

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΩΝ  
ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ  
ΗΛΙΚΙΑΣ**

**Μασουρίδης Βασίλειος (Α.Μ. 803)**

**Σούκια Βάια (Α.Μ. 836)**

**Σφακιανάκη Μανωλία (Α.Μ. 837)**

**Εποπτεύων Καθηγητής: Κος. Παπαθανασίου Ηλίας**

**Πάτρα- 2011**

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον κ. Παπαθανασίου Ηλία για την καθοδήγησή του και τη βοήθεια που μας προσέφερε κατά τη διάρκεια διεξαγωγής αυτής της έρευνας. Επίσης ευχαριστούμε θερμά τον κ. Brian B. Shulman για την ευγενική παραχώρηση του πρωτότυπου εργαλείου αξιολόγησης των πραγματολογικών ικανοτήτων «*Test of Pragmatic Skills*».

Ακόμη, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον κ. Καποδίστρια Νικόλαο για την συμβολή του στην στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Επιπλέον δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να ευχαριστήσουμε τους διευθυντές, τους δασκάλους και τα παιδιά των σχολείων από τα οποία συλλέχθηκε το δείγμα της έρευνας. Συγκεκριμένα τον παιδικό σταθμό «Ιάσων» του Δήμου Βόλου, τον Δημοτικό Βρεφονηπιακό σταθμό Πατρών, το Α' και Β' τμήμα του Κέντρου Προσχολικής Αγωγής του Δήμου Νέας Σμύρνης, τα «Εκπαιδευτήρια ΜΠΟΥΓΑ» Καλαμάτας, καθώς και τους γονείς και τα παιδιά εκτός σχολικού πλαισίου των περιοχών Βόλου, Καλαμάτας και Κρήτης που πήραν επίσης μέρος στην έρευνα.

Τέλος, ευχαριστούμε ιδιαίτερα τις οικογένειες μας για την υποστήριξη τους καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μας.

## Περίληψη

Η έρευνα την οποία παρουσιάζουμε εδώ εστιάζεται πρώτον, στην εξέλιξη των Πραγματολογικών Ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας και δεύτερον, στον βαθμό αξιοπιστίας του εργαλείου αξιολόγησης των Πραγματολογικών Ικανοτήτων, «Test of Pragmatic Skills» του Ph.D. Brian B. Shulman (1985).

Τα τελευταία χρόνια πολλοί ερευνητές θέλησαν να δώσουν ένα πλήρη ορισμό της πραγματολογίας. Θα μπορούσαμε λοιπόν, να ορίσουμε την πραγματολογία ως τον τομέα της γλώσσας που περιλαμβάνει τη λειτουργική χρήση της σε κοινωνικά γλωσσικά περιβάλλοντα. Αυτή η ανάγκη για μελέτη της χρήσης της γλώσσας οδήγησε στον σχεδιασμό εργαλείων αξιολόγησης τα οποία μέσω κάποιων ειδικά σχεδιασμένων πλαισίων θα μπορούσαν να αναγνωρίσουν και να κατηγοριοποιήσουν συγκεκριμένες επικοινωνιακές προθέσεις.

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι πρώτον, να διαπιστωθεί αν υπάρχει εξέλιξη στην ανάπτυξη των πραγματολογικών ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε συνάρτηση με την ηλικία και το φύλο. Δεύτερον, διερευνάται κατά πόσο το εργαλείο Αξιολόγησης των Πραγματολογικών Ικανοτήτων (Test of Pragmatic Skills) είναι αξιόπιστο και κατά πόσο ενδείκνυται η χρήση του από άλλους κλινικούς. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 141 παιδιά ηλικίας 3;00 έως 5;11 ετών στα οποία χορηγήθηκε το “Test of Pragmatic Skills” και τα οποία κλήθηκαν να ολοκληρώσουν τέσσερις διαφορετικές δραστηριότητες όπου η κάθε μία αποτελούταν από κάποιο αριθμό δοκιμασιών. Κάθε μια από τις δοκιμασίες στόχευε σε μία συγκεκριμένη επικοινωνιακή πρόθεση η οποία βαθμολογούταν ανάλογα με την κάθε απόκριση. Μετά το πέρας δύο εβδομάδων επαναξιολογήθηκαν 60 από τα παιδιά του δείγματος για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης προέκυψε ότι όσο μεγαλύτερη ηλικία είχε ένα παιδί τόσο πιο αναπτυγμένες πραγματολογικές ικανότητες διέθετε. Ο παράγοντας του φύλου δεν φαίνεται να επηρεάζει αυτές τις ικανότητες, καθώς δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις τους. Εξετάζοντας τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι όλα τα παιδιά έχουν αναπτύξει όλες τις επικοινωνιακές προθέσεις στις οποίες αξιολογήθηκαν. Αναλυτικά, τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό πληθώρα επικοινωνιακών προθέσεων, ενώ τα μικρότερα επικεντρώνονται στην χρήση συγκεκριμένων προθέσεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι συχνά ο βαθμός χρήσης της εκάστοτε επικοινωνιακής πρόθεσης, διαφοροποιούνταν ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο γινόταν η συζήτηση.

Από τα αποτελέσματα των επαναξιολογήσεων, διαπιστώθηκε ότι δεν σημειώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των αρχικών αξιολογήσεων και των επαναξιολογήσεων είτε από τον ίδιο είτε από διαφορετικό εξεταστή, πράγμα που καθιστά το παρόν εργαλείο αξιόπιστο.

## ABSTRACT

This study is being focused on two sections. The first section covers the progress of Pragmatic Skills of the pre-school age children, while the second one focuses on the reliability grade of the "Test of Pragmatic Skills" assessment tool by Ph.D. Brian B. Shulman (1985).

For the last few years a great amount of research has been done, in order to accurately define Pragmatics. Deduced by the research results, Pragmatics definition is described as the section of language that embraces the functional use of language in social context. The need of studying the language use lead to the development of assessment tools which within some specially designed environment settings, researchers were given the opportunity to identify and categorize specific communicational intentions.

The purpose of this study is firstly the monitoring of the development progress of the pre-school age children, in regard with the communicational intentions, in specific environments in conjunction with their sex and age variables. Secondly, the reliability of the "The Test of Pragmatic Skills" assessment tool is being examined, as well as whether it's recommended to be used by other clinicians. The research was implemented on 141 children participants of age groups ranging from 3;00 years old to 5;11 years old. They were all requested to complete the 'Test of Pragmatic Skills' which included a variety of 4 separate activities, each comprising of a number of challenges to be completed by the participants. Each and every challenge was aiming on one particular communicational intention, and was scored depending on the participants' response. The test was repeated on 60 of the participants, after 2 weeks in order to validate the validity and reliability of the results.

The research results indicated that older age children participants had more developed Pragmatic Skills in comparison with the younger ones. The sex variable did not seem to have a great impact to the research results, as there was not any considerable difference in the participants' performance. Moreover, examining the additional communicational intentions of the participants confirmed that all the participants have developed all the communicational intentions they have been assessed on. Specifically, children of older age use in a more extensive degree numerous of the communication intentions in comparison with the children of younger age, that in contrast, use a limited range of communication intentions. Very often it's noted that the degree of use of each communicational intention, was differentiated upon the communicational frame discussion.

Concluding, the repeated test results indicated that the participants who were examined by the same clinician, scored higher than the first assessment, comparing

to the participants that were examined by different clinicians. This fact confirms the reliability of the results.

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	ii
Περίληψη .....	iii
ABSTRACT .....	v
Περιεχόμενα .....	vii
Εισαγωγή.....	ix

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.1. Γλώσσα- Επικοινωνία.....	1
1.1.1. Γλώσσα .....	1
1.1.2. Επικοινωνία.....	2
1.2. Λειτουργίες της Γλώσσας.....	2
1.3. Πραγματολογία .....	3
1.3.1. Ορίζοντας την Πραγματολογία.....	3
1.3.2. Σημαντικότητα Πραγματολογίας.....	4
1.3.3. Θεωρίες της πραγματολογικής Ανάπτυξης .....	5
1.3.4. Θεωρίες για την Ανάπτυξη των Επικοινωνιακών προθέσεων .....	9
1.4. Αρχές Αξιολόγησης .....	11
1.4.1. Αξιοπιστία.....	12
1.4.2. Εγκυρότητα .....	12
1.5. Στάθμιση .....	13
1.6. Αξιολόγηση της Πραγματολογίας .....	14
1.6.1. Ιστορική Ανασκόπηση.....	14
1.6.2. Εργαλεία Αξιολόγησης των Πραγματολογικών Ικανοτήτων.....	14
1.6.3. Εργαλεία Αξιολόγησης που Εμπεριέχουν Πραγματολογικά Στοιχεία .....	17
1.7. Αξιολόγηση των Πραγματολογικών Ικανοτήτων στην Ελλάδα .....	20
1.8. Test of Pragmatic Skills.....	20

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1. Σκοπός της Έρευνας .....	22
2.2. Περιγραφή Πληθυσμού.....	22
2.3. Υλικά Αξιολόγησης .....	24
2.4. Διαδικασία Χορήγησης.....	24
2.5. Βαθμολογία .....	26
2.6. Διαδικασία Ανάλυσης των Δεδομένων .....	27
2.7. Διαδικασία Επαναξιολόγηση .....	27

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.1. Αποτελέσματα.....	29
3.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων του δείγματος ανά ηλικία σε κάθε επικοινωνιακή πρόθεση στην πρώτη δραστηριότητα.....	39
3.3. Ανάλυση αποτελεσμάτων του δείγματος ανά ηλικία σε κάθε επικοινωνιακή πρόθεση στην δεύτερη δραστηριότητα .....	40
3.4. Ανάλυση αποτελεσμάτων του δείγματος ανά ηλικία σε κάθε επικοινωνιακή πρόθεση στην τρίτη δραστηριότητα.....	42
3.5. Ανάλυση αποτελεσμάτων του δείγματος ανά ηλικία σε κάθε επικοινωνιακή πρόθεση στην τέταρτη δραστηριότητα .....	43

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1. Επαναξιολόγηση .....	45
4.2. Επαναξιολόγηση από τον ίδιο κλινικό.....	45
4.3. Επαναξιολόγηση από διαφορετικό κλινικό .....	49

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5.1. Συζήτηση Αποτελεσμάτων .....	56
5.2. Έλεγχος Αξιοπιστίας.....	63
5.3. Παράγοντες που Επηρέασαν Αρνητικά την Διεξαγωγή της Έρευνας ...	64
Επίλογος.....	65
Βιβλιογραφία.....	66

Παράρτημα 1

Παράρτημα 2



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάγκη να μελετηθεί η γλώσσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας οδήγησε στην ιδιαίτερη ανάπτυξη επιστημονικών κλάδων όπως η κοινωνιογλωσσολογία, η εθνογραφία της επικοινωνίας και η πραγματολογία και, στη συνέχεια, την ίδια τη μελέτη του παιδιού σε μίαν έμφαση στην επικοινωνία και όχι απλώς στην γλώσσα. Η γλωσσική επικοινωνία δεν απαιτεί μόνο γνώσεις για το ίδιο το γλωσσικό σύστημα αλλά και γνώσεις για τη χρήση αυτού του συστήματος στην ίδια την επικοινωνία- δηλαδή τη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικές περιστάσεις και για διαφορετικούς σκοπούς ( Κατή 1992).

Αναφερόμενοι στον όρο γλώσσα εννοούμε έναν κώδικα μέσω του οποίου αναπαριστώνται οι ιδέες για τον κόσμο με τη χρήση αυθαίρετων συμβόλων και κανόνων που διέπουν το συνδυασμό αυτών των συμβόλων και αποτελείται από υποσυστήματα (φωνολογικό, σημασιολογικό, μορφοσυντακτικό, πραγματολογικό) τα οποία είναι αποδεκτά και συμφωνημένα από την κοινωνία όπου χρησιμοποιούνται. Πρωταρχικός ρόλος της γλώσσας όμως, είναι η επικοινωνία. Η επικοινωνία αρχίζει με την εκφορά των πρώτων φωνών που παράγει το βρέφος, την οπτική επαφή και με τις κινήσεις που το ίδιο χρησιμοποιεί με επικοινωνιακό περιεχόμενο. Στην περίοδο πριν τους 18 μήνες έχει μεγάλη σημασία το επικοινωνιακό πλαίσιο γιατί με τη βοήθειά του το παιδί κατανοεί την έννοια της επικοινωνίας στην οποία θα βασιστεί, για την κατάκτηση του λόγου. Μέσα σε αυτό το επικοινωνιακό πλαίσιο το παιδί, για να μπορέσει να σηματοδοτήσει την επικοινωνιακή του αλληλεπίδραση, θα δοκιμάσει και θα χρησιμοποιήσει πολλές επικοινωνιακές συμπεριφορές πριν ανακαλύψει τις κατάλληλες για κάθε περίπτωση.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία επικεντρώνεται στην επιστήμη της πραγματολογίας. Η πραγματολογία αναφέρεται στην ενίσχυση-ενδυνάμωση της συζήτησης: πως λέγεται κάτι, στις προθέσεις του ομιλητή, στην σχέση των συμμετεχόντων και στις πολιτισμικές προσδοκίες της εναλλαγής. Είναι από την φύση της ένα πολύπλοκο και δύσκολο κομμάτι της επικοινωνίας.

Κατά την αξιολόγηση των πραγματολογικών ικανοτήτων των παιδιών, ο εξεταστής θα πρέπει να λάβει υπόψη του τις ικανότητές τους σύμφωνα με την ηλικία τους και να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για όσο το δυνατόν λειτουργικότερη αλληλεπίδραση. Η αξιολόγηση των πραγματολογικών ικανοτήτων είναι, μία δύσκολη και πολύπλοκη πρόκληση για τους κλινικούς. Εξαιτίας της φύσης της πραγματολογίας είναι σχεδόν αδύνατον να υπάρξει ένα σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης που με ακρίβεια να παρατηρεί την κοινωνική επικοινωνία. Προηγούμενες απόπειρες που δοκίμασαν αυτόν τον τρόπο, οδήγησαν σε δοκιμασίες που στην ουσία εκτίμησαν τις βαθύτερες γλωσσικές ή γνωστικές δεξιότητες και όχι την πραγματική κοινωνική επικοινωνιακή λειτουργία. Ωστόσο, η αξιολόγηση της πραγματολογικής ανάπτυξης είναι απαραίτητη για να

κατανοήσουμε την ικανότητα ενός παιδιού να χρησιμοποιεί την γλώσσα. Δυστυχώς, στην Ελλάδα δεν υπάρχουν σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης που να εξετάζουν τις πραγματολογικές ικανότητες των παιδιών. Οι περισσότεροι κλινικοί χρησιμοποιούν εργαλεία από το εξωτερικό τα οποία όμως δεν αντιπροσωπεύουν τις γενικές ικανότητες των παιδιών της χώρας μας.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εστιάζεται στην διαπίστωση του βαθμού ανάπτυξης των Πραγματολογικών Ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, 3;00 έως 5;11 ετών, και στον έλεγχο της αξιοπιστίας του εργαλείου αξιολόγησης των Πραγματολογικών Ικανοτήτων «Test of Pragmatic Skills» του Ph.D. Brian B. Shulman (1985) που χρησιμοποιήθηκε για την διεκπεραίωση της παρούσης έρευνας και του οποίου έγινε μετάφραση στην ελληνική γλώσσα.

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι πρώτον, να διαπιστωθεί αν υπάρχει εξέλιξη στην ανάπτυξη των πραγματολογικών ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε συνάρτηση με την ηλικία και το φύλο. Δεύτερον, διερευνάται κατά πόσο το εργαλείο Αξιολόγησης των Πραγματολογικών Ικανοτήτων (Test of Pragmatic Skills) είναι αξιόπιστο και κατά πόσο ενδείκνυται η χρήση του από άλλους κλινικούς. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 141 παιδιά ηλικίας 3;00 έως 5;11 ετών στα οποία χορηγήθηκε το “Test of Pragmatic Skills”. Τα παιδιά κλήθηκαν να ολοκληρώσουν τέσσερις διαφορετικές δραστηριότητες με παιχνίδι, όπου η κάθε μία αποτελούταν από κάποιο αριθμό δοκιμασιών στοχεύοντας με την σειρά τους σε μία συγκεκριμένη επικοινωνιακή πρόθεση η οποία βαθμολογούταν ανάλογα με την κάθε απόκριση. Δύο εβδομάδες αργότερα, επαναξιολογήθηκαν 60 παιδιά από το σύνολο του δείγματος για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Η εργασία αυτή περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια.

Στο 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο γίνεται ανάλυση της επιστήμης της πραγματολογίας παραθέτοντας έρευνες για τον τομέα. Επίσης περιγράφεται λεπτομερώς πως πραγματοποιείται η αξιολόγηση της πραγματολογίας παρουσιάζοντας σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης.

Στο 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας.

Στο 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα του δείγματος των παιδιών.

Στο 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επαναξιολόγησης.

Στο 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο συνοψίζονται τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας από την μελέτη των δεδομένων.

Τέλος, παραθέτονται δύο Παραρτήματα. Το πρώτο περιέχει, μεταφρασμένο από το πρωτότυπο, τους διαλόγους που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ των κλινικών και των παιδιών. Το δεύτερο έχει τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα της έρευνας που μπορεί να απευθύνεται κάποιος για να ελέγξει αν το παιδί που αξιολογήσε ανήκει σε φυσιολογικό πληθυσμό.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

## 1.1 Γλώσσα -Επικοινωνία

Η σχέση μεταξύ των όρων γλώσσα, ομιλία και επικοινωνία είναι ως ένα βαθμό ιεραρχική: η ομιλία συνιστά μία εκδήλωση της γλώσσας, ενώ με τη σειρά της η γλώσσα αποτελεί σημαντικό συστατικό της ανθρώπινης επικοινωνίας. Εφόσον σε αυτήν την εργασία θα ασχοληθούμε κατά κύριο λόγο με τον τομέα της πραγματολογίας που συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων του παιδιού, θα πρέπει να δοθεί ένας εις βάθος ορισμός του τι είναι γλώσσα και τι επικοινωνία.

### 1.1.1 Γλώσσα

Το πώς προσδιορίζεται η έννοια γλώσσα ήταν επικείμενο θέμα ήδη από την αρχαιότητα. Εμείς, θα αναφερθούμε κυρίως από την στιγμή που η γλώσσα άρχισε να περιγράφεται ως ένα σύστημα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συγχρόνως σαν μια συμπεριφορά, ψυχολογική διεργασία ή ικανότητα. Επομένως, *γλώσσα* είναι το σύστημα ήχων και εννοιών που χρησιμοποιούμε σε κάθε γλωσσική κοινότητα για να επικοινωνήσουμε (Κατή, 1992). Αυτή η διάκριση προτάθηκε αρχικά από τον θεμελιωτή της σύγχρονης γλωσσολογίας Ελβετό Ferdinand de Saussure ο οποίος εισήγαγε τις έννοιες της γλώσσας, του λόγου και της ομιλίας. Συνεπώς, ο όρος λόγος (*langue*) αναφέρεται σε όλες τις εκφράσεις της γλώσσας τις οποίες μοιράζονται οι συνομιλητές μιας συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας και ο όρος ομιλία (*parole*) αναφέρεται στις συγκεκριμένες εκφράσεις που παράγονται από ένα άτομο σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες.

Στη συνέχεια ο Chomsky (1965) πρότεινε μια ανάλογη διάκριση ανάμεσα στην ψυχολογική γνώση της γλώσσας και στη χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες ομιλίας (Κατή, 1992). Το αποτέλεσμα ήταν η εισαγωγή των όρων «γλωσσική ικανότητα» (*linguistic competence*), δηλαδή η διαισθητική γνώση του ομιλούντος για τη γλώσσα και «γλωσσική επιτέλεση» (*linguistic performance*) που αναφέρεται ουσιαστικά στην ικανότητα του ομιλητή να παράγει και να κατανοεί άπειρο αριθμό προτάσεων σε πραγματικές συνθήκες. Αργότερα, ο Hymes (1974) πρότεινε τον εμπλουτισμό της έννοιας γλωσσική ικανότητα ώστε να συμπεριλαμβάνει τη γνώση όχι μόνο του γλωσσικού συστήματος, αλλά και άλλων μη γλωσσικών παραγόντων που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη χρήση της γλώσσας.

### 1.1.2 Επικοινωνία

Η επικοινωνία (communication) συμπεριλαμβάνει τόσο την ομιλία όσο και τη γλώσσα και ορίζεται ως την μεταβίβαση και την πρόσληψη κάθε είδους μηνύματος –κινήσεις, ήχους, οσμές, οπτικά σήματα κ.τ.λ. Για παράδειγμα, ένα φτάρνισμα μπορεί να μεταβιβάσει το μήνυμα ότι κάποιος είναι κρυωμένος. Η μελέτη της ανθρώπινης επικοινωνίας σε όλες τις εκφάνσεις είναι έργο της *Σημειωτικής*<sup>1</sup>. Όπως είναι φυσικό, δεν υπάρχει μόνο το ανθρώπινο σύστημα επικοινωνίας αλλά και του ζωικού βασιλείου όπως η γλώσσα των μελισσών, η γλώσσα του σώματος κ.τ.λ. Βέβαια, υπάρχει ποιοτική διαφορά που όμως δεν είναι επί της παρούσης να αναλυθεί.

### 1.2 Λειτουργίες της Γλώσσας

Μέσα από την ανάγκη μελέτης της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών δημιουργήθηκαν διάφορα μοντέλα που ανέλυσαν την γλώσσα σε επιμέρους τομείς και εξήγησαν πώς αυτοί οι τομείς την επηρεάζουν. Ένα από αυτά, είναι το μοντέλο του Bloom & Lahey(1978), στο οποίο η γλώσσα φαίνεται να έχει τρεις διαστάσεις: τη μορφή, το περιεχόμενο και την χρήση. Συγκεκριμένα, η *μορφή* περιγράφεται με τα επιφανειακά χαρακτηριστικά αυτών που λέγονται και χωρίζεται σε τρεις τομείς ως προς τα χαρακτηριστικά τους: α) την *φωνολογία* η οποία μελετά τους ήχους μιας γλώσσας και πώς αυτοί οι ήχοι συνδυάζονται μεταξύ τους, β) τη *μορφολογία* ή οποία μελετά την εσωτερική δομή των λέξεων (μορφήματα, ρίζες, προσφύματα κ.ά.), και γ) την *σύνταξη* η οποία μελετά τους κανόνες που αφορούν τον τρόπο που οι λέξεις συνδυάζονται σε μεγαλύτερες ενότητες δηλαδή τις φράσεις. Στη συνέχεια, το *περιεχόμενο* όπου εντάσσεται η *σημασιολογία* αναφέρεται σε όλα όσα οι άνθρωποι λένε και στον τρόπο που εκφράζουν αυτά που σκέφτονται τα οποία συνδέονται με τις γνώσεις τους για τον κόσμο των πραγμάτων, των γεγονότων και των συσχετίσεων. Τρίτον, το τελευταίο χαρακτηριστικό το οποίο θα αναλυθεί εκτενέστερα παρακάτω αφορά την *χρήση* ή την *πραγματολογία* η οποία μελετά τους τρόπους με τους οποίους το περιβάλλον, γλωσσικό ή εξωγλωσσικό, επιδρά στην ερμηνεία μιας πρότασης, όπως αυτή πραγματώνεται ως εκφώνημα μέσα σε κάποιο χώρο και χρόνο και σε κάποια συμφραζόμενα (Φιλιππάκη - Warburton, 1992).

1. *Σημειωτική* είναι η μελέτη των σημείων και των συστημάτων σημασιοδότησης. Ο όρος πρωτο-χρησιμοποιήθηκε από τον Τζων Λοκ το 1690 σε μια μελέτη για την έννοια της κατανόησης. Αντικείμενο της σημειωτικής είναι πώς τα άτομα αποδίδουν, κωδικοποιούν και ανταλλάσσουν σημασίες και νοήματα. Ο όρος σημείο αναφέρεται σε οποιαδήποτε οντότητα η οποία είναι αντιπροσωπευτική (*φέρει*) ή στην οποία αποδίδεται ένα συγκεκριμένο νόημα (παράδειγματα σημείων: χειρονομίες, λέξεις, πινακίδες, ήχοι ειδοποίησης, ακόμα και μια ιδέα ή μια σκέψη).

### 1.3 Πραγματολογία

#### 1.3.1 Ορίζοντας την πραγματολογία

Ο όρος πραγματολογία προέρχεται από την ελληνική λέξη «πράγμα» που σημαίνει κάτι το υπαρκτό και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από το φιλόσοφο Charles Morris το 1938. Ο κλάδος αυτός όμως, οφείλει την ανάπτυξή του στις μελέτες των Άγγλων φιλοσόφων John Austin (How to do things with words, 1962) και Paul Grice (Logic and conversation, 1979) καθώς και του Αμερικανού φιλοσόφου John Searle (1969) οι οποίοι ασχολήθηκαν με την έννοια της πραγματολογίας στη φιλοσοφική θεωρία της χρήσης της γλώσσας. Οι μελέτες αυτές με τη σειρά τους βασίστηκαν στην θεωρία του γλωσσικού λειτουργισμού, που διατύπωσε ο φιλόσοφος Ludwig Wittgenstein, σύμφωνα με την οποία η σημασία μιας λέξης αποκαλύπτεται μόνο κατά τη χρήση της. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 οι πιο συνηθισμένοι ορισμοί της πραγματολογίας ήταν «σημασία εν χρήσει» και «σημασία στα συμφραζόμενα», ορισμοί όμως που παρά τη χρησιμότητά τους είναι γενικοί, εφόσον υπάρχουν πλευρές της σύγχρονης σημασιολογίας που θα μπορούσαν κάλλιστα να καλύπτονται από αυτούς τους ορισμούς. Ο Levinson (1983) παρείχε μία από τις πιο λεπτομερείς εισαγωγές στο χώρο για τον ορισμό της πραγματολογίας. Συγκεκριμένα, την ορίζει ως την μελέτη της ικανότητας των χρηστών της γλώσσας να συνδυάζουν προτάσεις με τα κατάλληλα συμφραζόμενα. Πιστεύει ότι ο τομέας της πραγματολογίας αποτελεί ξεχωριστό επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης. Την ίδια περίοδο ο Leech (1983), επιχειρεί να ορίσει την πραγματολογία με τέτοιο τρόπο ώστε να τη διακρίνει από το γλωσσικό σύστημα καθαυτό, ενώ ταυτόχρονα την αναγνωρίζει ως σημαντικό κομμάτι μιας ολοκληρωμένης πρότασης για τη μελέτη της γλώσσας ως συστήματος επικοινωνίας, δίνοντας έτσι τον παρακάτω ορισμό. *Πραγματολογία είναι ο τρόπος που τα εκφωνήματα αποκτούν σημασία σε συγκεκριμένες περιστάσεις.* Στην επόμενη δεκαετία δόθηκαν αρκετοί ορισμοί από τους Green (1989), Davis(1991), Blackmore (1992), Grundy (1995), Thomas (1995), Yule (1996), Vershueren (1999) και Mey (2001). Οι επικρατέστεροι από αυτούς είναι αυτοί των Thomas (1995) και Yule (1996) στους οποίους η πρώτη δίνει έναν ορισμό της πραγματολογίας ως *τη μελέτη της σημασίας στην αλληλεπίδραση ή εκείνου του τμήματος της γλωσσικής σημασίας που δεν είναι δεδομένο αλλά διαπραγματεύσιμο προσπαθώντας να μην αναφερθεί ρητά στο διαχωρισμό της από την σημασιολογία.* Έπειτα ο δεύτερος, δίνει τον ορισμό ως *τη μελέτη της σημασίας του ομιλητή ως διακριτής από τη λεξική και την προτασιακή σημασία.*

Αυτός ο προσανατολισμός επιχειρεί να απαγκιστρώσει την πραγματολογία από το παρελθόν της ως συμπλήρωμα ή σωσίβιο των τυπικών προσεγγίσεων στη

γλώσσα, και ιδιαίτερα της γενετικής γραμματικής, και προσανατολίζεται στους κοινωνικούς περιορισμούς που ρυθμίζουν την γλωσσολογική παραγωγή χωρίς να χάνει το ιστορικό ενδιαφέρον της για τους γνωστικούς μηχανισμούς που επιτρέπουν την εκάστοτε γνωστική ερμηνεία.

### *1.3.2 Σημαντικότητα πραγματολογίας*

Οι πραγματολογικές ικανότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη των σχέσεων με τους άλλους και για την επικοινωνία με διάφορους συνομιλητές σε μια ποικιλία περιβαλλόντων περιλαμβάνοντας προσχολικές και πρώτες τάξεις του δημοτικού. Η πραγματολογική ικανότητα προβλέπει μεταγενέστερες ακαδημαϊκές ικανότητες, είναι σημαντική στην κατανόηση και στην λειτουργία μέσα στην τάξη και συνδέεται με μεγαλύτερο ταίριασμα με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες. Για παράδειγμα, οι αφηγηματικές ικανότητες μπορεί να παρέχουν μια γέφυρα για να αποτυπώσουν μόνωση γιατί μπορούν να προωθήσουν την ευχαρίστηση των ιστοριών και να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν για την δομή και τις γλωσσικές συνθήκες των ιστοριών. Η ικανότητα στην δόμηση των αφηγήσεων και στην ανάπτυξη πλοκών σχετίζεται με τις επακόλουθες ικανότητες ανάγνωσης και γραφής. Ο Reeder και οι φοιτητές τους συσχέτισαν την πραγματολογική ενημερότητα και την πρόωρη ικανότητα γραφής. Υποστήριξαν ότι έχοντας μεταγλωσσικές ικανότητες για να αποδώσουν προθέσεις και κίνητρα στους ομιλητές (για να κατανοήσουν υπονοούμενα) μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα να κατανοούν τον γραπτό λόγο που δεν παρέχει στοιχεία από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ομοίως, οι Snow και οι Blum-Kulka (2002) πρότειναν ότι η ικανότητα να δέχεσαι πολλαπλές απόψεις σε πολυμερείς συζητήσεις αποσκοπεί στην κατανόηση του περιεχομένου. Υπάρχουν ακόμα κάποια στοιχεία με τα οποία μέσω της αφηγηματικής απόδοσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας προβλέπεται η μαθηματική ικανότητά τους δύο χρόνια αργότερα. (Παπαηλίου 2005).

Επιπλέον, τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν ελλείμματα στην πραγματολογία, λειτουργούν καλύτερα στο σχολείο και σε άλλα γλωσσικά περιβάλλοντα που αξιολογούνται. Τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν πότε και πώς να μιλούν και να αναφέρονται στους δασκάλους και στους συνομηλίκους τους, πώς να απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς, να επιδεικνύουν την γνώση τους και να παίρνουν πληροφορίες κατάλληλα, να κατανοούν έμμεσο λόγο και να διαμορφώσουν την συμπεριφορά τους κατάλληλα σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα (π.χ. στην αυλή, στο κυλικείο, στην τάξη). Καθ' όλη την διάρκεια ζωής, η πραγματολογική επάρκεια (ή η έλλειψη) επηρεάζει την κρίση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις ικανότητες και τα κίνητρα των παιδιών όπως

επίσης και τις ευκαιρίες τους για να μάθουν μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τους συνομηλίκους τους και των εκπαιδευτικών τους.

Η σχετικότητα της πραγματολογικής συμπεριφοράς στα σχολεία είναι ιδιαίτερα σημαντική όταν οι συνθήκες της τάξης είναι διαφορετικές από αυτές του σπιτιού. Οι πολιτισμοί ποικίλουν όσον αφορά πότε και πως τα παιδιά μπορεί να συνδιαλεχθούν με τους ενήλικες, να ρωτήσουν, να επιδείξουν την γνώση τους, να έχουν βλεμματική επαφή, να περιμένουν τις αντιδράσεις των άλλων και να χρησιμοποιήσουν ένταση. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα παιδιά χρησιμοποιώντας επικοινωνιακές νόρμες των πολιτισμών με τους οποίους είναι πιο εξοικειωμένοι. Όταν οι πραγματολογικές πρακτικές του σπιτιού και του σχολείου είναι πιο κατάλληλες, τα παιδιά είναι πιο άνετα και αποδίδουν τις πραγματολογικές τους ικανότητες πιο αποτελεσματικά.

Τέλος, η πραγματολογική επάρκεια είναι σημαντική επειδή τα παιδιά που είναι πραγματολογικά ικανά είναι πιο συμπαθή και δημοφιλή, από αυτά που είναι λιγότερο ικανά. Η συμμετοχή τους σε λεκτικές στρατηγικές όπως το να χαιρετούν, να προτείνουν, να ρωτούν για να συμμετέχουν και να συνεισφέρουν ουσιαστικά στις αλληλεπιδράσεις, τα κάνει να αισθάνονται προνομιακά σε σχέση με τα υπόλοιπα.

### 1.3.3. Θεωρίες πραγματολογικής ανάπτυξης.

Σημαντικές θεωρίες που υποδηλώνουν έρευνα στην πραγματολογία είναι: η θεωρία γλωσσικής πράξης (Austin 1975) και η γνωστική αναπτυξιακή θεωρία του Piaget. Η πρώτη, στην οποία βασίζεται το «*Test of Pragmatic Skills*» θα αναλυθεί εκτενέστερα στη συνέχεια.

Μία από τις σημαντικότερες θεωρίες στην πραγματολογία είναι η γνωστική αναπτυξιακή θεωρία του Jean Piaget. Ο Piaget εισήγαγε τη θεωρία του εγωκεντρισμού η οποία αφορά την ανικανότητα ενός ατόμου να λαμβάνει υπόψη του την άλλη οπτική γωνία ενός θέματος, την ανικανότητα να αναγνωρίσει ότι οι άλλοι έχουν διαφορετική γνώση, αισθήματα, σκέψεις, και αντιλήψεις καθώς και να γνωρίζει ποιες μπορεί να είναι αυτές. Ένα παράδειγμα εγωκεντρικής συμπεριφοράς είναι όταν ένα παιδί χαιρετά κουνώντας το χέρι του στο τηλέφωνο αντί να πει «γεια» στην γιαγιά ή μιλάει για το βιβλίο που του διάβασε ο δάσκαλος στο σχολείο χωρίς να εξηγήσει ποιο ήταν. Στο βιβλίο του «*The Language and Thought of the Child*» (1974), ο Piaget υπέθεσε ότι τα παιδιά σκέφτονται και λειτουργούν πιο εγωκεντρικά από τους ενήλικες, όπως όταν ρωτούν εις διπλούν κάποιον «Τι είπες;» αλλά ποτέ δεν ακούνε την απάντηση. Ο Piaget βρήκε ότι η εγωκεντρική ομιλία των παιδιών εμφανίζεται σχεδόν στην μισή από την αυθόρμητη γλώσσα των παιδιών ηλικίας τεσσάρων με επτά ετών. Επίσης ανακάλυψε σε πειραματική δουλειά, ότι τα παιδιά αποκαλούσαν τους ήρωες μιας

ιστορίας *αυτή* ή *αυτό* χωρίς να εξηγήσουν σε ποιον αναφέρονται, παρέλειπαν σημαντικές πληροφορίες και δεν παρουσίαζαν τα γεγονότα στην σωστή σειρά, σαν να υπέθεταν ότι οι ακροατές τους ήδη καταλάβαιναν για ποιο πράγμα μιλούσαν. Από αυτά τα δεδομένα ο Piaget, συμπέρανε ότι τα παιδιά είναι εγωκεντρικά και ανίκανα να αντιληφθούν τις ανάγκες του ακροατή τους και η προσπάθειά τους να καταλάβουν τους άλλους ανθρώπους και να επικοινωνήσουν με την σκέψη κάποιου άλλου αντικειμενικά, δεν εμφανίζεται νωρίτερα από την ηλικία των επτά με επτά και μισή (7- 7<sup>1/2</sup>).

Ένας άλλος μελετητής που ασχολήθηκε διεξοδικά με τις λειτουργίες της γλώσσας κατά τα πρώιμα στάδια ανάπτυξής της, είναι ο Michael Halliday (1975). Βασική θέση του Halliday (1973,1978) είναι ότι οι λειτουργίες που επιτελεί η παιδική γλώσσα, είτε αυτές αποδίδονται μέσω προ-λεκτικών φωνοποιήσεων και χειρονομιών (πρωτο-γλώσσα) είτε αποδίδονται με συμβατικά μέσα, αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται και αναπαριστά το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον καθώς και τον εαυτό του. Επιπλέον, επισημαίνει ότι το νόημα κάθε έκφρασης δε συνίσταται σε μια στατική αναπαράσταση, αλλά δημιουργείται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους σημαντικούς άλλους, και κάνει λόγο για πράξη νοήματος (act of meaning). Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του, στην ηλικία των 9-10<sup>1/2</sup> μηνών το παιδί μπορούσε να εκφράσει τις ακόλουθες επικοινωνιακές λειτουργίες: (α) προσωπική (personal) που αποδίδει γνωστικές ή συναισθηματικές καταστάσεις του εαυτού, (β) διαπροσωπική (interpersonal) που έχει ως στόχο την επικοινωνία με τους άλλους, (γ) ρυθμιστική (regulatory) που έχει σκοπό να κατευθύνει την συμπεριφορά των άλλων, ώστε να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι και (δ) οργανική (instrumental) μέσω της οποίας το παιδί μπορεί να ικανοποιήσει τις άμεσες ανάγκες του, χρησιμοποιώντας αντικείμενα του περιβάλλοντος. Οι λειτουργίες που περιγράφηκαν παραπάνω υποδηλώνουν ότι στην ηλικία αυτή το παιδί έχει δομήσει την διάκριση μεταξύ εαυτού -άλλου και φυσικού- κοινωνικού κόσμου. Το εκφραστικό του σύστημα, ωστόσο, περιλαμβάνει μόνο δύο επίπεδα. Το επίπεδο του περιεχομένου (νόημα) και το επίπεδο της μορφής της έκφρασης, που συνίσταται σε ιδιοσυγκρασιακές φωνοποιήσεις και χειρονομίες. Κατά την αναπτυξιακή διαδικασία οι λειτουργικές κατηγορίες της γλώσσας υφίστανται ριζική αναδιάρθρωση η οποία οδηγεί σε ένα πιο αφηρημένο, αλλά ταυτόχρονα και απλούστερο σύστημα γλωσσικών λειτουργιών. Περίπου στα μισά του δεύτερου χρόνου, με την μετάβαση από την πρωτογλώσσα σε δομές της γλώσσας των ενηλίκων, το παιδί αποκτά την δυνατότητα να συνδυάζει τις επιμέρους επικοινωνιακές λειτουργίες σε πιο περίπλοκες πράξεις νοήματος, σχηματίζοντας την πραγματιστική λειτουργία που σχετίζεται με την δράση του παιδιού στο περιβάλλον του, η οποία και επιζητεί ανταπόκριση από τους άλλους.



Περίπου την ίδια περίοδο ένας άλλος μελετητής, ο John Dore (1975) εξέτασε τις θεμελιώδεις λεκτικές πράξεις των παιδιών. Αυτές μπορεί να είναι μία λέξη, μία αλλαγή σχεδίου, ή μία χειρονομία που χρησιμοποιείται για την επικοινωνία με ένα άλλο άτομο. Στο άρθρο του, “A Pragmatic Description of Early Language”, ο Dore σημειώνει τις συνεισφορές του John Searle στον ορισμό του για την λεκτική πράξη. Η θεωρία του Searle ισχυρίζεται ότι η λεκτική πράξη αποτελείται από δύο μέρη: την *δήλωση*, που είναι απαραίτητη για τις εννοιολογικές πληροφορίες και την *προσλεκτική δύναμη*, που αναφέρεται στον τρόπο που οι πληροφορίες αντιλαμβάνονται από τον λήπτη (Dore, 1975). Ο Dore υιοθέτησε αυτές τις πληροφορίες και βρήκε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τις θεμελιώδεις λεκτικές πράξεις για εννιά διαφορετικές επικοινωνιακές προθέσεις της γλώσσας (ζητά δράση, διαμαρτύρεται, ζητά απάντηση, κατονομάζει, απαντά, χαιρετά, επαναλαμβάνει, απευθύνεται σε άλλους, εξασκείται) παρέχοντας μία συγκριτική λίστα από τις προθέσεις της χρήσης της γλώσσας από την γλωσσολογική και παιδική άποψη και δίνοντας παραδείγματα για το έκάστο. Το 1978, ερεύνησε τη χρήση της γλώσσας των παιδιών προσχολικής ηλικίας και διαπίστωσε ότι οι κωδικοποιημένες επικοινωνιακές προθέσεις παιδιών ηλικίας 2 έως 5 ετών περιλάμβαναν: την ζήτηση πληροφοριών, την απόκριση σε αιτήσεις, την απάντηση σε ερωτήσεις ή ενίσχυση πληροφοριών, την περιγραφή γεγονότων και αντικειμένων και τέλος, την δήλωση γεγονότων, συναισθημάτων, συμπεριφορών και πεποιθήσεων.

Επόμενη ερευνήτρια πάνω στον τομέα της πραγματολογίας ήταν η Bates (1976. Bates και συν., 1975) η οποία στηρίχτηκε στην παρατήρηση ότι η γλωσσολογική θεωρία της πραγματολογίας δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη γεφύρωση της γλωσσολογίας και της αναπτυξιακής ψυχολογίας, εφόσον δίνει έμφαση στην πρόθεση του ομιλητή αλλά και στη δυνατότητα απόδοσής της με μη γλωσσικά μέσα. Η Bates διατύπωσε την άποψη ότι η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης είναι δυνατό να αρχίσει πριν την εμφάνιση των πρώτων λέξεων, με τη διερεύνηση των επικοινωνιακών λειτουργιών, οι οποίες μεταβιβάζονται μέσω των προ-λεκτικών εκφράσεων και αργότερα θα αποδοθούν με συμβατικά γλωσσικά μέσα.

Η Shatz (1983) με τη σειρά της ισχυρίστηκε ότι οι εκφράσεις των παιδιών με τις οποίες ζητούν κάτι είναι οι πιο εύκολες πράξεις και σε εξελικτικό επίπεδο, διότι η κύρια χρήση της γλώσσας τείνει να είναι η έκφραση κάποιας επιθυμίας ώστε να εκπληρωθούν κάποιες από τις ανάγκες τους.

Οι παραπάνω θεωρίες για την ανάπτυξη της γλώσσας που βασίζονται στο προσδιορισμό των λειτουργιών της από την σκοπιά του παιδιού έρχονται σε αντίθεση με τις θεωρίες της παράδοσης Chomsky, οι οποίες έχουν ως αφετηρία την δομή της γλώσσας των ενηλίκων. Η έμφαση στη χρήση της γλώσσας αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση του φαινομένου ως κοινωνικό γεγονός που

διεξάγεται σε πραγματικά επικοινωνιακά πλαίσια, και επιτρέπει την σύζευξη των μελετών για την γλωσσική ανάπτυξη με τις μελέτες για τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στη *θεωρία των λεκτικών πράξεων*, ιδρυτής της οποίας θεωρείται ο φιλόσοφος J. L. Austin (1962). Το βιβλίο του «How to Do Things with Words» έθεσε τις βάσεις όχι μόνο για την θεωρία των λεκτικών πράξεων αλλά και για την Πραγματολογία γενικότερα, εφόσον οι λεκτικές πράξεις είναι το κεντρικό συστατικό της πραγματολογίας.. Ο Austin πίστευε ότι η γλώσσα δεν χρησιμοποιείται μόνο για να δηλώσει κάτι αλλά και για να εκτελέσει πράξεις. Οι πράξεις που πραγματοποιούνται με τον λόγο ονομάζονται λεκτικές πράξεις (speech acts), οι οποίες αναφέρονται στα μέσα που χρησιμοποιούν οι ομιλητές για να επιτελέσουν μία ενέργεια μέσω της προφορικής επικοινωνίας στα διάφορα περιβάλλοντα.

Χάρη στην υπόθεση των λεκτικών πράξεων, ο Austin έδειξε ότι η γλώσσα δεν χρησιμοποιείται μόνο για δηλώσεις, αλλά και για την εκτέλεση πράξεων που επηρεάζουν τον έξω κόσμο. Γι' αυτό και πρότεινε τον εξής διαχωρισμό των λεκτικών πράξεων:

- Την εκφωνητική πράξη (locutionary act) δηλαδή την παραγωγή μιας συγκεκριμένης έκφρασης με συμβατική μορφή και νόημα.
- Την προσλεκτική πράξη (illocutionary act) δηλαδή την πρόθεση του ομιλητή που χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη φράση λεκτικά ή μη-λεκτικά π.χ. υπόσχεση, απειλή, παροχή πληροφορίας με χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου.
- Την διαλεκτική πράξη (perlocutionary act) η οποία αναφέρεται στην επίδραση που ασκεί η έκφραση του ομιλητή στον ακροατή.

Το στάδιο ανάπτυξης των λεκτικών πράξεων ξεκινά πολύ νωρίς. Το διαλεκτικό στάδιο (perlocutionary act) ξεκινά να αναπτύσσεται μεταξύ της γεννήσεως και της ηλικίας των οχτώ μηνών. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου τα παιδιά είναι πάνω στην κατάκτηση της αναγνώρισης της λειτουργίας των αντικειμένων μέσα στο περιβάλλον τους. Το προσλεκτικό στάδιο (illocutionary stage) αρχίζει να αναπτύσσεται μεταξύ των ηλικιών οχτώ και δώδεκα μηνών. Σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά είναι ικανά να χρησιμοποιούν, σε αρχικό στάδιο, χειρονομίες για να δείξουν επικοινωνιακή πρόθεση, συμπεριλαμβάνοντας και πρωτο-δηλωτικές επικοινωνίες, επικοινωνιακές χειρονομίες για να δείξουν αντικείμενα ή γεγονότα κατά την διάρκεια ομαδικής προσοχής («*Κοίτα το πουλάκι.*»), και πρωτο-προστακτικές επικοινωνίες και χειρονομίες που χρησιμοποιούνται για να ελέγξουν χειριστικά τις συμπεριφορές άλλων (για παράδειγμα όταν ένα παιδί δείχνει ένα μπισκότο και πει «*Δώσ' στο μου αυτό*»). Το τρίτο και τελευταίο στάδιο είναι το εκφωνητικό (locutionary) το οποίο αρχίζει να

αναπτύσσεται στην ηλικία περίπου των δώδεκα μηνών. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά είναι ικανά να χρησιμοποιήσουν λέξεις και χειρονομίες για να εκφράσουν νοήματα και προθέσεις.

Τις περισσότερες φορές οι συνομιλητές δεν έχουν πρόβλημα να καταλάβουν το νόημα των λέξεων και την πρόθεση του ομιλητή. Μερικές φορές όμως, μπορούν να συμβούν παρεξηγήσεις αν η προσλεκτική δύναμη (illocutionary force) μιας πρότασης είναι διαφορετική ανάλογα με το πλαίσιο. Δηλαδή, η πρόθεση του ομιλητή μπορεί να είναι διαφορετική ανάλογα το πλαίσιο μέσα στο οποίο ενεργοποιείται μια πρόταση (Thomas 1995). Συμπεραίνεται λοιπόν, ότι το νόημα μιας πρότασης, η πρόθεση του ομιλητή, το περιβάλλον / συμφραζόμενα / πλαίσιο μέσα στο οποίο εκφέρεται /χρησιμοποιείται η πρόταση και η επιτελούμενη ή όχι λεκτική πράξη, είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους και αλληλοεξαρτώμενα.

Επομένως, η θεωρία της γλωσσικής πράξης παρέχει στους ερευνητές ιδέες σχετικά με τις πλευρές της επικοινωνίας των παιδιών που πρέπει να μελετήσουν, τους τύπους της ελάχιστης εμπλεκόμενης γνώσης που πρέπει τα παιδιά να διαθέτουν για την επικοινωνία και άλλες ικανότητες όπως την ικανότητα να οδηγείσαι σε συμπεράσματα που μπορεί να υποδηλώνει πραγματολογική επάρκεια.

#### *1.3.4. Θεωρίες για την Ανάπτυξη των Επικοινωνιακών προθέσεων*

Οι γνωστικές και κοινωνικές αλλαγές που παίρνουν μέρος στα παιδιά επηρεάζουν τους τρόπους που χρησιμοποιούν την γλώσσα. Για παράδειγμα, τα παιδιά προσχολικής αγωγής χρησιμοποιούν την γλώσσα για να απευθύνονται στους εαυτούς τους και να οδηγούν τους άλλους, όπως επίσης για να αναφερθούν σε παρούσες και παρελθοντικές εμπειρίες (Hulit & Howard, 1997). Μεγαλύτερα παιδιά, ωστόσο, προσθέτουν πιο περίπλοκες επικοινωνιακές λειτουργίες, χρησιμοποιούν την γλώσσα για να αιτιολογούν, να σκέφτονται και για να επιλύουν τα προβλήματα (Tough, 1979).

Γενικά, τα παιδιά μαθαίνουν την γλώσσα μέσω των επικοινωνιακών πλαισίων. Τα παιδιά προσχολικής αγωγής κατέχουν πολλές επικοινωνιακές ικανότητες, αλλά ένα μεγάλο μέρος των συζητήσεών τους αναφέρεται στο *τώρα* και στο *εδώ*. Οι συζητήσεις τους είναι σύντομες και ο αριθμός των εναλλαγών στη συζήτηση περιορισμένος. Η διατήρηση του θέματος στα παιδιά προσχολικής ηλικίας πραγματοποιείται μόνο όταν το θέμα του συνομιλητή αποτελείται από ένα κοινό θέμα το οποίο αναφέρεται στις προηγούμενες εκφορές του παιδιού (L. Bloom, Rocissano, & Hood, 1976). Τα μικρά παιδιά (2 ½ - 3) είναι καλά στο να εισάγουν νέα θέματα συζήτησης που τα ενδιαφέρουν, αλλά έχουν δυσκολία στο να

διατηρούν αυτό το θέμα παραπάνω από δύο εναλλαγές. Παρόλο που μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τον συνομιλητή τους, συχνά αποτυγχάνουν στο να περιμένουν τη σειρά τους στη συζήτηση και να χτίσουν μια γέφυρα για την επόμενη σειρά ενός ομιλητή.

Μεταξύ των ηλικιών 3 και 4 ετών τα παιδιά φαίνεται ότι έχουν κερδίσει μια ενημερότητα από τις κοινωνικές πλευρές μιας συζήτησης. Ξεκινούν να υιοθετούν τη γλώσσα τους στις ανάγκες του ομιλητή. Με την αιτιολογία ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι άλλες πτυχές των ανθρώπων έρχεται η γλώσσα που είναι προσαρμοσμένη στον ακροατή. Αυτό δεν είναι για να πούμε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας πάντα επιτυγχάνουν στο να κάνουν το μήνυμά τους κατανοητό. Είναι ανίκανα να τροποποιήσουν το μήνυμά τους ως απόκριση σε μια έκφραση του προσώπου που δηλώνει μη-κατανόηση και πρέπει να ερωτηθεί συγκεκριμένα για να ξεκαθαρίσει τα μηνύματά τους. Ο πιο κοινός τρόπος για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για να ξεκαθαρίσουν ή να τροποποιήσουν τα μηνύματά τους είναι απλά να επαναλαμβάνουν αυτά που έχουν πει. Η ικανότητα να ανταποκρίνονται πιο κατάλληλα δεν εμφανίζεται μέχρι την σχολική τους ηλικία (Owens, 2005). Κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου, τα παιδιά ξεκινούν να εκδηλώνουν την ικανότητα να κατανοούν και να χρησιμοποιούν έμμεσες απαιτήσεις. Για παράδειγμα, η πρόταση «Έχει ζέστη εδώ» μπορεί να αποτελεί μια δήλωση, αλλά συνήθως λέγεται όταν ένας ομιλητής υπονοεί την απαίτηση για μία πράξη (ο ακροατής να ανοίξει το παράθυρο). Η ικανότητα ενός παιδιού να καταλαβαίνει και να χρησιμοποιεί έμμεσες απαιτήσεις αναπτύσσεται όσο αυτό ωριμάζει κοινωνικά και γλωσσικά. Μεταξύ των ηλικιών 3 και 4 ετών, τα παιδιά φαίνεται να αποκτούν καλύτερη συνείδηση των κοινωνικών ωφελημάτων από την χρήση των έμμεσων απαιτήσεων (Ervin-Trip, 1980; Ninio & Snow, 1996; Wells, 1985).

Οι αφηγήσεις ως μορφή συζήτησης αποτελούν μέρος των επικοινωνιακών προθέσεων. Διαφέρουν από τις συζητήσεις στο γεγονός ότι ο ακροατής ανταποκρίνεται και δεν απαιτείται κάτι από αυτόν. Όταν αφηγείται κάποιος, ο ομιλητής παράγει ένα μονόλογο και αυτό προϋποθέτει να δώσει όλες τις πληροφορίες που χρειάζεται ένας ακροατής για να κατανοήσει πλήρως το περιεχόμενο. Ο ομιλητής πρέπει να παρουσιάσει όλες τις πληροφορίες με ένα οργανωμένο τρόπο και οφείλει να εισάγει και να οργανώσει αλληλουχίες έτσι ώστε τα γεγονότα να συνδέονται και να οδηγούν σε ένα λογικό συμπέρασμα. Οι αφηγήσεις συμπεριλαμβάνουν μοίρασμα και ανασκόπηση των προσωπικών γεγονότων και εμπειριών, προσωπικές ιστορίες, επανάληψη ιστοριών, και επανάληψη ιστοριών από ταινίες, βιβλία και τηλεοπτικά προγράμματα.

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά 2 ετών ενσωματώνουν διάλογο που συνοδεύει γνωστές καθημερινές ρουτίνες στο λόγο τους. Αυτό ο τύπος αφήγησης είναι γνωστός ως «γραφική» (script) και χρησιμοποιείται από τα μικρά παιδιά για να

μιλήσουν για γεγονότα που συνέβησαν σε αυτά (Owens, 2005; Tiegerman- Faber, 1995). Ωστόσο, δεν είναι ικανά νωρίτερα από την ηλικία των 4 ετών, που μπορούν να περιγράψουν αλληλουχίες γεγονότων που ονομάζεται «σχέδιο» (plan) (Karmiloff- Smith, 1986). Οι αφηγήσεις περιέχουν αρχές και δομή που τους δίνουν συνοχή. Περίπου στα 3 ½ ετών τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παράγουν πρωτοαφηγήσεις (pronarratives) οι οποίες είναι ιστορίες με πρόσφατα γεγονότα. Η δομή οργάνωσης είναι μια σειρά ασύνδετων γεγονότων η οποία εμφανίζεται στην ηλικία των 30 μηνών.

#### *1.4 Αρχές Αξιολόγησης*

Σύμφωνα με τους Shipley, K. G. & McAfee (2004), αξιολόγηση είναι η διαδικασία της συλλογής έγκυρων και αξιόπιστων πληροφοριών και η ερμηνεία τους έτσι ώστε να μπορεί ο κλινικός να κρίνει ή να αποφασίσει για κάτι. Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης είναι η διάγνωση, η οποία είναι η κλινική απόφαση που αφορά την παρουσία ή την απουσία μιας διαταραχής. Οι λογοθεραπευτές χρησιμοποιούν τις πληροφορίες της αξιολόγησης για να καταλήξουν στη διάγνωση και σε συμπεράσματα, για το αν χρειάζεται η παρέμβαση και άλλων ειδικοτήτων, να εντοπίσουν την ανάγκη θεραπείας καθώς και τον τομέα που χρειάζεται αυτή, να καθορίσουν τη συχνότητα και τη διάρκεια της θεραπείας και να πάρουν αποφάσεις για τη δομή της θεραπείας (π.χ. ατομική ή ομαδική θεραπεία, κλπ.). Εν τέλει όλες οι αρχικές κλινικές αποφάσεις βασίζονται στις πληροφορίες που αντλούνται από τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Για να έχει μια αξιολόγηση νόημα και να είναι χρήσιμη, πρέπει να έχει θεμελιώδη ακεραιότητα. Αυτή η ακεραιότητα μπορεί να εγγυηθεί αν κάθε αξιολόγηση πληροί αυτές τις πέντε αρχές:

- i. Θα πρέπει να ενσωματώνει όσες περισσότερες πληροφορίες γίνεται έτσι ώστε να υπάρξει ακριβής διάγνωση και να γίνουν οι κατάλληλες συστάσεις. Επομένως θα πρέπει να είναι *λεπτομερής*.
- ii. Θα πρέπει να περιέχει ένα συνδυασμό συνέντευξης και πληροφορίες ιστορικού του περιστατικού, επίσημα και ανεπίσημα τεστ, και παρατηρήσεις του πελάτη. Επομένως, θα πρέπει να χρησιμοποιεί *μια ποικιλία φορμών αξιολόγησης*.
- iii. Θα πρέπει να αξιολογεί πραγματικά τις δεξιότητες που θέλουμε. Έτσι, θα πρέπει να είναι *έγκυρη*.
- iv. Θα πρέπει να απεικονίζει με ακρίβεια τις επικοινωνιακές δεξιότητες και διαταραχές του πελάτη. Επίσης, επαναλαμβανόμενες αξιολογήσεις στον ίδιο πελάτη θα πρέπει να καταλήγουν σε παρόμοια αποτελέσματα,

δεδομένου ότι δεν έχει αλλάξει η κατάστασή του. Επομένως, θα πρέπει να είναι *αξιόπιστη*.

- v. Τα υλικά της αξιολόγησης πρέπει να είναι κατάλληλα για την ηλικία του πελάτη, το γένος, τις δεξιότητες, την εθνικότητα και την κουλτούρα του. Επομένως, θα πρέπει να είναι *προσαρμοσμένη σε κάθε πελάτη ξεχωριστά*.

#### 1.4.1 Αξιοπιστία (Reliability)

Η αξιοπιστία όσον αφορά τα εργαλεία αξιολόγησης δεν αναφέρεται στην ύπαρξη ή την ανυπαρξία των μετρήσεων, αλλά στο βαθμό στον οποίο δύο μετρήσεις συσχετίζονται μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, αξιοπιστία είναι είτε ο λόγος της διακύμανσης της πραγματικής βαθμολογίας προς τη διακύμανση της βαθμολογίας που παρατηρήθηκε σε ένα εργαλείο αξιολόγησης ή την ολική διακύμανση ενός εργαλείου. Η στάθμιση του παρόντος εργαλείου αξιολόγησης στηρίχθηκε:

- Στην *αξιοπιστία των επαναληπτικών μετρήσεων* (Test-retest reliability) η οποία είναι η απλούστερη μέθοδος για τη διαπίστωση της αξιοπιστίας της βαθμολογίας του τεστ και χρησιμοποιείται για να βρεθεί αν η βαθμολογία του τεστ από τη μια χορήγηση στην άλλη παραμένει σταθερή, δηλαδή μετρά τη χρονική σταθερότητα
- Στην *αξιοπιστία εκτίμησης* (Rater reliability) η οποία αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το ίδιο πρόσωπο ή διαφορετικό που χορηγεί το ίδιο τεστ περισσότερες από μία φορές, βρίσκει τα ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα κάθε φορά μετά τη χορήγηση του τεστ. Η αξιοπιστία εκτίμησης χωρίζεται σε δύο είδη: 1) την *Intra-rater αξιοπιστία* που εμφανίζεται όταν τα αποτελέσματα του εργαλείου είναι κάθε φορά ίδια όταν το χορηγεί το ίδιο άτομο σε κάποιον ασθενή σε περισσότερες από μια περιπτώσεις και 2) την *αξιοπιστία μεταξύ βαθμολογητών* (Inter-rater reliability) που εμφανίζεται όταν δύο ειδικοί βγάζουν πάνω κάτω τα ίδια αποτελέσματα στον ίδιο ασθενή, με το ίδιο τεστ και σε διαφορετική χρονική στιγμή.

#### 1.4.2. Εγκυρότητα (Validity)

Η εγκυρότητα ενός τεστ είναι ο βαθμός στον οποίο το συγκεκριμένο εργαλείο αξιολόγησης μετράει αυτό που ισχυρίζεται ότι μετράει. Υπάρχουν διάφοροι τύποι εγκυρότητας όπως :

- *Εγκυρότητα περιεχομένου (Content validity)*: ο βαθμός που τα αντικείμενα (items) ενός τεστ είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα των ολικών συμπεριφορών που κατασκευάζεται να μετρήσει π.χ. ένα έγκυρο τεστ άρθρωσης σχεδιάστηκε να μετρήσει την παραγωγή όλων των φωνημάτων. Το τεστ που αξιολογεί μερικά φωνήματα έχει φτωχή εγκυρότητα περιεχομένου.
- *Εγκυρότητα Εννοιολογικής Κατασκευής (Construct validity)* : ο βαθμός που ένα τεστ μετράει το θεωρητικό υπόβαθρο ή χαρακτηριστικό που ισχυρίζεται ότι μετράει. Για παράδειγμα, μία θεωρητική κατασκευή είναι ότι οι γλωσσικές ικανότητες του παιδιού προσχολικής ηλικίας βελτιώνονται με το πέρασμα της ηλικίας του. Ένα τεστ που μελετάει τη γλωσσική ανάπτυξη θα πρέπει να αποδειξει την εγκυρότητα αυτής της θεωρητικής κατασκευής με το να παρουσιάσει δεδομένα που θα δείχνουν βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας σταδιακά αυξανόμενης ηλικίας.
- *Εγκυρότητα σε σχέση με το κριτήριο (Criterion-related validity)*: ο βαθμός που η απόδοση του ασθενή στο τεστ συσχετίζεται με την απόδοση του σε άλλο τεστ που υποτίθεται ότι μετράει την ίδια παράμετρο με το πρώτο. Η εγκυρότητα σε σχέση με το κριτήριο έχει δύο είδη εγκυρότητας:
- *Τη Συγχρονική Εγκυρότητα (Concurrent validity)*: ο βαθμός στη σχέση μεταξύ της απόδοσης του ασθενή στο τεστ και της απόδοσής του σε ένα άλλο μέσο μετρήσεως όταν χορηγούνται την ίδια ώρα. Στην επιστήμη της ψυχολογίας τα αποτελέσματα των καινούριων τεστ νοημοσύνης συγκρίνονται με τα αποτελέσματα της κλίμακας Stanford-Binet που είναι ένα παλαιότερο τεστ νοημοσύνης με δεδομένη (αδιαμφισβήτητη) εγκυρότητα.
- *Τη Προβλεπτική Εγκυρότητα (Predictive validity)*: ο βαθμός που η τωρινή συμπεριφορά του ασθενή στο τεστ προβλέπει τη μελλοντική συμπεριφορά του σε παρόμοια μέτρηση ή οι εκτιμήσεις αυτές προβλέπουν με επιτυχία την εξέλιξή του.

### 1.5 Στάθμιση

Σύμφωνα με τους Shipley, K. G. & McAfee (2004), τα σταθμισμένα εργαλεία, γνωστά και ως *επίσημα* εργαλεία αξιολόγησης είναι αυτά που παρέχουν συγκεκριμένες διαδικασίες για την διαχείριση και την βαθμολογία του εργαλείου. Η στάθμιση ενός εργαλείου επιτυγχάνεται όταν η χορήγησή του πραγματοποιείται σε ένα μεγάλο αριθμό διαφόρων ατόμων (δείγμα στάθμισης) που είναι μικρό μέρος του κανονικού/ φυσιολογικού πληθυσμού, οι οποίοι επιλέγονται να

αντιπροσωπεύσουν τον πληθυσμό στόχο (target population) στον οποίο απευθύνεται το εκάστοτε εργαλείο. Κατά την επιλογή του δείγματος στάθμισης λαμβάνονται υπόψη διάφορα χαρακτηριστικά όπως ηλικία, φύλο, εθνικότητα κ.ά. Επιπλέον, το εγχειρίδιο του εργαλείου αξιολόγησης πέρα από τις πληροφορίες για τη χορήγηση και τη βαθμολόγηση του εργαλείου πρέπει να έχει και σαφείς περιγραφές για το σκοπό του, τον τρόπο που δομήθηκε, για την ομάδα στάθμισης και τα επακόλουθα στατιστικά στοιχεία μαζί με πληροφορίες για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Είναι σημαντικό να λαμβάνει κανείς υπόψη αυτές τις πληροφορίες πριν χρησιμοποιήσει ένα σταθμισμένο τεστ για σκοπούς αξιολόγησης. Έλλειψη γνώσης των παραπάνω μπορεί να οδηγήσει σε κακή χρήση του εργαλείου και σε λανθασμένα αποτελέσματα.

## *1.6 Αξιολόγηση της Πραγματολογίας*

### *1.6.1 Ιστορική Ανασκόπηση*

Από την δεκαετία του '70, πολλοί μελετητές εργάστηκαν στην αναγνώριση των πλαισίων της πραγματολογίας και στην πιο κατάλληλη πρόσβαση στην αξιολόγηση των πραγματολογικής ανάπτυξης. Τα τελευταία 40 χρόνια έχουν αναπτύξει διάφορους μηχανισμούς για την αξιολόγηση της πραγματολογίας. Μερικοί από αυτούς είναι σταθμισμένα εργαλεία, που παρέχουν μετρήσεις από συγκρίσεις παιδιών ίδιας ηλικίας, αλλά υπάρχουν περιορισμοί από πολλές πολιτιστικές- γλωσσικές κοινότητες. Άλλοι, είναι λίστες ελέγχου και οδηγοί παρατήρησης που δίνουν πληροφορίες για την γλωσσική χρήση σε διάφορες καταστάσεις. Οι τελευταίοι μπορεί να είναι πιο ευπροσάρμοστοι, αλλά τα αποτελέσματά τους δεν είναι εύκολο πάντα να ερμηνευτούν. Η βιβλιογραφία παρέχει κατά προσέγγιση τις ηλικίες που εμφανίζονται συγκεκριμένες πραγματολογικές ικανότητες.

### *1.6.2 Εργαλεία Αξιολόγησης των Πραγματολογικών Ικανοτήτων*

Στην πράξη δεν υπάρχουν ικανοποιητικά αμιγώς πραγματολογικά εργαλεία που να καλύπτουν όλες τις πτυχές που κάποιος θα ήθελε να αξιολογήσει σε ένα παιδί. Η φύση της πραγματολογίας ως ένα πλαίσιο εξαρτώμενο από τις ανθρώπινες συμπεριφορές φέρει αμφιβολία ως προς την ικανότητα επίσημων διαδικασιών αξιολόγησης να επαναλαμβάνουν επιτυχώς αυτές τις συμπεριφορές. Επιπροσθέτως, η αξιολόγηση γίνεται ακόμα πιο περίπλοκη καθώς οι πραγματολογικές ικανότητες αποτελούν εκδηλώσεις κοινωνικών και πολιτιστικών



εφαρμογών που μαθαίνονται μέσα από ιστορική διαδικασία οικονομικών, πολιτικών και πολιτιστικών σχέσεων. Υπάρχουν λίγα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης που συμπεριλαμβάνουν επαρκώς τις παραπάνω σχέσεις.

Παρακάτω, παρουσιάζονται κάποια εργαλεία αξιολόγησης που επικεντρώνονται μόνο στο φάσμα της πραγματολογίας:

- Το «*Test of Pragmatic Language (TOPL)*» είναι ένα όργανο ατομικής εφαρμογής, που παρέχει μια επίσημη αξιολόγηση της πραγματολογίας ή της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας. Το τεστ έχει σχεδιαστεί για να χρησιμοποιείται από λογοθεραπευτές, δασκάλους κάθε ειδικότητας, ειδικούς ψυχικής υγείας και ερευνητές. Επιπλέον μπορεί να χρησιμοποιηθεί από ψυχολόγους και δικηγόρους για την αξιολόγηση των κοινωνικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων παιδιών και εφήβων σε οικογενειακή θεραπεία και σε θεραπευτικά προγράμματα απεξάρτησης. Το τεστ είναι κατάλληλο για χρήση σε παιδιά από την προσχολική ηλικία μέχρι την ηλικία του λυκείου, που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, γλωσσική καθυστέρηση, δυσκολίες στην ανάγνωση, σε δίγλωσσο (ESL) και σε πληθυσμό ενηλίκων με αφασία. Το TOPL μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί σαν ένα μέρος μίας πλήρους ψυχολογικής σειράς τεστ με σκοπό την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής χρήσης της γλώσσας. Περιέχει ερωτήματα που διαβάζονται από τον εξεταστή και απαντώνται από τον μαθητή ή τον ενήλικα. Πολλά από τα ερωτήματα συνοδεύονται από σχετικές ασπρόμαυρες εικόνες. Ο χρόνος εφαρμογής του τεστ υπολογίζεται από 30 σε 45 λεπτά. Ο γενικός σκοπός του είναι να παρέχει μια προσεκτική και λεπτομερή αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της καταλληλότητας των πραγματολογικών, κοινωνικών και γλωσσικών ικανοτήτων. Τα ερωτήματα του τεστ παρέχουν πληροφορίες για έξι βασικά συστατικά στοιχεία της πραγματολογίας της γλώσσας: το φυσικό περιβάλλον, το ακροατήριο, το θέμα, τον σκοπό, των οπτικό-κινητικών νευμάτων και των αφαιρέσεων. Παλιές ανασκοπήσεις γενικά στήριζαν την χρησιμότητα του TOPL, παρόλο που υπήρξαν μερικοί που υποστήριζαν ότι χρειάζονται περισσότερες πληροφορίες για να συσχετιστούν τα πραγματικά αντικείμενα με τις έξι επιμέρους περιοχές που εξετάζει και άλλοι υπέδειξαν περιορισμούς στην καταλληλότητα των εικόνων του που δίνονται στους μαθητές.
- Το «*Πραγματολογικό Πρωτόκολλο του Prutting*» (**Prutting's Pragmatic Protocol**) αποτελεί μία λίστα ελέγχου η οποία επηρέασε τον τρόπο που πραγματοποιείται η αξιολόγηση της πραγματολογίας. Το πρωτόκολλο απαριθμεί 30 συμπεριφορές που οργανώνονται σε τρεις κατηγορίες: λεκτικές πτυχές (συμπεριλαμβανομένων της εναλλαγής σειράς και της

θεματολογίας), παραγλωσσικές πτυχές, καθώς και μη λεκτικές (proxemic και kinesic) πτυχές της επικοινωνιακής πράξης. Κάθε πραγματολογική ενέργεια κρίνεται είτε ως κατάλληλη, ακατάλληλη ή μη παρατηρήσιμη, με βάση τις παρατηρήσεις του πελάτη κατά τη διάρκεια τουλάχιστον 15 λεπτών αυθόρμητης, μη δομημένης συνομιλίας με ένα οικείο συνομιλητή. Το πρωτόκολλο έχει αποδειχθεί χρήσιμο στην εκτίμηση της επικοινωνιακής ικανότητας ενηλίκων με κρανιακά τραύματα και στον εντοπισμό ελλειμματικών τομέων της επικοινωνίας που είχαν παραβλεφθεί στην παραδοσιακή εξέταση. Επίσης προσφέρει ευελιξία στην χρήση του, διότι είναι τόσο απλό στη διαχείριση και επειδή επιτρέπει να γίνονται παρατηρήσεις είτε σε φυσικό, είτε σε κλινικό περιβάλλον. Ο περιορισμός αυτού του εργαλείου είναι ότι σχεδιάστηκε για να λειτουργεί κυρίως ως μια συσκευή ανίχνευσης. Ως εκ τούτου, μια πιο εμπειριστατωμένη εξέταση μπορεί να είναι απαραίτητη, ιδίως στο συντακτικό και σημασιολογικό τομέα της χρήσης της γλώσσας, στην περίπτωση που έχουν παρατηρηθεί άλλες ελλειμματικές περιοχές.

- Το «*Pragmatics Profile of Early Communication Skills*» (PPECS), χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων που αφορούν στις πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών. Μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική από την Μ. Νησιώτη και την S. Summers (συγγραφέα της αγγλικής έκδοσης του αρχικού εργαλείου), (1994) για τις ανάγκες της δικής τους έρευνας. Το PPECS περιλαμβάνει ένα είδος ημι-δομημένης συνέντευξης που γίνεται με τη βοήθεια των γονέων ή άλλων ενηλίκων που φροντίζουν το παιδί και αξιολογεί τις πραγματολογικές τους δεξιότητες σε επίπεδο επικοινωνίας. Έχει σχεδιαστεί δηλαδή για να αξιολογεί ποιοτικά την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση των παιδιών στην καθημερινή πρακτική. Η χρήση του επικουρεί στη δόμηση θεραπευτικών παρεμβάσεων σε παιδιά με συναφή ελλείμματα. Επίσης χρησιμοποιείται ευρέως για ερευνητικούς σκοπούς. Μπορεί να αναφέρεται σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη από 9 μηνών έως 5<sup>+</sup> ετών και επίσης σε παιδιά με διαταραχές στην ανάπτυξη, ανεξαρτήτως ηλικίας. Το PPECS αποτελείται από τέσσερα μέρη, το καθένα από τα οποία εξετάζει διαφορετικούς τομείς πραγματολογικών δεξιοτήτων του παιδιού και που επιμερίζονται με τη σειρά τους σε μικρότερα μέρη με εξειδικευμένες ερωτήσεις για κάθε τομέα. Οι τομείς είναι οι ακόλουθοι: Ο τομέας Α καλύπτει μία ποικιλία επικοινωνιακών λειτουργιών που κάθε παιδί μπορεί να εκφράσει. Ο τομέας Β εξετάζει τον τρόπο που ένα παιδί αντιδρά και αποκρίνεται στην επικοινωνία του με τους άλλους. Ο τομέας Γ αντιμετωπίζει τον τρόπο που το παιδί αλληλεπιδρά με τους άλλους ανθρώπους και τους συμμετέχοντες σε μία συζήτηση. Αυτή η συμμετοχή δεν είναι απαραίτητα λεκτική αλλά

μπορεί να περιλαμβάνει μία ποικιλία από σωματικά σημάδια και συμπεριφορές. Γίνονται ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο που οι αλληλεπιδράσεις αρχίζουν, διατηρούνται και τερματίζονται και για τον τρόπο που μπορεί η συζήτηση να διορθωθεί όταν διακόπτεται. Ο τομέας Δ ασχολείται με τον τρόπο που η επικοινωνία του παιδιού ποικίλει εξαρτώμενη σε ένα περιβάλλον. Αυτός ο τομέας μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στις δύο ηλικιακές ομάδες. Το Profile μπορεί να χρησιμοποιηθεί από επαγγελματίες που ασχολούνται με την γλωσσική ανάπτυξη όπως λογοθεραπευτές, ψυχολόγους, δασκάλους κ.ά. Οι ερωτήσεις του, έχουν βάση σε συγκεκριμένα γεγονότα και καθημερινές εμπειρίες στις οποίες οι γονείς οι δάσκαλοι και άλλοι συσχετίζονται. Πραγματοποιούνται ανοιχτές ερωτήσεις που επιτρέπουν στο ερωτηθέντα να δώσει την δική του εκδοχή, περιγράφοντας την επικοινωνιακή συμπεριφορά του παιδιού με δικά του λόγια. Η χορήγηση του Profile μπορεί να γίνει σε παραπάνω από μία συνεδρία.

### 1.6.3. Εργαλεία Αξιολόγησης που Εμπεριέχουν Πραγματολογικά Στοιχεία

Υπάρχουν αρκετά δημοσιευμένα εργαλεία αξιολόγησης που απλά περιέχουν πραγματολογικά στοιχεία χωρίς να επικεντρώνονται μόνο στις πραγματολογικές ικανότητες των παιδιών. Παρακάτω παρουσιάζονται μερικά από αυτά:

- το «*Assessment of Comprehension and Expression*» (6–11) (Adams, Cooke, Crutchley, Hesketh, & Reeves, 2001), το «*Clinical Evaluation of Language Fundamentals*» (Semel, Wiig, & Secord, 2000) και το «*Test of Language Competence*» (Wiig & Secord, 1989). Αυτά περιέχουν υποκλίμακες που επικεντρώνονται στην συμπεριφοριστική κατανόηση και στην μετάφραση μιας μεταφορικής γλώσσας, αλλά δεν είναι καθαρά πραγματολογικά εργαλεία αξιολόγησης.
- το «*Children's Communication Checklist*» (CCC) (Bishop, 1998) σχεδιάστηκε αρχικά για παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI). Όμως, ο σχεδιασμός του δεν αποκλείει την χρήση του σε κανονικούς πληθυσμούς. Αποτελείται από 70 ερωτήσεις οι οποίες διατυπώθηκαν και χωρίστηκαν σε υποκλίμακες βασιζόμενες σε κλινικές αποφάσεις επαγγελματιών. Το τελικό CCC αποτελείται από εννιά υποκλίμακες. Πέντε από αυτές αναφέρονται σε πραγματολογικές γλωσσικές δεξιότητες και αθροίζονται για να διαμορφώσουν ένα ολικό πραγματολογικό συνδυασμό (pragmatic composite). Οι υπόλοιπες τέσσερις υποκλίμακες προορίζονται για να καταστήσουν δυνατή την επιφανειακή διαφοροποίηση ανάμεσα σε προβλήματα πραγματολογίας

προκαλούμενα από κάποια πιθανή διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή ή από πιθανή γλωσσική διαταραχή. Ως εκ τούτου αυτές οι υποκλίμακες μπορεί να σχετίζονται με τις πραγματολογικές υποκλίμακες για κάποια παιδιά, αλλά όχι για άλλα. Από αυτά βγαίνει ένα σύνθετο σκορ πραγματολογικής συμπεριφοράς. Το CCC έχει ως σκοπό να διαφοροποιήσει τα παιδιά με πραγματολογικές διαταραχές από άλλους τομείς γλωσσικών διαταραχών. Δεν χρησιμοποιείται ως ένα διαγνωστικό εργαλείο ή πραγματολογικό προφίλ αλλά για να εισάγει υποθέσεις για διάγνωση και πτυχές για περαιτέρω αξιολογήσεις. Το CCC έχει το προνόμιο ότι είναι σχετικά εύκολο και γρήγορο για να χορηγηθεί σε σύγκριση με λίστες ελέγχου και προφίλ και μπορεί να αξιοποιήσει συμπεριφορές που είναι δύσκολο να έχεις πρόσβαση με το δείγμα.

- Το «*Fey's Pragmatic Patterns*» παρέχει τη δυνατότητα χρήσης ενός σχετικά απλοϊκού τρόπου επισκόπησης των διαφόρων μορφών συζήτησης τις οποίες ένα άτομο μπορεί παρουσιάσει. Διαχωρίζεται σε τέσσερα πραγματολογικά πρότυπα που αφορούν τον βαθμό ανταπόκρισης και αυτοπεποίθησης κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, τα οποία αποκαλύπτουν μια περιγραφή του τρόπου επικοινωνίας και λειτουργίας ενός ατόμου και παρέχουν ένα σημείο εκκίνησης, στον καθορισμό των στόχων της θεραπείας.
- Το «*Dore's Conversational Acts*» (Chapman, 1982) χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της λειτουργίας πίσω από μια απόκριση, αποκαλύπτει σχετιζόμενες δυνατότητες και αδυναμίες στη διαδικασία της συζήτησης και αποτελείται από τρία μέρη με βάση την πρόθεση του ομιλητή, την έννοια και τη σύνταξη του μηνύματος. Ο κλινικός παρέχει οκτώ κατηγορίες λεκτικών πράξεων με τις οποίες περιγράφεται η διαδικασία της συζήτησης. Είναι ένας μη σταθμισμένος μέσος όρος στον οποίο αναλύεται η επικοινωνιακή λειτουργία που διαθέτει μια απόκριση.
- Το «*Tough's Functions of Language*» δίνει έμφαση στα γλωσσικά παιχνίδια ρόλων στην διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και σκέψης. Ο κλινικός αξιολογεί την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μέσω τεσσάρων πραγματολογικών λειτουργιών, χωρίς αυτή η αξιολόγηση να θεωρείται πλήρης.
- Με το «*Halliday's Functions of Language*» ο κλινικός αναλύει την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που βασίζονται στην πολυπλοκότητα και την καταλληλότητα, μέσω της ανάλυσης τριών συνιστωσών που σχετίζονται με την πρόθεση αλληλεπίδρασης με τους άλλους, την απόκριση του ατόμου σε σχέση με προηγούμενες αποκρίσεις και με την προσπάθεια έκφρασης του συγκεκριμένου νοήματος. Η χρήση αυτού του εργαλείου, ως το κύριο διαγνωστικό όργανο, περιορίζει τη συνολική περιγραφική ανάλυση της γλώσσας.

- Το «*The Pragmatic Rating Scale*» αξιολογεί τις δεξιότητες επικοινωνίας ενός ατόμου σε σύγκριση με τις επιδόσεις άλλων ατόμων. Πρόκειται για μια μη σταθμισμένη κλίμακα αξιολόγησης.
- Το «*Interaction Record*» είναι σχεδιασμένο για την ανάλυση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο η συμμετοχή ενός ατόμου συμβάλλει στη συνολική επιτυχία ή αποτυχία της διαδικασίας της επικοινωνίας. Καταγράφοντας λεπτομερώς την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση του ατόμου, ο κλινικός αξιολογεί τα σχετικά δυνατά σημεία (strengths) και αδυναμίες σε διαπροσωπικές επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις.
- Το «*Communication Partner Profile*» περιγράφει τα επικοινωνιακά ελλείμματα στο σύνδρομο Asperger, εφόσον παρέχει μια ανάλυση των διαταραγμένων πραγματολογικών περιοχών. Χρησιμοποιεί μια απλή λίστα ελέγχου για να περιγράψει την παρουσία ή την απουσία δεξιοτήτων στους ακόλουθους τομείς: στη διευκόλυνση των σχέσεων, στη διευκόλυνση της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, στη διευκόλυνση της επικοινωνιακής ανάπτυξης, και σε στρατηγικές μη διευκόλυνσης. Περιγράφοντας λεπτομερώς τις εκτιθέμενες συμπεριφορές, ο κλινικός παρέχει ένα μέσο με το οποίο καθορίζονται συγκεκριμένες δεξιότητες που μπορεί να απαιτούν εξειδικευμένη κατάρτιση.
- Το «*Muir's Informal Assessment for Social-Communication Skills*» προσφέρει μια περιορισμένη ανάλυση της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης. Προβλέπει, ωστόσο, μια ταχεία ανασκόπηση της επικοινωνιακής διαδικασίας αξιολογώντας δέκα μεγάλους τομείς της κοινωνικής γλώσσας. Αυτοί περιλαμβάνουν την βλεμματική επαφή, τη στάση του σώματος, τις χειρονομίες και τις εκφράσεις του προσώπου, τη δυνατότητα έναρξης μιας συζήτησης, την ικανότητα διατήρησης μια συζήτησης, τη συγκέντρωση, τη ομάδα ευαισθητοποίησης και συμμετοχής, τα κίνητρα, τη γνώση της θεματικής κατηγορίας, και τον βαθμό χαλάρωσης και άγχους του ατόμου. Αν και προσφέρει στον κλινικό ένα άλλο μέσο ανάλυσης του κοινωνικού τομέα της γλώσσας, δεν είναι αρκετά λεπτομερές ώστε να μπορεί να χρησιμοποιείται ως κύριο διαγνωστικό εργαλείο για την αξιολόγηση επικοινωνίας. Προσανατολίζεται περισσότερο για ψυχιατρική ομάδα θεραπείας.
- Με το «*Social-Emotional Checklist*», ο κλινικός αξιολογεί τρεις κοινωνικούς τομείς που εμφανίζονται τυπικά ως πρόκληση για τα άτομα με σύνδρομο Asperger. Αυτές είναι ο κοινωνικός- διαδραστικός τομέας, ο κοινωνικός-επικοινωνιακός τομέας, και ο κοινωνικός-συναισθηματικός τομέας. Η χρήση αυτού του μέσου είναι χρήσιμη για την διευκόλυνση της επίλογής των κατάλληλων θεραπευτικών στόχων.

- Το «*Conversational Effectiveness Profile*» είναι ένα νέο μέσο που αναπτύχθηκε ειδικά για την αξιολόγηση των επικοινωνιακών ικανοτήτων των ατόμων με σύνδρομο Asperger. Αποτελείται από έξι τομείς, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την κοινωνική, ακαδημαϊκή και μη λεκτική επικοινωνία, τον *perspective taking* και τον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα. Χρησιμοποιώντας μια κλίμακα τριών βαθμών, ο κλινικός μπορεί να βαθμολογήσει την αποτελεσματικότητα της συζήτησης του ατόμου, τόσο ως ομιλητή όσο και ως ακροατή.
- Το «*Comprehensive Assessment Of Spoken Language (CASL)*» είναι ένα ατομικό και προφορικό εργαλείο αξιολόγησης για άτομα από τριών μέχρι 21 ετών. Το CASL παρέχει μία λεπτομερή αξιολόγηση της κατανόησης, της έκφρασης, και της επανόρθωσης σε τέσσερις γλωσσικές κατηγορίες: τις λεκτικές/ σημασιολογικές, τις συντακτικές, τις υπο-γλωσσολογικές (*supralinguistic*) και τις πραγματολογικές ικανότητες.

### *1.7 Αξιολόγηση των Πραγματολογικών Ικανοτήτων στην Ελλάδα*

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης στα οποία οι κλινικοί θα μπορούσαν να βασιστούν για να αξιολογήσουν και να ελέγξουν τις πραγματολογικές ικανότητες των παιδιών. Οι περισσότεροι χρησιμοποιούν ποιοτικά μέσα αξιολόγησης όπως το συμβολικό παιχνίδι, την παρατήρηση κατά τη διάρκεια της συνεδρίας και το ιστορικό που συμπληρώνεται από τους γονείς και τους δασκάλους. Επίσης, αρκετοί κλινικοί και κυρίως τα Διαγνωστικά Κέντρα χρησιμοποιούν σταθμισμένα εργαλεία από το εξωτερικό που όμως, όπως θα μπορούσε να συμπεράνει ο καθένας, αδυνατούν να παράσχουν αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα εφόσον έχουν στηριχτεί σε άλλον πληθυσμό με άλλα ήθη και έθιμα και άλλη κουλτούρα.

### *1.8 Test of Pragmatic Skills*

Για την συλλογή του δείγματος έγινε χρήση του *Test of Pragmatic Skills* το οποίο είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης των επικοινωνιακών προθέσεων παιδιών ηλικίας τριών έως οχτώ ετών τις οποίες εξετάζει μέσω τεσσάρων διαφορετικών δραστηριοτήτων. Δημιουργήθηκε από τον Brian B. Shulman, το 1985, στην ανάγκη να σχεδιαστεί ένα εργαλείο αξιολόγησης που επικεντρώνεται στην ανάλυση της λειτουργικότητας της ανάπτυξης της επικοινωνίας των παιδιών χωρίς να γίνεται αναφορά σε συντακτικές και σημασιολογικές μετρήσεις.

Η μελέτη της λειτουργικής επικοινωνίας στην οποία οι λεκτικές συμπεριφορές αποτελούν την βάση, περιλαμβάνει την φύση των σχέσεων, του περιεχομένου και των νοημάτων που έχουν μοιραστεί.

Το εργαλείο αυτό, στηρίχτηκε στις θεωρίες που υποστηρίζουν ότι η γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εξυπηρετήσει ποικίλες λειτουργίες συμπεριλαμβάνοντας ανάμεσα σε άλλες την κατονομασία, κατηγοριοποίηση, αιτιολόγηση, απαίτηση, άρνηση κ.ά. (Austin 1962; Bates 1976; Dore 1975; Halliday 1975; Searle 1969). Η λειτουργία που ένας ομιλητής περιμένει να εξυπηρετήσει ένα μήνυμα μπορεί να οριοθετήσει την επικοινωνιακή και τη συνδιαλλακτική πρόθεση. Είναι η πρόθεση (παρά η συγκεκριμένη συντακτική δομή) που καθορίζει την επακόλουθη δραστηριότητα συζήτησης. Το παιδί πρέπει να είναι ικανό να δομήσει και να μεταφράσει το επικοινωνιακό πλαίσιο με σκοπό να αντιδράσει κατάλληλα σε γλωσσικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι λεκτικές πράξεις παρέχουν το πιο κοινό υιοθετημένο πλαίσιο που απευθύνεται σε επικοινωνιακή πρόθεση. Πολλοί, συμπεριλαμβάνοντας και τον Lucas (1980), υπέθεσαν ότι οι λεκτικές συμπεριφορές αντιπροσωπεύουν την θεμελιώδη μέτρηση ή σκοπό της γλωσσικής ικανότητας. Είναι υψίστης σημασίας για τον επαγγελματία να αξιολογεί την επικοινωνιακή πρόθεση ως κομμάτι της διαδικασίας της γλωσσικής αξιολόγησης ( Coggins and Carpenter 1981; Prutting and Kirchner 1983; Roth and Spekman 1984).

Το Test of Pragmatic Skills παρουσιάζει σταθμισμένα αποτελέσματα που αφορούν τις πραγματολογικές ικανότητες σε Αγγλόφωνα παιδιά μεσαίας τάξης. Εν συντομία, τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν σημαντικές διαφορές στην απόδοση σε ολόκληρες τις δραστηριότητες αξιολόγησης για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Η γενική απόδοση ήταν χαρακτηριστικά διαφορετική μεταξύ των ηλικιακών ομάδων του δείγματος (κυρίως στην ηλικιακή κατηγορία των τριών χρονών του δείγματος).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

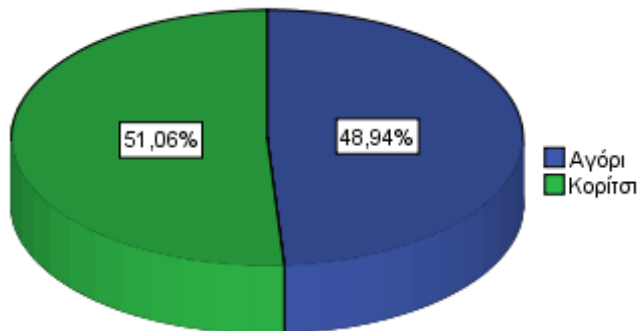
### 2.1 Σκοπός της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα στοχεύει αρχικά, στον έλεγχο του βαθμού εξέλιξης της ανάπτυξης των πραγματολογικών ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε συνάρτηση με την ηλικία και το φύλο. Έπειτα, διερευνάται κατά πόσο το εργαλείο Αξιολόγησης των Πραγματολογικών Ικανοτήτων (Test of Pragmatic Skills) είναι αξιόπιστο και κατά πόσο ενδείκνυται η χρήση του από άλλους κλινικούς. Συγκεκριμένα, το πλαισιωμένο γλωσσικό περιβάλλον το παρείχε η χορήγηση του «*Test of Pragmatic Skills*» του Ph.D.Brian B. Shulman το οποίο πρόκειται για ένα εργαλείο αξιολόγησης των πραγματολογικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας τριών έως οχτώ ετών. Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει ως στόχο να περιγράψει, μέσω της παρατήρησης, τις πραγματολογικές ικανότητες παιδιών σε διαφορετικά επικοινωνιακά γλωσσικά περιβάλλοντα που δημιουργούνται από τις δραστηριότητες που εμπεριέχει. Στα πλαίσια αυτής της πτυχιακής εργασίας ο πληθυσμός των παιδιών που αξιολογήθηκε ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 3;00 ετών έως των 5;11 ετών.

### 2.2 Περιγραφή Πληθυσμού

Για την διεξαγωγή της παρακάτω έρευνας συμμετείχαν συνολικά 141 παιδιά , από τα οποία το 51.06% είναι κορίτσια, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα αγόρια αγγίζει το 48.94% όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 1.

Διάγραμμα 1 Κατανομή του δείγματος ανά φύλο



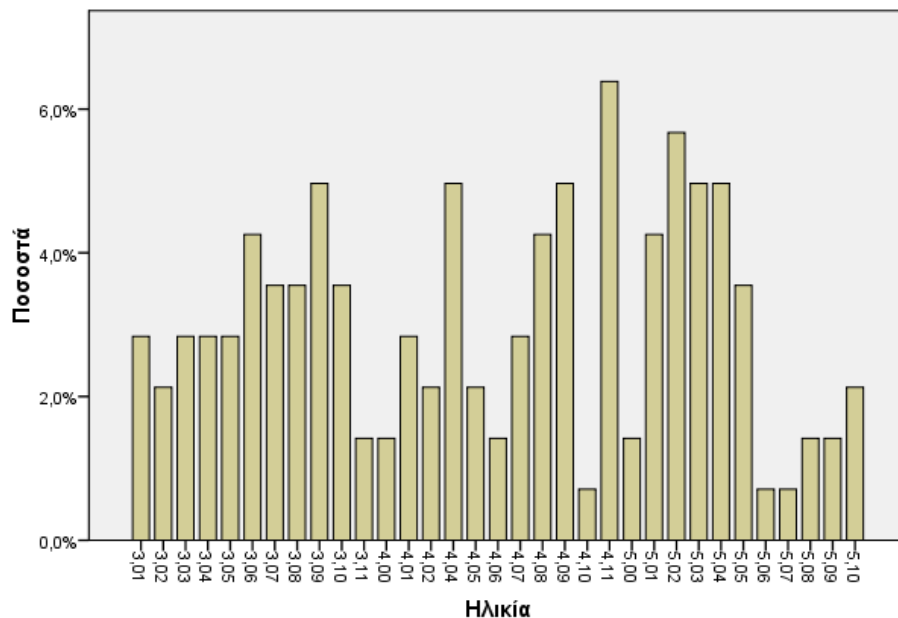


Συγκεκριμένα η κατανομή του δείγματος ανά φύλο διαμορφώθηκε ως εξής:

Ηλικία	Φύλο		Σύνολο
	Αγόρια	Κορίτσια	
3;00-3;11	23	26	49
4;00-4;11	24	24	48
5;00-5;11	21	23	44
Σύνολο	68	73	141

Αναφορικά με την ηλικία των ερευνώμενων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία είναι παιδιά ηλικίας 4 ετών και 11 μηνών. Συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι τα περισσότερα παιδιά είναι μεταξύ των ηλικιών των 4 ετών και 11 μηνών και 5 ετών και 4 μηνών. Σημαντικό στοιχείο για τα αποτελέσματα της έρευνας είναι το γεγονός ότι στο δείγμα μας περιλαμβάνονται αρκετά παιδιά από όλες τις ηλικιακές ομάδες.

**Διάγραμμα 2** Κατανομή του δείγματος ανά ηλικία



Συγκεκριμένα, τα παιδιά ηλικίας 3;00-3;11 ήταν συνολικά 49 εκ των οποίων 23 ήταν αγόρια και τα 26 κορίτσια. Τα παιδιά ηλικίας 4;00-4;11 ήταν 48 συνολικά εκ των οποίων τα 24 ήταν αγόρια και τα 24 κορίτσια. Τέλος, τα παιδιά ηλικίας 5;00-5;11 συνολικά ήταν 44 εκ των οποίων τα 21 ήταν αγόρια και τα 23 κορίτσια.

Η συλλογή του δείγματος πληθυσμού πραγματοποιήθηκε από τις εξής περιοχές της Ελλάδος: Αθήνα, Βόλο, Καλαμάτα, Κρήτη και Πάτρα. Τα κριτήρια με τα οποία επιλέχθηκαν τα παιδιά για να συμμετάσχουν στην έρευνα ήταν, πρώτον, να έχουν μητρική γλώσσα τα Ελληνικά προς αποφυγή του ενδεχόμενου εμπλοκής διαφορετικής κουλτούρας, ηθών και εθίμων. Δεύτερον, να μην βρίσκονται σε λογοθεραπευτικό πρόγραμμα ή οποιοδήποτε άλλο πρόγραμμα παρέμβασης και τρίτον να μην παρουσιάζουν σοβαρές Αρθρωτικές/Φωνολογικές Διαταραχές που αυτό θα υποδείκνυε κάποιου είδους καθυστέρηση.

### *2.3 Υλικά Αξιολόγησης*

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν, παρουσιάζονται παρακάτω με την σειρά που δόθηκαν στα παιδιά:

1. Δύο λούτρινες κούκλες ( ένα αγόρι και ένα κορίτσι)
2. Ένα φύλλο χαρτί Α4 και ένα μολύβι
3. Δύο κινητά τηλέφωνα (παιχνίδια)
4. Δέκα ξύλινοι κύβοι

### *2.4 Διαδικασία Χορήγησης*

Αρχικά, η αξιολόγηση πραγματοποιούταν σε ένα ήσυχο χώρο οικείο προς το παιδί όπου και γινόταν πάντα μια συζήτηση, έτσι ώστε να γνωριστεί με τον εκάστοτε εξεταστή. Στη συνέχεια, ο εξεταστής και το παιδί καθόντουσαν στο πάτωμα. Με αυτό τον τρόπο, δημιουργούνταν οι κατάλληλες συνθήκες για ένα φυσικό αλληλεπιδραστικό γλωσσικό περιβάλλον με ήρεμη και χωρίς άγχος ατμόσφαιρα, χωρίς φυσικά να αντιλαμβάνεται το παιδί ότι αξιολογείται. Επίσης, σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι όλες οι δραστηριότητες παρουσιάστηκαν πανομοιότυπα στα παιδιά και ότι στην περίπτωση που το παιδί δεν αποκρινόταν στην αρχική ερώτηση, ο εξεταστής είχε το δικαίωμα να την επαναλάβει μόνο μία φορά.

Ζητήθηκε σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικιακής ομάδας, να επιτελέσουν στο σύνολο τέσσερις διαφορετικές δραστηριότητες όπου η κάθε μία αποτελούταν από κάποιο αριθμό δοκιμασιών. Κατά την διάρκεια της αξιολόγησης ο κλινικός είχε στην διάθεση του ένα εγχειρίδιο (βλ. Παράρτημα 1) το οποίο περιείχε τους διαλόγους που έπρεπε να ειπωθούν από τον ίδιο, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο το ίδιο επικοινωνιακό πλαίσιο για κάθε παιδί. Συγκεκριμένα, η πρώτη δραστηριότητα αποτελούταν από δέκα (10) δοκιμασίες και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι δύο λούτρινες κούκλες. Τα παιδιά κλήθηκαν αρχικά να επιλέξουν μία από τις δύο και στη συνέχεια να απαντήσουν στις ερωτήσεις του κλινικού για το αγαπημένο τους παιδικό πρόγραμμα στην τηλεόραση. Η δεύτερη δραστηριότητα αποτελούταν από επτά (7) δοκιμασίες στις οποίες

χρησιμοποιήθηκε ένα φύλλο χαρτί A4 όπου είχε τρία διαφορετικά σχήματα (ένα τετράγωνο, ένα κύκλο και ένα σταυρό) και το μολύβι. Στόχος ήταν τα παιδιά να ζητήσουν το μολύβι για να αντιγράψουν αυτά τα σχήματα και έπειτα να σχολιάσουν τι είναι το καθένα και ποιο τους αρέσει περισσότερο. Στην τρίτη δραστηριότητα, η οποία αποτελείτο από εννιά (9) δοκιμασίες, τα υλικά ήταν τα κινητά τηλέφωνα όπου τα παιδιά έπρεπε να περιγράψουν τη μέρα τους και να μιλήσουν για το αγαπημένο τους ζώο. Τέλος, στην τέταρτη δραστηριότητα που αποτελούταν από οκτώ (8) δοκιμασίες, τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι δέκα ξύλινοι κύβοι. Ο κλινικός σε πρώτη φάση ζητούσε να φτιάξουν ένα «μεσότι» (ψευδολέξη) όπου τα παιδιά έπρεπε να ζητήσουν διευκρινήσεις και στη συνέχεια έπρεπε πρώτα να παρατηρήσουν τον κλινικό να φτιάχνει σκάλες με τους κύβους και έπειτα να ζητήσουν τους κύβους για να φτιάξουν τις ίδιες και αυτά.

Παρακάτω παρουσιάζεται ένας πίνακας με τις δοκιμασίες και τις επικοινωνιακές προθέσεις που αυτές εξέταζαν κάθε φορά.

Δραστηριότητα	Υλικά	Αριθμός δοκιμασιών	Επικοινωνιακές προθέσεις
1	Παιχνίδι με τις λούτρινες κούκλες	10	Χαιρετά Απαντά/Αποκρίνεται Δίνει πληροφορίες Κατονομάζει/Κατηγοριοποιεί Απορρίπτει/Αρνείται Ζητά πληροφορίες Αιτιολογεί Κλείνει μια συζήτηση
2	Παιχνίδι με το φύλλο χαρτί A4 και το μολύβι	7	Προστάζει/ Καλεί Ζητά πληροφορίες Ζητά δράση Δίνει πληροφορίες Απαντά/ Αποκρίνεται Απορρίπτει/ Αρνείται Αιτιολογεί Κατονομάζει/ Κατηγοριοποιεί
3	Παιχνίδι με τα τηλέφωνα	9	Χαιρετά Απαντά/Αποκρίνεται Δίνει πληροφορίες Ζητά πληροφορίες Κατονομάζει/Κατηγοριοποιεί Κλείνει μια συζήτηση
4	Παιχνίδι με τους ξύλινους κύβους	8	Ζητά πληροφορίες Ζητά δράση Απορρίπτει/ Αρνείται Κατονομάζει/Κατηγοριοποιεί Απαντά/Αποκρίνεται Δίνει πληροφορίες
Σύνολο 34			

## 2.5 Βαθμολογία

Από την στιγμή που ξεκινούσε η διαδικασία αξιολόγησης με την πρώτη δραστηριότητα, ο εξεταστής έπρεπε να αναλύσει, να βαθμολογήσει και να καταγράψει την καταλληλότητα των απαντήσεων του παιδιού με βάση τις συγκεκριμένες αποκρίσεις του. Στόχος αυτής της αξιολόγησης ήταν η εκμείευση της επικοινωνιακής πρόθεσης, επομένως κατά τη βαθμολόγηση, δόθηκε προτεραιότητα στην καταλληλότητα των αποκρίσεων του επικοινωνιακού πλαισίου και έπειτα στο μήκος των αποκρίσεων του παιδιού, μιας και ήταν αναμενόμενο ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας δεν θα απαντούσαν με σύνθετες προτάσεις ως προς την σύνταξη και την σημασιολογία όπως αναμενόταν από τα μεγαλύτερα παιδιά. Επιπλέον, όλες οι αξιολογήσεις ηχογραφήθηκαν με ηλεκτρονικές συσκευές (κινητά τηλέφωνα *Sony Ericsson W5956*, *Sony Ericsson K800i* και ψηφιακό καταγραφέα φωνής *IQ Digital Voice Recorder VR-2240*) ούτως ώστε κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης να δίνεται η δυνατότητα στο κλινικό, να παρατηρεί τόσο τις λεκτικές όσο και τις μη λεκτικές αποκρίσεις και να έχει άμεση πρόσβαση στις συνομιλίες στην περίπτωση που δεν είχε βαθμολογηθεί κάποια απόκριση έγκαιρα. Επομένως, βοήθησε ώστε τα αποτελέσματα να είναι όσον το δυνατόν πιο αξιόπιστα και έγκυρα.

Το Επίπεδο της κλίμακας Διαβάθμισης των Αποκρίσεων (The Level Of Response Rating Scale) παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα με τη βαθμολογία να κυμαίνεται από το 0 έως το 5, αντιπροσωπεύοντας την καταλληλότητα της απόκρισης και την γλωσσική επιτηδειότητα του παιδιού στην συγκεκριμένη δοκιμασία.

Βαθμολογία	Περιγραφή
0	Καμία απόκριση
1	Ακατάλληλη απόκριση ως προς το περιεχόμενο
2	Κατάλληλη μη-λεκτική απόκριση/ μόνο κινήσεις σώματος
3	Κατάλληλη απόκριση μιας λέξεως ως προς το περιεχόμενο
4	Κατάλληλη απόκριση με ελάχιστη ανάπτυξη (δύο ή τριών λέξεων) ως προς το περιεχόμενο
5	Κατάλληλη απόκριση με εκτενή ανάπτυξη (περισσότερες από τρεις λέξεις) ως προς το περιεχόμενο

## 2.6 Διαδικασία Ανάλυσης των δεδομένων

Όλα τα δεδομένα καταχωρήθηκαν στο Microsoft Office Excel 2007 στο οποίο έγινε και η στατιστική ανάλυση για τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις. Στη συνέχεια για την στατιστική συσχέτιση των δεδομένων της παρούσης πτυχιακής, έγινε χρήση της μεθόδου της μονόπλευρης ανάλυσης διακύμανσης (one way ANOVA).

## 2.7 Διαδικασία Επαναξιολόγησης

Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων κρίθηκε απαραίτητη η επαναξιολόγηση μέρους του πληθυσμού του δείγματος, το οποίο επιλέχθηκε τυχαία μετά την πάροδο του διαστήματος δύο εβδομάδων. Συγκεκριμένα, επαναξιολογήθηκαν συνολικά εξήντα (60) παιδιά εκ των οποίων ο κάθε κλινικός κλήθηκε να αξιολογήσει ξανά 10 παιδιά από τον δικό του πληθυσμό και 10 από τον πληθυσμό ενός άλλου κλινικού. Με αυτόν τον τρόπο θα εξεταζόταν αρχικά η ύπαρξη απόκλισης ως προς την βαθμολογία της πρώτης αξιολόγησης καθώς επίσης και ο βαθμός επιρροής της βαθμολογίας από διαφορετικό εξεταστή από αυτήν της αρχικής. Αναλυτικότερα, η κατανομή των φύλων των 60 παιδιών είναι η εξής, 30 αγόρια και 30 κορίτσια και από τις τρεις ηλικιακές ομάδες.

Όσον αφορά την κατανομή του πληθυσμού των 30 παιδιών που επαναξιολογήθηκαν από τον ίδιο εξεταστή, η κάθε ηλικιακή κατηγορία συμπεριλάμβανε 10 παιδιά από τα οποία τα 5 ήταν αγόρια και τα υπόλοιπα 5, κορίτσια. Πανομοιότυπη ισόποση κατανομή πραγματοποιήθηκε και στη περίπτωση των παιδιών που επαναξιολογήθηκαν από διαφορετικό εξεταστή.

Η κατανομή του πληθυσμού των παιδιών παρουσιάζεται στους παρακάτω πίνακες, όπως ακριβώς πραγματοποιήθηκε.

**Κατανομή των παιδιών που αξιολογήθηκαν από τον ίδιο εξεταστή**

Ηλικία	Φύλο		Σύνολο
	Αγόρια	Κορίτσια	
3;00-3;11	5	5	10
4;00-4;11	5	5	10
5;00-5;11	5	5	10
<b>Σύνολο</b>	15	15	30

**Κατανομή των παιδιών που αξιολογήθηκαν από διαφορετικό εξεταστή**

<b>Ηλικία</b>	<b>Φύλο</b>		<b>Σύνολο</b>
	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	
3;00-3;11	5	5	10
4;00-4;11	5	5	10
5;00-5;11	5	5	10
<b>Σύνολο</b>	15	15	30

Τέλος ο τρόπος χορήγησης του «Test of Pragmatic Skills» δεν διαφοροποιήθηκε καθόλου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### 3.1. Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων του δείγματος που συλλέχθηκαν κατά τη χορήγηση του «*Test of Pragmatic Skills*», διεξήχθησαν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

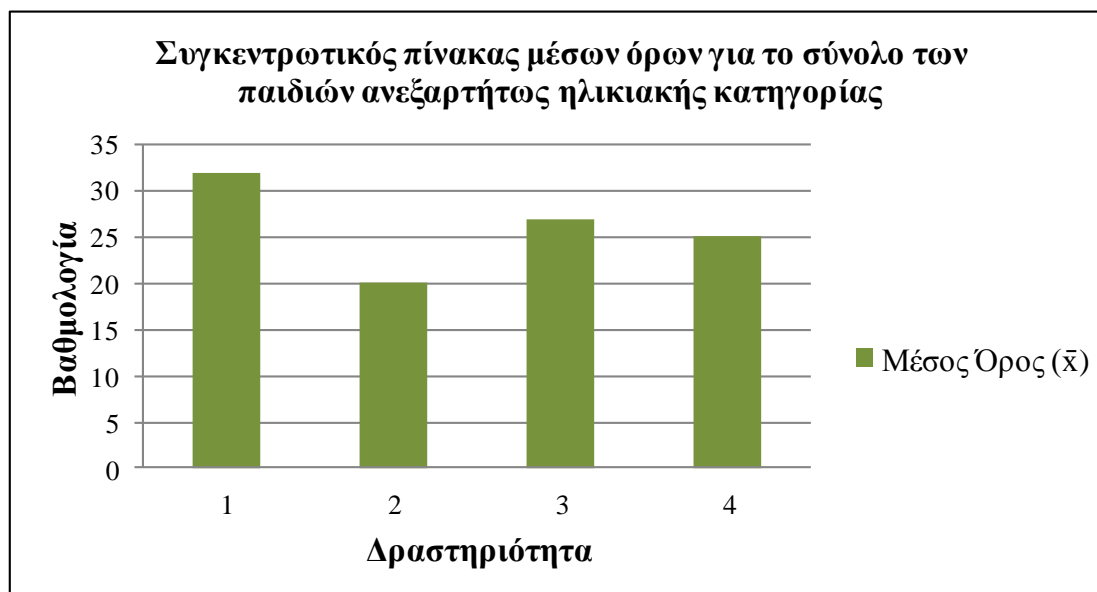
Στον πίνακα και στο σχεδιάγραμμα 1 παραθέτονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις όλων των παιδιών ( N=141) σε όλες τις δραστηριότητες ανεξαρτήτως ηλικιακής κατηγορίας.

**Πίνακας 1**  
Μέσες Τιμές ( $\bar{x}$ )\* και Τυπικές Αποκλίσεις (SD) ανά δραστηριότητα για το σύνολο των παιδιών, ανεξαρτήτως ηλικιακής κατηγορίας

Δραστηριότητα	N	$\bar{x}$	SD
1	141	32	6,84
2	141	20	4,39
3	141	27	6,34
4	141	25	6,70

\* Οι μέσες τιμές που παρουσιάζονται παραπάνω είναι στρογγυλοποιημένες ως προς την πλησιέστερη μονάδα

**Σχεδιάγραμμα 1**



Από την αξιολόγηση του δείγματος διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά στο σύνολο τους ανεξαρτήτως ηλικιακής κατηγορίας κατά την πρώτη δραστηριότητα σημείωσαν μέσο όρο 32 μονάδες με τυπική απόκλιση 6,84 μονάδες. Στη δεύτερη δραστηριότητα σημείωσαν μέσο όρο 20 μονάδες και τυπική απόκλιση 4,39 μονάδες, ενώ στην τρίτη δραστηριότητα ο μέσος όρος κυμαίνεται στις 27 μονάδες και η τυπική απόκλιση στις 6,34 μονάδες. Τέλος στην τέταρτη δραστηριότητα σημειώνεται μέσος όρος 25 μονάδων με τυπική απόκλιση 6,70 μονάδες.

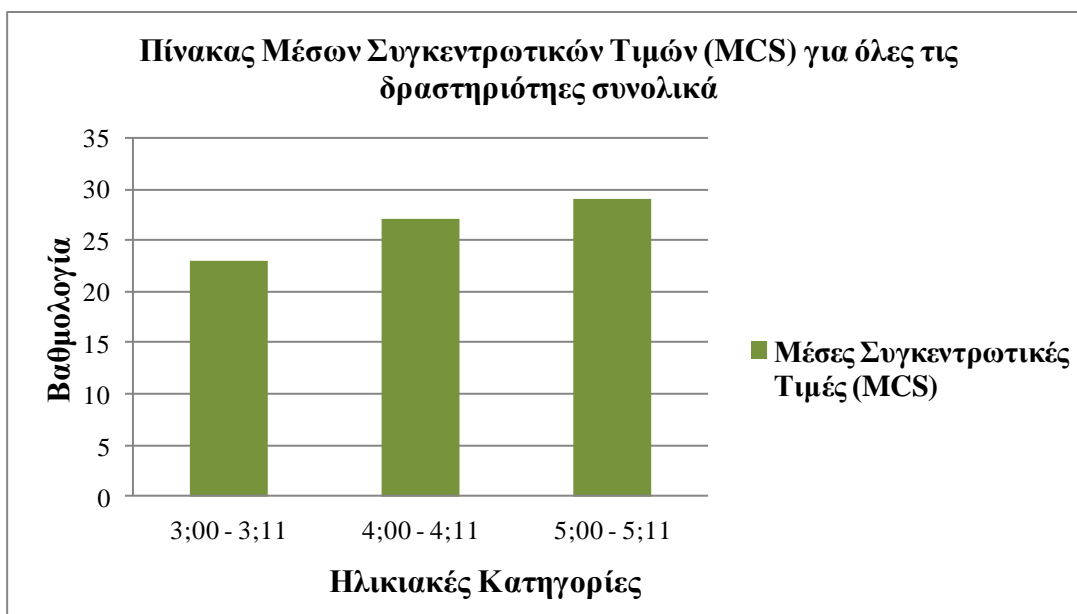
Στη συνέχεια στον πίνακα και στο σχεδιάγραμμα 2 καταγράφονται οι συγκεντρωτικές μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για όλες τις ηλικιακές ομάδες και όλες τις δραστηριότητες μαζί.

**Πίνακας 2**  
Μέσες Συγκεντρωτικές Τιμές (MCS)\* και Τυπικές Αποκλίσεις (SD) για όλες τις ηλικιακές ομάδες για όλες τις δραστηριότητες μαζί

Ηλικιακή κατηγορία	N	MCS*	SD
3;00 - 3;11	49	23	7,34
4;00 - 4;11	48	27	7,42
5;00 - 5;11	44	29	6,88

\* Οι μέσες τιμές που παρουσιάζονται παραπάνω είναι στρογγυλοποιημένες ως προς την πλησιέστερη μονάδα

**Σχεδιάγραμμα 2**





Παρατηρούμε λοιπόν ότι στην ηλικιακή κατηγορία των 3;0 έως 3;11 ετών στην οποία αξιολογήθηκαν 49 παιδιά σημειώθηκε συγκεντρωτική μέση τιμή της τάξεως των 23 μονάδων με τυπική απόκλιση 7,34 μονάδες. Στην ηλικία των 4;0 έως 4;11 ετών τα 48 παιδιά που αξιολογήθηκαν σημείωσαν μέση συγκεντρωτική τιμή 27 μονάδες με τυπική απόκλιση 7,42 μονάδες. Τέλος συνολικά τα 44 παιδιά που ανήκαν στη ηλικιακή κατηγορία των 5;0 έως 5;11 ετών σημείωσαν μέση συγκεντρωτική τιμή 29 μονάδων και τυπική απόκλιση 6,88 μονάδες.

Παρακάτω στον πίνακα και στο σχεδιάγραμμα 3 καταγράφονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των παιδιών ανά ηλικιακή κατηγορία και για κάθε δραστηριότητα

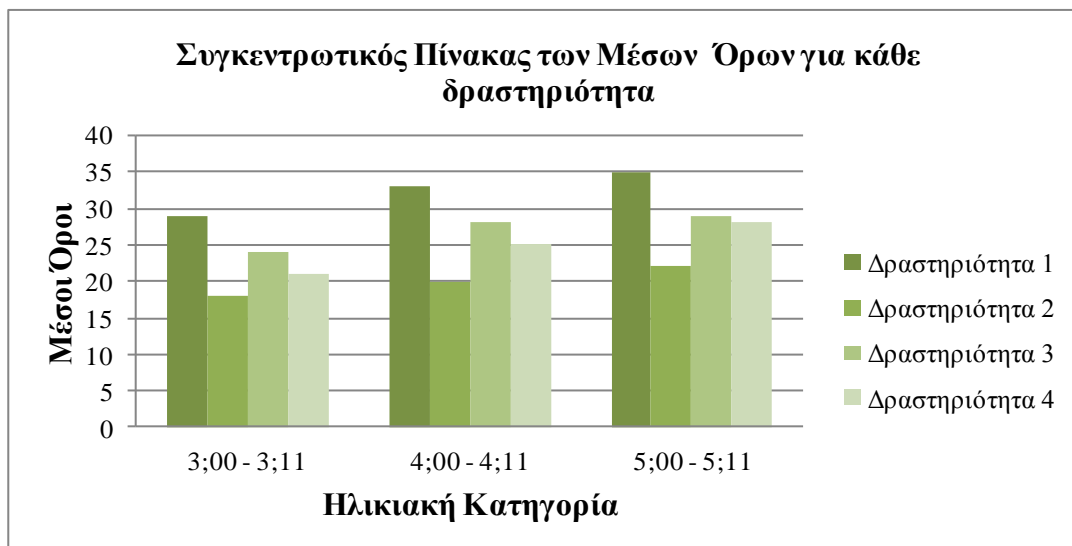
**Πίνακας 3**

**Μέσες Τιμές ( $\bar{x}$ )\* και Τυπικές Αποκλίσεις (SD) για όλες τις ηλικιακές ομάδες ανά δραστηριότητα**

Δραστηριότητα	Ηλικιακή κατηγορία					
	3;00 - 3;11		4;00 - 4;11		5;00 - 5;11	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
1	29	6,59	33	6,43	35	5,97
2	18	4,64	20	3,88	22	3,66
3	24	4,92	28	7,15	29	5,73
4	21	7,59	25	5,66	28	4,48

\* Οι μέσες τιμές που παρουσιάζονται παραπάνω είναι στρογγυλοποιημένες ως προς την πλησιέστερη μονάδα

**Σχεδιάγραμμα 3**



Παρατηρούμε λοιπόν, ότι κατά την πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά ηλικίας 3;0 - 3;11 ετών σημείωσαν μέσο όρο 29 μονάδες και τυπική απόκλιση 6,59 μονάδες, τα παιδιά ηλικίας 4;00 - 4;11 ετών μέσο όρο 33 μονάδες και τυπική απόκλιση 6,43 μονάδες και τέλος τα παιδιά ηλικίας 5;00 - 5;11 ετών μέσο όρο 35 μονάδες και τυπική απόκλιση 5,97 μονάδες.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, η ηλικιακή κατηγορία των 3;0 - 3;11 ετών σημείωσαν μέσο όρο 18 μονάδες και τυπική απόκλιση 4,64 μονάδες, στην ηλικία των 4;00 - 4;11 ετών σημειώθηκε μέσος όρος 20 μονάδες και τυπική απόκλιση 3,88 μονάδες, ομοίως τα παιδιά ηλικίας 5;00 - 5;11 ετών σημείωσαν μέσο όρο 22 μονάδες και τυπική απόκλιση 3,66 μονάδες.

Στην τρίτη δραστηριότητα, τα παιδιά ηλικίας 3;0 - 3;11 ετών σημείωσαν μέσο όρο 24 μονάδες με την τυπική απόκλιση να διαμορφώνεται στις 4,92 μονάδες, στην ηλικιακή κατηγορία των 4;00 - 4;11 ετών καταγράφηκε μέσος όρος 28 μονάδων και τυπική απόκλιση 7,15 μονάδων, ενώ στην ηλικιακή κατηγορία των 5;00 - 5;11 ετών σημειώθηκε μέσος όρος 29 μονάδων και τυπική απόκλιση 5,73 μονάδων.

Τέλος κατά την τέταρτη δραστηριότητα, τα παιδιά ηλικίας 3;0 - 3;11 ετών σημείωσαν μέσο όρο 21 μονάδες και τυπική απόκλιση 7,59 μονάδες, στην ηλικία των 4;00 - 4;11 ετών ο μέσος όρος διαμορφώνεται στις 25 μονάδες και η τυπική απόκλιση στις 5,66 μονάδες, στην ηλικία των 5;00 - 5;11 ετών σημειώθηκε μέσος όρος 28 μονάδων και τυπική απόκλιση 4,48 μονάδων.

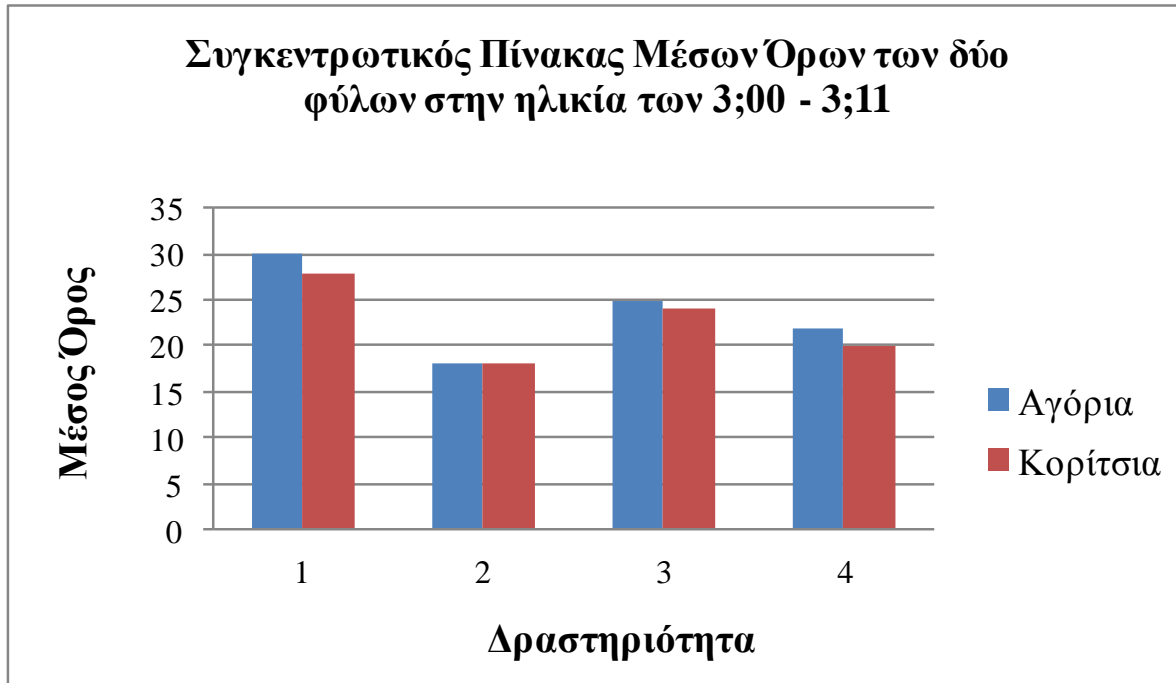
Στον πίνακα 4 και στα σχεδιαγράμματα 4α, 4β, 4γ παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις ανά φύλο, σε όλες τις ηλικιακές κατηγορίες και για όλες τις δραστηριότητες.

**Πίνακας 4**  
**Μέσες Τιμές ( $\bar{x}$ )\* και Τυπικές Αποκλίσεις (SD) για όλες τις ηλικιακές ομάδες ανά φύλο και ανά δραστηριότητα**

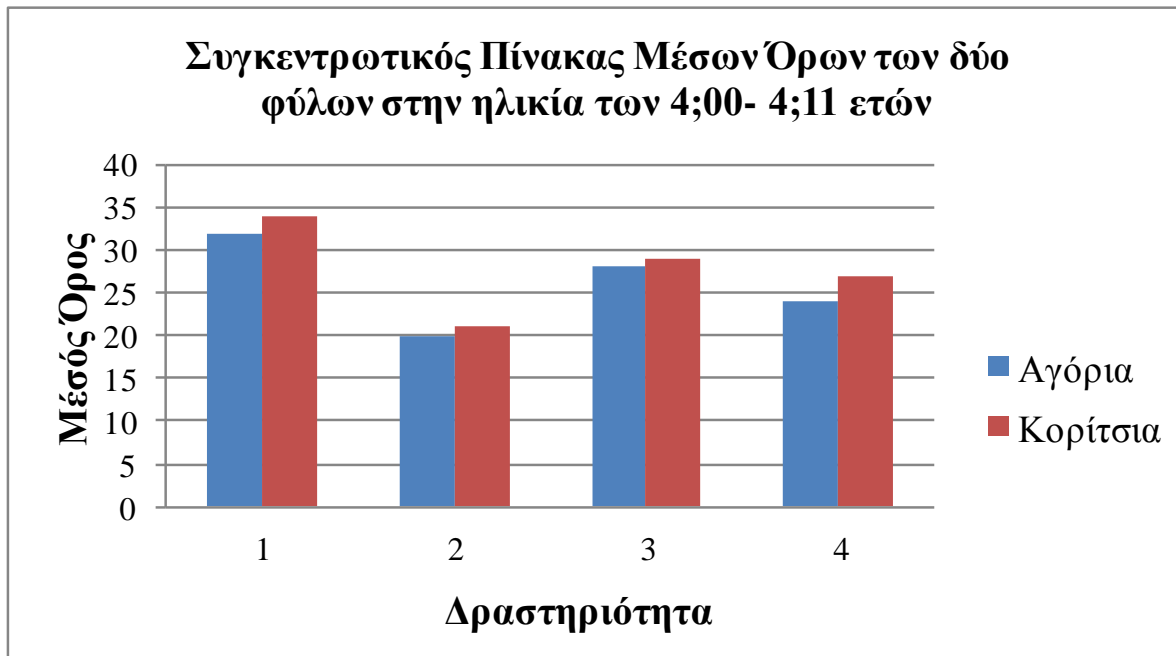
Δραστηριότητα	Φύλο	Ηλικιακή Κατηγορία								
		3;00-3;11			4;00-4;11			5;00-5;11		
		N	$\bar{x}$	SD	N	$\bar{x}$	SD	N	$\bar{x}$	SD
1	A	23	30	7,27	24	32	6,79	22	35	5,58
	K	26	28	5,94	24	34	5,98	22	35	6,46
2	A	23	18	4,96	24	20	4,31	22	22	3,58
	K	26	18	4,42	24	21	3,31	22	21	3,72
3	A	23	25	4,53	24	28	7,53	22	29	5,88
	K	26	24	5,24	24	29	6,89	22	30	5,65
4	A	23	22	7,38	24	24	6,28	22	29	4,11
	K	26	20	7,67	24	27	4,67	22	27	5,55

\* Οι μέσες τιμές που παρουσιάζονται παραπάνω είναι στρογγυλοποιημένες ως προς την πλησιέστερη μονάδα

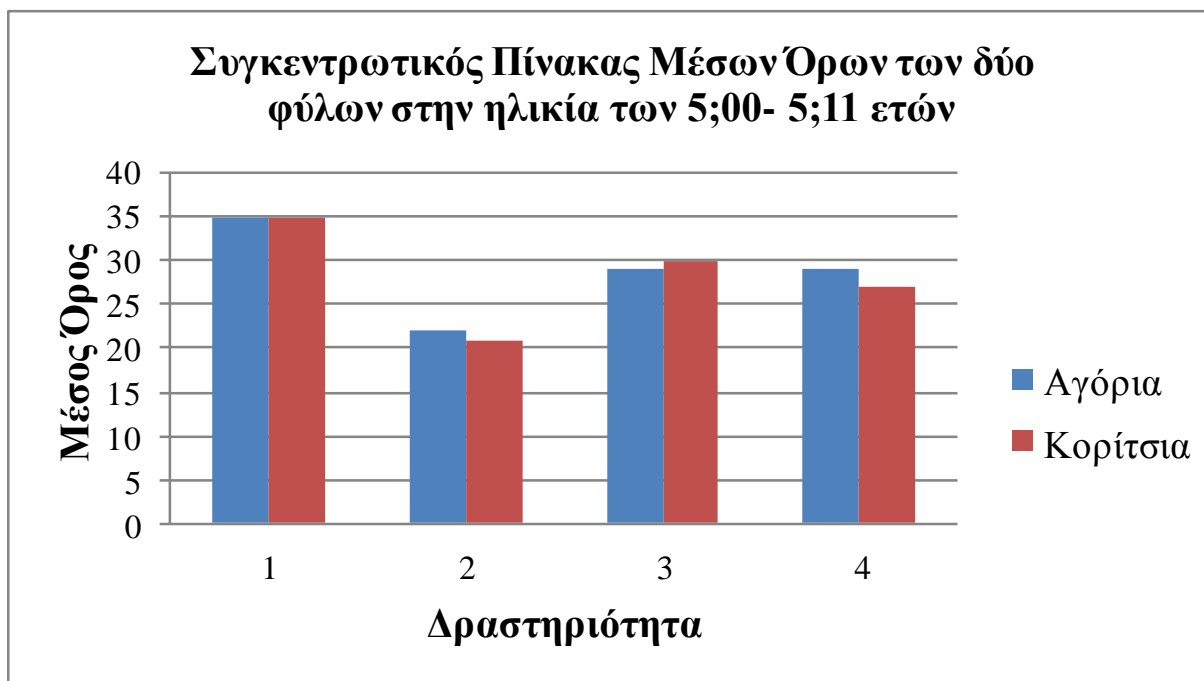
Σχεδιάγραμμα 4α



Σχεδιάγραμμα 4β



Σχεδιάγραμμα 4γ



Έτσι στην πρώτη δραστηριότητα στην ηλικιακή κατηγορία των 3;0 - 3;11 ετών τα αγόρια σημείωσαν μέσο όρο 30 μονάδες και τυπική απόκλιση 7,27 μονάδες, ενώ τα κορίτσια 28 και 5,94 μονάδες αντίστοιχα. Στην ηλικία των 4;00 - 4;11 ετών τα αγόρια σημείωσαν μέσο όρο 32 μονάδες και τυπική απόκλιση 6,79 μονάδες ενώ τα κορίτσια 34 και 5,98 μονάδες. Τέλος στην ηλικία των 5;00 - 5;11 ετών ο μέσος όρος των αγοριών και των κοριτσιών ήταν 35 μονάδες και τυπική απόκλιση 5,58 και 6,46 μονάδες αντίστοιχα.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, στην ηλικία των 3;0 - 3;11 ετών και τα δυο φύλα σημείωσαν μέσο όρο 18 μονάδες με την τυπική απόκλιση στα αγόρια να διαμορφώνεται στις 4,96 μονάδες και στα κορίτσια στις 4,42 μονάδες. Στην ηλικία των 4;00 - 4;11 ετών τα αγόρια σημείωσαν μέσο όρο 20 μονάδες και τυπική απόκλιση 4,31 μονάδες ενώ τα κορίτσια 21 και 3,31 μονάδες. Στην ηλικία των 5;00 - 5;11 ετών τα αγόρια σημείωσαν μέσο όρο 22 μονάδες και τα κορίτσια 21 και τυπικές αποκλίσεις της τάξεως των 3,58 και 3,72 μονάδων αντίστοιχα.

Στην τρίτη δραστηριότητα, ο μέσος όρος των αγοριών ηλικίας 3;0 - 3;11 ετών διαμορφώθηκε στις 25 μονάδες και των κοριτσιών στις 24 με τυπικές αποκλίσεις 4,53 και 5,24 μονάδες αντίστοιχα. Στην ηλικία των 4;00 - 4;11 ετών τα αγόρια σημείωσαν μέσο όρο 28 μονάδες και τυπική απόκλιση 7,53 μονάδες ενώ τα κορίτσια 29 και 6,89 μονάδες. Τέλος, στην ηλικία των 5;00 - 5;11 ετών τα αγόρια σημείωσαν μέσο όρο 29 μονάδες και τυπική απόκλιση 5,88 μονάδες ενώ τα κορίτσια, μέσο όρο 30 και τυπική απόκλιση 5,65 μονάδες.

Στην τέταρτη και τελευταία δραστηριότητα στην ηλικιακή κατηγορία των 3;0 - 3;11, ο μέσος όρος των αγοριών είναι ίσος με 22 μονάδες και των κοριτσιών 20 μονάδες και οι τυπικές αποκλίσεις 7,38 και 7,67 μονάδες αντίστοιχα. Στην ηλικιακή κατηγορία των 4;00 - 4;11 ετών τα αγόρια σημείωσαν μέσο όρο 24 μονάδες και τυπική απόκλιση 6,28 μονάδες ενώ τα κορίτσια 27 και 4,67 μονάδες. Στην ηλικία των 5;00 - 5;11 ετών τα αγόρια σημείωσαν μέσο όρο 29 μονάδες και τυπική απόκλιση 4,11 μονάδες ενώ τα κορίτσια, μέσο όρο 27 μονάδες και τυπική απόκλιση 5,55 μονάδες.

Στη συνέχεια στον πίνακα και στο σχεδιάγραμμα 5 καταγράφονται οι μέσες τιμές της επίδοσης των παιδιών και οι τυπικές αποκλίσεις ανά φύλο ανεξάρτητα από την ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκουν.

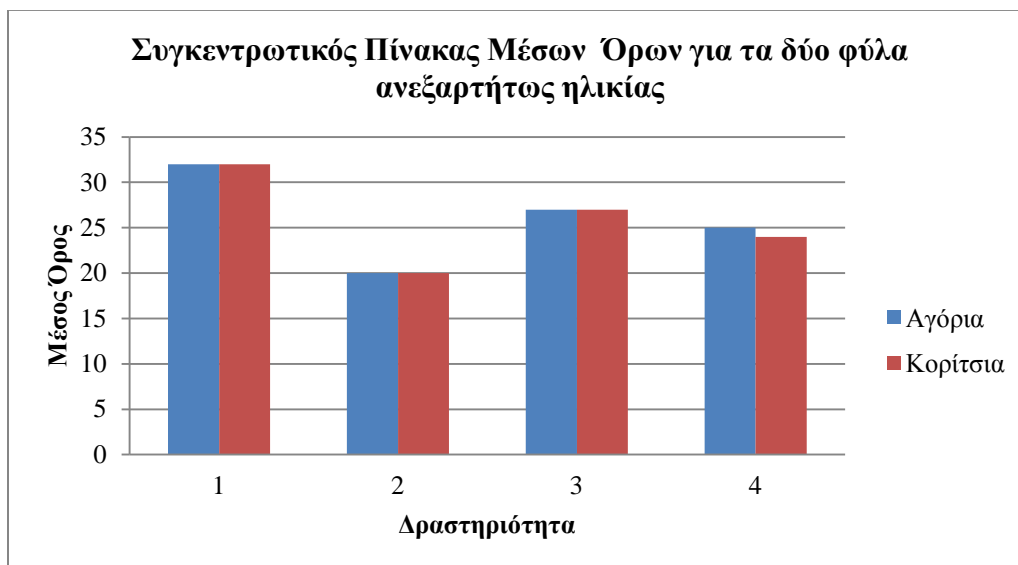
**Πίνακας 5**

**Μέσες Τιμές ( $\bar{x}$ )\* και Τυπικές Αποκλίσεις (SD) ανά φύλο και ανά δραστηριότητα ανεξαρτήτως ηλικιακής κατηγορίας**

Δραστηριότητα	Φύλο			
	Αγόρια N=69		Κορίτσια N=72	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
1	32	6,90	32	6,83
2	20	4,71	20	4,10
3	27	6,23	27	6,49
4	25	6,67	24	6,73

\* Οι μέσες τιμές που παρουσιάζονται παραπάνω είναι στρογγυλοποιημένες ως προς την πλησιέστερη μονάδα

Σχεδιάγραμμα 5



Διακρίνουμε ότι στην πρώτη δραστηριότητα τα αγόρια στο σύνολο τους καθώς και τα κορίτσια σημείωσαν μέσο όρο 32 μονάδες με την τυπική απόκλιση να διαφοροποιείται στις 6,90 και 6,83 μονάδες αντίστοιχα. Στη δεύτερη δραστηριότητα ομοίως, τα αγόρια και τα κορίτσια σημείωσαν μέσο όρο 20 μονάδες και τυπικές αποκλίσεις 4,71 και 4,10 μονάδες. Στην τρίτη δραστηριότητα, όπως και στις δύο προηγούμενες και τα αγόρια και τα κορίτσια είχαν τον ίδιο μέσο όρο που ανέρχεται στις 27 μονάδες και τις τυπικές αποκλίσεις στις 6,67 και 6,73 αντίστοιχα. Τέλος στη τέταρτη δραστηριότητα τα αγόρια σημείωσαν μέσο όρο 25 μονάδων και τυπική απόκλιση 6,67 μονάδες, ενώ τα κορίτσια μέσο όρο 24 μονάδες και τυπική απόκλιση 6,73 μονάδες.

Έπειτα, στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι εκατοστιαίες θέσεις ( Percentile Ranks) που ανταποκρίνονται στις Μέσες Συγκεντρωτικές Τιμές για όλες τις δραστηριότητες συνδυασμένες.

**Πίνακας 6**

<b>Εκατοστιαίες Θέσεις ( Percentile Ranks) που Ανταποκρίνονται στις Μέσες Συγκεντρωτικές Τιμές (MCS)* για όλες τις δραστηριότητες συνδυασμένες</b>			
<b>Χρονολογική Ηλικία Δείγματος</b>			
<b>Εκατοστιαία Θέση (Percentile Ranks)</b>	<b>3.0-3.11 N=49</b>	<b>4.0-4.11 N=48</b>	<b>5.0-5.11 N=44</b>
99	32+	35+	36+
90	28	32	33
80	27	30	32
70	26	29	31
60	25	28	30
50	23	27	30
25	20	24	26
20	19	23	25
Κάτω από 10	0-17	0-22	0-22

\*Οι τιμές του MCS που παρουσιάζονται παραπάνω είναι στρογγυλοποιημένες ως προς την πλησιέστερη μονάδα.

Ο όρος εκατοστιαία θέση (Percentile Rank) αναφέρεται στο ποσοστό των βαθμών σε μια συγκεκριμένη κατανομή βαθμών στην οποία η εκατοστιαία θέση είναι: α) κάτω από ένα συγκεκριμένο βαθμό, β) είναι ίση ή μικρότερη από τον συγκεκριμένο βαθμό, γ) είναι κάτω από το συγκεντρωτικό σημείο του συγκεκριμένου διαστήματος της κλίμακας. Ουσιαστικά οι εκατοστιαίες θέσεις δείχνουν την τακτική σειρά-θέση που κατέχει κάθε εξεταζόμενος σε μια ομάδα εξεταζόμενων με σταθερό μέγεθος μηδέν. Για παράδειγμα, εάν ένα παιδί ηλικίας 3;00 ετών έχει εκατοστιαία θέση 60 σημαίνει ότι το 60% των παιδιών που αξιολογήθηκαν σημείωσαν ίση ή μικρότερη βαθμολογία από αυτό γεγονός που το τοποθετεί στην 60<sup>η</sup> θέση.

Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε και με βάση τα στοιχεία του πίνακα 1 διαπιστώνεται ότι και στις τέσσερις δραστηριότητες ο παράγοντας της ηλικίας σχετίζεται με την επίδοση του κάθε παιδιού καθώς παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά.

**Πίνακας 1** Στατιστικά στοιχεία ηλικιακής συσχέτισης όλων των παιδιών για κάθε δραστηριότητα

	<b>Δραστηριότητα</b>			
	1	2	3	4
<b>F</b>	12,287	11,409	8,988	15,412
<b>Sig.</b>	0,000	0,000	0,000	0,000

Με βάση τα στοιχεία της στατιστικής ανάλυσης που παρουσιάζονται στον πίνακα 2, επιβεβαιώνεται ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών. Επομένως, συμπεραίνεται ότι ο παράγοντας του φύλου δεν σχετίζεται με την επίδοση του κάθε παιδιού.

**Πίνακας 2** Στοιχεία συσχέτισης των επιδόσεων των δύο φύλων ανά ηλικιακή κατηγορία, σε κάθε δραστηριότητα

	Ηλικιακή κατηγορία								
	3;00- 3;11			4;00- 4;11			5;00- 5;11		
Δραστηριότητα	F	Sig.	t	F	Sig.	t	F	Sig.	t
1	1.250	0.269	0.959	0.484	0.490	-1.240	2.145	0.150	0.250
2	0.947	0.335	-0.382	0.372	0.545	-1.312	0.015	0.904	1.155
3	0.924	0.341	1.072	0.378	0.542	-0.400	0.150	0.700	-0.732
4	0.218	0.643	1.289	1.511	0.225	-1.772	0.172	0.680	1.981

Ακόμη, από τα στοιχεία του πίνακα 3 όπου αναφέρεται στις επιδόσεις των παιδιών σε κάθε δραστηριότητα ανεξάρτητα της ηλικιακής κατηγορίας στην οποία ανήκουν, διαπιστώνουμε επίσης ότι το φύλο δεν είναι καθοριστικός παράγοντας.

**Πίνακας 3** Στοιχεία συσχέτισης των επιδόσεων των δύο φύλων ανεξαρτήτως ηλικιακής κατηγορίας, σε κάθε δραστηριότητα

Δραστηριότητα	F	Sig.	t
1	2.145	0.150	0.250
2	0.015	0.904	1.155
3	0.150	0.700	-0.732
4	0.172	0.680	1.981



Παρακάτω παρατίθενται τα στατιστικά στοιχεία της ανάλυσης που αναφέρονται στα ποσοστά επί τοις εκατό του βαθμού έκφρασης της εκάστοτε επικοινωνιακής πρόθεσης σε σχέση με τις τρεις ηλικιακές κατηγορίες.

### 3.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων του δείγματος ανά ηλικία σε κάθε επικοινωνιακή πρόθεση στην πρώτη δραστηριότητα

**Πίνακας 4** Ποσοστά και Μέσοι Όροι των επικοινωνιακών προθέσεων για τη δραστηριότητα 1

Δραστηριότητα 1						
Ηλικία	3;00-3;11		4;00-4;11		5;00-5;11	
Επικοινωνιακή πρόθεση	Μ.Ο.*	Ποσοστά	Μ.Ο.*	Ποσοστά	Μ.Ο.*	Ποσοστά
Χαιρετά	0,8	8,56 %	0,8	8,02 %	0,9	8,93 %
Απαντά/Αποκρίνεται	1,9	19,83 %	1,9	18,64 %	1,9	18,75 %
Δίνει πληροφορίες	1,7	16,91 %	2,3	22,24 %	2,3	22,32 %
Κατονομάζει/Κατηγοριοποιεί	1,5	15,66 %	1,8	17,43 %	1,8	17,19 %
Απορρίπτει/Αρνείται	0,1	1,25 %	0,2	2,00 %	0,1	0,67 %
Ζητά πληροφορίες	0,2	1,88 %	0,3	2,40 %	0,3	2,68 %
Αιτιολογεί	0,5	5,43 %	0,9	9,02 %	0,8	7,59 %
Κλείνει μια συζήτηση	0,8	8,56 %	0,9	8,22 %	1,0	9,60 %
Τίποτα	2,1	21,92 %	1,3	12,02 %	1,3	12,28 %
<b>Σύνολο</b>	<b>9,8</b>	<b>100 %</b>	<b>10,4</b>	<b>100 %</b>	<b>10,2</b>	<b>100 %</b>

\*Οι μέσοι όροι είναι στρογγυλοποιημένοι προς την πλησιέστερη μονάδα.

Στη δραστηριότητα 1 παρατηρείται ότι τα παιδιά ηλικίας 5 ετών έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο εμφάνισης (0,9) της επικοινωνιακής πρόθεσης «χαιρετισμός» από τα παιδιά ηλικίας 3 και 4 ετών που έχουν μέσο όρο 0,8, ενώ τα ποσοστά κυμαίνονται στο 8,93%, 8,56% και 8,02% αντίστοιχα. Εξετάζοντας την επικοινωνιακή πρόθεση «απάντηση /απόκριση», φαίνεται ότι όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικιακής κατηγορίας εμφανίζουν τον ίδιο μέσο όρο, όμως τα παιδιά ηλικίας 3 ετών είναι αυτά που έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό (19,83%) από τις άλλες ηλικιακές κατηγορίες οι οποίες εμφανίζουν σχεδόν το ίδιο ποσοστό. Όσον αφορά την επικοινωνιακή πρόθεση «παροχή πληροφοριών», τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών έχουν το μεγαλύτερο μέσο όρο (1,9) και παρόμοια ποσοστά σε σχέση με τα παιδιά ηλικίας 3 ετών που σημείωσαν μέσο όρο 1,7 και ποσοστό 16,91%. Στη συνέχεια, στην επικοινωνιακή πρόθεση «κατονομασία/ κατηγοριοποίηση» τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών είχαν μέσο όρο 1,8 και παρόμοια ποσοστά, ενώ τα παιδιά ηλικίας 3 ετών σημείωσαν μέσο όρο 1,5 και ποσοστό 15,66%. Παρατηρώντας την επικοινωνιακή πρόθεση «απόρριψη/ άρνηση», τα παιδιά

ηλικίας 3 και 5 ετών σημείωσαν μέσο όρο 0,1 και ποσοστά 1,25% και 0,67%, ενώ τα παιδιά ηλικίας 4ετών σημείωσαν μέσο όρο 0,2 και ποσοστό 2% . Εξετάζοντας την επικοινωνιακή πρόθεση «ζήτηση πληροφοριών», παρατηρείται ότι τα παιδιά ηλικίας 3 ετών σημείωσαν μέσο όρο 0,2 και ποσοστό 1,88% ενώ τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών σημείωσαν μέσο όρο 0,3 και περίπου τα ίδια ποσοστά. Στην επικοινωνιακή πρόθεση «αιτιολόγηση» τα παιδιά ηλικίας 4 ετών σημείωσαν μέσο όρο 0,9, ακολουθούν τα παιδιά ηλικίας 5 ετών με 0,8 και 3 ετών με 0,5 ενώ τα ποσοστά ανέρχονται στο 9,02%, 7,59% και 5,43% αντίστοιχα. Όσο αφορά την επικοινωνιακή πρόθεση «κλείνει συζήτηση» τα παιδιά ηλικίας 5 ετών σημείωσαν μέσο όρο 1, των 4 ετών 0,9 και των 3 ετών 0,8 και τα ποσοστά τους κυμάνθηκαν αναλογικά. Τέλος, τα παιδιά ηλικίας 3 ετών φαίνεται ότι ήταν αυτά με το μεγαλύτερο ποσοστό που δεν χρησιμοποίησαν καμία επικοινωνιακή πρόθεση ενώ οι άλλες δύο ηλικιακές κατηγορίες σημείωσαν χαμηλότερα αλλά ίδια ποσοστά.

### 3.3. Ανάλυση αποτελεσμάτων του δείγματος ανά ηλικία σε κάθε επικοινωνιακή πρόθεση στην δεύτερη δραστηριότητα

**Πίνακας 5** Ποσοστά και Μέσοι Όροι των επικοινωνιακών προθέσεων για τη δραστηριότητα 2

<b>Δραστηριότητα 2</b>						
<b>Ηλικία</b>	<b>3;00-3;11</b>		<b>4;00-4;11</b>		<b>5;00-5;11</b>	
<b>Επικοινωνιακή πρόθεση</b>	<b>Μ.Ο.</b>	<b>Ποσοστά</b>	<b>Μ.Ο.</b>	<b>Ποσοστά</b>	<b>Μ.Ο.</b>	<b>Ποσοστά</b>
Ζητά δράση	0,0	0,58 %	0,1	2,10 %	0,2	3,25 %
Προστάζει/ Καλεί	0,3	4,32 %	0,3	3,60 %	0,1	1,30 %
Απαντά/Αποκρίνεται	2,3	32,56 %	2,5	36,64 %	2,5	36,36 %
Δίνει πληροφορίες	0,9	12,10 %	0,8	12,01 %	1,1	15,91 %
Κατονομάζει/Κατηγοριοποιεί	0,5	6,92 %	0,8	11,41 %	0,8	11,04 %
Απορρίπτει/Αρνείται	0,4	5,48 %	0,3	4,80 %	0,2	3,25 %
Ζητά πληροφορίες	0,3	4,61 %	0,3	3,60 %	0,3	3,90 %
Αιτιολογεί	0,5	6,92 %	0,6	9,31 %	0,9	12,34%
Τίποτα	1,9	26,51 %	1,1	16,52 %	0,9	12,66 %
<b>Σύνολο</b>	<b>7,1</b>	<b>100 %</b>	<b>6,9</b>	<b>100 %</b>	<b>7,0</b>	<b>100 %</b>

Στην δραστηριότητα 2 παρατηρείται ότι στην επικοινωνιακή πρόθεση «ζητά δράση» το μεγαλύτερο μέσο όρο εμφανίζουν τα παιδιά ηλικίας 5 ετών (0,2) και ακολουθούν τα παιδιά ηλικίας 4 και 3 ετών με μέσους όρους 0,1 και 0,0, καθώς και τα ποσοστά εμφάνισης της επικοινωνιακής πρόθεσης κυμαίνονται στα 3,25%, 2,10% και 0,58% αντίστοιχα. Στην επικοινωνιακή πρόθεση «προστάζει/ καλεί»

παρατηρείται ότι τα παιδιά ηλικίας 3 και 4 ετών εμφανίζουν ίδιο μέσο όρο (0,3) με τα ποσοστά εμφάνισης της πρόθεσης να διαφοροποιούνται στα 4,32% και 3,60% αντιστοίχως, ενώ αντίθετα τα παιδιά ηλικίας 5 ετών εμφάνισαν μέσο όρο 0,1 και ποσοστό 1,30%. Όσο αφορά την «απάντηση/ απόκριση» τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών σημείωσαν τον ίδιο μέσο όρο (2,5) καθώς και παρόμοια ποσοστά, ενώ τα παιδιά ηλικίας 3 ετών σημείωσαν μέσο όρο 2,3 και ποσοστό 32,56%. Αναφορικά με τη «παροχή πληροφοριών», το μεγαλύτερο μέσο όρο σημείωσαν τα παιδιά ηλικίας 5 ετών με 1,1 ακολουθούν τα παιδιά 3 ετών με 0,9 και τα 4 ετών με 0,8 ενώ τα ποσοστά τους κυμαίνονται στα 15,91%, 12,10% και 12,01 % αντίστοιχα. Στην «κατονομασία/ κατηγοριοποίηση» τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών σημείωσαν μέσο όρο 0,8 και παρόμοια ποσοστά, ενώ τα παιδιά ηλικίας 3 ετών σημείωσαν μέσο όρο 0,5 και ποσοστό 6,92%. Στην επικοινωνιακή πρόθεση «απόρριψη/ άρνηση», το μεγαλύτερο μέσο όρο παρουσίασαν τα παιδιά ηλικίας 3 ετών (0,4) και ακολουθούν τα παιδιά ηλικίας 4 ετών (0,3) και 5 ετών (0,2) ενώ τα ποσοστά είναι 5,48%, 4,80% και 3,25% αντίστοιχα. Όσο αφορά τη «ζήτηση πληροφοριών» και οι τρεις ηλικιακές ομάδες σημείωσαν τον ίδιο μέσο όρο, αντίθετα τα ποσοστά διαφοροποιήθηκαν στις τιμές 4,61%, 3,60% και 3,90% για τις ηλικίες 3,4 και 5 ετών αντίστοιχα. Στην «αιτιολόγηση», τα παιδιά ηλικίας 5 ετών σημείωσαν το μεγαλύτερο μέσο όρο (0,9) και ακολουθούν τα παιδιά ηλικίας 4 και 3 ετών με μέσους όρους 0,6 και 0,5. Ανάλογα κινήθηκαν και οι τιμές των ποσοστών, με τα παιδιά ηλικίας 5 ετών να σημειώνουν την μεγαλύτερη τιμή ενώ τα παιδιά ηλικίας 3 ετών τη μικρότερη. Τέλος, τα παιδιά ηλικίας 3 ετών χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό καμία επικοινωνιακή πρόθεση, ακολουθώντας στη συνέχεια τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών.

3.4. Ανάλυση αποτελεσμάτων του δείγματος ανά ηλικία σε κάθε επικοινωνιακή πρόθεση στη τρίτη δραστηριότητα

**Πίνακας 6** Ποσοστά και Μέσοι Όροι των επικοινωνιακών προθέσεων για τη δραστηριότητα 3

Δραστηριότητα 3						
Ηλικία	3;00-3;11		4;00-4;11		5;00- 5;11	
Επικοινωνιακή πρόθεση	Μ.Ο	Ποσοστά	Μ.Ο	Ποσοστά	Μ.Ο.	Ποσοστά
Χαιρετά	0,4	4,63 %	0,7	7,91 %	0,9	10,35 %
Απαντά/Αποκρίνεται	1,1	12,96 %	1,1	13,19 %	1,1	11,87 %
Δίνει πληροφορίες	2,1	23,61 %	2,3	26,62 %	2,4	26,77 %
Κατονομάζει/Κατηγοριοποιεί	0,7	8,33 %	0,9	10,55 %	1,0	10,86 %
Απορρίπτει/Αρνείται	0,1	1,39 %	0,1	1,20 %	-	-
Ζητά πληροφορίες	0,9	10,19 %	1,1	12,47 %	1,3	13,89 %
Κλείνει μια συζήτηση	0,7	8,10 %	0,8	8,63 %	1,0	10,61 %
Τίποτα	2,7	30,79 %	1,7	19,42 %	1,4	15,66 %
<b>Σύνολο</b>	<b>8,8</b>	<b>100 %</b>	<b>8,7</b>	<b>100 %</b>	<b>9,0</b>	<b>100 %</b>

Στην τρίτη δραστηριότητα αναφορικά με την επικοινωνιακή πρόθεση «χαιρετισμός», το μεγαλύτερο μέσο όρο σημείωσαν τα παιδιά 5 ετών (0,9) με ποσοστό 10,35%, ακολουθούν τα παιδιά ηλικίας 4 ετών με μέσο όρο 0,7 και ποσοστό 13,19% και τέλος τα παιδιά ηλικίας 3 ετών με μέσο όρο 0,4 και ποσοστό 4,63%. Στην «απάντηση/ απόκριση» και οι τρεις ηλικιακές κατηγορίες σημείωσαν τον ίδιο μέσο όρο (1,1) με διαφορά στα ποσοστά όπου τα παιδιά ηλικίας 4 ετών είχαν 13,19%, τα παιδιά ηλικίας 3 ετών 12,96% και των 5 ετών 11,87%. Όσο αφορά την «παροχή πληροφοριών» τα παιδιά ηλικίας 5 ετών είχαν μέσο όρο 2,4, τα παιδιά ηλικίας 4 ετών 2,3 και τα παιδιά ηλικίας 3 ετών 2,1 ενώ τα ποσοστά των δύο πρώτων ηλικιακών ομάδων ήταν παρόμοια ενώ της τρίτης μικρότερο. Στην «κατονομασία /κατηγοριοποίηση» τα παιδιά ηλικίας 5 ετών σημειώνουν μέσο όρο 1, τα παιδιά ηλικίας 4 ετών εμφάνισαν μέσο όρο 0,9 και τα παιδιά ηλικίας 3 ετών 0,7. Τα ποσοστά των δύο πρώτων ηλικιακών κατηγοριών για αυτήν την επικοινωνιακή πρόθεση κυμαίνονται στις ίδιες τιμές, ενώ για τα παιδιά ηλικίας 3 ετών το ποσοστό είναι μικρότερο. Η επικοινωνιακή πρόθεση «απόρριψη/ άρνηση» εμφανίζεται μονάχα στις ηλικίες 3 και 4 ετών όπου και οι δύο παρουσιάζουν μέσο όρο 0,1 και παρόμοια ποσοστά. Αναφορικά με τη «ζήτηση πληροφοριών» το μεγαλύτερο μέσο όρο είχαν τα παιδιά 5 ετών με 1,3, έπειτα τα παιδιά ηλικίας 4 ετών με 1,1 και τέλος τα παιδιά ηλικίας 3 ετών με 0,9, ενώ αντίστοιχα κυμάνθηκαν και τα ποσοστά, με τα παιδιά ηλικίας 5 ετών να σημειώνουν το μεγαλύτερο. Σχετικά με το κατά πόσο τα παιδιά «κλείνουν τη συζήτηση» τα παιδιά 5 ετών είχαν μέσο όρο 1, τα 4 ετών 0,8 και τα 3 ετών 0,7 με το μεγαλύτερο ποσοστό να

σημειώνεται στην ηλικία των 5 ετών. Τέλος, τα παιδιά ηλικίας 3 ετών ήταν αυτά που παρουσίασαν σε μεγαλύτερο ποσοστό καμία επικοινωνιακή πρόθεση, ενώ ακολουθούν τα ποσοστά των παιδιών ηλικίας 4 και 5 ετών.

### 3.5 Ανάλυση αποτελεσμάτων του δείγματος ανά ηλικία σε κάθε επικοινωνιακή πρόθεση στην τέταρτη δραστηριότητα

**Πίνακας 7** Ποσοστά και Μέσοι Όροι των επικοινωνιακών προθέσεων για τη δραστηριότητα 4

Δραστηριότητα 4						
Ηλικία	3;00-3;11		4;00-4;11		5;00-5;11	
Επικοινωνιακή πρόθεση	Μ.Ο	Ποσοστά	Μ.Ο.	Ποσοστά	Μ.Ο.	Ποσοστό
Ζητά δράση	0,3	4,45 %	0,5	5,80 %	0,3	3,69 %
Προστάζει/ Καλεί	0,0	0,52 %	0,0	0,53 %	0,0	0,57%
Απαντά/Αποκρίνεται	1,4	18,32 %	1,4	17,68 %	1,5	18,18 %
Δίνει πληροφορίες	1,6	20,42 %	2,0	25,33 %	2,2	27,84 %
Κατονομάζει/Κατηγοριοποιεί	0,0	0,26 %	0,0	0,53 %	0,1	1,42 %
Απορρίπτει/Αρνείται	0,4	5,24 %	0,4	5,28 %	0,4	4,83 %
Ζητά πληροφορίες	0,6	8,12 %	0,8	10,29 %	1,1	13,64 %
Αιτιολογεί	0,6	7,85 %	0,9	11,61 %	0,9	11,36 %
Τίποτα	2,7	34,82 %	1,8	22,96 %	1,5	18,47 %
<b>Σύνολο</b>	<b>7,8</b>	<b>100 %</b>	<b>7,9</b>	<b>100 %</b>	<b>8,0</b>	<b>100 %</b>

Στην δραστηριότητα 4 παρατηρείται ότι στην επικοινωνιακή πρόθεση «ζητά δράση» το μεγαλύτερο μέσο όρο εμφάνισαν τα παιδιά ηλικίας 4 ετών (0,5) και ακολουθούν τα παιδιά ηλικίας 3 και 5 ετών με μέσο όρο 0,3, ενώ τα ποσοστά εμφάνισης της επικοινωνιακής πρόθεσης κυμαίνονται στα 5,80%, 4,45% και 3,69% αντίστοιχα. Στην επικοινωνιακή πρόθεση «προστάζει/ καλεί» βλέπουμε ότι όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ηλικίας εμφανίζουν μέσο όρο 0,0 και παρόμοια ποσοστά. Όσο αναφορά την «απάντηση/ απόκριση» το μεγαλύτερο μέσο όρο σημείωσαν τα παιδιά ηλικίας 5 ετών (1,5) και ποσοστό 18,18% και ακολουθούν τα παιδιά ηλικίας 3 και 4 ετών με μέσο όρο 1,4 και ποσοστά 18,32% και 17,68%. Αναφορικά με τη «παροχή πληροφοριών» το μεγαλύτερο μέσο όρο σημείωσαν τα παιδιά ηλικίας 5 ετών με 2,2, στη συνέχεια ακολουθούν τα παιδιά 4 ετών με 2 και τα 3 ετών με 1,6 ενώ τα ποσοστά τους κυμαίνονται στα 27,84%, 25,33% και 20,42% αντίστοιχα. Στην «κατονομασία/ κατηγοριοποίηση» τα παιδιά ηλικίας 5 ετών σημείωσαν μέσο όρο 0,1 και ποσοστό 1,42%, ενώ τα παιδιά ηλικίας 3 και 4 ετών σημείωσαν μέσο όρο 0,0 και παρόμοια ποσοστά. Στην επικοινωνιακή πρόθεση «απόρριψη/ άρνηση» όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ηλικιακής κατηγορίας σημείωσαν μέσο όρο 0,4 ενώ τα ποσοστά των παιδιών 3 και 4 ετών σημείωσαν

παρόμοια ποσοστά και των 5 ετών 4,83%. Όσο αφορά τη «ζήτηση πληροφοριών» το μεγαλύτερο μέσο όρο είχαν τα παιδιά 5 ετών (1,1), ακολουθούν τα παιδιά 4 ετών με 0,8 και των 3 ετών με 0,6 ενώ τα ποσοστά είναι αναλογικά. Στην «αιτιολόγηση» τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών σημείωσαν το μεγαλύτερο μέσο όρο 0,9 και παρόμοια ποσοστά ενώ τα παιδιά ηλικίας 3 ετών είχαν μέσο όρο 0,6 και ποσοστό 7,85%. Τέλος, τα παιδιά ηλικίας 3 ετών χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό καμία επικοινωνιακή πρόθεση και ακολουθούν τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### 4.1 Επαναξιολόγηση

Η επαναξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Από το σύνολο των 60 παιδιών, τα μισά επαναξιολογήθηκαν από τον εξεταστή που είχαν αξιολογηθεί την πρώτη φορά και τα υπόλοιπα από διαφορετικό. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η επιλογή των παιδιών για την επαναξιολόγηση έγινε τυχαία. Παρακάτω, θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα αποτελέσματα από αυτές τις δύο φάσεις και θα γίνουν συγκρίσεις μεταξύ των βαθμολογιών της πρώτης και της δεύτερης αξιολόγησης.

### 4.2 Επαναξιολόγηση από τον ίδιο κλινικό

Η πρώτη φάση της επαναξιολόγησης από τον ίδιο κλινικό πραγματοποιήθηκε σε 30 παιδιά, τα οποία τα 15 ήταν αγόρια και τα υπόλοιπα 15 κορίτσια.

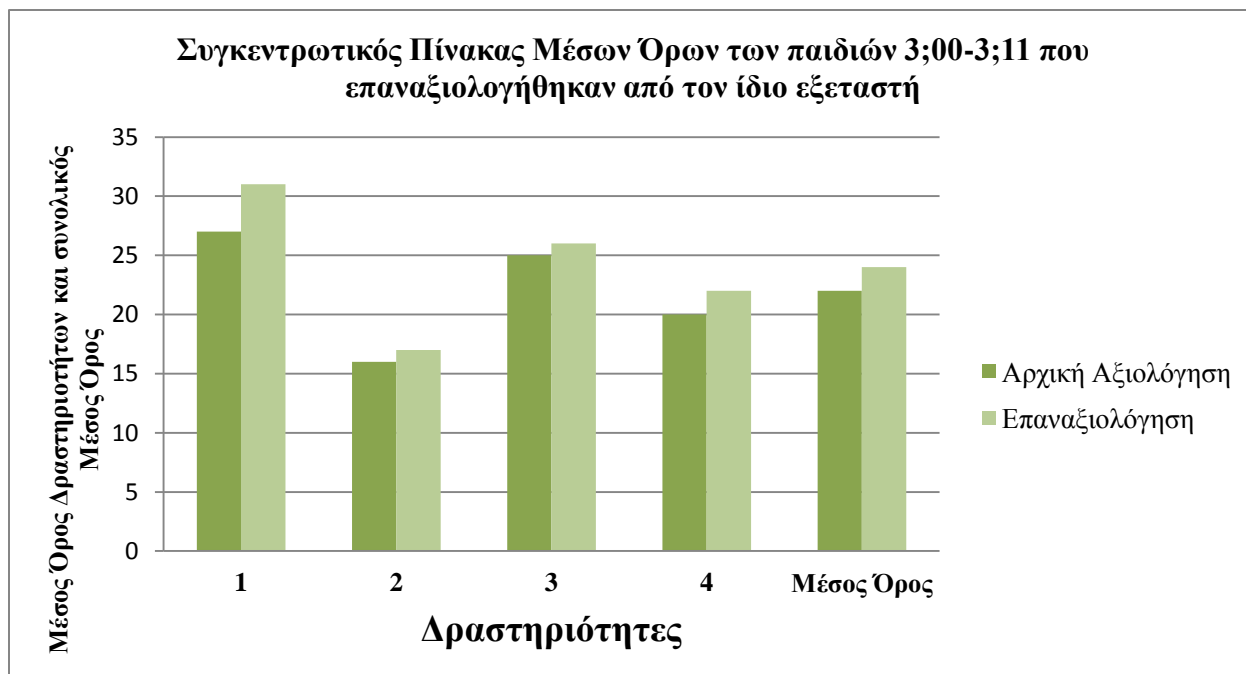
Στον Πίνακα και στο Σχεδιάγραμμα 1 παραθέτονται τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης και της επαναξιολόγησης των παιδιών ηλικίας 3;00-3;11 που επαναξιολογήθηκαν από τον ίδιο εξεταστή.

**Πίνακας 1** Επίδοση των παιδιών της ομάδας επαναξιολόγησης από τον ίδιο εξεταστή για κάθε δραστηριότητα για την ηλικία των 3;0 - 3;11

*Πίνακας 1*

<b>Χρονολογική Ηλικία Δείγματος 3;0 - 3;11 N=10</b>				
Συγκεντρωτικές Μέσες τιμές ( $\bar{x}$ ) και Τυπικές Αποκλίσεις (SD) της ομάδας επαναξιολόγησης από τον ίδιο εξεταστή για κάθε δραστηριότητα.				
	<i>Αρχική Αξιολόγηση</i>		<i>Επαναξιολόγηση</i>	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
Δραστηριότητα 1	27	5,98	31	7,18
Δραστηριότητα 2	16	4,47	17	4,90
Δραστηριότητα 3	25	5,48	26	5,25
Δραστηριότητα 4	20	7,37	22	5,91
Σύνολο	22	4,59	24	4,49

Σχεδιάγραμμα 1



Από τα παιδιά ηλικίας 3 ετών που επαναξιολογήθηκαν, διαπιστώνεται ότι η μέση τιμή της επίδοσής τους στην πρώτη δραστηριότητα αρχικά ήταν ίση με 27 μονάδες και η τυπική απόκλιση εκτιμήθηκε στις 5,98 μονάδες, ενώ κατά την επαναξιολόγησή τους ήταν 31 και 7,18 μονάδες αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα των παιδιών στη δεύτερη δραστηριότητα δείχνουν μία μέση τιμή αρχικά στις 16 και έπειτα στις 17 μονάδες, με την τυπική απόκλιση να διαμορφώνεται στις 4,47 και 4,90 μονάδες αντίστοιχα. Όσον αφορά την επίδοσή τους στην τρίτη δραστηριότητα διαπιστώνουμε ότι η μέση τιμή ήταν ίση με 25 μονάδες και στη συνέχεια 26 μονάδες καθώς και η τυπική απόκλιση ίση με 5,48 και 5,25 μονάδες. Τέλος, η επίδοση των παιδιών στην τέταρτη δραστηριότητα είχε μέση τιμή 20 μονάδες ενώ κατά την επαναξιολόγηση 22 μονάδες και τυπική απόκλιση 7,37 και έπειτα 5,91. Αναλυτικά διαπιστώνουμε ότι η συνολική μέση τιμή στο σύνολο των δραστηριοτήτων κατά τη πρώτη αξιολόγηση διαμορφώνεται στις 22 μονάδες και τυπική απόκλιση 4,59, ενώ κατά την επαναξιολόγηση οι τιμές διαμορφώνονται στις 24 και 4,49 μονάδες αντίστοιχα.

Η ανάλυση συνεχίζεται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων για τα παιδιά ηλικίας 4;00-4;11. Επομένως, στον Πίνακα και στο Σχεδιάγραμμα 2 παρατίθενται η αρχική αξιολόγηση και η επαναξιολόγηση από τον ίδιο εξεταστή της παραπάνω ηλικίας.

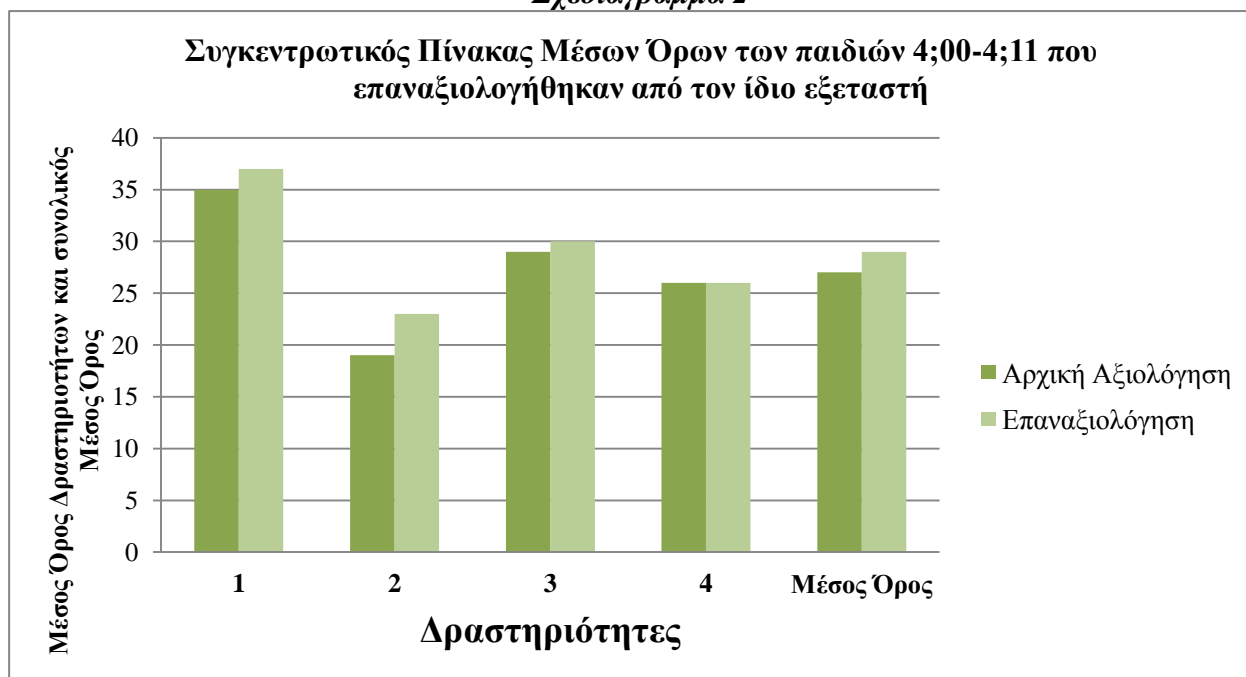


**Πίνακας 2** Επίδοση των παιδιών της ομάδας επαναξιολόγησης από τον ίδιο εξεταστή για κάθε δραστηριότητα για την ηλικία των 4;0 - 4;11

**Πίνακας 2**

<b>Χρονολογική Ηλικία Δείγματος</b>				
<b>4;0 – 4;11</b>				
<b>N=10</b>				
Συγκεντρωτικές Μέσες τιμές ( $\bar{x}$ ) και Τυπικές Αποκλίσεις (SD) που απευθύνονται στη ομάδα επαναξιολόγησης από τον ίδιο εξεταστή για κάθε δραστηριότητα.				
	<i>Αρχική Αξιολόγηση</i>		<i>Επαναξιολόγηση</i>	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
Δραστηριότητα 1	35	3,52	37	3,71
Δραστηριότητα 2	21	2,58	23	2,27
Δραστηριότητα 3	29	8,79	30	3,59
Δραστηριότητα 4	26	7,11	26	5,70
Σύνολο	27	4,11	29	2,28

**Σχεδιάγραμμα 2**



Το σύνολο των παιδιών ηλικίας 4 ετών σημείωσαν στην πρώτη δραστηριότητα μέση τιμή 35, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν ίση με 3,52 αρχικά και κατά την επαναξιολόγηση 37 και 3,71 μονάδες. Αναφορικά με τη δεύτερη δραστηριότητα η μέση τιμή αρχικά ήταν ίση με 21 μονάδες και η τυπική απόκλιση 2,58 και έπειτα διαμορφώθηκαν στις 23 και 2,27 μονάδες αντιστοίχως. Όσον

αφορά την τρίτη δραστηριότητα η μέση τιμή ήταν ίση με 29 και η τυπική απόκλιση 8,79 μονάδες στην αρχική αξιολόγηση και έπειτα στις 30 και 3,59 μονάδες ανάλογα. Τέλος, η μέση τιμή της επίδοσης στην τέταρτη δραστηριότητα αρχικά ισούταν με 26 και η τυπική απόκλιση ίση με 7,11 μονάδες και κατά την επαναξιολόγηση η μέση τιμή παρέμεινε στις 26 μονάδες ενώ η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε στις 5,70 μονάδες. Αναλυτικά, η συνολική μέση τιμή της επίδοσης των παιδιών αρχικά διαμορφώνεται στις 27 μονάδες με τυπική απόκλιση 4,11 μονάδες ενώ κατά την επαναξιολόγηση στις 29 μονάδες με τυπική απόκλιση 2,28 μονάδες.

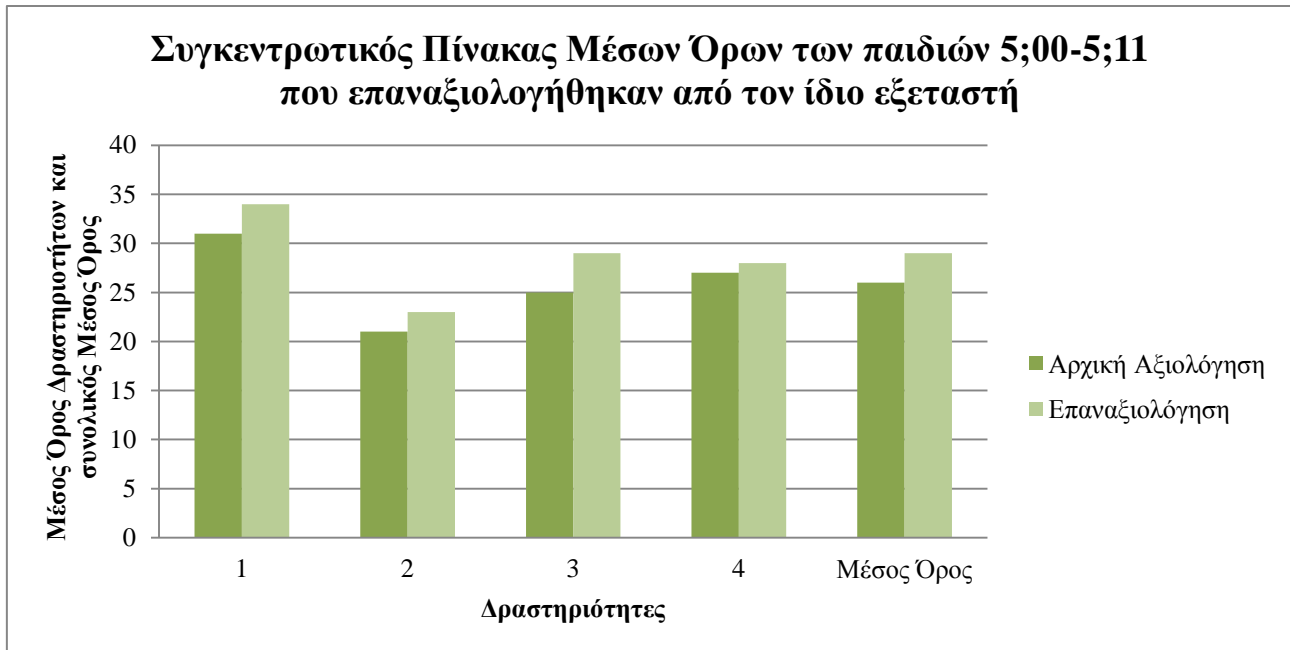
Στη συνέχεια γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων για τα παιδιά ηλικίας 5;00-5;11. Ο Πίνακας και το Σχεδιάγραμμα 3 περιγράφουν την αρχική αξιολόγηση και την επαναξιολόγηση από τον ίδιο εξεταστή της παραπάνω ηλικίας.

**Πίνακας 3** Επίδοση των παιδιών της ομάδας επαναξιολόγησης από τον ίδιο εξεταστή για κάθε δραστηριότητα για την ηλικία των 5;0 - 5;11

**Πίνακας 3**

<b>Χρονολογική Ηλικία Δείγματος 5;0 – 5;11 N=10</b>				
Συγκεντρωτικές Μέσες τιμές ( $\bar{x}$ ) και Τυπικές Αποκλίσεις (SD) που απευθύνονται στη ομάδα επαναξιολόγησης από τον ίδιο εξεταστή για κάθε δραστηριότητα.				
	<i>Αρχική Αξιολόγηση</i>		<i>Επαναξιολόγηση</i>	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
Δραστηριότητα 1	31	5,85	34	5,99
Δραστηριότητα 2	21	3,45	23	3,12
Δραστηριότητα 3	25	8,75	29	6,07
Δραστηριότητα 4	27	4,78	28	5,29
Σύνολο	26	2,5	29	3,69

Σχεδιάγραμμα 3



Τα παιδιά ηλικίας 5 ετών σημείωσαν στην πρώτη δραστηριότητα μέση τιμή 31, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν ίση με 5,85 αρχικά και κατά την επαναξιολόγηση 34 και 5,99 μονάδες. Αναφορικά με τη δεύτερη δραστηριότητα η μέση τιμή αρχικά ήταν ίση με 21 μονάδες και η τυπική απόκλιση 3,45 και έπειτα διαμορφώθηκαν στις 23 και 3,12 μονάδες αντιστοίχως. Όσον αφορά την τρίτη δραστηριότητα η μέση τιμή ήταν ίση με 25 και η τυπική απόκλιση 8,75 μονάδες στην αρχική αξιολόγηση και έπειτα στις 29 και 6,07 μονάδες ανάλογα. Τέλος, η μέση τιμή της επίδοσης στην τέταρτη δραστηριότητα αρχικά ισούταν με 27 και η τυπική απόκλιση ίση με 4,78 μονάδες και κατά την επαναξιολόγηση επίσης 28 και 5,29 μονάδες η τυπική απόκλιση. Αναλυτικά, η συνολική μέση τιμή της επίδοσης των παιδιών αρχικά ήταν 26 μονάδες με τυπική απόκλιση 2,5 ενώ κατά την επαναξιολόγηση 29 με τυπική απόκλιση 3,69 μονάδες.

#### 4.3 Επαναξιολόγηση από διαφορετικό κλινικό

Η δεύτερη φάση της επαναξιολόγησης από διαφορετικό κλινικό πραγματοποιήθηκε σε 30 παιδιά, τα οποία τα 15 ήταν αγόρια και τα υπόλοιπα 15 κορίτσια.

Στον Πίνακα και στο Σχεδιάγραμμα 4 παραθέτονται τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης και της επαναξιολόγησης των παιδιών ηλικίας 3;00 έως 3;11 που επαναξιολογήθηκαν από διαφορετικό εξεταστή.

**Πίνακας 4** Επίδοση των παιδιών της ομάδας επαναξιολόγησης από διαφορετικό εξεταστή για κάθε δραστηριότητα για την ηλικία των 3;0 - 3;11

**Πίνακας 4**

<b>Χρονολογική Ηλικία Δείγματος 3;0 - 3;11 N=10</b>				
Συγκεντρωτικές Μέσες τιμές ( $\bar{x}$ ) και Τυπικές Αποκλίσεις (SD) που απευθύνονται στη ομάδα επαναξιολόγησης από διαφορετικό εξεταστή για κάθε δραστηριότητα.				
	Αρχική Αξιολόγηση		Επαναξιολόγηση	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
Δραστηριότητα 1	31	5,87	32	4,48
Δραστηριότητα 2	18	2,72	19	5,16
Δραστηριότητα 3	25	5,22	22	9,58
Δραστηριότητα 4	21	6,70	23	6,57
Σύνολο	24	2,87	24	4,61

**Σχεδιάγραμμα 4**



Από το σύνολο των παιδιών ηλικίας 3 ετών που επαναξιολογήθηκαν διαπιστώνουμε ότι η μέση τιμή της επίδοσής τους στην πρώτη δραστηριότητα αρχικά ήταν ίση με 31 μονάδες και η τυπική απόκλιση εκτιμήθηκε στις 5,87

μονάδες ενώ κατά την επαναξιολόγηση 32 και 4,88 μονάδες αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα των παιδιών στη δεύτερη δραστηριότητα δείχνουν μία μέση τιμή αρχικά στις 18 και έπειτα στις 19 μονάδες, με την τυπική απόκλιση να διαμορφώνεται στις 2,72 και 5,16 μονάδες αντίστοιχα. Όσον αφορά την επίδοσή τους στην τρίτη δραστηριότητα διαπιστώνουμε ότι η μέση τιμή ήταν ίση με 25 μονάδες και στη συνέχεια 22 μονάδες καθώς και η τυπική απόκλιση ίση με 5,22 και 9,58 μονάδες. Τέλος, η επίδοση των παιδιών στην τέταρτη δραστηριότητα είχε μέση τιμή 21 μονάδες ενώ κατά την επαναξιολόγηση 23 μονάδες και τυπική απόκλιση 6,70 και έπειτα 6,57. Αναλυτικά διαπιστώνουμε ότι η συνολική μέση τιμή των παιδιών 3 ετών στο σύνολο των δραστηριοτήτων τόσο κατά τη πρώτη αξιολόγηση όσο και κατά την επαναξιολόγηση διαμορφώνεται στις 24 μονάδες με μόνη διαφοροποίηση στη τιμή της τυπικής απόκλισης που αρχικά ήταν 2,87 μονάδες και έπειτα 4,61.

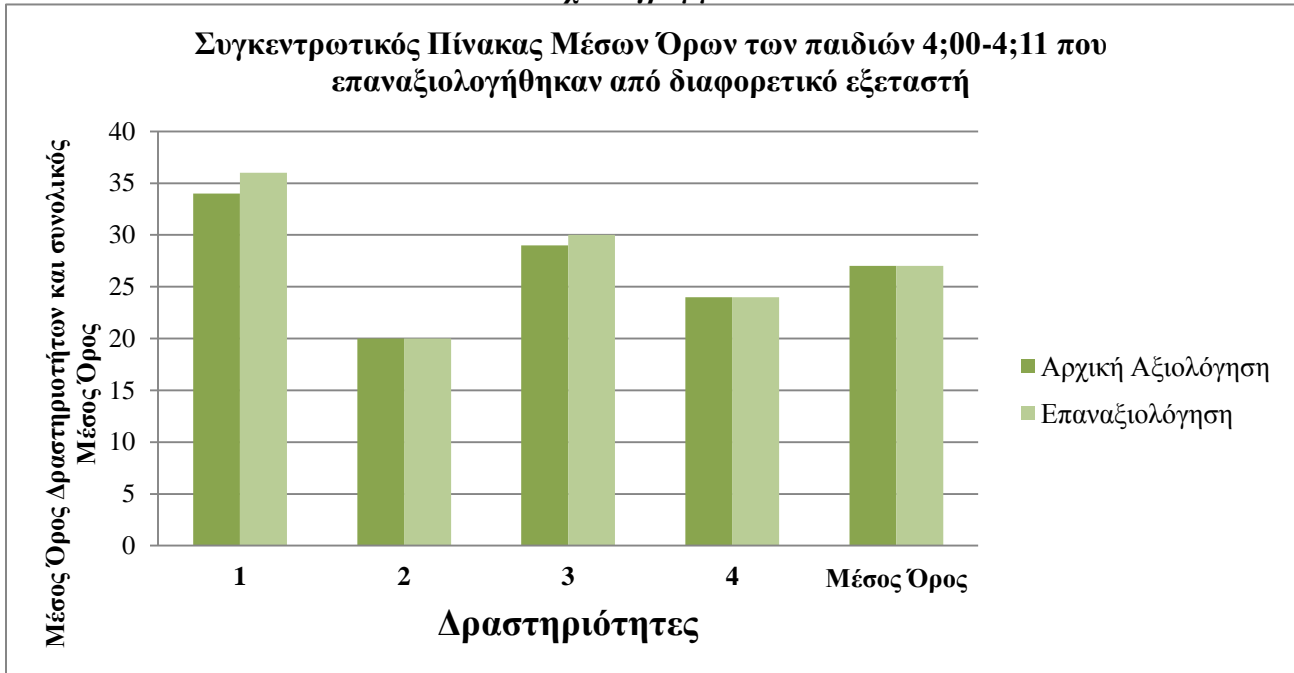
Στη συνέχεια γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων για τα παιδιά ηλικίας 4;00-4;11. Ο Πίνακας και το Σχεδιάγραμμα 5 περιγράφουν την αρχική αξιολόγηση και την επαναξιολόγηση από διαφορετικό εξεταστή της παραπάνω ηλικίας.

**Πίνακας 5** Επίδοση των παιδιών της ομάδας επαναξιολόγησης από διαφορετικό εξεταστή για κάθε δραστηριότητα για την ηλικία των 4;0 - 4;11

**Πίνακας 5**

<b>Χρονολογική Ηλικία Δείγματος 4;0 - 4;11 N=10</b>				
Συγκεντρωτικές Μέσες τιμές ( $\bar{x}$ ) και Τυπικές Αποκλίσεις (SD) που απευθύνονται στη ομάδα επαναξιολόγησης από διαφορετικό εξεταστή για κάθε δραστηριότητα.				
	<i>Αρχική Αξιολόγηση</i>		<i>Επαναξιολόγηση</i>	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
Δραστηριότητα 1	34	6,89	36	3,77
Δραστηριότητα 2	20	4,70	20	3,53
Δραστηριότητα 3	29	5,38	30	4,41
Δραστηριότητα 4	24	6,17	24	6,77
Σύνολο	27	4,38	27	3,54

Σχεδιάγραμμα 5



Τα παιδιά ηλικίας 4 ετών σημείωσαν στην πρώτη δραστηριότητα μέση τιμή 34, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν ίση με 6,89 αρχικά και κατά την επαναξιολόγηση 36 και 3,77 μονάδες. Αναφορικά με τη δεύτερη δραστηριότητα η μέση τιμή τόσο στη πρώτη αξιολόγηση όσο και στην επαναξιολόγηση παρέμεινε ίδια στις 20 μονάδες ενώ η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε αρχικά στις 4,70 μονάδες και έπειτα στις 3,53 μονάδες. Όσον αφορά την τρίτη δραστηριότητα η μέση τιμή ήταν ίση με 29 και η τυπική απόκλιση 5,38 μονάδες στην αρχική αξιολόγηση και έπειτα στις 30 και 4,41 μονάδες ανάλογα. Τέλος, η μέση τιμή της επίδοσης στην τέταρτη δραστηριότητα τόσο στη πρώτη αξιολόγηση όσο και στην επαναξιολόγηση, παρέμεινε ίδια στις 24 μονάδες ενώ η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε αρχικά στις 6,17 μονάδες και έπειτα στις 6,77 μονάδες. Η συνολική μέση τιμή της επίδοσης των παιδιών τόσο κατά τη πρώτη αξιολόγηση όσο και κατά την επαναξιολόγηση διαμορφώνεται στις 27 μονάδες με μόνη διαφοροποίηση στη τιμή της τυπικής απόκλισης που αρχικά ήταν 4,38 μονάδες και έπειτα 3,54.

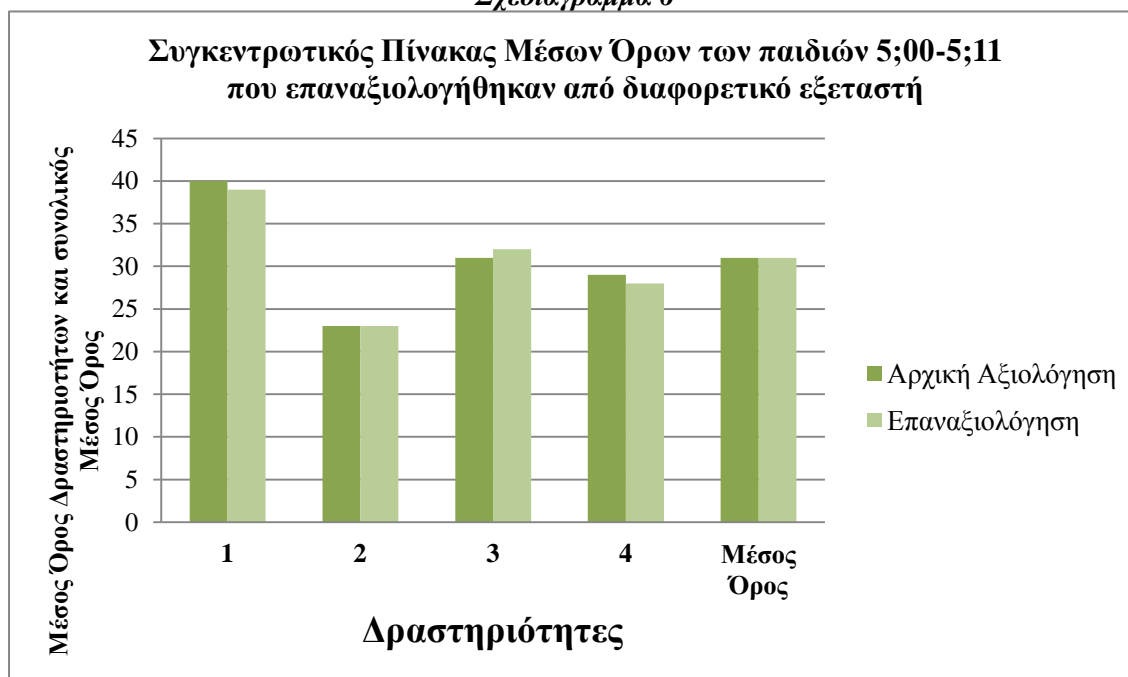
Η ανάλυση συνεχίζεται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων για τα παιδιά ηλικίας 5;00-5;11. Επομένως, στον Πίνακα και στο Σχεδιάγραμμα 6 παρατίθενται η αρχική αξιολόγηση και η επαναξιολόγηση διαφορετικό εξεταστή της παραπάνω ηλικίας.

**Πίνακας 6** Επίδοση των παιδιών της ομάδας επαναξιολόγησης από διαφορετικό εξεταστή για κάθε δραστηριότητα για την ηλικία των 5;0 - 5;11

**Πίνακας 6**

Χρονολογική Ηλικία Δείγματος 5;0 – 5;11 N=10				
Συγκεντρωτικές Μέσες τιμές ( $\bar{x}$ ) και Τυπικές Αποκλίσεις (SD) που απευθύνονται στη ομάδα επαναξιολόγησης από διαφορετικό εξεταστή για κάθε δραστηριότητα.				
	Αρχική Αξιολόγηση		Επαναξιολόγηση	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
Δραστηριότητα 1	40	2,35	39	2,08
Δραστηριότητα 2	23	3,24	23	3,13
Δραστηριότητα 3	31	3,93	32	4,47
Δραστηριότητα 4	29	2,91	28	3,60
Σύνολο	31	1,01	31	2,52

**Σχεδιάγραμμα 6**



Τα παιδιά ηλικίας 5 ετών σημείωσαν στην πρώτη δραστηριότητα μέση τιμή 40, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν ίση με 2,35 αρχικά και κατά την επαναξιολόγηση 39 και 2,08 μονάδες. Αναφορικά με τη δεύτερη δραστηριότητα η μέση τιμή τόσο στη πρώτη αξιολόγηση όσο και στην επαναξιολόγηση, παρέμεινε ίδια στις 23 μονάδες ενώ η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε αρχικά στις 3,24 μονάδες και έπειτα στις 3,13 μονάδες. Όσον αφορά την τρίτη δραστηριότητα η μέση τιμή ήταν ίση με 31 και η τυπική απόκλιση 3,93 μονάδες στην αρχική αξιολόγηση και έπειτα στις 32 και 4,47 μονάδες αντίστοιχα. Τέλος, η μέση τιμή της επίδοσης στην τέταρτη

δραστηριότητα αρχικά ισούταν με 29 και η τυπική απόκλιση ίση με 2,91 μονάδες και κατά την επαναξιολόγηση επίσης 28 και 3,60 μονάδες η τυπική απόκλιση. Η συνολική μέση τιμή της επίδοσης των παιδιών ηλικίας 5 ετών παραμένει η ίδια στις 31 τόσο στη αρχική αξιολόγηση όσο και στην επαναξιολόγηση με τις τυπικές αποκλίσεις να διαμορφώνονται στις 1,01 και 2,52 μονάδες αντίστοιχα.

Παρακάτω παρατίθενται τα στατιστικά στοιχεία της επαναξιολόγησης του δείγματος, από τον ίδιο και από διαφορετικό εξεταστή.

### Επαναξιολόγηση από τον ίδιο εξεταστή

Μελετώντας τις τιμές του πίνακα 7 διαπιστώνουμε ότι σε καμία ηλικιακή κατηγορία δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση των παιδιών του αρχικού δείγματος και του δείγματος της επαναξιολόγησης από τον ίδιο εξεταστή.

**Πίνακας 7** Στατιστικά στοιχεία της επίδοσης των παιδιών του αρχικού δείγματος και του δείγματος επαναξιολόγησης από τον ίδιο εξεταστή σε όλες τις ηλικίες

	<b>Ηλικιακή κατηγορία</b>					
	3;00- 3;11		4;00- 4;11		5;00- 5;11	
<b>Δραστηριότητα</b>	<b>U</b>	<b>Sig.</b>	<b>U</b>	<b>Sig.</b>	<b>U</b>	<b>Sig.</b>
1	35	0.256	37	0.305	39	0.404
2	42	0.791	27	0.079	34	0.210
3	47	0.791	44	0.620	34	0.210
4	42	0.519	36	0.631	45	0.280

### Επαναξιολόγηση από τον διαφορετικό εξεταστή

Εξετάζοντας τις τιμές του πίνακα 8 διαπιστώνουμε ότι και στην περίπτωση επαναξιολόγησης από διαφορετικό εξεταστή δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση των παιδιών του αρχικού δείγματος και του δείγματος της επαναξιολόγησης, σε καμία ηλικιακή κατηγορία.



**Πίνακας 8** Στατιστικά στοιχεία της επίδοσης των παιδιών του αρχικού δείγματος και του δείγματος επαναξιολόγησης από διαφορετικό εξεταστή σε όλες τις ηλικίες

	<b>Ηλικιακή κατηγορία</b>					
	3;00- 3;11		4;00- 4;11		5;00- 5;11	
<b>Δραστηριότητα</b>	<b>U</b>	<b>Sig.</b>	<b>U</b>	<b>Sig.</b>	<b>U</b>	<b>Sig.</b>
1	43	0.569	43	0.570	39	0.379
2	49	0.909	43	0.594	49	0.939
3	44	0.210	47	0.820	49	0.909
4	43	0.569	48	0.880	48	0.847

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

### 5.1 Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα είχε δύο σκοπούς: Πρώτον, επιδιώχθηκε να διαπιστωθεί αν υπάρχει εξέλιξη στην ανάπτυξη των πραγματολογικών ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε συνάρτηση με την ηλικία και το φύλο. Δεύτερον, διερευνήθηκε κατά πόσο το εργαλείο Αξιολόγησης των Πραγματολογικών Ικανοτήτων, «*Test of Pragmatic Skills*» του Ph.D. Brian B. Shulman, είναι αξιόπιστο και κατά πόσο ενδείκνυται η χρήση του από άλλους κλινικούς.

Όσον αφορά το πρώτο σκοπό, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η έκφραση των διαφόρων επικοινωνιακών προθέσεων διαμορφώνεται αναπτυξιακά. Καθώς το παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσεται, αναπτύσσονται συγχρόνως τόσο οι γλωσσολογικές, όσο και οι πραγματολογικές δεξιότητες του. Διαπιστώθηκε ότι η ηλικία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στο βαθμό χρήσης των διαφόρων επικοινωνιακών προθέσεων, με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας να έχουν εκφράσει σε μεγαλύτερο βαθμό την πλειοψηφία των επικοινωνιακών προθέσεων σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις παρατηρήσεις του Halliday και με άλλες έρευνες, όπου διαπίστωσαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας από 2 έως 5 ετών βρίσκονται σε μια περίοδο ραγδαίας ανάπτυξης σε όλες τις περιοχές της γλώσσας, στη μορφολογία, στη φωνολογία, στη σύνταξη, στη σημασιολογία και στη πραγματολογία.

Εξετάζοντας τον παράγοντα του φύλου για να φανεί αν επηρεάζει τη διαμόρφωση της επίδοσης των παιδιών διαπιστώθηκε ότι δεν φαίνεται να επηρεάζει αυτές τις ικανότητες, καθώς συγκριτικά δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών, σε καμία ηλικιακή κατηγορία και σε κανένα επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο αξιολογήθηκαν. Αυτό υποστηρίζει και η Bates et al., 1991 όπου ανέφερε ότι οι διαφορές των φύλων είναι τόσο μικρές και αναξιόπιστες ώστε να παίζουν ρόλο στην ερμηνεία των ατομικών διαφορών στη γλωσσική ανάπτυξη. Αντίθετα, σε παλιότερες έρευνες, όπου δεν βρίσκει σύμφωνα τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, κυριάρχησε η άποψη ότι τα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα και πιο κοινωνικά από τα αγόρια με υποστηρικτές όπως τους Van Duyne & Scanlan (1976) και τους Eson and Shapiro (1982) ο καθένας από τους οποίους απέδιδε διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Οι πρώτοι, απέδωσαν τα ευρήματα τους στη νευρογλωσσολογική ανάπτυξη ενώ οι δεύτεροι συσχέτισαν τις διαφορές στα φύλα, στο γεγονός ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο πειθαρχημένα και μπορούν να κοινωνικοποιηθούν πιο εύκολα.

Για την απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας της επίδοσης των παιδιών κρίνεται απαραίτητη η ανάλυση των επιμέρους επικοινωνιακών προθέσεων τους και το κατά πόσο αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκουν και τη δραστηριότητα που καλούνται να ολοκληρώσουν.

Κοιτώντας προσεχτικά τους πίνακες του κεφαλαίου 4 μπορεί να διαπιστωθεί ποια επικοινωνιακή πρόθεση χρησιμοποιήθηκε σε μεγαλύτερο ποσοστό σε κάθε ηλικία σε κάθε δραστηριότητα ξεχωριστά. Επομένως, μπορεί να ειπωθεί ότι στην ηλικία των 3 ετών τα παιδιά σημείωσαν την βαθμολογία 0 ή 1 που μετράται ως «τίποτα», χρησιμοποίησαν την «απάντηση/ απόκριση» και την «παροχή πληροφοριών». Στην ηλικία των 4 ετών διαπιστώθηκε ότι χρησιμοποιήθηκαν περισσότερες επικοινωνιακές προθέσεις σε μεγαλύτερο βαθμό και αυτές ήταν η «παροχή πληροφοριών», η «απάντηση/ απόκριση», η «κατονομασία/ κατηγοριοποίηση» και «τίποτα». Στην ηλικία των 5 ετών παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν ακόμα περισσότερες επικοινωνιακές προθέσεις σημειώνοντας ποσοστά της τάξεως 10% σε αρκετές από αυτές, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά χρησιμοποιούν στον καθημερινό λόγο τους ποικίλες επικοινωνιακές προθέσεις. Αναλυτικά, αυτές ήταν, η «παροχή πληροφοριών», η «ζήτηση πληροφοριών», η «κατονομασία/ κατηγοριοποίηση», η «αιτιολόγηση», η «απάντηση/ απόκριση» και «τίποτα».

Παρακάτω θα αναλυθούν όλες οι επικοινωνιακές προθέσεις με φθίνουσα σειρά ως προς τη χρήση τους από τα παιδιά της παρούσας έρευνας.

Στην επικοινωνιακή πρόθεση «απάντηση/ απόκριση» τα παιδιά ηλικίας 3 ετών σημείωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά στην πρώτη και στην τέταρτη δραστηριότητα. Στη δεύτερη δραστηριότητα σημείωσαν το χαμηλότερο ποσοστό σε σχέση με τις άλλες δύο ηλικιακές κατηγορίες, διότι αναλογικά είχαν το μεγαλύτερο ποσοστό στο «τίποτα». Στη τρίτη δραστηριότητα σημείωσαν μεγαλύτερο ποσοστό από αυτό των παιδιών ηλικίας 5 ετών αλλά μικρότερο από τα παιδιά ηλικίας 4 ετών. Επομένως, μπορεί να υποτεθεί ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας χρησιμοποίησαν ποικίλες επικοινωνιακές προθέσεις στις απαντήσεις του όπως «παροχή πληροφοριών», «κατονομασία/ κατηγοριοποίηση» κ.ά.

Στην επικοινωνιακή πρόθεση «παροχή πληροφοριών» τα παιδιά ηλικίας 3 ετών σημείωσαν τα μικρότερο ποσοστό σε όλες τις δραστηριότητες εκτός από τη δεύτερη δραστηριότητα που σημείωσαν τα ίδια περίπου ποσοστά με την ηλικία των 4 ετών. Από τα παραπάνω αποτελέσματα, μπορεί να υποτεθεί ότι η παροχή πληροφοριών απαιτεί περισσότερες γνωστικές και περιγραφικές ικανότητες. Στις ερωτήσεις «πες μου για το αγαπημένο σου παιδικό πρόγραμμα» και «πες μου για τα σκαλιά στο σπίτι σου» τα παιδιά ηλικίας 5 ετών και έπειτα τα παιδιά ηλικίας 4 ετών σημείωσαν μεγαλύτερες βαθμολογίες και ποσοστά εφόσον έχουν πιο ανεπτυγμένες περιγραφικές ικανότητες. Επίσης, τα παιδιά ηλικίας 3 ετών

σημείωσαν αντίστοιχα τα μεγαλύτερα ποσοστά στην «απάντηση/ απόκριση» και στη βαθμολογία 0 ή 1.

Εξετάζοντας την «κατονομασία/ κατηγοριοποίηση», διαπιστώνεται ότι εμφανίζεται σε μεγάλα ποσοστά και στις τρεις ηλικίες για τις δραστηριότητες ένα, δύο και τρία. Αντίθετα, στη τέταρτη δραστηριότητα τα ποσοστά που σημειώθηκαν ήταν αρκετά χαμηλά για όλες τις ηλικίες, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στη φύση των δοκιμασιών στις οποίες τα παιδιά κλήθηκαν να κατονομάσουν/κατηγοριοποιήσουν. Συγκεκριμένα, η δοκιμασία της τέταρτης δραστηριότητας αναφερόταν στο «χώρο που κρατά ο αγρότης τα άχυρα του», δηλαδή το στάβλο, έννοια που από ότι φαίνεται τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα μαζί της δεδομένου ότι η πλειοψηφία του παρόντος δείγματος ζει στη πόλη. Σε αυτό το σημείο θα ήταν δόκιμο να προστεθεί ότι τα μεγαλύτερα παιδιά απαντούσαν με τη λέξη *φάρμα*, η οποία όμως δεν ήταν η λέξη στόχος και βαθμολογούταν με 1.

Αμέσως επόμενη, φαίνεται να εμφανίζεται η επικοινωνιακή πρόθεση «ζήτηση πληροφοριών» όπου στις δραστηριότητες τρία και τέσσερα, σε όλες τις ηλικίες, τα ποσοστά ήταν υψηλότερα σε σχέση με τη πρώτη και δεύτερη δραστηριότητα όπου τα ποσοστά είχαν χαμηλότερες τιμές. Συγκεκριμένα, στην πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά όλων των ηλικιών φαίνεται να δυσκολεύτηκαν να ζητήσουν πληροφορίες μετά τη δήλωση του κλινικού σχετικά με το αγαπημένο του τηλεοπτικό πρόγραμμα. Επίσης, στη δεύτερη δραστηριότητα τα παιδιά φαίνεται ότι δεν ζητούσαν πληροφορίες, όταν τους ζητούσε ο κλινικός να ζωγραφίσουν χωρίς να τους δώσει μολύβι, εκφράζοντας είτε κάποια άλλη κάποια άλλη επικοινωνιακή πρόθεση όπως «ζήτηση πληροφοριών» ή «ζήτηση δράσης» είτε δεν αντιδρούσαν σημειώνοντας έτσι υψηλά ποσοστά στο «τίποτα» με βαθμολογία 0 ή 1. Αντίθετα, στη τρίτη και τέταρτη δραστηριότητα τα ποσοστά κυμαίνονταν ανάλογα με την ηλικία, με τα παιδιά 5 ετών να εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτή τη πρόθεση από τις άλλες δυο ηλικιακές ομάδες και τα παιδιά 3 ετών σε μικρότερο βαθμό.

Στη συνέχεια η επικοινωνιακή πρόθεση με το αμέσως μικρότερο ποσοστό εμφάνισης είναι η «αιτιολόγηση». Και στις τρεις δραστηριότητες, όπου εμφανίστηκε, ο βαθμός στον οποίο αιτιολογούν τα παιδιά κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα, με τα παιδιά ηλικίας 5 ετών να σημειώνουν μεγαλύτερα ποσοστά συγκριτικά με τις άλλες δύο ηλικιακές κατηγορίες. Φαίνεται λοιπόν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν την αιτιολόγηση στον καθημερινό λόγο τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα μικρότερα.

Οι επικοινωνιακές προθέσεις «χαιρετισμός» και «κλείσιμο συζήτησης» όπου αποτελούν τις βασικές αρχές της συνομιλίας εμφανίζονται στην πρώτη και τρίτη δραστηριότητα, όπου τα παιδιά καλούνταν να συμμετάσχουν στο παιχνίδι με τις κούκλες και στο παιχνίδι με τα τηλέφωνα αντίστοιχα. Και στις δύο

δραστηριότητες ο βαθμός εμφάνισης των προθέσεων ήταν συγκριτικά με τις υπόλοιπες επικοινωνιακές προθέσεις μικρότερος. Αυτό συνέβη διότι τις δύο αυτές επικοινωνιακές προθέσεις αναμενόταν να τις εμφανίσουν μόνο μία φορά σε κάθε δραστηριότητα. Κοιτώντας τους μέσους όρους διαπιστώνεται ότι όντως ισχύει αυτό, διότι τα αποτελέσματά μας έδειξαν ότι κάθε παιδί σε όλες τις ηλικίες αναμένεται να εμφανίσει τις παραπάνω επικοινωνιακές προθέσεις όταν ερωτηθεί.

Παρατηρώντας την επικοινωνιακή πρόθεση «απόρριψη/ άρνηση» διαπιστώνεται ότι στη δεύτερη δραστηριότητα τα παιδιά ηλικίας 3 ετών εμφάνισαν τα μεγαλύτερα ποσοστά χρήσης της συγκεκριμένης πρόθεσης σε σχέση με τις άλλες δραστηριότητες και τις άλλες ηλικίες. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά έπρεπε να απαντήσουν με βάση τις γνώσεις τους πάνω στα γεωμετρικά σχήματα. Για παράδειγμα, στις ερωτήσεις «είναι αυτός ένας κύκλος» ή «τι είναι αυτό;» τα παιδιά μικρότερης ηλικίας απέρριπταν/ αρνούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες, καθώς ίσως είχαν λιγότερες γνώσεις. Αντίθετα, τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας αποκρίνονταν στην αντίστοιχη δοκιμασία, είτε δίνοντας είτε ζητώντας πληροφορίες, είτε γενικά εκφράζοντας κάποια άλλη επικοινωνιακή πρόθεση. Γενικά όμως, παρατηρήθηκε ότι στην «άρνηση/ απόρριψη» τα παιδιά σημείωσαν περίπου τα ίδια ποσοστά χρήσης, εκτός από την ηλικία των 5 ετών όπου στη τρίτη δραστηριότητα δεν την εμφάνισαν καθόλου.

Επόμενη λιγότερο χρησιμοποιημένη επικοινωνιακή πρόθεση, είναι η «ζήτηση δράσης». Η συγκεκριμένη πρόθεση εμφανίζεται μόνο στη δεύτερη και τέταρτη δραστηριότητα. Αναλυτικότερα, στη δεύτερη δραστηριότητα εμφανίζει τα χαμηλότερα ποσοστά χρήσης από τις υπόλοιπες επικοινωνιακές προθέσεις σε όλες τις ηλικιακές κατηγορίες, ενώ στη τέταρτη δραστηριότητα σημείωσαν υψηλότερο ποσοστό χρήσης της. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από τις απαιτήσεις της κάθε δραστηριότητας. Για παράδειγμα, στη δεύτερη δραστηριότητα όπου δε δίνονταν στο παιδί το μολύβι για να ζωγραφίσει, παρατηρήθηκε ότι στη πλειοψηφία τους τα παιδιά μικρότερης ηλικίας δεν αντιδρούσαν και περίμεναν τον κλινικό να αναφέρει ότι δεν έχει δώσει το μολύβι, ενώ αντίθετα τα μεγαλύτερης ηλικίας ζητούσαν το μολύβι αμέσως. Να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη δοκιμασία τα παιδιά μικρότερης ηλικίας, δεν ζητούσαν ούτε πληροφορίες σημειώνοντας έτσι υψηλά ποσοστά στη βαθμολογία 0 ή 1. Αντίστοιχα, στην τέταρτη δραστηριότητα όταν τα παιδιά καλούνταν να φτιάξουν ένα «μεσότι» (ψευδολέξη) παρατηρήθηκε πιο συχνά στα παιδιά μικρότερης ηλικίας να το φτιάχνουν, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά ζητούσαν δράση και πληροφορίες, απαντώντας «Πώς φτιάχνεται;», «Δείξε μου πώς να το κάνω», «Δεν ξέρω να φτιάχνω μεσότι». Επίσης, στην ίδια δραστηριότητα αργότερα, όπου τους δίνονταν μονάχα ένας κύβος για να φτιάξουν σκαλιά, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά

μεγαλύτερης ηλικίας έδιναν πληροφορίες στο κλινικό «Χρειάζομαι και άλλους κύβους για να φτιάξω τα σκαλιά».

Επόμενη επικοινωνιακή πρόθεση που δεν εμφάνισαν σε μεγάλο βαθμό είναι αυτή της «προσταγής/ κλήσης». Στην δεύτερη δραστηριότητα τα παιδιά ηλικίας 3 ετών φαίνεται να προστάζουν/ καλούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα υπόλοιπα παιδιά. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα παιδιά έπρεπε αφού ζωγραφίσουν τη μπάλα να ενημερώσουν τον κλινικό ότι τελείωσαν. Παρατηρήθηκε επομένως, ότι όσο μικρότερα ήταν τα παιδιά τόσο περισσότερο επέλεξαν να ενημερώσουν ότι τελείωσαν είτε «χτυπώντας» τον κλινικό, είτε δείχνοντάς του τη ζωγραφιά. Τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας στη πλειοψηφία τους ενεργούσαν διαφορετικά δίνοντας πληροφορίες και ενημερώνοντας λεκτικά τον κλινικό. Αντίθετα, στην τέταρτη δραστηριότητα όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ηλικίας εξέφρασαν στο ίδιο βαθμό αυτήν την επικοινωνιακή πρόθεση, που όμως συγκριτικά με τις υπόλοιπες προθέσεις ήταν η λιγότερο χρησιμοποιημένη διότι τα παιδιά εναλλακτικά χρησιμοποιούσαν την «παροχή πληροφοριών» ή την «ζήτηση δράσης».

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι πάντα τα παιδιά ηλικίας 3 ετών είχαν υψηλά ποσοστά στις βαθμολογίες 0 ή 1 όπου σήμαινε είτε ότι δεν αποκρίνονταν στις δοκιμασίες είτε ότι η απάντηση τους ήταν λανθασμένη. Γενικά παρατηρήθηκε ότι όσο μεγαλύτερο ήταν ένα παιδί τόσο μικρότερο ήταν τα ποσοστά εμφάνισης αυτών των βαθμολογιών.

Από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι όλα τα παιδιά, όλων των ηλικιακών κατηγοριών που εξετάστηκαν, είχαν κατακτήσει τις ίδιες επικοινωνιακές προθέσεις που τους ζητήθηκαν. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό όλες τις επικοινωνιακές προθέσεις σε σχέση με αυτά της μικρότερης ηλικίας που περιορίστηκαν στην χρήση συγκεκριμένων (παροχή πληροφοριών, τίποτα, απάντηση/ απόκριση). Τα ευρήματα συμφωνούν με τις θεωρίες ανάπτυξης των λεκτικών πράξεων που υποδεικνύουν ότι τα παιδιά από πολύ νωρίς ήδη αρχίζουν να χρησιμοποιούν την γλώσσα όχι μόνο για δηλώσεις, αλλά και για την εκτέλεση πράξεων που επηρεάζουν τον έξω κόσμο. Ομοίως, οι Hult & Howard (2002) έδειξαν ότι το στάδιο ανάπτυξης των επί μέρους λεκτικών πράξεων ξεκινά πολύ νωρίς. Στη συνέχεια, ο Mcshane (1980) σε έρευνά του, βρήκε ότι τα παιδιά ηλικίας ενός και δύο ετών αναπτύσσουν μια ποικιλία επικοινωνιακών προθέσεων. Τέλος, ο Dore (1978) βρήκε ποιες είναι οι κωδικοποιημένες επικοινωνιακές προθέσεις παιδιών ηλικίας 2 έως 5 με τις οποίες η παρούσα έρευνα συμφωνεί.

Από την ανάλυση των επιμέρους επικοινωνιακών προθέσεων, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας όντως χρησιμοποιούν πιο περίπλοκες επικοινωνιακές προθέσεις σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια όταν τους ζητηθεί, οι οποίες προθέσεις τα μετατρέπουν σε πιο ικανούς συνομιλητές οι οποίοι μπορούν να αναπτύξουν ποικίλα θέματα συζήτησης, να κάνουν αλλά και να

απαντούν σε ερωτήσεις επί των θεμάτων και τέλος, να δίνουν όσο το δυνατόν πιο σωστές πληροφορίες σε αυτούς που επικοινωνούν. Με τα ευρήματα της έρευνας συμφωνεί και ο Tough (1979) ο οποίος υποστηρίζει ότι τα μεγαλύτερα παιδιά προσθέτουν πιο περίπλοκες επικοινωνιακές προθέσεις στην γλώσσα τους για να αιτιολογούν, να σκέφτονται και για να επιλύουν τα προβλήματα που τους τίθενται.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι έχοντας κατακτήσει όλα τα στάδια (διαλεκτικό, προσλεκτικό και εκφωνητικό) τα παιδιά ηλικίας 3 ετών αρχίζουν να χρησιμοποιούν πιο πολύπλοκες επικοινωνιακές προθέσεις ξεπερνώντας τις πρωτο- δηλωτικές επικοινωνίες και τις επικοινωνιακές χειρονομίες που αναμένεται ήδη να τις έχουν κατακτήσει. Επίσης διαπιστώθηκε ότι αρχίζουν να καταλαβαίνουν το νόημα των λέξεων και την πρόθεση του ομιλητή. Όμως αυτό δεν αναιρεί ότι είναι πιο ανώριμοι συνομιλητές από τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά εφόσον τα ποσοστά χρήσης των πολύπλοκων επικοινωνιακών προθέσεων ήταν χαμηλότερα σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα παιδιά. Τα είχαν κατακτήσει μεν, αλλά δεν τα χρησιμοποίησαν στο βαθμό που τα χρησιμοποίησαν τα μεγαλύτερα παιδιά. Οι δυσκολίες που εντοπίστηκαν ήταν στην ικανότητά τους να παραμείνουν σε ένα θέμα συζήτησης και να το αναπτύξουν ώστε να ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες του συνομιλητή τους. Αυτό όμως που είναι σημαντικό να ειπωθεί είναι ότι βασικό κριτήριο για την καλύτερη ανάπτυξη θεμάτων συζήτησης είναι η γνώση του εκάστοτε συνομιλητή για το συγκεκριμένο θέμα η οποία θα του επιτρέπει να συμμετέχει ενεργά στο διάλογο. Για παράδειγμα, στη δεύτερη δραστηριότητα όπου τα παιδιά έπρεπε να έχουν γνώσεις για τα γεωμετρικά σχήματα, τα παιδιά 3 ετών ήταν αυτά που σημείωσαν τις χαμηλότερες βαθμολογίες.

Αντίθετα, τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας φαίνεται ότι έχουν κερδίσει μια ενημερότητα για τις κοινωνικές πλευρές μιας συζήτησης. Τα ποσοστά που πέτυχαν στις προθέσεις τις «κατονομασίας/ κατηγοριοποίησης», «αιτιολογίας», «δίνουν πληροφορίες», «ζητούν πληροφορίες» δείχνουν ότι ξεκινούν να τις υιοθετούν στη γλώσσα τους για τις ανάγκες του ομιλητή. Στις ερωτήσεις «Πες μου τι έκανες σήμερα», «Πες μου για το αγαπημένο σου πρόγραμμα στην τηλεόραση», «Πες μου για τα σκαλιά στο σπίτι σου», φάνηκε ότι τα παιδιά 5 ετών, όντας πιο ώριμοι ομιλητές αρχίζουν να λαμβάνουν υπόψη και τις άλλες πτυχές των ανθρώπων, επομένως χρησιμοποιούν μια πιο σωστή γλώσσα που είναι προσαρμοσμένη στον ακροατή. Τα αποτελέσματα στην παρούσα πτυχιακή συμφωνούν με την θεωρία της αφήγησης που αναμένει από τα παιδιά 5 ετών να αρχίζουν να μαθαίνουν να εξιστορούν μια ιστορία με περισσότερες λεπτομέρειες και να παρουσιάζουν όλες τις πληροφορίες με ένα οργανωμένο τρόπο ώστε να συνδέονται τα γεγονότα και ο συνομιλητής να οδηγείται σε λογικά συμπεράσματα. Τα παιδιά κλήθηκαν να μεταβούν σε τέσσερα διαφορετικά πλαίσια (παιχνίδι με κούκλες, παιχνίδι με τηλέφωνα, σχέδια, σκαλιά) μέσα από τις δραστηριότητες και να προσαρμόσουν

την ομιλία τους ανάλογα με το πλαίσιο και τις ανάγκες του καθοδηγούμενου διαλόγου. Σε μία δήλωση του κλινικού «Μου αρέσει να βλέπω τηλεόραση» το κάθε παιδί έπρεπε να διαθέτει την ικανότητα κατανόησης του συμφραζομένου για να απαντήσει «και εμένα» ή οτιδήποτε άλλο που θα έπρεπε να βαθμολογηθεί από 2 και πάνω. Τα μεγαλύτερα παιδιά φάνηκε ότι έχουν κατακτήσει σε μεγαλύτερο βαθμό την ικανότητα των έμμεσων απαιτήσεων, αφού τα ποσοστά της επικοινωνιακής πρόθεση «παροχή πληροφοριών» ήταν μεγαλύτερα από των παιδιών μικρότερης ηλικίας τα οποία προτιμούσαν να απαντούν/ αποκρίνονται. Οι Ervin-Trip, 1980; Ninio & Snow, 1996; Wells, 1985 συμφωνούν ότι τα παιδιά ηλικίας 3 και 4 ετών φαίνεται ότι αρχίζουν να αποκτούν καλύτερη συνείδηση των κοινωνικών ωφελημάτων από την χρήση των έμμεσων απαιτήσεων.

Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το περιβάλλον κάθε δραστηριότητας έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της βαθμολογίας των παιδιών σε κάθε δραστηριότητα ξεχωριστά. Για παράδειγμα, στην πρώτη και στη τρίτη δραστηριότητα που κλήθηκαν να επιτελέσουν την επικοινωνιακή πρόθεση «χαιρετισμό» παρατηρήθηκε ότι ενώ στη πρώτη δραστηριότητα με τις κούκλες όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ηλικίας χαιρέτησαν, αντίθετα στη τρίτη δραστηριότητα με τα τηλέφωνα τα ποσοστά ήταν αναλογικά με την ηλικία. Δηλαδή τα μεγαλύτερα παιδιά σημείωσαν τα υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με αυτά μικρότερης ηλικίας. Τα ευρήματα συμφωνούν με τη θεωρία της Thomas (1995) όπου αναφέρει ότι η επικοινωνιακή πρόθεση του ομιλητή μπορεί να είναι διαφορετική ανάλογα το πλαίσιο μέσα στο οποίο ενεργοποιείται μια πρόταση.

Η συλλογή του δείγματός της έρευνας όπως προαναφέρθηκε, στηρίχτηκε στη χορήγηση του «*Test of Pragmatic Skills*» του Ph.D.Brian B. Shulman. Το πρωτότυπο εργαλείο χορηγήθηκε για την αξιολόγηση των επικοινωνιακών προθέσεων παιδιών με μητρική γλώσσα την αγγλική, ηλικίας 3;00 έως 8;11 ετών. Η παρούσα έρευνα αξιολόγησε μόνο τις ηλικιακές κατηγορίες 3;00 έως 5;11 ετών. Σε αυτό το σημείο λοιπόν, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στα αποτελέσματα της έρευνας αυτής σε σχέση με αυτά του πρωτότυπου εργαλείου αξιολόγησης. Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των παιδιών διαπιστώθηκε ότι και στις δυο έρευνες τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας σημείωσαν μεγαλύτερους μέσους όρους από τα παιδιά μικρότερης ηλικίας σε όλες τις δραστηριότητες. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι οι τιμές των βαθμολογιών του δείγματος που αξιολογήθηκε στην ελληνική, ήταν υψηλότερες από αυτές των παιδιών που αξιολογήθηκαν στην αγγλική. Αρκετοί παράγοντες φαίνεται να έχουν επηρεάσει την διαφορά αυτή στις βαθμολογίες των δύο πληθυσμών. Αρχικά, ο αριθμός δείγματος της ελληνικής δεν είναι ανάλογος αυτού της αγγλικής, οπότε υπάρχουν διαφορές στα αποτελέσματα των μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων. Έπειτα, υπάρχει ο παράγοντας των πολιτισμικών διαφορών. Τέλος, υφίστανται διαφορές στη μορφολογία και στη σύνταξη των δύο



γλωσσών με αποτέλεσμα στην ελληνική για την ίδια απόκριση το παιδί να σημείωνε υψηλότερη ή χαμηλότερη βαθμολογία.

## 5.2 Έλεγχος αξιοπιστίας

Για κάθε εργαλείο αξιολόγησης απαραίτητη προϋπόθεση είναι να πληροί συγκεκριμένες αρχές. Επομένως, είναι σημαντικό να αναλυθούν ποιες αρχές πληροί το παρόν εργαλείο Αξιολόγησης Πραγματολογικών Ικανοτήτων και μέσω αυτού θα διαπιστωθεί κατά πόσο εκπληρώθηκε ο δεύτερος σκοπός της παρούσας πτυχιακής.

Εξετάστηκε η αξιοπιστία των βαθμολογιών της έρευνας μέσω των επαναληπτικών μετρήσεων (Test-retest) κάνοντας επαναξιολόγηση. Από τα αποτελέσματα της επαναξιολόγησης προκύπτει ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές από την αρχική αξιολόγηση. Στην επαναξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε είτε από τον ίδιο κλινικό είτε από διαφορετικό, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, επομένως επιβεβαιώνεται η *Intra-rater αξιοπιστία*.

Στη συνέχεια, εξετάζοντας τις επιμέρους κατηγορίες της εγκυρότητας που έχουν αναφερθεί στο πρώτο κεφάλαιο, το εργαλείο αυτό δεν αποτελεί έγκυρο εργαλείο αξιολόγησης. Το μόνο είδος εγκυρότητας που παρουσιάζει είναι αυτής σε σχέση με το κριτήριο διότι συσχετίστηκαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με αυτά του πρωτότυπου. Τέλος, όσον αφορά την *προβλεπτική εγκυρότητα*, μπορεί να υποτεθεί ότι οι βαθμολογίες του εργαλείου Αξιολόγησης των Πραγματολογικών Ικανοτήτων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προβλέψουν έως ένα βαθμό την χρήση των πρώιμων κανόνων συζήτησης των παιδιών.

Το παρόν εργαλείο αξιολόγησης των Πραγματολογικών Ικανοτήτων παρόλο που χορηγήθηκε σε ένα σεβαστό αριθμό ατόμων τα οποία επιλέχθηκαν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια όπως η ηλικία, το φύλο και η εθνικότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί σταθμισμένο εφόσον δεν πληροί τις αρχές στάθμισης που αναλύθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο. Όμως, είναι άξιο να σημειωθεί ότι έχει αναλυθεί ο σκοπός του, ο τρόπος που δομήθηκε, η ομάδα στάθμισης και τα επακόλουθα στατιστικά στοιχεία μαζί με πληροφορίες για την αξιοπιστία του και ένας κλινικός θα μπορούσε να το χρησιμοποιήσει για να πραγματοποιήσει μια ανεπίσημη αξιολόγηση των Πραγματολογικών Ικανοτήτων όπως επίσης να χρησιμοποιήσει το Παράρτημα 2 για να συγκρίνει τα αποτελέσματά του με αυτά της παρούσης έρευνας.

### *5.3 Παράγοντες που Επηρέασαν Αρνητικά την Διεξαγωγή της Έρευνας και Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.*

Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης ένας παράγοντας που πιθανόν να έχει επηρεάσει τις επιδόσεις των παιδιών είναι το ίδιο το σχολικό πλαίσιο ως χώρος διεξαγωγής της έρευνας, καθώς συχνά αποσπώταν η προσοχή των παιδιών από εξωτερικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ. θόρυβος από την αυλή του σχολείου) ή εσωτερικούς (π.χ. παιχνίδια μέσα στην τάξη). Επίσης, σε ορισμένα παιδιά παρατηρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης ενώ φαινότουσαν πρόθυμα να συνεργαστούν, εμφάνισαν διστακτικότητα που πιθανόν να οφείλεται σε ψυχολογικούς παράγοντες (π.χ. άγχος για να απαντήσουν σωστά στις ερωτήσεις και η αίσθηση ότι υποβάλλονται σε κάποιου είδους εξέταση). Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας χρησιμοποιούν πιο πολύπλοκες συντακτικά προτάσεις με αποτέλεσμα η βαθμολογία που σημειώνεται κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης να είναι υψηλότερη και αυτό αυτόματα να τα τοποθετεί σε καλύτερο πραγματολογικό επίπεδο που υπάρχει κίνδυνος να μην αντικατοπτρίζει τις πραγματικές τους ικανότητες.

Στην παρούσα πτυχιακή έγινε μια προσπάθεια ελέγχου των επικοινωνιακών προθέσεων των παιδιών ηλικίας 3;00 έως 5;11 ετών. Για να σχηματιστεί όμως μια πλήρης εικόνα για ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα για τον πληθυσμό της Ελλάδος, θα πρέπει να συνεχιστεί η έρευνα τόσο σε παιδιά των συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων όσο και σε παιδιά από 6;00 έως 8;11ετών. Περαιτέρω έρευνες για την ανάπτυξη των πραγματολογικών ικανοτήτων των παιδιών στην Ελλάδα, είναι απαραίτητες να πραγματοποιηθούν λόγω έλλειψης βιβλιογραφίας στην ελληνική.

## Επίλογος

Ο τομέας της γλώσσας που περιλαμβάνει την λειτουργική χρήση της γλώσσας σε κοινωνικά γλωσσικά περιβάλλοντα ονομάζεται πραγματολογία. Η αξιολόγηση των πραγματολογικών ικανοτήτων είναι ,απαραιτήτως, μία δύσκολη και πολύπλοκη πρόκληση για τους κλινικούς. Εξαιτίας της φύσης της πραγματολογίας είναι σχεδόν αδύνατον να δομήσεις ένα σταθμισμένο τεστ που με ακρίβεια κατακτά την ουσία της κοινωνικής επικοινωνίας. Ωστόσο, η αξιολόγηση της πραγματολογικής ανάπτυξης είναι απαραίτητη για να κατανοήσουμε την ικανότητα ενός παιδιού να χρησιμοποιεί την γλώσσα. Τα παιδιά αναπτύσσουν τις πραγματολογικές τους ικανότητες περίπου κατά τον ίδιο τρόπο που κατακτούν τους άλλους τομείς της ανάπτυξης. Στην φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη τα παιδιά μαθαίνουν για τους κανόνες λεκτικών αλληλεπιδράσεων, για παράδειγμα πως να συνδέσει με τους άλλους, να διατηρεί άνετες ομιλητικές αποστάσεις, να χρησιμοποιεί εναλλαγή σειράς στο διάλογο, να αλλάζει θέμα, να προσδιορίζει το μήνυμα, και να προσθέτει λεκτικές και μη-λεκτικές πληροφορίες.

Στην παρούσα πτυχιακή αξιολογήθηκαν 114 παιδιά στα οποία χορηγήθηκε ένα εργαλείο αξιολόγησης Πραγματολογικών Ικανοτήτων (Test of Pragmatic Skills του B. Shulman) μεταφρασμένο από την Αγγλική γλώσσα. Στόχος μας ήταν να διαπιστώσουμε αν υπάρχει ανάπτυξη στις πραγματολογικές τους ικανότητες, ποιες επικοινωνιακές προθέσεις είναι πιο σημαντικές για κάθε ηλικιακή κατηγορία και αν αυτό το μεταφρασμένο εργαλείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως αξιόπιστο υλικό μέσω της επαναξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε.

Επομένως, από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 3;00-5;11 ετών έχουν αναπτύξει τις προσδοκώμενες για την ηλικίας τους επικοινωνιακές προθέσεις(αιτιολόγηση, χαιρετισμός κτλ) τις οποίες αρχίζουν να τις υιοθετούν στις συνομιλίες τους όταν το πλαίσιο το απαιτεί. Όμως, διαπιστώθηκε επίσης ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας χρησιμοποιούν μια ποικιλία αυτών σε μεγαλύτερο βαθμό από τα μικρότερα παιδιά. Επιπλέον, διαπιστώθηκε πόσο σημαντικό ρόλο παίζει το πλαίσιο στο οποίο γίνεται μία συζήτηση και πόσο αυτό βοηθά τα παιδιά όχι μόνο να αποδείξουν τις ικανότητές τους αλλά και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας συζήτησης στο καθορισμένο πλαίσιο.

Εν κατακλείδι, η έρευνα αυτή κληρονομεί μία ανεπίσημη αξιολόγηση στους κλινικούς την οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να διαπιστώσουν σε τι πραγματολογικό επίπεδο είναι το παιδί που αξιολόγησαν, ποιες επικοινωνιακές προθέσεις χρησιμοποιεί σε μεγαλύτερο βαθμό και σε ποιες παρουσιάζει δυσκολίες ώστε να προβούν στο σχεδιασμό ενός κατάλληλου θεραπευτικού προγράμματος.

## Βιβλιογραφία

- Αλεξόπουλος, Σ. Δ. (2004). *Ψυχομετρία: Ιστορία, Θεωρίες και Γενικές Αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Angell, C. A. (2009). *Language Development and Disorders: A case Study Approach*. Sudbury, Mass. : Jones and Bartlett Publishers
- Adams, C.(2002). Practitioner Review: The assessment of language Pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 8, 973–987.
- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words*, Second Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Bates, E. (1976). *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bavin, E. L. (2009). *The Cambridge handbook of child language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bernstein, D. K. & Tiegernan – Farber, E. (2009). *Language and Communication Disorders in Children*. Boston: Allyn and Bacon
- Bishop, DVM. (1998). Development of the Children’s Communication Checklist (CCC): a method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 879–91.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York, Wiley.
- Bloom, L., Rocissano, L. & Hood, L. (1976). Adult-child discourse: Development interactions between information processing and linguistic interaction. *Cognitive Psychology*, 8, 521-552.
- Blum-Kulka, S. & Snow, C. (Eds.) (2002). *Talking to Adults*. Mahwah, NJ. and London: Lawrence Erlbaum.
- Bosco F., Bucciarelli M. & Bara B. (2003). *The Context categories in understanding communicative intentions: a developmental perspective*. Under submission.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Harper & Row.
- Dore, J. (1978). Requestive systems in nursery school conversations: Analysis of talk in its social context. In R. Campbell & P. Smith (Eds.), *Recent advances in the psychology of language: Language development and mother-child interaction* (pp. 271-292). New York: Plenum Press.

- Ervin-Tripp, S. (1977). Wait for me, roller skate. In S.Ervin-Tripp & Mitchell-Dernan eds. *Child Discourse*, 165-188. New York: Academic Press.
- Ervin-Trip, S. (1980). Lecture, University of Minnesota, May 14, 1980.
- Grice, Paul. (1967). *Logic and Conversation*. William James Lectures, Harvard University.
- Grice, H.P. (1975). «Logic and Conversation», στο P. Cole & J.L. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics*, Vol. 3 *Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Hulit, L. M., & Howard, M. R. (1997). *Born to Talk.: An introduction to speech and language development*. New York: Macmillan.
- Hulit, Lloyd and Howard, Merle, (2002). *Born to Talk*. Third Edition. Allyn & Bacon
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hyter, Y.D. (2007). Pragmatic Language Assessment A Pragmatics-As-Social Practice Model. *Topics in language disorders*, 27, 2, 128-145.
- James, L. S. (1990). *Normal Language Acquisition*. London: College-Hill Press.
- Καμπανάρου, Μ. (2007). *Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας*. Αθήνα, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ
- Κανάκης, Κ. (2007). *Εισαγωγή στη Πραγματολογία: Γνωστικές και κοινωνικές όψεις της γλωσσικής χρήσης*. Αθήνα, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Karmiloff- Smith, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language acquisition studies in first language development* (2nd ed., pp. 455-474). New York: Cambridge University Press.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Kowalski,T. (2006). *Assessing Social Communication in Asperger Syndrome*, Annual Convention: American Speech-Language Hearing Association (November 17, 2006).
- Kowalski,T. (2005). Assessing Communication Skills in Asperger's Syndrome: An Introduction to the Conversational Effectiveness Profile *Florida Journal of Communication Disorders*, 22, 29 – 34.
- Leech, Geoffrey. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.

- Levinson, S.C. (1983). *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Leyva, C. (1997) *Test of Pragmatic Language: A Review and Critique*. (ERIC Document Reproduction Service No .ED 408 312).
- McShane, J. (1980). *Learning to talk*. New York: Cambridge University Press.
- Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic Development: Essays in developmental science*. Boulder, CO: Westview.
- Nisioti, M. (1994). *Pragmatic Abilities in Normally Developing Greek Children*. London: City University.
- Owens, R. E., Jr. (2005) *Language development: An introduction* (6th ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- Παπαηλιού, Χ.Φ. (2005). *Η Ανάπτυξη της Γλώσσας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Piaget, J. (1974). *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Shatz, M. (1983). «Communication» στο Mussen (ed.).
- Shipley, G. & McAfee (2004). *Assessment in Speech Language Pathology: A Resource Manual, 4<sup>th</sup> Edition*. Clifton Park, NY: Thomson/Delmar Learning.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: An introduction to pragmatics*. London and New York: Longman.
- Tough, J. (1979). *Talk for teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Verschueren, J., Ostman, J.-O. & Blommaert, J. (1995). *Handbook of pragmatics: Manual*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins.
- Φιλλιπάκη – Warburton, E. (1992). *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα, Εκδόσεις Νεφέλη.
- Yule, G. (1996). *The Study of Language* (2nd Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yule, G. (2006). *Πραγματολογία*. Επιμ., μτφρ. Θ.-Σ. Παυλίδου. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Marasco, K., O'Rourke, K., Riddle, L., Sepka, L. & Weaver, V. (2004). *Pragmatic Language Assessment Guidelines: A Best Practice*

Document. Ανακτήθηκε τον Σεπτέμβριο 25, 2010 από [http://www.advocacycenter.com/news/pdf/pragmatic\\_language.pdf](http://www.advocacycenter.com/news/pdf/pragmatic_language.pdf)

- Texas Autism Resource Guide for Effective Teaching. Ανακτήθηκε τον Μάρτιο 18, 2011 από <http://www.txautism.net/manual.html>
- Tiegerman- Faber, E. (1995). *Language and communication intervention in preschool children*. Boston: Allyn & Bacon.
- The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children (1995). Ανακτήθηκε τον Ιανουάριο 23, 2011 από <http://wwedit.wmin.ac.uk/psychology/pp/documents/Pragmatics%20Profile%20Children.pdf>
- Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. New York: Cambridge University Press.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

## Δραστηριότητα 1

Υλικά: 2 κούκλες

Περιγραφή γλωσσικού περιβάλλοντος: 2 κούκλες συμμετέχουν σε μια συζήτηση για ένα αγαπημένο κινούμενο σχέδιο.

Κάρτα Εξεταστή	Δείγμα πιθανής απόκρισης	Παρατήρηση για:	Σχόλια	Επίπεδο Απόκρισης	Αποτέλεσμα
Θα ήθελα να γνωρίσεις δύο από τους φίλους μου (Ο κλινικός παρουσιάζει τις δύο κούκλες). Ας παίξουμε με αυτές! Ποια από τις δύο θέλεις; ( Μετά που το παιδί διαλέγει μία κούκλα, ο κλινικός παρουσιάζει τις κάρτες)					
1. Ας μιλήσουμε! Γεια σου!	Γεια .	Χαιρετισμό		0 1 2 3 4 5	
2. Τι κάνεις σήμερα;	Καλά. / Εντάξει είμαι.	Απάντηση/ Απόκριση		0 1 2 3 4 5	
3. Μου αρέσει να βλέπω τηλεόραση.	Και μένα./ Εμένα μου αρέσει....	Δίνοντας Πληροφορίες		0 1 2 3 4 5	
4. Πες μου ποιο είναι το αγαπημένο σου πρόγραμμα στην τηλεόραση/κινούμενο σχέδιο.	Η Ντόρα. /Ben Ten.	Κατονομασία/ Κατηγοριοποίηση		0 1 2 3 4 5	
5. Δεν το ξέρω / Δεν το έχει δει ποτέ. Πες μου κάτι γι' αυτό.	(Το παιδί το περιγράφει.) / Δεν θέλω.	Δίνοντας πληροφορίες/ Απόρριψη/ Άρνηση		0 1 2 3 4 5	
6. Ξέρεις ποιο είναι το δικό μου αγαπημένο πρόγραμμα;	Όχι./ (κούνημα κεφαλιού) / Ναι.	Απάντηση/ Απόκριση (λεκτικά κ μη λεκτικά)		0 1 2 3 4 5	
7. Μου αρέσει... ( ο κλινικός ονομάζει ένα πρόγραμμα)	Γιατί;/ Και μένα/	Ζητώντας πληροφορίες/ Δίνοντας πληροφορίες		0 1 2 3 4 5	
8. Ποιοι είναι οι καλοί στο....(λέει την εκπομπή)	(Το παιδί λέει τα ονόματά τους)/ Δεν ξέρω.	Κατονομασία/ Κατηγοριοποίηση Απόρριψη/ Άρνηση		0 1 2 3 4 5	
9. Γιατί είναι οι καλοί;	Επειδή.../ Δεν ξέρω/ (το παιδί κουνά τους ώμους του)	Αιτιολόγηση/ Απόρριψη/ Άρνηση (λεκτικά κ μη λεκτικά)		0 1 2 3 4 5	
10. Ευχαριστώ για την κουβέντα μας. Αντίο.	Αντίο/ Γεια (χαιρετά με το χέρι)	Κλείνοντας μια συζήτηση (λεκτικά κ μη λεκτικά)		0 1 2 3 4 5	
				Συνολικό αποτέλεσμα:	



## Δραστηριότητα 2

*Υλικά:* Ένα μολύβι, ένα φύλλο χαρτί με ένα κύκλο, ένα τετράγωνο και ένα σταυρό.

*Περιγραφή γλωσσικού περιβάλλοντος:* Αυτή η δραστηριότητα επικεντρώνεται στο να αντιγράψει το παιδί τα τρία αυτά σχήματα. Η πρόθεση του παιδιού να επικοινωνήσει είναι πρωτεύουσας σημασίας, η ζωγραφική είναι το μέσο με το οποίο θα πραγματοποιηθεί η επιθυμητή συμπεριφορά.

Κάρτα Εξεταστή	Δείγμα πιθανής απόκρισης	Παρατήρηση για:	Σχόλια	Επίπεδο Απόκρισης	Αποτέλεσμα
<p>1.Θα σου δείξω κάποιες εικόνες.(ο κλινικός παρουσιάζει τα σχήματα) Κοίτα την κάθε εικόνα. Τώρα θα ήθελα να ζωγραφίσεις αυτές τις εικόνες σε αυτό το φύλλο χαρτί. (ο κλινικός δίνει στο παιδί το χαρτί χωρίς να του δώσει όμως μολύβι. Προσποιείται ότι είναι απασχολημένος) Όταν τελειώσεις πες το μου.</p> <p>( Μετά από ένα λεπτό, αν το παιδί δεν έχει ζητήσει το μολύβι, ο κλινικός κάνει τον έκπληκτο και προχωράει στην δεύτερη δραστηριότητα)</p>	<p>(Το παιδί χτυπά τον ώμο του κλινικού.) Που είναι το μολύβι;/Θέλω ένα μολύβι./Δώσε μου ένα μολύβι.</p>	<p>Προστάζει/Καλεί (μη λεκτικά) Ζητά πληροφορίες Δίνει πληροφορίες Ζητά δράση(requesting action)</p>		0 1 2 3 4 5	
<p>2. Συγγνώμη, ξέχασα να σου δώσω το μολύβι, ε; (Ο κλινικός δείχνει το τετράγωνο και προχωρά στην τρίτη δραστηριότητα)</p>	<p>Ναι / (Κουνά το κεφάλι)</p>	<p>Απαντά/ Ανταποκρίνεται (λεκτικά και μη λεκτικά)</p>		0 1 2 3 4 5	
<p>3. Είναι αυτός ένας κύκλος;</p>	<p>Όχι/ Είναι ένα τετράγωνο./ Δεν είναι κύκλος./ Δεν ξέρω.</p>	<p>Απαντά/ Ανταποκρίνεται Δίνει πληροφορίες/ Απορρίπτει/ Αρνείται</p>		0 1 2 3 4 5	
<p>4. Πως το ξέρεις ότι δεν είναι κύκλος;</p>	<p>Επειδή....</p>	<p>Αιτιολογεί</p>		0 1 2 3 4 5	
<p>5. ( Ο κλινικός δείχνει τον σταυρό και προχωρά στην πέμπτη δραστηριότητα.)</p>					

Τι είναι αυτό;	Ένας σταυρός. /Είναι ένας σταυρός./ Δεν ξέρω.	Απαντά/ Αποκρίνεται Κατονομάζει/ Κατηγοριοποιεί Απορρίπτει/ Αρνείται		0 1 2 3 4 5	
6.Ποια εικόνα σου αρέσει περισσότερο;	Αυτή εδώ./ Ο κύκλος (δείχνει τον κύκλο)	Απαντά/ Αποκρίνεται (λεκτικά και μη λεκτικά)		0 1 2 3 4 5	
7. ( Ο κλινικός γυρίζει ανάποδα το χαρτί και προχωράει στην έβδομη κάρτα.)  Ας αναποδογυρίσουμε το χαρτί. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις μια μπάλα εδώ. Όταν τελειώσεις πες το μου. (ο κλινικός κοιτά αλλού)	Ε, τελείωσα./ Εντάξει τελειωσα./ (Το παιδί χτυπά τον ώμο του κλινικού.)	Δίνει πληροφορίες Προστάζει/Καλεί (μη λεκτικά)		0 1 2 3 4 5	
				Συνολικό αποτέλεσμα:	

### Δραστηριότητα 3

Υλικά: Δύο τηλέφωνα

Περιγραφή γλωσσικού περιβάλλοντος: Ο κλινικός και το παιδί συμμετέχουν σε μια συζήτηση.

Κάρτα Εξεταστή	Δείγμα πιθανής απόκρισης	Παρατήρηση για:	Σχόλια	Επίπεδο Απόκρισης	Αποτέλεσμα
( Ο κλινικός δίνει στο παιδί το τηλέφωνο)					
1. Ας μιλήσουμε με αυτά τα τηλέφωνα! Ντριινινν	Γεια.	Χαιρετά		0 1 2 3 4 5	
2. Γεια! Τι κάνεις;	Καλά. Εσύ;	Απαντά/ Αποκρίνεται		0 1 2 3 4 5	
3. Πες μου τι έκανες σήμερα.	Έπαιξα με τα παιχνίδια μου./Πήγα σχολείο./ Έπαιξα με την μπάλα.	Δίνει πληροφορίες		0 1 2 3 4 5	
4. Μάντεψε!	Τι;	Ζητά πληροφορίες		0 1 2 3 4 5	
5. Έχω ένα ζώακι.	Τι ζώο;/ Σκυλί;/ Και εγώ./ Εγώ έχω ένα σκυλί.	Ζητά πληροφορίες Δίνει πληροφορίες		0 1 2 3 4 5	
6. Πες μου για το αγαπημένο σου..... ( Ο κλινικός χρησιμοποιεί την λέξη ζώο ή ονομάζει ένα συγκεκριμένο )	( Το παιδί το περιγράφει.)	Δίνει πληροφορίες		0 1 2 3 4 5	
7. Πες μου και άλλα ζώα που σου αρέσουν.	(το παιδί ονομάζει ζώα)	Κατονομάζει/ Κατηγοριοποιεί		0 1 2 3 4 5	
8. Ήταν ωραία πουμίλησα μαζί σου σήμερα. Πρέπει να φύγω όμως.	Και εγώ./ Πρέπει να φύγω και εγώ.	Δίνει πληροφορίες		0 1 2 3 4 5	
( Αυτήν την δραστηριότητα δεν είναι αναγκαίο να την κάνουμε αν το παιδί έχει τελειώσει την συζήτηση στην κάρτα 8.)					
9. Αντίο.	Αντίο. (Το παιδί κουνά το χέρι του.)	Τελειώνοντας μια συζήτηση (λεκτικά και μη λεκτικά)		0 1 2 3 4 5	
				Συνολικό αποτέλεσμα	

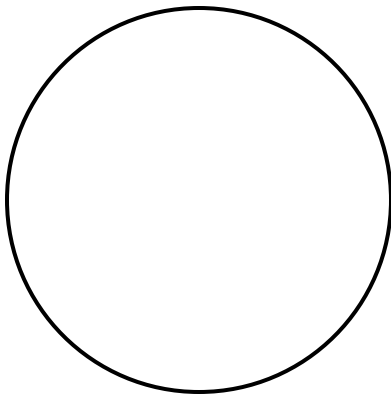
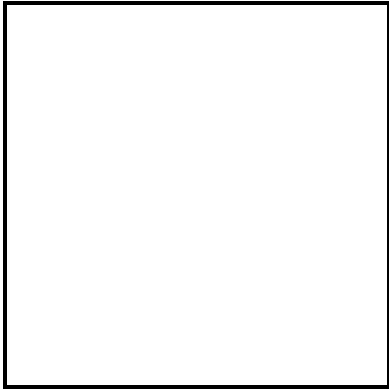
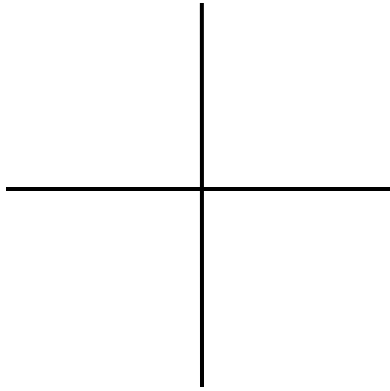
#### Δραστηριότητα 4

Υλικά: Δέκα ξύλινοι κύβοι

Περιγραφή γλωσσικού περιβάλλοντος: Ο κλινικός και το παιδί συμμετέχουν σε μια συζήτηση.

Κάρτα Εξεταστή	Δείγμα πιθανής απόκρισης	Παρατήρηση για:	Σχόλια	Επίπεδο Απόκρισης	Αποτέλεσμα
Ας διασκεδάσουμε με αυτούς του κύβους. ( Ο κλινικός δίνει πέντε κύβους στο παιδί και αρχίζει να παρουσιάζει τις κάρτες.)					
1.Φτιάξε μου ένα ..... ( Ο κλινικός χρησιμοποιεί μια ψευδολέξη.)	Τι;/ Πώς το φτιάχνεις αυτό;/ Τι είναι ένα .....;/ Δεν ξέρω πώς να το φτιάξω.	Ζητά πληροφορίες Ζητά δράση Απορρίπτει/ Αρνείται		0 1 2 3 4 5	
2. Μπορεί να είναι ένα σπίτι για τα ζώα. Καμιά φορά ο αγρότης κρατά άχυρα εκεί.	Τι ζώα;/ Α! Ένα στάβλο./ Ένα στάβλο;	Ζητά πληροφορίες Κατονομάζει/Κατηγοριοποιεί		0 1 2 3 4 5	
3. Ζουν οι άνθρωποι σε στάβλο;	Όχι./ Ναι./ Δεν ξέρω./ Τα άλογα και οι αγελάδες ζουν./ Τα ζώα μένουν σε στάβλο.	Απαντά/ Αποκρίνεται Απορρίπτει/ Αρνείται Κατονομάζει/ Κατηγοριοποιεί		0 1 2 3 4 5	
4. Τώρα θα φτιάξω μερικά σκαλιά. Χρειάζομαι τους κύβους σου.	Εντάξει./ Όχι.	Απαντά/ Αποκρίνεται Απορρίπτει/ Αρνείται		0 1 2 3 4 5	
( Ο κλινικός φτιάχνει σκαλιά. Το παιδί παρατηρεί τον κλινικό.)  ( Μετά που φτιάχνει τα σκαλιά, τα χαλάει και επιστρέφει μόνο ένα κύβο στο παιδί, και κρατάει εσκεμμένα τους υπόλοιπους τέσσερις.  Ενώ επιστρέφει τον κύβο, ο κλινικός δίνει στο παιδί την πέμπτη κάρτα.)  5. Ορίστε ένας κύβος. Θα ήθελα να φτιάξεις τα ίδια σκαλιά που μόλις έφτιαξα.	Δεν μπορώ./ Χρειάζομαι περισσότερους κύβους./ Δώσε μου κι άλλους κύβους. /Γιατί;/ Που είναι κι άλλοι κύβοι;/ Πώς;/ Δείξε μου πώς να το κάνω.	Δίνει πληροφορίες Ζητά δράση Ζητά πληροφορίες		0 1 2 3 4 5	

6. ( Αν το παιδί ζητήσει και άλλους κύβους, ο κλινικός θα του δώσει ένα ακόμα και κρατάει εσκεμμένα τους υπόλοιπους.)	Χρειάζομαι ακόμα κι άλλους.	Δίνει πληροφορίες		0 1 2 3 4 5	
7. Γιατί χρησιμοποιούμε τα σκαλιά;	Για να ανέβουμε./ Για να κατέβουμε./ Για να σκαρφαλώσουμε./ Δεν ξέρω./ Επειδή...	Απαντά/Αποκρίνεται Απορρίπτει/ Αρνείται Αιτιολογεί		0 1 2 3 4 5	
8. Πες μου για τα σκαλιά στο σπίτι σου.	Είναι φτιαγμένα από ξύλο./ Τρίζουν./ Δεν έχω σκαλιά στο σπίτι μου.	Δίνει πληροφορίες Απορρίπτει/ Αρνείται		0 1 2 3 4 5	
				Συνολικό Αποτέλεσμα	



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Συγκεντρωτικός Πίνακας Μέσων Όρων Δραστηριοτήτων ανά Ηλικιακή Κατηγορία

