13,7%	17 15,7%
	για σπορ ή άλλα ενδιαφέροντα	8 14,0%	2 3,9%	10 9,3%
	τείνει να κολλά σε ένα	1	1	2

	θέμα	1,8%	2,0%	1,9%
	Κάτι άλλο	1	0	1
		1,8%	0,0%	0,9%
		57	51	108
$\chi^2 = 8,122, df = 6, NS$				

Σχήμα 41: Συσχέτιση του φύλου και για ποιο γενικό θέμα τους αρέσει να μιλάνε περισσότερο.



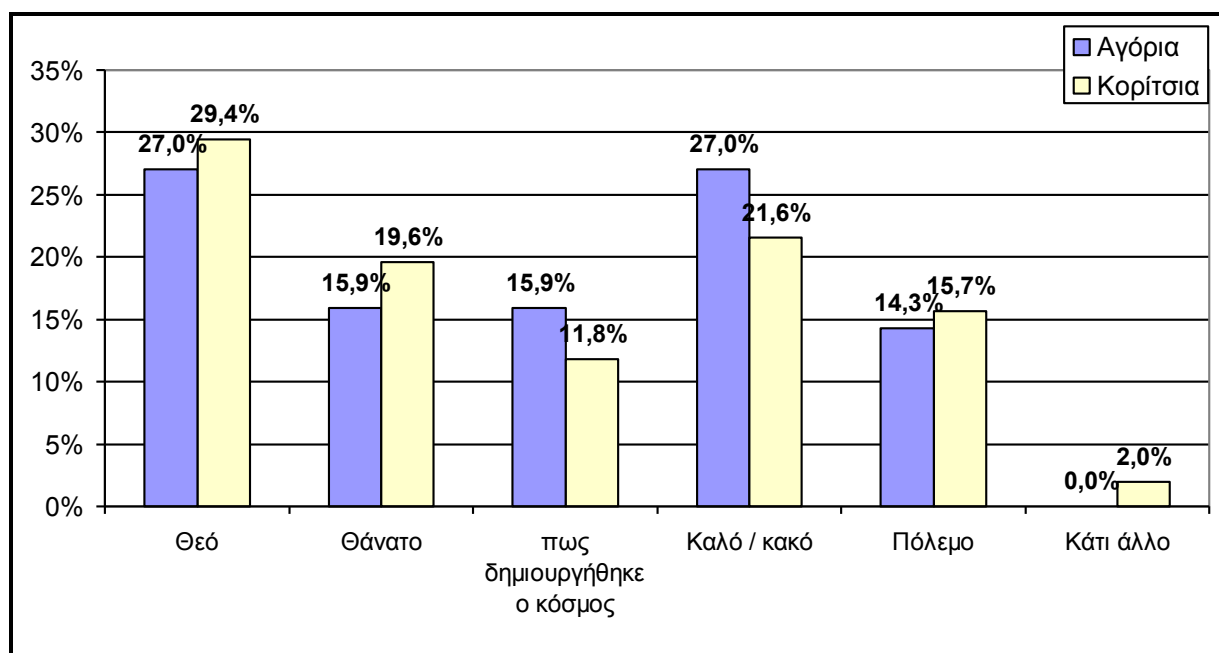
Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των κοριτσιών (15 άτομα – ποσοστό 29,4%) όσο και των αγοριών (17 άτομα – ποσοστό 27,0%) το αφηρημένο θέμα που τους αρέσει να συζητάνε περισσότερο είναι ο Θεός, και άλλα 17 αγόρια (ποσοστό 27,0%) και 11 κορίτσια (ποσοστό 21,6%) για το καλό και κακό. Ακολούθως, το 19,6% των κοριτσιών (10 άτομα) και το 15,9% των αγοριών (10 άτομα) το αφηρημένο θέμα που τους αρέσει να μιλάνε περισσότερο είναι για το θάνατο ενώ με το ίδιο ποσοστό αρέσει στα αγόρια να συζητάνε για το πώς δημιουργήθηκε ο κόσμος και ακολουθούν άλλα αφηρημένα θέματα που τους αρέσεις να συζητάνε περισσότερο με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 42, Σχήμα 42). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 2,231$, $df = 5$, NS).

Πίνακας 42: Συσχέτιση του φύλου και για ποιο αφηρημένο θέμα τους αρέσει να συζητάνε περισσότερο.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
29 ΘΕΜΑΤΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ β) Αφηρημένα θέματα	Θεό	17	15	32
		27,0%	29,4%	28,1%
	Θάνατο	10	10	20
		15,9%	19,6%	17,5%
	πως δημιουργήθηκε ο κόσμος	10	6	16
		15,9%	11,8%	14,0%
	Καλό / κακό	17	11	28
		27,0%	21,6%	24,6%
	Πόλεμο	9	8	17
		14,3%	15,7%	14,9%

	Κάτι άλλο	0	1	1
		0,0%	2,0%	0,9%
		63	51	114
$\chi^2 = 2,231, df = 5, NS$				

Σχήμα 42: Συσχέτιση του φύλου και για ποιο αφηρημένο θέμα τους αρέσει να συζητάνε περισσότερο.



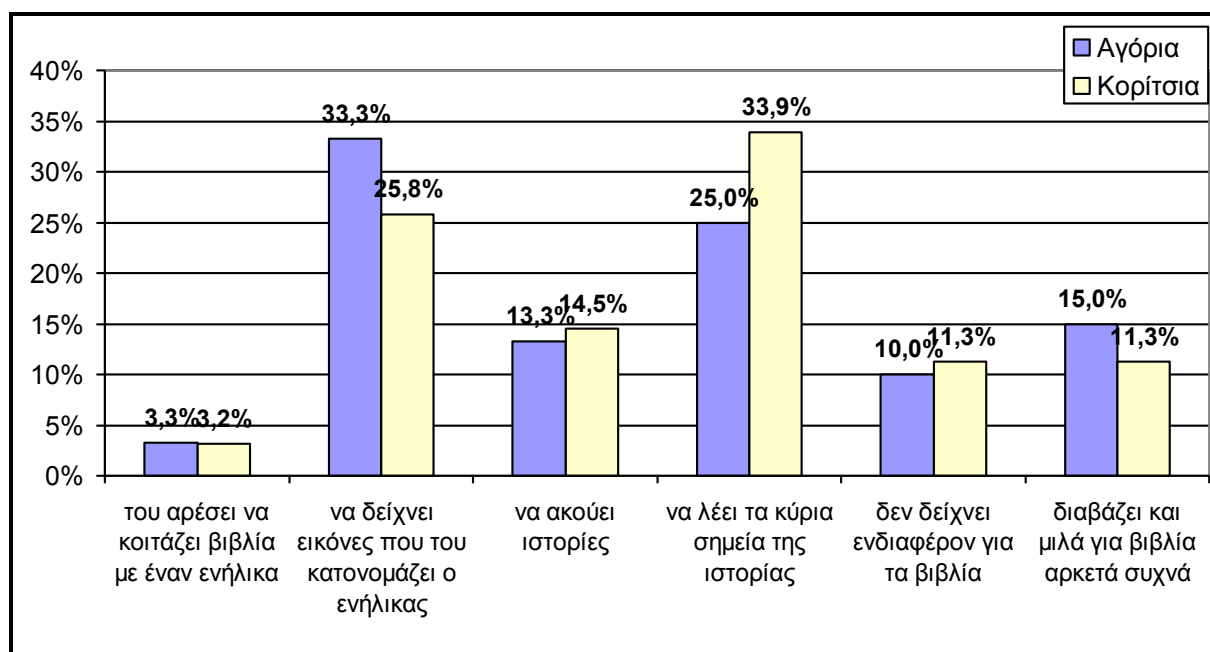
Το μεγαλύτερο ποσοστό των κοριτσιών (21 άτομα – ποσοστό 33,9%) ο τρόπος που ανταποκρίνονται στα βιβλία είναι με το να λένε τα κύρια σημεία της ιστορίας ενώ των αγοριών (20 άτομα – ποσοστό 33,3%) με το να δείχνουν εικόνες που τους κατονομάζει ο ενήλικας, και αντίστροφα άλλα 16 κορίτσια (ποσοστό 25,8%) ο τρόπος που ανταποκρίνονται στα βιβλία είναι με το να δείχνουν εικόνες που τους κατονομάζει ο ενήλικας ενώ άλλα 15 αγόρια (ποσοστό 15,0%) με το να λένε τα κύρια σημεία της ιστορίας. Ακολούθως, το 14,5% των κοριτσιών (9 άτομα) ο τρόπος που ανταποκρίνονται στα βιβλία είναι με το να ακούνε ιστορίες ενώ το 15,0% των αγοριών (9 άτομα) ο τρόπος που ανταποκρίνονται στα βιβλία είναι με το να διαβάζουν και να μιλάνε για βιβλία αρκετά συχνά και ακολουθούν άλλοι τρόποι με τους οποίους ανταποκρίνονται στα βιβλία με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 43, Σχήμα 43). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 1,798$, $df = 5$, NS).

Πίνακας 43: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου με τον οποίο ανταποκρίνονται στα βιβλία.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
30 ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΩΣ ΜΕΣΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	του αρέσει να κοιτάζει βιβλία με έναν ενήλικα	2 3,3%	2 3,2%	4 3,3%
	να δείχνει εικόνες που του κατονομάζει ο ενήλικας	20 33,3%	16 25,8%	36 29,5%
	να ακούει ιστορίες	8 13,3%	9 14,5%	17 13,9%
	να λέει τα κύρια σημεία της ιστορίας	15 25,0%	21 33,9%	36 29,5%
	δεν δείχνει ενδιαφέρον	6	7	13

	για τα βιβλία	10,0%	11,3%	10,7%
	διαβάζει και μιλά για	9	7	16
	βιβλία αρκετά συχνά	15,0%	11,3%	13,1%
		60	62	122
$\chi^2 = 1,798, df = 5, NS$				

Σχήμα 43: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου με τον οποίο ανταποκρίνονται στα βιβλία.



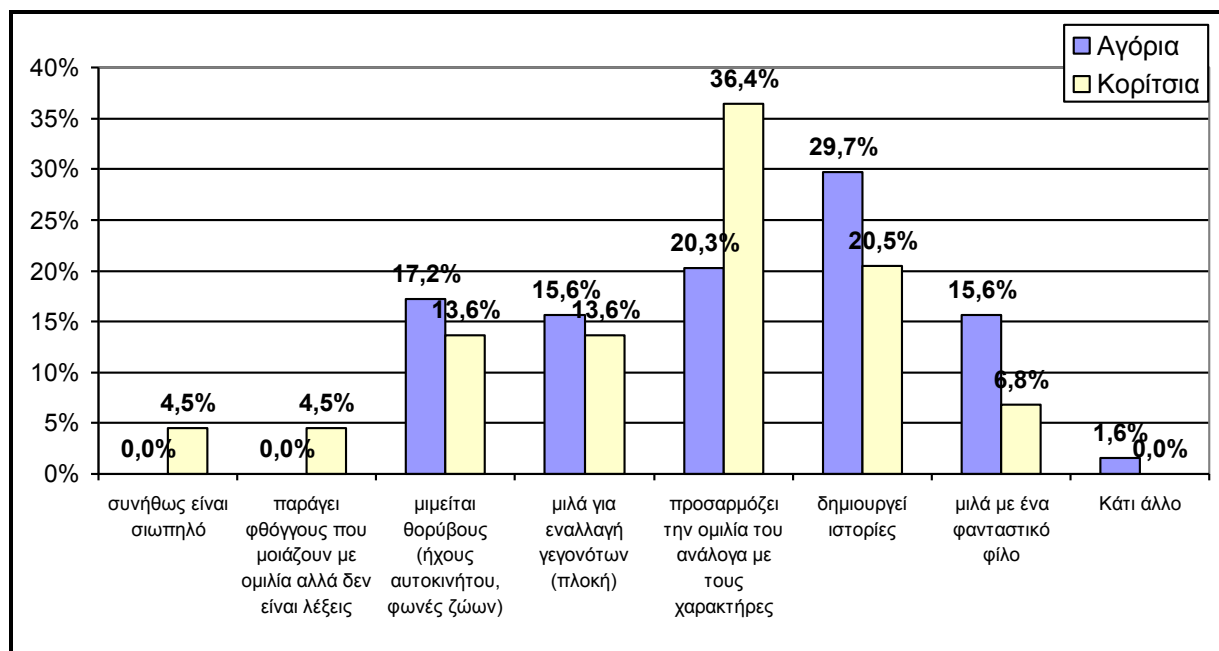
Το μεγαλύτερο ποσοστό των κοριτσιών (16 άτομα – ποσοστό 36,4%) ο τρόπος που χρησιμοποιούν το λόγο στο παιχνίδι είναι με το να προσαρμόζουν την ομιλία τους ανάλογα με τους χαρακτήρες ενώ των αγοριών (19 άτομα – ποσοστό 29,7%) με το να δημιουργούν ιστορίες, και αντίστροφα άλλα 9 κορίτσια (ποσοστό 20,5%) ο τρόπος που χρησιμοποιούν το λόγο στο παιχνίδι είναι με το να δημιουργούν ιστορίες ενώ άλλα 13 αγόρια (ποσοστό 20,3%) με το να προσαρμόζουν την ομιλία τους ανάλογα με τους χαρακτήρες. Ακολούθως, το 17,2% των αγοριών (11 άτομα) και το 13,6% των κοριτσιών (6 άτομα) ο τρόπος που χρησιμοποιούν το λόγο στο παιχνίδι είναι με το να μιμούνται θορύβους (ήχους αυτοκινήτου, φωνές ζώων) και άλλα 10 αγόρια (ποσοστό 15,6%) και 6 κορίτσια (ποσοστό 13,6%) με το να μιλάνε για εναλλαγή γεγονότων (πλοκή) και ακολουθούν άλλοι τρόποι που χρησιμοποιούν το λόγο στο παιχνίδι με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 44, Σχήμα 44). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 11,823$, $df = 7$, NS).

Πίνακας 44: Συσχέτιση του φύλου και της χρήσης του λόγου στο παιχνίδι.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
31 ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	συνήθως είναι σιωπηλό	0	2	2
		0,0%	4,5%	1,9%
	παράγει φθόγγους που μοιάζουν με ομιλία αλλά δεν είναι λέξεις	0	2	2
		0,0%	4,5%	1,9%
	μιμείται θορύβους (ήχους αυτοκινήτου, φωνές ζώων)	11	6	17
		17,2%	13,6%	15,7%
μιλά για εναλλαγή γεγονότων (πλοκή)	10	6	16	
	15,6%	13,6%	14,8%	

	προσαρμόζει την ομιλία του	13	16	29
	ανάλογα με τους χαρακτήρες	20,3%	36,4%	26,9%
	δημιουργεί ιστορίες	19	9	28
		29,7%	20,5%	25,9%
	μιλά με ένα φανταστικό φίλο	10	3	13
		15,6%	6,8%	12,0%
	Κάτι άλλο	1	0	1
		1,6%	0,0%	0,9%
		64	44	108
$\chi^2 = 11,823, df = 7, NS$				

Σχήμα 44: Συσχέτιση του φύλου και της χρήσης του λόγου στο παιχνίδι.



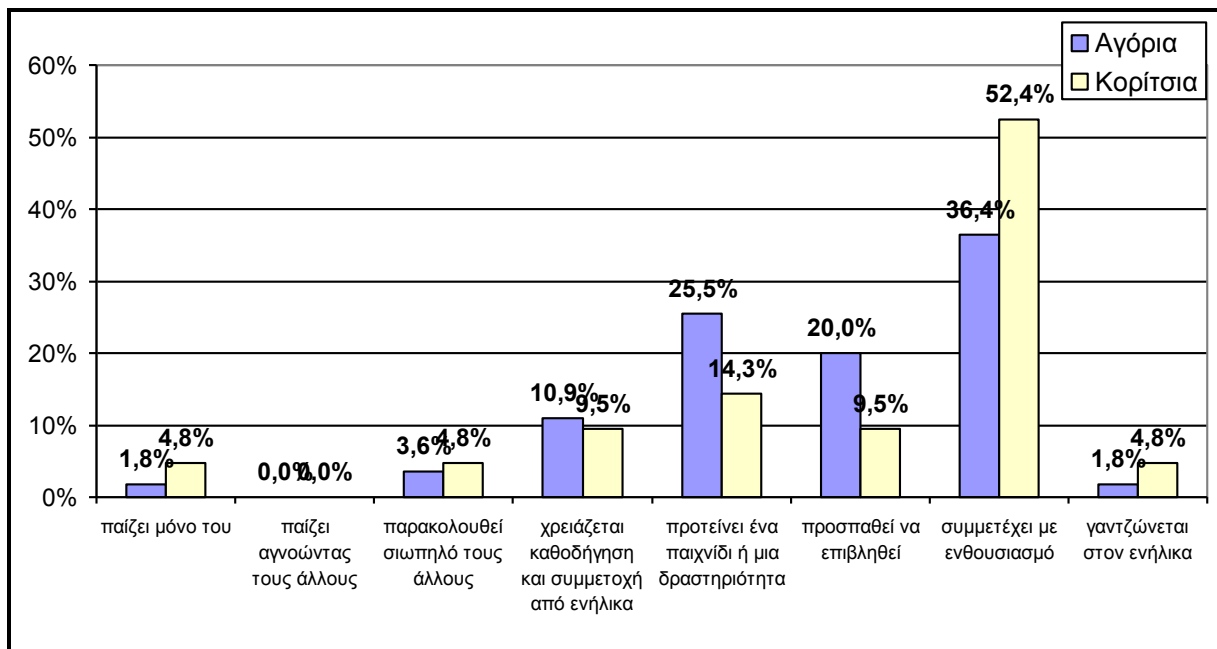
Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των κοριτσιών (22 άτομα – ποσοστό 52,4%) όσο και των αγοριών (20 άτομα – ποσοστό 36,4%) ο τρόπος αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους τους είναι να συμμετέχουν με ενθουσιασμό, και άλλα 14 αγόρια (ποσοστό 25,5%) και 6 κορίτσια (ποσοστό 14,3%) ο τρόπος είναι να προτείνουν ένα παιχνίδι ή μια δραστηριότητα. Ακολούθως, το 20,0% των αγοριών (11 άτομα) και το 9,5% των κοριτσιών (4 άτομα) ο τρόπος αλληλεπίδρασης είναι να προσπαθούν να επιβληθούν και ακολουθούν άλλοι τρόποι αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 45, Σχήμα 45). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 5,994$, $df = 6$, NS).

Πίνακας 45: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
32 ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑ ΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟ ΥΣ	παίζει μόνο του	1	2	3
		1,8%	4,8%	3,1%
	παίζει αγνοώντας τους άλλους	0	0	0
		0,0%	0,0%	0,0%
	παρακολουθεί σιωπηλό τους άλλους	2	2	4
		3,6%	4,8%	4,1%
	χρειάζεται καθοδήγηση και συμμετοχή από ενήλικα	6	4	10
10,9%		9,5%	10,3%	
προτείνει ένα παιχνίδι ή	14	6	20	

	μια δραστηριότητα	25,5%	14,3%	20,6%
	προσπαθεί να επιβληθεί	11	4	15
		20,0%	9,5%	15,5%
	συμμετέχει με	20	22	42
	ενθουσιασμό	36,4%	52,4%	43,3%
	γαντζώνεται στον ενήλικα	1	2	3
		1,8%	4,8%	3,1%
		55	42	97
$\chi^2 = 5,994, df = 6, NS$				

Σχήμα 45: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους.



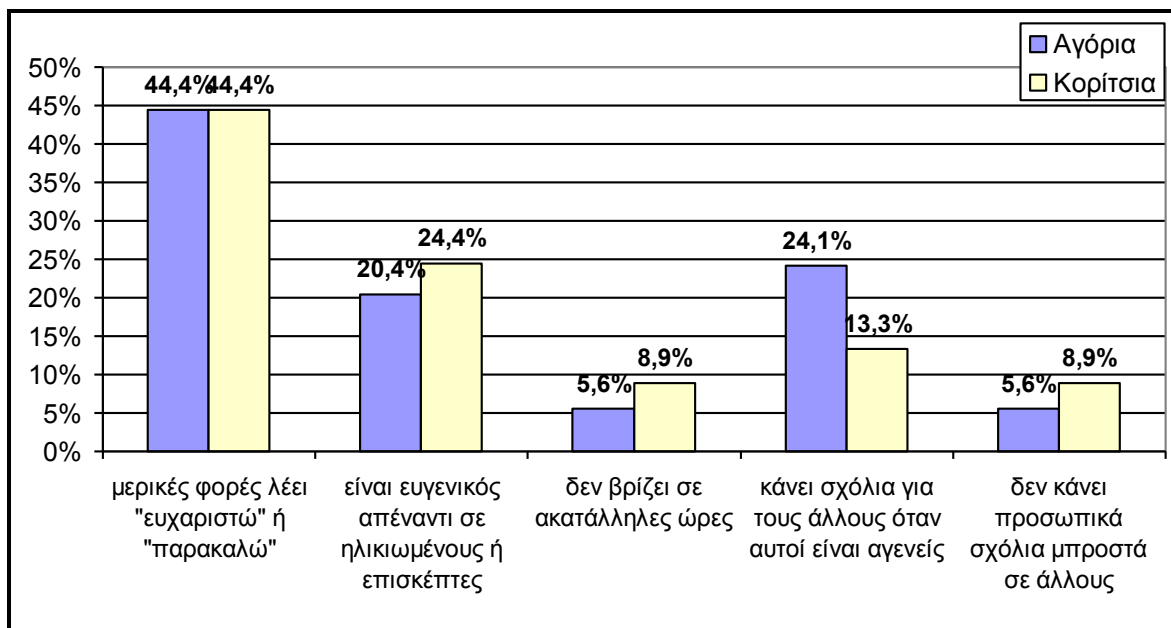
Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των κοριτσιών (20 άτομα – ποσοστό 44,4%) όσο και των αγοριών (24 άτομα – ποσοστό 44,4%) ο τρόπος με τον οποίο δείχνουν ότι συμμορφώνονται με τους κοινωνικούς κανόνες είναι με το να λένε μερικές φορές "ευχαριστώ" ή "παρακαλώ", και άλλα 11 κορίτσια (ποσοστό 24,4%) με το να είναι ευγενικά απέναντι σε ηλικιωμένους ενώ άλλα 13 αγόρια (ποσοστό 24,1%) με το να κάνουν σχόλια για τους άλλους όταν αυτοί είναι αγενείς. Ακολούθως και αντίστροφα το 20,4% των αγοριών (11 άτομα) δείχνουν ότι συμμορφώνονται με τους κοινωνικούς κανόνες με το να είναι ευγενικά απέναντι σε ηλικιωμένους και το 13,3% των κοριτσιών (6 άτομα) με το να κάνουν σχόλια για τους άλλους όταν αυτοί είναι αγενείς και ακολουθούν άλλοι τρόποι με τους οποίους δείχνουν ότι συμμορφώνονται με τους κοινωνικούς κανόνες με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 46, Σχήμα 46). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 2,430$, $df = 4$, NS).

Πίνακας 46: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου με τον οποίο δείχνουν να συμμορφώνονται με τους κοινωνικούς κανόνες.

		Φύλο		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
33 ΣΥΜΜΟΡΦΩ ΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ Σ ΚΑΝΟΝΕΣ	μερικές φορές λέει	24	20	44
	"ευχαριστώ" ή "παρακαλώ"	44,4%	44,4%	44,4%
	είναι ευγενικός απέναντι σε	11	11	22
	ηλικιωμένους ή επισκέπτες	20,4%	24,4%	22,2%
	δεν βρίζει σε ακατάλληλες	3	4	7
	ώρες	5,6%	8,9%	7,1%
	κάνει σχόλια για τους άλλους	13	6	19
	όταν αυτοί είναι αγενείς	24,1%	13,3%	19,2%

	δεν κάνει προσωπικά σχόλια	3	4	7
	μπροστά σε άλλους	5,6%	8,9%	7,1%
		54	45	99
$\chi^2 = 2,430, df = 4, NS$				

Σχήμα 46: Συσχέτιση του φύλου και του τρόπου με τον οποίο δείχνουν να συμμορφώνονται με τους κοινωνικούς κανόνες.



Σύνοψη αποτελεσμάτων

A. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα έχουμε ότι όσον αφορά στις επικοινωνιακές διεργασίες / λειτουργίες των παιδιών των ερωτηθέντων με σκοπό να προσελκύσουν την προσοχή προς τον εαυτό τους κλαίνε σε ποσοστό 14,1% ενώ λένε κάτι όπως «κοίτα με» σε ποσοστό 10,3%. Με σκοπό να προσελκύσουν την προσοχή για γεγονότα, αντικείμενα, άλλους ανθρώπους απλά δείχνουν σε ποσοστό 6,4% ενώ αρχίζουν να μιλάνε για αυτό σε ποσοστό 34,6%.

Ακολούθως, με σκοπό να ζητήσουν κάποιο αντικείμενο απλά κλαίνε σε ποσοστό 1,4% ενώ το κοιτάζουν και λένε "θέλω αυτό" σε ποσοστό 58,9%. Με σκοπό να ζητήσουν αγκαλιά απλώς κοιτάζουν τους γονείς τους σε ποσοστό 1,4% ενώ εξηγούν ότι είναι κουρασμένα ή ότι τα πονάνε τα πόδια τους σε ποσοστό 26,4%.

Στη συνέχεια, με σκοπό να ζητήσουν βοήθεια πχ. σε κάποιο παιχνίδι απλά κλαίνε σε ποσοστό 8,1% ενώ λένε ότι δεν μπορούν να το κάνουν σε ποσοστό 52,7%. Με σκοπό να ζητήσουν επανάληψη μιας δραστηριότητας που τους αρέσει απλά χαμογελάνε σε ποσοστό 10,6% ενώ λένε "κι άλλο" ή "πάλι" σε ποσοστό 83,3%. Με σκοπό να ζητήσουν πληροφορίες όπως πχ. για κάποιο καινούργιο αντικείμενο στο σπίτι απλά κοιτάζουν προς αυτό σε ποσοστό 5,6% ενώ όταν του δώσετε κάποια απάντηση αυτό εξακολουθεί να ρωτά «γιατί; γιατί;» σε ποσοστό 28,2%.

Επιπρόσθετα, με σκοπό να αρνηθούν να κάνουν κάποιο πράγμα (κάτι που δεν θέλουν να φάνε) απλά κλαίνε σε ποσοστό 7,5% ενώ ζητάνε κάτι άλλο σε ποσοστό 17,5%. Ο τρόπος που χρησιμοποιούν για να χαιρετήσουν την άφιξη κάποιου σε ποσοστό 41,7% είναι με το να λένε μια λέξη χαιρετισμού "γεια" ενώ κανένα δεν δίνει καθόλου σημασία. Σε ποσοστό 1,6% δεν αντιδρούν καθόλου

στην αποχώρηση κάποιου ενώ λένε "γεια" ή "γεια" και το όνομα του ατόμου που φεύγει σε ποσοστό 76,2%.

Στη συνέχεια, με σκοπό να εκφράσουν ευχαρίστηση απλά χαμογελάνε σε ποσοστό 8,3% ενώ λένε κάτι όπως "μου αρέσει", "είναι ωραία" σε ποσοστό 57,1%. Με σκοπό να εκφράσουν αναστάτωση απλά κλαίνει σε ποσοστό 42,2% ενώ λένε τι συμβαίνει ή ρωτούν αν συμβαίνει κάτι στους γονείς τους σε ποσοστό 31,3%. Με σκοπό να εκφράσουν ανεξαρτησία και αυτοεξυπηρέτηση (όπως στην περίπτωση που θέλουν να ντυθούν μόνο τους) στριφογυρίζουν, αποφεύγουν τη βοήθεια και τσιρίζουν σε ποσοστό 12,3% ενώ λένε "θέλω να το κάνω μόνος μου" σε ποσοστό 64,6%.

Επίσης, ο τρόπος που χρησιμοποιούν για να ονομάσουν κάτι που αναγνωρίζουν είναι να προσπαθούν να πουν κάτι σε ποσοστό 4,7% ενώ το ονομάζουν χρησιμοποιώντας πρόταση σε ποσοστό 76,6%. Με σκοπό να κάνουν σχόλια για κάποιο αντικείμενο απλώς το παρατηρούν σε ποσοστό 9,3% ενώ λένε κάτι γι αυτό πχ. σπασμένο, βρώμικο, είναι μικρό κλπ σε 22,7%. Με σκοπό να κάνουν σχόλια για κάποιο αντικείμενο που λείπει από εκεί που συνήθως περίμεναν να είναι απλά κοιτάνε με απορία το χώρο σε ποσοστό 12,9% ενώ λένε κάτι σαν "το αυτοκίνητο πάει" ή "που πήγε το αρκουδάκι" σε ποσοστό 80,6%. Με σκοπό να πουν κάτι που συνέβη όταν οι γονείς δεν βρισκόντουσαν στο χώρο απλά πάνε προς αυτούς κλαίγοντας σε ποσοστό 8,7% ενώ λένε αυτό που συνέβη ξεκάθαρα σε ποσοστό 60,9%.

B. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα έχουμε ότι όσον αφορά στην ανταπόκριση στην επικοινωνία για να τραβήξουν την προσοχή του παιδιού τους το 11,4% πλησιάζουν το πρόσωπό του ενώ το 75,7% λένε το όνομά του. Ο τρόπος που ανταποκρίνονται όταν τους μιλάνε οι γονείς είναι με το να δείχνουν λίγο ενδιαφέρον σε ποσοστό 4,3% ενώ συμμετέχοντας στη συζήτηση με ήχους ή λέξεις σε ποσοστό 59,4%. Κανένα παιδί δεν ανταποκρίνεται όταν οι γονείς

δείχνουν κάτι ενώ το 88,3% κοιτάνε ακόμα και αν αυτό που δείχνουν είναι πολύ μακριά. Όταν οι γονείς τους μιλάνε δείχνουν ότι αναγνωρίζουν ότι τους απευθύνεται ο λόγος κοιτάζοντάς τους στο πρόσωπο σε ποσοστό 11,9% ενώ απαντώντας με ομιλία σε ποσοστό 76,1%. Το 1,6% δεν κατανοούν τις προθέσεις του ομιλητή και δεν ανταποκρίνονται σε οδηγίες ενώ το 67,2% κατανοούν τις προθέσεις του ομιλητή και ανταποκρίνονται σε οδηγίες πραγματοποιώντας την εντολή. Το 1,5% δεν κατανοούν τις προθέσεις του ομιλητή και δεν ανταποκρίνονται στην αναζήτηση πληροφοριών ενώ το 78,8% ανταποκρίνονται σωστά λέγοντας "ζωγράφισα" ή "δεν ξέρω".

Στη συνέχεια, το 23,1% ο τρόπος που δείχνουν προσδοκία όπως στο άκουσμα ενός αγαπημένου ρυθμού είναι με το να καταλαβαίνουν εάν αλλάζουν εσκεμμένα τα λόγια του τραγουδιού ενώ κανένα δεν μένει χωρίς κάποια αντίδραση. Το 26,4% ανταποκρίνονται με ευχαρίστηση (πχ. γελάνε) όταν τα γαργάλανε ενώ το 4,2% όταν τους λένε "κακές λέξεις". Ακολούθως, ο τρόπος που ανταποκρίνονται στο «όχι» είναι με το να το δέχονται σε ποσοστό 5,9% ενώ δίνουν μια εναλλακτική λύση, όπως "μόνο ένα" ή "αύριο τότε" σε ποσοστό 43,5%. Ο τρόπος που ανταποκρίνονται εάν τους πουν «ένα λεπτό παρακαλώ» είναι να μην καταλαβαίνουν και συνεχίζουν να ρωτάνε σε ποσοστό 18,5% ενώ περιμένουν και ρωτάνε ξανά μετά από λίγη ώρα σε ποσοστό 52,3%.

Γ. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα έχουμε ότι όσον αφορά στη συναλλαγή και συζήτηση / συνομιλία ο τρόπος με τον οποίο παίρνουν μέρος όταν παίζουν ή μιλάνε με τους γονείς τους είναι με το να κοιτάζουν με ενδιαφέρον σε ποσοστό 4,9% ενώ το 59,8% με το να συνομιλούν. Ο τρόπος με τον οποίο ξεκινούν επικοινωνία (πχ. έναρξη μιας συζήτησης ή ενός παιχνιδιού) είναι με το να κοιτάζουν τους γονείς στα μάτια σε ποσοστό 3,2% ενώ το 83,9% απευθύνουν το λόγο ζητώντας τη συμμετοχή των γονέων σε αυτό που κάνει. Το 8,5% δεν διατηρούν επικοινωνία χάνοντας γρήγορα το ενδιαφέρον τους ενώ το

45,1% ο τρόπος με τον οποίο διατηρούν επικοινωνία (πχ. συνέχιση μιας συζήτησης ή ενός παιχνιδιού) είναι με το να μιλούν συνέχεια.

Ακολούθως, ο λόγος διακοπής μιας συζήτησης είναι γιατί δυσκολεύονται να κάνουν τους γονείς τους να καταλάβουν τι θέλουν να κάνουν σε ποσοστό 4,9% ενώ το 24,6% γιατί δεν εξηγούν σε ποιόν ή σε τι αναφέρονται. Ο τρόπος με τον οποίο διορθώνουν μια συζήτηση (πχ. όταν δεν γίνεται κατανοητό αυτό που λένε) είναι με το να δείχνουν αναστατωμένα και εγκαταλείπουν την προσπάθεια σε ποσοστό 1,4% ενώ προσπαθούν να βρουν άλλο τρόπο να το πουν σε ποσοστό 37,5%. Ο τρόπος με τον οποίο ζητούν διευκρίνιση για κάτι που δεν καταλαβαίνουν είναι με το να κοιτάζουν με απορία σε ποσοστό 2,9% ενώ λένε "τι εννοείς;" σε ποσοστό 36,8%. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται τερματισμός της επικοινωνίας είναι με το να κοιτάζουν αλλού σε ποσοστό 1,4% ενώ την τερματίζουν οι γονείς σε ποσοστό 40,6%. Ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούν στη συζήτηση τρίτων που είναι παρόντα είναι με το να μην δίνουν σημασία σε ποσοστό 9,5% ενώ προσπαθούν να πάρουν μέρος σε ποσοστό 46,4%. Ο τρόπος με τον οποίο προσπαθούν να πάρουν μέρος σε μια συζήτηση είναι με το να κάνουν πολύ θόρυβο σε ποσοστό 5,2% ενώ συμμετέχουν, μιλώντας όταν γίνει παύση σε ποσοστό 22,1%.

Δ. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα έχουμε ότι όσον αφορά στις περιβαλλοντικές συνθήκες τα πρόσωπα που τους αρέσει περισσότερο να είναι μαζί ή να μιλάνε είναι οι γονείς σε ποσοστό 23,1% ενώ μιλούν ευχάριστα με οποιονδήποτε σε ποσοστό 15,7%. Το 34,3% είναι περισσότερο επικοινωνιακά στο σπίτι ενώ το 13,4% σε ομάδα. Το 12,8% είναι περισσότερο πρόθυμα να επικοινωνήσουν την ώρα του μπάνιου ενώ το 25,6% επιστρέφοντας από το σχολείο. Το 23,1% το γενικό θέμα που τους αρέσει να μιλάνε περισσότερο είναι για τις εδώ και τώρα δραστηριότητες ενώ το 1,9% τείνει να κολλά σε ένα θέμα. Το αφηρημένο θέμα που τους αρέσει να συζητάνε περισσότερο είναι ο Θεός σε

ποσοστό 28,1% ενώ ο πόλεμος σε ποσοστό 14,9%. Ο τρόπος που ανταποκρίνονται στα βιβλία είναι με το να κοιτάζουν βιβλία με έναν ενήλικα σε ποσοστό 3,3% ενώ διαβάζουν και μιλάνε για βιβλία αρκετά συχνά σε ποσοστό 13,1%.

Ακολούθως, ο τρόπος που χρησιμοποιούν το λόγο στο παιχνίδι είναι με το να μένουν σιωπηλά σε ποσοστό 1,9% ενώ μιλούν με ένα φανταστικό φίλο σε ποσοστό 12,0%. Το 3,1% δεν αλληλεπιδρά με τους συνομήλικους του και παίζει μόνο του ενώ επίσης το 3,1% αλληλεπιδρά με τους συνομήλικους του αλλά γαντζώνεται από τον ενήλικα. Ο τρόπος με τον οποίο δείχνουν ότι συμμορφώνονται με τους κοινωνικούς κανόνες είναι με το να λένε μερικές φορές "ευχαριστώ" ή "παρακαλώ" σε ποσοστό 44,4% ενώ το 7,1% δεν κάνουν προσωπικά σχόλια μπροστά σε άλλους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Συζήτηση- Άλλες μελέτες

Θα ήταν αδύνατο να μην αναφερθούμε σε αντίστοιχες έρευνες που έχουν γίνει, στο εξωτερικό, με θέμα την πραγματολογία σε μη τυπικούς πληθυσμούς. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουμε να έχουμε μια πιο σφαιρική αντίληψη περί πραγματολογίας, στο τέλος αυτής της εργασίας, και να δούμε συνοπτικά σε ποιους τομείς της πραγματολογίας παρουσιάζουν τα παιδιά ομοιότητες ή διαφορές με τα τυπικά. Η σύγκριση βέβαια των αποτελεσμάτων των προαναφερόμενων ερευνών με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν θα ήταν επιστημονικά τεκμηριωμένο να γίνει, αφού οι μετρήσεις έχουν πραγματοποιηθεί με διαφορετικές διαγνωστικές μετρήσεις, υπάρχει ετερογένεια πληθυσμών ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, και διαφορετικά κοινωνικό-οικονομικά -πολιτισμικά περιβάλλοντα που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε έρευνα. Γι αυτό το λόγο η εξαγωγή συμπερασμάτων δεν θα αφορά ποσοτικά στοιχεία αλλά θα είναι περισσότερο περιγραφή των συμπεριφορών που παρουσιάζουν.

Σε έρευνα των Linda S. Siegel & Charles E. Cunningham (1984) για την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με αναπτυξιακά προβλήματα, τα οποία γεννήθηκαν ελλειποβαρή (> 1500 kgr) , αναφέρεται ότι στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τους γονείς τους δεν παρουσιάζουν διαφορές με αντίστοιχα παιδιά που γεννήθηκαν τελειόμηνα, στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, τουλάχιστον. Όμως οι γονείς φαίνεται στην έρευνα ότι τελικά συμπεριφέρονταν διαφορετικά στα παιδιά που παρουσίαζαν καθυστέρηση σε σχέση με αυτά που είχαν τυπική ανάπτυξη, τα παιδιά δηλαδή μεγάλωναν σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Έτσι αν το περιβάλλον παρείχε πλούσιο αριθμό ποικίλων ερεθισμάτων στα παιδιά με καθυστέρηση ανάπτυξης, σε πρώιμη ηλικία, τότε αυτά λειτουργούσαν αργότερα όπως τα τυπικά. Αντίθετα αν στα τυπικά παιδιά το περιβάλλον τους ήταν στείρο ερεθισμάτων τότε παρουσίαζαν καθυστέρηση αργότερα.

Επιπλέον τα παιδιά που παρουσίαζαν γλωσσική καθυστέρηση, παρουσίαζαν έντονα το στοιχείο της μη κοινωνικής αυτοπεποίθησης σε σχέση με τα φυσιολογικά, η οποία οδηγεί αργότερα σε λιγότερες ευκαιρίες για συνδιαλλαγή με ενηλίκους ή παιδιά. Επίσης τα παιδιά αυτά έδειξαν ότι δεν ανταποκρίνονται σε αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους, ίσως γιατί είναι πιο δύσκολο να κατανοήσουν τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις σε σχέση με αυτή που έχουν με την μητέρα τους ή την οικογένεια τους. Τα τυπικά παιδιά ανταποκρίνονταν έχοντας αυξημένο έλεγχο των απαντήσεων τους, που μπορεί να οφειλόταν στην έλλειψη κοινωνικής πρωτοβουλίας.

Βάση αυτών των αποτελεσμάτων μπορούμε να παρατηρήσουμε και από τα δικά μας συμπεράσματα ότι γενικότερα τα παιδιά κατέδειξαν συμπεριφορές που ανταποκρίνονται σε υψηλότερο επίπεδο, προφανώς διότι έχουν περισσότερα ερεθίσματα από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Η ανταπόκριση των Ελλήνων παιδιών της έρευνας σε συμπεριφορές πιο χαμηλών απαιτήσεων, μάλλον σχετίζεται περισσότερο με την προσπάθεια τους να χειριστούν καλύτερα τους γονείς τους και να ωφεληθούν σκόπιμα από αυτή την συμπεριφορά τους, παρά στην ύπαρξη περιβάλλοντος με λίγα ερεθίσματα. Φαίνεται ότι οι Έλληνες γονείς και η παραδοσιακή ελληνική οικογένεια, με την ύπαρξη γιαγιάς- παππού, θείων, ξαδερφιών κ.α. , που υφίσταται ακόμα και σήμερα, παρέχουν ένα πλούσιο περιβάλλον σε ερεθίσματα. Ως προς την κοινωνική τους αυτοπεποίθηση συμπεράσματα μπορούμε να εξάγουμε έμμεσα από τα αποτελέσματα που έχουν τα ελληνόπουλα στην συνομιλία και στις περιβαλλοντικές συνθήκες. Φαίνεται λοιπόν ότι μάλλον η ανάπτυξη της κοινωνικής αυτοπεποίθησης βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο και η δυαδική ή τριαδική σχέση παιδιού/ γονέων είναι αρκετά ισχυρή στην προσχολική ηλικία, με αποτέλεσμα τα παιδιά να χρειάζονται τους γονείς τους για να επικοινωνήσουν περισσότερο σε σχέση με τους συνομηλίκους τους ή το εξωοικογενειακό τους περιβάλλον. Μάλλον η ελληνική οικογένεια πέραν των

πλούσιων ερεθισμάτων που παρέχει μεγαλώνει τα παιδιά της σε ένα αρκετά ελεγχόμενο περιορισμένο επικοινωνιακό περιβάλλον.

Ενδιαφέροντα συμπεράσματα παρουσιάζονται επίσης από την έρευνα των Ivan De Marco, Livia Colle, Monica Bucciarelli (2007) που αναφέρονται στις πραγματολογικές ικανότητες των κωφών παιδιών που προέρχονται από ακούοντες γονείς, στην Ιταλία. Οι ανωτέρω μελετητές μελέτησαν την πραγματολογία κωφών και ακούοντων παιδιών, εξετάζοντας κυρίως τα γλωσσολογικά και εξωγλωσσολογικά (extralinguistic) στοιχεία (κούραση, μέθη, μνήμη, χειρονομίες κ.α) της επικοινωνίας τους, επισημαίνοντας την πρόσληψη των στοιχείων κυρίως μέσω της οπτικής οδού για τα κωφά και την ακουστική για τα ακούοντα. Συγκεκριμένα βρήκαν ότι τα κωφά παιδιά παρουσίαζαν την ίδια κατανόηση τόσο σε γλωσσικά, όσο και σε εξωγλωσσικά στοιχεία της επικοινωνίας τους με τα ακούοντα. Η χρήση γνεμάτων /χειρονομιών που έκαναν είχε την μορφή των εξωγλωσσικών στοιχείων, αν και κάποια από τα γνέματα που χρησιμοποίησαν είχαν και γραμματικό νόημα. Δυσκολία παρουσίαζαν στην κατανόηση της ειρωνείας και οι δυο ομάδες σε σχέση με τις απλές πράξεις και περισσότερο μέσω των εξωγλωσσικών στοιχείων. Οι πραγματολογικές ικανότητες εμφανίζονται σχεδόν παράλληλα στα κωφά και ακούοντα παιδιά και έχουν τις ίδιες δυσκολίες ανεξάρτητα με την γλώσσα που χρησιμοποιούν (ομιλούσα – νοηματική) ή τα εξωγλωσσικά στοιχεία. Παραδείγματα εξωγλωσσικών στοιχείων που παραθέτουν στην έρευνα τους είναι: τράβηγμα του φορέματος και σήκωμα των χεριών για να το πάρει η μαμά αγκαλιά, χειροκρότημα για επιβράβευση, χτύπημα στην πλάτη, δείχνει την μπάλα για να προσκαλέσει κάποιον σε παιχνίδι κ.α. που συνόδευαν την προφορική και νοηματική ιταλική γλώσσα.

Από την δική μας έρευνα προκύπτει ότι τα παιδιά του δείγματος μας χρησιμοποιούν τέτοια εξωγλωσσικά στοιχεία όπως το κλάμα για την προσέλκυση της προσοχής, για να ζητήσουν ή να αρνηθούν κάτι, χαμόγελο για την επανάληψη μιας δραστηριότητας, χαιρετισμό με το χέρι κ.α. Ωστόσο δεν

μπορούμε να καταλήξουμε σε περαιτέρω αποτελέσματα πέρα από ότι αυτά τα στοιχεία ενισχύουν την προφορική γλωσσική έκφραση.

Στην έρευνα που διεξήχθη από τους Karen Toth, Geraldine Dawson, Andrew N.Meltzoff, Jessica Greenson και Deborah Fein (2007), στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Washington, 2007) αναφέρεται ότι εξετάστηκαν σε 42 μη-αυτιστικά αδέρφια παιδιών με αυτισμό και 20 παιδιά χωρίς οικογενειακό ιστορικό αυτισμού ηλικίας 18-27 μηνών, οι γλωσσικές, γνωστικές, προσαρμοστικές και κοινωνικές δυνατότητες, και οι δυνατότητες μίμησης και παιχνιδιού. Χρησιμοποιώντας ποικίλα μέτρα, άμεση παρατήρηση και αναφορές γονέων,

διαπιστώθηκε ότι τα μη-αυτιστικά αδέρφια έδειξαν ένα ποικίλο προφίλ, με βλάβες σε μερικές πτυχές της κοινωνικής επικοινωνίας και γλώσσας, αλλά με άθικτες δεξιότητες σε άλλες περιοχές.

Σύμφωνα με το άρθρο, τα αδέρφια αυτιστικών παιδιών, τα οποία ήταν μη αυτιστικά, παρουσίασαν λιγότερες επικοινωνιακές συμπεριφορές και χρησιμοποίησαν μη συνηθισμένες χειρονομίες σε σχέση με τα τυπικά νήπια που συγκρίθηκαν. Έλαβαν επίσης συνολικά χαμηλότερα αποτελέσματα στη γενική χρήση κοινωνικά «αποδεκτών» χειρονομιών και λέξεων, και χαμηλότερα αποτελέσματα στη σύνθετη κοινωνική συμπεριφορά, και στην ανάπτυξη κοινωνικότητας, τα οποία απεικονίζουν τη συχνότητα και την ποικιλία του συμβολικού παιχνιδιού καθώς επίσης και τη γλωσσική κατανόηση. Τέλος, είχαν τα χαμηλότερα αποτελέσματα στη μέση αντιληπτική γλώσσα, την προσαρμοστική συμπεριφορά, και τις κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας, και χρησιμοποίησαν λιγότερες λέξεις, μη συνηθισμένες χειρονομίες, και τυπικά χαμόγελα από τα παιδιά σύγκρισης.

Τα περαιτέρω συμπεράσματα βασισμένα στην αναδρομική έκθεση γονέων έδειξαν ότι τα αδέρφια παρουσίασαν μεγαλύτερες γενικές κοινωνικές δυσκολίες, εμφανείς μέχρι την ηλικία των 13 μηνών, και λιγότερες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του δεύτερου έτους ζωής

από τα παιδιά στην ομάδα σύγκρισης. Εν περιλήψει, ορισμένες πτυχές της γλώσσας, της γνωστικής δυνατότητας, της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, και της κοινωνικής λειτουργίας εμφανίζονται να επηρεάζονται σε μια νεαρή ηλικία στα μη-αυτιστικά αδέλφια των παιδιών με τον αυτισμό. Αυτό μπορεί να απεικονίσει τα πιο υψηλά επίπεδα παθητικότητας στα αδέλφια των παιδιών με τον αυτισμό. Στον αυτισμό, οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές δεν είναι συχνά ακόμα παρούσες σε αυτή τη μικρή ηλικία, και τέτοιες συμπεριφορές δεν έχουν αποδειχθεί να διακρίνουν σοβαρά τα παιδιά με τον αυτισμό σε μια τέτοια ηλικία. Σε ορισμένες άλλες περιοχές, όπως η μίμηση και το παιχνίδι, και σε άλλες πτυχές της κοινωνικής επικοινωνίας, όπως η έναρξη και η απάντηση στην κοινή προσοχή, τα αδέλφια παρουσίαζαν τα ίδια χαρακτηριστικά με τα τυπικά παιδιά.

Το συμπέρασμα λοιπόν της έρευνας είναι: Πολλά μη αυτιστικά αδέλφια αναπτύσσουν περισσότερες πραγματολογικές δυσκολίες που δεν είναι εμφανείς στις πολύ μικρές ηλικίες. Παραδείγματος χάριν, μερικές από τις διαταραχές που έχουν παρατηρηθεί στα μεγαλύτερα δεν είναι εύκολο να ανιχνευτούν έως ότου να φθάσουν στην προσχολική ηλικία.

Από την άποψη των οικογενειακών περιβαλλοντικών παραγόντων, οι γονείς των παιδιών με τον αυτισμό και οι γονείς των παιδιών που συγκρίθηκαν σε αυτό το δείγμα ανέφεραν ότι οι αρνητικοί οικογενειακοί παράγοντες ήταν απίθανο να αποτελέσουν τις διαφορές στις δυο ομάδες. Τα αδέλφια είναι στον υψηλό γενετικό κίνδυνο για τις διαταραχές εξαιτίας του γεγονότος ότι μοιράζονται τα γονίδια από κοινού με τα αδέλφια τους με αυτισμό. Προστίθενται σε αυτήν την γενετική ευπάθεια οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης της διαμόρφωσης των μη τυπικών συμπεριφορών από τα αδέλφια με αυτισμό, μειωμένες ευκαιρίες για τις χαρακτηριστικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τα αδέλφια, και ενδεχομένως λιγότερες αλληλεπιδράσεις με τους γονείς των οποίων το παιδί με αυτισμό μπορεί να απαιτήσει πιο υψηλά επίπεδα της προσοχής. Οι αλληλεπιδράσεις των αδελφών και των γονέων-

παιδιών μπορούν όχι μόνο να είναι λιγότερο συχνές αλλά και ποιοτικά διαφορετικές. Αν και αυτοί οι οικογενειακοί παράγοντες μπορούν να μην προκαλέσουν διαταραχές που εντοπίζονται στα αδέλφια, είναι δυνατό ότι αυτοί οι παράγοντες μπορούν να συμβάλουν στον πρόσθετο κίνδυνο κατά τη διάρκεια ενός ιδιαίτερου χρόνου στην ανάπτυξη (Bauminger & Yirmiya, 2001). Για μερικά αδέλφια, η γενετική συμμετοχή μπορεί να είναι αρκετά ισχυρή ώστε στο πλαίσιο ακόμη και του βέλτιστου περιβάλλοντος, αυτά τα παιδιά να αναπτύσσουν διαταραχές, ενώ για άλλα αδέλφια, η γενετική προδιάθεση μπορεί να είναι τόσο αδύνατη που μόνο υπό ορισμένες περιβαλλοντικές συνθήκες αυτά τα παιδιά θα παρουσιάσουν διαταραχές του ευρύτερου φάσματος του αυτισμού (Bauminger & Yirmiya, 2001, σελ. 75).

Σε σχέση με τη δική μας έρευνα για τις επικοινωνιακές συμπεριφορές των τυπικών παιδιών στην Ελλάδα, παρατηρούμε ότι ο παράγοντας περιβάλλον (οικογενειακό) έρχεται πάλι να παίζει διαμορφωτικό και καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους γύρω του. Βλέπουμε ότι στα τυπικά παιδιά με μη ιστορικό αυτισμού της παραπάνω έρευνας και τα δικά μας τυπικά παιδιά υπάρχουν ομοιότητες όσον αφορά στην ανάπτυξη των λεκτικών ικανοτήτων, των αλληλεπιδράσεων στη συνομιλία, στο συμβολικό παιχνίδι και στην επαφή με τους άλλους, όπως και ήταν αναμενόμενο, ενώ στα αδέλφια των παιδιών με αυτισμό παρατηρούμε ότι έχουν επηρεαστεί από το περιβάλλον και τα πρότυπα επικοινωνίας που υιοθετούν από την καθημερινή τους ρουτίνα με την οικογένεια. Επομένως το συμπέρασμα που μπορούμε να εξαγάγουμε είναι το εξής: Ανεξαρτήτως από τους γενετικούς παράγοντες των παιδιών υπάρχει ένα δίκτυο επικοινωνίας που συνδέει τα παιδιά άμεσα ή έμμεσα με τα άλλα άτομα που εμφανίζουν αυτιστικές συμπεριφορές και προωθούν την εμφάνιση αυτιστικών στοιχείων συμπεριφορών αναλόγως.

Στο άρθρο που αναρτήθηκε από τους Katherine Gotham, Andrew Pickles και Catherine Lord στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (2008) αναφέρεται ότι στόχος της μελέτης τους είναι να σταθμιστεί το αξιολογητικό τεστ:

Διαγνωστικά Αποτελέσματα Σχεδίου Παρατήρησης Αυτισμού-Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) μέσα σε ένα μεγάλο δείγμα για να προσεγγιστεί η επίτευξη μέτρησης της σοβαρότητας του αυτισμού. Αυτή τη μελέτη την παραθέτουμε ανασκοπικά σαν βιβλιογραφική πηγή που μπορούμε να ανατρέξουμε ζητώντας περισσότερες πληροφορίες και για τα χαρακτηριστικά που παρατηρούμε στην ανάπτυξη παιδιών με αυτισμό αλλά και γιατί από εκεί μπορούμε να αντλήσουμε κάποιες περαιτέρω πληροφορίες για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων αυτών των παιδιών μέσα από τα γενικά αποτελέσματα των κατηγοριών του ADOS. Αυτή η μέτρηση μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη στη σύγκριση των αξιολογητικών αποτελεσμάτων και τον προσδιορισμό των βαθμών σοβαρότητας του αυτισμού για την κλινική, γενετική, και νευροβιολογική έρευνα.

Στην έρευνα που διεξήχθη από τους Nuala Ryder, Eeva Leinonen και Joerg Schulz στο Ηνωμένο Βασίλειο (2007) αναφέρεται ότι εξετάστηκαν οι αποδόσεις παιδιών με και χωρίς πραγματολογική διαταραχή στις πιο απαιτητικές πραγματολογικά ερωτήσεις. Αυτή η μελέτη περιέλαβε 99 παιδιά: 27 με συγκεκριμένη γλωσσική διαταραχή (συμπεριλαμβανομένων εννέα πραγματολογικά διαταραγμένων παιδιών) και δύο ομάδες τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (32 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών και 40 παιδιά ηλικίας 7-11 ετών). Αποδείχτηκε ότι και τα παιδιά με συγκεκριμένη γλωσσική διαταραχή και τα παιδιά 5-6 ετών δεν ήταν ακόμα ικανά στη χρησιμοποίηση του λεκτικού πλαισίου κατά την απάντηση των πιο πραγματολογικά απαιτητικών ερωτήσεων.

Σε αυτές τις ερωτήσεις τα παιδιά με πραγματολογική γλωσσική διαταραχή απέδωσαν σημαντικά φτωχότερα από τα υπόλοιπα της συγκεκριμένης ομάδας γλωσσικής διαταραχής και τα αποτελέσματα απόδοσης στις ερωτήσεις βρέθηκαν να προσδιορίζουν ακριβώς τα παιδιά με πραγματολογική γλωσσική διαταραχή από το υπόλοιπο της συγκεκριμένης ομάδας γλωσσικής διαταραχής. Η δυνατότητα των παιδιών να

συμπεριλαμβάνουν και να ενσωματώνουν πληροφορίες στην κατανόηση πραγματολογικών εννοιών βρέθηκε να επηρεάζεται από το διαθέσιμο πλαίσιο.

Δεδομένου ότι τα παιδιά γίνονται ικανότερα με τον καιρό, είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν το λεκτικό πλαίσιο και να ενσωματώσουν τις πληροφορίες. Τα παιδιά με συγκεκριμένη γλωσσική διαταραχή και εκείνα με πραγματολογική γλωσσική διαταραχή βρέθηκαν να υστερούνται εξελικτικά στη διεξαγωγή των συμπερασμάτων, αλλά τα παιδιά με την πραγματολογική γλωσσική διαταραχή είχαν ιδιαίτερη δυσκολία στο να ενσωματώνουν πληροφορίες βασισμένες στα συμφραζόμενα.

Αυτή η έρευνα λοιπόν επιβεβαιώνει και τα δικά μας στοιχεία που έχουμε από την ερευνά μας για το πραγματολογικό προφίλ τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, δηλαδή ότι τα παιδιά μέχρι 6 περίπου ετών είναι σε θέση να αλληλεπιδρούν, να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να αρχίζουν να καταλαβαίνουν και να λένε αστεία και ιστορίες όμως όταν εμπλέκονται σε επικοινωνιακά πιο απαιτητικές συνδιαλλαγές συνήθως να χρειάζονται διευκρινήσεις ή καθορισμό των αναφορικών πλαισίων όπως π.χ. να επαναλαμβάνουν κάποια επεξεργασία έτσι ώστε περισσότερες πληροφορίες να μεταβιβάζονται στον ακροατή για να γίνουν κατανοητά, ή ο ακροατής να πρέπει να επανεξετάσει για να ανακαλύψει σε τι αναφέρονται (παράδειγμα αποτελεσμάτων ζήτησης πληροφοριών όπου τα περισσότερα παιδιά ζήτησαν εξηγήσεις) και στο παράδειγμα, (στις πληροφορίες), που λίγα παιδιά κλαίνε αντί να επεξηγήσουν ακριβώς τι συμβαίνει, η στη διακοπή συζήτησης όπου τα παιδιά όταν δεν εξηγούν σε ποιον ή σε τι αναφέρονται συχνά συναντούν δυσκολίες με τους συνομιλητές τους τις περισσότερες φορές.

Τέλος, τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας των Nuala Ryder, Eeva Leinonen και Joerg δείχνουν ότι τα παιδιά με τη συγκεκριμένη γλωσσική διαταραχή καθυστερούν εξελικτικά στη δυνατότητά τους να συμπεράνουν τις σημασιολογικές έννοιες και να ενσωματώνουν τις πληροφορίες προκειμένου να απαντηθούν οι πραγματολογικά απαιτητικές ερωτήσεις. Τα παιδιά με

πραγματολογική γλωσσική διαταραχή απέδωσαν σημαντικά λιγότερο καλά από τα παιδιά με τη συγκεκριμένη γλωσσική διαταραχή στις πιο απαιτητικές πραγματολογικές ερωτήσεις και μπορούσαν να προσδιοριστούν από την απόδοσή τους. Τα παιδιά με SLI (αποκαλούμενη σημασιολογική-πραγματολογική διαταραχή ή απλά πραγματολογική διαταραχή (SPD ή PLI απλά) σε άλλη βιβλιογραφία) έχουν μια γλωσσική διαταραχή που έχει επιπτώσεις και στη σημασιολογική επεξεργασία και στην πραγματολογία της γλωσσικής χρήσης. Δηλαδή έχουν δυσκολίες στην κατανόηση της γλώσσας στο πλαίσιο, στην κατανόηση της υπονοούμενης σημασίας, και σε χρησιμοποίηση των πραγματολογικών στοιχείων στη συνομιλία για να γίνει κατανοητή η προοριζόμενη έννοια. Μερικοί θεωρητικοί βλέπουν την SLI ως τμήμα των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού ενώ άλλοι το βλέπουν καθαρά ως γλωσσική διαταραχή.

Στο άρθρο που αναρτήθηκε από τους Joanne Volden, Jamesie Cooligan, Nancy Garon, Julie White και Susan Bryson στον Καναδά (2008) αναφέρεται ότι αυτή η μελέτη ερεύνησε τις συσχετίσεις σε 37 υψηλά-λειτουργικά παιδιά με ASD. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα και η πραγματολογική και η εκφραστικά δομημένη γλώσσα συνέβαλε σημαντικά στη διαφοροποίηση για την πρόβλεψη της συνδεδεμένης με ASD κοινωνικής συμπεριφοράς. Οι καλύτερες πραγματολογικές δεξιότητες συνδέθηκαν επίσης με λιγότερα συμπτώματα στον κοινωνικό τομέα, αλλά η εκφραστικά δομημένη γλώσσα αφορούσε τη μεγαλύτερη κοινωνική διαταραχή.

Η πραγματολογική γλωσσική διαταραχή μπορεί να οριστεί ως ένας κακός συνδυασμός μεταξύ της γλώσσας και των καταστάσεων στις οποίες χρησιμοποιείται, έτσι ώστε η γλώσσα που υιοθετείται να είναι κατά κάποιο τρόπο ακατάλληλη στις απαιτήσεις των περιστάσεων (Volden και Lord 1991).

Πρέπει να επισημανθεί από τους συγγραφείς ότι η κατάσταση της δομής του τεστ και των απαιτήσεών του για μια απομονωμένη απάντηση ίσως να παρουσιάζει λιγότερες απαιτήσεις επεξεργασίας από τη μυριάδα των

ανταγωνιστικών ερεθισμάτων που απαιτούν προσοχή στα πραγματολογικά κοινωνικά πλαίσια, και έτσι να οδηγούν σε μια υπερεκτίμηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων στα σταθμισμένα τεστ (Ουίλιαμς και λοιποί, 2006).

Επομένως σύμφωνα και με τη δική μας έρευνα, κατά την αξιολόγηση των πραγματολογικών ικανοτήτων ενός παιδιού πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας τις δυσκολίες που μπορεί παρουσιάζονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας (π.χ. στο χώρο, τρόπο και χρόνο αξιολόγησης) και με τα συγκεκριμένα άτομα με τα οποία διεξάγεται η επικοινωνία με τα παιδιά και από τα οποία λαμβάνουμε τις πληροφορίες (π.χ. γονείς) για να έχουμε μια πιο σοβαρή και σφαιρική εκτίμηση των δυσκολιών ούτως ώστε να μην εμπίπτουμε εύκολα σε λάθη. Στο ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων Ελλήνων παιδιών εμπεριέχονται τομείς από τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες για να αποφευχθούν αυτά τα λάθη Α: Επικοινωνιακές λειτουργίες, Β: Ανταπόκριση στην επικοινωνία, Γ: Αλληλεπίδραση και συνομιλία Τμήμα Δ: Περιβαλλοντικές συνθήκες.

Στην έρευνα που διεξήχθη από τους Deb Keen και Sylvia Rodger, Kim Doussin, και Michelle Braithwaite στην Αυστραλία (Queensland, 2007, Vol 11, Autism) αναφέρεται ότι η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων επικοινωνίας είναι ένα μια κύρια πρόκληση που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό. Αυτή η πειραματική μελέτη ερεύνησε τα αποτελέσματα του Stronger Families Project, μιας κοινωνικό-πραγματολογικής παρέμβασης, για την επικοινωνία και τις συμβολικές δυνατότητες 16 παιδιών ηλικίας 2-4 ετών με αυτισμό.

Οι αλλαγές στην επικοινωνία και τα αποτελέσματα συμβολικής συμπεριφοράς των γονιών πριν από την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση βρέθηκαν να είναι σημαντικές για το συνολικό αποτέλεσμα. Τα αποτελέσματα των γονιών για το λεκτικό τμήμα και όλα τα αποτελέσματα για το δείγμα συμπεριφοράς δεν ήταν σημαντικά. Ένα ενδιαφέρον εύρημα από αυτήν την πειραματική μελέτη ήταν η τάση προς μεγαλύτερη βελτίωση στην αναφερόμενη

επικοινωνία των γονέων και τη συμβολική συμπεριφορά στα παιδιά που είχαν τα χαμηλότερα επίπεδα προσαρμοστικής λειτουργικότητας πριν από την παρέμβαση.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης για τα παιδιά, βασισμένη στην αναφορά των γονιών, αποκάλυψε μια σημαντική βελτίωση στο συνολικό αποτέλεσμα και το συμβολικό τμήμα συμπεριφοράς πριν και μετά την παρέμβαση. Το ότι οι αλλαγές από τα πριν από την παρέμβαση στα μετά από την παρέμβαση αποτελέσματα των δειγμάτων συμπεριφοράς δεν ήταν σημαντικές, μπορεί να σημαίνει ότι η παρέμβαση ήταν ανεπιτυχής και ότι η αλλαγή στα αποτελέσματα των γονιών προέκυψε από την προκατάληψη των γονιών. Στην προηγούμενη έρευνα έχει διαπιστωθεί ότι οι γονείς μπορούν να είναι μια αξιόπιστη πηγή των πληροφοριών για την επικοινωνία του παιδιού τους (Bretherton και λοιποί, 1983 Valley, 1991). Σε αυτήν την πειραματική μελέτη, εντούτοις, οι γονείς διαδραμάτισαν έναν σημαντικό ρόλο στην παρέμβαση, εν τω μεταξύ ενθαρρύνθηκαν για να αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά τους χρησιμοποιώντας στρατηγικές με σκοπό να προωθήσουν την κοινωνική επικοινωνία. Σαν ενεργοί συμμετέχοντες στην παρέμβαση, οι γονείς ήταν πιθανότερο να αναφέρουν βελτίωση στην επικοινωνία και τη συμβολική συμπεριφορά των παιδιών τους.

Σε σχέση με τη δική μας έρευνα μπορούμε να επισημάνουμε ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των γονιών και των παιδιών παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των ικανοτήτων επικοινωνίας αλλά μας δίνει πρόσβαση και στο να έχουμε τις πληροφορίες για την ανάπτυξη αυτή. Επίσης πρέπει να τονίσουμε κάποιες «προκαταλήψεις» που μπορεί να έχουν οι ίδιοι οι γονείς για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αλλά και για τις ίδιες τις ικανότητες των παιδιών τους. Δηλαδή μπορούν κάποιες φορές να υπερτιμούν τις ίδιες τις δυνατότητές τους επειδή βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού ως κατεξοχήν επικοινωνιακοί συνομιλητές των παιδιών σε καθημερινή εσωτερική βάση αλλά και να υποτιμούν ίσως τις γενικές δυνατότητες του παιδιού τους ως

αποτέλεσμα του υπερπροστατευτισμού που διακατέχει κυρίως την ελληνική οικογένεια και την Ελληνίδα μητέρα, που κάποιες φορές περιορίζει ή θεωρεί περιορισμένους τους ορίζοντες επικοινωνίας του παιδιού της με άλλους συνομιλητές λόγω του νεαρού της ηλικίας. Στη δικιά μας περίπτωση αξιολόγησης έχουμε γονείς που προσέφεραν πολύτιμες πληροφορίες για την ανάπτυξη αυτού του πραγματολογικού προφίλ στα Ελληνόπουλα και μπορούμε να ισχυριστούμε ότι είναι οι καλύτεροι «γνώστες» για το πώς αλληλεπιδρούν, για το πώς ανταποκρίνονται και για το πώς επιδιώκουν την επικοινωνία τα παιδιά τους. Αυτό συμπεραίνεται από τις κατανομές των αποτελεσμάτων μας όπου οι γονείς απάντησαν με πλειοψηφία στις ερωτήσεις για τις πιο ανεπτυγμένες επικοινωνιακές συμπεριφορές των παιδιών τους αποκλείοντας τα περιθώρια για σημαντικές αποκλίσεις απαντήσεων άλλων συμπεριφορών από αυτές που τυπικά αναμέναμε.

Στο άρθρο των Sue Peppe, Joanne McCann, Fiona Gibbon, Anne O'Hare και Marion Rutherford αναφέρονται τα εξής:

Η προσωδία διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο σε μια σειρά επικοινωνιακών λειτουργιών, συναισθηματικό, πραγματολογικό, και συντακτικό (Roach, 2000, και λοιποί). Σαν χαρακτηριστικό γνώρισμα της διαταραγμένης επικοινωνίας στον αυτισμό, τα άτομα επιδεικνύουν συχνά διαταραγμένη προσωδία. Η διαταραγμένη προσωδία στους ανθρώπους με αυτισμό ποικίλλει ευρέως. Σε μερικά άτομα η προσωδία είναι υπερβολική, σε άλλα μονότονη (Fay και Schuler, 1980).

Η μη τυπική εκφραστική προσωδία έχει επιπτώσεις στην επικοινωνία με διαφορετικούς τρόπους. Το γλωσσικό/πραγματολογικό περιεχόμενο μπορεί να αλλάξει εξαιτίας της μονότονης ομιλίας: παραδείγματος χάριν, αν η προσωδιακή διατύπωση και η έμφαση χαθούν, οι συνομιλητικές ενδείξεις (π.χ. Είτε ο ομιλητής έχει τελειώσει την ομιλία είτε όχι) μπορεί να μειωθούν, επιπλέον, μπορεί να δοθεί η (ενδεχομένως λανθασμένη) εντύπωση ότι ο ομιλητής είναι καταθλιπτικός. Η προσωδία που είναι υπερβολική μπορεί να

είναι ακατάλληλη και να παρερμηνεύεται το νόημα του μηνύματος σαν συγκαταβατικό ή ανειλικρινές, αν και είναι απίθανο να έχει επιπτώσεις στο γλωσσικό/πραγματολογικό περιεχόμενο αυτού που λέγεται (δηλ. ο ομιλητής δεν είναι πιθανό να είναι γλωσσολογικά παραπλανητικός). Επιπλέον ένας ασυνήθιστος τρόπος ομιλίας, ή μιας ξένης προφοράς, είναι πιθανό να έχει επιπτώσεις στην κοινωνική αποδοχή: οι ομιλητές μπορούν να κριθούν 'περίεργοι' (Fay και Schuler, 1980). Η μη τυπική εκφραστική προσωδία μπορεί να προκληθεί από το αντιληπτικό προσωδιακό έλλειμμα. Το αντιληπτικό έλλειμμα μπορεί να έχει επιπτώσεις όχι μόνο στην εκφραστική προσωδία αλλά στη γλωσσική ανάπτυξη και τις πραγματολογικές και κοινωνικές δεξιότητες.

Η ακριβής περιγραφή της μη τυπικής εκφραστικής προσωδίας είτε στη μελέτη αυτής της περίπτωσης είτε στον αυτισμό γενικά, παραμένει μια πρόκληση αλλά η αξιολόγηση της προσωδίας που περιγράφεται εδώ αναδεικνύει μερικά συγκεκριμένα λειτουργικά προβλήματα στην προσωδία αυτού του παιδιού: έλλειμμα στη δυνατότητα να γίνουν κατανοητά μερικά συγκεκριμένα μηνύματα που μεταφέρονται από την προσωδία, και χαμηλή δυνατότητα να μεταβιβαστούν αυτά τα μηνύματα μέσω της προσωδίας. Το προσωδιακό έλλειμμα εξετάζεται σπάνια από τους λογοθεραπευτές (παρά το γεγονός ότι η προφανής προσωδιακή διαταραχή όπως του παιδιού της μελέτης περίπτωσης μπορεί να ασκήσει επίδραση στην κοινωνική αποδοχή). Εντούτοις, το PEPS-C προσφέρει έναν τρόπο για προσδιορισμό της προσωδιακής διαταραχής σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο/τρόπο επεξεργασίας, και από κοινού με το CCC είναι δυνατό να προσδιορίσουν τις πτυχές της επικοινωνίας που μπορούν να επηρεαστούν ως αποτέλεσμα του προσωδιακού ελλείμματος.

Είναι σημαντικό λοιπόν να αναφερθεί ότι στη δική μας έρευνα με τα παιδιά που αναπτύσσουν τυπικές συμπεριφορές επικοινωνίας δεν αναφέρονται πραγματολογικά ελλείμματα από τους γονείς. Επιπροσθέτως δεν εντοπίζονται τέτοια στοιχεία μέσα από τη διεξοδική ανάλυση των αποτελεσμάτων που αφορούν και λεκτικές και προσωδιακές ικανότητες αλλά και ικανότητες

φωνολογικής ενημερότητας, όπως παραδείγματος χάριν στις ερωτήσεις για προσέλκυση προσοχής, ζήτηση βοήθειας και πληροφοριών, στις ερωτήσεις για συνδιαλλαγή , και ειδικά στην ερώτηση για προσδοκία όπου ο τρόπος που δείχνουν προσδοκία, όπως στο άκουσμα ενός αγαπημένου ρυθμού, είναι με το να καταλαβαίνουν εάν αλλάζουν εσκεμμένα τα λόγια του τραγουδιού ενώ κανένα παιδί δεν μένει χωρίς κάποια αντίδραση. Τέλος κατά την έναρξη της επικοινωνίας για συζήτηση ή για παιχνίδι κανένα παιδί δε σημειώθηκε ότι βγάζει άναρθρες κραυγές. Επομένως σε μία έρευνα καλό είναι να συμπεριλαμβάνονται ποικίλοι τομείς (π.χ. οι τέσσερις τομείς διερεύνησης του προφίλ μας) όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω ούτως ώστε να μην παραλείπονται σημαντικές πληροφορίες για την ανάπτυξη των πραγματολογικών ικανοτήτων των τυπικών παιδιών και να έχουμε στα χέρια μας μια ολοκληρωμένη εικόνα. Θετικό όμως θα ήταν σε κάθε έρευνα πραγματολογίας να συμπεριλαμβάνονται στο μέλλον περισσότερες πτυχές δυνατότητας ανάλυσης και των προσωδιακών στοιχείων και συμπεριφορών. Στη δικιά μας έρευνα δε χρειάστηκε να είμαστε πιο λεπτομερείς σε στο θέμα αυτό γιατί όλο το προφίλ καλύπτεται από μεγάλη διακύμανση συμπεριφορών.

ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ:

Λίγα λόγια για το τι θα πρέπει να έχουν οι γονείς στο μυαλό τους:

Ένα παιδί υποθέτουμε ότι κατέχει πτυχές της ολοκληρωμένης ανάπτυξης ενός τυπικού προφίλ πραγματολογίας όταν:

- Ξέρει ότι πρέπει να απαντήσει όταν μια ερώτηση έχει υποβληθεί,

- είναι σε θέση να συμμετέχει σε μια συνομιλία με το να εναλλάσσει τη σειρά με τον άλλο ομιλητή,

- έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει και να ανταποκριθεί στις μη λεκτικές πτυχές της γλώσσας (που να αντιδρά κατάλληλα στη γλώσσα του σώματος και στα «κέφια» του άλλου ατόμου, καθώς επίσης και στα λεγόμενά του),

- συνειδητοποιεί ότι πρέπει να εισάγει ένα θέμα συνομιλίας που να μπορεί ο ακροατής πλήρως να καταλαβαίνει,

- ξέρει ποιες λέξεις ή ποιο είδος τύπου-πρότασης να χρησιμοποιεί κατά την έναρξη μιας συνομιλίας ή κατά την απάντηση σε κάτι που κάποιος έχει πει,

- έχει τη δυνατότητα να διατηρεί ένα θέμα (ή να αλλάζει θέμα κατάλληλα, ή να διακόπτει ευγενικά),

- έχει τη δυνατότητα να διατηρεί κατάλληλη βλεμματική επαφή (κοιτάζοντας όχι πάρα πολύ επίμονα, και όχι πάρα πολύ μακριά) κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας και τη δυνατότητα να διακρίνει πώς να μιλά και να συμπεριφέρεται προς τους διαφορετικούς επικοινωνιακούς συνομιλητές (επίσημα/τυπικά με μερικούς, ανεπίσημα/άτυπα με άλλους).

Τα παιδιά με πραγματολογικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα στο να χρησιμοποιούν τη γλώσσα κοινωνικά με τρόπους που είναι κατάλληλοι ή τυπικοί για την ηλικία τους. Πολύ συχνά δεν καταλαβαίνουν ότι παίρνουμε σειρά για να μιλήσουμε, και θα μιλήσουν πάνω από σένα μερικές φορές ή άλλες φορές ανταποκρίνονται σε αυτό που λες με ακατάλληλες σιωπές, ή με μια φωνή που είναι πολύ σιγανή. Μπορεί να διακόπτουν υπερβολικά και να μιλούν άσχετα ή για πράγματα που ο ακροατής δεν ενδιαφέρεται. Η επικοινωνιακή τους συμπεριφορά συχνά εμφανίζεται αγενής και απερίσκεπτη. Επίσης συχνά δεν υποθέτουν την προηγούμενη γνώση που ο άλλος μπορεί να έχει για κάτι ή για κάποιο γεγονός και από την άλλη μπορεί να υποθέτουν μια προηγούμενη γνώση που ο ακροατής θα ήταν απίθανο να έχει για κάτι ή για κάποιο γεγονός. Μπορούν επίσης να λένε μια ιστορία με τόσες λεπτομέρειες που ο άλλος να καταντά κουρασμένος και αδιάφορος για αυτή.

Επομένως είναι σωστό να ενημερώνεστε, να παρατηρείτε να απορείτε αλλά και να πληροφορείστε εγκαίρως για τα σημάδια και μηνύματα επικοινωνίας που εμφανίζει και σας στέλνει το παιδί σας. Αναμείνετε τις πρώτες του λέξεις μεταξύ 12 και 18 μηνών. Θα υπάρξει πιθανώς μια «έκρηξη» γλωσσικής ανάπτυξης πριν από τα 2 έτη. Αναμένεται να ακούσετε προτάσεις των 4 έως 5 λέξεων μέχρι τα τέσσερα έτη του. Η γραμματική πρέπει να είναι σωστή τις περισσότερες φορές μέχρι τα τέσσερά του έτη. Άλλοι άνθρωποι θα καταλαβαίνουν σχεδόν όλα όσα το παιδί σας λέει ώσπου να είναι τεσσάρων.

Δεν υπάρχει λόγος να ανησυχείτε υπερβολικά:

Εσείς ως γονείς είστε πρώτα ο ειδικός. Στηριχθείτε στην κρίση σας. Εάν σκέφτεστε ότι το παιδί σας έχει ένα πρόβλημα στον τομέα των δεξιοτήτων επικοινωνίας μην διστάσετε να επιδιώξετε την κατάλληλη επαγγελματική βοήθεια. Μην παρερμηνεύετε τις καλές προθέσεις των άλλων ανθρώπων που είναι υπερβολικά εφησυχαστικές. Θυμηθείτε, είστε ο καλύτερος ειδικός στην ανάπτυξη και την πρόοδο του παιδιού σας. Ο πρώιμος προσδιορισμός των δυσκολιών επικοινωνίας στα παιδιά μπορεί να αποτρέψει άλλα προβλήματα,

όπως δύσκολη συμπεριφορά, μαθησιακές δυσκολίες (ειδικά με την ανάγνωση και την ορθογραφία) και προβλήματα σχέσεων και ανεκτικότητας με άλλους ανθρώπους.

Προτάσεις

Κάνοντας μια γρήγορη ανασκόπηση σε όλα τα προηγούμενα και από τον όγκο των εργασιών που έχουν γίνει μέχρι σήμερα καταλήγουμε στη σημασία που έχει τελικά η πραγματολογία. Αυτό βέβαια που μας φάνηκε αξιοσημείωτο ήταν ότι οι ελληνικές εργασίες σχετικά με την πραγματολογία ήταν περιορισμένες, λίγες έχουν γίνει που να αφορούν την τυπική ανάπτυξη σε όλα τα στάδια.

Έτσι κλείνοντας θα θέλαμε να προτείνουμε μια μελλοντική συγκριτική έρευνα στον ελλαδικό χώρο που θα αφορά την τυπική ανάπτυξη της πραγματολογίας ανάμεσα σε ακούοντες – κωφούς – τυφλούς. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουμε να προσεγγίσουμε καλύτερα τα στάδια ανάπτυξης της πραγματολογίας μέσα από την ύπαρξη ενός ενιαίου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου. Θα μπορέσουμε να προσδιορίσουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές καθώς εάν και πώς τελικά ο προφορικός λόγος επηρεάζει την πραγματολογία θετικά ή αρνητικά. Η ολοκλήρωση μιας τέτοιας έρευνας βέβαια απαιτεί χρόνο για την διεξαγωγή της, αφού θα πρέπει να ερευνήσουμε τις πραγματολογικές ικανότητες από τους πρώτους μήνες της βρεφικής ζωής, πώς εξελίσσονται στην παιδική- εφηβική ηλικία, πώς ολοκληρώνονται στην ενήλικη παραγωγική ηλικία και πώς καταλήγουν στην τρίτη ηλικία.

Μια τέτοια εργασία θα μπορούσε να γίνει η αφετηρία για νέες συγκριτικές έρευνες με αντίστοιχες του εξωτερικού που έχουν γίνει καθώς και για μια έρευνα σε παγκόσμιο επίπεδο, ώστε να αναγνωριστούν και να καθοριστούν, αν υπάρχουν, κοινά καθολικά και οικουμενικά χαρακτηριστικά στην ανάπτυξη της πραγματολογίας.

Πιστεύουμε ότι θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διεξαγωγή και των δυο προαναφερόμενων ερευνών τόσο για την ελληνική βιβλιογραφία όσο και την κατανόηση της πραγματολογίας σε επιστημονικό επίπεδο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βογινδρούκας I. & Sherratt D., 2005, Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, *Αθήνα, Εκδόσεις: Ταξιδευτής.*

Brown Keith, Eve V. Clark, McMahon April, Miller Jim, and Lesley Milroy Series Editors, Pragmatics, Yan Huang, Oxford Linguistics Oxford Textbooks in Linguistics, 2007

De Marco Ivan, Colle Livia, Bucciarelli Monica, (2007) linguistic and extralinguistic communication in deaf children, *Elsevier Journal of Pragmatics 39 134-156*

Deward Hazel, Summers Susie, The Pragmatics Profile of everyday Communication Skills in Children, (1995) NFER-NELSON

Frost Lori, Bondy Andy (PECS) Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων –Εκπαιδευτικό Εγχειρίδιο , Δεύτερη Έκδοση, Pyramid Educational Products, Inc.

Κακαβούλια Μ. (2005) , Τμήμα: Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού Σημειώσεις μαθήματος : Εργαστήριο Ρητορικής & Λόγου, Ανάλυση του Λόγου: Πραγματολογία, **Πάντειο Πανεπιστήμιο**

Κατή Δ. (Α΄ έκδοση 1992), Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί, Αθήνα, Εκδόσεις: Οδυσσέας.

Kecskes Istvan, Horn Laurence R. Editors, Explorations in Pragmatics, Linguistic, Cognitive and Intercultural Aspects, Mouton

Series MSP 1 in Pragmatics, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, 2007

Keen Deb, Rodger Sylvia, Doussin Kim, Braithwaite Michelle, (2007), A pilot study of the effects of a social-pragmatic intervention on the communication and symbolic play of children with autism, *SAGE Publications and the National Autistic Society, Vol. 11(1) 63-71*

Peppe Sue, McCann Joanne, Gibbon Fiona, O'Hare Anne, Rutherford Marion, (2006) Assessing prosodic and pragmatic ability in children with high-functioning autism, *Elsevier Journal of Pragmatics 38 1776- 1791*

Perkins Michael, (2007), Pragmatic Impairment, *Cambridge University Press*

Rosenthal Rollins Pamela, (1999) Early Pragmatic Accomplishments and Vocabulary Development in Preschool Children with Autism, *American Journal of Speech- Language Pathology, Vol. 8 181-190*

Ryder Nuala, Leinonen Eeva, Schulz Joerg, (2008) Cognitive approach to assessing pragmatic language comprehension in children with specific language impairment, *International Journal of Language & Communication Disorders, Vol. 43, No 4, 427- 447*

Shulman Brian, *Test of Pragmatic Skills* (1985) Communication Skill builders

Siegel Linda S., Cunningham Charles E., (1984) Social Interactions: A transactional Approach with Illustrations from Children with Development Problems, *New Directions for Child Development, no 24 San Fransisco: Jossey-Bass*

Skarakis-Doyle & Dempsey, (2008) Detection and Monitoring in Children with Language Impairment, *Journal of Speech, Language and Hearing Research, Vol.51 1227- 1243*

Τερζή Αρχ. (2005) Σημειώσεις μαθήματος: Εισαγωγή στη Γλωσσολογία, *A.T.E.I. Πατρών, Τμήμα: Λογοθεραπεία*

Toth Karen, Dawson Geraldine, Meltzoff Andrew N., Greenson Jessica, Fein Deborah, (2007) Early Social, Imitation, Play and Language Abilities of Young Non-Autistic Siblings of Children with Autism, *Springer Science + Business Media J Autism Dev Disord 37: 145- 157*

Volden Joanne, Coolican Jamesie, Garon Nancy, White Julie, Bryson Susan, (2008) Brief Report: Pragmatic Language in Autism Spectrum Disorder: Relationships to Measures of Ability and Disability, *Springer Science + Business Media J Autism Dev Disord 39: 388- 393*

Yule George, (1996) Pragmatics , μετάφραση Α. Αλβανούδη & Χ. Καπελλίδη (2006) Πραγματολογία, *Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (ΙΝΣ).*

Χριστοπούλου Αγγελική, (2003) Η Σημασιολογία και η πραγματολογία και η σχέση της με την ορολογία
Αθήνα, ΕΛΕΤΟ – 4ο Συνέδριο «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία»

Φιλλιπάκη Ειρ. – Warburton, (1992) Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία, *Αθήνα Εκδόσεις: Νεφέλη (8^η έκδοση)*

Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

Bowen, C. (1998). *Speech and language development in infants and young children.* Retrieved on (date) from <http://www.speech-language-therapy.com/devel1.htm>

Bowen, C. (2001). *Semantic and pragmatic difficulties and semantic pragmatic language disorder.* Retrieved from <http://www.speech-language-therapy.com/spld.htm> on (date).

era-web.soe.ucy.ac.cy/courses/EPA323/speechdisorders.ppt Διαταραχές λόγου- ομιλίας

Κυριακου Ελένη "Γλωσσική συμπεριφορά παιδιών με αυτισμό με έμφαση στον πραγματολογικό τομέα", <http://www.scribd.com/doc/26924343/>

Μητροπούλου Ευδοκία, Απτεσλής Νικόλαος – Καλλιόπη Τσακπίνη
Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για Παιδιά με Αυτισμό στον Τομέα της
Επικοινωνίας
www.autismhellas.gr/files/el/TheoritikoEpikoinonia.doc

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Παράρτημα

Όνομα Παιδιού.....

Το πραγματολογικό προφίλ των καθημερινών δεξιοτήτων επικοινωνίας στην προσχολική ηλικία.

A. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ / ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ

1. Προσέλκυση προσοχής

α) Προς τον εαυτό του

Πώς (όνομα παιδιού) συνήθως τραβά την προσοχή σας ;

Π.χ. Κλαίει.....
Σας τραβά.....
Με αναφωνήσεις.....
Φωνάζει μαμά.....
Λέει κάτι όπως «κοίτα με».....

β) Για γεγονότα, αντικείμενα, άλλους ανθρώπους

Εάν εσείς και (όνομα παιδιού) περπατάτε μόνοι στο δρόμο ή στο πάρκο και (όνομα παιδιού) βλέπει κάτι ενδιαφέρον, τι κάνει συνήθως;

Π.χ. Δείχνει.....
Δείχνει και αναφωνεί.....
Δείχνει και στρέφεται προς σε σας
Λέει μια λέξη (π.χ. κοίταξε ή αεροπλάνο).....
Αρχίζει να μιλά γι αυτό.....

B. ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

9. Κατάκτηση της προσοχής του παιδιού

Εάν θέλετε να τραβήξετε την προσοχή (όνομα παιδιού), πως το καταφέρνετε;

Π.χ. Πλησιάζοντας το πρόσωπο του.....
Αγγίζοντας τον.....
Λέγοντας το όνομα του.....

10. Ενδιαφέρον για συνδιαλλαγή (επικοινωνία)

Εάν κάθεστε κοντά (όνομα παιδιού) και του μιλάτε πως ανταποκρίνεται;

Π.χ. Δείχνει λίγο ενδιαφέρον.....
Φαίνεται να ενδιαφέρεται και σας κοιτάζει.....
Κουνά το σώμα και το πρόσωπό του.....
Συμμετέχει στη «συζήτηση» με ήχους ή λέξεις.....

11. Κατανόηση των χειρονομιών

Εάν δείχνετε κάτι (όνομα παιδιού) που θέλετε να το προσέξει, πως συνήθως αυτός /ή αντιδρά;

Π.χ. Δεν ανταποκρίνεται.....
Κοιτά εσάς και όχι εκεί που δείχνετε.....
Κοιτά μόνο αν αυτό που του δείχνετε είναι κάπου κοντά.....
Κοιτά ακόμη και αν είναι αρκετά μακριά.....

β) Εάν του πείτε «ένα λεπτό παρακαλώ...» πως αντιδρά το παιδί;

Π.χ. Δεν καταλαβαίνει και συνεχίζει να ρωτά.....
Θυμώνει.....
Περιμένει και ρωτά ξανά μετά από λίγη ώρα.....

Γ) ΣΥΝΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ ΣΥΝΟΜΙΛΙΑ

Τώρα πρόκειται να μιλήσουμε για τον τρόπο που εσείς και το παιδί σας επικοινωνείτε

17. Συμμετοχή στην επικοινωνία

Όταν εσείς και το παιδί παίζετε ή μιλάτε(συζητάτε) , με ποιο τρόπο παίρνει μέρος;

Π.χ. Κοιτάζει με ενδιαφέρον.....
Χαμογελά και γελά.....
Με φωνές και βάβισμα.....
Δείχνει, χρησιμοποιεί χειρονομίες.....
Χρησιμοποιεί λέξεις και απλές φράσεις.....
Συνομιλεί.....

18. Έναρξη επικοινωνίας

Όταν (όνομα παιδιού) θέλει να αρχίσει μια συζήτηση ή ένα παιχνίδι μαζί σας, πως το κάνει;

Π.χ. Σας κοιτάει στα μάτια.....
Βγάζει ανάρθρες κραυγές.....
Σας πλησιάζει και σας κοιτάζει στο πρόσωπο.....
Σας δίνει ή σας δείχνει κάτι.....
Σας απευθύνει το λόγο ζητώντας να συμμετέχετε σε αυτό που κάνει.....

25. Τρόπος συμμετοχής σε μια συζήτηση

Εάν (όνομα παιδιού) προσπαθεί να πάρει το λόγο σε μια συζήτηση που έχουν οι άλλοι, πως το κάνει;

Π.χ. Κάνει πολύ θόρυβο.....
Τριγυρίζει χωρίς να ξέρει τι να κάνει.....
Σας τραβάει ή ψιθυρίζει στο αυτί σας.....
Διακόπτει τους άλλους.....
Συμμετέχει / μιλώντας όταν γίνει παύση.....

Δ. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ

26. Πρόσωπα

Υπάρχουν άτομα με τα οποία (όνομα παιδιού) θέλει να είναι μαζί ή να μιλά μαζί τους περισσότερο από άλλα;

Π.χ. Γονείς.....
Άλλα μέλη της οικογένειας.....
Αυτός που το φροντίζει ή ο δάσκαλος.....
Κάποιος οικογενειακός φίλος.....
Άλλα παιδιά.....
Ευχάριστα μιλά με οποιονδήποτε.....

27. Συνθήκες/καταστάσεις

Σε ποιες περιπτώσεις (όνομα παιδιού) είναι περισσότερο επικοινωνιακός ;

Π.χ. Στο σπίτι.....
Στο σχολείο, στο νηπιαγωγείο, στον παιδικό σταθμό.....
Στο τηλέφωνο.....
Στο σπίτι φίλου.....
Σε ομάδα.....

Table 1 Pragmatic modes of engagement

Illustrative descriptions	Positive and negative examples
<i>Precursors/enablers</i>	
Nonverbal communication	Probes an individual's ability to attend to and understand nonverbal behavior as communicative during conversations
Discourse attentiveness and empathy	Maintains eye contact, appropriate body position with familiar adults, seems inattentive, distant or preoccupied
Speech characteristics and fluency	Can vary their tone of voice
Rituals, greetings, and goodbyes	Makes/responds to greetings to/from others
Vocabulary	Student uses age-appropriate (or better) vocabulary words
Comprehensibility	It is hard to make sense of what s/he is saying even though the words are clearly spoken
<i>Basic exchanges/rounds</i>	
Conversational turn taking	Observes turn-taking rules in the classroom or in social interactions
Topic control and maintenance	Maintains topics using appropriate strategies
Requests	Asks for/responds to requests for clarification during conversations
Speech acts	Apologizes/accepts apologies appropriately
Syntax/grammar	Leaves off past tense—ed endings on words
Interlocutor variety	Adjust/modifies language-based on the communication situation
<i>Extended literal and nonliteral discourse</i>	
Negotiations, directions, and instructions	Can disagree appropriately and offer compromises
Theory of mind and emotion language	Offers/responds to expressions of affection, or belief appropriately
Narrative	Gets the sequence of events muddled up when trying to tell a story
Nonliteral language, use of inference, and presupposition	Understands implied group/school rules
Gricean principles	Tells people things they already know

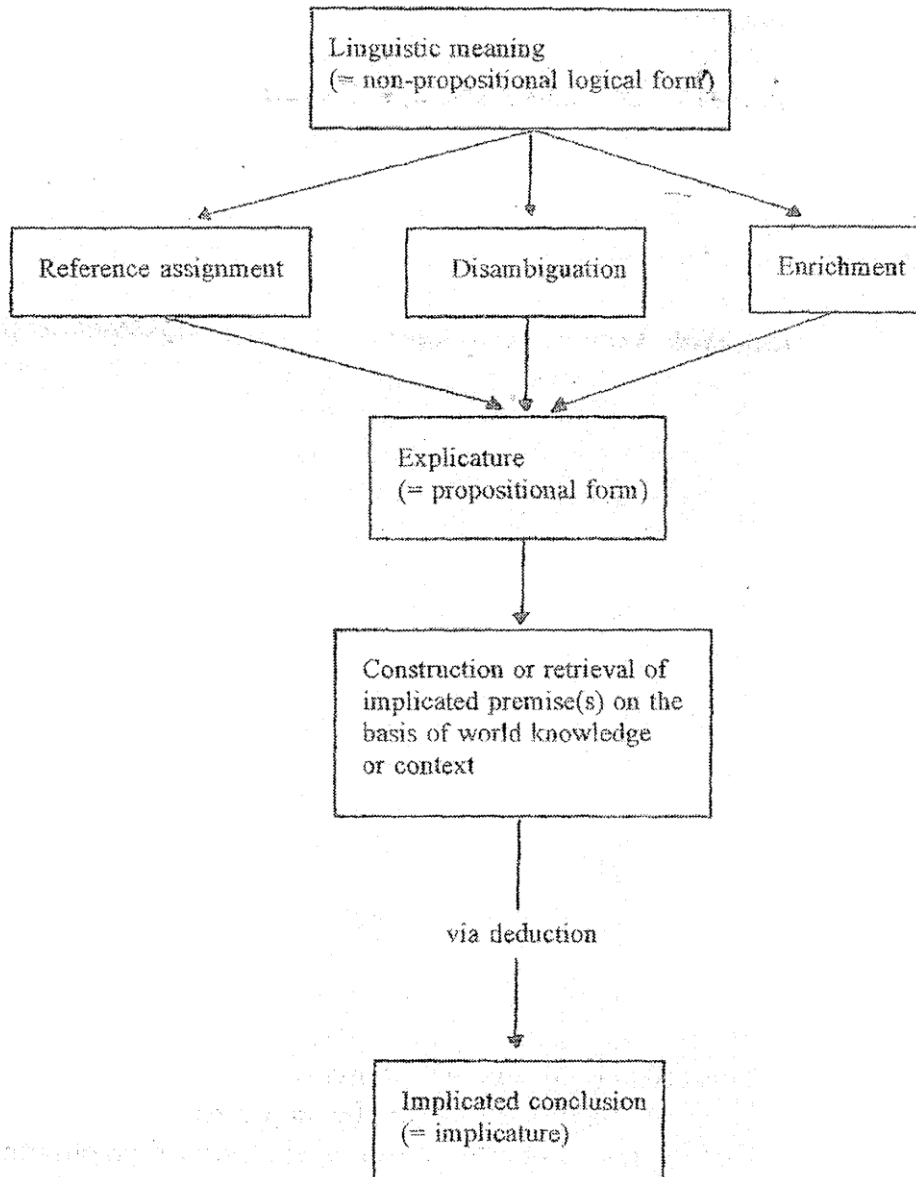


Figure 1. Comprehension of pragmatic meaning from a relevance theory perspective (Sperber and Wilson 1995).

Pragmatic impairment

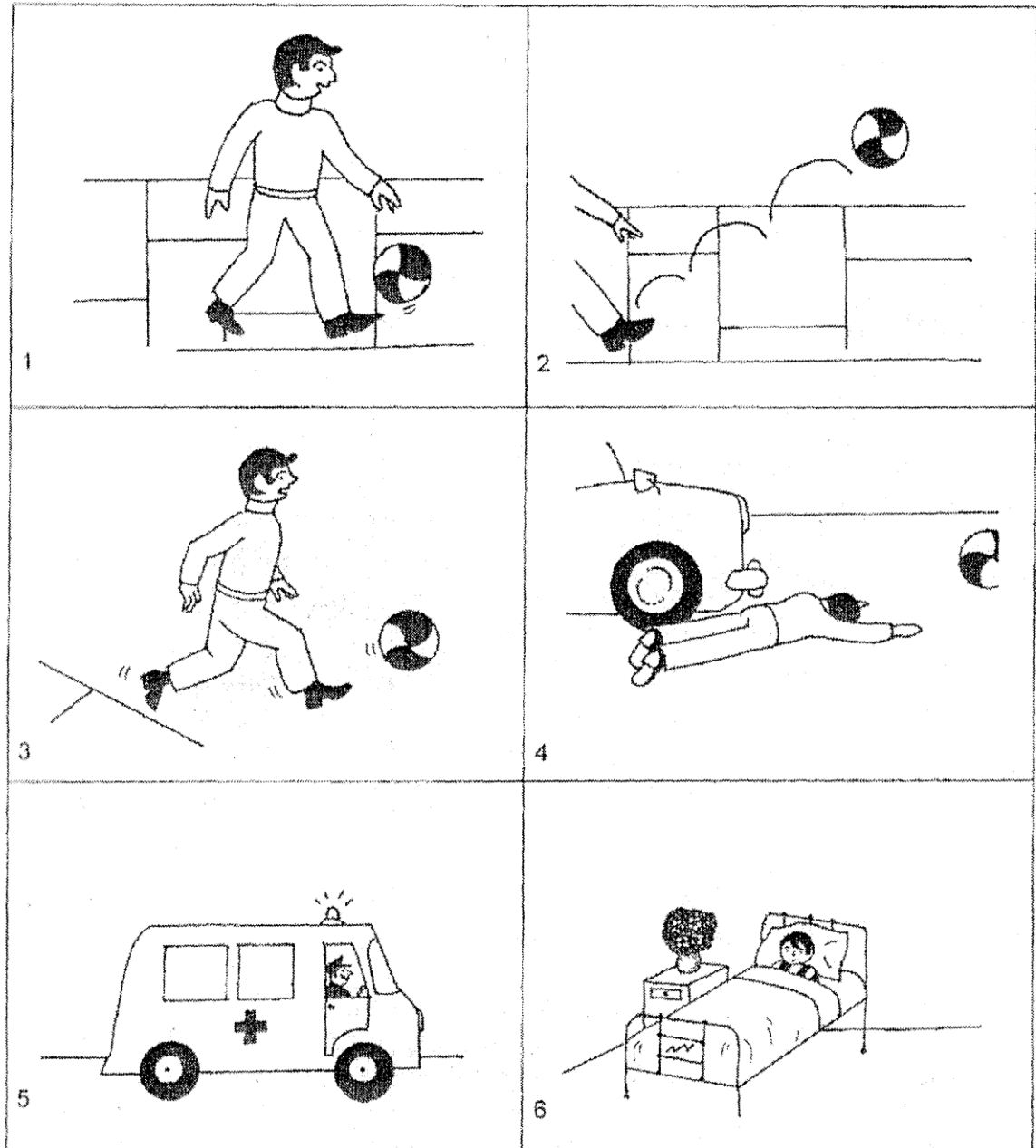


Fig. 2.2 Narrative picture sequence

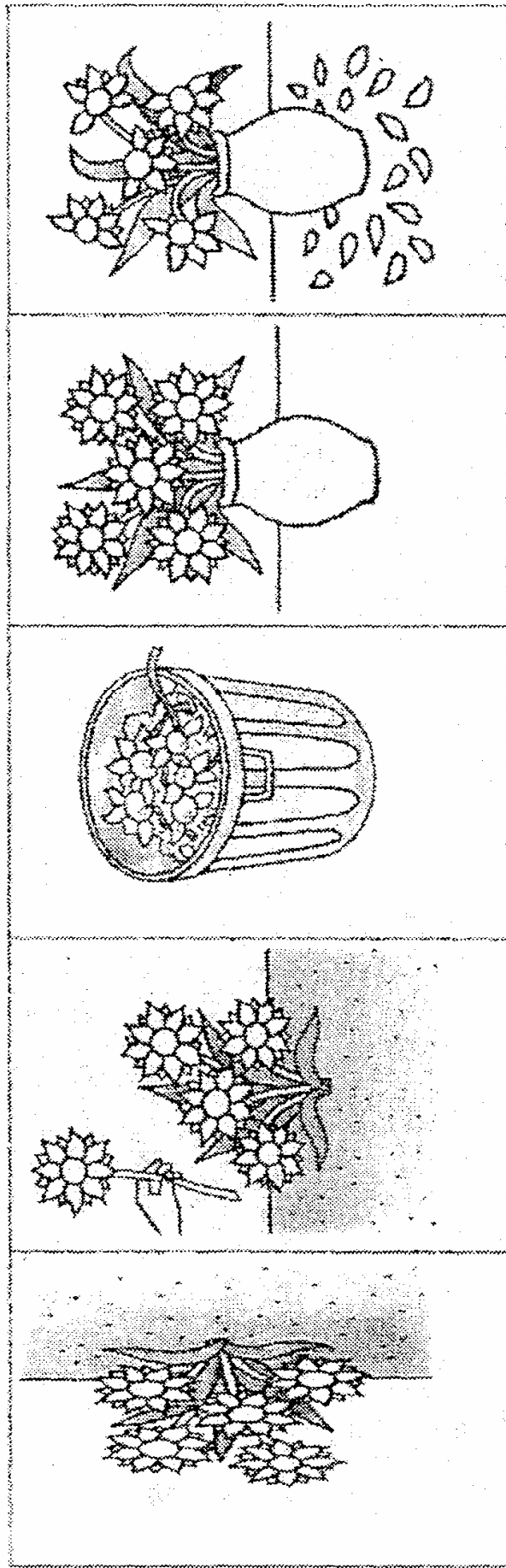


Fig. 2.3 A child's incorrect attempt to arrange a series of pictures to tell a story