

**Τ.Ε.Ι. ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

**Πτυχιακή εργασία**

**ΘΕΜΑ:**

Αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη (4 – 6 χρονών): Η ικανότητα του παιδιού να κάνει κατάλληλες ερωτήσεις βάσει οπτικού ερεθίσματος.

**TITLE:**

Assessment of pragmatic skills of typically developed children (4 – 6 years): The child's ability to make appropriate questions based on visual stimuli.

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ:**

Καρόλα Φόλλε – Αλέπη, Α.Μ. 2009008

**ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:**

Ειρήνη Γερμανά, SLP, M.Sc.

Καλαμάτα 2013

"Learn from yesterday, live for today, hope for tomorrow.

The important thing is not to stop questioning."

Albert Einstein

## Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου, την Ειρήνη Γερμανά, για τις συμβουλές της, για την άψογη συνεργασία και την υποστήριξή της που συνέβαλλαν ουσιαστικά στην ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω τον Κ. Σελίμη για το ενδιαφέρον που έδειξε για αυτή την έρευνα, για τις εποικοδομητικές ιδέες του, τις βοηθητικές παρατηρήσεις του και για την άμεση ανταπόκρισή του σε οτιδήποτε με δυσκόλευε. Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Κ. Δημόπουλο για τις πολύ σημαντικές παρατηρήσεις του για τον ερευνητικό σχεδιασμό της ερευνάς μου. Ένα μεγάλο ευχαριστώ θέλω να πω στην Κ. Κοτταρίδη για την αμέριστη βοήθειά της στη στατιστική ανάλυση, για τον ζήλο που επέδειξε και για τις ώρες που αφιέρωνε για την ολοκλήρωση αυτού του έργου.

Οφείλω επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ στις νηπιαγωγούς Γεωργία Τζήλου και Δήμητρα Μιχαλακοπούλου από το νηπιαγωγείο του Πεταλιδίου για την άψογη συνεργασία τους, τον ενθουσιασμό που επέδειξαν, την βοήθεια και τις πρακτικές λύσεις που προσέφεραν. Ευχαριστώ τη διεύθυνση των Εκπαιδευτηρίων Μπουγά και όλους τους εκπαιδευτικούς για την άρτια συνεργασία και υποστήριξή τους καθώς και για το μεγάλο ενδιαφέρον που έδειξαν. Επίσης ευχαριστώ όλους τους γονείς, οι οποίοι με την έγκρισή τους να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στην έρευνά μου, δημιούργησαν τη βασική προϋπόθεση για να βγάλω εις πέρας το έργο αυτό.

Η παρούσα εργασία επίσης δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς την πολύτιμη βοήθεια ανθρώπων που με στήριξαν σε όλη τη διαδρομή των σπουδών μου. Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τουλάχιστον μερικούς από αυτούς.

Θέλω να ευχαριστήσω τον Φώτη και τη Μάντω Μπουγά για την εμπιστοσύνη που μου δείχνουν τόσα χρόνια και για την υποστήριξη και τις διευκολύνσεις που μου παρείχαν στα χρόνια των σπουδών μου. Θέλω να ευχαριστήσω την Ευαγγελία Αλοιμόνου για την υποστήριξή της στα πρώτα μου βήματα στο Ίδρυμα, για τα εποικοδομητικά σχόλια της στις εργασίες μου, για το χιούμορ της και τη «θετική ενέργεια» με την οποία γέμισε το χώρο που βρισκόταν.

Θέλω να ευχαριστήσω ακόμη από καρδιάς την Φωτεινή Δ. Φειδά για τη βοήθειά της, πολλές φορές και «εκτός ωραρίου», για τη δημιουργικότητα της και για τις εποικοδομητικές ιδέες της.

Το μεγαλύτερο ευχαριστώ όμως οφείλω να πω στην οικογένειά μου. Στα παιδιά μου, Τιμ και Αλέξανδρο, που έδειξαν υπομονή και κατανόηση και με βοήθησαν να βρω λύσεις στις περιπτώσεις που εγώ είχα εγκλωβιστεί. Στο σύζυγό μου, Θεωρή, που ανέχτηκε 4 χρόνια

την έλλειψη χρόνου από μεριά μου, λόγω των αμέτρητων ωρών μελέτης. Ήταν πάντα δίπλα μου και εκεί που ένοιωθα ότι δεν μπορώ να προχωρήσω, μου έδωσε όραμα για να συνεχίσω.

Σας ευχαριστώ!



## Περίληψη

Ο λόγος του ανθρώπου αποτελείται από τρία αλληλένδετα βασικά επίπεδα: Το πρώτο επίπεδο είναι η δομή, η οποία συμπεριλαμβάνει τη φωνολογία, τη μορφολογία και το συντακτικό. Το δεύτερο επίπεδο αφορά στο περιεχόμενο, το οποίο αναφέρεται στη σημασιολογία και τέλος το επίπεδο της χρήσης της γλώσσας στο επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο αναφέρεται στην πραγματολογία. Η παρούσα πτυχιακή εργασία υπάγεται στον τομέα της πραγματολογίας και ερευνά την αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, προσχολικής ηλικίας και συγκεκριμένα, την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να κάνουν κατάλληλες ερωτήσεις. Λόγω της έλλειψης σταθμισμένων αξιολογητικών εργαλείων για την εκτίμηση πραγματολογικών δεξιοτήτων στην Ελλάδα κατασκευάστηκαν δυο δοκιμαστικά τεστ, τα οποία αποσκοπούν στην εκτίμηση της ικανότητας του παιδιού να κάνει κατάλληλες ερωτήσεις βάσει οπτικού ερεθίσματος. Το ένα τεστ αφορά την ικανότητα του παιδιού να κάνει ερωτήσεις που εισάγονται με το Ποιος; Τι; Γιατί; Που; και το δεύτερο αφορά στην ικανότητα του παιδιού να κάνει κατάλληλες ερωτήσεις σε μια επικοινωνιακή κατάσταση μπαίνοντας στη θέση ενός άλλου ατόμου. Ως πιλοτική έρευνα, η παρούσα εργασία έχει σκοπό τη συλλογή πληροφοριών και δεδομένων προκειμένου να κατασκευαστεί μελλοντικά μια αξιόπιστη δοκιμασία για την αξιολόγηση των εν λόγω πραγματολογικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Πραγματοποιήθηκε η χορήγηση των δοκιμασιών σε 79 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 4<sup>ων</sup> έως 6;11 χρονών, βαθμολογήθηκαν οι απαντήσεις τους, οι οποίες στη συνέχεια αναλύθηκαν στατιστικά προκειμένου να απαντηθούν οι ερευνητικές ερωτήσεις που αφορούν

- την ηλικία ανάπτυξης της ικανότητας του παιδιού να κάνει ερωτήσεις που εισάγονται με το Ποιος; ,Τι; Που; και Γιατί;
- τη σειρά απόκτησης αυτών των ερωτηματικών προτάσεων, την ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να κάνει κατάλληλες ερωτήσεις σε μια επικοινωνιακή κατάσταση, μπαίνοντας νοερά στη θέση ενός άλλου ατόμου και
- τις τυχόν διαφοροποιήσεις σχετικά με το φύλο του παιδιού.

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας συγκρίθηκαν με συναφείς έρευνες σε άλλες χώρες.

Λέξεις κλειδιά:

πραγματολογικές δεξιότητες, αξιολόγηση, ερωτήσεις, προσχολική ηλικία, δοκιμασία

### Abstract

Human language can be conceptualized as having three interrelating domains: form, content and use. The form of language includes phonology, morphology and syntax, the content refers to the semantics of language and the last domain, the use of language in a communicative context, involves the pragmatic system. The present dissertation refers to the domain of pragmatics and investigates the assessment of pragmatic skills in typically developed Greek preschool children and specifically their ability to ask appropriate questions. Due to the absence of standardized tools for the assessment of pragmatic skills in Greek, two pilot tests have been constructed intending to assess the child's ability to make appropriate questions based on visual stimuli. The first test aims at evaluating the child's ability of asking wh – questions (who?, what?, where?, why?) and the second test's purpose is to assess the child's capability to produce appropriate questions in a communicative context, while mentally taking the place of another individual. The present study intends, as a pilot study, to collect information and data in order to construct a reliable test for the assessment of these pragmatic language skills. The pilot tests were administrated to 79 4 - 6 year old typically developed children, whose responses were scored and were then analyzed statistically in order to answer the research questions, related to the development of the ability of a child to produce wh- questions (who?, what?, why?, where?); the sequence of the order in which children produce these wh – questions; the development of the ability of children to ask appropriate questions in a communicative context and the variations that might appear concerning the child's gender. Finally, the results were compared with similar surveys of other countries.

**Keywords:** pragmatic skills, assessment, questions, preschool – children, tests

## Περιεχόμενα

1.	<b>Εισαγωγή</b>	1
2.	<b>Τα επίπεδα του λόγου</b>	4
2.1.	Ορισμοί	4
2.2.	Η λειτουργία της γλώσσας	5
3.	<b>Πραγματολογία</b>	7
3.1.	Ορισμοί της πραγματολογίας	7
3.2.	Θεωρίες που συμβάλλουν στην κατανόηση της πραγματολογίας	7
3.2.1.	Οι λεκτικές πράξεις ή οι πράξεις ομιλίας (speech acts)	7
3.2.1.1.	Η θεωρία του Austin (1962)	7
3.2.1.2.	Η θεωρία του Searle (1979)	8
3.2.2.	Η θεωρία των διαλογικών υπονοημάτων (conversational implicatures) του Grice (1975)	9
3.2.3.	Η πραγματολογία ως επίπεδο γλωσσολογικής ανάλυσης	10
3.2.4.	Πραγματολογικές δεξιότητες	10
3.2.4.1.	Πραγματολογικές γνώσεις	11
3.2.4.2.	Κειμενικές γνώσεις	12
3.2.4.3.	Γραμματικοποίηση του πλαισίου	12
3.2.4.4.	Κοινωνικοπολιτισμικοί κανόνες της εκάστοτε κοινωνίας	12
3.3.	Η ανάπτυξη της πραγματολογίας	13
3.3.1.	Προγλωσσική πραγματολογία	13
3.3.1.1.	Θεωρίες ανάπτυξης	13
3.3.1.1.1.	Θεωρία ανάπτυξης των Bloom & Lahey (1978)	13
3.3.1.1.2.	Θεωρία ανάπτυξης των Bates et al. (1975)	14
3.3.1.1.3.	Θεωρία ανάπτυξης του Halliday (1975)	15
3.3.1.2.	Επίδραση του περιβάλλοντος	17
3.3.1.3.	Οπτική επαφή	17
3.3.2.	Γλωσσική πραγματολογία	17
3.4.	Πραγματολογικές διαταραχές στις αναπτυξιακές διαταραχές	18
3.5.	Η ανάπτυξη πραγματολογικών δεξιοτήτων σε ελληνόπουλα	19
3.6.	Γνωστικές λειτουργίες που σχετίζονται με τις πραγματολογικές δεξιότητες	20
3.6.1.	Η θεωρία του νου (theory of mind), ( Premack & Woodruff, 1978)	20

3.6.2.	Η θεωρία της συσχέτισης (relevance theory), (Sperber & Wilson, 1986)	21
3.6.3.	Η θεωρία της κεντρικής συνοχής (central coherence theory), (Frith, 1994)	21
3.6.4.	Η θεωρία της εκτελεστικής λειτουργίας (theory of executive functions), (Elliot, 2003)	22
3.6.5.	Η συμβολή της θεωρίας του νου, της θεωρίας της συσχέτισης, της θεωρίας της κεντρικής συνοχής και της εκτελεστικής λειτουργίας για την κατανόηση των πραγματολογικών διαταραχών	23
3.7.	Θεωρητικές προσεγγίσεις των πραγματολογικών διαταραχών	25
3.7.1.	Η πραγματολογική διαταραχή ως μια αυτοτελής διαγνωστική κατηγορία	25
3.7.1.1.	«Σύνδρομο σημασιολογικού πραγματολογικού ελλείμματος» (semantic pragmatic deficit syndrome) vs. «Σημασιολογική πραγματολογική διαταραχή» (semantic pragmatic disorder)	25
3.7.1.1.1.	«Σύνδρομο σημασιολογικού πραγματολογικού ελλείμματος» (semantic pragmatic deficit syndrome)	26
3.7.1.1.2.	«Σημασιολογική πραγματολογική διαταραχή» (semantic pragmatic disorder)	26
3.7.2.	Κατηγοριοποίηση των πραγματολογικών διαταραχών ανάλογα με τον βαθμό σοβαρότητας	30
3.7.3.	Πραγματολογικές δυσκολίες: στάδια ανάπτυξης	30
3.7.4.	Πραγματολογικές διαταραχές vs Ειδική γλωσσική διαταραχή	32
3.8.	Πραγματολογικές γλωσσικές διαταραχές σε διάφορες παθήσεις	32
3.8.1.	Βλάβη δεξιού ημισφαιρίου και πραγματολογικές γλωσσικές διαταραχές	33
3.8.2.	Ειδική γλωσσική διαταραχή και πραγματολογικές γλωσσικές διαταραχές	33
3.8.3.	Σύνδρομο Williams και πραγματολογικές γλωσσικές διαταραχές	35
3.8.4.	Σχιζοφρένεια και πραγματολογικές γλωσσικές διαταραχές	36
3.9.	Η αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων	37
3.9.1.	Η αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων στα πλαίσια της αξιολόγησης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές	37
3.9.1.1.	Checklist for Autism in Toddlers (M-Chat)	37

3.9.1.2.	Childhood Autism Rating Scale (CARS)	38
3.9.1.3.	Derbyshire Language Scheme (DLS)	38
3.9.1.4.	Vineland Adaptive Behavior Scales	38
3.9.1.5.	To Autism Diagnostic Interview (ADI – R) και το Autism Diagnosis Observation Scale Generic (ADOS – G)	38
3.9.1.6.	Psychoeducational Profile (P.E.P.)	38
3.9.2.	Η αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων ως υποκατηγορία κοινωνικών δεξιοτήτων	39
3.9.2.1.	Προτάσεις για την αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων ως υποκατηγορία κοινωνικών δεξιοτήτων	40
3.9.2.1.1.	Οι προτάσεις των Dodd & Franke (2010)	40
3.9.2.1.2.	Οι προτάσεις της Timler (2008)	41
3.9.3.	Η αξιολόγηση πραγματολογικών γλωσσικών δεξιοτήτων	42
3.9.3.1.	Ψυχομετρικές δοκιμασίες για την αξιολόγηση πραγματολογικών γλωσσικών δεξιοτήτων (tests)	42
3.9.3.1.1.	Test of Pragmatic Language – 2 (TOPL – 2) (Phelps – Terasaki & Phelps – Gunn, 2007)	42
3.9.3.1.2.	Diagnostic Evaluation of Language Variation™ (DELV™) – Norm – Referenced (Seymour et al. , 2005)	43
3.9.3.2.	Επίσημοι κατάλογοι ελέγχου συμπεριφορών (published checklists) και προφίλ (profiles)	44
3.9.3.2.1.	Creaghead’s checklist of 25 pragmatic behaviors (Creaghead, 1984)	44
3.9.3.2.2.	The Pragmatics Profile of Early Communication Skills (Dewart & Summer (1987)	45
3.9.3.2.3.	Children's Communication Checklist-Second Edition (CCC-2),(Bishop, 2006)	45
3.9.3.3.	Συστήματα κωδικοποίησης συμπεριφοράς σε φυσικό περιβάλλον (coding systems)	45
3.9.3.3.1.	Pragmatic Language Observation Scale (PLOS), (Newcomer & Hammill, 2009)	45
3.9.3.3.2.	Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI), (Gillian & Miller, 2006)	46
3.9.3.3.3.	Preschool Language Assessment Instrument, 2 <sup>nd</sup> Ed. (PLAI -2), (Blank et al. 2003)	46
3.9.3.3.4.	Test of Pragmatic Skills (Shulman, 1986)	46

3.9.3.4.	Αξιολόγηση της κατανόησης της πραγματολογικής διάστασης της γλώσσας	47
3.9.3.4.1.	The Test of Language Competence, Expanded Ed. (TLC – E), (Wlig & Secord,1985)	47
3.9.3.4.2.	Test of Problem Solving 3 – Elementary test (TOPS 3: Elementary), (Huisingh et al. 2005)	47
3.9.4.	Θεωρήσεις για την αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων	47
4.	<b>Ερωτηματικές προτάσεις</b>	49
4.1.	Ταξινόμηση ερωτηματικών προτάσεων	49
4.2.	Ερωτηματικές φράσεις στη Νέα Ελληνική Γλώσσα ( Ν.Ε.Γ.)	50
4.2.1.	Δομές με ερωτηματική φράση <i>ex situ</i> στη Νέα Ελληνική Γλώσσα (Ν.Ε.Γ.)	50
4.2.2.	Δομές με ερωτηματική φράση <i>in situ</i> στη Νέα Ελληνική Γλώσσα (Ν.Ε.Γ.)	51
4.3.	Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να κάνει <i>wh</i> – ερωτήσεις	52
4.3.1.	Ηλικία και σειρά κατάκτησης των <i>wh</i> – ερωτήσεων	52
4.3.2.	Παράγοντες που σχετίζονται με την κατάκτηση των <i>wh</i> – ερωτήσεων	53
4.3.2.1.	Η θεωρία κατάκτησης των <i>wh</i> – ερωτήσεων της Bloom (Bloom et al., 1982)	53
4.3.2.2.	Η θεωρία κατάκτησης των <i>wh</i> – ερωτήσεων του Clancy (1989)	54
4.3.3.	Η ικανότητα του παιδιού να κάνει <i>wh</i> – ερωτήσεις – δεδομένα από την Ελλάδα	54
4.4.	Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να κάνει κατάλληλες ερωτήσεις	54
4.5.	Αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να παράγει <i>wh</i> – ερωτήσεις	56
5.	<b>Μεθοδολογία</b>	57
5.1.	Γενικά	57
5.1.1.	Ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες	57
5.1.2.	Βήματα για την κατασκευή ενός τεστ	57
5.2.	Στόχοι του ερευνητικού εργαλείου	58
5.3.	Ερευνητικός σχεδιασμός	58
5.3.1.	Κατασκευή δοκιμαστικών τεστ	59
5.3.1.1.	Κατασκευή του δοκιμαστικού τεστ 1 (« <i>wh</i> – ερωτήσεις»)	59



5.3.1.2.	Κατασκευή του δοκιμαστικού τεστ 2 («Βρες την ερώτηση»)	62
5.3.1.3.	Κατασκευή παραδειγμάτων για τα δύο δοκιμαστικά τεστ	64
5.3.1.4.	Βαθμολόγηση απαντήσεων υποκειμένων	64
5.3.1.4.1.	Κριτήρια βαθμολόγησης τεστ 1 («wh – ερωτήσεις»)	64
5.3.1.4.2.	Κριτήρια βαθμολόγησης τεστ 2 («Βρες την ερώτηση»)	65
5.3.2.	Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά	66
5.3.2.1.	Η στάθμιση	66
5.3.2.2.	Η εγκυρότητα	66
5.3.2.3.	Η αξιοπιστία	67
5.4.	Ερευνητικές υποθέσεις	67
5.5.	Δείγμα/ Υποκείμενα έρευνας	68
5.5.1.	Συλλογή δείγματος	68
5.5.1.1.	Κριτήρια για την επιλογή των συγκεκριμένων πλαισίων	68
5.5.1.2.	Κριτήρια για την επιλογή των υποκειμένων	68
5.5.1.2.1.	Νηπιαγωγείο Πεταλιδίου	68
5.5.1.2.2.	Εκπαιδευτήρια Μπουγά	69
5.5.2.	Πλαίσιο έρευνας	69
5.5.3.	Χαρακτηριστικά δείγματος	70
5.6.	Διαδικασία χορήγησης	71
5.6.1.	1 <sup>η</sup> φάση: Γνωριμία με την ερευνήτρια και εισαγωγή στους όρους «ερώτηση», «ρωτάει»	72
5.6.2.	2 <sup>η</sup> Φάση: τεστ 1 («wh – ερωτήσεις»)	72
5.6.3.	3 <sup>η</sup> Φάση: τεστ 2 («Βρες την ερώτηση»)	74
6.	<b>Αποτελέσματα</b>	75
6.1.	Αξιοπιστία μεταξύ αξιολογητών (inter – rater reliability)	75
6.1.1.	Τεστ 1 («wh – ερωτήσεις»)	75
6.1.2.	Τεστ 2 («Βρες την ερώτηση»)	76
6.2.	Τεστ 1 («wh – ερωτήσεις»)	78
6.2.1.	Έλεγχος κανονικότητας	78
6.2.2.	Ερευνητικά ερωτήματα	81
6.2.2.1.	Ερευνητικό ερώτημα 1: Η ικανότητα να κάνουν τα παιδιά ερωτήσεις που εισάγονται με το ΠΟΙΟΣ; ΤΙ; ΓΙΑΤΙ; και ΠΟΥ; αυξάνεται με την ηλικία;	81
6.2.2.1.1.	Kruskal-Wallis Test	81

6.2.2.1.2.	Spearman's Correlation Coefficient	98
6.2.2.2.	Ερευνητικό ερώτημα 2: Η ικανότητα να κάνουν τα παιδιά ερωτήσεις που εισάγονται με το ΠΟΙΟΣ; ΤΙ; ΓΙΑΤΙ; και ΠΟΥ; διαφοροποιείται στους διάφορους τύπους ερωτηματικών προτάσεων;	101
6.2.2.3.	Ερευνητικό ερώτημα 3: Η ικανότητα να κάνουν τα παιδιά ερωτήσεις που εισάγονται με το ΠΟΙΟΣ; ΤΙ; ΓΙΑΤΙ; και ΠΟΥ; διαφοροποιείται στα δύο φύλα;	107
6.2.2.4.	Ερευνητικό ερώτημα 4: Η ικανότητα να παράγουν τα παιδιά ερωτήσεις που εισάγονται με το ΠΟΙΟΣ; ΤΙ; ΓΙΑΤΙ; και το ΠΟΥ; διαφοροποιείται στις τρεις παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης του ίδιου τύπου;	109
6.3.	Τεστ 2: «Βρες την ερώτηση»	116
6.3.1.	Έλεγχος κανονικότητας	116
6.3.2.	Ερευνητικά ερωτήματα	117
6.3.2.1.	Ερευνητικό ερώτημα 1: Η ικανότητα να κάνουν τα παιδιά κατάλληλες ερωτήσεις σε μια επικοινωνιακή κατάσταση αυξάνεται με την ηλικία;	117
6.3.2.1.1.	Kruskal-Wallis Test	117
6.3.2.1.2.	Spearman's Correlation Coefficient	119
6.3.2.2.	Ερευνητικό ερώτημα 2: Η ικανότητα να κάνουν τα παιδιά κατάλληλες ερωτήσεις σε μια επικοινωνιακή κατάσταση διαφοροποιείται στα δύο φύλα;	120
6.3.2.2.1.	Mann-Whitney test	120
6.3.2.3.	Ερευνητικό ερώτημα 3: Η ικανότητα να κάνουν τα παιδιά κατάλληλες ερωτήσεις σε μια επικοινωνιακή κατάσταση διαφοροποιείται ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση;	121
7.	Συζήτηση των αποτελεσμάτων	125
8.	Περιορισμοί και συστάσεις	130
	Βιβλιογραφία	134



### Παραρτήματα

Παράρτημα 1	Οδηγίες και καταγραφή του τεστ 1	144
Παράρτημα 2	Άδεια Superdupes	145
Παράρτημα 3	Οδηγίες και καταγραφή του τεστ 2	146
Παράρτημα 4	Κριτήρια κωδικοποίησης για το τεστ 1	147
Παράρτημα 5	Κριτήρια κωδικοποίησης για το τεστ 2	149
Παράρτημα 6	Ενημέρωση γονέων στο νηπιαγωγείο Πεταλιδίου	156
Παράρτημα 7	Έγκριση γονέων	157
Παράρτημα 8	Ενημέρωση γονέων στα Εκπαιδευτήρια Μπουγά	158
Παράρτημα 9	Οδηγίες για τη φάση γνωριμίας και την εισαγωγή στους όρους «ερώτηση», «ρωτάει»	159
Παράρτημα 10	Οδηγίες για την εισαγωγή του κάθε τύπου ερώτησης του τεστ 1	160

### Πίνακας εικόνων

Εικόνα 1	Παράδειγμα επεξεργασμένης φωτογραφίας για το τεστ 1 («wh – ερωτήσεις») για μια ερώτηση που εισάγεται με το ΠΟΙΟΣ;	60
Εικόνα 2	Παράδειγμα επεξεργασμένης φωτογραφίας για το τεστ 1 («wh – ερωτήσεις») για μια ερώτηση που εισάγεται με το ΤΙ;	60
Εικόνα 3	Παράδειγμα παρουσίασης των ερεθισμάτων του τεστ 1 στο πρόγραμμα PowerPoint με βαθμιαία, προσαρμοσμένη κίνηση για μια ερώτηση που εισάγεται με το ΤΙ;	61
Εικόνα 4	Παράδειγμα από τις εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν στο τεστ 2 «Βρες την ερώτηση»	63

### Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1	Κατανομή δείγματος από τα Εκπαιδευτήρια Μπουγά ανάλογα με το φύλο και την ηλικία	70
Πίνακας 2	Κατανομή δείγματος από το Πεταλίδι ανάλογα με το φύλο και την ηλικία	71
Πίνακας 3	Η διαδικασία χορήγησης όλων των δοκιμασιών	71
Πίνακας 4	Kappa test για το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των 2 αξιολογητών στο τεστ 1	75
Πίνακας 5	Μέτρο συμφωνίας μεταξύ βαθμολογητών στο τεστ 1	76
Πίνακας 6	Ερμηνεία μέτρησης Kappa	76
Πίνακας 7	Kappa test για το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των 2 αξιολογητών στο τεστ 2	77
Πίνακας 8	Μέτρο συμφωνίας μεταξύ βαθμολογητών στο τεστ 2	77
Πίνακας 9	Ερμηνεία μέτρησης Kappa	77
Πίνακας 10	Αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για το τεστ 1	78
Πίνακας 11	Αποτελέσματα του Kruskal Wallis Test για το τεστ 1	82
Πίνακας 12	Ικανότητα των παιδιών να κάνουν ερωτήσεις που εισάγονται με το ΠΟΙΟΣ, ΤΙ, ΓΙΑΤΙ και ΠΟΥ ανά ομάδα ηλικίας	83
Πίνακας 13	Συντελεστής συσχέτισης Spearman μεταξύ ηλικίας και συνολικού σκορ στο τεστ 1 (« wh – ερωτήσεις»)	99
Πίνακας 14	Συντελεστής Spearman μεταξύ ηλικίας και ερωτηματικής πρότασης ΠΟΙΟΣ	99
Πίνακας 15	Συντελεστής Spearman μεταξύ ηλικίας και ερωτηματικής πρότασης ΤΙ	100
Πίνακας 16	Συντελεστής Spearman μεταξύ ηλικίας και ερωτηματικής πρότασης ΓΙΑΤΙ	100
Πίνακας 17	Συντελεστής Spearman μεταξύ ηλικία και ερωτηματικής πρότασης ΠΟΥ.	101
Πίνακας 18	Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (descriptive statistics) για κάθε τύπο ερωτηματικών προτάσεων	101
Πίνακας 19	Μέσος όρος του σκορ μεταξύ των ερωτημάτων που ανήκουν στον τύπο ΠΟΙΟΣ	102
Πίνακας 20	Μέσος όρος του σκορ μεταξύ των ερωτημάτων που ανήκουν στον τύπο ΤΙ	103

Πίνακας 21	Μέσος όρος του score μεταξύ των ερωτημάτων που ανήκουν στον τύπο ΓΙΑΤΙ	104
Πίνακας 22	Μέσος όρος του score μεταξύ των ερωτημάτων που ανήκουν στον τύπο ΠΟΥ	105
Πίνακας 23	Μέσο σκορ για κάθε τύπο ερωτηματικής πρότασης του τεστ 1	106
Πίνακας 24	Αποτελέσματα της μεθόδου Kruskal – Wallis για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς του μέσου όρου του σκορ μεταξύ των διαφορετικών τύπων ερωτηματικών προτάσεων στο τεστ 1	106
Πίνακας 25	Έλεγχος Mann – Whitney για τον έλεγχο συσχέτισης ανάμεσα στην ικανότητα να κάνουν τα παιδιά ερωτήσεις και το φύλο στο τεστ 1	108
Πίνακας 26	Crosstabulation για τις τρεις παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΠΟΙΟΣ	110
Πίνακας 27	Συντελεστής chi - square για τις τρεις παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΠΟΙΟΣ	110
Πίνακας 28	Crosstabulation για τις τρεις παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΤΙ	111
Πίνακας 29	Συντελεστής chi - square για τις τρεις παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΤΙ	112
Πίνακας 30	Crosstabulation για τις τρεις παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΓΙΑΤΙ	113
Πίνακας 31	Συντελεστής chi - square για τις τρεις παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΓΙΑΤΙ	113
Πίνακας 32	Crosstabulation για τις τρεις παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΠΟΥ	114
Πίνακας 33	Συντελεστής chi - square για τις τρεις παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΠΟΥ	115
Πίνακας 34	Αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για το τεστ 2	116
Πίνακας 35	Αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης με τη μέθοδο Kruskal – Wallis για το τεστ 2 (Ερευνητικό ερώτημα 1)	118
Πίνακας 36	Μέσος όρος του συνολικού σκορ ανάλογα με την ομάδα ηλικίας για το τεστ 2	119

Πίνακας 37	Συσχέτιση ανάμεσα στο συνολικό σκορ και την ηλικία για το τεστ 2	119
Πίνακας 38	Αποτελέσματα του Mann – Whitney test για το τεστ 2	120
Πίνακας 39	Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (descriptive statistics) για τα scores και των 12 ερωτημάτων του test 2	121
Πίνακας 40	Μέσος όρος για κάθε ερώτημα του τεστ 2 για το ερευνητικό ερώτημα 3	123
Πίνακας 41	Αποτελέσματα του Kruskal Wallis Test για το τεστ 2 (3 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)	123

## Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1	Σχηματική απεικόνιση των επιπέδων της γλώσσας (Βογινδρούκας, 2002)	5
Σχήμα 2	Παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική – επικοινωνιακή λειτουργικότητα ενός ατόμου (Dodd & Franke, 2010)	41
Σχήμα 3	Ιστόγραμμα της κατανομής του συνολικού σκορ του Τεστ 1 wh – ερωτήσεις των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΟΙΟΣ	79
Σχήμα 4	Ιστόγραμμα της κατανομής του συνολικού σκορ του Τεστ 1 wh – ερωτήσεις των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΤΙ	79
Σχήμα 5	Ιστόγραμμα της κατανομής του συνολικού score του Τεστ 1 wh – ερωτήσεις των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΓΙΑΤΙ	80
Σχήμα 6	Ιστόγραμμα της κατανομής του συνολικού score του Τεστ 1 wh – ερωτήσεις των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΟΥ	80
Σχήμα 7	Ιστόγραμμα της κατανομής του συνολικού score του τεστ 1 όλων των ερωτηματικών προτάσεων	81
Σχήμα 8	Άθροισμα και ποσοστό του σκορ για την ερωτηματική πρόταση που εισάγεται με το ΠΟΙΟΣ	84
Σχήμα 9	Άθροισμα και ποσοστό του σκορ για την ερωτηματική πρόταση που εισάγεται με το ΤΙ	84
Σχήμα 10	Άθροισμα και ποσοστό του σκορ για την ερωτηματική πρόταση που εισάγεται με το ΓΙΑΤΙ	85
Σχήμα 11	Άθροισμα και ποσοστό του σκορ για την ερωτηματική πρόταση που εισάγεται με το ΠΟΥ	85
Σχήμα 12	Ποσοστό του σκορ για κάθε τύπο ερωτηματικών προτάσεων ανά ομάδα ηλικίας στο τεστ 1	86
Σχήμα 13	Μέσος όρος του σκορ στους διάφορους τύπους ερωτηματικών προτάσεων στο τεστ 1	87
Σχήμα 14	Μέσος όρος του συνολικού σκορ ανά ομάδα ηλικίας	87
Σχήμα 15	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΙΟΣ (ομάδα ηλικίας 4,0 – 4,5)	88
Σχήμα 16	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΙΟΣ (ομάδα ηλικίας 4,6 – 4,11)	88
Σχήμα 17	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΙΟΣ (ομάδα ηλικίας 5,0 – 5,5)	89
Σχήμα 18	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΙΟΣ (ομάδα ηλικίας 5,6 – 5,11)	89
Σχήμα 19	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΙΟΣ (ομάδα ηλικίας 6,0 – 6,5)	89
Σχήμα 20	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΙΟΣ (ομάδα ηλικίας 6,6 – 6,11)	90

Σχήμα 21	Συνολικό σκορ ανά ομάδα ηλικίας στον τύπο ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΙΟΣ	90
Σχήμα 22	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΤΙ (ομάδα ηλικίας 4,0 – 4,5)	91
Σχήμα 23	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΤΙ (ομάδα ηλικίας 4,6 – 4,11)	91
Σχήμα 24	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΤΙ (ομάδα ηλικίας 5,0 – 5,5)	91
Σχήμα 25	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΤΙ (ομάδα ηλικίας 5,6 – 5,11)	92
Σχήμα 26	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΤΙ (ομάδα ηλικίας 6,0 – 6,5)	92
Σχήμα 27	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΤΙ (ομάδα ηλικίας 6,6 – 6,11)	92
Σχήμα 28	Συνολικό σκορ ανά ομάδα ηλικίας στον τύπο ερωτηματικών προτάσεων ΤΙ	93
Σχήμα 29	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΓΙΑΤΙ (ομάδα ηλικίας 4,0 – 4,5)	93
Σχήμα 30	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΓΙΑΤΙ (ομάδα ηλικίας 4,6 – 4,11)	94
Σχήμα 31	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΓΙΑΤΙ (ομάδα ηλικίας 5,0 – 5,5)	94
Σχήμα 32	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΓΙΑΤΙ (ομάδα ηλικίας 5,6 – 5,11)	94
Σχήμα 33	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΓΙΑΤΙ (ομάδα ηλικίας 6,0 – 6,5)	95
Σχήμα 34	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΓΙΑΤΙ (ομάδα ηλικίας 6,6 – 6,11)	95
Σχήμα 35	Συνολικό σκορ ανά ομάδα ηλικίας στον τύπο ερωτηματικών προτάσεων ΓΙΑΤΙ	96
Σχήμα 36	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΥ (ομάδα ηλικίας 4,0 – 4,5)	96
Σχήμα 37	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΥ (ομάδα ηλικίας 4,6 – 4,11)	96
Σχήμα 38	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΥ (ομάδα ηλικίας 5,0 – 5,5)	97
Σχήμα 39	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΥ (ομάδα ηλικίας 5,6 – 5,11)	97
Σχήμα 40	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΥ (ομάδα ηλικίας 6,0 – 6,5)	97
Σχήμα 41	Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΥ (ομάδα ηλικίας 6,6 – 6,11)	98
Σχήμα 42	Συνολικό σκορ ανά ομάδα ηλικίας στον τύπο ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΥ	98
Σχήμα 43	Το άθροισμα και ποσοστό επί του συνόλου για κάθε ερώτημα του τύπου ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΙΟΣ	102
Σχήμα 44	Το άθροισμα και ποσοστό επί του συνόλου για κάθε ερώτημα του τύπου ερωτηματικών προτάσεων ΤΙ	103
Σχήμα 45	Το άθροισμα και ποσοστό επί του συνόλου για κάθε ερώτημα του τύπου ερωτηματικών προτάσεων ΓΙΑΤΙ	104
Σχήμα 46	Το άθροισμα και ποσοστό επί του συνόλου για κάθε ερώτημα του τύπου ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΥ	105



Σχήμα 47	Ποσοστό των διαφορετικών τύπων ερωτηματικής πρότασης στο τεστ 1	107
Σχήμα 48	Συνολικά σκορ στις τρεις διαφορετικές παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΠΟΙΟΣ	111
Σχήμα 49	Συνολικά σκορ στις τρεις διαφορετικές παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΤΙ	112
Σχήμα 50	Συνολικά σκορ στις τρεις διαφορετικές παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΓΙΑΤΙ	114
Σχήμα 51	Συνολικά σκορ στις τρεις διαφορετικές παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΠΟΥ	115
Σχήμα 52	Ιστόγραμμα για την κατανομή της μεταβλητή του συνολικού σκορ των απαντήσεων του τεστ 2	117
Σχήμα 53	Μέσος όρος του συνολικού σκορ ανά ηλικιακή ομάδα στο τεστ 2	119
Σχήμα 54	Άθροισμα και ποσοστό επί του συνόλου για κάθε ερώτημα του τεστ 2	122

## 1. Εισαγωγή

Μια συνηθισμένη συζήτηση μεταξύ δύο φίλων στο τηλέφωνο:

Γιώτα: «Καλημέρα Μαρία, τι κάνεις, μήπως σε ξύπνησα;»

Μαρία: «Καλημέρα Γιώτα μου. Όχι, δεν με ξύπνησες. Τρέχω από το πρωί και άσε τι έπαθα!»

Γιώτα: «Τι έπαθες; Είσαι καλά;»

Μαρία: «Άσε! Πήγα το πρωί στο σουπερμάρκετ να ψωνίσω και όταν έφτασα στο σπίτι είδα ότι δεν είχα κλείσει το φούρνο με το φαγητό! Κάρβουνα τα γεμιστά μου!»

Γιώτα: «Τι λες!»

Μαρία: «Όταν γύρισα στο σπίτι, είδα καπνό παντού και νόμιζα ότι είχε πάρει φωτιά το σπίτι!»

Γιώτα: «Φαντάζομαι τι σοκ έπαθες!»

Μαρία: «Τώρα ηρέμησα, και νομίζω την επόμενη φορά που θα βάλω κάτι στο φούρνο θα προσέξω πολύ περισσότερο, αν θα βγω έξω. Εσύ τι νέα;»

Γιώτα: «Εγώ βγήκα σήμερα για να πάρω τα αποτελέσματα από την εξέταση αίματος που έκανα χτες.»

Μαρία: «Και τι έδειξαν οι εξετάσεις;»

Γιώτα: «Τίποτα, όλα καλά είναι, μόνο ο σίδηρός μου είναι λίγο χαμηλός και έτσι εξηγείται η κόπωση μου τον τελευταίο καιρό. Ο ιατρός μου έδωσε φαρμακευτική αγωγή και όλα θα είναι καλά σε λίγο καιρό.»

Μαρία: «Πάλι καλά και εγώ είχα ανησυχήσει!»

Γιώτα: «Μαρία, σε αφήνω τώρα γιατί φωνάζει η μικρούλα μου! Τα λέμε αύριο στον παιδότοπο με τα παιδιά μας, όπως έχουμε πει!»

Μαρία: «Ναι, ναι και εγώ πρέπει να φτιάξω και άλλο φαγητό, αφού μου έχουν καεί τα γεμιστά! Τα λέμε αύριο, φιλενάδα!»

Γιώτα: «Γεια σου, Μαρία!»

Μαρία: «Γεια σου, φιλενάδα μου!»

Αυτό που φαίνεται σαν ένας πολύ καθημερινός, συνηθισμένος διάλογος μεταξύ δυο φιλενάδων στο τηλέφωνο, είναι στην πραγματικότητα ένα περίπλοκο σύστημα ανταλλαγής πληροφοριών, στο οποίο οι δυο συμμετέχοντες όχι μόνο γνωρίζουν ποιες λέξεις να επιλέξουν, σε ποια σειρά πρέπει να βάλουν αυτές τις λέξεις και πώς να τις προφέρουν για να μεταδώσουν το επιθυμητό μήνυμα, αλλά στο οποίο εφαρμόζουν επιπλέον σύνθετους κανόνες για να πετύχουν μια αποτελεσματική επικοινωνία.



Αυτοί οι άγραφες κανόνες επικοινωνίας αφορούν π.χ. τη χρήση της κατάλληλης έναρξης της συνομιλίας («Καλημέρα, Μαρία, τι κάνεις;»), την ικανότητα να μπαίνει η ομιλήτρια στη θέση της συνομιλήτριας («Μήπως σε ξύπνησα;» , «Φαντάζομαι τι σοκ έπαθες!»), την ικανότητα να εισάγει ένα θέμα συζήτησης («Τρέχω από το πρωί και άσε τι έπαθα!»), την ικανότητα να διατηρήσει έναν διάλογο («Τι έπαθες; Είσαι καλά;»), την ικανότητα να αλλάξει θέμα συζήτησης («Εσύ τι νέα;»), την ικανότητα να τερματίσει κατάλληλα έναν διάλογο («Μαρία, σε αφήνω τώρα γιατί φωνάζει η μικρούλα μου! Τα λέμε αύριο στο παιδότοπο με τα παιδιά μας όπως έχουμε πει!»...) και την ικανότητα του σωστού τρόπου αποχαιρετισμού (Γιώτα: «Γεια σου, Μαρία!», Μαρία: «Γεια σου, φίλενάδα μου!»).

Οι ικανότητες αυτές είναι οι λεγόμενες γλωσσικές πραγματολογικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν στη χρήση της γλώσσας στο επικοινωνιακό πλαίσιο και είναι η «επιδέξια επικοινωνία μέσω της ικανότητας του ατόμου να μπορεί να λέει το σωστό πράγμα, με το σωστό τρόπο, στο σωστό τόπο και χρόνο, όπως αυτό ορίζεται από την κοινωνική ομάδα.» (Βογινδρούκας, 2005).

Η ανάπτυξη πραγματολογικών δεξιοτήτων πραγματοποιείται σταδιακά - μπορεί να διακριθεί σε προγλωσσική και γλωσσική πραγματολογία (Βογινδρούκας, 2002) - και αποτελεί βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και δεσμών του παιδιού. Η αξιολόγησή τους δίνει σημαντικές πληροφορίες στη διαγνωστική διαδικασία και χρησιμοποιείται ευρέως για τη διαφοροδιάγνωση των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών από άλλες αναπτυξιακές διαταραχές (Βογινδρούκας, 2002), ωστόσο θεωρείται από πολλούς ερευνητές δύσκολη, λόγω του μεγάλου εύρους τους και λόγω του σύνθετου χαρακτήρα τους.

Η αξιολόγηση στην επιστήμη της λογοθεραπείας είναι η διαδικασία εκείνη που εκτιμάει και προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες καθώς και τις εκάστοτε ανάγκες του ατόμου και μας επιτρέπει να καθορίσουμε την ύπαρξη ή μη κάποιας επικοινωνιακής διαταραχής. Στην περίπτωση επικοινωνιακής διαταραχής, η αξιολόγηση μας επιτρέπει να καθορίσουμε το μέγεθός της, τις επιπτώσεις της στη ζωή του ατόμου και μας βοηθά να θέσουμε τους πρώτους θεραπευτικούς στόχους, να επιλέξουμε τις θεραπευτικές τεχνικές και να ορίσουμε το χρονοδιάγραμμα της θεραπείας (Καμπανάρου, 2007).

Στον ελληνικό χώρο δεν υπάρχουν δημοσιευμένες, σταθμισμένες δοκιμασίες για την αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων. Για αυτό το λόγο η παρούσα πιλοτική έρευνα στοχεύει στη συλλογή πληροφοριών για το ενδεχόμενο μελλοντικής

κατασκευής μιας δοκιμασίας για την αξιολόγηση μιας συγκεκριμένης πραγματολογικής δεξιότητας: την ικανότητα του παιδιού να κάνει κατάλληλες ερωτήσεις.

Κατασκευάστηκαν δυο δοκιμασίες με οπτικά ερεθίσματα (φωτογραφίες και εικόνες), οι οποίες χορηγήθηκαν σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ηλικίας 4<sup>ων</sup> έως 6;11 χρονών, από τα οποία ζητήθηκε στη συνέχεια να κάνουν κατάλληλες σχετικά με το οπτικό ερέθισμα ερωτήσεις. Η μια δοκιμασία αφορά ερωτηματικές προτάσεις που εισάγονται με το ΠΟΙΟΣ;, ΤΙ; ΓΙΑΤΙ; και ΠΟΥ; και η δεύτερη αφορά ερωτηματικές προτάσεις σε μια επικοινωνιακή κατάσταση στην οποία το παιδί καλείται να κάνει μια ερώτηση που θα έκανε ένα άτομο το οποίο απεικονίζεται σε μια εικόνα.

Τα κύρια ενδιαφέροντα της έρευνας είναι:

- Σε ποια ηλικία και με ποια σειρά κατακτάται η παραγωγή ερωτηματικών προτάσεων που εισάγονται με το ΠΟΙΟΣ;, ΤΙ; ΓΙΑΤΙ; και ΠΟΥ;
- Πώς εξελίσσεται η ικανότητα του παιδιού στο να κάνει κατάλληλες ερωτήσεις, μπαίνοντας στη θέση ενός άλλου ατόμου;
- Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα δυο φύλα;

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία παρουσιάζεται στη συνέχεια ο τρόπος λειτουργίας της γλώσσας (βλ. Κεφ. 2) και στο Κεφ. 3 γίνεται αναλυτική παρουσίαση του πραγματολογικού επιπέδου της γλώσσας, η οποία συμπεριλαμβάνει διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις της πραγματολογίας, την παρουσίαση της ανάπτυξης πραγματολογικών δεξιοτήτων, τις γνωστικές λειτουργίες που σχετίζονται με τις πραγματολογικές δεξιότητες, τις πραγματολογικές διαταραχές σε διάφορες παθήσεις και τέλος, η αξιολόγησή τους. Στο Κεφ. 4 αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο ερωτηματικών προτάσεων, με την παρουσίαση της ταξινόμησής τους, των θεωριών κατάκτησης της ικανότητας του παιδιού να κάνει ερωτήσεις, της σειράς κατάκτησής τους σε διεθνή επίπεδο καθώς και την αξιολόγησή τους. Στο Κεφ. 5 πραγματοποιείται η παρουσίαση της μεθοδολογίας με την περιγραφή του ερευνητικού σχεδιασμού και τη διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων. Επίσης γίνεται αναλυτική παρουσίαση του δείγματος και της δειγματοληψίας καθώς και της διαδικασίας κατασκευής και χορήγησης των δυο δοκιμασιών. Στο Κεφ. 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, η οποία πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα SPSS V21 (Superior Performance Software System, IBM, 2012) και στο Κεφ. 7 πραγματοποιείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων. Τέλος, στο Κεφ. 8 επισημαίνονται οι περιορισμοί της παρούσας εργασίας και γίνονται συστάσεις για μελλοντική έρευνα.

## 2. Τα επίπεδα του λόγου

### 2.1. Ορισμοί

Η επιστημονική ανάλυση της γλώσσας επιβάλλει τη διάκριση και τον ορισμό βασικών εννοιών. Ο «λόγος» είναι η γλώσσα ως εσωτερικό σύστημα και ορίζεται ως «ένα ενιαίο, αυτοτελές και ομοιογενές κωδικοποιημένο σύστημα που χαρακτηρίζει τη δομή μιας φυσικής «γλώσσας», μέσω του οποίου ο άνθρωπος, σε αντίθεση με τα ζώα, έχει την ικανότητα να επικοινωνεί με τη γλώσσα σε όλες τις μορφές – προφορικά και γραπτά» (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2011). Η «ομιλία» είναι το λεκτικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιούμε για τη μετάδοση ενός μηνύματος και είναι το αποτέλεσμα του σχεδιασμού και εκτέλεσης της κινητικής διαδοχής / ακολουθίας, η οποία απαιτεί πολύ ακριβή νευρομυϊκό συντονισμό. Η ομιλία δεν είναι το μοναδικό μέσο επικοινωνίας στον άνθρωπο- χρησιμοποιούμε επίσης τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου και τη στάση του σώματος για τη μετάδοση μηνυμάτων. Η ομιλία και η γλώσσα είναι μέρη μιας ευρύτερης διαδικασίας, της επικοινωνίας, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως πρωταρχική λειτουργία της γλώσσας. «Επικοινωνία» είναι η διαδικασία με την οποία οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν πληροφορίες και γνώσεις, εκφράζουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει κωδικοποίηση, μεταφορά και αποκωδικοποίηση (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2011). Ως «γλώσσα» ορίζεται σύμφωνα με τους Καμπούρογλου και Παπαντωνίου (2011) ο κοινωνικά αποδεκτός κώδικας ή συμβατικό σύστημα αυθαίρετων συμβόλων μέσω του οποίου αναπαρίστανται οι γνώσεις που έχουμε για τον κόσμο γύρω μας προκειμένου να εξυπηρετηθεί η επικοινωνία.

Ο Βογινδρούκας (2002) επισημαίνει ωστόσο, ότι στην ελληνική γλώσσα η έννοια «λόγος» εμπεριέχει την έννοια της «γλώσσας» και της σκέψης και γι' αυτό οι ορισμοί οι οποίοι έχουν δοθεί κατά καιρούς αναφέρονται και στις δύο έννοιες. Ο ορισμός που δίνει με μεγαλύτερη σαφήνεια το περιεχόμενο της έννοιας «λόγος», είναι αυτός που τον χαρακτηρίζει ως αντίστοιχο της σκέψης. Αυτός ο ορισμός τονίζει ότι με τη βοήθεια του λόγου μπορούμε να ταξινομήσουμε, να ελέγχουμε, να εξάγουμε συμπεράσματα και να επικοινωνούμε (Αναπολιτανός, 1990). Στην ελληνική γλώσσα, η έννοια «λόγος» χρησιμοποιείται συνήθως για να ορίσει την έννοια «γλώσσα».

## 2.2. Η λειτουργία της γλώσσας

Όσον αφορά στον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας, οι Bloom & Lahey (1978) επισημαίνουν τρία κύρια επίπεδα: *τη δομή, το περιεχόμενο και τη χρήση της*. Για την καλύτερη απεικόνιση των επιπέδων της γλώσσας χρησιμοποιούν το διάγραμμα Venn. (Σχήμα 1).



Σχήμα 1 : Σχηματική απεικόνιση των επιπέδων της γλώσσας – (Βογινδρούκας, 2002)

- **Η δομή της γλώσσας**

Το επίπεδο της δομής της γλώσσας συμπεριλαμβάνει, σύμφωνα με τους Bloom & Lahey (1978), *στοιχεία που αφορούν στη φωνολογία, στη μορφολογία και στο συντακτικό*.

Η *φωνολογία* αναφέρεται στην οργάνωση και στον τρόπο σύνδεσης των επιλεγμένων ήχων της συγκεκριμένης γλώσσας. Η κάθε γλώσσα έχει το δικό της αριθμό ήχων, τα λεγόμενα φωνήματα. Φώνημα είναι η μικρότερη γλωσσική μονάδα, η οποία έχει διακριτή αξία, γιατί είναι σε θέση να μεταβάλλει το νόημα της λέξης. (Βογινδρούκας, 2002).

Το *μορφολογικό σύστημα* της γλώσσας σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται οι λέξεις. Αποτελείται από τα γραμματικά μορφήματα, τα οποία προστίθενται στο αρχικό μόρφημα και δημιουργούν λέξεις με διαφορετικό νόημα. Μορφήματα στη γλωσσολογία ονομάζονται οι ελάχιστες μονάδες σημασίας που συναντάμε κατά τη μορφολογική ανάλυση μιας γλώσσας. Είναι δηλαδή μεμονωμένα κομμάτια της γλώσσας για να σχηματίσουμε λέξεις (Γιαννοπούλου et al., 1984).

Η *σύνταξη* αφορά στους κανόνες που διέπουν την οργάνωση των προτάσεων και οι οποίοι ελέγχουν τον τρόπο σύνδεσης των λέξεων μεταξύ τους ώστε να

δημιουργηθούν προτάσεις που μεταφέρουν σωστά το μήνυμα που πρέπει να μεταδοθεί. (Βογινδρούκας, 2002).

- **Το περιεχόμενο της γλώσσας**

Στο επίπεδο του περιεχομένου της γλώσσας εντάσσεται η σημασιολογία, η οποία αφορά στο νόημα της κάθε λέξης και στο νόημα των προτάσεων που παράγονται μετά τη σύνδεση των λέξεων. Το περιεχόμενο του λόγου είναι το νόημα, η γλωσσική αναπαράσταση των γνώσεων που το άτομο έχει για τον κόσμο των αντικειμένων, των γεγονότων, των φαινομένων καθώς και για τη μεταξύ τους σχέση.

- **Η χρήση της γλώσσας**

Στο επίπεδο της χρήσης της γλώσσας εμπεριέχονται τα στοιχεία που αφορούν στην πραγματολογία, η οποία σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας στο κοινωνικό πλαίσιο και τον έλεγχο και τη λειτουργία της συμπεριφοράς των άλλων μέσω της χρήσης της (Βογινδρούκας, 2002).

Οι Mc Tear & Conti – Ramsden (1992) θεωρούν ότι η πραγματολογία εξετάζει τη χρήση του λόγου:

- *ως κοινωνική πράξη*, η οποία αναφέρεται στο κοινωνικό πλαίσιο, στην κατανόηση των προθέσεων του άλλου, των επιθυμιών του και των επικοινωνιακών του στόχων
- *ως κατάλληλη συμπεριφορά*, η οποία αφορά στον τρόπο που χρησιμοποιείται ο λόγος, λαμβάνοντας υπ' όψιν τα χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης που χρησιμοποιούμε το λόγο («πλαίσιο επικοινωνίας»).
- *ως επικοινωνιακή πρόθεση*, η οποία συσχετίζεται με τη σκοπιμότητα της επικοινωνίας του ατόμου με τους άλλους. Αναφέρεται στην ικανότητα του πομπού να εκφράσει λεκτικά το μήνυμα που θέλει και στη δυνατότητα του δέκτη να κατανοήσει αυτό το μήνυμα.



### 3. Πραγματολογία

#### 3.1. Ορισμοί της πραγματολογίας

Σύμφωνα με τον Morris (1971), ο όρος «πραγματολογία» χρησιμοποιήθηκε πρώτα από τον Peirce το 1870. Ως όρος της γλωσσολογίας όμως εισήχθη από τον Morris (1939), ο οποίος πρότεινε τη διαφοροποίηση της γλώσσας σε τρεις τομείς:

- τη σύνταξη, η οποία μελετά τις σχέσεις μεταξύ των συμβόλων
- τη σημασιολογία, που αφορά στη μελέτη των σχέσεων των συμβόλων και των αναφορών τους
- και την πραγματολογία που σχετίζεται με τη μελέτη μεταξύ των συμβόλων και των ανθρώπων που τα χρησιμοποιούν (Hart, 1981).

#### 3.2. Θεωρίες που συμβάλλουν στην κατανόηση της πραγματολογίας

##### 3.2.1. Οι λεκτικές πράξεις ή οι πράξεις ομιλίας (speech acts)

###### 3.2.1.1. Η θεωρία του Austin (1962)

Το περιεχόμενο της πραγματολογίας έγινε πιο κατανοητό με τη θεωρία των πράξεων ομιλίας ή των λεκτικών πράξεων (speech acts) του φιλόσοφου Austin (1962). Η πράξη ομιλίας είναι η βασική μονάδα της πραγματολογίας. Η εκφώνηση λέξεων, φράσεων, προτάσεων αποτελεί πράξη ομιλίας μόνο εφόσον πραγματοποιείται στο πλαίσιο της γλωσσικής επικοινωνίας, συνοδευόμενο δηλαδή από κάποιο σκοπό. Για αυτό και μια πράξη ομιλίας διαφέρει π.χ. από το παπαγάλισμα ή την εξάσκηση προφοράς σε μια ξένη γλώσσα (Παυλίδου, 2008). Η πράξη ομιλίας αφορά στο μήνυμα που επιθυμεί να μεταδώσει ο ομιλητής και στο μήνυμα που τελικά λαμβάνει ο ακροατής ανεξάρτητα από τη γλωσσική δομή που χρησιμοποιείται. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, όταν ένα άτομο κάνει παραγωγή μίας φράσης ή πρότασης, πραγματοποιείται ταυτόχρονα η επιτέλεση τριών πράξεων:

1. *Εκφωνητική πράξη* (locution / locutionary act), η οποία αναφέρεται στην ενεργό παραγωγή λέξεων με νόημα ή στη χρησιμοποιημένη φράση. Είναι δηλαδή οι λέξεις που χρησιμοποιεί το άτομο για να μεταδώσει το επιθυμητό μήνυμα, σύμφωνα με τους σημασιολογικούς, φωνολογικούς και συντακτικούς κανόνες της γλώσσας. (Βογινδρούκας, 2002).

Παράδειγμα:

«Κάνει ζέστη εδώ μέσα.»

Η φράση αποτελείται από ρήμα σε γ' πρόσωπο, ενικού αριθμού, ουσιαστικό θηλυκού γένους στον ενικό αριθμό και δύο τοπικά επιρρήματα. Η φράση είναι

δηλαδή το όχημα μέσω του οποίου μεταδίδεται το επιθυμητό μήνυμα (Βογινδρούκας, 2002).

2. *Προσλεκτική ή ένδολεκτική πράξη (illocution / illocutionary act)*, η οποία αφορά στην επικοινωνιακή λειτουργία, την οποία επιτελεί η χρησιμοποιημένη φράση, δηλαδή την πρόθεση του ομιλητή «πίσω από τις λέξεις».

Παράδειγμα:

«Κάνει ζέστη εδώ μέσα.»

Ανάλογα με τα μη – λεκτικά και παραλεκτικά στοιχεία που συνοδεύουν τη φράση αυτή, διαφαίνεται το επιθυμητό μήνυμα του ομιλητή. Ανάλογα με το αν η φράση συνοδεύεται από εκφράσεις δυσφορίας ή ευχαρίστησης προσώπου και σώματος, μεταδίδεται ένα εντελώς διαφορετικό μήνυμα.

3. *Διαλεκτική πράξη (perlocutionary act)*, η οποία αναφέρεται στο αποτέλεσμα που έχει η φράση στη συμπεριφορά του συνομιλητή.

Παράδειγμα:

«Κάνει ζέστη εδώ μέσα.»

Αν η φράση συνοδεύεται από εκφράσεις που υποδηλώνουν δυσφορία και ο συνομιλητής ανοίγει το παράθυρο, αυτό σημαίνει ότι το μήνυμα έχει μεταδοθεί με επιτυχία, διότι έχει κατανοηθεί από το συνομιλητή.

Οι ενήλικες ομιλητές μιας γλώσσας μπορούν να προβλέψουν ή να ερμηνεύσουν την επιθυμητή προσλεκτική πρόθεση με αρκετή ακρίβεια τις περισσότερες φορές, αλλά όχι πάντα, όπως δείχνει το παράδειγμα που δίνει η Thomas (1995):

Ένα ζευγάρι μπαίνει σε μια γκαλερί τέχνης. Ο άντρας κρατά μια τσάντα. Η γυναίκα πηγαίνει να αγοράσει τα εισιτήρια, ενώ ο άντρας της έχει ήδη προχωρήσει.

Φύλακας: «Θα ήθελε μήπως ο κύριος να αφήσει την τσάντα του εδώ;»

Γυναίκα: «Όχι, ευχαριστούμε. Δεν είναι βαριά.»

Φύλακας: «Ξέρετε, ..... είχαμε μια κλοπή εδώ χτες.»

Η προσλεκτική πράξη της πρώτης φράσης του φύλακα είναι μια παράκληση να αφήσει ο σύζυγος της γυναίκας την τσάντα του, η γυναίκα όμως την ερμηνεύει ως προσφορά.

### 3.2.1.2. Η θεωρία του Searle (1979)

Κατά τον Searle (1979) οι λεκτικές πράξεις είναι πέντε ειδών (Φιλιππάκη – Warburton, 1992):

### 1. Βεβαιωτικές / αποφαντικές (ή δηλωτικές) (assertive):

Μία λεκτική πράξη θεωρείται βεβαιωτική, όταν ο ομιλητής ισχυρίζεται, δηλώνει και γενικά αναλαμβάνει την ευθύνη για την αλήθεια του περιεχομένου της πρότασης που εκφωνεί.

Παράδειγμα: «Η βιβλιοθήκη είναι σήμερα κλειστή.»

### 2. Κατευθυντικές (directives):

Με τις κατευθυντικές λεκτικές πράξεις ο ομιλητής προσπαθεί να πείσει τον ακροατή να κάνει κάτι, με τη μορφή παράκλησης, πρόσκλησης ή της διαταγής.

Παραδείγματα: «Μου δίνεις το γάλα;» (παράκληση)

«Έλα μέσα να δε δω.» (πρόσκληση)

«Μη μου μιλάς έτσι.» (διαταγή)

### 3. Δεσμευτικές (commissives):

Με αυτό το είδος λεκτικών πράξεων, ο ομιλητής δεσμεύεται να κάνει ο ίδιος κάτι.

Παράδειγμα: «Θα έρθω σε δέκα λεπτά.»

### 4. Εκφραστικές (expressive):

Με τις εκφραστικές λεκτικές πράξεις ο ομιλητής εκφράζει την ψυχική του κατάσταση.

Παράδειγμα: «Λυπάμαι, αλλά δεν μπορώ να έρθω σήμερα.»

### 5. Διακηρυκτικές (declaratives):

Οι λεκτικές αυτές πράξεις αποτελούν αναγνωρισμένες πράξεις που επιφέρουν κάποια συγκεκριμένη αλλαγή στο περιβάλλον.

Παράδειγμα: «Απολύεσαι.»

### 3.2.2. Η θεωρία των διαλογικών υπονοημάτων (conversational implicatures) του Grice (1975)

Η θεωρία αυτή προσπαθεί να καθορίσει τις αρχές και τους κανόνες που κατευθύνουν και προωθούν την επικοινωνία μέσα σε ένα διάλογο (Φιλίππιακη – Warburton, 1992). Το βασικότερο σημείο της είναι η αρχή της συνεργασίας (cooperative principle), η οποία κατευθύνει και ελέγχει την εξέλιξη του διαλόγου. Οι ομιλητές έχουν ως βάση ότι όλοι υπακούουν στους κανόνες της συνεργασίας με σκοπό τη διεξαγωγή ενός επιτυχούς διαλόγου. Η βασική αυτή αρχή αποτελείται από τα παρακάτω τέσσερα αξιώματα που ρυθμίζουν την επικοινωνία:



1. Το αξίωμα της ποιότητας (maxim of quality)

Η συμβολή του ομιλητή στον διάλογο θα πρέπει να είναι όσο γίνεται πιο αληθινή και ο ομιλητής δεν θα πρέπει να λέει κάτι που ξέρει ότι είναι ψευδές ή για το οποίο δεν έχει επαρκείς αποδείξεις.

2. Το αξίωμα της ποσότητας (maxim of quantity)

Η συμβολή του ομιλητή στον διάλογο θα πρέπει να είναι όσο πιο επαρκής γίνεται και να μη λέει περισσότερα από όσα χρειάζονται.

3. Το αξίωμα της συνάφειας (maxim of relevance)

Η συμβολή του ομιλητή στον διάλογο θα πρέπει να είναι συναφής με τον άμεσο σκοπό της συνομιλίας.

4. Το αξίωμα του τρόπου (maxim of manner)

Ο ομιλητής να είναι σαφής, να είναι σύντομος και οργανωμένος και ο λόγος του να έχει σειρά και τάξη.

Η γενική αρχή της συνεργασίας με τους επιμέρους κανόνες της, εξηγεί πώς ο ακροατής συλλαμβάνει πολύ περισσότερα νοήματα (τα υπονοήματα) από αυτά που αποδίδει μια στενά εννοημένη σημασιολογική ανάλυση των προτάσεων του διαλόγου.

### 3.2.3. Η πραγματολογία ως επίπεδο γλωσσολογικής ανάλυσης

Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, η οποία θεωρεί την πραγματολογία ως έναν από τους τομείς του λόγου αντίστοιχο με τη φωνολογία, το συντακτικό και τη σημασιολογία (Levinson, 1983), η σχέση της σημασιολογίας με την πραγματολογία οφείλεται στο γεγονός ότι η πρώτη αφορά στο κυριολεκτικό νόημα των λέξεων, γεγονός που δεν είναι αρκετό για μια αποτελεσματική επικοινωνία. Για την κατανόηση μη κυριολεκτικών φράσεων ή λέξεων / φράσεων πολλαπλού νοήματος χρειάζεται η αρωγή της πραγματολογίας.

### 3.2.4. Πραγματολογικές δεξιότητες

Οι παραπάνω θεωρήσεις ορίζουν τις λεγόμενες «πραγματολογικές γνώσεις», οι οποίες επιτρέπουν στον ομιλητή να οργανώσει σωστά το επιθυμητό μήνυμά του, καθώς και να αντιλαμβάνεται την επικοινωνιακή πρόθεση του συνομιλητή του. Αυτές οι πραγματολογικές δεξιότητες αποτελούν τη βάση μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας (Βογινδρούκας, 2008).

### 3.2.4.1. Οι πραγματολογικές γνώσεις

Σε κάθε επικοινωνιακή δραστηριότητα είναι απαραίτητη η *πρόθεση* για επικοινωνία, η οποία ωθεί ένα άτομο σε μια επικοινωνιακή συναλλαγή καθοδηγούμενο από το τι σκοπεύει με την επικοινωνιακή πράξη (π.χ. να διεκδικήσει, να μοιραστεί βιώματα, να πληροφορηθεί).

Για να πετύχει το σκοπό του, ο ομιλητής θα πρέπει επίσης σε ένα δεύτερο στάδιο να κατέχει τις απαραίτητες *λεκτικές, μη λεκτικές και παραλεκτικές δεξιότητες τόσο σε επίπεδο έκφρασης όσο και σε επίπεδο κατανόησης*: Έκτος από κατάλληλα ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες όσον αφορά στη φωνολογία, το συντακτικό, τη γραμματική και τη σημασιολογία, είναι απαραίτητες και δεξιότητες όπως: η συγχρονισμένη βλεμματική επαφή, το δείξιμο, ο επιμερισμός της προσοχής (η έμφυτη ικανότητα του βρέφους να εστιάζει την προσοχή του στους άλλους και να προσπαθεί να αλληλεπιδράσει μαζί τους, *joint attention*), η εναλλαγή σειράς ομιλητή – συνομιλητή, η κατάλληλη απόσπαση της προσοχής του συνομιλητή, η χρήση και κατανόηση εκφράσεων του προσώπου και του σώματος, οι χειρονομίες, ο επιτονισμός της ομιλίας, οι παύσεις στην ομιλία, η κατάλληλη χροιά και ένταση της φωνής ανάλογα με την περίσταση και η σωστή ταχύτητα της ομιλίας. Επίσης απαραίτητες είναι οι *δεξιότητες συζήτησης*, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν π.χ. την ικανότητα να ξεκινήσει και να τελειώσει ο ομιλητής κατάλληλα μια συζήτηση, να εισάγει και να διατηρήσει ένα θέμα, να ακολουθεί μια αλλαγή θέματος σε μια συζήτηση, να διευκρινίσει σημεία που δεν έγιναν κατανοητά από τον συνομιλητή του και να κάνει κατάλληλες ερωτήσεις (Kannengieser, 2009).

Για μια αποτελεσματική επικοινωνία απαιτούνται και δεξιότητες που αφορούν στην *προσαρμογή του ομιλητή στο συνομιλητή* σε ένα τρίτο στάδιο. Βασική, απαραίτητη δεξιότητα σε αυτό το επίπεδο είναι η κατανόηση της νοητικής κατάστασης του συνομιλητή, η οποία περιλαμβάνει μεταξύ άλλων: την αντίληψη του τι γνωρίζει ο άλλος για κάποιο θέμα της συζήτησης, τη γνώση για το ποιες πληροφορίες πρέπει να δοθούν, με ποιο τρόπο και πότε, την αντίληψη των ενδιαφερόντων, του μορφωτικού επιπέδου και της ηλικίας του συνομιλητή και την επίγνωση της σχέσης μεταξύ ομιλητή και συνομιλητή. Ανάλογα με τα παραπάνω στοιχεία, οι συνομιλητές προσαρμόζουν και τροποποιούν τη συνομιλία τους για μια αποτελεσματική μετάδοση πληροφοριών και επικοινωνία.

Το τέταρτο επίπεδο αφορά στο *επικοινωνιακό πλαίσιο*, το οποίο αναφέρεται τόσο στο φυσικό περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνιακή κατάσταση, όσο και στη χρονική στιγμή στην οποία συμβαίνει.

Οι παραπάνω πραγματολογικές γνώσεις, οι οποίες έχει ένας ικανός ομιλητής, έχουν ως αποτέλεσμα να είναι σε θέση να οργανώσει αποτελεσματικά το μήνυμα που επιθυμεί να μεταδώσει στον συνομιλητή του και αντίστροφα να αντιλαμβάνεται την επικοινωνιακή πρόθεση του άλλου.

#### **3.2.4.2. Κειμενικές γνώσεις**

Οι κειμενικές γνώσεις αφορούν σε μεγαλύτερα κομμάτια προφορικού ή γραπτού λόγου, όπως είναι αυτά της διαπραγμάτευσης θεμάτων (π.χ. η συζήτηση, το αφήγημα). Χαρακτηριστικό για την κάθε τέτοια μορφή επικοινωνίας είναι ο τρόπος έναρξης και λήξης της, για παράδειγμα, μια τηλεφωνική συνομιλία ξεκινά πάντα με έναν αρχικό χαιρετισμό και τελειώνει με έναν αποχαιρετισμό (Mc Tear & Conti – Ramsden, 1992). Επίσης, για τη συζήτηση υπάρχουν αυστηροί κανόνες που αφορούν στο άτομο που μιλά, το πότε και πως μιλά, τις παύσεις ανάμεσα των εκφωνήσεων κ.ο.κ. (Κατή, 1992). Η συζήτηση είναι αποτέλεσμα της επέκτασης των πράξεων ομιλίας του Austin και η αποτελεσματική συζήτηση θα πρέπει, σύμφωνα με τα αξιώματα της συζήτησης του Gallagher (1991) να έχει τέσσερις προϋποθέσεις: Τα αναφερόμενα στη συζήτηση θα πρέπει να είναι (1) σχετικά με το θέμα, (2) να είναι αληθινά και (3) κατανοητά και (4) να προσθέτουν πληροφορίες.

#### **3.2.4.3. Γραμματικοποίηση του πλαισίου**

Η γραμματικοποίηση του πλαισίου σχετίζεται με το είδος των γλωσσικών δομών που θα μεταδοθούν ανάλογα με το φυσικό χώρο στον οποίο λαμβάνει χώρα μια συζήτηση και με τη σχέση των συνομιλητών. Παραδείγματα γραμματικοποίησης του πλαισίου θα ήταν η χρήση του μικρού ονόματος ή του επώνυμου ή η προσαρμογή της συζήτησης ανάλογα με το αν θα βρίσκονται οι συνομιλητές σε ένα κέντρο διασκέδασης ή σε μια εκκλησία (Βογινδρούκας, 2002).

#### **3.2.4.4. Κοινωνικοπολιτισμικοί κανόνες της εκάστοτε κοινωνίας**

Πρόκειται για ένα στοιχείο πραγματολογικών γνώσεων, οι οποίοι επιδρούν στη χρήση κάθε γλώσσας. Παραδείγματα κοινωνικοπολιτισμικής επιρροής στους κανόνες επικοινωνίας είναι ο τρόπος ομιλίας σε άτομα μεγαλύτερης ή μικρότερης ηλικίας και η χρήση του πληθυντικού ευγενείας σε άτομα ιεραρχικά ανώτερα (Βογινδρούκας, 2002).

### 3.3. Η ανάπτυξη της πραγματολογίας

Η ανάπτυξη της πραγματολογίας μπορεί να διακριθεί σε προγλωσσική και γλωσσική (Βογινδρούκας, 2002).

#### 3.3.1. Προγλωσσική πραγματολογία

Οι πρόδρομοι της επικοινωνίας του παιδιού είναι το κλάμα, τα ψελλίσματα, οι κινήσεις, το χαμόγελο και η οπτική επαφή (Βογινδρούκας, 2002). Οι συμπεριφορές αυτές αφορούν στις αντιδράσεις του βρέφους σχετικά με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται και θεωρούνται αντανεκλαστικά λόγω του γεγονότος ότι εμφανίζονται σε όλα τα βρέφη (Bloom & Lahey, 1978). Επίσης, ακόμα και στις πρώτες εβδομάδες ζωής του βρέφους μπορεί να παρατηρηθούν δυαδικές διαδικασίες με άτομα του περιβάλλοντος, οι οποίες αντανεκλούν στοιχεία της εναλλαγής σειράς (Stern et al., 1975; Bloom et al., 1987; Leekam & Ramsden, 2006).

#### 3.3.1.1. Θεωρίες ανάπτυξης

##### 3.3.1.1.1. Θεωρία ανάπτυξης των Bloom και Lahey (1978)

Οι Bloom και Lahey (1978) χωρίζουν την προγλωσσική επικοινωνία του παιδιού σε τρία στάδια :

##### 1<sup>ο</sup> Στάδιο: Πρωταρχικοί τύποι ( forms)

Σε αυτό το στάδιο, το βρέφος κάνει χρήση *αυτοπαθών τύπων συμπεριφοράς*, όπως π.χ. το κλάμα, καθοδηγούμενο από βιολογικές και φυσικές ανάγκες, προκειμένου να πετύχει αυτό που επιθυμεί. Σταδιακά αυτές οι ακούσιες συμπεριφορές γίνονται εκούσιες πράξεις, τις οποίες το βρέφος μπορεί άμεσα να ελέγχει και να κατευθύνει, με περιορισμένη ωστόσο ποικιλία, διότι έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί *μια συγκεκριμένη μόνο μορφή συμπεριφοράς* προκειμένου να δηλώσει περισσότερες από μία ανάγκες.

##### 2<sup>ο</sup> Στάδιο:

Σε αυτό το στάδιο, το παιδί είναι σε θέση να χρησιμοποιεί *διαφορετικές συμπεριφορές* για την ικανοποίηση των αναγκών του. Ο αριθμός των τρόπων αυτών όμως παραμένει περιορισμένος. Για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιεί μια απλή λέξη για να εκφράσει κάτι που θέλει, αλλά αν δεν έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, χρησιμοποιεί και μη λεκτικές συμπεριφορές, όπως π.χ. δείχνει το επιθυμητό αντικείμενο.

### 3<sup>ο</sup> Στάδιο:

Σε αυτό το στάδιο, το παιδί μπορεί να εκφράσει το ίδιο μήνυμα με διαφορετικούς τρόπους και μπορεί να προσαρμόσει τη γλώσσα του στους κανόνες του κοινωνικού πλαισίου.

#### 3.3.1.1.2. Θεωρία ανάπτυξης των Bates et al. (1975)

Η θεωρία ανάπτυξης της επικοινωνίας στην προγλωσσική περίοδο των Bates et al. (1975) βασίζεται στην θεωρία του Austin (1962) «Θεωρία των πράξεων ομιλίας».

#### 1<sup>ο</sup> Στάδιο: Διαλεκτικό στάδιο. Ηλικία: από τη γέννηση έως τον 9<sup>ο</sup> μήνα.

Σε αυτό το στάδιο, το βρέφος δεν ενδιαφέρεται για τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της συμπεριφοράς του. Το παιδί γνωστοποιεί τις ανάγκες του και την κατάσταση του αλλά η επικοινωνία του δεν έχει πρόθεση ούτε τηρεί κάποιους ορισμένους όρους. Η συμπεριφορά του όμως επιφέρει κάποιο αποτέλεσμα στη συμπεριφορά των ενηλίκων του περιβάλλοντός του, αφού αυτοί προσδίδουν επικοινωνιακό περιεχόμενο στη συμπεριφορά του. Βασισμένα σε αυτά τα αντανακλαστικά, τα βρέφη ανακαλύπτουν το νόημα της επικοινωνίας.

Σε ηλικία 6 – 8 εβδομάδων, τα βρέφη αναπτύσσουν την ικανότητα να χαμογελούν και γρήγορα ανακαλύπτουν ότι το χαμόγελό τους οδηγεί σε επιμήκυνση της συναλλαγής με τον ενήλικα. Επίσης, τα βρέφη μιμούνται από πολύ νωρίς κινήσεις του στόματος και του προσώπου και τις εντάσσουν στη διαδικασία της συνδιαλλαγής με τους ενήλικες.

Σε ηλικία 2 μηνών το βρέφος παράγει φωνηεντικού τύπου ήχους και μέχρι την ηλικία των 6 μηνών παρουσιάζει φωνητικές συνομιλίες ή εναλλαγή σειράς με τον γονιό με παραγωγή ποικίλων ήχων.

Από τον 8<sup>ο</sup> μήνα εμφανίζεται το επαναλαμβανόμενο ψέλλισμα συλλαβών με διαφοροποίηση της προσωδίας.

#### 2<sup>ο</sup> Στάδιο: Προσλεκτικό (illocutionary) στάδιο: από τον 9<sup>ο</sup> έως το 15<sup>ο</sup> μήνα.

Σε αυτό το στάδιο, το παιδί εκδηλώνει τις πρωτοπροστακτικές (protoimperative) συμπεριφορές, που δείχνουν την πρόθεσή του να χρησιμοποιεί τον ενήλικα προκειμένου να αποκτήσει ένα επιθυμητό αντικείμενο, καθώς και τις συμπεριφορές πρωτοδηλώσεων (protodeclarative) με τις οποίες χρησιμοποιεί ένα αντικείμενο για να προσελκύσει και να κατευθύνει την προσοχή του ενηλίκου. Σε αυτό το στάδιο, το βρέφος έχει επικοινωνιακή πρόθεση, η οποία



εκφράζεται με μη λεκτικούς τρόπους, όπως η κατεύθυνση του βλέμματος, η εναλλαγή σειράς, το δακτυλοδείξιμο και αναπτύσσει την «ιδιόγλωσσα» (jargon) με προτασιακή προσωδία.

3<sup>ο</sup> Στάδιο: Εκφωνητικό (locutionary) στάδιο: από τον 15<sup>ο</sup> μήνα.

Σε αυτό το στάδιο, το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί λέξεις για να αναφερθεί σε αντικείμενα και ενέργειες του περιβάλλοντος. Αρχίζει να κατακτά τη δομή της γλώσσας και να τελειοποιεί τη λειτουργική του επικοινωνία.

### 3.3.1.1.3. Θεωρία ανάπτυξης του Halliday (1975)

Ο Halliday διακρίνει τέσσερα στάδια προγλωσσικής ανάπτυξης:

1<sup>ο</sup> Στάδιο:

Η επικοινωνία του παιδιού δεν έχει πρόθεση και δεν τηρεί τους κανόνες της επικοινωνίας, απλά, το παιδί γνωστοποιεί τις ανάγκες του και τη σωματική του κατάσταση. Το στάδιο αυτό αντιστοιχεί στο διαλεκτικό στάδιο της θεωρίας των Bates et al. (1975).

2<sup>ο</sup> Στάδιο:

Το παιδί έχει πρόθεση για επικοινωνία, χωρίς όμως να γνωρίζει και να εφαρμόζει τους κανόνες της δομής και της χρήσης της γλώσσας σε σχέση με το επικοινωνιακό πλαίσιο.

3<sup>ο</sup> Στάδιο:

Το παιδί κατακτά τη δομή της γλώσσας και του πλαισίου επικοινωνίας.

4<sup>ο</sup> Στάδιο:

Το παιδί κατακτά την ικανότητα χρήσης της γλώσσας ολοκληρωτικά με διάφορους εναλλακτικούς τρόπους.

Για τον Halliday, τα παιδιά έχουν κίνητρο να αναπτύξουν τη γλώσσα, επειδή αυτό εξυπηρετεί ορισμένους σκοπούς τους. Θεωρεί ότι το παιδί αντιλαμβάνεται «τι είναι η γλώσσα» επειδή μαθαίνει «τι κάνει η γλώσσα». Κατανοώντας τις δυνατότητες της γλώσσας και έχοντας ανάγκη για κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνιακή πρόθεση, το παιδί ανακαλύπτει πως μπορεί να πετύχει αυτό που επιθυμεί με τη χρήση της ακοής, της ομιλίας, της γραφής και της ανάγνωσης (Βογινδρούκας, 2008).

Η θεωρία του Halliday (1975) διαφέρει από τις άλλες θεωρίες που προαναφέρθηκαν στο γεγονός ότι εμπλουτίζει τα αναπτυξιακά στάδια της προγλωσσικής πραγματολογίας με την περιγραφή επτά συγκεκριμένων επικοινωνιακών λειτουργιών της γλώσσας για τα

παιδιά στα πρώτα χρόνια τους. Οι επικοινωνιακές λειτουργίες αρχίζουν να εμφανίζονται μεταξύ του ένατου και του δέκατου πέμπτου μήνα.

Οι πρώτες τέσσερις λειτουργίες βοηθούν το παιδί να ικανοποιήσει τις φυσικές, συναισθηματικές και κοινωνικές του ανάγκες.

1. Λειτουργία της αλληλεπίδρασης (interaction):

Χαρακτηρίζεται από άναρθρες φωνές και κινήσεις που χρησιμοποιεί το βρέφος για να έρθει σε επαφή με το περιβάλλον του και να αλληλεπιδρά με τους ανθρώπους γύρω του, γεγονός που σχετίζεται με την ανάπτυξη της κοινωνικότητας του παιδιού.

2. Προσωπική λειτουργία (personal):

Αυτή η λειτουργία δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εκφράζει τα συναισθήματά του. Το βρέφος χρησιμοποιεί π.χ. τα διαφορετικά είδη κλάματος για να εκφράσει διαφορετικά συναισθήματα και με αυτόν τον τρόπο αρχίζει να χειρίζεται το περιβάλλον του για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του. Η λειτουργία αυτή σχετίζεται με την ανάπτυξη της επικοινωνιακής πρόθεσης.

3. Λειτουργία χειρισμού (instrumental):

Το παιδί χρησιμοποιεί αυτή τη λειτουργία για την εξυπηρέτηση των αναγκών του, για την απόκτηση ενός αντικειμένου ή για την εκτέλεση μιας ενέργειας.

4. Ρυθμιστική λειτουργία (regulatory):

Η ρυθμιστική λειτουργία αποβλέπει στο χειρισμό και στην καθοδήγηση της συμπεριφοράς των άλλων.

Για τις επόμενες τρεις λειτουργίες απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη γλωσσικής ανάπτυξης και αφορούν στη γλωσσική πραγματολογία (βλ. Κεφ. 3.3.2.). Με τη γλώσσα που διαθέτει το παιδί, καταγράφει τις πληροφορίες του περιβάλλοντός του, τις χρησιμοποιεί οτιδήποτε καινούργιο και ανεξήγητο συναντά:

5. Εξερευνητική λειτουργία (heuristic):

Το παιδί χρησιμοποιεί αυτή τη λειτουργία για να εξερευνήσει το περιβάλλον του («Τι είναι αυτό;»)

6. Λειτουργία της δημιουργικής σκέψης (imaginative):

Με αυτή τη λειτουργία το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να πει ιστορίες και να δημιουργήσει μια φανταστική πραγματικότητα.

7. Λειτουργία της πληροφόρησης / αναπαράστασης (representational):

Η λειτουργία αυτή αφορά στη χρήση της γλώσσας για τη μεταφορά δεδομένων και πληροφοριών.

### 3.3.1.2. Επίδραση του περιβάλλοντος

Σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη της προγλωσσικής επικοινωνίας παίζει και το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί. Σύμφωνα με τους Rheingold, Gewitz και Ross (1959) και Weisberg (1963), οι φωνές που παράγει το βρέφος καθορίζονται από τις κοινωνικές επαφές του και η αύξηση που παρατηρείται κατά τον τρίτο μήνα στις φωνές του βρέφους οφείλεται στο ότι ο ενήλικας ανταποκρίνεται και αντιδρά θετικά σε αυτές.

### 3.3.1.3. Οπτική επαφή

Η οπτική επαφή είναι επίσης ένα πολύ σημαντικό επικοινωνιακό σημάδι του βρέφους, και οι Jaffe et al. (1973) τη χαρακτηρίζουν μάλιστα ως «πρωτοσυζήτηση» του βρέφους με τους γονείς, αφού ο συγχρονισμός του βλέμματος ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί είναι ανάλογος με το ρυθμό διαλόγου των ενηλίκων.

### 3.3.2. Γλωσσική πραγματολογία

Σύμφωνα με την Bates (1976), από την πραγματολογία αντλούνται τα υπόλοιπα δύο λειτουργικά επίπεδα της γλώσσας, το σημασιολογικό και το μορφοσυντακτικό. Θεωρεί ότι η σημασιολογία αναδύεται αναπτυξιακά και λογικά από την πραγματολογία με τον ίδιο τρόπο που το μορφοσυντακτικό φαίνεται να αναδύεται από τη σημασιολογία. Η Bates υπογραμμίζει δηλαδή τη μεγάλη σημασία της πραγματολογίας για την ανάπτυξη των υπόλοιπων επιπέδων της γλώσσας.

Η θεωρία ανάπτυξης της γλωσσικής πραγματολογίας των Bernstein & Tiegerman (1993) υποστηρίζει ότι υπάρχουν δύο τομείς ανάπτυξης:

#### 1. Επεξεργασία των επικοινωνιακών λειτουργιών:

Τα παιδιά αυξάνουν την έκφραση των επικοινωνιακών τους μηνυμάτων διευρύνοντας το ρεπερτόριο χρήσης της γλώσσας. Η αύξηση αυτή επηρεάζεται από τις γνωστικές και κοινωνικές αλλαγές του παιδιού. Το παιδί στην πρώιμη προσχολική ηλικία χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να κατευθύνει τον εαυτό του, να δώσει εντολές στους άλλους και να εκφράσει τις εμπειρίες του (Βογινδρούκας, 2002).

Σε μεγαλύτερη ηλικία το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να δηλώσει την αιτία κάποιου γεγονότος, να εκφράσει σκέψεις και να επιλύσει προβλήματα



(Tough, 1977). Επίσης, σύμφωνα με τον Moerk (1975), το παιδί μεταξύ του δεύτερου και του πέμπτου έτους χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να μιμηθεί, να ρωτήσει, να εκφράσει τις ανάγκες του, να απαντήσει σε ερωτήσεις, να οργανώσει ένα σχέδιο δράσης, να περιγράψει μια εικόνα, ένα γεγονός ή κάτι που κάνει, να διηγηθεί βιώματα από το παρελθόν, να πειράξει κάποιον, να φοβίσει ή να απειλήσει κάποιον, να παραπονεθεί για κάτι και να κριτικάρει κάτι.

## 2. Ανάπτυξη της συζήτησης ως επικοινωνιακή λειτουργία.

Το παιδί αναπτύσσει αρκετές ικανότητες συζήτησης, αλλά οι συζητήσεις του είναι σύντομες και αναφέρονται στο «εδώ και τώρα» (Βουγιονδρούκας, 2008). Στην ηλικία των τριών ετών, το παιδί μπορεί να εισάγει ένα θέμα του άμεσου ενδιαφέροντός του και γνωρίζει τους κανόνες εναλλαγής σειράς μεταξύ των ομιλητών. Στον τέταρτο χρόνο μπορεί να προσαρμόσει τη γλώσσα του στις ανάγκες του συνομιλητή και αρχίζει να κατανοεί ότι πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του άλλου. Μετά τον πέμπτο χρόνο, τα παιδιά ολοκληρώνουν την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων χρήσης της γλώσσας και είναι ικανοί συνομιλητές. Στην πρώτη σχολική ηλικία μέχρι το έβδομο έτος, τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα της διατήρησης του θέματος σε μια συζήτηση, κατανοούν και χρησιμοποιούν την πλάγια αίτηση, είναι ικανά να ζητούν εξηγήσεις όταν δεν έχουν κατανοήσει κάτι και να προσαρμόζουν τη γλωσσική τους έκφραση ανάλογα με το συνομιλητή τους. Επίσης κατανοούν τα λογοπαίγνια και τα ανέκδοτα, διαπραγματεύονται και είναι ικανά να εκφράζουν λεκτικά τα συναισθήματά τους (Dewart & Summers, 1988).

### 3.4. Πραγματολογικές διαταραχές στις αναπτυξιακές διαταραχές

Σύμφωνα με τους Βογιονδρούκα & Sherratt (2008), τα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές, ανάλογα με τη σοβαρότητα της διαταραχής τους και με το επίπεδο της λειτουργικότητάς τους, υπολείπονται σε διαφορετικό βαθμό και σε διαφορετικές δεξιότητες της πραγματολογίας. Οι πραγματολογικές διαταραχές αυτών των ατόμων αφορούν:

#### 1. Προλεκτική πραγματολογία

- Μειωμένο ενδιαφέρον για το περιβάλλον
- Περιορισμένη ή διαφοροποιημένη κατανόηση του περιβάλλοντος
- Έλλειψη ή μείωση του ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους

- Έλλειψη ή μείωση της πρωτοβουλίας για αλληλεπίδραση
- Περιορισμένη πρόθεση για επικοινωνία
- Μειωμένες δεξιότητες εναλλαγής σειράς.

## 2. Μη λεκτική πραγματολογία

- Ασυνήθιστη χροιά και ένταση φωνής
- Ακατάλληλη χρήση βλεμματικής επαφής
- Δυσκολία στον καθορισμό της απόστασης των ομιλητών
- Περιορισμένη ή ελλιπή χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας για την ενθάρρυνση του ομιλητή
- Ακατάλληλη στάση του σώματος
- Έλλειψη ή μείωση του μη λεκτικού σχολιασμού
- Δυσκολία στην κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου.

## 3. Λεκτική πραγματολογία

- Δυσκολία στην αντίληψη του νοητικού επιπέδου του ακροατή
- Δυσκολία ή έλλειψη σχολιασμού
- Δυσκολία στην εξαγωγή συμπερασμάτων
- Δυσκολία στη χρήση του λόγου με βάση τους κοινωνικούς κανόνες
- Δυσκολία στην αφήγηση
- Δυσκολία στην αιτιολόγηση των καταστάσεων
- Δυσκολία στην καθοδήγηση των άλλων
- Δυσκολία στην έναρξη της συζήτησης
- Δυσκολία στη συντήρηση της συζήτησης
- Δυσκολία στη διόρθωση της συζήτησης
- Δυσκολίες σε μεταφορές, αινίγματα, ανέκδοτα, παροιμίες.

### 3.5. Ανάπτυξη πραγματολογικών δεξιοτήτων σε ελληνόπουλα

Δημοσιευμένες έρευνες για την ανάπτυξη πραγματολογικών δεξιοτήτων σε Ελληνόπουλα υπάρχουν μόνο δύο (Βογινδραούκας, 2002; Nisioti, 1994), οι οποίες χρησιμοποίησαν ως ερευνητικό εργαλείο το μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο στα Ελληνικά Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills (Dewart & Summers, 1988) σε δείγματα παιδιών προσχολικής ηλικίας (5 – 6 ετών). Και οι δύο έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι οι πραγματολογικές δεξιότητες που δυσκολεύουν τα ελληνόπουλα με τυπική ανάπτυξη στην ηλικία αυτή, αφορούν στη γλωσσική πραγματολογία:

Υπολείπονται ή βρίσκονται σε διαδικασία ανάπτυξης:

- Δεξιότητες που συνδέονται με κοινωνικές συμβάσεις (π.χ. ο χαιρετισμός)
- Δεξιότητες που αφορούν στη συζήτηση (π.χ. τεχνικές για την περάτωση και τη διόρθωσή της)
- Δεξιότητες σχετικές με την κατανόηση του τρόπου χρήσης της γλώσσας από τους άλλους και κυρίως το λεκτικό χιούμορ
- Δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητα διαπραγμάτευσης.

Αυτές οι πραγματολογικές δεξιότητες, σύμφωνα με τον Βογινοδρούκα (2008), αν και υπάρχουν, δεν εφαρμόζονται κατάλληλα.

### **3.6. Γνωστικές λειτουργίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη πραγματολογικών δεξιοτήτων**

Για την ολοκλήρωση της ανάπτυξης των πραγματολογικών δεξιοτήτων συμβάλλουν και γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες περιγράφονται από:

- τη θεωρία του νου (theory of mind) των Premack & Woodruff (1978)
- τη θεωρία της συσχέτισης (relevance theory) των Sperber & Wilson (1986)
- τη θεωρία της κεντρικής συνοχής (central coherence theory) της Frith (1994)
- τη θεωρία της εκτελεστικής λειτουργίας (theory of executive functions) του Elliot (2003)

οι οποίες περιγράφονται στη συνέχεια.

#### **3.6.1. Η Θεωρία του νου (theory of mind), (Premack & Woodruff, 1978)**

Η θεωρία του νου αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αποδίδει νοητικές καταστάσεις στον εαυτό του και στους άλλους (πεποιθήσεις, προθέσεις, επιθυμίες και συναισθήματα), προκειμένου να ερμηνεύει και να προβλέπει συμπεριφορές (Wellman, 1990).

Αναπτύσσεται από το δεύτερο περίπου έτος και συνεχίζει να εξελίσσεται μέχρι και μετά το πέμπτο έτος (Baron – Cohen et al. , 1996).

Μετά το τέταρτο έτος της ζωής τους, τα παιδιά αναπτύσσουν, σύμφωνα με τους Premack & Woodruff (1978), την ικανότητα να μπαίνουν νοερά στη θέση του άλλου: Αντιλαμβάνονται ότι οι άνθρωποι έχουν σκέψεις και επιθυμίες, οι οποίες υπάρχουν με τη μορφή νοητικών αναπαραστάσεων (Βογινοδρούκας, 2008). Ο όρος «αναπαράσταση» αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται ότι ο άλλος σκέφτεται, ενώ ο όρος «μετα – αναπαράσταση» αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κάνει

υποθέσεις για τις σκέψεις του άλλου (Βογινδρούκας, 2008). Οι πρωταρχικές αναπαραστάσεις αφορούν στα πράγματα με τη μορφή που υπάρχουν στον κόσμο και οι μετα – αναπαραστάσεις χρησιμοποιούνται για την προσποίηση και για το συμβολικό παιχνίδι.

Η ικανότητα να μπαίνει το παιδί νοερά στη θέση του άλλου συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης και οδηγεί το παιδί στην εκμάθηση των κοινωνικών κανόνων και συμπεριφορών, που του επιτρέπουν να εξηγεί την πρόθεση του ομιλητή, να κάνει υποθέσεις για τη συμπεριφορά του και να προβλέπει το τι θα ακολουθήσει.

### **3.6.2. Η θεωρία της συσχέτισης (relevance theory) , (Sperber & Wilson, 1986)**

Η θεωρία της συσχέτισης υποστηρίζει ότι κάθε επικοινωνιακή κατάσταση, για να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, πρέπει να διασφαλίζει το ότι είναι κατάλληλη για τον ακροατή. Αυτό σημαίνει ότι το μεταβιβαζόμενο μήνυμα πρέπει να προσφέρει κατάλληλη πληροφορία, η οποία να είναι σχετική με τις γνώσεις του ακροατή και με το επικοινωνιακό πλαίσιο, και να απαιτεί από την πλευρά του το ελάχιστο της επεξεργασίας, ώστε το μήνυμα να γίνεται αντιληπτό.

Ο ακροατής χρησιμοποιεί τις διαδικασίες:

- της αναφοράς, με την οποία αντιλαμβάνεται τις λέξεις που χρησιμοποιούνται στο λεκτικό μήνυμα
- της διασαφήνισης, με την οποία κατανοεί το πολλαπλό μήνυμα των λέξεων
- του εμπλουτισμού, η οποία τον βοηθά να εξηγήσει γιατί ο ομιλητής χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη λέξη ή φράση.

Ο ακροατής στη συνέχεια χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που προσλαμβάνει από το πλαίσιο της επικοινωνίας και επιστρατεύει τις γνώσεις του για τον κόσμο και την αφαιρετική του ικανότητα, για να καταλήξει σε ένα «υποθετικό συμπέρασμα» το οποίο μπορεί να περικλείει την πιθανή πρόθεση του ομιλητή (Βογινδρούκας, 2008).

### **3.6.3. Η θεωρία της κεντρικής συνοχής (central coherence theory) , (Frith, 1994)**

Ως κεντρική συνοχή θεωρείται η λειτουργία, η οποία εξυπηρετεί την επεξεργασία πληροφοριών, σύμφωνα με την οποία διαφορετικές πληροφορίες συντίθενται έτσι ώστε να κατασκευαστεί ένα «ανώτερο νόημα» ή να «δομηθούν σκέψεις υψηλότερου επιπέδου» (Frith, 1994).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κεντρικής συνοχής, το άτομο είναι ικανό να προσλαμβάνει ταυτόχρονα διαφορετικές πληροφορίες και να δομεί υψηλότερου επιπέδου σκέψεις,

να καταχωρεί και να κάνει ανάκληση πληροφοριών σε οργανωμένη μορφή. Η ικανότητα αυτή διευκολύνει το άτομο στην ανακάλυψη του βασικού νοήματος της επικοινωνιακής κατάστασης και στην επιλογή των κατάλληλων πληροφοριών που θα παραθέσει στον συνομιλητή του, και παράλληλα το αποτρέπει από την προσκόλληση σε λεπτομέρειες του θέματος που δεν προάγουν την επικοινωνιακή διαδικασία. Με αυτή τη λειτουργία, το άτομο είναι σε θέση να εστιάζει την προσοχή του σε διαφορετικούς τομείς της εκάστοτε κατάστασης, έτσι ώστε να μπορεί να κινείται από μια διάσταση του γεγονότος ή του προβλήματος σε περισσότερες και ενδεχομένως πιο εποικοδομητικές για τη συζήτηση με αποτέλεσμα να κατακτά νέες και πιο αποτελεσματικές στρατηγικές επικοινωνίας (Βογινδρούκας, 2008).

#### **3.6.4. Θεωρία της εκτελεστικής λειτουργίας (theory of executive functions), (Elliot, 2003)**

Οι εκτελεστικές λειτουργίες μπορούν να κατανοηθούν ως ομάδα αλληλοσχετιζόμενων δεξιοτήτων, απαραίτητων για την εμπρόθετη και προσανατολισμένη σε έναν στόχο συμπεριφορά. Η ανάπτυξή τους πραγματοποιείται σταδιακά και παράλληλα με την ανάπτυξη των μετωπιαίων λοβών, οι οποίοι αποτελούν τη νευρολογική τους βάση (Ταντάρος & Νικολάου, 2009). Είναι δηλαδή μια ομάδα γνωστικών λειτουργιών οι οποίες ρυθμίζουν, ελέγχουν και συντονίζουν άλλες γνωστικές λειτουργίες (Elliot, 2003). Οι εκτελεστικές λειτουργίες, σύμφωνα με τη Βάρβογλη (2006), καθιστούν το άτομο ικανό:

- Να αναστέλλει μια αντανακλαστική, παρορμητική ανταπόκριση
- Να διακόψει και να επαναλειτουργήσει δραστηριότητες
- Να επενδύσει τον ανάλογο βαθμό προσπάθειας σχετικά με τον εκάστοτε στόχο / καθήκοντος και να παράγει συμπεριφορά κατευθυνόμενη σύμφωνα με το στόχο
- Να επαναπροσδιορίζεται όταν προκύπτουν καινούργιες πληροφορίες ή αλλαγές καταστάσεων
- Να παρακολουθήσει και να ρυθμίσει την ταχύτητα με την οποία γίνεται η επεξεργασία των πληροφοριών και να ακολουθήσει ένα καλά μελετημένο σχέδιο
- Να παρακολουθήσει την εκτέλεση του εκάστοτε καθήκοντος για εξασφάλιση ακρίβειας και αποτελεσματικότητας



- Να επιλέξει λεκτικούς / μη λεκτικούς και αφηρημένους / συγκεκριμένους μηχανισμούς επεξεργασίας ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση
- Να φροντίσει για την αποτελεσματική αποθήκευση πληροφοριών σε χώρους μακροπρόθεσμης μνήμης
- Να ανακτήσει πληροφορίες από τους χώρους της μακροπρόθεσμης μνήμης
- Να ρυθμίσει την κοινωνική του συμπεριφορά
- Να πραγματοποιεί την αυτοπαρατήρηση και την αυτοανάλυση
- Να αξιοποιήσει τη διαίσθηση και την προβλεψιμότητα σε μια κατάσταση
- Να μετατοπίσει την προσοχή του λειτουργικά.

Οι εκτελεστικές λειτουργίες βοηθούν το άτομο δηλαδή να εφαρμόσει την κατάλληλη στρατηγική επίλυσης προβλημάτων για την επίτευξη του εκάστοτε σκοπού του.

### **3.6.5. Η συμβολή της θεωρίας του νου, της θεωρίας της συσχέτισης, της θεωρίας της κεντρικής συνοχής και της εκτελεστικής λειτουργίας για την κατανόηση των πραγματολογικών διαταραχών**

1. Η *θεωρία του νου* βοηθά να εξηγηθούν τα προβλήματα που συναντούν τα άτομα με πραγματολογικές δυσκολίες στο χειρισμό της συζήτησης και στους τομείς της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Η δυσκολία της δημιουργίας νοητικών αναπαραστάσεων με τη βοήθεια των γνώσεων για τον γύρω κόσμο οδηγεί σε αποτυχία προσδιορισμού της νοητικής κατάστασης του συνομιλητή, με αποτέλεσμα την υποεκτίμηση ή την υπερεκτίμηση των γνώσεων του συνομιλητή και τη μη κατάλληλη επιλογή πληροφοριών στην επικοινωνιακή του συναλλαγή. Επίσης, η αδυναμία αναγνώρισης από τον ακροατή μη λεκτικών ενδείξεων που πληροφορούν τον ομιλητή για την ακαταλληλότητα του μηνύματος οδηγεί στην επικοινωνιακή αποτυχία και όχι στην εφαρμογή τεχνικών διόρθωσης της συζήτησης (Βογινδρούκας, 2008).
2. Η *θεωρία της συσχέτισης*, σύμφωνα με τους Leinonen & Kerbel (1999), συμβάλλει στην κατανόηση της διαταραγμένης πραγματολογίας αναλύοντάς την σε τρία διαφορετικά στάδια:
 

Σε ένα πρώτο στάδιο, οι πραγματολογικές δυσκολίες θα πρέπει να αναλύονται ξεχωριστά από τη σημασιολογία και να εξεταστεί η ικανότητα του ομιλητή να τροποποιεί το μήνυμά του μέσω των διαδικασιών της αναφοράς, της διασαφήνισης και του εμπλουτισμού.



Σε ένα δεύτερο στάδιο θα πρέπει να εξεταστεί η ικανότητα του ομιλητή να διατυπώνει, βάσει συλλογισμών και γνώσεων για τον γύρω κόσμο, υποθέσεις σχετικά με τον λόγο για τον οποίο χρησιμοποιήθηκε ένα μήνυμα.

Στο τρίτο μέρος της ανάλυσης θα πρέπει να εξεταστεί η ικανότητα του ατόμου να εξάγει, μέσω της διαδικασίας της αφαιρετικής σκέψης, ένα τελικό συμπέρασμα για τον λόγο που χρησιμοποιήθηκε ένα συγκεκριμένο μήνυμα.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, δυσκολίες στις παραπάνω ικανότητες μπορεί να οφείλονται σε:

- Έλλειψη γνώσεων για τον κόσμο
- Αδυναμία πρόσβασης σε κατάλληλες πληροφορίες από το επικοινωνιακό πλαίσιο
- Ελλείψεις στη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών μέσω της αφαιρετικής σκέψης
- Μη κατάλληλη επιλογή της προϋπάρχουσας πληροφορίας του επικοινωνιακού πλαισίου
- Αδυναμία αντίληψης της νοητικής κατάστασης του συνομιλητή.

3. Η θεωρία της κεντρικής συνοχής θα μπορούσε επίσης να συνδράμει στην κατανόηση των πραγματολογικών διαταραχών εξηγώντας τις δυσκολίες επιλογής θέματος και την αδυναμία διεύρυνσης των θεματικών ενοτήτων στις συνομιλίες ατόμων με πραγματολογικές δυσκολίες. Η ασθενής κεντρική συνοχή των ατόμων αυτών δεν τους επιτρέπει να επεξεργαστούν τις πληροφορίες στο πλαίσιο ενός «όλου», καθιστώντας τα έτσι ανίκανα να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της συζήτησης. Κατά συνέπεια, το άτομο μπορεί να εμμένει σε συγκεκριμένα θέματα, τα οποία γνωρίζει, αποτυχαίνοντας όμως στην επικοινωνιακή διαδικασία, καθώς δεν είναι σε θέση να διευρύνει το συγκεκριμένο θέμα ικανοποιητικά, έτσι ώστε να διατηρήσει το ενδιαφέρον του συνομιλητή του (Βογινδρούκας, 2008).

Τα άτομα με αυτισμό έχουν ιδιαίτερη δυσκολία στην απαρτίωση των επιμέρους πληροφοριών προκειμένου να τις συνθέσουν σε ένα συνεκτικό «όλο»(Frith, 1994). Κατά συνέπεια, τα άτομα αυτά έχουν δυσκολίες στο να δώσουν νόημα σε ένα σύνολο πληροφοριών και να κάνουν γενικεύσεις.

Σύμφωνα με τη Frith (1994), δυσκολίες στην κεντρική συνοχή οδηγούν σε:

- Υπερβολική προσοχή σε λεπτομέρειες
- Ενασχόληση με μέρος αντικειμένου αντί με το όλο

- «Νησίδες» γνώσεων και δεξιοτήτων
  - Δυσκολία στη χρήση του λόγου, λόγω της επικέντρωσης στις επιμέρους πληροφορίες.
4. Οι ελλείψεις στην εκτελεστική λειτουργία, όπως συμβαίνει π.χ. σε άτομα που παρουσιάζουν αυτισμό, έχουν, σύμφωνα με τον Hill (2004) επιπτώσεις στους παρακάτω τομείς:
- *Ευχέρεια (fluency) της σκέψης*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να παράγει νέες ιδέες και απαντήσεις.
  - *Σχεδιασμός (planning)*, ο οποίος σχετίζεται με τη σύνθετη και δυναμική διαδικασία μέσω της οποίας αναπτύσσονται, παρακολουθούνται και επαναξιολογούνται οι πράξεις ενός ατόμου.
  - *Ευελιξία (flexibility) σκέψης*, η οποία σχετίζεται με την προσαρμοστικότητα της σκέψης έτσι ώστε να βρεθούν εναλλακτικές λύσεις σε ένα δεδομένο πρόβλημα.

Οι παραπάνω δυσκολίες μπορεί να οδηγούν κατά συνέπεια στα παρακάτω προβλήματα:

- Ανεπιτυχείς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις
- Ακαδημαϊκές δυσκολίες
- Δυσκολίες στην αντίληψη συναισθημάτων
- Αδυναμία επίλυσης προβλημάτων που δυσκολεύει την κοινωνική συνδιαλλαγή τους.

### **3.7. Θεωρητικές προσεγγίσεις των πραγματολογικών διαταραχών**

#### **3.7.1. Η πραγματολογική διαταραχή ως μια αυτοτελής διαγνωστική κατηγορία**

Ένα από τα ερωτήματα που έχει απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα που ασχολείται με την εξερεύνηση των πραγματολογικών διαταραχών είναι το αν αυτές οι διαταραχές αποτελούν μια ξεχωριστή διαγνωστική κατηγορία ή αν πρόκειται για μια ομάδα συμπτωμάτων σε αναπτυξιακές και ψυχικές διαταραχές.

##### **3.7.1.1. «Σύνδρομο σημασιολογικού πραγματολογικού ελλείμματος» (semantic pragmatic deficit syndrome) vs. «Σημασιολογική πραγματολογική διαταραχή»(sematic pragmatic disorder)**

Στη δεκαετία του 1980 καταγράφηκαν δυο προσπάθειες ταξινόμησης της πραγματολογικής διαταραχής ως υποκατηγορία γλωσσικής διαταραχής – η μια από

τους Rapin & Allen (1983) και η δεύτερη από τους Bishop & Rosenbloom (1987), οι οποίες θα αναπτυχθούν στη συνέχεια.

### **3.7.1.1.1. «Σύνδρομο σημασιολογικού πραγματολογικού ελλείμματος» (semantic pragmatic deficit syndrome)**

Από μια ιατρική σκοπιά, ο όρος «Σύνδρομο σημασιολογικού πραγματολογικού ελλείμματος» εισήχθη το 1983 στις Η.Π.Α. από τους Rapin & Allen (1996).

Ο Rapin (1996) αναφέρει ως συμπτωματολογία στο «Σύνδρομο σημασιολογικού πραγματολογικού ελλείμματος»:

- Υπερλεξία
- Διαταραχές στην κατανόηση ομιλίας
- Δυσκολία εύρεσης λέξεων
- Ασυνήθιστες επιλογές λέξεων
- Μεγαλόφωνη ομιλία, η οποία δεν κατευθύνεται σε κάποιο συγκεκριμένο άτομο
- Φτωχή συντήρηση του θέματος της συζήτησης
- Απαντήσεις που αφορούν παραπλήσια θέματα και όχι το ακριβές θέμα της ερώτησης
- Ελλιπείς κοινωνικές δεξιότητες.

Η φωνολογία και η σύνταξη ωστόσο βρίσκονται σε φυσιολογικό επίπεδο.

Οι Rapin & Allen (1983) υποστηρίζουν ότι οι πραγματολογικές δυσκολίες μπορούν να συνυπάρχουν με οποιαδήποτε άλλη γνωστική διαταραχή, όπως μαζί με τον αυτισμό, με την υδροκεφαλία και με διάφορα γενετικά σύνδρομα, και δεν αποτελεί υποκατηγορία της ειδικής γλωσσικής διαταραχής (specific language impairment, SLI). Θεωρούν επίσης, ότι η γλωσσική αυτή διαταραχή αποτελεί μεν χαρακτηριστικό των παιδιών με αυτισμό, αλλά δε σημαίνει ότι όλα τα παιδιά με προβλήματα στο σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο της γλώσσας ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα.

### **3.7.1.1.2. «Σημασιολογική πραγματολογική διαταραχή» (semantic pragmatic disorder)**

Στην Αγγλία, οι Bishop & Rosenbloom (1987) χρησιμοποιούν τον όρο *σημασιολογική πραγματολογική διαταραχή (ΣΠΔ)* και θεωρούν ότι είναι μια *υποκατηγορία της ειδικής γλωσσικής διαταραχής (ΕΓΔ)*, (Specific Language Impairment -SLI), με τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- Ο μη λεκτικός Δ.Ν. βρίσκεται σε φυσιολογικά επίπεδα
- Δεν υπάρχει οργανική αιτιολογία της διαταραχής

- Η συμπτωματολογία δεν πληροί τα κριτήρια του αυτισμού.

Η Bowen (2001) υποστηρίζει επίσης την ύπαρξη μιας ξεχωριστής διαγνωστικής κατηγορίας για τη ΣΠΔ και σύμφωνα με την ερευνήτρια, τα παιδιά με ΣΠΔ παρουσιάζουν τις παρακάτω δυσκολίες:

Στο *σημασιολογικό επίπεδο* έχουν δυσκολίες στην κατανόηση:

- Της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας
- Αφηρημένων εννοιών
- Λέξεων που αναφέρονται σε συναισθήματα και συγκινήσεις
- Ιδιωμάτων και παροιμιών τα οποία αντιλαμβάνονται κυριολεκτικά και όχι μεταφορικά
- Της κεντρικής ιδέας μιας πρότασης ή συζήτησης με αποτέλεσμα π.χ. να αλλάζουν το θέμα της συζήτησης απότομα, να αναφέρονται σε «άσχετες» λεπτομέρειες ή να μην απαντήσουν ορθά σε μια ερώτηση.

Στο *πραγματολογικό επίπεδο*:

- Έχουν δυσκολίες στην κατανόηση της αρχής της εναλλαγής σειράς (turn taking) σε έναν διάλογο.
- Μπορεί να διακόπτουν τον συνομιλητή τους και άλλες φορές να σιωπούν σε ακατάλληλες στιγμές ή να μιλούν με πολύ χαμηλόφωνη ή έντονη φωνή.
- Μπορεί να μιλούν για θέματα που ο συνομιλητής τους δε δείχνει ενδιαφέρον, χωρίς να έχουν επίγνωση για την ακατάλληλη αυτή συμπεριφορά τους. Γενικά δείχνουν σα να είναι αγενείς.
- Πολλές φορές
  - δε λαμβάνουν υπ' όψη αυτονόητες γνώσεις του συνομιλητή τους και τον «κουράζουν» με περιττές πληροφορίες ή και με πληροφορίες που δεν επιθυμεί ο συνομιλητής τους ή αντίθετα,
  - προϋποθέτουν, λανθασμένα, ότι ο συνομιλητής τους έχει γνώσεις / πληροφορίες που δεν είναι δυνατόν να τις έχει.
- Μπορεί να μακρηγορούν και να «χάνονται» σε πολλές λεπτομέρειες με αποτέλεσμα ο συνομιλητής τους να χάσει το ενδιαφέρον του.
- Έχουν δυσκολία στο να κατανοήσουν, ότι απαιτείται μια απάντηση όταν ερωτηθούν.
- Έχουν δυσκολίες στην ορθή αντίληψη και κατάλληλη ανταπόκριση σε μη λεκτικά μηνύματα του συνομιλητή τους, όπως π.χ. τη «γλώσσα του σώματος» ή τη διάθεσή του.

- Έχουν δυσκολίες στη χρήση κατάλληλων τρόπων έναρξης και διατήρησης ενός διαλόγου και δυσκολεύονται να απαντήσουν κατάλληλα σε ερωτήσεις.
- Έχουν δυσκολίες στη διατήρηση του θέματος μιας συζήτησης, στην κατάλληλη αλλαγή του θέματος και στην κατάλληλη και ευγενική διακοπή της συνομιλίας.
- Έχουν δυσκολίες στην κατάλληλη βλεμματική επαφή στη διάρκεια μιας συζήτησης.
- Έχουν δυσκολίες στην κατανόηση της ανάγκης διαφορετικής λεκτικής συμπεριφοράς ανάλογα με τον συνομιλητή τους και ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο.

Όσον αφορά στη διαφοροδιάγνωση, η Bowen (2001) υποστηρίζει ότι συγκριτικά με τα παιδιά που παρουσιάζουν το σύνδρομο του Asperger, το παιδί με ΣΠΔ έχει καλύτερη κοινωνική προσαρμογή και πιο αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες. Επίσης θεωρεί ότι το παιδί με ΣΠΔ παρουσιάζει νωρίτερα ελλείψεις στην επικοινωνία απ' ό,τι ένα παιδί με σύνδρομο Asperger.

Η Bishop (1998) ανέπτυξε τη δοκιμασία Children's Communication Checklist (CCC), (βλ. και κεφ. 3.9.3.2.3. ) με σκοπό την εκτίμηση των διαστάσεων αυτής της επικοινωνιακής διαταραχής, κυρίως στον τομέα της πραγματολογίας, οι οποίες δεν αξιολογούνταν κατά τη Bishop με τις υπάρχουσες σταθμισμένες γλωσσικές δοκιμασίες. Από τις έρευνές της κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των παιδιών με πραγματολογικές διαταραχές δεν παρουσίαζαν ταυτόχρονα περιορισμένα ενδιαφέροντα και διαταραχές στις κοινωνικές επαφές, όπως θα παρουσίαζαν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού.

Βασισμένη στα παραπάνω ευρήματα, η Bishop προτείνει ένα μοντέλο δύο διαστάσεων για τον διαχωρισμό παιδιών με ΣΠΔ και παιδιών στο φάσμα του αυτισμού. Η πρώτη διάσταση περιγράφει τον βαθμό λειτουργικής λεκτικής επικοινωνίας και η δεύτερη τον βαθμό ενδιαφερόντων και κοινωνικών σχέσεων. Μέσα σε αυτές τις δυο διαστάσεις τα παιδιά με σχετικά φυσιολογική λεκτική επικοινωνία αλλά με διαταραχές στις κοινωνικές σχέσεις θεωρούνται ότι παρουσιάζουν το σύνδρομο Asperger και στην άλλη διάσταση, τα παιδιά με σχετικά λειτουργικές κοινωνικές σχέσεις αλλά με διαταραχές στη λεκτική επικοινωνία θεωρούνται ότι παρουσιάζουν ΣΠΔ. Τα παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές και στις δύο διαστάσεις θεωρούνται ότι παρουσιάζουν αυτισμό (Bishop & Norbury 2005).

Ο διαχωρισμός αυτός όμως δέχτηκε αμφισβήτηση. Η Harpe (1994) άσκησε κριτική στο μοντέλο δυο ανεξάρτητων διαστάσεων της Bishop, γιατί θεωρεί ότι οι κοινωνικές



δεξιότητες και οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι πολύ πιθανόν να βασίζονται στους ίδιους γνωστικούς μηχανισμούς.

Επίσης οι Aarons & Gittens (1990) προτείνουν να χρησιμοποιηθεί η διαταραχή του παιδιού στον σημασιολογικό και πραγματολογικό τομέα περιγραφικά και όχι διαγνωστικά και να διαγνωσθούν τα παιδιά με τις παραπάνω δυσκολίες ως αυτιστικά.

Οι Brook & Bowler (1992) κατέληξαν στις έρευνές τους στο συμπέρασμα, ότι ο όρος ΣΠΑ και αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας είναι διαφορετικές αντιλήψεις του ίδιου φαινομένου και ότι χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για να εξακριβωθούν οι κοινωνικές δεξιότητες σε παιδιά που περιγράφονται να έχουν δυσκολίες στον σημασιολογικό και πραγματολογικό τομέα.

Επίσης οι Gagnon et al. (1997) βρήκαν στις έρευνές τους ένα σύνολο κοινών χαρακτηριστικών της ΣΠΑ και του αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας και δεν βρήκαν διαφοροποιητικά συμπτώματα ανάμεσα στις δυο αυτές διαταραχές.

Οι Shields et al. (1996) έκαναν επαναληπτικές έρευνες (έρευνες follow – up) σχετικά με παιδιά, τα οποία είχαν λάβει διάγνωση ΣΠΑ και κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι τα περισσότερα από αυτά παρουσίαζαν ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες ακόμα και αν είχε βελτιωθεί η λεκτική τους επικοινωνία στο χρόνο.

Επίσης η Wing (1996) και οι Fitzgerald & Corvin (2001) δεν συνιστούν μια διάγνωση ΣΠΑ ξεχωριστά από το φάσμα του αυτισμού, διότι κατά την άποψή τους, η διάγνωση ΣΠΑ δεν λαμβάνει υπ' όψιν ολόκληρο το φάσμα των δυσκολιών του παιδιού και κατά συνέπεια δεν ανταποκρίνεται στις ειδικές ανάγκες του.

Έτσι, οι περισσότεροι ερευνητές κλίνουν σήμερα προς την άποψη, η ΣΠΑ να θεωρηθεί μέρος του αυτιστικού φάσματος παρά να είναι μια ξεχωριστή αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή και προτείνουν να χρησιμοποιηθεί περιγραφικά παρά διαγνωστικά. Ο Βογινδρούκας (2008) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η επικρατούσα τάση των ερευνητών τα τελευταία χρόνια φαίνεται να συγκλίνει στην άποψη ότι οι πραγματολογικές διαταραχές αποτελούν σύμπτωμα που συνυπάρχει κυρίως με τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Όσον αφορά στη διάγνωση, πρέπει κατά της Muggleton (1997) να ληφθεί υπ' όψιν επίσης, ότι από τη μία πλευρά, η διάγνωση ΣΠΑ μπορεί να εμπεριέχει τον κίνδυνο να μην αντιληφθούν οι γονείς τη σοβαρότητα της διαταραχής του παιδιού τους, από την άλλη όμως η «ετικέτα» της διάγνωσης «αυτισμός» μπορεί να φέρει εμπόδια στο παιδί να ενταχθεί σε ένα κοινωνικό περιβάλλον (σχολείο, προσχολική αγωγή) για να βοηθηθεί στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του.



### 3.7.2. Κατηγοριοποίηση των πραγματολογικών διαταραχών ανάλογα με τον βαθμό σοβαρότητας

Οι MacKay και Anderson (2002) προτείνουν τη διάκριση πραγματολογικών δυσκολιών ανάλογα με τον βαθμό σοβαρότητάς τους σε τρεις βαθμίδες:

1. *Σοβαρές πραγματολογικές δυσκολίες* που σχετίζονται με διαταραχές αυτιστικού τύπου.
2. *Μέτριες πραγματολογικές δυσκολίες* που συνυπάρχουν με διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης και ενυπάρχουν στις αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές και σε εγκεφαλικά επεισόδια στο δεξί ημισφαίριο (Βουγουνδρούκας, 2008)
3. *Ήπιες πραγματολογικές δυσκολίες*, οι οποίες είναι δυνατόν να παρατηρηθούν ακόμα και σε άτομα με τυπική ανάπτυξη.

### 3.7.3. Στάδια πραγματολογικών διαταραχών

Ο Βογινδρούκας (2008) περιγράφει την ανάπτυξη πραγματολογικών δυσκολιών με τη βοήθεια τριών σταδίων σύμφωνα με το μοντέλο της Anderson (2002).

#### 1<sup>ο</sup> στάδιο: Δυσκολίες στην επικοινωνιακή πρόθεση

Στην πρώτη επικοινωνιακή φάση, οι πραγματολογικές δυσκολίες μπορεί να σχετίζονται με την έλλειψη της ικανότητας για «επιμερισμό της προσοχής» ή «την από κοινού προσοχή» («joint attention»). Ο επιμερισμός της προσοχής είναι η έμφυτη ικανότητα του βρέφους να εστιάζει την προσοχή του στους άλλους και να προσπαθεί να αλληλεπιδράσει μαζί τους. Ελλείψεις στον επιμερισμό της προσοχής έχουν ως αποτέλεσμα επιπτώσεις στη μάθηση πραγματολογικών δεξιοτήτων.

Η μειωμένη επικοινωνιακή πρόθεση καθορίζεται από δύο παράγοντες:

1. Η πρόθεση για έκφραση των συναισθημάτων και των αναγκών.

Τα άτομα με πραγματολογικές διαταραχές ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες τόσο σε επίπεδο ενδοπροσωπικής επικοινωνίας όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο.

Οι δυσκολίες στην *ενδοπροσωπική επικοινωνία* αφορούν ελλείψεις στην αναγνώριση αναγκών ή συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου, οι οποίες παρεμποδίζουν κατά συνέπεια την εύρεση τεχνικών για την ικανοποίησή τους.

Οι ελλείψεις στη *διαπροσωπική επικοινωνία* σχετίζονται με την αδυναμία των ατόμων με πραγματολογικές διαταραχές να αντιληφθούν ότι η δική τους

συμπεριφορά μπορεί να αλλάξει τη συμπεριφορά του άλλου σε νοητικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του τύπου έλλειψης είναι τα βρέφη που δεν αναπτύσσουν συμπεριφορές «πρωτοπροστακτικές» (protodeclarative) και «πρωτοδηλώσεις» (protodeclarative) (Bates et al. 1975): δε δείχνουν με το δάχτυλο είτε επειδή θέλουν κάτι (περιβαλλοντικός σχολιασμός) είτε επειδή απλώς επιθυμούν να δείξουν κάτι στον άλλο, για να αλλάξουν με αυτό τον τρόπο τη νοητική του κατάσταση (κοινωνικός σχολιασμός). Η δυσκολία αυτή επηρεάζει την κοινωνική τους συμπεριφορά, περιορίζει την πρόθεση για επικοινωνία και εμποδίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η διαπραγμάτευση, η συζήτηση, η παροχή διευκρινίσεων κ.τ.λ. (Βογινδρούκας, 2008).

2. Η θεωρία του νου (βλ. Κεφ. 3.6.1.), στην οποία τα άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (π.χ. αυτισμός), αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα.

## **2<sup>ο</sup> στάδιο: Δυσκολίες στις μη λεκτικές, λεκτικές και παραλεκτικές δεξιότητες για την επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου**

Οι εν λόγω δεξιότητες αρχίζουν να αναπτύσσονται στο πρώτο έτος της ζωής του παιδιού και χαρακτηρίζουν το άτομο από εκεί και πέρα καθ' όλη τη ζωή του. Από το 2<sup>ο</sup> – 4<sup>ο</sup> χρόνο εμφανίζονται σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη μεταξύ άλλων μη λεκτικές, λεκτικές και παραλεκτικές δεξιότητες, όπως: η βλεμματική επαφή, η εναλλαγή σειράς, η προσώδια της ομιλίας, η ανάπτυξη της γλώσσας, η επεξεργασία του περιβάλλοντος, η χρήση και η κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου και του σώματος, η απόσπαση της προσοχής του συνομιλητή, η χρήση κατάλληλου λεξιλογίου για διαφορετικούς γλωσσικούς στόχους, η δόμηση και κατανόηση ενός αφηγήματος, η ανάπτυξη μη κυριολεκτικής γλώσσας, η ανάπτυξη του χιούμορ και η ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων (Βογινδρούκας, 2008). Τα παιδιά με δυσκολίες στην πραγματολογία μπορεί να χρησιμοποιούν ελάχιστα ή καθόλου τις παραπάνω δεξιότητες και αντίθετα να εμφανίζουν μονότονη χροιά, ακατάλληλο τονισμό και διαταραγμένη ροή ομιλίας. Επίσης, μπορεί να παρουσιάζουν ελλειμματική βλεμματική επαφή, δυσκολίες στην κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου, στην ανταπόκριση στο επικοινωνιακό πλαίσιο και στην αφηγηματική ικανότητα, τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και σε επίπεδο έκφρασης στο προφορικό και στο γραπτό λόγο.

### 3<sup>ο</sup> στάδιο: Ακατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές

Οι δύο προηγούμενοι τομείς των πραγματολογικών διαταραχών έχουν ως αποτέλεσμα δυσκολίες στην αλληλεπίδραση με τους άλλους καθώς και ελλείψεις στην κατάλληλη συμπεριφορά σχετικά με το κοινωνικό πλαίσιο, όσον αφορά στο χώρο, το χρόνο, την κοινωνική κατάσταση και τους συμμετέχοντες.

#### 3.7.4. Πραγματολογικές διαταραχές vs Ειδική γλωσσική διαταραχή

Χαρακτηριστικό σύμπτωμα τόσο στην ειδική γλωσσική διαταραχή όσο και στις πραγματολογικές διαταραχές αποτελεί η δυσκολία εύρεσης της κατάλληλης λέξης (MacKay & Anderson, 2002), η οποία χαρακτηρίζεται από (Βογινδρούκας, 2008) :

- Σημασιολογικές παραφασίες (π.χ. «ντουλάπι» αντί για «θρανίο»)
- Φωνολογικές παραφασίες (π.χ. «κοτσαρίκι» αντί «κοριτσάκι»)
- Περιγραφή της έννοιας αντί της κατάλληλης λέξης ( π.χ. «Αυτό που κρατάμε στο χέρι για να μη βραχούμε» αντί για «ομπρέλα»)
- Υπερβολική χρήση μη συγκεκριμένων λέξεων (π.χ. «Πράγμα», «Αυτό»)
- Καθυστερημένη ανταπόκριση σε λεκτικό ερέθισμα
- Χρονικά κενά στην ανταπόκριση με πολλές παύσεις και χρήση επιφωνημάτων στην έναρξη της φράσης
- Χρήση λέξεων με παρεμφερή σημασία (π.χ. «λύκος» αντί «σκύλος»)

Σε αντίθεση με άτομα με πραγματολογικές διαταραχές όμως, τα άτομα με ΕΓΔ χρησιμοποιούν χειρονομίες και αναφορές στο χώρο στην προσπάθειά τους να μεταδώσουν την έννοια. Επίσης, τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή αντιμετωπίζουν προβλήματα κυρίως στη γλωσσική κατανόηση, στο λεξιλόγιο και στη γραμματική ενώ τα παιδιά με πραγματολογικές δυσκολίες εμφανίζουν αδυναμία στη χρήση χωρικών εννοιών και εννοιών χρόνου, στη χρονική ακολουθία, καθώς και στη χρήση αφηρημένων εννοιών, μεταφορών ανέκδοτων, ιδιωματισμών κ.τ.λ.

#### 3.8. Πραγματολογικές γλωσσικές διαταραχές σε διάφορες παθήσεις

Πραγματολογικές γλωσσικές διαταραχές μπορούν να συνυπάρχουν με νευρολογικές ασθένειες, ψυχιατρικές καταστάσεις, γνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες και ανωριμότητα (Βογινδρούκας, 2005). Παραδείγματα συνύπαρξης πραγματολογικών γλωσσικών διαταραχών με άλλες παθήσεις περιγράφονται παρακάτω.

### 3.8.1. Βλάβη δεξιού ημισφαιρίου και πραγματολογικές γλωσσικές διαταραχές

Ο ασθενής με βλάβη του δεξιού ημισφαιρίου παρουσιάζει, πέρα από άλλα προβλήματα, όπως η δυσκολία κατονομασίας και κατανόησης περίπλοκων και σύνθετων πληροφοριών και η μονότονη ομιλία του - και σοβαρές πραγματολογικές ελλείψεις, όπως (Καμπανάρου, 2007):

- Εξασθενημένη εκτίμηση της σημασίας που δηλώνεται στο λόγο των άλλων ανθρώπων από συναισθηματικά σήματα
- Δυσκολία στην οργάνωση των πληροφοριών με αποτελεσματικό τρόπο
- Αδυναμία να ξεχωρίσουν τις άσχετες από τις σχετικές πληροφορίες
- Αδυναμία στη μετάδοση πληροφοριών με συνεκτικό και συναφή τρόπο
- Δυσκολία στην κατανόηση και ερμηνεία μεταφορικής γλώσσας, ιδιωμάτων, έμμεσων παρακλήσεων
- Μειωμένη ευαισθησία όσον αφορά στο περιεχόμενο της επικοινωνίας και τους συνομιλητές
- Δυσκολίες στην κατανόηση εξωγλωσσικών στοιχείων της επικοινωνίας (εναλλαγή σειράς, διατήρηση θέματος, αλλαγή θέματος)
- Δυσκολία στο να παραμένουν στο θέμα συζήτησης (Prutting & Kirchner, 1987)
- Δυσκολία στη βλεμματική επαφή (Myers, 1994).

Για την εξήγηση των παραπάνω δυσκολιών προτάθηκε από πολλούς ερευνητές η ύπαρξη ελλείψεων σε γνωστικές λειτουργίες όπως στην θεωρία του νου (βλ. Κεφ. 3.6.1.), στην κεντρική συνοχή (βλ. Κεφ. 3.6.3.) και στην εκτελεστική λειτουργία (βλ. Κεφ. 3.6.4.). Σύμφωνα όμως με τους Martin & Mc Donald (2006), καμία από αυτές τις θεωρίες μόνη της και ούτε ο συνδυασμός όλων των θεωριών μπορεί να εξηγήσει πλήρως τις παραπάνω διαταραχές των ασθενών με βλάβη δεξιού ημισφαιρίου.

### 3.8.2. Ειδική γλωσσική διαταραχή και πραγματολογικές γλωσσικές διαταραχές

Η ειδική γλωσσική διαταραχή (ΕΓΔ), (Specific Language Disorder, SLI), είναι μια αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή, η οποία δεν οφείλεται σε νευρολογικές διαταραχές, αισθητικό-κινητικές βλάβες, γνωστικές διαταραχές και συναισθηματικές-ψυχολογικές βλάβες (Μαρίνης, 2008).

Τα παιδιά με ΕΓΔ έχουν κανονική ευφυΐα, όραση, ακοή, συναισθηματική ανάπτυξη και η γνωστική τους ανάπτυξη κυμαίνεται σε φυσιολογικά όρια.

Χαρακτηριστικά παιδιών με ΕΓΔ:

- Αδυναμίες στην επεξεργασία σύντομων ή ταχέως εναλλασσόμενων ακουστικών ερεθισμάτων
- Δυσκολίες στην απομνημόνευση της διάταξης της ακουστικής πληροφορίας / ερεθίσματος
- Μειωμένη βραχυπρόθεσμη μνήμη λεκτικών ήχων
- Βλάβη στην ακουστική αντίληψη.

Τα παιδιά με ΕΓΔ δεν αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα και ενώ κάποια παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα κατανόησης, άλλα έχουν προβλήματα έκφρασης / παραγωγής, ενώ άλλα παρουσιάζουν δυσκολίες και στους δύο τομείς. Εξαιτίας της ανομοιογένειας των γλωσσικών χαρακτηριστικών, πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να δημιουργήσουν υποκατηγορίες της διαταραχής αυτής με βάση τα κλινικά χαρακτηριστικά των παιδιών. Η πιο διαδεδομένη κατηγοριοποίηση είναι αυτή των Rapin & Allen (1983), οι οποίοι κάνουν λόγο για τις παρακάτω έξι υποκατηγορίες της ΕΓΔ (Μαρίνης, 2008):

- Γλωσσική ακουστική αγνωσία
- Λεκτική δυσπραξία
- Σύνδρομο διαταραχής φωνολογικού προγράμματος
- Σύνδρομο φωνολογικής – συντακτικής διαταραχής
- Σύνδρομο λεξικής συντακτικής διαταραχής
- Σύνδρομο σημασιολογικής – πραγματολογικής διαταραχής.

Η ομάδα των παιδιών της τελευταίας κατηγορίας παρουσιάζουν χαρακτηριστικά, όπως:

- Δεν παίρνουν εύκολα πρωτοβουλίες (έναρξη θέματος)
- Οι απαντήσεις τους είναι πολλές φορές εκτός θέματος
- Δε χρησιμοποιούν ερωτήσεις
- Χρησιμοποιούν πρώιμους μηχανισμούς επανόρθωσης
- Δε διορθώνουν τα λάθη τους
- Δε χρησιμοποιούν όρους ευγενείας
- Παρουσιάζουν παλιλαλία (επανάληψη ή αντήχηση λέξεων) ή ηχολαλία (επανάληψη λέξεων ή προτάσεων χωρίς όμως να κατανοούν το νόημά τους), σε σοβαρές μορφές της διαταραχής
- Έχουν δυσκολίες στη χρήση της επαγωγικής ικανότητας του λόγου, δηλαδή να μπορούν να κατανοούν τα διάφορα νοήματα με τη βοήθεια των συμφραζομένων.



- Χρησιμοποιούν ελλιπείς πληροφορίες όταν θέλουν να περιγράψουν ένα γεγονός, απαλείφοντας άρθρα/υποκείμενα, χρησιμοποιώντας λάθος χρόνους
- Παρουσιάζουν προβλήματα στην κατανόηση μεταφορικών εννοιών
- Έχουν δυσκολία στη χρήση διαλόγου και στη διατήρηση ομιλίας για ένα συγκεκριμένο θέμα.

### 3.8.3. Σύνδρομο Williams και πραγματολογικές γλωσσικές διαταραχές

Το σύνδρομο Williams (WS) είναι μια σπάνια γενετική διαταραχή στην οποία μέρος του χρωμοσώματος 7, το οποίο περιλαμβάνει το γονίδιο της ελαστίνης, χάνεται από το γενετικό υλικό.

Χαρακτηριστικά των παιδιών με WS (Mervis & Velleman, 2011):

- Πολύ συχνά η αορτή είναι πιο στενή από το φυσιολογικό στην υποβαλβιδική περιοχή της
- Συχνά τα παιδιά με σύνδρομο Williams γεννιούνται με χαμηλό βάρος ή παρουσιάζουν δυσκολίες στην αύξηση του βάρους και συνολικά στην ανάπτυξη τους τα πρώτα χρόνια
- Παραμένουν με σχετικά χαμηλό ανάστημα σε όλη τους τη ζωή
- Έχουν ένα ιδιόμορφο προσώπιο με γεμάτα φουσκωτά μάγουλα, στόμα που τείνει να παραμένει ανοιχτό με σχετικά σαρκώδη χείλη και μια χαρακτηριστική μύτη.

Τα παιδιά με WS έχουν τραβήξει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των ερευνητών γιατί περιγράφονται συχνά ως «κοινωνικά», γιατί δείχνουν ενδιαφέρον για τους συνανθρώπους τους, τους πλησιάζουν πολύ εύκολα και φαίνεται πως αναζητούν την κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτό, μεταξύ άλλων, οδήγησε κάποιους ερευνητές (π.χ. Cowley, 2003) στο συμπέρασμα, ότι, όσον αφορά στις κοινωνικές τους δεξιότητες, τα παιδιά με WS αποτελούν το αντίθετο των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Οι περισσότεροι ερευνητές (π.χ. Tager – Flusberg & Sullivan, 2000) ωστόσο, επισημαίνουν ότι, παρά τη θέλησή τους για κοινωνική αλληλεπίδραση, τα παιδιά με WS παρουσιάζουν πολλές ελλείψεις στις πραγματολογικές δεξιότητες παρόμοιες με αυτές που παρουσιάζουν παιδιά με αυτιστική διαταραχή. Μάλιστα, σε μια έρευνα των Klein – Tasman et al. (2007), το 48 % των παιδιών προσχολικής ηλικίας με WS διαγνώστηκαν με το ADOS – G (Lord et al. , 1999) ως παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Από την άλλη πλευρά όμως, τα περισσότερα παιδιά αυτά δεν πληρούσαν τα κλινικά κριτήρια για τη διάγνωση αυτισμού, γιατί έδειχναν δεξιότητες οι οποίες ήταν ασυμβίβαστες με τη



διάγνωση αυτή. Σε μια έρευνα των Laws & Bishop (2004) αξιολογήθηκαν μεταξύ άλλων και παιδιά με WS με το CCC της Bishop (2002), από τα οποία το 79% είχαν ένα σκορ το οποίο πληρούσε το κριτήριο για μια πραγματολογική γλωσσική διαταραχή. Παρατηρήθηκαν μεταξύ άλλων αυξημένη χρήση στερεοτυπικών φράσεων, ακατάλληλες απαντήσεις, ακατάλληλη εισαγωγή θεμάτων στη συζήτηση, υπερβολική οικειότητα με τον συνομιλητή και λανθασμένη ερμηνεία των απαντήσεων του συνομιλητή.

#### **3.8.4. Σχιζοφρένεια και πραγματολογικές γλωσσικές διαταραχές**

Η σχιζοφρένεια αποτελεί τη συχνότερη κλινική οντότητα που αντιπροσωπεύει την ψύχωση και χαρακτηρίζεται από θετικά, αρνητικά και γνωστικά / αποδιοργανωτικά συμπτώματα (Βάρβογλη, 2006).

Τα θετικά συμπτώματα είναι ευδιάκριτες συμπεριφορές, οι οποίες δεν εμφανίζονται σε υγιή άτομα και συνήθως περιλαμβάνουν απώλεια της επαφής με την πραγματικότητα. Πρόκειται για:

- Ψευδαισθήσεις: Παράξενες, λανθασμένες προσωπικές πεποιθήσεις που δεν αλλάζουν ακόμα και όταν άλλοι άνθρωποι παρουσιάζουν αποδείξεις ότι δεν είναι αληθινές ή λογικές
- Παραισθήσεις: Το άτομο βλέπει, ακούει, μυρίζει ή αγγίζει κάτι, το οποίο κανένας άλλος δεν μπορεί να δει, να ακούσει, να μυρίσει ή να αγγίξει
- Αποδιοργανωμένη σκέψη / λόγος: Οι αφύσικες σκέψεις συνήθως γίνονται αντιληπτές μέσω του αποδιοργανωμένου λόγου. Ο ασθενής με σχιζοφρένεια μπορεί να μιλά πολύ λίγο ή ο λόγος του να μη βγάζει κανένα νόημα. Επίσης, χρησιμοποιεί νεολογισμούς και είναι ανίκανος να οργανώσει ή να συνδέσει λογικά τις σκέψεις του.

Τα αρνητικά συμπτώματα της σχιζοφρένειας είναι μεταξύ άλλων η κοινωνική απόσυρση, η έλλειψη συναισθήματος και έκφρασης, η μειωμένη ενέργεια και δραστηριότητα του ασθενή.

Στα γνωστικά συμπτώματα της σχιζοφρένειας συμπεριλαμβάνονται η χαμηλή εκτελεστική λειτουργία (βλ. Κεφ.3.6.4.), η αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής και η δυσκολία στη μνήμη.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω χαρακτηριστικά συμπτώματα, το άτομο που πάσχει από σχιζοφρένεια παρουσιάζει σοβαρές πραγματολογικές γλωσσικές δυσκολίες. Αυτό αποδείχτηκε και σε πολλές έρευνες, όπως σε μια έρευνα των Meilijson et al. (2004), στην οποία αξιολογήθηκαν 43 άτομα με χρόνια σχιζοφρένεια σε σύγκριση με άτομα

ελέγχου (αγχώδεις διαταραχές, κατάθλιψη και βλάβη δεξιού ημισφαιρίου) με το "Pragmatic protocol" των Prutting & Kirchner (1987). Βρέθηκε ότι τα άτομα με σχιζοφρένεια παρουσίαζαν σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό πραγματολογικών διαταραχών σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

### **3.9. Η αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων**

#### **3.9.1. Η αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων στα πλαίσια της αξιολόγησης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές**

Οι διαταραχές του φάσματος του αυτισμού ανήκουν στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ). Χαρακτηρίζονται από σοβαρά ελλείμματα σε πολλούς διαφορετικούς τομείς της ανάπτυξης ταυτόχρονα («Διάχυτες»), εμφανίζονται παράλληλα με την ανάπτυξη και επηρεάζονται από αυτήν, αλλά και την επηρεάζουν («Αναπτυξιακές») και αποκλίνουν από την τυπική ανάπτυξη ενός ατόμου («Διαταραχές»).

Το διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο ψυχικών διαταραχών (DSM IV) (1994) κωδικοποιεί εκτός από την αυτιστική διαταραχή και άλλες ΔΑΔ, οι οποίες είναι:

- Η διαταραχή Asperger
- Η διαταραχή Rett
- Η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή
- Η Δδάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.

Τα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού κατατάσσονται στις παρακάτω κατηγορίες (DSM IV, 1994):

1. Κοινωνική συμπεριφορά
2. Επικοινωνία
3. Αποκλίνουσα συμπεριφορά

Για την αξιολόγηση παιδιών στο φάσμα του αυτισμού υπάρχει πλήθος διαγνωστικών εργαλείων από τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια τα πιο γνωστά.

#### **3.9.1.1. Checklist for Autism in Toddlers (M-Chat)**

Το M – Chat (Robins et al., 2001) αποτελεί λίστα ελέγχου για την πρώιμη ανίχνευση της αυτιστικής διαταραχής σε παιδιά ηλικίας 18-36 μηνών με ερωτήσεις που αφορούν τη συμπεριφορά του παιδιού για τους γονείς καθώς και ερωτήσεις και οδηγίες για τον παιδίατρο.

### **3.9.1.2. Childhood Autism Rating Scale (CARS)**

Το Childhood Autism Rating Scale (Schopler et al., 1988) αφορά στην παρατήρηση της συμπεριφοράς παιδιών από 0-12 χρονών σε 15 κατηγορίες, όπως διαπροσωπικές σχέσεις, μίμηση, συναισθηματικές εκδηλώσεις, προσαρμοστικότητα σε αλλαγές κ.ά. Η συμπεριφορά του παιδιού αξιολογείται σε κάθε κατηγορία σε μια κλίμακα με 7 διαβαθμίσεις και το αθροιστικό αποτέλεσμα των κατηγοριών οδηγούν στην εκτίμηση της ύπαρξης ή μη μιας διαταραχής του φάσματος του αυτισμού καθώς και του βαθμού σοβαρότητας της αυτιστικής διαταραχής, όταν αυτή υπάρχει.

### **3.9.1.3. Derbyshire Language Scheme (DLS)**

Με το Derbyshire Language Scheme (Knowles & Masidlover, 1982), ένας εκπαιδευμένος εξεταστής μπορεί να αξιολογήσει τομείς όπως πραγματολογία, κατανόηση, κατονομασία, δομή λέξεων κ.ά. σε πολύ μικρά παιδιά.

### **3.9.1.4. Vineland Adaptive Behavior Scales**

Το Vineland Adaptive Behavior Scales (Sparrow et al., 1984) αξιολογεί την προσαρμοστική συμπεριφορά ενός παιδιού (επικοινωνία, κοινωνικοποίηση, κινητικές δεξιότητες), καθώς και τη δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά του (προβλήματα συμπεριφοράς, ψυχοπαθολογικά συμπτώματα) συλλέγοντας πληροφορίες μέσα από ατομικές συνεντεύξεις με το παιδί και τους γονείς του. Τα θέματα συμπεριλαμβάνουν καθημερινές δραστηριότητες σε οχτώ κατηγορίες, όπως στην αυτοεξυπηρέτηση, το φαγητό, το ντύσιμο και την αυτο-απασχόληση.

### **3.9.1.5. Το Autism Diagnostic Interview (ADI – R) και το Autism Diagnosis Observation Scale Generic (ADOS – G)**

Πρόκειται για διαγνωστικά εργαλεία για την κοινωνικο – συμπεριφοριστική και γνωστική εξέλιξη ενός παιδιού με ΔΑΔ. Το ADI – R (Lord et al. , 1994) αποτελεί συνέντευξη του παιδιού και των ατόμων που ασχολούνται με το παιδί και το ADOS – G (Lord et al. , 1999) πραγματοποιείται από έναν εκπαιδευμένο εξεταστή σε προδιαγεγραμμένες συνθήκες αλληλεπίδρασης.

### **3.9.1.6. Psychoeducational Profile (P.E.P.)**

Το Psychoeducational Profile (Schopler, 2009) αξιολογεί τη συμπεριφορά, τις γνώσεις και τις δεξιότητες του παιδιού σε διάφορους τομείς της ανάπτυξής του καθώς και το βαθμό μη λειτουργικών συμπεριφορών του.

### 3.9.2. Η αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων ως υποκατηγορία κοινωνικών δεξιοτήτων

Πολλές φορές, οι πραγματολογικές δεξιότητες ενός ατόμου δεν αξιολογούνται με ξεχωριστά διαγνωστικά εργαλεία, αλλά ως υποκατηγορία κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι Crowe et al. (2011) κατέγραψαν πρόσφατα συστηματικά όλα τα διαθέσιμα ψυχομετρικά εργαλεία για την αξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Από τα αρχικά 209 ψυχομετρικά εργαλεία που βρέθηκαν, τα 86 πληρούσαν τα κριτήρια των ερευνητών (π.χ. να έχει δημοσιευθεί η δοκιμασία, να μην είναι πάνω από 20 χρονών, να είναι στα αγγλικά) και οι ερευνητές κατέληξαν μεταξύ άλλων, στα παρακάτω συμπεράσματα:

- Οι «κοινωνικές δεξιότητες» είναι μια σύνθετη ομάδα συμπεριφορών, οι οποίες αντανακλούν μια αλληλεπίδραση εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, καθώς και παραγόντων που σχετίζονται με το κάθε παιδί.
- Μια μόνο γενική εκτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων ενός παιδιού δεν προσφέρει πληροφορίες για τη διατύπωση θεραπευτικών στόχων.
- Πολλά από τα αναφερόμενα ψυχομετρικά εργαλεία παρουσίασαν σοβαρά μεθοδολογικά ελλείμματα (π.χ. μικρό δείγμα, ελλιπές θεωρητικό υπόβαθρο).

Σύμφωνα με τον Merrell (2001), υπάρχουν έξι κύριοι μέθοδοι για την αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων: η παρατήρηση της συμπεριφοράς, κλίμακες αξιολόγησης της συμπεριφοράς, η συνέντευξη, εργαλεία για την αυτό – αξιολόγηση, τεχνικές προβολής και τεχνικές κοινωνιομετρικές. Οι τεχνικές προβολής και τα εργαλεία για αυτό – αξιολόγηση θεωρούνται από τον Merrill (2001) μικρής αξίας για την αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων. Οι κοινωνιομετρικές τεχνικές (π.χ. αξιολογήσεις συνομιλητών), σύμφωνα με τον Merrell (2001), μπορεί να είναι χρήσιμα εργαλεία για τη συλλογή πληροφοριών για την κοινωνική λειτουργικότητα ενός παιδιού, αλλά λόγω δυσκολιών εφαρμογής, προτείνει να χρησιμοποιηθούν μόνο περιστασιακά. Όσον αφορά στη μέθοδο της συνέντευξης, ο Merrell (2001) τη θεωρεί δευτερεύουσα μέθοδο για την αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων. Ως μεθόδους πρώτης επιλογής ο Merrell (2001) θεωρεί την παρατήρηση συμπεριφοράς και την αξιολόγηση συμπεριφοράς μέσω κλιμάκων.

### 3.9.2.1. Προτάσεις για την αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων ως υποκατηγορία κοινωνικών δεξιοτήτων

#### 3.9.2.1.1. Οι προτάσεις των Dodd & Franke (2010)

Σύμφωνα με τους Dodd & Franke (2010), η κοινωνική – επικοινωνιακή λειτουργικότητα ενός ατόμου επηρεάζεται κυρίως από τους παρακάτω παράγοντες (σχήμα 2):

1. Πραγματολογικές δεξιότητες
2. Κοινωνικές, γνωστικές λειτουργίες, όπως:
  - Ο επιμερισμός της προσοχής («από κοινού προσοχή», «joint attention»), Ο οποίος είναι η εστίαση δύο ατόμων σε έναν κοινό στόχο, όπου το ένα άτομο στρέφει την προσοχή του άλλου, λεκτικά ή μη – λεκτικά, στο «αντικείμενο στόχο». Είναι μια συμπεριφορά που αναπτύσσεται αυτόματα στο παιδί και δείχνει τη διάθεσή του να μοιράζεται γεγονότα και αντικείμενα με ένα άλλο πρόσωπο. Η από κοινού προσοχή έχει τριαδικό χαρακτήρα: το παιδί αλλάζει την προσοχή του από το αντικείμενο/γεγονός προς το γονιό και μετά πάλι πίσω στο αντικείμενο/γεγονός.
  - Η αναγνώριση συναισθημάτων, η οποία αναφέρεται με την ικανότητα να αναγνωρίζει ορθά τα συναισθήματα του εαυτού του και του συνομιλητή του.
  - Η «Θεωρία του νου» («theory of mind»)
3. Δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, οι οποίες σχετίζονται με ικανότητες αντιμετώπισης καθημερινών προβλημάτων.
4. Κοινωνικές – επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως:
  - Κοινωνική ανταπόκριση: ενδιαφέρον για άλλους ανθρώπους
  - Κοινωνικές δεξιότητες: στοχευόμενες, επίκτητες συμπεριφορές, οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να αλληλεπιδρά σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια με τους συνανθρώπους του λειτουργικά και αποτελεσματικά.
    - Δεξιότητες φιλίας: η κατανόηση του ατόμου για την έννοια της φιλίας και η ικανότητά του να αναπτύξει σχέσεις με συνομήλικους.
    - Δεξιότητες παιχνιδιού σε ατομικά και κοινωνικά παιχνίδια καθώς και στο συμβολικό παιχνίδι.





**Σχήμα 2: Παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική – επικοινωνιακή λειτουργικότητα ενός ατόμου (Dodd & Franke, 2010)**

Επίσης, η Dodd & Franke (2010) χωρίζουν τρεις διαφορετικούς τύπους επικοινωνίας ενός ατόμου που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού, με διαφορετική λειτουργικότητα και με διαφορετικές δυνατότητες επικοινωνίας («Emergent Communicator, Basic Communicator, Atypical Communicator»).

Στη συνέχεια, όσον αφορά στην αξιολόγηση της κοινωνικής – επικοινωνιακής λειτουργικότητας ενός ατόμου, προτείνουν, ανάλογα με τον τύπο επικοινωνίας του αξιολογούμενου ατόμου, σε συνδυασμό με τον τομέα που θέλει κανείς να αξιολογήσει, διάφορες δοκιμασίες.

Έτσι για παράδειγμα, για ένα άτομο που κατατάσσεται στη λιγότερο λειτουργική κατηγορία του «Emergent Communicator» (Αναδυόμενος συνομιλητής) προτείνει μεταξύ άλλων για την αξιολόγησή του το σύστημα της Rowland «The Communication Matrix» ([www.communicationmatrix.org](http://www.communicationmatrix.org)), ενώ στην πιο λειτουργική από όλες τις κατηγορίες του «Άτυπου συνομιλητή» («Atypical communicator») προτείνει για την αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων, μεταξύ άλλων, το ερωτηματολόγιο «Children’s Communication Checklist» της Bishop (2006).

### **3.9.2.1.2. Οι προτάσεις της Timler (2008)**

Η Timler (2008) δίνει τις ακόλουθες κατευθυντήρες γραμμές για την αξιολόγηση κοινωνικών – επικοινωνιακών δεξιοτήτων ενός ατόμου:

Εργαλεία για την αξιολόγηση κοινωνικών – επικοινωνιακών δεξιοτήτων θα πρέπει να είναι λειτουργικά και προσαρμοσμένα στην κουλτούρα του εξεταζόμενου ατόμου. Επίσης επισημαίνει ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να πραγματοποιείται σε διαφορετικά πλαίσια, να συμπεριλαμβάνει την αξιολόγηση των ικανοτήτων του ατόμου με διαφορετικού τύπου συνομιλητή και για διάφορα θέματα, έτσι ώστε να είναι έγκυρη.



### **3.9.3. Η αξιολόγηση πραγματολογικών γλωσσικών δεξιοτήτων**

Η αξιολόγηση πραγματολογικών γλωσσικών δεξιοτήτων είναι ένα κεντρικό ζήτημα στην αξιολόγηση παιδιών με διαταραχές της επικοινωνίας και συναφών διαταραχών. Η Adams (2002) επισημαίνει ότι η αξιολόγηση γλωσσικών πραγματολογικών δεξιοτήτων είναι χρήσιμη σε διάφορες αναπτυξιακές διαταραχές για δύο λόγους: Πρώτον, δίνει πληροφορίες για την κοινωνική και γνωστική λειτουργικότητα ενός ατόμου, οι οποίες δεν θα μπορούσαν να αντληθούν από την παρατήρηση μη λεκτικών συμπεριφορών μόνο. Δεύτερον, θα μπορούσε να συμβάλει ουσιαστικά στην αποτελεσματική παρέμβαση σε άτομα με πραγματολογικές διαταραχές, όπως π.χ. σε παιδιά υψηλής λειτουργικότητας αυτισμού.

Σύμφωνα με την Adams (2002), οι μέθοδοι αξιολόγησης πραγματολογικών γλωσσικών δεξιοτήτων μπορούν να κατατάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες, για τις οποίες δίδονται παρακάτω χαρακτηριστικά παραδείγματα που αναφέρει η ίδια στην ανασκόπησή της αλλά και ερευνητικά εργαλεία, τα οποία εκδόθηκαν και μετά την δημοσίευση της Adams (2002).

#### **3.9.3.1. Ψυχομετρικές δοκιμασίες για την αξιολόγηση πραγματολογικών γλωσσικών δεξιοτήτων (tests)**

Ψυχομετρικές δοκιμασίες είναι σταθμισμένες τεχνικές μέτρησης της ποικιλίας της συμπεριφοράς ή / και των ικανοτήτων ενός ατόμου (Καμπανάρου, 2007). Η χορήγηση ενός τεστ είναι η σταθερή διαδικασία κατά την οποία ο εξεταστής θέτει στον εξεταζόμενο μια ορισμένη σειρά ερωτήσεων και αξιολογεί τις γραπτές ή προφορικές απαντήσεις του, σύμφωνα με ένα δεδομένο πρότυπο (Αλεξόπουλος, 2004). Οι μονάδες των ψυχομετρικών τεστ (θέματα ή items) μπορεί να είναι: ερωτήσεις προς απάντηση, προβλήματα προς επίλυση ή έργα προς εκτέλεση.

Ενώ πολλές ψυχομετρικές δοκιμασίες περιέχουν υποκλίμακες για την αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων, υπάρχουν πολύ λιγότερες σταθμισμένες δοκιμασίες, οι οποίες αξιολογούν αποκλειστικά γλωσσικές πραγματολογικές δεξιότητες. Οι κυριότερες από αυτές παρουσιάζονται παρακάτω:

##### **3.9.3.1.1. Test of Pragmatic Language – 2 (TOPL – 2) (Phelps – Terasaki & Phelps – Gunn, 2007)**

Το TOPL – 2 αξιολογεί τις πραγματολογικές γλωσσικές δεξιότητες ενός ατόμου σε έξι διαφορετικές κατηγορίες, σχετικά με το πλαίσιο επικοινωνίας, το θέμα και τον σκοπό

της συζήτησης, σε άτομα ηλικίας 6; 0 – 18;11 ετών. Παρουσιάζονται εικόνες με κοινωνικές καταστάσεις και το υποκείμενο ερωτάται, τί νομίζει ότι λέει ένα συγκεκριμένο άτομο σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και ποιες ενδείξεις από το οπτικό ερέθισμα το οδήγησαν στην απάντησή του.

Οι περιορισμοί του TOPL -2 εντοπίζονται στο γεγονός, ότι ένα άτομο μπορεί να είναι σε θέση να εφαρμόσει πραγματολογικές γλωσσικές δεξιότητες σε αυτό το πλαίσιο, αλλά να είναι ανίκανο να εφαρμόσει τις ίδιες δεξιότητες στην πραγματική ζωή. Επίσης στο αξιολογητικό πλαίσιο δε χρειάζεται τόση άμεση ανταπόκριση όπως θα απαιτούσαν οι πραγματικές συνθήκες. Ακόμα, ένα άτομο με δυσκολίες στη διαχείριση συναισθηματικών καταστάσεων, μπορεί σε αυτό το πλαίσιο, στο οποίο δεν εμπλέκεται συναισθηματικά, να ανταποκρίνεται κατάλληλα και στην πραγματική κατάσταση να κατακλύζεται από συναισθήματα τα οποία το καθιστούν αδύναμο να αντιδρά κατάλληλα.

### 3.9.3.1.2. Diagnostic Evaluation of Language Variation™ (DELV™) – Norm – Referenced (Seymour et al. , 2005)

Το εν λόγω τεστ αναφέρεται σε τυπικούς βαθμούς (norm - referenced) και επικεντρώνεται στην αξιολόγηση τριών συγκεκριμένων πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά ηλικίας 4<sup>ου</sup> έως 9 ετών (de Villiers, 2004):

#### 1. Η ικανότητα του παιδιού να κάνει *wh* – ερωτήσεις (*wh – question asking*):

Στο παιδί χορηγούνται εικόνες, στις οποίες λείπει ένα κομμάτι και το παιδί καλείται να κάνει τη «σωστή ερώτηση» για να δει ολόκληρη την εικόνα.

Παράδειγμα:

Μια εικόνα δείχνει ένα κορίτσι με ένα πινέλο στο χέρι του και μπογιά και το μέρος που θα έδειχνε το αντικείμενο που βάφει το κορίτσι είναι καλυμμένο με ένα λευκό ορθογώνιο.

#### 2. Η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται την οπτική γωνία του άλλου και να κάνει ανάλογες υποθετικές λεκτικές πράξεις (*speech acts*) στη θέση του άλλου (*communicative role taking*):

Στο παιδί χορηγείται αρχικά μια εικόνα με μια επικοινωνιακή κατάσταση, στην οποία ένα άτομο είτε συμμετέχει είτε παρατηρεί ένα γεγονός. Στη συνέχεια χορηγείται μια δεύτερη εικόνα στην οποία το ίδιο άτομο βρίσκεται σε μια άλλη επικοινωνιακή κατάσταση και τότε το παιδί καλείται να εκφράσει τι νομίζει ότι, το εν λόγω λέει το άτομο στην εικόνα στο άλλο άτομο.

Παράδειγμα:

Στην πρώτη εικόνα ένας ταχυδρόμος δίνει ένα γράμμα σε ένα κορίτσι. Στη συνέχεια σε μια δεύτερη εικόνα το ίδιο κορίτσι δίνει το γράμμα στη μαμά του, δείχνοντας το κορίτσι να μιλάει στη μαμά του και τη μαμά να ακούει το κορίτσι. Η λεκτική πράξη προς εκμείευση σε αυτό το παράδειγμα θα ήταν π.χ. η ανταπόκριση του παιδιού «Μαμά, ο ταχυδρόμος έφερε ένα γράμμα.»

3. Η ικανότητα του παιδιού να ενώσει γεγονότα σε μια αφήγηση με συνοχή και λογική και να αντιλαμβάνεται και να εκφράσει τις νοητικές καταστάσεις άλλων ατόμων (*narrative.*)

Δίδονται στο παιδί εικόνες που περιγράφουν μια ιστορία. Ο εξεταστής δε βλέπει τις εν λόγω εικόνες και δίνεται στο παιδί η οδηγία να τις περιγράψει με τέτοιο τρόπο ώστε να «καταλάβει και αυτός» (δηλ. ο εξεταστής) τι γίνεται στην κάθε εικόνα. Επίσης θέτονται ερωτήσεις, οι οποίες ελέγχουν τον βαθμό ανάπτυξης της θεωρίας του νου του παιδιού.

### 3.9.3.2. Επίσημοι κατάλογοι ελέγχου συμπεριφορών (*published checklists*) και προφίλ (*profiles*)

Επίσημοι κατάλογοι ελέγχου είναι συνήθως κάποιου τύπου ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι ένα έντυπο που περιέχει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων, οι οποίες παρουσιάζονται σε μια συγκεκριμένη σειρά και στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει (Ζαφειρίου, 2003). Η μέθοδος αυτή στηρίζεται σε μια λίστα κριτηρίων που εκφράζονται μέσα από λέξεις μεμονωμένες ή φράσεις που περιγράφουν σημαντικές συμπεριφορές για το υπό έρευνα θέμα. Οι κατάλογοι αυτοί αποσκοπούν στο να καλύπτεται μεγάλη ποικιλία επιμέρους συμπεριφορών και με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η «σφαιρική» αξιολόγηση που υπόκειται και σε περισσότερα σφάλματα (Κάντας, 1998). Παραδείγματα αυτής της κατηγορίας αναλύονται παρακάτω.

#### 3.9.3.2.1. *Creaghead's checklist of 25 pragmatic behaviors* (Creaghead, 1984)

Μία από τις πρώτες προσπάθειες καταγραφής / αξιολόγησης πραγματολογικών δεξιοτήτων αποτελεί η λίστα ελέγχου (*checklist*) της Creaghead (1984), η οποία συμπεριλαμβάνει 25 στοιχεία πραγματολογικών δεξιοτήτων προς αξιολόγηση. Μεταξύ άλλων αξιολογούνται δεξιότητες σχετικά με τον κατάλληλο τρόπο χαιρετισμού, με την ικανότητα του παιδιού να κάνει αιτήματα, να σχολιάζει, να απαντά, να κάνει ερωτήσεις και να μοιράζεται πληροφορίες.

### **3.9.3.2.2. The Pragmatics Profile of Early Communication Skills (Dewart & Summer (1987))**

Πρόκειται για μια συνέντευξη γονέων μέσα από την οποία συλλέγονται πληροφορίες για το εύρος της πρόθεσης για επικοινωνία παιδιών στην προσχολική ηλικία.

### **3.9.3.2.3. Children's Communication Checklist-Second Edition (CCC-2),(Bishop, 2006)**

Το CCC – 2 σχεδιάστηκε προκειμένου να αξιολογηθούν γλωσσικές δεξιότητες στον τομέα της πραγματολογίας, της σύνταξης, της μορφολογίας, της σημασιολογίας καθώς και της ομιλίας για παιδιά ηλικίας 4<sup>ων</sup> έως 17 ετών σε 9 διαφορετικές κλίμακες, από τις οποίες προκύπτει ο βαθμός πραγματολογικών ικανοτήτων ενός παιδιού. Το CCC – 2 δε σχεδιάστηκε από τη δημιουργό του ως ένα διαγνωστικό εργαλείο ή για να δημιουργηθεί ένα πραγματολογικό προφίλ του εξεταζόμενου, αλλά ως εργαλείο για τη διατύπωση υποθέσεων για τη διάγνωση και για τον εντοπισμό τομέων στους οποίους ενδέχεται να χρειάζεται περαιτέρω αξιολόγηση. Οι Katelaars et al. (2009) καταλήγουν σε έρευνες σε παιδιά στην Ολλανδία στο συμπέρασμα ότι το CCC -2 είναι σε θέση να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο ανίχνευσης (screening test) για την εντόπιση παιδιών με σημασιολογική πραγματολογική διαταραχή.

### **3.9.3.3. Συστήματα κωδικοποίησης συμπεριφοράς σε φυσικό περιβάλλον (coding systems)**

Τα συστήματα κωδικοποίησης συμπεριφοράς είναι μια μέθοδος κατάταξης συμπεριφοράς σε βαθμολογημένη κλίμακα (rating scale) που προϋποθέτει την ύπαρξη ενός εκτιμητή, ο οποίος δίνει μια βαθμολογία για την επίδοση ενός ατόμου βασιζόμενος σε μία κλίμακα. Παραδείγματα αυτών των συστημάτων κωδικοποίησης αναλύονται παρακάτω:

#### **3.9.3.3.1. Pragmatic Language Observation Scale (PLOS), (Newcomer & Hammill, 2009)**

Η δοκιμασία PLOS είναι μια κλίμακα αξιολόγησης για τις γλωσσικές ικανότητες παιδιών ηλικίας 8 ως 18 ετών μέσα σε μια σχολική τάξη. Αξιολογούνται δεξιότητες όπως η ικανότητα του παιδιού να δίνει σημασία στον συνομιλητή του, να εκτελεί προφορικές οδηγίες, η ικανότητα κατάλληλης έκφρασης σκέψεων κ.τ.λ.

### 3.9.3.3.2. Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI), (Gilliam & Miller, 2006)

Αυτό το τεστ που αναφέρεται σε τυπικούς βαθμούς (norm – referenced) αξιολογεί μέσω κλιμάκων τον βαθμό πραγματολογικών γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών ηλικίας 5 έως 13<sup>ωv</sup> ετών σε τρεις υποδοκιμασίες: τις ατομικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης, τις κοινωνικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης και τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη.

### 3.9.3.3.3. Preschool Language Assessment Instrument, 2<sup>nd</sup> Ed. (PLAI -2), (Blank et al. 2003)

Αξιολογεί πόσο αποτελεσματικά ένα παιδί ηλικίας 3<sup>ωv</sup> έως 6 ετών ενσωματώνει γνωστικές, γλωσσικές και πραγματολογικές ικανότητες για μια λειτουργική αλληλεπίδραση με έναν ενήλικα μέσα σε μια τάξη.

### 3.9.3.3.4. Test of Pragmatic Skills (Shulman, 1986)

Αξιολογεί τις επικοινωνιακές προθέσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας και βασίζεται σε 10 διαφορετικές κατηγορίες, όπως η ικανότητα να ζητά το παιδί πληροφορίες, να απαντά σε ερωτήσεις, να χαιρετάει κατάλληλα και να τερματίζει κατάλληλα μια συνομιλία. Οι πραγματολογικές δεξιότητες του παιδιού αξιολογούνται σε 4 διαφορετικές, κατευθυνόμενες αλληλεπιδράσεις σε μια κλίμακα, ανάλογα με τον βαθμό καταλληλότητας της ανταπόκρισης του παιδιού.

Οι Parathanasiou et al. (2012) χρησιμοποίησαν το τεστ αυτό σε ένα δείγμα 141 παιδιών ηλικίας (3 – 6;11 χρονών) στην Ελλάδα και κατέληξαν στα παρακάτω συμπεράσματα:

- Το Test of Pragmatic Skills είναι για ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο για την αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων, το οποίο ανιχνεύει αλλαγές στις πραγματολογικές δεξιότητες στην πάροδο του χρόνου σε ένα παιδί.
- Υπάρχει υψηλή αξιοπιστία μεταξύ βαθμολογητών (inter – rater reliability) και μετρήσεων του ίδιου βαθμολογητή (intra – rater reliability)
- Το τεστ θα μπορούσε να είναι ένα έγκυρο εργαλείο για την αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων σε διαφορετικές κουλτούρες.
- Η ανάπτυξη επικοινωνιακής πρόθεσης εμφανίζεται πιο νωρίς στα Ελληνόπουλα σε σύγκριση με παιδιά που μιλάνε την αγγλική γλώσσα, αλλά αυτή η διαφορά φαίνεται να μειώνεται στη σχολική ηλικία.



### 3.9.3.4. Αξιολόγηση της κατανόησης της πραγματολογικής διάστασης της γλώσσας

Αυτή η τέταρτη κατηγορία αξιολόγησης σχετίζεται με την ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται τη γλώσσα κατάλληλα και λειτουργικά στο πλαίσιο που πραγματοποιείται η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, ειδικά αν υπάρχουν περιορισμοί στην κατανόηση της γλώσσας ή στις κοινωνικές γνώσεις του ατόμου (Adams, 2002). Συμπεριλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να προσφέρει επαρκείς πληροφορίες, έτσι ώστε ο συνομιλητής του να κατανοήσει το θέμα της συζήτησης («αναφορά», *reference*) καθώς και την ικανότητα εκτίμησης για το ποιες γνώσεις μοιράζονται ομιλητής και συνομιλητής («υποθέσεις», *presupposition*), είτε αυτές οι γνώσεις έχουν αποκτηθεί από αυτά που λέχθηκαν στη συνομιλία είτε αυτές αφορούν γνώσεις του κόσμου (*world knowledge*) γενικότερα. Παραδείγματα δοκιμασιών που σχετίζονται με αυτή την κατηγορία αναλύονται παρακάτω:

#### 3.9.3.4.1. *The Test of Language Competence, Expanded Ed. (TLC – E), (Wiig & Secord, 1985)*

Πρόκειται για μια δοκιμασία που αναφέρεται σε τυπικούς βαθμούς (*norm – referenced*) για άτομα ηλικίας 5 έως 19 ετών, η οποία αξιολογεί τυχόν καθυστερήσεις στην εμφάνιση γλωσσικών ικανοτήτων. Σε δυο διαφορετικά επίπεδα (ηλικίες 5;0 – 9;0 και 9;1 – 18;0) αξιολογούνται δεξιότητες όπως η κατανόηση αμφίβολων προτάσεων, μεταφορικής γλώσσας και ασαφών προτάσεων.

#### 3.9.3.4.2. *Test of Problem Solving 3 – Elementary test (TOPS 3: Elementary), (Huisingh et al., 2005)*

Αξιολογεί τις δεξιότητες ενός παιδιού σχολικής ηλικίας να ενσωματώνει σημασιολογικές και γλωσσικές γνώσεις με ικανότητες συλλογισμού σε 6 υποκλίμακες, οι οποίες εκτιμούν, μεταξύ άλλων, την ικανότητα του ατόμου για την πρόβλεψη γεγονότων σε επικοινωνιακές καταστάσεις, την εξαγωγή συμπερασμάτων από μια επικοινωνιακή συναλλαγή και τη σειροθέτηση γεγονότων καθώς και την ικανότητα να εκφράσει με λογική σειρά καθημερινές καταστάσεις.

### 3.9.4. Θεωρήσεις για την αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων

Σύμφωνα με την Adams (2002), μια αναπτυξιακή προσέγγιση για την αξιολόγηση των εν λόγω δεξιοτήτων παραμένει προβληματική λόγω της πολύπλοκης αλληλεπίδρασης των κοινωνικών, γλωσσικών, γνωστικών και πολιτιστικών επιρροών στην πραγματολογία.



Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι μια τυπική αξιολόγηση έχει περιορισμένη αξία για τον εντοπισμό τυπικών πραγματολογικών διαταραχών όσον αφορά στην αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα, αλλά παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης του σκοπού της επικοινωνίας. Προτείνει, η αξιολόγηση παιδιών προσχολικής ηλικίας να επικεντρώνεται στην εκμείευση της επικοινωνιακής πρόθεσης ενός παιδιού μέσα σε φυσικό περιβάλλον, στο πλαίσιο μιας συνολικής αξιολόγησης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Για παιδιά σχολικής ηλικίας, η Adams (2001) προτείνει για μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση, να εκτιμηθούν οι πράξεις ομιλίας του παιδιού, οι επικοινωνιακές και αφηγηματικές του δεξιότητες, η ικανότητα του παιδιού να κατανοήσει υπονοούμενα, την πρόθεση του συνομιλητή του καθώς και η ικανότητά του, να κατανοήσει όσα παραλείπονται στο λόγο του συνομιλητή του από το νόημα των συμφραζόμενων.

Σύμφωνα με την Landa (2005), οι πραγματολογικές δεξιότητες είναι δύσκολο να αξιολογηθούν λόγω του μεγάλου εύρους τους. Η ερευνήτρια προτείνει να χωριστούν οι πραγματολογικές δεξιότητες σε τρεις τομείς:

1. *Επικοινωνιακή πρόθεση*, όπως να κάνει αιτήματα, να φωνάζει κάποιον, να σχολιάσει, να ενημερώσει κ.τ.λ., η οποία μπορεί να εκφραστεί άμεσα (π.χ. «Άνοιξε το παράθυρο.») ή έμμεσα (π.χ. «Κάνει πολλή ζέστη εδώ μέσα.»)
2. *Δεξιότητες που αφορούν την ικανότητα του ομιλητή να κάνει υποθέσεις για τον συνομιλητή του*, όπως να κάνει ορθές υποθέσεις για τις ανάγκες πληροφόρησης του συνομιλητή του ανάλογα με τη κοινωνική θέση του, την ηλικία του κ.τ.λ.
3. *Δεξιότητες διαχείρισης λόγου*, συμπεριλαμβανόμενες δεξιότητες όπως να ξεκινήσει, να διατηρήσει και να τερματίσει κατάλληλα μια συνομιλία.

Ανάλογα με τον τομέα που επιθυμεί να αξιολογήσει ο ερευνητής, θα πρέπει να επιλέξει το ανάλογο αξιολογητικό εργαλείο.

#### 4. Ερωτηματικές προτάσεις

Οι ερωτηματικές προτάσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανθρώπινη επικοινωνία, διότι με τη βοήθειά τους, ο ομιλητής είναι σε θέση να:

- Ζητά πληροφορίες (π.χ. «Τι ώρα είναι;»)
- Εκφράζει παρακλήσεις, επιθυμίες ή ευγενικές προσαγές (π.χ. «Θα μου δώσεις το αλάτι;»)
- Κάνει προτάσεις (π.χ. «Γιατί δε φοράς το κοντό φόρεμα;»)
- Αποδέχεται προτάσεις (π.χ. «Πολύ καλή η ιδέα σου, γιατί όχι;»)
- Εκφράζει συναισθήματα όπως την αγάπη, τον θαυμασμό, τη δυσφορία του (π.χ. «Ποιος δε θα αγαπούσε αυτό το αθώο πλασματάκι;»)
- Δίνει πληροφορίες (π.χ. «Νομίζεις ότι δε θα το έκανα;»)
- Ξεκινήσει και να διατηρήσει έναν διάλογο και να εισάγει ένα καινούργιο θέμα στη συζήτηση (π.χ. «Τι κάνεις;», «Τι άλλα νέα;»)

(Αποστολοπούλου, 2012)

##### 4.1. Ταξινόμηση ερωτηματικών προτάσεων

Οι ερωτηματικές προτάσεις μπορούν να ταξινομηθούν με διαφορετικά κριτήρια (Κατσαρού et al.2005):

- **Ως προς τον τρόπο διατύπωσής τους: Σε ευθείες και πλάγιες ερωτήσεις:**

###### **Ευθείες ερωτήσεις:**

Ο Τζαρτζάνος (1991) ορίζει ως ευθείες ερωτήσεις ή ανεξάρτητες ερωτηματικές προτάσεις τις προτάσεις «κρίσεως ή επιθυμίας σε ερωτηματική μορφή» (π.χ. «Ο Πέτρος είναι εδώ;»).

###### **Πλάγιες ερωτήσεις:**

Οι πλάγιες ερωτήσεις είναι οι ερωτήσεις τις οποίες ο ομιλητής μεταφέρει σε κάποιον άλλο και είναι δευτερεύουσες ή εξαρτημένες προτάσεις.

- **Ως προς την σκοπιμότητα του ομιλητή: Σε γνήσιες και ρητορικές ερωτήσεις:**

Οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (1999) προτείνουν την κατηγοριοποίηση ερωτήσεων σε γνήσιες ερωτήσεις, στις οποίες ζητάμε πληροφορίες για κάτι (π.χ. «Τι σημαίνει η λέξη .....;») και σε ρητορικές ερωτήσεις, στις οποίες δε ζητάμε κάποια πληροφορία, αλλά αντιθέτως παρέχουμε μια πληροφορία, ή επιτελούμε άλλες λειτουργίες, π.χ. προσαγή, παράκληση, προτροπή κ.τ.λ. (π.χ. «Αν ήσουν στη θέση του, δε θα ένιωθες ντροπή;»).

- Ως προς το είδος των απαντήσεων: Σε ερωτήσεις μερικής / ολικής άγνοιας και σε ανοιχτές / κλειστές ερωτήσεις.

#### Ερωτήσεις μερικής και ολικής άγνοιας:

Τις ευθείες ερωτήσεις μπορούμε να τις διακρίνουμε σε ερωτήσεις ολικής και μερικής άγνοιας. Ως ερωτήσεις ολικής άγνοιας ορίζονται οι ερωτηματικές προτάσεις οι οποίες ζητούν μια πληροφορία που σχετίζεται με όλη την πρόταση, δηλαδή αν κάτι ισχύει ή δεν ισχύει (π.χ. «Πιστεύεις ότι αυτός είναι καλός άνθρωπος;»). Αντιθέτως, στις ερωτήσεις μερικής άγνοιας η ζητούμενη πληροφορία αφορά ένα από τα συστατικά της πρότασης (Holton et al., 1997). Οι ερωτήσεις αυτές εισάγονται με τις ερωτηματικές αντωνυμίες (π.χ. Ποιος; Τι; ) και τα ερωτηματικά επιρρήματα (π.χ. Πού; Πώς; Πότε; Γιατί;). Επειδή στην αγγλική γλώσσα αυτά τα επιρρήματα και αυτές οι αντωνυμίες αρχίζουν με τα αρχικά γράμματα WH, έχουν ονομαστεί και «Wh – questions» στη διεθνή βιβλιογραφία. Στην παρούσα εργασία ακολουθείται η πρόταση της Φιλιππάκη - Warburton (1992), η οποία πρότεινε τον όρο «wh – ερωτήσεις» για την ελληνική γλώσσα.

#### Ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις:

Στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία, οι Seliger & Shohamy (1995), διαχωρίζουν τις ερωτηματικές προτάσεις σε ερωτήσεις ανοιχτού / κλειστού τύπου.

Οι ανοιχτές ερωτήσεις είναι εκείνες που ζητούν μια γνώμη, ένα επιχείρημα ή και συναίσθημα σχετικά με ένα θέμα (π.χ. Τι σημαίνει .....»). Έτσι, η ερώτηση ανοιχτού τύπου είναι η ερώτηση που δέχεται οποιαδήποτε απάντηση (Κατσαρού et al. 2005)

Οι κλειστές τύπου ερωτήσεις είναι οι ερωτήσεις στις οποίες η σωστή απάντηση πρέπει να επιλεγεί από κάποιες επιλογές και είναι εκείνες που επιδέχονται μονολεκτική ή πολύ σύντομη απάντηση. Στην ερευνητική ορολογία οι «ναι / όχι» θεωρούνται ερωτήσεις εναλλακτικής απάντησης (Richards et al., 1996).

## 4.2. Ερωτηματικές φράσεις στη Νέα Ελληνική Γλώσσα (ΝΕΓ)

### 4.2.1. Δομές με ερωτηματική φράση *ex situ* στη ΝΕΓ

Στα Ελληνικά, οι ερωτηματικές προτάσεις μερικής άγνοιας (wh – ερωτήσεις) προάγονται με την πρόταση των ερωτηματικών αντωνυμιών και επιρρημάτων (*ex situ*), (Σινοπούλου, 2007).

Παράδειγμα:

Τι έκανε ο Γιάννης κ;

#### 4.2.2. Δομές με ερωτηματική φράση *in situ* στη ΝΕΓ

Υπάρχουν όμως και δομές όπου η ερωτηματική φράση εμφανίζεται χωρίς μετακίνηση, δηλαδή *in situ* (Σινοπούλου, 2007).

Αυτές είναι:

1. **Οι πολλαπλές ερωτήσεις** (multiple questions), στις οποίες προτάσσεται μόνο μία ερωτηματική φράση, ενώ η άλλη / οι άλλες παραμένουν *in situ*.

Παραδείγματα:

*Ποιος αγόρασε τι;*

*Ποιος είπε τι σε ποιον;*

2. **Οι ερωτήσεις ηχούς** (echo questions), οι οποίες εκφράζουν έκπληξη ή δυσπιστία και χρησιμοποιούνται επίσης σε περιπτώσεις ελλιπούς κατανόησης ή παρανόησης του εκφωνήματος που προηγείται (Joseph & Philippaki – Warburton, 1987).

Παράδειγμα:

Η Μαρία παντρεύτηκε τον Γιάννη.

*Παντρεύτηκε ποιον;*

3. **Οι *in situ* ερωτήσεις** όπου η ερωτηματική φράση δεν προτάσσεται, όπως στο 1.

Παραδείγματα:

Τι κάνεις;

Ψωνίζω.

*Ψωνίζεις πού;*

Στα Ελληνικά, οι δομές όπου η ερωτηματική φράση εμφανίζεται χωρίς μετακίνηση, δηλαδή *in situ*, απαντούν κατ' εξοχήν στον προφορικό λόγο και η χρήση τους είναι πιο περιορισμένη σε σχέση με τις δομές όπου το ερωτηματικό συστατικό προτάσσεται. Πρόκειται για πραγματικές ερωτήσεις, που εκφράζουν αληθινή απορία και ο ομιλητής τις χρησιμοποιεί για την απόκτηση νέων πληροφοριών και όχι για να επαναληφθούν πληροφορίες που ήδη έχουν δοθεί (Σινοπούλου, 2007).

### 4.3. Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να κάνει wh – ερωτήσεις

Οι wh – ερωτήσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού αλλά έχουν και βασική σημασία για την ικανοποίηση των αναγκών του (Schulz et al., 2008) Η απόκτηση της ικανότητας να κάνει και να κατανοήσει τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι σύνθετη διαδικασία – το παιδί πρέπει να κατανοήσει ότι σε wh – ερωτήσεις η ερώτηση αναφέρεται σε κάτι που δεν συμπεριλαμβάνεται στην ερώτηση (Schulz et al., 2008). Για παράδειγμα, για την ερώτηση «Πού είναι ο σκύλος;» εκείνος που απαντά θα πρέπει να αναφερθεί σε κάτι που δεν είχε αναφερθεί στην ερώτηση, σε αντίθεση με την ερώτηση «Ο σκύλος είναι εκεί;» στην οποία αναφέρονται όλα τα συστατικά για την απάντηση. Σύμφωνα με τους Katz & Postal (1964) η διατύπωση μιας wh – ερώτησης στα αγγλικά πραγματοποιείται σε τρία βήματα:

1. Επιλέγεται η κατάλληλη ερωτηματική φράση (wh – word)
2. Προτάσσεται η ερωτηματική φράση (wh – word) στην αρχή της πρότασης
3. Εισάγεται το βοηθητικό ρήμα.

Σχετικά με την κατανόηση και παραγωγή wh – ερωτήσεων στην παιδική ηλικία, αντικείμενο για αρκετές έρευνες αποτελούσαν τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Σε ποια ηλικία και με ποια σειρά τα παιδιά κατακτούν την ικανότητα να παράγουν wh – ερωτήσεις;
2. Από ποιους παράγοντες εξαρτάται η κατάκτηση των wh – ερωτήσεων;

Τα ερωτήματα αυτά αναλύονται παρακάτω.

#### 4.3.1. Ηλικία και σειρά κατάκτησης των wh – ερωτήσεων

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας φαίνεται να υπάρχει μια σχετική συμφωνία για το με ποια σειρά κατακτώνται οι διαφορετικές ερωτηματικές φράσεις για τις wh – ερωτήσεις (Rowland et al., 2003):

Πρώτα κατακτώνται οι ερωτηματικές φράσεις, οι οποίες σχετίζονται με απλές σχέσεις (simple relationships), όπως το «Τι» και «Που» και αργότερα κατακτώνται αυτές που αφορούν πιο περίπλοκες έννοιες, όπως το «Γιατί», το «Πώς» και το «Πότε». Οι Tyack & Ingram (1977), για παράδειγμα, σε μια έρευνα σε παιδιά ηλικίας 2; 0 έως 3; 11 καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι στην ηλικία των 2 ετών οι περισσότερες ερωτηματικές προτάσεις που παράγουν τα παιδιά, εισάγονται με το «what» (Τι;) και το «who» (Ποιος;) ή είναι ερωτήσεις εναλλακτικής απάντησης, οι οποίες απαντώνται με «yes» ή «no» (Ναι / Όχι). Ερωτήσεις που εισάγονται με το «who» (Ποιος;) και το «how» (Πως;) ήταν σπάνιες σε αυτή την ηλικία, η συχνότητά τους αυξάνεται ωστόσο με την πάροδο της

ηλικίας. Σύμφωνα με τους αναφερόμενους ερευνητές, η χρονολογική σειρά κατάκτησης παραγωγής των ερωτηματικών φράσεων είναι «what» (Τι;), «where» (Που;), «why» (Γιατί;), «how» (Πως;) και τέλος «when» (Πότε;).

Σε μια έρευνα σε παιδιά ηλικίας 1; 8 έως 3;6 ετών της Wootten (1979), η ερευνήτρια καταλήγει επίσης στο συμπέρασμα ότι πρώτα, σε ηλικία περίπου 34<sup>ων</sup> μηνών κατακτούνται από τα παιδιά ερωτηματικές φράσεις που εισάγονται με το «what» (Τι;), «who» (Ποιος;), «where» (Που;) και μετά σε ηλικία περίπου 36 μηνών αυτές που εισάγονται με το «how» (Πως;), «why» (Γιατί;), «when» (Πότε;).

Αυτή η σειρά κατάκτησης έχει επιβεβαιωθεί όχι μόνο σε αγγλόφωνες χώρες, αλλά τα αποτελέσματα αυτά έχουν επαναληφθεί και σε πολλές άλλες γλώσσες όπως π.χ. στα γερμανικά (Wode, 1995), στα ιαπωνικά, στα σέρβικα και στα κορεάτικα (Rowland et al., 2003).

Οι Renner (1994) και Tracy (1994) σε έρευνες σε παιδιά από τη Γερμανία και την Ελβετία καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι στην ηλικία των 3<sup>ων</sup> ετών τα παιδιά παράγουν απλές ερωτήσεις – wh, όμως η απόλυτη κατανόηση και ερμηνεία τους λαμβάνει χώρα αργότερα, στην ηλικία 3<sup>ων</sup> έως 4<sup>ων</sup> χρονών.

#### **4.3.2. Παράγοντες που σχετίζονται με την κατάκτηση των wh - ερωτήσεων**

Όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση των wh – ερωτήσεων, υπάρχουν κυρίως δύο απόψεις, οι οποίες αναλύονται παρακάτω.

##### **4.3.2.1. Η θεωρία κατάκτησης των wh – ερωτήσεων της Bloom (Bloom et al., 1982)**

Η Bloom και οι συνεργάτες της θεωρούν ότι η κατάκτηση των wh – ερωτήσεων καθορίζεται από τη *συντακτική και τη σημασιολογική περιπλοκότητα των εννοιών*, με τις οποίες σχετίζεται η ερωτηματική φράση (wh – word).

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση:

1. Οι πρώτες ερωτηματικές φράσεις – wh που χρησιμοποιεί το παιδί εισάγονται με το «what» («Τι») και το «where» («Πού»), τις οποίες η Bloom ονόμασε «wh – identity – questions».
2. Στη συνέχεια εμφανίζονται και wh - ερωτήσεις οι οποίες συμπεριλαμβάνουν και την ερωτηματική φράση «who» («Ποιος»), («wh – pronominals»).
3. Μετά εμφανίζονται οι «wh – sentential» ερωτηματικές φράσεις «when» («Πότε»), «how» («Πώς») και «why» («Γιατί»).



4. Τέλος εμφανίζονται οι ερωτηματικές φράσεις που η Bloom ονομάζει «*adjectival forms*» και είναι το «*which*» («Ποιο») και «*whose*» («Τίνος»).

#### 4.3.2.2. Η θεωρία κατάκτησης των *wh* – ερωτήσεων του Clancy (1989)

Οι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης θεωρούν ότι η σειρά κατάκτησης των *wh* – ερωτήσεων καθορίζεται από τη *συχνότητα* με την οποία τα παιδιά ακούνε τη χρήση των ερωτηματικών φράσεων (*wh* – words) στο περιβάλλον τους. Έτσι, *wh* – ερωτήσεις που εμφανίζονται με μεγάλη συχνότητα κατακτώνται πιο νωρίς από τα παιδιά.

#### 4.3.3. Η ικανότητα του παιδιού να κάνει *wh* – ερωτήσεις – δεδομένα από την Ελλάδα

Σύμφωνα με τη Stavrakaki (2004), στην ηλικία των τεσσάρων ετών είναι τα παιδιά ικανά να παράγουν κατάλληλα *wh* – ερωτήσεις.

Σε μια έρευνα της Asproudi (2012) σε Ελληνόπουλα ηλικίας 4<sup>ων</sup> έως 7 ετών, η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά είχαν καλύτερα αποτελέσματα στην κατανόηση *wh* – ερωτήσεων σε σύγκριση με την παραγωγή τους.

Η Stavrakaki (2003) σε μια έρευνα παρατήρησε ότι τα παιδιά με ΕΓΔ κάνουν λάθη στην παραγωγή ερωτηματικών προτάσεων με ερωτηματικές αντωνυμίες.

#### 4.4. Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να κάνει κατάλληλες ερωτήσεις

Η ικανότητα του παιδιού να κάνει κατάλληλες ερωτήσεις αποτελεί βασική προϋπόθεση για την απόκτηση γνώσεων, για την κατανόηση του κόσμου γύρω του, για την εμπάθυση του δεσμού με τους γονείς του, για αποτελεσματική κοινωνικοποίηση και για την ανάπτυξη πραγματολογικών δεξιοτήτων.

Η περίπλοκη γνωστική διαδικασία να κάνει κανείς μια κατάλληλη ερώτηση συμπεριλαμβάνει σύμφωνα με τους Mills et al. (2011) τουλάχιστον τα παρακάτω τρία βήματα:

1. Η απόφαση για το ποιος είναι ο κατάλληλος δέκτης της συγκεκριμένης ερώτησης.
2. Η απόφαση πώς να χρησιμοποιηθεί μια ερώτηση ως εργαλείο, προκειμένου να αποκτήσει κανείς την πληροφορία που χρειάζεται σχετικά με ένα πρόβλημα ή ένα θέμα.
3. Η απόφαση πώς να χρησιμοποιηθεί η πληροφορία που απέκτησε με την ερώτηση να χρησιμοποιηθεί για τη λύση του συγκεκριμένου προβλήματος.

Σύμφωνα με τις έρευνες των Malrieu & Laurentis (1966) και των Tran – Thong et al. (1978), το παιδί αρχίζει να κάνει ερωτήσεις στο δεύτερο έτος ζωής του σε μονολεκτικό

επίπεδο, ανεβάζοντας τον τόνο της φωνής προς το τέλος της λέξης. Μεταξύ της ηλικίας 18 και 20 μηνών τα παιδιά αρχίζουν να κάνουν ερωτήσεις που αφορούν προβλήματα τα οποία δεν μπορούν να τα λύσουν και ρωτούν τους ενήλικες για τις πληροφορίες που χρειάζονται για να λύσουν το συγκεκριμένο πρόβλημα. Στόχος του παιδιού είναι η απόκτηση πληροφοριών για αντικείμενα ή δραστηριότητες στο άμεσο περιβάλλον τους και στη συνέχεια να δρα με βάση των πληροφοριών που έχει αποκτήσει με την ερώτησή του. Από το τρίτο έτος ζωής, τα παιδιά αρχίζουν να κάνουν ερωτήσεις και για άτομα και αντικείμενα που δεν είναι παρόντα, καθώς και για γεγονότα τα οποία δεν λαμβάνουν χώρα στο άμεσο περιβάλλον ή στο παρόν.

Η Sole Planas (1995) ανέλυσε τις ερωτήσεις τεσσάρων παιδιών ηλικίας δύο και τριών χρόνων και τις κατηγοριοποίησε στις παρακάτω κατηγορίες:

1. Ερωτήσεις αναφοράς (referential questions), οι οποίες έχουν σκοπό την απόκτηση πληροφοριών που αφορούν το φυσικό (π.χ. παρουσία ή απουσία αντικειμένων) ή το κοινωνικό (π.χ. δραστηριότητες ατόμων) περιβάλλον του παιδιού.

Παραδείγματα: «Πού είναι;»

2. Ρυθμιστικές ερωτήσεις (regulative questions) συμπεριλαμβάνουν ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες έχουν σκοπό την απόκτηση πληροφοριών από τον συνομιλητή (π.χ. «Τι θέλεις;», «Ποιος είναι;») και κλειστές ερωτήσεις, οι οποίες απαιτούν απλά μια επιβεβαίωση ή μια απόρριψη (π.χ. «Θέλεις αυτό;»). Οι ανοιχτές ερωτήσεις χρειάζονται πάντα μια ερωτηματική φράση, όπως «Τι;», «Ποιος;», «Που;» («wh – ερωτήσεις»).

Σκοπός των ρυθμιστικών ερωτήσεων είναι η απόκτηση πληροφοριών, η οποία όμως δεν οδηγεί απαραίτητα άμεσα σε μια δραστηριότητα του παιδιού.

3. Συντελεστικές ερωτήσεις (instrumental questions), με τις οποίες το παιδί ζητά από το συνομιλητή του συγκεκριμένα αντικείμενα (π.χ. «Μου δίνεις σοκολάτα;»)
4. Ερωτήσεις με κοινωνικό – επικοινωνιακό σκοπό (socio – communicative questions), οι οποίες συμπεριλαμβάνουν αιτήματα για εξακρίβωση, επιβεβαίωση ή επανάληψη έκφρασης του συνομιλητή (π.χ. «Τι είπες;»). Σκοπός αυτού του είδους ερωτήσεων είναι η διατήρηση της συνομιλίας και η διόρθωση τυχόν προβλημάτων στην επικοινωνία.

Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά στην ηλικία των 2 και 2 ½ ετών κάνουν κυρίως ερωτήσεις που αφορούν αντικείμενα. Μεταξύ 2 ½ και 3<sup>ων</sup> ετών, αυτές οι ερωτήσεις είναι ακόμα οι πιο συχνές αλλά σε αυτή την ηλικία παρατηρείται μια σημαντική αύξηση ερωτήσεων που αφορούν άλλα άτομα και ιδιαίτερα ερωτήσεις

σχετικά με τις δραστηριότητές τους. Βάση αυτών των αποτελεσμάτων, η Sole Planas (1995) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα μικρότερα παιδιά ενδιαφέρονται περισσότερο για τις φυσικές ιδιότητες αντικειμένων, ανθρώπων και ζώων και για την ονομασία τους.

#### **4.5. Αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να παράγει wh- ερωτήσεις**

Η αξιολόγηση της κατανόησης και παραγωγής wh - ερωτήσεων χρησιμοποιείται συχνά η μέθοδος «ερωτήσεις μετά από μια ιστορία» (questions – after – story – task), η οποία αναπτύχθηκε από τους Tom Roeper και Jill de Villiers (Mc Daniel et al., 1996). Σε αυτή τη μέθοδο, ο ερευνητής διηγείται με τη βοήθεια μιας εικόνας μια ιστορία και στη συνέχεια κάνει μια wh –ερωτήσεις την οποία καλείται το παιδί να απαντήσει.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση της ικανότητας να παράγει wh – ερωτήσεις, θα αναφερθούμε σε μια υποδοκιμασία του Diagnostic Evaluation of Language Variation™ (DELV™) – Norm – Referenced (Seymour et al. , 2005), (βλ. και Κεφ. 3.9.3.1.2. και Κεφ. 5.3.1.1.), η οποία αποτελούσε και πρότυπο για την κατασκευή του ενός δοκιμαστικού τεστ της παρούσας εργασίας. Στην εν λόγω υποδοκιμασία του DELV™ αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού να κάνει wh – ερωτήσεις.

## 5. Μεθοδολογία

### 5.1. Γενικά

#### 5.1.1. Ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες

Οι επιστημονικές έρευνες χωρίζονται σε ποσοτικές και ποιοτικές με βάση το είδος των δεδομένων που συγκεντρώνονται και τη διαφορά του σκοπού που εξυπηρετεί η καθεμία (Καραγεώργος, 2002). Συγκεκριμένα, η ποσοτική έρευνα έχει ως σκοπό την εύρεση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών και η ποιοτική έρευνα την κατανόηση των φαινομένων και ερευνά την ποιότητα των σχέσεων, δραστηριοτήτων, καταστάσεων ή υλικών. Η παρούσα εργασία είναι μια ποσοτική έρευνα και σύμφωνα με τον Καραγεώργο (2002), στην ποσοτική έρευνα ο ερευνητής δεν επηρεάζει καθόλου τη συλλογή των δεδομένων. Χρησιμοποιεί το εργαλείο συλλογής δεδομένων που θεωρεί καταλληλότερο για την εκάστοτε περίπτωση και συγκεντρώνει όλα τα δεδομένα, χωρίς διάκριση. Στη συνέχεια χρησιμοποιεί τις κατάλληλες στατιστικές μεθόδους για την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Στην ποσοτική έρευνα ο ερευνητής προσπαθεί με αντικειμενικό τρόπο να ανακαλύψει πώς ακριβώς εξελίσσεται ένα φαινόμενο, χωρίς να εκφράζει τις δικές του στάσεις, απόψεις και αξίες (Καραγεώργος, 2002). Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας εκφράζονται κυρίως με αριθμούς και ο σχεδιασμός της έρευνας προσανατολίζεται στο να βγάλει έγκυρα συμπεράσματα με τη σύγκριση αυτών των αριθμών.

#### 5.1.2. Βήματα για την κατασκευή ενός τεστ

Η κατασκευή ενός τεστ για τη συλλογή δεδομένων σε μια έρευνα θα πρέπει, σύμφωνα με τον Καραγεώργο (2002), να ακολουθεί μια ορισμένη διαδικασία και να λάβει υπόψη ορισμένα βήματα:

1. Η σαφή και ακριβή διατύπωση των στόχων που θα εξυπηρετήσει αυτό το εργαλείο συλλογής δεδομένων και η εξακρίβωση για το πού και πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της μέτρησης.
2. Η ανάλυση των στοιχείων που αναφέρονται στο τεστ.
3. Ο καθορισμός του μεγέθους του πληθυσμού ή του δείγματος που θα δοθεί το τεστ, αλλά και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ατόμων, ώστε να ληφθούν υπόψη κατά την κατασκευή του τεστ.
4. Η επιλογή και επιμόρφωση των ατόμων που θα μοιράσουν το τεστ στα υποκείμενα και θα τα βαθμολογήσουν μετά από την ολοκλήρωση της δοκιμασίας.

5. Δοκιμαστική εφαρμογή του τεστ. Αφού έχει κατασκευαστεί το τεστ και γραφτούν οι απαραίτητες οδηγίες, τότε ακολουθεί η δοκιμαστική εφαρμογή του σε ένα δείγμα παρόμοιο με εκείνο για το οποίο προορίζεται. Έτσι γίνεται έλεγχος της αποτελεσματικότητας και κατανοησιμότητας των ερωτήσεων, χρονομετρείται η διάρκεια συμπλήρωσης του τεστ και ελέγχεται η πληρότητα των οδηγιών. Έπειτα γίνονται οι απαραίτητες διορθώσεις και βελτιώσεις και δίδεται η οριστική του μορφή. Μετά τις διορθώσεις, αν είναι εφικτό, καλό θα ήταν να επαναλάβουμε την χορήγηση του διορθωμένου τεστ σε ένα άλλο δείγμα υποκειμένων, αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού στον οποίον θα γίνει η έρευνα.

Η υλοποίηση των παραπάνω θεμάτων που ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθούν στην παρούσα έρευνα περιγράφεται και αναλύεται σε αυτό το κεφάλαιο.

### **5.2. Στόχοι του ερευνητικού εργαλείου**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πιλοτική έρευνα, για τη μελλοντική κατασκευή μιας υποδοκίμασίας για την αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα, την ικανότητα του παιδιού να κάνει κατάλληλες ερωτήσεις βάσει οπτικού ερεθίσματος.

Μέσω της πιλοτικής έρευνας είναι δυνατόν, μεταξύ άλλων, να συλλεχθούν πολύτιμες πληροφορίες για τη χορήγηση μιας δοκίμασίας, να γίνουν τυχόν διορθώσεις ή επεκτάσεις της, να γίνει μία πρώτη εκτίμηση του συνολικού χρόνου που χρειάζεται για την χορήγηση της δοκίμασίας (Καραγεώργος, 2002).

### **5.3. Ερευνητικός σχεδιασμός**

Το βασικό ερευνητικό ζητούμενο της παρούσας εργασίας είναι η διευκρίνιση για το πότε τα ελληνόπουλα με τυπική ανάπτυξη είναι σε θέση να κάνουν κατάλληλες ερωτήσεις βάσει οπτικού ερεθίσματος.

Για αυτό το σκοπό κατασκευάστηκαν δυο δοκίμασίες:

Η μία, τεστ 1 («wh – ερωτήσεις»), με σκοπό να αξιολογηθεί η ικανότητα του παιδιού να κάνει ερωτήσεις που εισάγονται με το «ΠΟΙΟΣ;», «ΤΙ;», «ΓΙΑΤΙ;», «ΠΟΥ;» .

Η δοκίμασία τεστ 2 («Βρες την ερώτηση»), με σκοπό να αξιολογηθεί η ικανότητα του παιδιού να μπαίνει νοερά στη θέση ενός άλλου ατόμου («Θεωρία του νου», βλ. Κεφ. 3.6.1.) και να διατυπώνει μια κατάλληλη ερώτηση για την εκάστοτε επικοινωνιακή κατάσταση. Τα στάδια κατασκευής τους περιγράφονται παρακάτω:



### 5.3.1. Κατασκευή δοκιμαστικών τεστ

#### 5.3.1.1. Κατασκευή του δοκιμαστικού τεστ 1 («wh – ερωτήσεις»)

Το δοκιμαστικό τεστ 1 έχει ως πρότυπο μια υποδοκιμασία του Diagnostic Evaluation of Language Variation™ (DELV™) – Norm – Referenced (Seymour et al. , 2005) η οποία, όπως και προαναφέρθηκε, αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να κάνει wh – ερωτήσεις. Στην εν λόγω υποδοκιμασία χορηγούνται εικόνες τυπωμένες σε κάρτες, στις οποίες λείπει ένα κομμάτι και το παιδί καλείται να κάνει τη «σωστή ερώτηση» για να δει ολόκληρη την εικόνα στην επόμενη κάρτα. Στην παρούσα εργασία το δοκιμαστικό τεστ 1 διαφέρει ωστόσο σε αρκετά χαρακτηριστικά από την υποδοκιμασία του DELV™, τα οποία διαφαίνονται στην παρακάτω περιγραφή της κατασκευής του και συνοψίζονται στο τέλος αυτού του κεφαλαίου.

Για την κατασκευή του δοκιμαστικού τεστ 1 («wh – ερωτήσεις») πραγματοποιήθηκε αρχικά μια αναζήτηση φωτογραφιών, οι οποίες θα ήταν δυνατόν να επεξεργαστούν έτσι ώστε να καλύπτεται μια περιοχή τους. Σκοπός αυτού ήταν να παρακινηθεί το παιδί στο να κάνει μια κατάλληλη ερώτηση για να αποκαλυφθεί ολόκληρη η εικόνα και έτσι το παιδί να δει το κομμάτι της φωτογραφίας που ήταν κρυμμένο. Για παράδειγμα, η φωτογραφία να δείχνει μια δραστηριότητα (π.χ. σιδερώνει), αλλά να μη δείχνει το άτομο που σιδερώνει και με αυτόν τον τρόπο το παιδί να παρακινηθεί στην ερώτηση «ΠΟΙΟΣ σιδερώνει;». Επιλέχθηκαν αρχικά 20 φωτογραφίες (5 φωτογραφίες για κάθε τύπο ερώτησης που εισάγονται με το «ΠΟΙΟΣ;», «ΤΙ;» «ΓΙΑΤΙ;» και «ΠΟΥ;»), η προέλευσή των οποίων ήταν είτε από το προσωπικό αρχείο της ερευνήτριας είτε αγοράστηκαν από το εμπόριο ([www.istockphotos.com](http://www.istockphotos.com)).

Στη συνέχεια έγινε επεξεργασία με το πρόγραμμα επεξεργασίας φωτογραφιών GIMP (GNU IMAGE MANIPULATION PROGRAM ([www.gimp.org](http://www.gimp.org)), με το οποίο ένα μέρος των φωτογραφιών καλύφθηκε με μαύρο χρώμα, με τέτοιο τρόπο που να μοιάζει πως κάποιος έριξε πάνω μελάνι, ώστε στη συνέχεια να παρουσιάζεται με παιγνιώδη μορφή στη δοκιμασία («Η μάγισσα Μάγια έριξε μαγικό μελάνι στις φωτογραφίες.») και να παρακινηθεί το παιδί να κάνει μια ερώτηση ώστε να αποκαλυφθεί ολόκληρη η εικόνα. Στην εικόνα 1 δίνεται ένα παράδειγμα φωτογραφίας, η οποία παρακινεί το παιδί σε μια ερώτηση που εισάγεται με το «ΠΟΙΟΣ;».

Η οδηγία για αυτή τη φωτογραφία είναι η εξής:

«Κοίτα εδώ. Σιδερώνει. Για ρώτα με για αυτό που η Μάγια έχει κρύψει με το μαύρο μελάνι της για να σου δείξει όλη την εικόνα.»





**Εικόνα 1: Παράδειγμα επεξεργασμένης φωτογραφίας για το τεστ 1 («wh – ερωτήσεις») για μια ερώτηση που εισάγεται με το ΠΟΙΟΣ;**

Στην εικόνα 2 δίνεται ένα παράδειγμα φωτογραφίας, η οποία παραπέμπει σε μια ερώτηση που εισάγεται με το «ΤΙ;»

Η οδηγία για αυτή τη φωτογραφία θα ήταν η εξής:

«Κοίτα εδώ. Η κυρία τρώει. Για ρώτα με για αυτό που η Μάγια έχει κρύψει με το μαύρο μελάνι της για να σου δείξει όλη την εικόνα.»



**Εικόνα 2: Παράδειγμα επεξεργασμένης φωτογραφίας για το τεστ 1 («wh – ερωτήσεις») για μια ερώτηση που εισάγεται με το ΤΙ;**

Στο παράρτημα 1 παρατίθενται οι οδηγίες για όλα τα ερεθίσματα του τεστ 1.

Στη συνέχεια οι φωτογραφίες εντάχτηκαν σε μια παρουσίαση PowerPoint, όπου οι «μαυρισμένη» εικόνα προηγείται και μετά από την ανταπόκριση του παιδιού, η «Μάγια» πατά το «μαγικό κουμπί» και με βαθμιαία, προσαρμοσμένη κίνηση εμφανίζεται η κανονική φωτογραφία, όπως φαίνεται και στο παράδειγμα στην εικόνα 3.



**Εικόνα3: Παράδειγμα παρουσίασης των ερεθισμάτων του τεστ 1 στο πρόγραμμα PowerPoint με βαθμιαία, προσαρμοσμένη κίνηση για μια ερώτηση που εισάγεται με το TI;**

Στη συνέχεια, χορηγήθηκαν αυτές οι επεξεργασμένες φωτογραφίες δοκιμαστικά σε 6 παιδιά προσχολικής ηλικίας που πληρούσαν τα κριτήρια για τη συμμετοχή στην έρευνα (βλ. 5.5.1.2.) προκειμένου να ελεγχθεί η πληρότητα των οδηγιών και η καταλληλότητα των ερεθισμάτων. Μετά από αυτές τις δοκιμαστικές χορηγήσεις της δοκιμασίας επιλέχθηκαν, από τις αρχικά 25 φωτογραφίες, 12 για την τελική μορφή της δοκιμασίας τεστ 1 («wh – ερωτήσεις») και 8 για τα παραδείγματα με τα παρακάτω κριτήρια:

1. Να μην προκαλούν σύγχυση στο παιδί
2. Να παραπέμπουν ξεκάθαρα σε ένα μόνο τύπο ερώτησης
3. Να μην αποσπάται η προσοχή του παιδιού από άλλα ερεθίσματα στη φωτογραφία.
4. Να υπάρχουν για τον κάθε τύπο ερωτηματικής πρότασης 3 φωτογραφίες / παρουσιάσεις για την τελική δοκιμασία και 2 για τα παραδείγματα.

Όπως διαφαίνεται από την παραπάνω περιγραφή της κατασκευής της δοκιμασίας, το τεστ 1 της παρούσας εργασίας διαφέρει στα παρακάτω σημαντικά χαρακτηριστικά από την υποδοκιμασία για «wh – ερωτήσεις» του DELV™(Seymour et al. , 2005):

- Χρησιμοποιούνται φωτογραφίες αντί για ζωγραφισμένες εικόνες
- Οι φωτογραφίες παρουσιάζονται σε μια παρουσίαση PowerPoint
- Αξιολογούνται λιγότεροι τύποι wh – ερωτήσεων
- Η παρουσίαση της «λύσης» κάθε ερώτησης παρουσιάζεται με διαφορετικό, «εντυπωσιακό» για το παιδί τρόπο
- Για κάθε ερωτηματική φράση παρουσιάζονται τρεις φωτογραφίες και όχι μόνο ένα ερέθισμα.

Σκοπός της διαφοροποίησης από την υποδοκμασία του DELV™(Seymour et al. , 2005) είναι:

- Μια παρουσίαση ερεθισμάτων που προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών (παρουσίαση με PowerPoint, μια ιστορία ως πλαίσιο αναφοράς).
- Η διεύρυνση τυχόν διαφορετικής ανταπόκρισης του παιδιού στην ίδια ερωτηματική φράση (π.χ. «ΠΟΙΟΣ;») αλλά σε διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις, δηλαδή σε διαφορετικές φωτογραφίες.

### 5.3.1.2. Κατασκευή του δοκιμαστικού τεστ 2 («Βρες την ερώτηση»)

Για την κατασκευή του δοκιμαστικού τεστ 2 («Βρες την ερώτηση») δεν υπήρχε πρότυπο σε κάποιο αξιολογητικό εργαλείο.

Για την εύρεση εικόνων για την κατασκευή αυτής της δεύτερης δοκιμασίας πραγματοποιήθηκε αρχικά μια αναζήτηση φωτογραφιών οι οποίες πληρούσαν τα παρακάτω κριτήρια:

1. Να είναι κατάλληλες για παιδιά προσχολικής ηλικίας και να μην προκαλούν σύγχυση στο παιδί.
2. Να προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών.
3. Να μην αποσπάται, όσο το δυνατόν, η προσοχή του παιδιού από άσχετα ερεθίσματα της εικόνας.
4. Να απεικονίζονται δύο άτομα που βρίσκονται σε μια επικοινωνιακή κατάσταση ή ένα άτομο, στο οποίο τα εξωλεκτικά ερεθίσματα παραπέμπουν σε μια ερώτηση.
5. Να υπάρχουν στις φωτογραφίες άτομα σε διαφορετικές ηλικίες και από τα δύο φύλα (αγόρι / κορίτσι, άντρας / γυναίκα).

Στην αναζήτηση αυτή δε βρέθηκαν αρκετές φωτογραφίες που πληρούσαν τα παραπάνω κριτήρια. Για αυτό το λόγο στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε αναζήτηση εικόνων / φωτογραφιών σε δημοσιευμένο θεραπευτικό εποπτικό υλικό, οι οποίες θα ήταν

κατάλληλες για την κατασκευή της δοκιμασίας τεστ 2 και οι οποίες θα πληρούσαν τα παραπάνω κριτήρια. Καταλήξαμε στην επιλογή εικόνων από το θεραπευτικό υλικό «What are they asking?» (www.superduperginc.com), αφού είχε γίνει δεκτή μια σχετική αίτηση για τη χρήση του υλικού για την παρούσα εργασία από τον εκδοτικό οίκο (βλ. παράρτημα 2) για αρχικά 16 εικόνες. Στη συνέχεια, οι εικόνες εντάχθηκαν σε μια παρουσίαση PowerPoint με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε η κάθε εικόνα να βρίσκεται σε μια διαφορετική διαφάνεια. Έπειτα χορηγήθηκαν αυτές οι εικόνες δοκιμαστικά, μετά από τη δοκιμαστική χορήγηση του τεστ 1, στα ίδια 6 παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Μετά από αυτές τις δοκιμαστικές χορηγήσεις της δοκιμασίας επιλέχθηκαν από τις αρχικά 16 εικόνες, 12 για την τελική μορφή της δοκιμασίας τεστ 2 («Βρες την ερώτηση») και 3 για τα παραδείγματα. Στην εικόνα 4 παρατίθεται ένα παράδειγμα των εικόνων που επιλέχθηκαν για το τεστ 2 («Βρες την ερώτηση»).



**Εικόνα 4:** Παράδειγμα από τις εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν στο τεστ 2 «Βρες την ερώτηση»

Μετά από κάποια εισαγωγικά σχόλια, η οδηγία σε αυτή την εικόνα είναι η παρακάτω:

*«Κοίτα, ....., εδώ είναι ένα αγόρι και ένα κοριτσάκι.*

*Κοίτα (δείχνουμε το ερωτηματικό) το αγόρι ρωτάει κάτι.*

*Τι λες εσύ, τι ρωτά αγόρι; Κάνε εσύ το αγόρι.»*

Οι οδηγίες για όλες τις εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν στο τεστ 2, παρατίθενται στο παράρτημα 3.



### 5.3.1.3. Κατασκευή παραδειγμάτων για τις δύο δοκιμασίες

Για την καλύτερη κατανόηση των οδηγιών των δοκιμασιών εκ μέρους των παιδιών, κρίθηκε απαραίτητη η κατασκευή παραδειγμάτων, με σκοπό τη χορήγησή τους πριν από την ερευνητική δοκιμασία, προκειμένου να εξοικειωθεί το παιδί με το να κάνει συγκεκριμένες, προσαρμοσμένες στο οπτικό ερέθισμα ερωτήσεις. Αυτή η διαδικασία εφαρμόζεται και σε άλλες δοκιμασίες και συγκεκριμένα κρίθηκε απαραίτητη από τους Seymour et al. (2005) σε μια παρόμοια δοκιμασία.

### 5.3.1.4. Βαθμολόγηση απαντήσεων υποκειμένων

Μετά τη συλλογή των δεδομένων θα πρέπει να γίνεται η κωδικοποίησή τους (data coding) έτσι ώστε να είναι εφικτή η στατιστική ανάλυσή τους (Καραγεώργος, 2002). Η κωδικοποίηση δεδομένων είναι ο καθορισμός κωδικών που παριστούν τις απαντήσεις που έχουμε συλλέξει, στην παρούσα έρευνα δηλαδή τις ανταποκρίσεις των παιδιών στα ερεθίσματα των δυο τεστ. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα με τιμές 0,1,2 για αυτό το σκοπό και τα κριτήρια βαθμολόγησης αναλύονται παρακάτω.

#### 5.3.1.4.1. Κριτήρια βαθμολόγησης τεστ 1 («wh – ερωτήσεις»)

Η ανταπόκριση του παιδιού βαθμολογείται σε μια κλίμακα από 0 έως και 2 με τα παρακάτω κριτήρια:

Με 2 βαθμούς βαθμολογείται μια ανταπόκριση όταν πληροί όλα τα παρακάτω κριτήρια:

- Η ανταπόκριση είναι μια ερωτηματική πρόταση.
- Η ερώτηση σχετίζεται με το μαυρισμένο κομμάτι της φωτογραφίας.
- Η ερώτηση εισάγεται με το κατάλληλο συντακτικό μόριο (αντωνυμία/σύνδεσμο/ επίρρημα).

Με 1 βαθμό βαθμολογείται μια ανταπόκριση όταν δεν πληροί όλα τα παραπάνω κριτήρια, αλλά όλα τα παρακάτω:

- Η ανταπόκριση είναι μια ερωτηματική πρόταση.
- Η ερώτηση δε σχετίζεται με το μαυρισμένο κομμάτι της φωτογραφίας, είναι όμως μια λογική απορία του παιδιού που σχετίζεται με την κατάσταση της φωτογραφίας.
- Η ερώτηση εισάγεται με το κατάλληλο συντακτικό μόριο (αντωνυμία / σύνδεσμο / επίρρημα).

Με 0 βαθμούς βαθμολογείται μια ανταπόκριση όταν δεν πληροί τα κριτήρια για μια βαθμολόγηση με 2 ή με 1 βαθμό.

Στο παράρτημα 4 παρατίθενται τα κριτήρια για την κωδικοποίηση μαζί με παραδείγματα για το τεστ 1.

#### 5.3.1.4.2. Κριτήρια βαθμολόγησης τεστ 2 («Βρες την ερώτηση»)

Η ανταπόκριση του παιδιού βαθμολογείται σε μια κλίμακα από 0 έως και 2 με τα παρακάτω κριτήρια:

Με 2 βαθμούς βαθμολογείται μια ανταπόκριση όταν πληροί όλα τα παρακάτω κριτήρια:

- Η ανταπόκριση είναι μια ερωτηματική πρόταση. Εάν κάνει πρώτα μια πρόταση και μετά μια ερώτηση, βαθμολογείται η ερώτηση.
- Το παιδί παράγει μια ερωτηματική πρόταση
  - που αφορά το άτομο που υποδεικνύει ο ερευνητής λεκτικά και με το να το δείξει στην εικόνα
  - στην οποία φανερώνεται ότι έχει κατανοήσει απόλυτα την επικοινωνιακή κατάσταση.

Με 1 βαθμό βαθμολογείται μια ανταπόκριση όταν δεν πληροί όλα τα παραπάνω κριτήρια, αλλά τα παρακάτω:

- Η ανταπόκριση είναι μια ερωτηματική πρόταση. Εάν κάνει πρώτα μια πρόταση και μετά μια ερώτηση, βαθμολογείται η ερώτηση.
- Το παιδί παράγει μια ερωτηματική πρόταση που ταιριάζει ναι μεν στην επικοινωνιακή κατάσταση, αλλά δεν είναι η πιο κατάλληλη.
- Το παιδί παράγει μια ερωτηματική πρόταση που ταιριάζει στην επικοινωνιακή κατάσταση, η οποία όμως αφορά το άλλο πρόσωπο και όχι το ζητούμενο άτομο.

Με 0 βαθμούς βαθμολογείται μια απάντηση όταν δεν πληροί κανένα από τα παραπάνω κριτήρια.

- Όταν το παιδί δε δίνει καμία απάντηση.
- Όταν το παιδί παράγει ερωτηματική πρόταση που ταιριάζει με την επικοινωνιακή κατάσταση, αλλά εισάγεται με τις λέξεις κοριτσάκι/αγοράκι, σε εικόνες που συνομιλούν παιδάκια.
- Όταν το παιδί δεν κάνει ερωτηματική πρόταση.
- Όταν το παιδί κάνει μια άσχετη με την επικοινωνιακή κατάσταση ερώτηση.



Στο παράρτημα 5 παρατίθενται τα κριτήρια βαθμολόγησης μαζί με χαρακτηριστικά παραδείγματα βαθμολόγησης.

### **5.3.2. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά**

Για να υπάρχουν ερευνητικές μελέτες με έγκυρα αποτελέσματα, είναι αναγκαίο να χρησιμοποιούνται για τη διεξαγωγή τους ερευνητικά εργαλεία, τα οποία προηγουμένως έχουν ελεγχθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους και τα οποία είναι σταθμισμένα (Καμπανάρου, 2007).

#### **5.3.2.1. Η στάθμιση**

Το να είναι σταθμισμένες οι δοκιμασίες σημαίνει, ότι οι δοκιμασίες έχουν χορηγηθεί σε αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού, ώστε να υπάρχει ένα πλαίσιο αναφοράς για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων του ατόμου που αξιολογείται. Αυτό προϋποθέτει να υπάρχει ένας συγκεκριμένος τρόπος χορήγησης ή / και βαθμολόγησης και να υπάρχουν τυπικοί βαθμοί σε αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού (Καμπανάρου, 2007).

Στην παρούσα εργασία, όσον αφορά στο πρώτο κριτήριο, τα τεστ χορηγήθηκαν πιλοτικά σε ένα όχι αντιπροσωπευτικό δείγμα παιδιών με σκοπό να γίνει, μετά από τις τυχόν αναγκαίες τροποποιήσεις, μελλοντικά μια χορήγηση σε μεγαλύτερο δείγμα για τη στάθμισή του. Οι δοκιμασίες πληρούν ωστόσο το δεύτερο κριτήριο, διότι υπάρχει και στις δύο δοκιμασίες ένας καθορισμένος, συγκεκριμένος τρόπος χορήγησης.

#### **5.3.2.2. Η εγκυρότητα**

Η εγκυρότητα (validity) είναι, σύμφωνα με τον Καραγεώργο (2002), ο σημαντικότερος παράγοντας που πρέπει να λαμβάνει υπόψη ο ερευνητής όταν κατασκευάζει ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων, το οποίο θα χρησιμοποιήσει. Αναφέρεται στην καταλληλότητα, τη σημαντικότητα και τη χρησιμότητα των συμπερασμάτων που εξάγει ο ερευνητής ή, πιο απλά, η εγκυρότητα αναφέρεται στον βαθμό που μια δοκιμασία μετρά πράγματι αυτό που είναι σχεδιασμένο να μετρήσει (Καμπανάρου, 2007). Υπάρχουν διάφορα είδη εγκυρότητας, όπως για παράδειγμα η εγκυρότητα περιεχομένου (content validity), η οποία αναφέρεται στον βαθμό που τα αντικείμενα (items) μιας δοκιμασίας είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα όλων των συμπεριφορών που στοχεύει να μετρήσει ή η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (construct validity), η οποία είναι ο βαθμός που ένα τεστ μετρά το θεωρητικό πλαίσιο που ισχυρίζεται ότι μετράει.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πιλοτική έρευνα και σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2005), «πιλοτικές ονομάζονται οι μικρές δοκιμαστικές έρευνες που πραγματοποιούνται πριν από τη διεξαγωγή μιας κύριας έρευνας». Η παρούσα εργασία στοχεύει δηλαδή στη συλλογή πληροφοριών, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια μελλοντική κατασκευή μιας δοκιμασίας με υψηλό βαθμό εγκυρότητας.

### 5.3.2.3. Η αξιοπιστία

Η αξιοπιστία (reliability) αναφέρεται στη σταθερότητα που εμφανίζει μια ψυχομετρική δοκιμασία σε διαδοχικές μετρήσεις. Χρησιμοποιούνται διάφορα είδη αξιοπιστίας ενός οργάνου μέτρησης. Τα πλέον συνήθη είδη αξιοπιστίας είναι των επαναληπτικών μετρήσεων (test – retest reliability), των εναλλακτικών τύπων (alternate form reliability), των ημίκλαστων ή ημίσεων (split – half reliability), της εσωτερικής συνοχής ή συνάφειας (internal consistency reliability), των μετρήσεων του ίδιου παρατηρητή/βαθμολογητή (intra – rater reliability) και μεταξύ αξιολογητών (inter – rater reliability), (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε μια πρώτη εκτίμηση της αξιοπιστίας των δοκιμασιών με τον καθορισμό της αξιοπιστίας μεταξύ βαθμολογητών (inter – rater reliability) σε 10 παιδιά από το δείγμα των παιδιών από το Πεταλίδι (απλή τυχαία δειγματοληψία με ένα αρχείο του excel). Για αυτό το σκοπό, οι απαντήσεις των παιδιών βαθμολογήθηκαν, εκτός από την ίδια την ερευνήτρια, ανεξάρτητα και από ένα άλλο άτομο (ειδική παιδαγωγό), το οποίο δεν είχε γνώση για τις εκάστοτε βαθμολογήσεις της ερευνήτριας. Δόθηκαν οι δοκιμασίες μαζί με τις οδηγίες τους, τις απαντήσεις των παιδιών και τα κριτήρια κωδικοποίησης. Τα αποτελέσματα αυτής της εκτίμησης παρουσιάζονται στο Κεφ. 6.1.

### 5.4. Ερευνητικές υποθέσεις

1. Η ικανότητα να παράγουν τα παιδιά ερωτήσεις που εισάγονται με το ΠΟΙΟΣ; ΤΙ; ΓΙΑΤΙ; και το ΠΟΥ; (τεστ 1 «wh – ερωτήσεις»)
  - 1.1. αυξάνεται με την ηλικία
  - 1.2. διαφοροποιείται στους διάφορους τύπους ερωτηματικών προτάσεων (ποιος, τι, γιατί, που)
  - 1.3. δε διαφοροποιείται στα δυο φύλα
  - 1.4. διαφοροποιείται στις τρεις παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης του ίδιου τύπου.

2. Η ικανότητα να παράγουν τα παιδιά κατάλληλες ερωτήσεις σε μια επικοινωνιακή κατάσταση (τεστ 2 «Βρες την ερώτηση»)

2.1. αυξάνεται με την ηλικία

2.2. δε διαφοροποιείται στα δύο φύλα

2.3. διαφοροποιείται ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση.

### **5.5. Δείγμα/ Υποκείμενα έρευνας**

Για την πιλοτική αυτή έρευνα επιλέχθηκαν συνολικά 79 παιδιά, ηλικίας 4;0 ετών έως 6;11 ετών σε δύο πλαίσια: 19 παιδιά από το διθέσιο νηπιαγωγείο Πεταλιδίου και 60 παιδιά από τα Εκπαιδευτήρια Μπουγά στην Καλαμάτα.

#### **5.5.1. Συλλογή δείγματος**

**5.5.1.1. Κριτήρια για την επιλογή των συγκεκριμένων πλαισίων ήταν τα παρακάτω:**

1. Ο τόπος διαμονής της ερευνήτριας είναι το Πεταλίδι και για αυτό το λόγο είχε εύκολη πρόσβαση και καλή συνεργασία με το νηπιαγωγείο του χωριού.
2. Η ερευνήτρια εργάζεται ως σύμβουλος ψυχολόγος στα Εκπαιδευτήρια Μπουγά και για αυτό το λόγο είχε εύκολη πρόσβαση σε μεγάλο αριθμό παιδιών καθώς και άριστη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

#### **5.5.1.2. Κριτήρια για την επιλογή των υποκειμένων**

##### **5.5.1.2.1. Νηπιαγωγείο Πεταλιδίου**

Υστερα από γνωριμία με τις δασκάλες του νηπιαγωγείου του Πεταλιδίου και την ενημέρωσή τους για την εν λόγω έρευνα, έγινε δεκτό το αίτημα εισόδου της ερευνήτριας στο σχολείο. Στη συνέχεια, σε συνεννόηση με τις δασκάλες, δόθηκαν πληροφορίες για την εν λόγω έρευνα στους γονείς (βλ. Παράρτημα 6) και αιτήσεις, στις οποίες κλήθηκαν οι γονείς να δώσουν γραπτώς τη συναίνεσή τους για τη συμμετοχή του παιδιού τους στην έρευνα (βλ. Παράρτημα 7).

Από τα συνολικά 31 παιδιά του σχολείου, έδωσαν έγκριση οι γονείς των 30 παιδιών.

Από αυτά επιλέχθηκαν όσα\_ παιδιά πληρούσαν τα παρακάτω κριτήρια (n = 19):

1. Τυπική ανάπτυξη (κατά την εκτίμηση των νηπιαγωγών)
2. Απουσία αισθητηριακών ελλειμμάτων (απουσία διάγνωσης και κατά την εκτίμηση των νηπιαγωγών)

3. Απουσία διαταραχών λόγου, όπως π.χ. διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, σημασιολογική – πραγματολογική διαταραχή (απουσία διάγνωσης και κατά την εκτίμηση των νηπιαγωγών)
4. Μονόγλωσσα παιδιά, με μητρική γλώσσα την ελληνική.

#### 5.5.1.2.2. Εκπαιδευτήρια Μπουγά:

Στα Εκπαιδευτήρια Μπουγά ενημερώθηκε αρχικά η διεύθυνση για τον σκοπό της έρευνας και για τον τρόπο διεκπεραίωσής της (βλ. Παράρτημα 8). Στη συνέχεια, από τα συνολικά 202 παιδιά των 3<sup>ων</sup> τμημάτων προ – προνηπίων, των 3<sup>ων</sup> τμημάτων προνηπίων, των 2 τμημάτων νηπίων και των 2 τμημάτων της Α' δημοτικού προέκυψαν 155 που πληρούσαν τα κριτήρια επιλογής (βλ. κριτήρια για το νηπιαγωγείο Πεταλιδίου). Από αυτά επιλέχθηκαν 60 παιδιά με τη μέθοδο της διαστρωμάτωσης και της απλής τυχαίας δειγματοληψίας με τον εξής τρόπο:

Αρχικά επιλέχθηκαν τα παιδιά που βρίσκονταν στο ηλιακό φάσμα που καλύπτει η έρευνα. Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες ανάλογα με το φύλο (2 ομάδες: αγόρι / κορίτσι) και την ηλικία (6 ομάδες: 4;0 – 4;5 / 4;6 – 4;11/ 5;0 – 5;5/ 5;6 – 5;11 / 6;0 – 6;5 / 6;6 – 6;11) με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν 12 ομάδες. Σε κάθε ομάδα έγινε απλή τυχαία δειγματοληψία με τον εξής τρόπο: Αριθμήθηκαν τα παιδιά με αύξοντα αριθμό και πραγματοποιήθηκε τυχαία επιλογή 5 παιδιών για κάθε ομάδα (τυχαίοι αριθμοί EXCEL).

#### 5.5.2. Πλαίσιο έρευνας

Η χορήγηση των δοκιμασιών πραγματοποιούνταν ατομικά κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, σε ήσυχο και άνετο περιβάλλον.

Στο Πεταλίδι η χορήγηση πραγματοποιήθηκε ατομικά σε τρεις μέρες στη μία από τις δύο αίθουσες του νηπιαγωγείου, ενώ τα άλλα παιδιά βρίσκονταν στη διπλανή τάξη.

Στα Εκπαιδευτήρια Μπουγά η χορήγηση των δοκιμασιών πραγματοποιήθηκε σε εφτά μέρες στη βιβλιοθήκη του σχολείου για τα παιδιά της Α' Δημοτικού και για τα μικρότερα παιδιά σε ένα γραφείο που ήταν κοντά στις αίθουσες των τάξεων.

Στο νηπιαγωγείο του Πεταλιδίου έγινε αρχικά μια γνωριμία με τα παιδιά και στη συνέχεια χορηγήθηκαν οι δυο δοκιμασίες ατομικά στο κάθε παιδί. Στα Εκπαιδευτήρια Μπουγά, η ερευνήτρια ήταν γνωστή στα παιδιά και η χορήγηση πραγματοποιήθηκε χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία των παιδιών.

### 5.5.3. Χαρακτηριστικά δείγματος

Στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 1 και 2) συνοψίζονται τα χαρακτηριστικά των δύο δειγμάτων, ανάλογα με την ηλικία και το φύλο των υποκειμένων.

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος Εκπαιδευτηρίων Μπουγά ανάλογα με το φύλο και την ηλικία

Ηλικιακή ομάδα	Αγόρια Ηλικία	Κορίτσια Ηλικία
4,0 – 4,5	4;1 4;4 4;1 4;0 4;2	4;0 4;0 4;4 4;2 4;3
Μέσος όρος στρογγυλοποιημένο	4;2	4;2
4,6 – 4,11	4;8 4;6 4;6 4; 9 4;7	4;9 4;10 4;7 4;7 4;8
Μέσος όρος στρογγυλοποιημένο	4;7	4;8
5,0 – 5,5	5;3 5;3 5;1 5;2 5;1	5;2 5;2 5;2 5;3 5;1
Μέσος όρος στρογγυλοποιημένο	5;2	5;2
5,6 – 5,11	5;11 5;10 5;6 5;7 5;7	5;11 5;6 5;8 5;6 5;9
Μέσος όρος στρογγυλοποιημένο	5;8	5;8
6,0 – 6,5	6;5 6;5 6;5 6;0 6;2	6;5 6;5 6;5 6;5 6;0
Μέσος όρος στρογγυλοποιημένο	6;3	6;4
6,6 – 6,11	6;10 6;11 6;9 6;11 6;7	6;10 6;11 6;11 6;7 6;11
Μέσος όρος στρογγυλοποιημένο	6;10	6;10

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος Πεταλιδίου ανάλογα με το φύλο και την ηλικία

Ηλικιακή ομάδα	Αγόρια Ηλικία	Κορίτσια Ηλικία
4,0 – 4,5	4;4	
4,6 – 4,11	4;6 4;8 4;8	4;6 4;7
5,0 – 5,5	5;1	5;1 5;2 5;3
5,6 – 5,11	5;8 5;10	5;6 5;6 5;10
6,0 – 6,5	6;0 6;2	6;0 6;1

### 5.6. Διαδικασία χορήγησης

Τα παιδιά εξετάστηκαν ατομικά σε μια αίθουσα κοντά στην τάξη τους. Η διαδικασία χορήγησης των δοκιμασιών χωρίζεται σε τρεις διαφορετικές φάσεις, οι οποίες αναφέρονται, μαζί με τη σκοπιμότητά τους συνοπτικά στον πίνακα 3.

Πίνακας 3: Η διαδικασία χορήγησης όλων των δοκιμασιών

Φάσεις της χορήγησης των δοκιμασιών	Σκοπός
1. Φάση γνωριμίας (Warming Up)	1. Γνωριμία με την ερευνήτρια. 2. Εισαγωγή στους όρους «ερώτηση», «ρωτάει» κ.τ.λ.
2. Φάση: τεστ 1 («wh – ερωτήσεις»)	
1. Εισαγωγή του υπολογιστή και του τρόπου χορήγησης της δοκιμασίας.	1. Προετοιμασία του παιδιού για τον τρόπο χορήγησης της δοκιμασίας. 2. Δημιουργία κινήτρου για συνεργασία του παιδιού.
2. Χορήγηση των παραδειγμάτων για το τεστ 1	Εξοικείωση του παιδιού με το να κάνει συγκεκριμένες, προσαρμοσμένες στο οπτικό ερέθισμα ερωτήσεις.
3. Χορήγηση της δοκιμασίας τεστ 1	Αξιολόγηση του παιδιού να κάνει κατάλληλες ερωτήσεις που εισάγονται με το «ΠΟΙΟΣ;», «ΤΙ;», «ΓΙΑΤΙ;» & «ΠΟΥ;».



Πίνακας 3: Η διαδικασία χορήγησης όλων των δοκιμασιών (συνέχεια)

3. Φάση: τεστ 2 («Βρες την ερώτηση»)	
1. Χορήγηση των παραδειγμάτων για το τεστ 2	Εξοικείωση του παιδιού με το να κάνει συγκεκριμένες, προσαρμοσμένες στο οπτικό ερέθισμα ερωτήσεις.
2. Χορήγηση της δοκιμασίας τεστ 2	Αξιολόγηση του παιδιού να κάνει κατάλληλες ερωτήσεις σε μια επικοινωνιακή κατάσταση.

Παρακάτω γίνεται περιγραφή των συγκεκριμένων φάσεων αναλυτικά:

#### 5.6.1. 1<sup>η</sup> φάση: Γνωριμία με την ερευνήτρια και εισαγωγή στους όρους «ερώτηση», «ρωτάει»

Σε αυτή τη φάση, πριν τη διεξαγωγή των δυο δοκιμασιών, γίνεται μια μικρή εισαγωγή με δύο σκοπούς:

1. Καλύτερη γνωριμία με την ερευνήτρια (warming up).
2. Εξοικείωση με τους όρους «ερώτηση» και «ρωτάει», διότι κατά την κατασκευή των δοκιμασιών διαπιστώθηκε, ότι πολλά παιδιά, ειδικά στις μικρότερες ηλικίες, δυσκολεύτηκαν στην κατανόηση της έννοιας «ερώτηση» και τι ακριβώς τους ζητήθηκε.

Για τους παραπάνω λόγους, η ερευνήτρια θεώρησε σκόπιμο να κάνει μια μικρή «εισήγηση» για την έννοια «ερώτηση», η οποία ταυτόχρονα λειτουργεί ως φάση γνωριμίας με το παιδί.

Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια συστήνεται στο παιδί, στη συνέχεια του κάνει κάποιες απλές ερωτήσεις και παροτρύνει και το παιδί να κάνει το ίδιο. Σε όλη αυτή τη διαδικασία χρησιμοποιούνται οι όροι «ερώτηση» «ρωτήσέ με» κ.τ.λ. (Παράρτημα 9).

#### 5.6.2. 2<sup>η</sup> Φάση: τεστ 1 («wh – ερωτήσεις»)

Σε αυτή τη φάση γίνεται η εισαγωγή του υπολογιστή στο παιδί και του τρόπου με τον οποίο θα πραγματοποιηθεί η δοκιμασία.

##### Παραδείγματα τεστ 1 :

Στη συνέχεια παρουσιάζονται στον υπολογιστή με το πρόγραμμα PowerPoint, 3 παραδείγματα για τον κάθε τύπο ερώτησης, έτσι ώστε να καταλάβει το παιδί, τι του ζητείται.

Χορηγούνται δύο παραδείγματα για τον κάθε τύπο ερώτησης (ΠΟΙΟΣ; ΤΙ; ΓΙΑΤΙ; ΠΟΥ;), συνολικά δηλαδή 8 παραδείγματα, στα οποία γίνεται μια εισαγωγή για το «παιχνίδι με τις εικόνες» και για το σκοπό του.

Στη συνέχεια το παιδί παροτρύνεται από την ερευνήτρια να κάνει την κατάλληλη για την κάθε εικόνα ερώτηση.

Το παρακάτω παράδειγμα δείχνει τον τρόπο εισαγωγής της δοκιμασίας και πώς οδηγείται το κάθε παιδί σταδιακά στην κατανόηση για το τι του ζητείται, δηλαδή να κάνει μια ερώτηση που εισάγεται με το «ΠΟΙΟΣ;» .

#### **ΠΟΙΟΣ;**

«Κοίτα, (όνομα του παιδιού), έχω φέρει ένα παιχνίδι με εικόνες. Αυτή εδώ είναι η Μάγια, η καλή μάγισσα, που της αρέσει να κάνει πλάκες. Έκανε τα μαγικά της και στις εικόνες μας: Έχει πάρει το μαγικό της μελάνι και το έχυσε πάνω στην κάθε εικόνα για να κρύψει ένα μέρος της. Θέλει να κάνει ένα παιχνίδι μαζί σου: Η Μάγια, η καλή μάγισσα, θα σου δείχνει όλη την εικόνα, αν τη ρωτάς για αυτό που κρύβει το μαύρο μελάνι της! Κοίτα εδώ την πρώτη μας εικόνα:

Πω, πω ... μαγικά που έχει κάνει. Τι βλέπεις; .....

*(Αν δεν απαντά: «Κόβει το χαρτί με το ψαλίδι, βλέπεις;»)*

«Βλέπεις και το μαύρο μελάνι της; Για ρώτα τη Μάγια γι' αυτό που κρύβεται πίσω από το μαύρο μελάνι εδώ (δείχνουμε).

*(Αν δεν κάνει καμία ερώτηση ή αν κάνει ακατάλληλη ερώτηση.)*

«Βλέπεις τον άνθρωπο που κόβει το χαρτί;... Όχι; .....Για ρώτα τη μάγισσα γι' αυτό.»

*(Αν ακόμα δεν κάνει κατάλληλη ερώτηση)*

«Για ρώτα τη Μάγια «Ποιος .... ??», για να σου δείξει όλη την εικόνα.

*(Αν ακόμα δεν κάνει κατάλληλη ερώτηση)*

«Μπορούμε να ρωτήσουμε τη Μάγια «Ποιος κόβει το χαρτί;» Για ρώτα την εσύ!»

Παρουσιάζονται 2 παραδείγματα για τον κάθε ερωτηματικό τύπο με την εξής σειρά:

1. ΠΟΙΟΣ;(2)
2. ΤΙ;(2)
3. ΓΙΑΤΙ; (2)
4. ΠΟΥ; (2)

Οι απαντήσεις του παιδιού δεν βαθμολογούνται.

Στη συνέχεια πραγματοποιείται η χορήγηση του τεστ 1 («wh – ερωτήσεις») με τον εξής τρόπο: Περιγράφεται η κάθε φωτογραφία, όπως π.χ. στη διαφάνεια 1 με τον εξής τρόπο:

«Κοίτα εδώ. Σιδερώνει. Για ρώτα με για αυτό που η Μάγια έχει κρύψει με το μαύρο μελάνι της για να σου δείξει όλη την εικόνα.»

Οι οδηγίες για την παρουσίαση όλων των φωτογραφιών / διαφανειών βρίσκονται στο παράρτημα 10.

Η παρουσίαση της πραγματικής δοκιμασίας, η οποία βαθμολογείται, διαφέρει σε 5 βασικά χαρακτηριστικά από την παρουσίαση των παραδειγμάτων:

1. Στην πραγματική δοκιμασία, πέρα από μια θετική, ενθαρρυντική στάση της ερευνήτριας προς το παιδί δε δίνεται άλλου είδους βοήθεια.
2. Οποιαδήποτε ανταπόκριση του παιδιού καταγράφεται και γίνεται δεκτή είτε είναι λάθος είτε όχι και η ερευνήτρια αντιδρά σε κάθε απάντηση του παιδιού με τον ίδιο θετικό και ενθαρρυντικό τρόπο χωρίς να του πει αν ήταν λανθασμένη ή σωστή η ανταπόκρισή του.
3. Αν το παιδί δεν απαντά μέσα σε 20'', η ερμηνεύτρια του λέει κάτι καθησυχαστικό (π.χ. «Δεν πειράζει, θα δούμε άλλη εικόνα.»), αποκαλύπτει ολόκληρη την εικόνα και προχωράει στην επόμενη διαφάνεια.
4. Αν το παιδί δεν απαντά σε 5 διαδοχικές εικόνες, η δοκιμασία διακόπτεται για να αποφευχθούν αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις του παιδιού και οι διαφάνειες που δεν παρουσιάστηκαν στο παιδί βαθμολογούνται με 0.
5. Οι διαφάνειες παρουσιάζονται με τη βοήθεια του προγράμματος TM Randomize ([www.tushar-mehta.com](http://www.tushar-mehta.com)) με τυχαία σειρά έτσι ώστε να αποφευχθούν τυχόν παράγοντες που σχετίζονται με τη σειρά παρουσίασης των ερεθισμάτων.

### 5.6.3. 3η Φάση: τεστ 2 («Βρες την ερώτηση»)

Σε αυτή την τελευταία φάση της έρευνας, πραγματοποιείται, προτού γίνει η χορήγηση του τεστ, επίσης μια εισαγωγή με τρία παραδείγματα εικόνων επικοινωνιακών καταστάσεων στις οποίες το παιδί παροτρύνεται να κάνει κατάλληλες ερωτήσεις.

## 6. Αποτελέσματα

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το SPSS (IBM, 2012), το οποίο θεωρείται το πιο διαδεδομένο πρόγραμμα για τη στατιστική ανάλυση δεδομένων (Field, 2005).

### 6.1. Αξιοπιστία μεταξύ αξιολογητών των δοκιμασιών (inter – rater reliability)

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε μια πρώτη εκτίμηση της αξιοπιστίας των δοκιμασιών με τον καθορισμό της αξιοπιστίας μεταξύ αξιολογητών (inter – rater reliability) σε 10 παιδιά από το δείγμα των παιδιών από το Πεταλίδι (απλή τυχαία δειγματοληψία από αρχείο του Excel). Για αυτό το σκοπό, οι απαντήσεις των παιδιών βαθμολογήθηκαν, εκτός από την ίδια την ερευνήτρια, ανεξάρτητα και από ένα άλλο άτομο (ειδική παιδαγωγό), το οποίο δεν είχε γνώση για τις εκάστοτε βαθμολογήσεις της ερευνήτριας. Δόθηκαν οι δοκιμασίες μαζί με τις οδηγίες τους, τις απαντήσεις των παιδιών και τα κριτήρια κωδικοποίησης.

#### 6.1.1. Τεστ 1 («wh – ερωτήσεις»)

Πραγματοποιήθηκε Kappa test προκειμένου να καθορισθεί το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των 2 αξιολογητών.

Τα αποτελέσματα ήταν τα εξής και παρουσιάζονται στον πίνακα 4:

- 29 απαντήσεις αξιολογήθηκαν και από τους 2 αξιολογητές με 0
- 18 απαντήσεις αξιολογήθηκαν και από τους 2 αξιολογητές με 1
- 71 απαντήσεις αξιολογήθηκαν και από τους 2 αξιολογητές με 2
- 1 απάντηση αξιολογήθηκε από τον Rater A με 2 και από τον Rater B με 1.
- 1 απάντηση αξιολογήθηκε από τον Rater A με 1 και από τον Rater B με 2.

Πίνακας 4: Kappa test για το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των 2 αξιολογητών στο τεστ 1

Rater\_A \* Rater\_B Crosstabulation

Count		Rater_B			Total
		0	1	2	
Rater_A	0	29	0	0	29
	1	0	18	1	19
	2	0	1	71	72
Total		29	19	72	120

Τα αποτελέσματα του Kappa – test έδειξαν ότι  $K = 0,970$  με  $p < 0.001$ , όπως φαίνεται και στον πίνακα 5 .

Πίνακας 5: Μέτρο συμφωνίας μεταξύ αξιολογητών στο τεστ 1

Symmetric Measures					
		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Measure of Agreement	Kappa	,970	,021	14,261	,000
N of Valid Cases		120			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Σύμφωνα με την κλίμακα στον παρακάτω πίνακα 6 συμπεραίνουμε ότι υπάρχει σχεδόν τέλεια συμφωνία μεταξύ των 2 αξιολογητών.

Πίνακας 6: Ερμηνεία μέτρησης Kappa

<b>Kappa</b>	<b>Interpretation</b>
< 0	Poor agreement
0.0 – 0.20	Slight agreement
0.21 – 0.40	Fair agreement
0.41 – 0.60	Moderate agreement
0.61 – 0.80	Substantial agreement
0.81 – 1.00	Almost perfect agreement

### 6.1.2. Τεστ 2 («Βρες την ερώτηση»)

Πραγματοποιήθηκε Kappa test προκειμένου να καθορισθεί το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των 2 αξιολογητών.

Τα αποτελέσματα ήταν τα εξής και παρουσιάζονται στον πίνακα 7:

- 26 απαντήσεις αξιολογήθηκαν και από τους 2 αξιολογητές με 0
- 32 απαντήσεις αξιολογήθηκαν και από τους 2 αξιολογητές με 1
- 56 απαντήσεις αξιολογήθηκαν και από τους 2 αξιολογητές με 2
- 2 απαντήσεις αξιολογήθηκαν από τον Rater A με 0 και από τον Rater B με 1.
- 1 απάντηση αξιολογήθηκε από τον Rater A με 2 και από τον Rater B με 1.
- 3 απαντήσεις αξιολογήθηκαν από τον Rater A με 1 και από τον Rater B με 2.



Πίνακας 7: *Kappa test για το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των 2 αξιολογητών στο τεστ 2*

Rater\_A \* Rater\_B Crosstabulation

Count

	Rater B			Total
	0	1	2	
0	26	2	0	28
Rater_A 1	0	32	3	35
2	0	1	56	57
Total	26	35	59	120

Τα αποτελέσματα του Kappa – test έδειξαν ότι  $K = 0,921$  με  $p < 0,001$ , όπως φαίνεται και στον πίνακα 8.

Πίνακας 8: *Μέτρο συμφωνίας μεταξύ αξιολογητών στο τεστ 2*

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Measure of Agreement	Kappa	,921	,031	13,974	,000
N of Valid Cases		120			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Σύμφωνα με την κλίμακα στον παρακάτω πίνακα 9 συμπεραίνουμε ότι υπάρχει σχεδόν τέλεια συμφωνία μεταξύ των αξιολογητών.

Πίνακας 9: *Ερμηνεία μέτρησης Kappa*

Kappa	Interpretation
< 0	Poor agreement
0.0 – 0.20	Slight agreement
0.21 – 0.40	Fair agreement
0.41 – 0.60	Moderate agreement
0.61 – 0.80	Substantial agreement
0.81 – 1.00	Almost perfect agreement

## 6.2. Τεστ 1 wh – ερωτήσεις

### 6.2.1. Έλεγχος κανονικότητας

Για να επιλέξουμε την κατάλληλη μέθοδο ανάλυσης, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα, πρέπει να πραγματοποιήσουμε έλεγχο κανονικότητας (normality test) στις συνεχείς μεταβλητές.

Οι μεταβλητές για τις οποίες ελέγχεται αν ακολουθούν κανονική κατανομή είναι οι:

TOTAL (συνολικό score)

TOTAL\_1\_2\_3 (αφορά το συνολικό score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΟΙΟΣ)

TOTAL\_4\_5\_6 (αφορά το συνολικό score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΤΙ)

TOTAL\_7\_8\_9 (αφορά το συνολικό score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΓΙΑΤΙ)

TOTAL\_10\_11\_12 (αφορά το συνολικό score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΟΥ)

Ισχύουν οι παρακάτω υποθέσεις:

*Null υπόθεση:* τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή

*Εναλλακτική υπόθεση:* τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή

Υπάρχουν δύο μέθοδοι ελέγχου κανονικότητας: Kolmogorov-Smirnov, η οποία είναι κατάλληλη για σύνολα δεδομένων μεγαλύτερα από 2000 στοιχεία και η Shapiro-Wilk, κατάλληλη για σύνολα δεδομένων μικρότερα από 2000 στοιχεία. Στην περίπτωσή μας, εφόσον το σύνολο των ερωτηθέντων είναι 79, μας ενδιαφέρουν τα αποτελέσματα της μεθόδου Shapiro-Wilk, το οποία φαίνονται στον πίνακα 10.

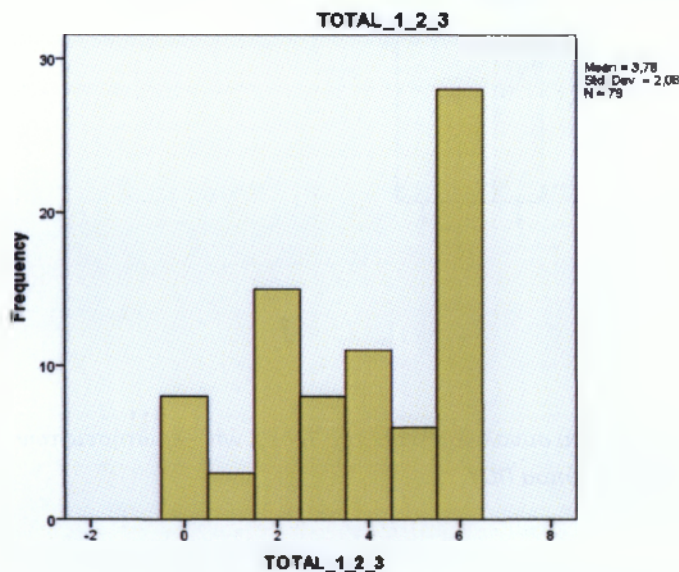
Πίνακας 10: Αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για το τεστ 1

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TOTAL_1_2_3(ΠΟΙΟΣ)	,211	79	,000	,862	79	,000
TOTAL_4_5_6 (ΤΙ)	,378	79	,000	,604	79	,000
TOTAL_7_8_9 (ΓΙΑΤΙ)	,390	79	,000	,631	79	,000
TOTAL_10_11_12 (ΠΟΥ)	,385	79	,000	,647	79	,000
TOTAL (ΣΥΝΟΛΟ)	,197	79	,000	,801	79	,000

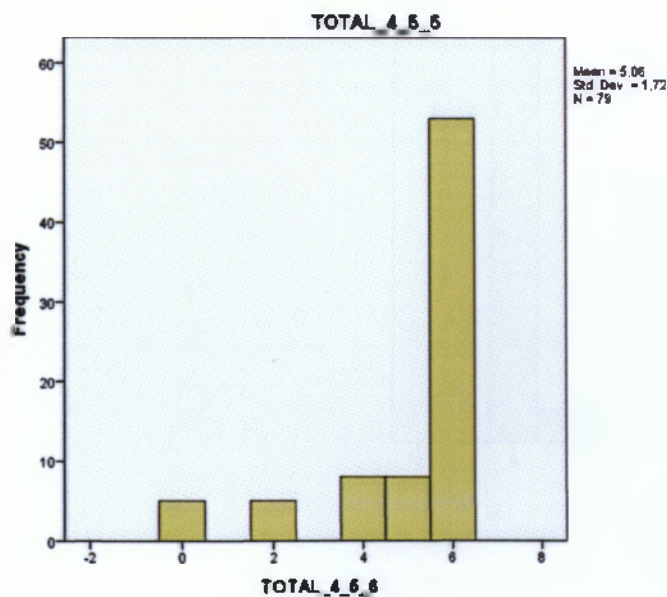
a. Lilliefors Significance Correction

Εφόσον  $p < 0.001$  ( $< 0,05$ ) για όλες τις συνεχείς μεταβλητές που εξετάστηκαν, απορρίπτεται η null υπόθεση ότι τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή. Αυτό είναι φανερό και από τα ιστογράμματα που παρατίθενται για κάθε μεταβλητή. Άρα, στη μέθοδο ανάλυσης που θα χρησιμοποιηθεί πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν ότι οι εξαρτημένες μεταβλητές δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Στα σχήματα 3 - 7 απεικονίζονται οι κατανομές των σκορ ξεχωριστά για τον κάθε τύπου ερωτηματικής πρότασης και του συνόλου όλων των ερωτηματικών προτάσεων.

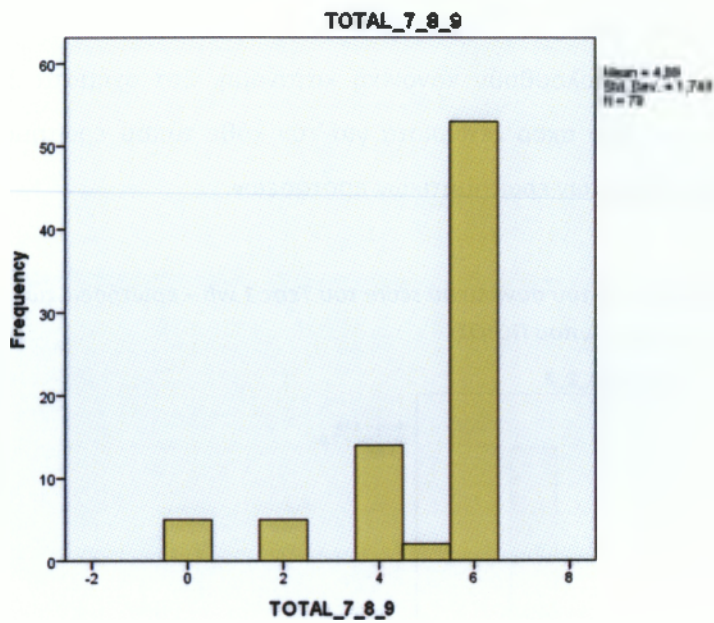
**Σχήμα 3: Ιστόγραμμα της κατανομής του συνολικού score του Τεστ 1 wh – ερωτήσεις των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΟΙΟΣ**



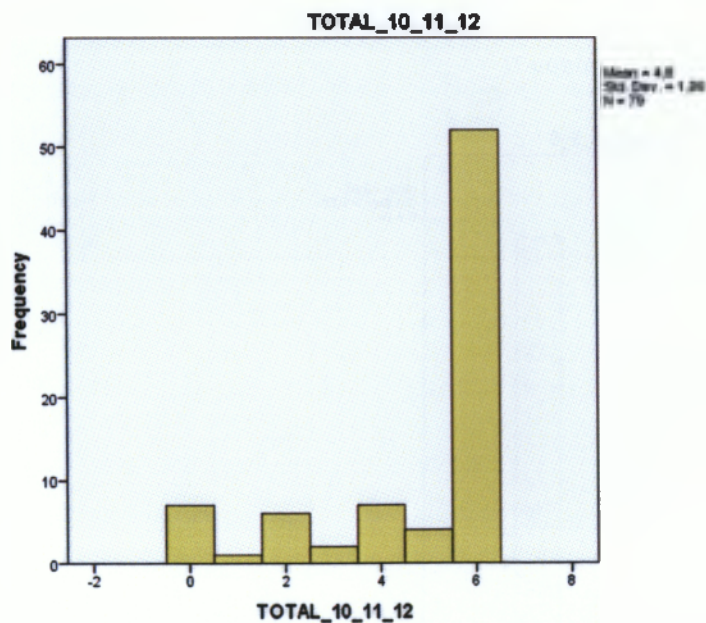
**Σχήμα 4: Ιστόγραμμα της κατανομής του συνολικού score του Τεστ 1 wh – ερωτήσεις των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΤΙ**



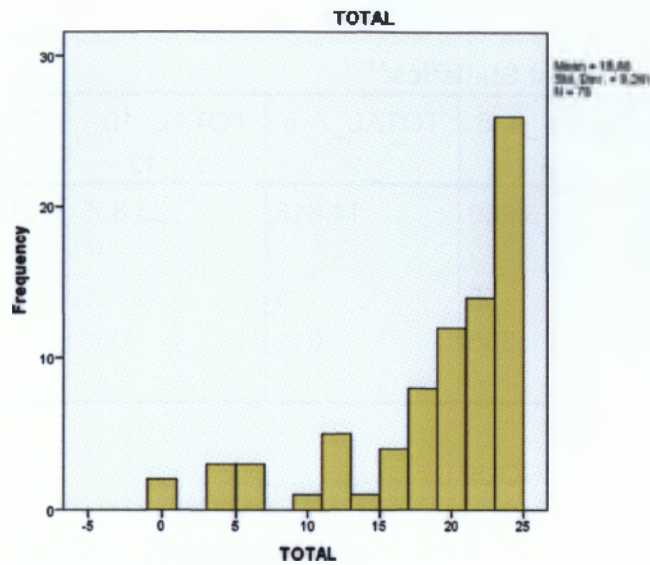
Σχήμα 5: Ιστόγραμμα της κατανομής του συνολικού score του Τεστ 1 wh – ερωτήσεις των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΓΙΑΤΙ



Σχήμα 6: Ιστόγραμμα της κατανομής του συνολικού score του Τεστ 1 wh – ερωτήσεις των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΟΥ



Σχήμα 7: Ιστόγραμμα της κατανομής του συνολικού score του τεστ 1 όλων των ερωτηματικών προτάσεων



## 6.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα:

### 6.2.2.1. Ερευνητικό ερώτημα 1:

Η ικανότητα να κάνουν τα παιδιά ερωτήσεις που εισάγονται με το ΠΟΙΟΣ; ΤΙ; ΓΙΑΤΙ; και ΠΟΥ; αυξάνεται με την ηλικία;

#### 6.2.2.1.1. Kruskal-Wallis Test

Για να εξετάσουμε πώς μεταβάλλεται η ικανότητα των παιδιών να κάνουν ερωτήσεις με την ομάδα ηλικίας λάβαμε υπ' όψιν τις παρακάτω μεταβλητές:

Ανεξάρτητη μεταβλητή (categorical με 6 ανεξάρτητες ομάδες ηλικίας) :

Ομάδα ηλικίας (AGE\_GROUP)

Εξαρτημένες μεταβλητές (συνεχείς) :

TOTAL (συνολικό score)

TOTAL\_1\_2\_3 (αφορά το συνολικό score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΟΙΟΣ)

TOTAL\_4\_5\_6 (αφορά το συνολικό score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΤΙ)

TOTAL\_7\_8\_9 (αφορά το συνολικό score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΓΙΑΤΙ)

TOTAL\_10\_11\_12 (αφορά το συνολικό score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΟΥ).

Εφόσον η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι categorical και οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι συνεχείς και δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, επιλέχθηκε η μη παραμετρική στατιστική μέθοδος (nonparametric test) Kruskal Wallis.



Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διαφαινόνται στον παρακάτω πίνακα 11.

Πίνακας 11 : Αποτελέσματα του *Kruskal Wallis Test* για το τεστ 1

Test Statistics <sup>a,b</sup>					
	TOTAL_1_2 3	TOTAL_4_5 6	TOTAL_7_8 9	TOTAL_10_ 11 12	TOTAL
Chi-Square	16,910	16,860	14,818	23,805	25,507
df	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,005	,005	,011	,000	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. GROUPING VARIABLE: AGE\_GROUP

Από τον παραπάνω πίνακα εξάγουμε τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Η συσχέτιση μεταξύ του score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΟΙΟΣ (TOTAL\_1\_2\_3) και της ομάδας ηλικίας (AGE\_GROUP) είναι σημαντική ( $\chi(4)=16,910, p=0,005<0,05$ ).
- Η συσχέτιση μεταξύ του score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΤΙ (TOTAL\_4\_5\_6) και της ομάδας ηλικίας (AGE\_GROUP) είναι σημαντική ( $\chi(4)=16,860, p=0,005<0,05$ ).
- Η συσχέτιση μεταξύ του score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΓΙΑΤΙ (TOTAL\_7\_8\_9) και της ομάδας ηλικίας (AGE\_GROUP) είναι σημαντική ( $\chi(4)=14,818, p=0,011<0,05$ ).
- Η συσχέτιση μεταξύ του score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΟΥ (TOTAL\_10\_11\_12) και της ομάδας ηλικίας (AGE\_GROUP) είναι σημαντική ( $\chi(4)=23,805, p<0,001<0,05$ ).
- Η συσχέτιση μεταξύ του συνολικού score TOTAL και της ομάδας ηλικίας (AGE\_GROUP) είναι σημαντική ( $\chi(4)=25,507, p<0,001<0,05$ ).

Αυτό σημαίνει, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας των παιδιών να παράγουν ερωτηματικές προτάσεις που εισάγονται με το ΠΟΙΟΣ, ΤΙ, ΓΙΑΤΙ και ΠΟΥ και της ομάδας ηλικίας. Στον παρακάτω πίνακα 12 φαίνεται πώς ακριβώς μεταβάλλεται η ικανότητα των παιδιών να κάνουν ερωτήσεις που εισάγονται με το ΠΟΙΟΣ, ΤΙ, ΓΙΑΤΙ και ΠΟΥ με την ομάδα ηλικίας. Παρατηρείται γενικά αύξηση της ικανότητας με την ηλικία.

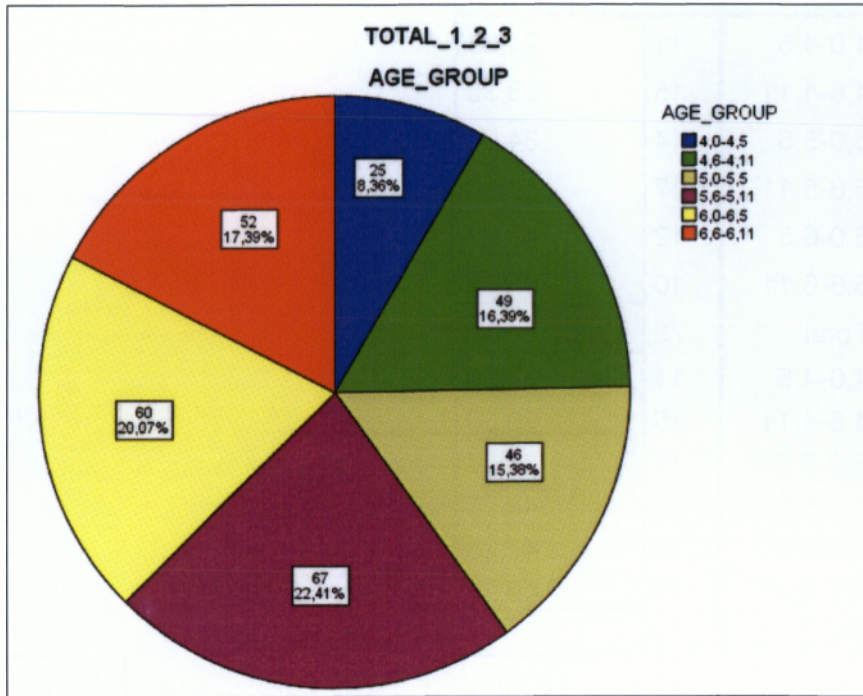


Πίνακας 12: Ικανότητα των παιδιών να κάνουν ερωτήσεις που εισάγονται με το ΠΟΙΟΣ, ΤΙ, ΓΙΑΤΙ και ΠΟΥ ανά ομάδα ηλικίας

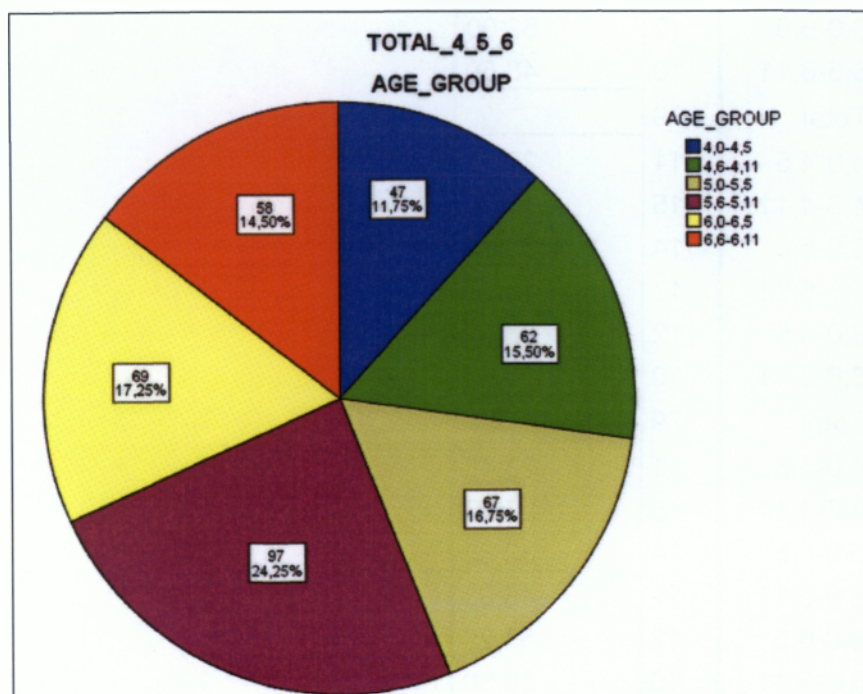
Ranks			
	AGE_GR OUP	N	Mean Rank
TOTAL_1 _2_3	4,0-4,5	11	24,36
	4,6-4,11	15	33,30
	5,0-5,5	14	34,00
	5,6-5,11	17	42,76
	6,0-6,5	12	52,67
	6,6-6,11	10	55,75
	Total	79	
TOTAL_4 _5_6	4,0-4,5	11	27,59
	4,6-4,11	15	29,30
	5,0-5,5	14	38,07
	5,6-5,11	17	48,56
	6,0-6,5	12	47,25
	6,6-6,11	10	49,15
	Total	79	
TOTAL_7 _8_9	4,0-4,5	11	29,73
	4,6-4,11	15	30,20
	5,0-5,5	14	41,82
	5,6-5,11	17	39,62
	6,0-6,5	12	53,00
	6,6-6,11	10	48,50
	Total	79	
TOTAL_1 0_11_12	4,0-4,5	11	25,55
	4,6-4,11	15	32,23
	5,0-5,5	14	30,46
	5,6-5,11	17	48,56
	6,0-6,5	12	53,50
	6,6-6,11	10	50,15
	Total	79	
TOTAL	4,0-4,5	11	23,45
	4,6-4,11	15	27,17
	5,0-5,5	14	32,82
	5,6-5,11	17	46,03
	6,0-6,5	12	57,29
	6,6-6,11	10	56,50
	Total	79	

Στα παρακάτω σχήματα πίτας 8 - 11 φαίνεται για κάθε ομάδα ηλικίας το άθροισμα και ποσοστό του σκορ για κάθε τύπο ερωτηματικών προτάσεων:

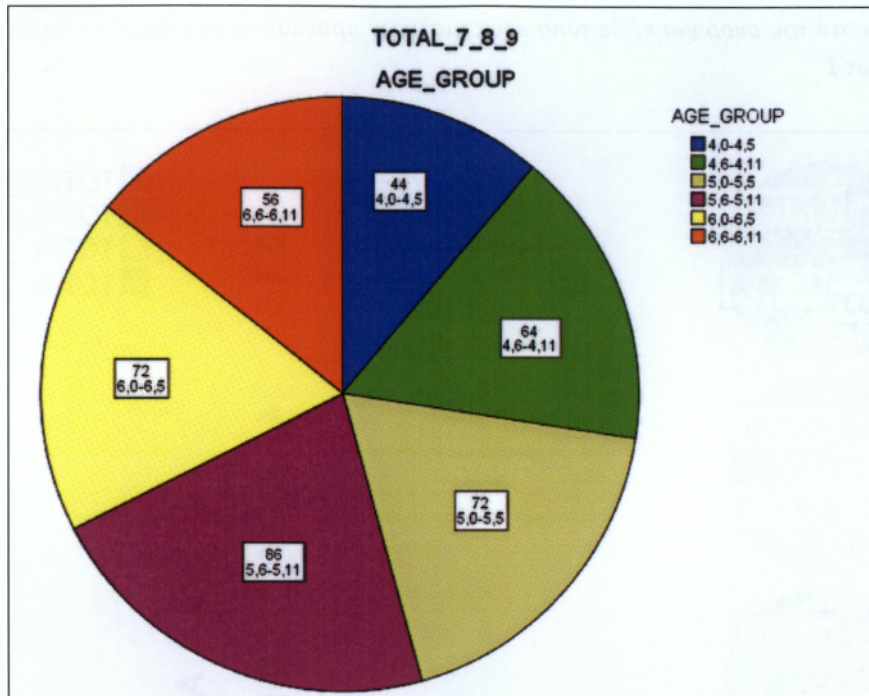
Σχήμα 8: Άθροισμα και ποσοστό του σκορ για την ερωτηματική πρόταση που εισάγεται με το ΠΟΙΟΣ



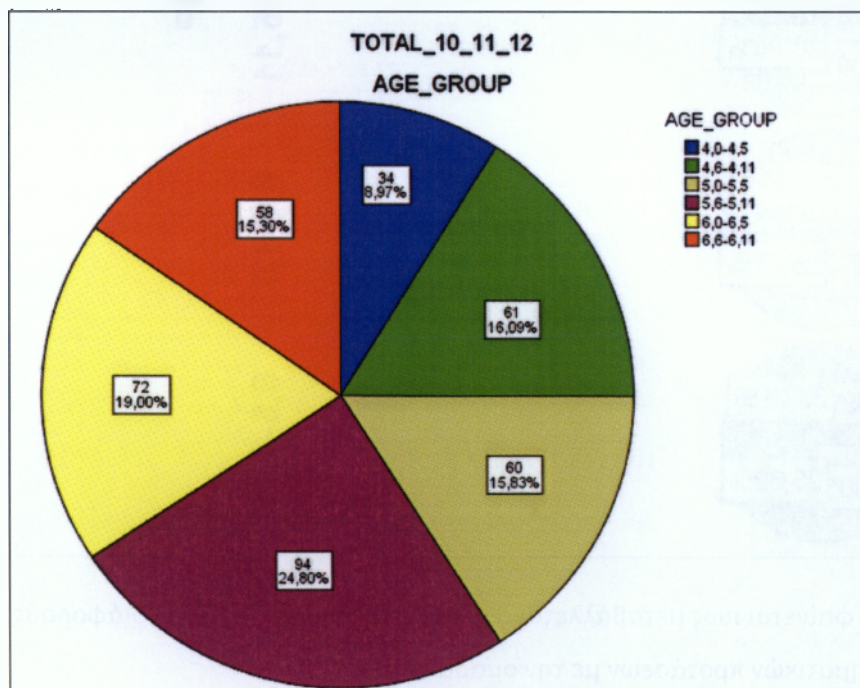
Σχήμα 9: Άθροισμα και ποσοστό του σκορ για την ερωτηματική πρόταση που εισάγεται με το ΤΙ



Σχήμα 10 : Άθροισμα και ποσοστό του σκορ για την ερωτηματική πρόταση που εισάγεται με το ΓΙΑΤΙ



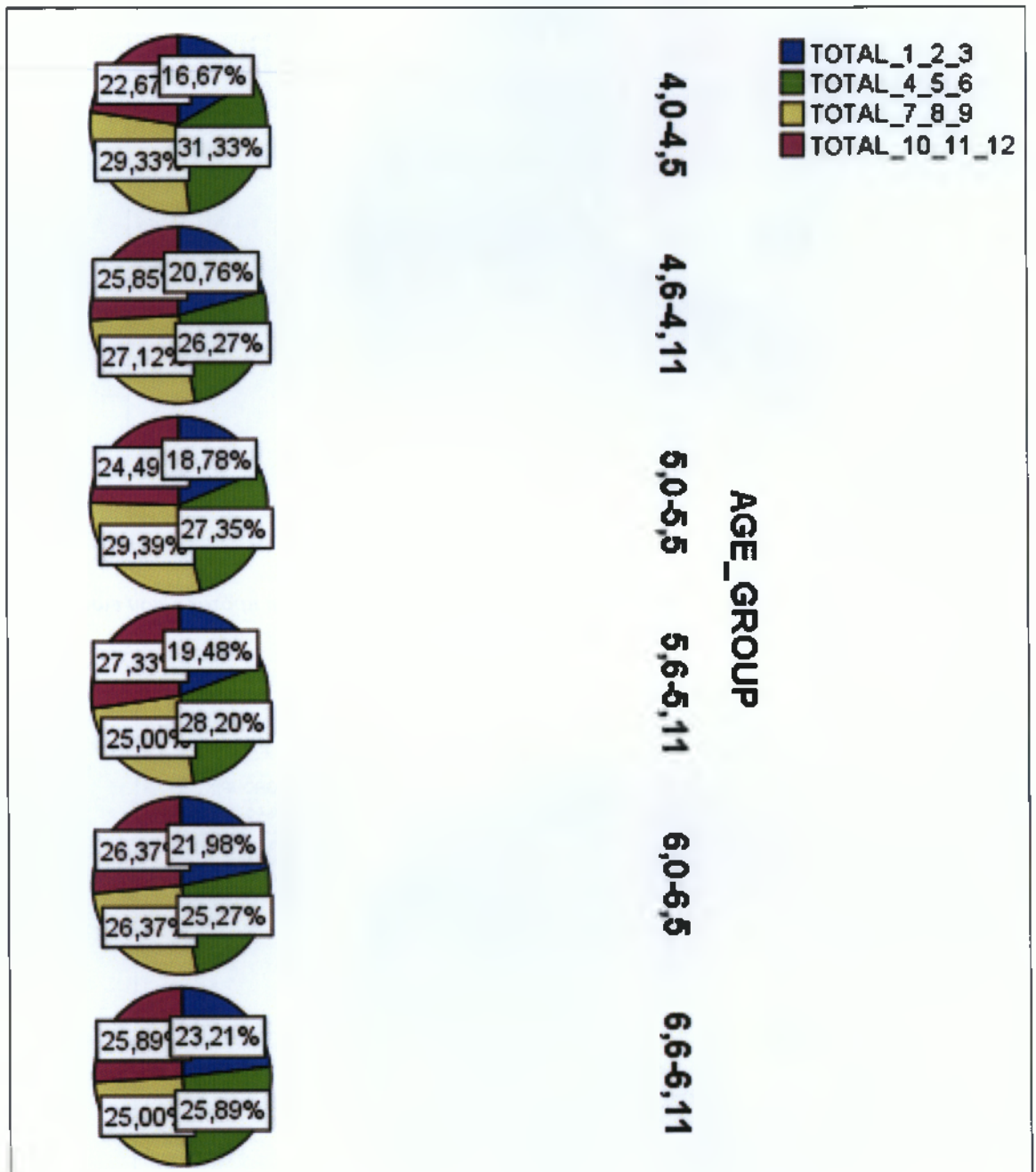
Σχήμα 11: Άθροισμα και ποσοστό του σκορ για την ερωτηματική πρόταση που εισάγεται με το ΠΟΥ





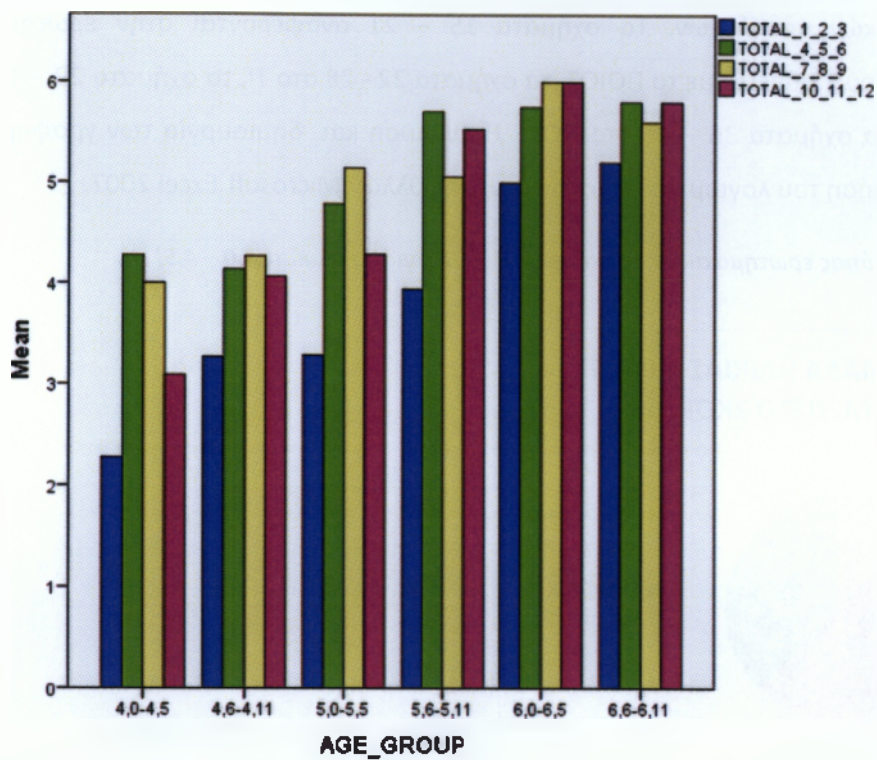
Στο παρακάτω σχήμα 12 φαίνεται το ποσοστό του σκορ για κάθε τύπο ερωτηματικών προτάσεων ανά ομάδα ηλικίας:

*Σχήμα 12: Ποσοστό του σκορ για κάθε τύπο ερωτηματικών προτάσεων ανά ομάδα ηλικίας στο τεστ 1*



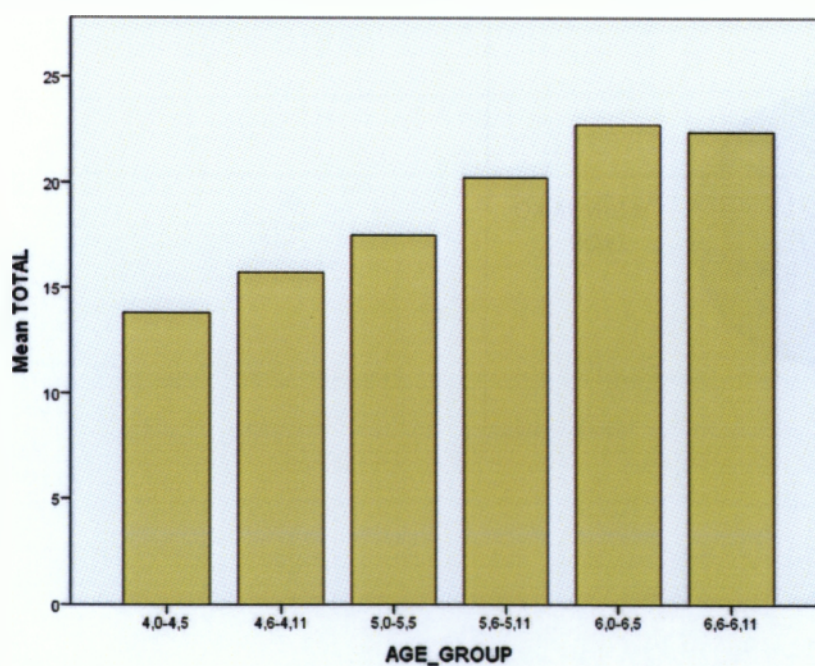
Στο σχήμα 13 φαίνεται πως μεταβάλλεται ο μέσος όρος του score στους διάφορους τύπους ερωτηματικών προτάσεων με την ομάδα ηλικίας.

Σχήμα 13: Μέσος όρος του σκορ στους διάφορους τύπους ερωτηματικών προτάσεων στο τεστ 1



Στο σχήμα 14 φαίνεται πως μεταβάλλεται ο μέσος όρος του συνολικού σκορ με την ομάδα ηλικίας.

Σχήμα 14: Μέσος όρος του συνολικού σκορ ανά ομάδα ηλικίας





Στα σχήματα που ακολουθούν φαίνεται σε ξεχωριστό σχήμα για κάθε ομάδα ηλικίας το σύνολο και ποσοστό του σκορ (επί του μέγιστου δυνατού σκορ) για κάθε τύπο ερωτηματικών προτάσεων. Τα σχήματα 15 – 21 αναφέρονται στην ερωτηματική πρόταση που εισάγεται με το ΠΟΙΟΣ, τα σχήματα 22 - 28 στο ΤΙ, τα σχήματα 29 – 35 στο ΓΙΑΤΙ και τα σχήματα 36 - 42 στο ΠΟΥ. Η ανάλυση και δημιουργία των γραφημάτων έγινε με χρήση του λογισμικού υπολογιστικών φύλλων Microsoft Excel 2007.

**Σχήμα 15: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΙΟΣ (ομάδα ηλικίας 4,0 – 4,5)**



**Σχήμα 16: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΙΟΣ (ομάδα ηλικίας 4,6 – 4,11)**



Σχήμα 17: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΙΟΣ (ομάδα ηλικίας 5,0 – 5,5)



Σχήμα 18: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΙΟΣ (ομάδα ηλικίας 5,6 – 5,11)



Σχήμα 19: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΙΟΣ (ομάδα ηλικίας 6,0 – 6,5)



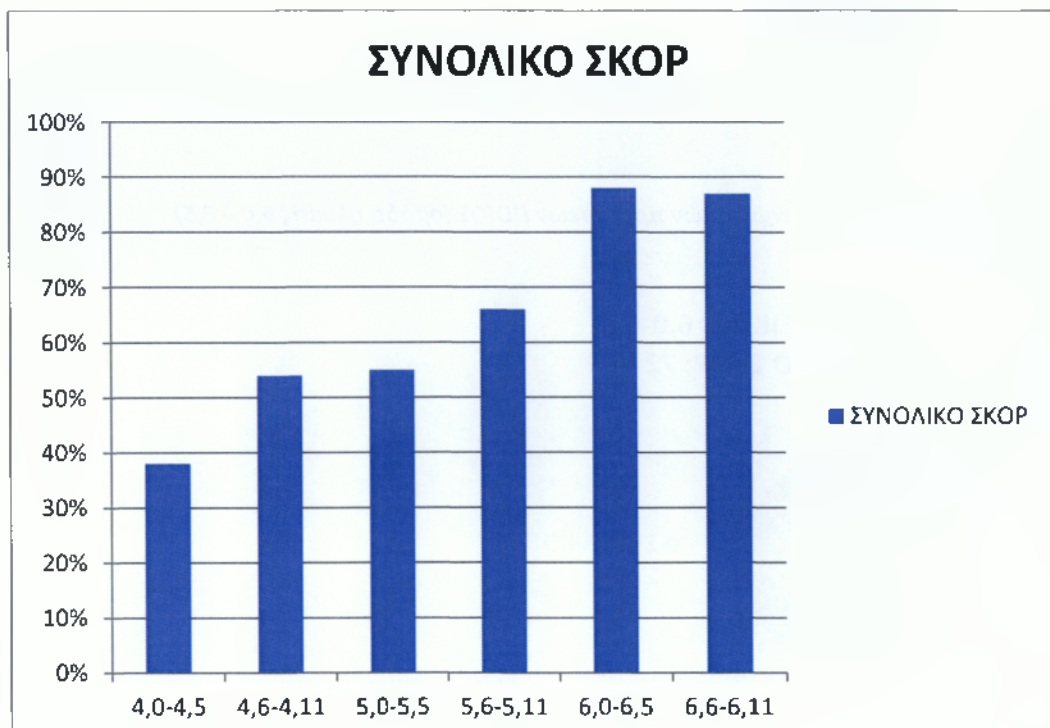
Σχήμα 20: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΙΟΣ (ομάδα ηλικίας 6,6 – 6,11)



Παρατηρούμε στα παραπάνω σχήματα ότι το συνολικό σκορ αυξάνει με την ομάδα ηλικίας, ξεκινώντας με ποσοστό 38% για την ομάδα ηλικίας 4,0-4,5 και φτάνοντας στο 87% για την ομάδα ηλικίας 6,6-6,11.

Στο παρακάτω σχήμα φαίνεται πώς μεταβάλλεται το συνολικό σκορ με την ομάδα ηλικίας.

Σχήμα 21: Συνολικό σκορ ανά ομάδα ηλικίας στον τύπο ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΙΟΣ



Σχήμα 22: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΤΙ (ομάδα ηλικίας 4,0 – 4,5)



Σχήμα 23: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΤΙ (ομάδα ηλικίας 4,6 – 4,11)



Σχήμα 24: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΤΙ (ομάδα ηλικίας 5,0 – 5,5)



Σχήμα 25: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων TI (ομάδα ηλικίας 5,6 – 5,11)



Σχήμα 26: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων TI (ομάδα ηλικίας 6,0 – 6,5)



Σχήμα 27: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων TI (ομάδα ηλικίας 6,6 – 6,11)





Παρατηρούμε στα παραπάνω σχήματα ότι το συνολικό σκορ αυξάνει με την ομάδα ηλικίας, ξεκινώντας με ποσοστό 71% για την ομάδα ηλικίας 4,0-4,5 και φτάνοντας στο 97% για την ομάδα ηλικίας 6,6-6,11.

Στο παρακάτω σχήμα φαίνεται πώς μεταβάλλεται το συνολικό σκορ με την ομάδα ηλικίας.

**Σχήμα 28:** Συνολικό σκορ ανά ομάδα ηλικίας στον τύπο ερωτηματικών προτάσεων Τ1



**Σχήμα 29:** Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΓΙΑΤΙ (ομάδα ηλικίας 4,0 – 4,5)



Σχήμα 30: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΓΙΑΤΙ (ομάδα ηλικίας 4,6 – 4,11)



Σχήμα 31: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΓΙΑΤΙ (ομάδα ηλικίας 5,0 – 5,5)



Σχήμα 32: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΓΙΑΤΙ (ομάδα ηλικίας 5,6 – 5,11)



Σχήμα 33: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΑΤΙ (ομάδα ηλικίας 6,0 - 6,5)



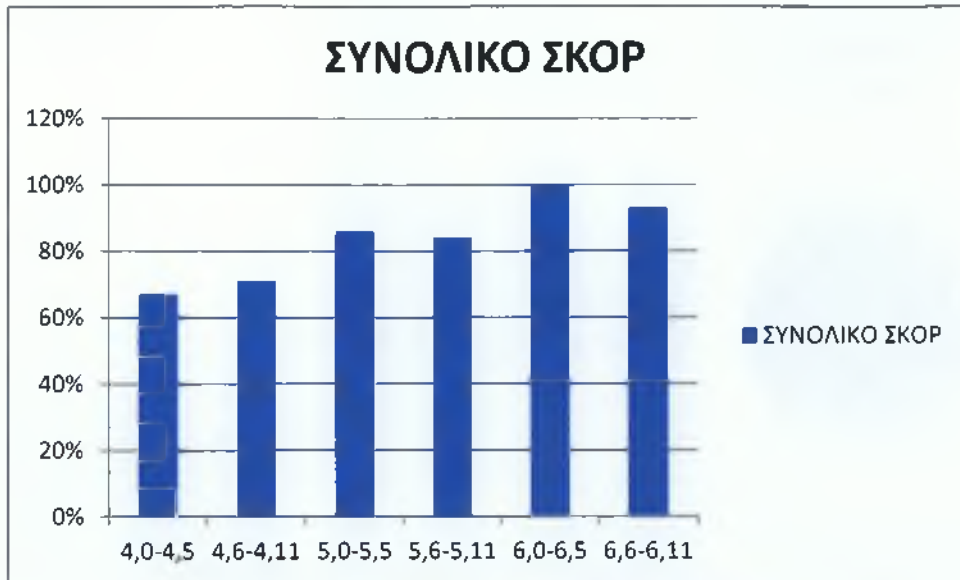
Σχήμα 34: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΑΤΙ (ομάδα ηλικίας 6,6- 6,11)



Παρατηρούμε στα παραπάνω σχήματα ότι το συνολικό σκορ αυξάνει με την ομάδα ηλικίας, ξεκινώντας με ποσοστό 67% για την ομάδα ηλικίας 4,0-4,5 και φτάνοντας στο 93% για την ομάδα ηλικίας 6,6-6,11. Ειδικά για την ομάδα ηλικίας 6,0-6,5 το συνολικό σκορ αγγίζει το 100%.

Στο παρακάτω σχήμα 35 φαίνεται πώς μεταβάλλεται το συνολικό σκορ με την ομάδα ηλικίας.

Σχήμα 35: Συνολικό σκορ ανά ομάδα ηλικίας στον τύπο ερωτηματικών προτάσεων ΓΙΑΤΙ



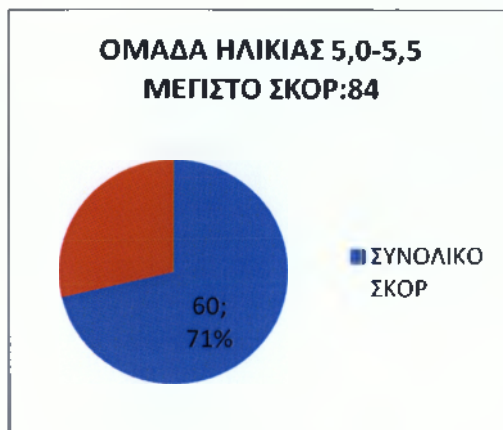
Σχήμα 36: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΥ (ομάδα ηλικίας 4,0 – 4,5)



Σχήμα 37: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΥ (ομάδα ηλικίας 4,6 – 4,11)



Σχήμα 38: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΥ (ομάδα ηλικίας 5,0 – 5,5)



Σχήμα 39: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΥ (ομάδα ηλικίας 5,6 – 5,11)



Σχήμα 40: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΥ (ομάδα ηλικίας 6,0 – 6,5)





Σχήμα 41: Τύπος ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΥ (ομάδα ηλικίας 6,6 – 6,11)



Παρατηρούμε στα παραπάνω σχήματα ότι το συνολικό σκορ αυξάνει με την ομάδα ηλικίας, ξεκινώντας με ποσοστό 52% για την ομάδα ηλικίας 4,0-4,5 και φτάνοντας στο 97% για την ομάδα ηλικίας 6,6-6,11. Ειδικά για την ομάδα ηλικίας 6,0-6,5 το συνολικό σκορ αγγίζει το 100%.

Στο παρακάτω σχήμα φαίνεται πώς μεταβάλλεται το συνολικό σκορ με την ομάδα ηλικίας.

Σχήμα 42: Συνολικό σκορ ανά ομάδα ηλικίας στον τύπο ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΥ



#### 6.2.2.1.2. Spearman's Correlation Coefficient

Για να εξετάσουμε πώς μεταβάλλεται η ικανότητα των παιδιών να κάνουν ερωτήσεις σύμφωνα με την ηλικία λάβαμε υπ' όψιν τις παρακάτω μεταβλητές:

**Ανεξάρτητη μεταβλητή (συνεχής): AGE (ηλικία)**

**Εξαρτημένη μεταβλητή (συνεχής): TOTAL (συνολικό σκορ)**

Εφόσον και η ανεξάρτητη αλλά και οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι συνεχείς και δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, για να καθορισθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής και των εξαρτημένων, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman (μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος). Τα αποτελέσματα που πήραμε φαίνονται στον πίνακα 13.

**Πίνακας 13: Συντελεστής συσχέτισης Spearman μεταξύ ηλικίας και συνολικού σκορ στο τεστ 1 (« wh – ερωτήσεις»)**

			<b>Correlations</b>	
			AGE (Ηλικία)	TOTAL (Συνολικό σκορ)
Spearman's rho	AGE (Ηλικία)	Correlation Coefficient	1,000	,560**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	79	79
	TOTAL (Συνολικό σκορ)	Correlation Coefficient	,560**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	79	79

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συμπεραίνουμε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο συνολικό σκορ και την ηλικία με συντελεστή  $r_s = 0.560$ , η οποία είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0,001$ ). Δηλαδή, όσο αυξάνει η ηλικία, αυξάνει το συνολικό σκορ.

Υπολογίσαμε το συντελεστή Spearman και για τους διαφορετικούς τύπους ερωτηματικών προτάσεων και πήραμε αποτελέσματα τα οποία φαίνονται στους πίνακες 14 -17.

**Πίνακας 14: Συντελεστής Spearman μεταξύ ηλικίας και ερωτηματικής πρότασης ΠΟΙΟΣ**

			<b>Correlations</b>	
			TOTAL_1_2_3 (ΠΟΙΟΣ)	AGE (Ηλικία)
Spearman's rho	TOTAL_1_2_3 (ΠΟΙΟΣ)	Correlation Coefficient	1,000	,454**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	79	79
	AGE (Ηλικία)	Correlation Coefficient	,454**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	79	79

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συμπεραίνουμε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο σκορ των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΟΙΟΣ και την ηλικία με συντελεστή  $r_s = 0.454$ , η οποία είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0,001$ ). Δηλαδή, όσο αυξάνει η ηλικία, αυξάνει και το σκορ.

Πίνακας 15: Συντελεστής Spearman μεταξύ ηλικίας και ερωτηματικής πρότασης Π

			Correlations	
			AGE (Ηλικία)	TOTAL_4_5_6 (Π)
Spearman's rho	AGE (Ηλικία)	Correlation Coefficient	1,000	,442**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	79	79
	TOTAL_4_5_6 (Π)	Correlation Coefficient	,442**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	79	79

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συμπεραίνουμε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο σκορ των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΙ και την ηλικία με συντελεστή  $r_s = 0.454$ , η οποία είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0,001$ ). Δηλαδή, όσο αυξάνει η ηλικία, αυξάνει και το σκορ.

Πίνακας 16: Συντελεστής Spearman μεταξύ ηλικίας και ερωτηματικής πρότασης ΠΙΑΤΙ

			Correlations	
			AGE (Ηλικία)	TOTAL_7_8_9 (ΠΙΑΤΙ)
Spearman's rho	AGE (Ηλικία)	Correlation Coefficient	1,000	,389**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	79	79
	TOTAL_7_8_9 (ΠΙΑΤΙ)	Correlation Coefficient	,389**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	79	79

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συμπεραίνουμε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο σκορ των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΙΑΤΙ και την ηλικία με συντελεστή  $r_s = 0.389$ , η οποία είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0,001$ ). Δηλαδή, όσο αυξάνει η ηλικία, αυξάνει και το σκορ.

Πίνακας 17: Συντελεστής Spearman μεταξύ ηλικία και ερωτηματικής πρότασης ΠΟΥ.

Correlations			AGE (Ηλικία)	TOTAL_10_11_12 (ΠΟΥ)
Spearman's rho	AGE (Ηλικία)	Correlation Coefficient	1,000	,485**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	79	79
	TOTAL_10_11_12 (ΠΟΥ)	Correlation Coefficient	,485**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	79	79

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συμπεραίνουμε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο σκορ των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΟΥ και την ηλικία με συντελεστή  $r_s = 0.485$ , η οποία είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0,001$ ). Δηλαδή, όσο αυξάνει η ηλικία, αυξάνει και το σκορ.

#### 6.2.2.2. Ερευνητικό ερώτημα 2:

**Η ικανότητα να κάνουν τα παιδιά ερωτήσεις που εισάγονται με το ΠΟΙΟΣ; ΤΙ; ΓΙΑΤΙ; και ΠΟΥ; διαφοροποιείται στους διάφορους τύπους ερωτηματικών προτάσεων;**

Υπολογίσαμε τα βασικά περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (descriptive statistics) για κάθε τύπο ερωτηματικών προτάσεων και πήραμε τα παρακάτω αποτελέσματα:

Στον πίνακα 18 φαίνονται τα στατιστικά στοιχεία για κάθε τύπο ερωτηματικών προτάσεων.:

Πίνακας 18: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (descriptive statistics) για κάθε τύπο ερωτηματικών προτάσεων.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TOTAL_1_2_3 (ΠΟΙΟΣ)	79	0	6	3,78	2,080
TOTAL_10_11_12 (ΠΟΥ)	79	0	6	4,80	1,990
TOTAL_7_8_9 (ΓΙΑΤΙ)	79	0	6	4,99	1,743
TOTAL_4_5_6 (ΤΙ)	79	0	6	5,06	1,720
Valid N (listwise)	79				

Συμπεραίνουμε ότι ο μέσος όρος του score αυξάνεται, ανάλογα με τον τύπο ερωτηματικών προτάσεων ως εξής:

ΠΟΙΟΣ: Mean=3.78, ΠΟΥ: Mean=4.8, ΓΙΑΤΙ: Mean=4.99, ΤΙ: Mean= 5.06

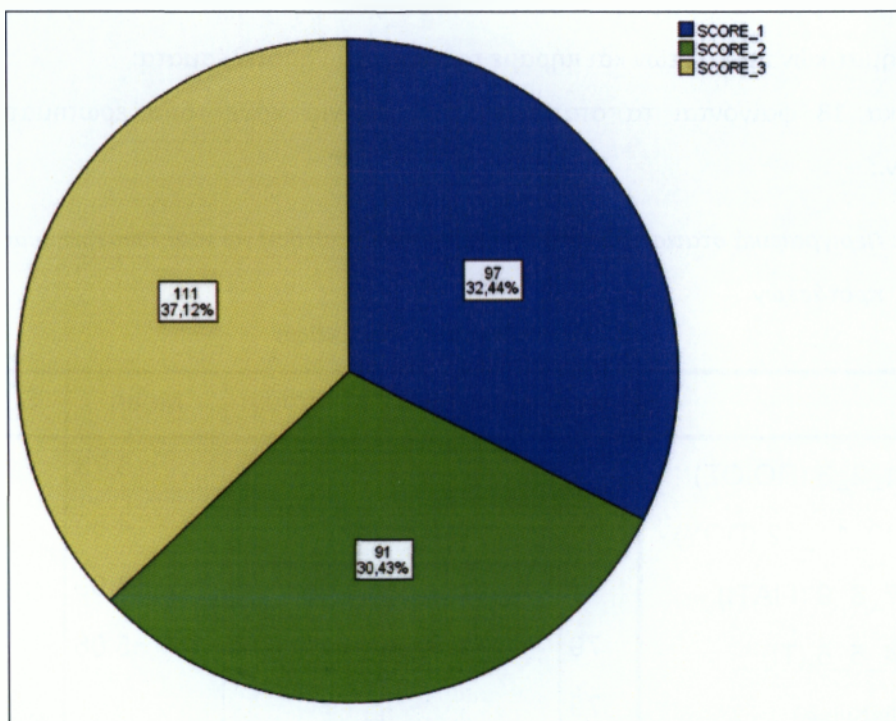
Για να συγκρίνουμε το μέσο όρο του score μεταξύ των ερωτημάτων που ανήκουν στον ίδιο τύπο, υπολογίσαμε και πάλι τα βασικά περιγραφικά στατιστικά στοιχεία και πήραμε τα παρακάτω αποτελέσματα: Στον πίνακα 19 φαίνεται ο μέσος όρος του σκορ μεταξύ των ερωτημάτων που ανήκουν στον τύπο ΠΟΙΟΣ.

**Πίνακας 19: Μέσος όρος του σκορ μεταξύ των ερωτημάτων που ανήκουν στον τύπο ΠΟΙΟΣ**

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
SCORE_2	79	0	2	1,15	,935
SCORE_1	79	0	2	1,23	,919
SCORE_3	79	0	2	1,41	,825
Valid N (listwise)	79				

Στο παρακάτω σχήμα πίτας 43 φαίνεται το άθροισμα και ποσοστό επί του συνόλου για κάθε ερώτημα του τύπου ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΙΟΣ:

**Σχήμα 43: Το άθροισμα και ποσοστό επί του συνόλου για κάθε ερώτημα του τύπου ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΙΟΣ**





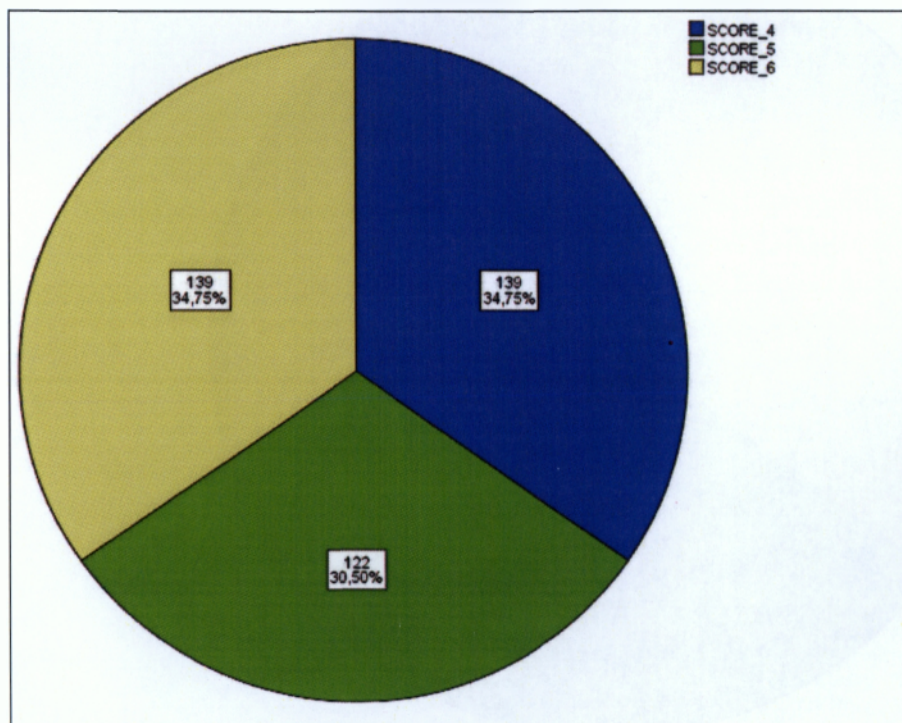
Στον παρακάτω πίνακα 20 φαίνεται ο μέσος όρος του σκορ μεταξύ των ερωτήσεων που ανήκουν στον τύπο T1.

Πίνακας 20 : Μέσος όρος του σκορ μεταξύ των ερωτημάτων που ανήκουν στον τύπο T1

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
SCORE_5	79	0	2	1,54	,781
SCORE_4	79	0	2	1,76	,645
SCORE_6	79	0	2	1,76	,645
Valid N (listwise)	79				

Στο παρακάτω σχήμα πίτας 44 φαίνεται το άθροισμα και ποσοστό επί του συνόλου για κάθε ερώτημα του τύπου ερωτηματικών προτάσεων T1:

Σχήμα 44: Το άθροισμα και ποσοστό επί του συνόλου για κάθε ερώτημα του τύπου ερωτηματικών προτάσεων T1



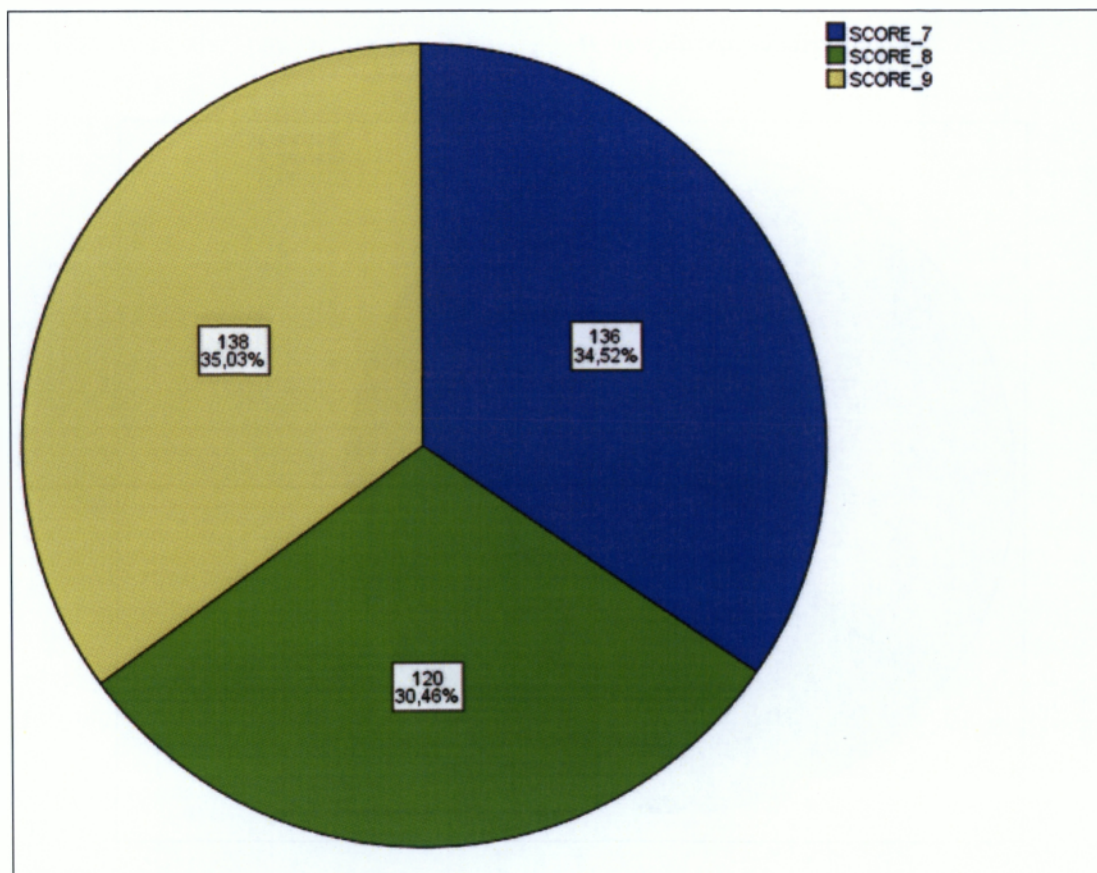
Στον παρακάτω πίνακα 21 φαίνεται ο μέσος όρος του σκορ μεταξύ των ερωτήσεων που ανήκουν στον τύπο ΓΙΑΤΙ.

Πίνακας 21: Μέσος όρος του score μεταξύ των ερωτημάτων που ανήκουν στον τύπο ΓΙΑΤΙ

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
SCORE_8	79	0	2	1,52	,845
SCORE_7	79	0	2	1,72	,697
SCORE_9	79	0	2	1,75	,669
Valid N (listwise)	79				

Στο παρακάτω σχήμα πίτας 45 φαίνεται το άθροισμα και ποσοστό επί του συνόλου για κάθε ερώτημα του τύπου ερωτηματικών προτάσεων ΓΙΑΤΙ:

Σχήμα 45: Το άθροισμα και ποσοστό επί του συνόλου για κάθε ερώτημα του τύπου ερωτηματικών προτάσεων ΓΙΑΤΙ



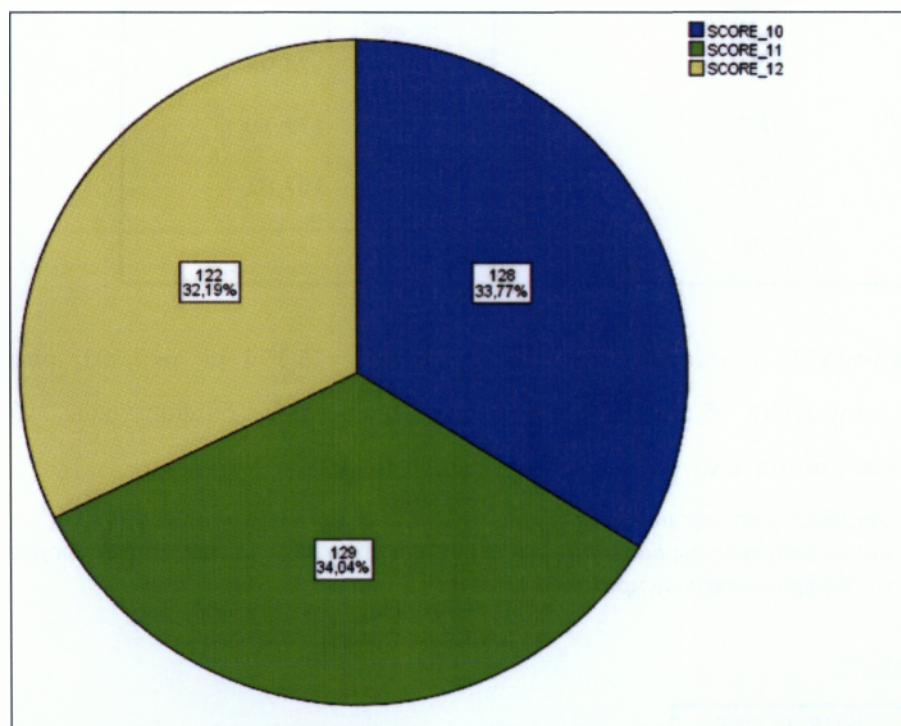
Στον παρακάτω πίνακα 22 φαίνεται ο μέσος όρος του σκορ μεταξύ των ερωτήσεων που ανήκουν στον τύπο ΠΟΥ.

Πίνακας 22: Μέσος όρος του score μεταξύ των ερωτημάτων που ανήκουν στον τύπο ΠΟΥ

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
SCORE_12	79	0	2	1,54	,829
SCORE_10	79	0	2	1,62	,739
SCORE_11	79	0	2	1,63	,754
Valid N (listwise)	79				

Στο παρακάτω σχήμα πίτας 46 φαίνεται το άθροισμα και ποσοστό επί του συνόλου για κάθε ερώτημα του τύπου ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΥ:

Σχήμα 46: Το άθροισμα και ποσοστό επί του συνόλου για κάθε ερώτημα του τύπου ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΥ



Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αν η διαφορά των συνολικών σκορ στους διαφόρους τύπους ερωτηματικών προτάσεων είναι στατιστικά σημαντική, ορίσαμε στο SPSS (IBM, 2012) τις παρακάτω μεταβλητές:

QUESTION\_TYPE: categorical μεταβλητή που παίρνει τιμές από 1 έως 4 (όπου 1 αντιστοιχεί στον τύπο ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΙΟΣ, 2 στον τύπο ΤΙ, 3 στον τύπο ΓΙΑΤΙ και 4 στον τύπο ΠΟΥ).

SUB\_SCORE: scale μεταβλητή με τιμές από 0 έως 6, που δηλώνει το score κάθε παιδιού σε κάθε τύπο ερωτηματικών προτάσεων.

Προκειμένου να εξετάσουμε αν το score διαφοροποιείται μεταξύ των διαφορετικών τύπων ερωτηματικών προτάσεων, εφαρμόσαμε τη μη παραμετρική μέθοδο Kruskal Wallis, εφόσον η ανεξάρτητη μεταβλητή (QUESTION\_TYPE) είναι categorical (με 4 ανεξάρτητες ομάδες) και η εξαρτημένη μεταβλητή (SUB\_SCORE) είναι συνεχής και δεν ακολουθεί κανονική κατανομή και πήραμε τα αποτελέσματα που φαίνονται στους πίνακες 23 και 24. Στον πίνακα 23 φαίνεται το μέσο score για κάθε τύπο ερωτηματικής πρότασης.

**Πίνακας 23: Μέσο σκορ για κάθε τύπο ερωτηματικής πρότασης του τεστ 1**

Ranks

	QUESTION_TYPE	N	Mean Rank
SUB_SCORE	ΠΟΙΟΣ	79	118,51
	ΤΙ	79	174,98
	ΓΙΑΤΙ	79	172,70
	ΠΟΥ	79	167,81
	Total	316	

Από τον πίνακα 24 συμπεραίνουμε ότι, εφόσον  $\chi(3)=25,794$  με  $p<0,001$ , υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του score των διαφορετικών τύπων ερωτηματικών προτάσεων.

**Πίνακας 24: Αποτελέσματα της μεθόδου Kruskal – Wallis για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς του μέσου όρου του σκορ μεταξύ των διαφορετικών τύπων ερωτηματικών προτάσεων στο τεστ 1**

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	SUB_SCORE
Chi-Square	25,794
df	3
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

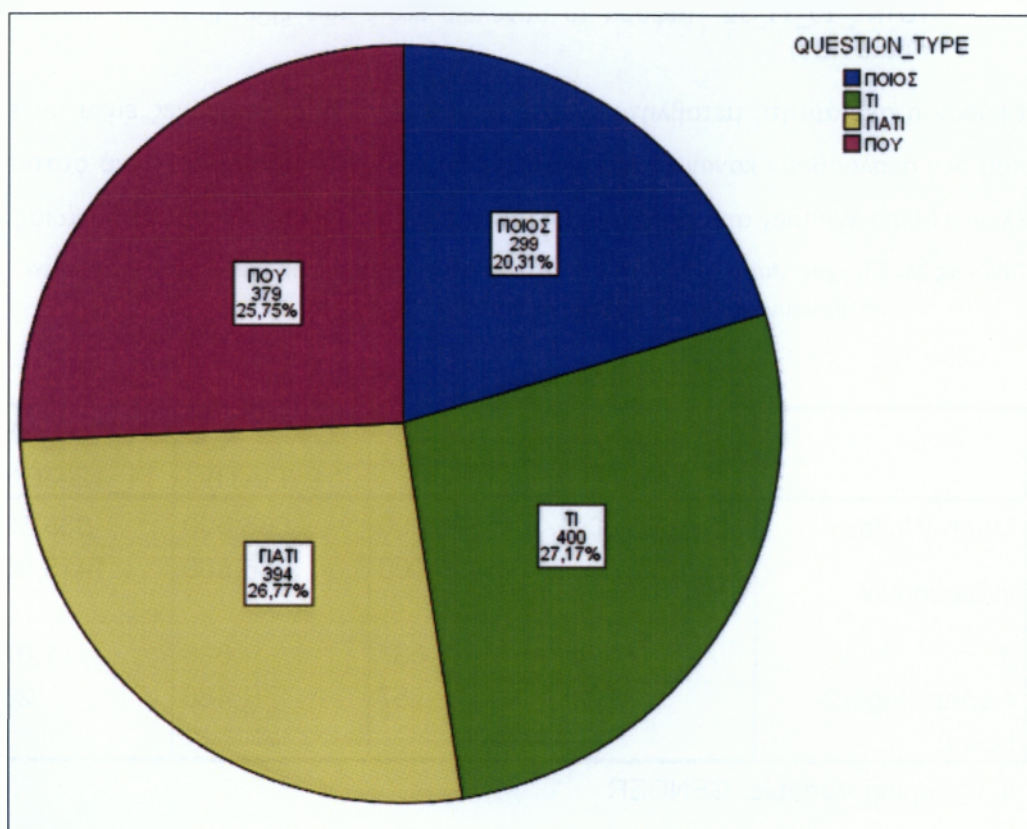
b. Grouping Variable:

QUESTION\_TYPE



Στο σχήμα 47 απεικονίζεται το συνολικό ποσοστό των διαφορετικών τύπων ερωτηματικής πρότασης.

Σχήμα 47: Ποσοστό των διαφορετικών τύπων ερωτηματικής πρότασης στο τεστ 1.



### 6.2.2.3. Ερευνητικό ερώτημα 3:

Η ικανότητα να κάνουν τα παιδιά ερωτήσεις που εισάγονται με το ΠΟΙΟΣ; ΠΙ; ΓΙΑΤΙ; και ΠΟΥ; διαφοροποιείται στα δύο φύλα;

#### Mann-Whitney test

Για να εξετάσουμε τη συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα να κάνουν τα παιδιά ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, λάβαμε υπ' όψιν τις παρακάτω μεταβλητές:

**Ανεξάρτητη μεταβλητή (categorical με 2 ανεξάρτητες ομάδες - male και female):** GENDER (φύλο)

**Εξαρτημένες μεταβλητές (συνεχείς) :**

TOTAL (συνολικό score)

TOTAL\_1\_2\_3 (αφορά το συνολικό score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΟΙΟΣ)



TOTAL\_4\_5\_6 (αφορά το συνολικό score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου TI)

TOTAL\_7\_8\_9 (αφορά το συνολικό score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΓΙΑΤΙ)

TOTAL\_10\_11\_12 (αφορά το συνολικό score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΟΥ)

Εφόσον η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι categorical και οι εξαρτημένες είναι συνεχείς που δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, εφαρμόσαμε το μη παραμετρικό στατιστικό έλεγχο Mann-Whitney από τον οποίο πήραμε τα παρακάτω αποτελέσματα (πίνακας 25).

**Πίνακας 25: Έλεγχος Mann – Whitney για τον έλεγχο συσχέτισης ανάμεσα στην ικανότητα να κάνουν τα παιδιά ερωτήσεις και το φύλο στο τεστ 1**

Test Statistics <sup>a</sup>					
	TOTAL_1_2_3 (ΠΟΙΟΣ)	TOTAL_4_5_6 (TI)	TOTAL_7_8_9 (ΓΙΑΤΙ)	TOTAL_10_11_12(ΠΟΥ)	TOTAL (Σύνολο)
Mann-Whitney U	686,500	675,000	666,500	635,500	714,000
Wilcoxon W	1389,500	1455,000	1446,500	1415,500	1494,000
Z	-,374	-,587	-,696	-1,071	-,079
Asymp. Sig. (2-tailed)	,708	,557	,486	,284	,937

a. Grouping Variable: GENDER

Συμπεραίνουμε ότι:

- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο συνολικό score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΟΙΟΣ ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ( $U=686, p=0,708 > 0,05$ ).
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο συνολικό score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου TI ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ( $U=675, p=0,557 > 0,05$ ).
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο συνολικό score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΓΙΑΤΙ ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ( $U=666.5, p=0,486 > 0,05$ ).
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο συνολικό score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΟΥ ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ( $U=635.5, p=0,284 > 0,05$ ).
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο συνολικό score ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ( $U=714, p=0,937 > 0,05$ ).

#### 6.2.2.4. Ερευνητικό ερώτημα 4:

Η ικανότητα να παράγουν τα παιδιά ερωτήσεις που εισάγονται με το ΠΟΙΟΣ; ΤΙ; ΓΙΑΤΙ; και το ΠΟΥ; διαφοροποιείται στις τρεις παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης του ίδιου τύπου;

Για να απαντήσουμε στο παραπάνω ερώτημα ορίσαμε στο SPSS (IBM, 2012) τις παρακάτω μεταβλητές για κάθε τύπο ερωτηματικών προτάσεων:

QUESTION\_WHO: categorical μεταβλητή που παίρνει τιμές από 1, 2, 3 (ανάλογα με το ερώτημα τύπου ΠΟΙΟΣ στο οποίο αναφέρεται)

SCORE\_WHO: categorical μεταβλητή που παίρνει τιμές 0, 1, 2

QUESTION\_WHAT: categorical μεταβλητή που παίρνει τιμές από 4, 5, 6 (ανάλογα με το ερώτημα τύπου ΤΙ στο οποίο αναφέρεται)

SCORE\_WHAT: categorical μεταβλητή που παίρνει τιμές 0, 1, 2

QUESTION\_WHY: categorical μεταβλητή που παίρνει τιμές από 7, 8, 9 (ανάλογα με το ερώτημα τύπου ΓΙΑΤΙ στο οποίο αναφέρεται)

SCORE\_WHY: categorical μεταβλητή που παίρνει τιμές 0, 1, 2

QUESTION\_WHERE: categorical μεταβλητή που παίρνει τιμές από 10, 11, 12 (ανάλογα με το ερώτημα τύπου ΠΟΥ στο οποίο αναφέρεται)

SCORE\_WHERE: categorical μεταβλητή που παίρνει τιμές 0, 1, 2

Προκειμένου να εξετάσουμε αν το score διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ των ερωτηματικών προτάσεων του ίδιου τύπου εφαρμόσαμε για κάθε ζεύγος των παραπάνω μεταβλητών crosstabulation και υπολογίσαμε το συντελεστή chi-square.

Παρουσιάζονται στη συνέχεια τα αποτελέσματα για τις τρεις παρουσιάσεις των τριών διαφορετικών παρουσιάσεων των ερωτηματικών προτάσεων ΠΟΙΟΣ;, ΤΙ;, ΓΙΑΤΙ; και ΠΟΥ;

\*

#### Παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΠΟΙΟΣ

Τα αποτελέσματα των τριών παρουσιάσεων της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΠΟΙΟΣ; φαίνονται στους παρακάτω πίνακες 26 και 27.

Πίνακας 26: *Crosstabulation* για τις τρεις παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΠΟΙΟΣ

QUESTION\_WHO \* SCORE\_WHO Crosstabulation

			SCORE_WHO			Total
			0	1	2	
QUESTION_WHO	1	Count	26	9	44	79
		% within QUESTION_WHO	32,9%	11,4%	55,7%	100,0%
	2	% of Total	11,0%	3,8%	18,6%	33,3%
		Count	29	9	41	79
	3	% within QUESTION_WHO	36,7%	11,4%	51,9%	100,0%
		% of Total	12,2%	3,8%	17,3%	33,3%
Total	Count	17	13	49	79	
	% within QUESTION_WHO	21,5%	16,5%	62,0%	100,0%	
	% of Total	7,2%	5,5%	20,7%	33,3%	
	Count	72	31	134	237	
		% within QUESTION_WHO	30,4%	13,1%	56,5%	100,0%
		% of Total	30,4%	13,1%	56,5%	100,0%

Πίνακας 27: Συντελεστής *chi - square* για τις τρεις παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΠΟΙΟΣ

Chi-Square Tests

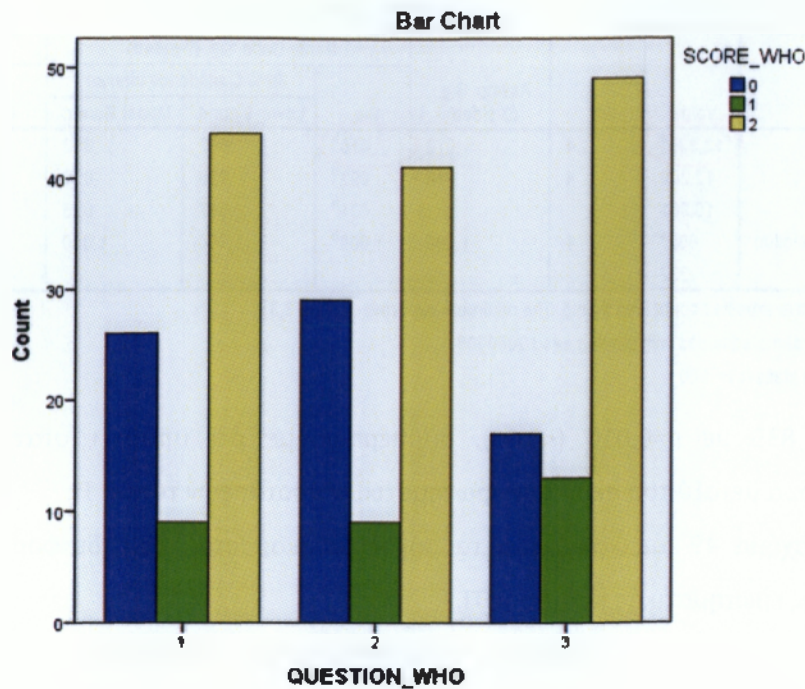
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,014 <sup>a</sup>	4	,286
Likelihood Ratio	5,136	4	,274
Linear-by-Linear Association	1,543	1	,214
N of Valid Cases	237		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,33.

Εφόσον  $\chi(4)=5,014$  με  $p=0,286$  ( $>0,05$ ), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΟΙΟΣ.

Στο παρακάτω σχήμα 48 απεικονίζονται τα συνολικά σκορ στις τρεις διαφορετικές παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης ΠΟΙΟΣ. :

Σχήμα 48: Συνολικά σκορ στις τρεις διαφορετικές παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΠΟΙΟΣ



#### Παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου TI

Τα αποτελέσματα των τριών παρουσιάσεων της ερωτηματικής πρότασης τύπου TI; φαίνονται στους παρακάτω πίνακες 28 και 29.

Πίνακας 28: Crosstabulation για τις τρεις παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου TI

#### QUESTION\_WHAT \* SCORE\_WHAT Crosstabulation

		SCORE_WHAT			Total	
		0	1	2		
QUESTION_WHAT	4	Count	9	1	69	79
		% within QUESTION_WHAT	11,4%	1,3%	87,3%	100,0%
		% of Total	3,8%	0,4%	29,1%	33,3%
	5	Count	14	8	57	79
		% within QUESTION_WHAT	17,7%	10,1%	72,2%	100,0%
		% of Total	5,9%	3,4%	24,1%	33,3%
QUESTION_WHAT	6	Count	9	1	69	79
		% within QUESTION_WHAT	11,4%	1,3%	87,3%	100,0%
		% of Total	3,8%	0,4%	29,1%	33,3%
	Total	Count	32	10	195	237
		% within QUESTION_WHAT	13,5%	4,2%	82,3%	100,0%
		% of Total	13,5%	4,2%	82,3%	100,0%



Πίνακας 29: Συντελεστής  $\chi^2$  - square για τις τρεις παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου T1

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	12,839 <sup>a</sup>	4	,012	,010 <sup>b</sup>	,007	,012			
Likelihood Ratio	12,200	4	,016	,022 <sup>b</sup>	,018	,026			
Fisher's Exact Test	10,961			,021 <sup>b</sup>	,017	,025			
Linear-by-Linear Association	,000 <sup>c</sup>	1	1,000	1,000 <sup>b</sup>	1,000	1,000	,514 <sup>b</sup>	,501	
N of Valid Cases	237								

a. 3 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,33.

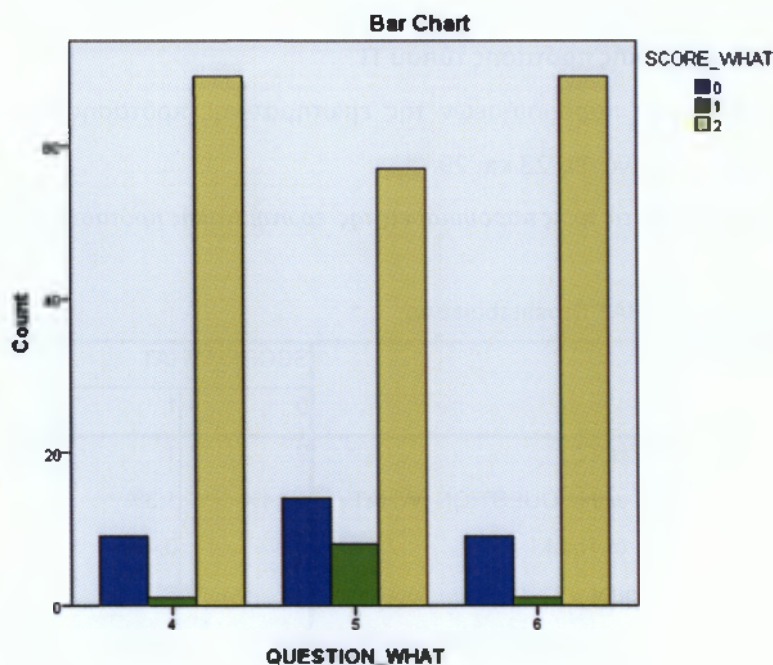
b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

c. The standardized statistic is ,000.

Εφόσον  $\chi(4)=12,839$  με  $p=0,010$  ( $<0,05$ ), συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του σκορ των ερωτηματικών προτάσεων τύπου T1.

Στο παρακάτω σχήμα 49 απεικονίζονται τα συνολικά σκορ στις τρεις διαφορετικές παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης T1.

Σχήμα 49: Συνολικά σκορ στις τρεις διαφορετικές παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου T1



#### Παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΓΙΑΤΙ

Τα αποτελέσματα των τριών παρουσιάσεων της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΓΙΑΤΙ; φαίνονται στους παρακάτω πίνακες 30 και 31.



Πίνακας 30: *Crosstabulation* για τις τρεις παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου *FIATI*

QUESTION\_WHY \* SCORE\_WHY Crosstabulation

		SCORE_WHY			Total	
		0	1	2		
QUESTION_WHY	7	Count	11	0	68	79
		% within QUESTION_WHY	13,9%	0,0%	86,1%	100,0%
		% of Total	4,6%	0,0%	28,7%	33,3%
	8	Count	18	2	59	79
		% within QUESTION_WHY	22,8%	2,5%	74,7%	100,0%
		% of Total	7,6%	0,8%	24,9%	33,3%
QUESTION_WHY	9	Count	10	0	69	79
		% within QUESTION_WHY	12,7%	0,0%	87,3%	100,0%
		% of Total	4,2%	0,0%	29,1%	33,3%
	Total	Count	39	2	196	237
		% within QUESTION_WHY	16,5%	0,8%	82,7%	100,0%
		% of Total	16,5%	0,8%	82,7%	100,0%

Πίνακας 31: *Συντελεστής chi - square* για τις τρεις παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου *FIATI*

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	7,852 <sup>a</sup>	4	,097	,077 <sup>b</sup>	,070	,084			
Likelihood Ratio	8,131	4	,087	,090 <sup>b</sup>	,082	,097			
Fisher's Exact Test	6,292			,114 <sup>b</sup>	,106	,122			
Linear-by-Linear Association	,046 <sup>c</sup>	1	,831	,879 <sup>b</sup>	,870	,887	,443 <sup>b</sup>	,430	,456
N of Valid Cases	237								

a. 3 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,67.

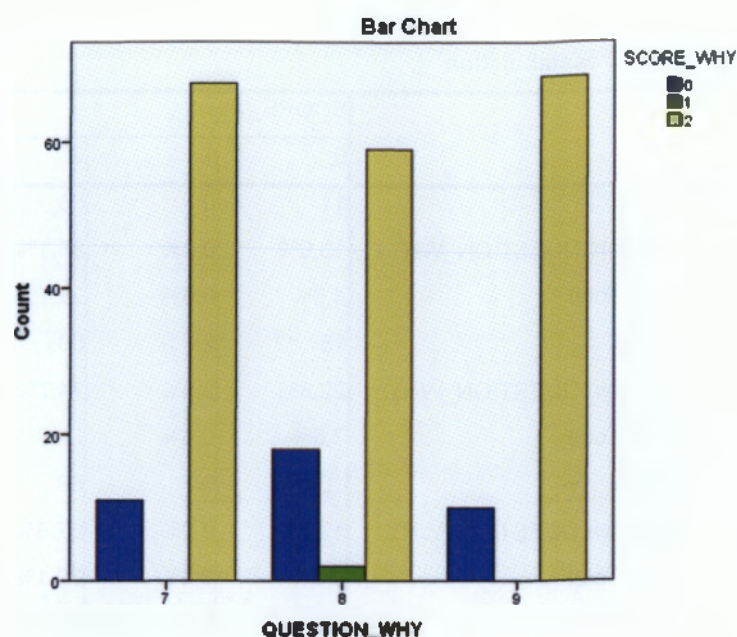
b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 624387341.

c. The standardized statistic is ,214.

Εφόσον  $\chi(4)=7,852$  με  $p=0,077$  ( $>0,05$ ), συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου *FIATI*.

Στο παρακάτω σχήμα 50 απεικονίζονται τα συνολικά σκορ στις τρεις διαφορετικές παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης *FIATI*.

Σχήμα 50: Συνολικά σκορ στις τρεις διαφορετικές παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΓΙΑΤΙ



#### Παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΠΟΥ

Τα αποτελέσματα των τριών παρουσιάσεων της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΠΟΥ φαίνονται στους παρακάτω πίνακες 32 και 33.

Πίνακας 32: Crosstabulation για τις τρεις παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΠΟΥ

QUESTION\_WHERE \* SCORE\_WHERE Crosstabulation

		SCORE_WHERE			Total
		0	1	2	
QUESTION_WHERE	Count	12	6	61	79
	10 % within QUESTION_WHERE	15,2%	7,6%	77,2%	100,0%
	% of Total	5,1%	2,5%	25,7%	33,3%
	Count	13	3	63	79
	11 % within QUESTION_WHERE	16,5%	3,8%	79,7%	100,0%
	% of Total	5,5%	1,3%	26,6%	33,3%
	Count	17	2	60	79
	12 % within QUESTION_WHERE	21,5%	2,5%	75,9%	100,0%
	% of Total	7,2%	0,8%	25,3%	33,3%
Total	Count	42	11	184	237
% within QUESTION_WHERE	17,7%	4,6%	77,6%	100,0%	
% of Total	17,7%	4,6%	77,6%	100,0%	

Πίνακας 33: Συντελεστής *chi - square* για τις τρεις παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΠΟΥ

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)			Monte Carlo Sig. (1-sided)		
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	3,440 <sup>a</sup>	4	,487	,491 <sup>b</sup>	,478	,504			
Likelihood Ratio	3,332	4	,504	,516 <sup>c</sup>	,504	,529			
Fisher's Exact Test	3,168			,534 <sup>b</sup>	,522	,547			
Linear-by-Linear Association	,382 <sup>c</sup>	1	,537	,562 <sup>b</sup>	,549	,574	,277 <sup>b</sup>	,265	,2
N of Valid Cases	237								

a. 3 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,67.

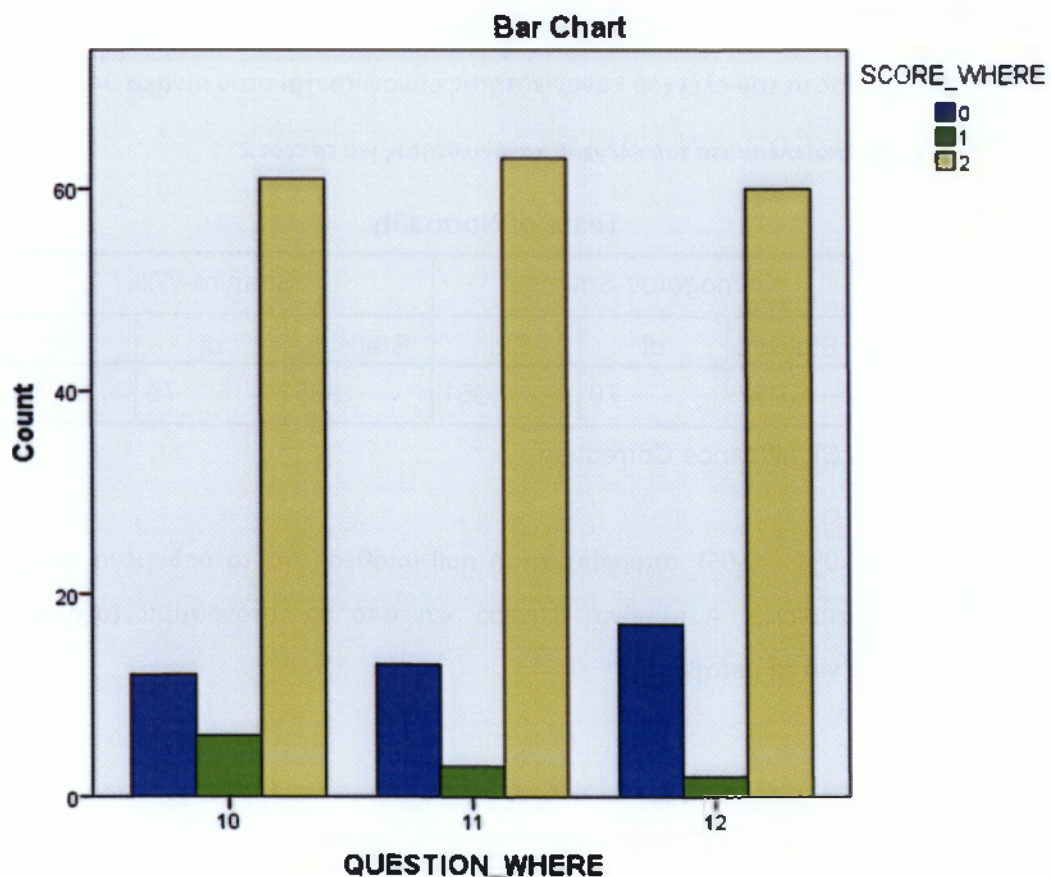
b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 957002199.

c. The standardized statistic is -,618.

Εφόσον  $\chi(4)=3,440$  με  $p=0,487$  ( $>0,05$ ), συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του score των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΟΥ.

Στο παρακάτω σχήμα 51 απεικονίζονται τα συνολικά σκορ στις τρεις διαφορετικές παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης ΓΙΑΤΙ.

Σχήμα 51: Συνολικά σκορ στις τρεις διαφορετικές παρουσιάσεις της ερωτηματικής πρότασης τύπου ΠΟΥ



### 6.3. Τεστ 2 («Βρες την ερώτηση»)

#### 6.3.1. Έλεγχος κανονικότητας

Για να επιλέξουμε την κατάλληλη μέθοδο ανάλυσης, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα, πρέπει να πραγματοποιήσουμε έλεγχο κανονικότητας (normality test) στις συνεχείς μεταβλητές.

Η μεταβλητή για την οποία ελέγχεται αν ακολουθεί κανονική κατανομή είναι η:

TOTAL (συνολικό score)

Ισχύουν οι παρακάτω υποθέσεις:

**Null υπόθεση:** τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή

**Εναλλακτική υπόθεση:** τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή

Υπάρχουν δύο μέθοδοι ελέγχου κανονικότητας:

Kolmogorov-Smirnov: κατάλληλη για σύνολα δεδομένων μεγαλύτερα από 2000 στοιχεία

Shapiro-Wilk: κατάλληλη για σύνολα δεδομένων μικρότερα από 2000 στοιχεία

Στην περίπτωση μας, εφόσον το σύνολο των ερωτηθέντων είναι 79, μας ενδιαφέρουν τα αποτελέσματα της μεθόδου Shapiro-Wilk.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας συνοψίζονται στον πίνακα 34.

**Πίνακας 34: Αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για το τεστ 2**

#### Tests of Normality

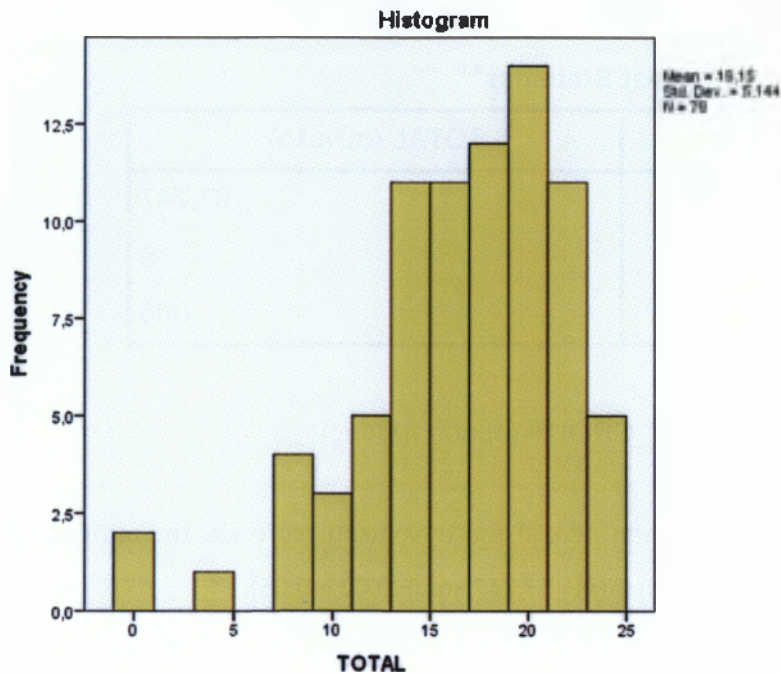
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TOTAL	,097	79	,061	,935	79	,001

a. Lilliefors Significance Correction

Εφόσον  $p=0.001$  ( $<0,05$ ), απορρίπτεται η null υπόθεση ότι τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή. Αυτό είναι φανερό και από το ιστόγραμμα (σχήμα 52) που παρατίθεται για τη μεταβλητή.



**Σχήμα 52:** Ιστόγραμμα για την κατανομή της μεταβλητή του συνολικού σκορ των απαντήσεων του τεστ 2.



Άρα, στη μέθοδο ανάλυσης που θα χρησιμοποιηθεί πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν ότι η εξαρτημένη μεταβλητή δεν ακολουθεί κανονική κατανομή.

### 6.3.2. Ερευνητικά ερωτήματα:

#### 6.3.2.1. Ερευνητικό ερώτημα 1:

**Η ικανότητα να κάνουν τα παιδιά κατάλληλες ερωτήσεις σε μια επικοινωνιακή κατάσταση αυξάνεται με την ηλικία;**

##### 6.3.2.1.1. Kruskal-Wallis

Για να ελέγξουμε, αν η ικανότητα των παιδιών να κάνουν κατάλληλες ερωτήσεις σε μια επικοινωνιακή κατάσταση αυξάνεται με την ομάδα ηλικίας, λάβαμε υπ' όψιν τις παρακάτω μεταβλητές:

Ανεξάρτητη μεταβλητή (categorical με 6 ανεξάρτητες ομάδες ηλικίας) :

AGE\_GROUP (ομάδα ηλικίας)

Εξαρτημένη μεταβλητή (συνεχής) : TOTAL (συνολικό σκορ)

Εφόσον η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι categorical και η εξαρτημένη είναι συνεχής και δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή χρησιμοποιήσαμε τη μη παραμετρική στατιστική μέθοδο Kruskal Wallis.



Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 35).

**Πίνακας 35: Αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης με τη μέθοδο Kruskal – Wallis για το τεστ 2 (Ερευνητικό ερώτημα 1)**

Test Statistics <sup>a,b</sup>	
	TOTAL (σύνολο)
Chi-Square	37,747
df	5
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: AGE\_GROUP (ομάδα ηλικίας)

Συμπεραίνουμε ότι η συσχέτιση μεταξύ του συνολικού score και της ομάδας ηλικίας (AGE\_GROUP) είναι σημαντική ( $\chi(4) = 37,747$  και  $p < 0,001 < 0,05$ ).

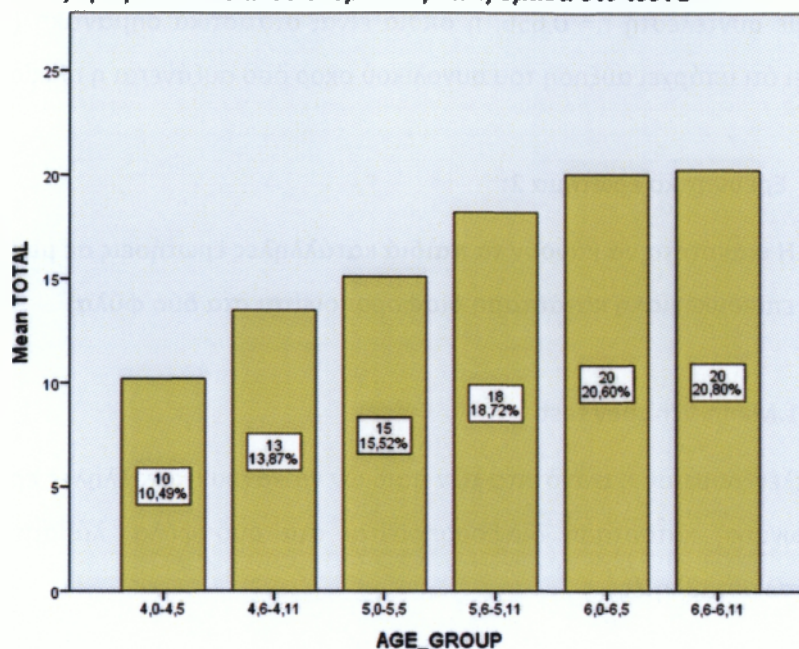
Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 36) το μέσο score αυξάνει με την ηλικία ως εξής:

**Πίνακας 36: Μέσος όρος του συνολικού σκορ ανάλογα με την ομάδα ηλικίας για το τεστ 2**

Ranks			
	AGE_GROUP (ομάδα ηλικίας)	N	Mean Rank
	4,0-4,5	11	16,45
	4,6-4,11	15	25,90
	5,0-5,5	14	32,36
TOTAL	5,6-5,11	17	48,15
	6,0-6,5	12	59,83
	6,6-6,11	10	60,10
	Total	79	

Η αύξηση του score με την ηλικία φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα 53.

Σχήμα 53: Μέσος όρος του συνολικού σκορ ανά ηλικιακή ομάδα στο τεστ 2



#### 6.3.2.1.2. Spearman's Correlation Coefficient

Για να ελέγξουμε αν η ικανότητα των παιδιών να κάνουν κατάλληλες ερωτήσεις σε μια επικοινωνιακή κατάσταση αυξάνεται με την ηλικία, λάβαμε υπ' όψιν τις παρακάτω μεταβλητές:

**Ανεξάρτητη μεταβλητή (συνεχής): AGE (ηλικία)**

**Εξαρτημένη μεταβλητή (συνεχής): TOTAL (συνολικό σκορ)**

Προκειμένου να καθορισθεί αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο συνολικό σκορ και την ηλικία, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman. Τα αποτελέσματα που πήραμε φαίνονται στον πίνακα 37.

Πίνακας 37: Συσχέτιση ανάμεσα στο συνολικό σκορ και την ηλικία για το τεστ 2

Correlations			TOTAL	AGE
Spearman's rho	TOTAL	Correlation Coefficient	1,000	,657**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	79	79
	AGE	Correlation Coefficient	,657**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	79	79

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συμπεραίνουμε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο συνολικό σκορ και την ηλικία με συντελεστή  $r_s = 0,656$ , η οποία είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0,001$ ). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει αύξηση του συνολικού σκορ όσο αυξάνεται η ηλικία.

### 6.3.2.2. Ερευνητικό ερώτημα 2:

**Η ικανότητα να κάνουν τα παιδιά κατάλληλες ερωτήσεις σε μια επικοινωνιακή κατάσταση διαφοροποιείται στα δύο φύλα;**

#### 6.3.2.2.1. Mann-Whitney test

Για να ελέγξουμε αν η ικανότητα των παιδιών να κάνουν κατάλληλες ερωτήσεις σε μια επικοινωνιακή κατάσταση διαφοροποιείται στα δύο φύλα, λάβαμε υπ' όψιν τις παρακάτω μεταβλητές:

Ανεξάρτητη μεταβλητή (categorical με 2 ανεξάρτητες ομάδες - male και female):

GENDER (φύλο)

Εξαρτημένη μεταβλητή (συνεχής): TOTAL (συνολικό σκορ)

Πήραμε τα παρακάτω αποτελέσματα (πίνακας 38)

**Πίνακας 38: Αποτελέσματα του Mann – Whitney test για το τεστ 2**

Ranks				
	GENDER	N	Mean Rank	Sum of Ranks
TOTAL	MALE	41	37,11	1521,50
	FEMALE	38	43,12	1638,50
	Total	79		

#### Test Statistics<sup>a</sup>

	TOTAL
Mann-Whitney U	646,500
Wilcoxon W	1507,500
Z	-1,123
Asymp. Sig. (2-tailed)	,261

a. Grouping Variable: GENDER

Συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο συνολικό σκορ ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ( $U= 646.5, p=0,261 > 0,05$ ).

### 6.3.2.3. Ερευνητικό ερώτημα 3:

Η ικανότητα να κάνουν τα παιδιά κατάλληλες ερωτήσεις σε μια επικοινωνιακή κατάσταση διαφοροποιείται ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση;

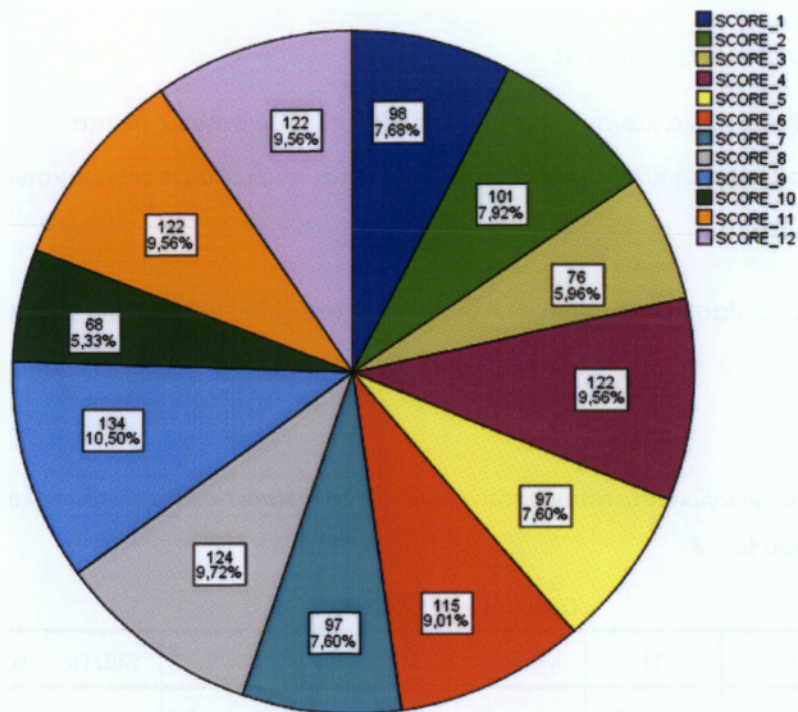
Υπολογίσαμε τα βασικά περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (descriptive statistics) για τα scores και των 12 ερωτημάτων του τεστ και πήραμε τα παρακάτω αποτελέσματα (πίνακας 39)

Πίνακας 39: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (descriptive statistics) για τα scores και των 12 ερωτημάτων του test 2

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
SCORE_10	79	0	2	,86	,944
SCORE_3	79	0	2	,96	,884
SCORE_5	79	0	2	1,23	,784
SCORE_7	79	0	2	1,23	,831
SCORE_1	79	0	2	1,24	,835
SCORE_2	79	0	2	1,28	,767
SCORE_6	79	0	2	1,46	,797
SCORE_12	79	0	2	1,54	,797
SCORE_4	79	0	2	1,54	,694
SCORE_11	79	0	2	1,54	,797
SCORE_8	79	0	2	1,57	,796
SCORE_9	79	0	2	1,70	,648
Valid N (listwise)	79				

Στο παρακάτω σχήμα πίτας 54 φαίνεται το άθροισμα και το ποσοστό επί του συνόλου για κάθε ερώτημα του τεστ 2.

Σχήμα 54: Άθροισμα και ποσοστό επί του συνόλου για κάθε ερώτημα του τεστ 2



Για να αποφανθούμε αν η διαφορά στους μέσους όρους του score μεταξύ των 12 ερωτημάτων είναι στατιστικά σημαντική ορίσαμε αρχικά στο SPSS (IBM,2012) τις παρακάτω μεταβλητές:

QUESTION: categorical μεταβλητή που παίρνει τιμές από 1 έως 12 (ανάλογα με το ερώτημα στο οποίο αναφέρεται).

SCORE: categorical μεταβλητή που παίρνει τιμές από 0 έως 2, οι οποίες δηλώνουν το score κάθε παιδιού σε κάθε ερώτημα.

Στη συνέχεια εφαρμόσαμε τη μέθοδο Kruskal Wallis εφόσον ικανοποιούνται οι παρακάτω υποθέσεις: οποίες αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να κάνει κατάλληλες ερωτήσεις σε μια επικοινωνιακή κατάσταση).

2. Η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι categorical και περιλαμβάνει δώδεκα ανεξάρτητα groups (όσα και τα ερωτήματα του test).

Τα αποτελέσματα που πήραμε φαίνονται στους πίνακες 40 και 41. Στον πίνακα 40 που ακολουθεί παρουσιάζεται για κάθε ερώτημα ο μέσος όρος του score (mean rank). Στη μέθοδο Kruskal Wallis, οι μέσοι όροι των ομάδων βασίζονται στις βαθμίδες (ranks) που έχουν προκύψει από την κατάταξη (ranking) των τιμών του score και όχι στις πραγματικές τιμές που παίρνει η μεταβλητή score (0,1 και 2)



Πίνακας 40: Μέσος όρος για κάθε ερώτημα του τεστ 2 για το ερευνητικό ερώτημα 3

Ranks			
	QUESTION	N	Mean Rank
	1	79	439,32
	2	79	442,73
	3	79	363,15
	4	79	526,77
	5	79	428,50
	6	79	507,06
SCORE	7	79	434,73
	8	79	548,41
	9	79	579,83
	10	79	345,07
	11	79	539,22
	12	79	539,22
	Total	948	

Πίνακας 41: Αποτελέσματα του Kruskal Wallis Test για το τεστ 2 (3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

Test Statistics <sup>a,b</sup>	
	SCORE
Chi-Square	85,621
df	11
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
QUESTION

Εφόσον  $\chi(11)=85,621$  με  $p<0,001$ , συμπεραίνουμε ότι η διαφορά στους μέσους όρους του score μεταξύ των 12 ερωτημάτων του test είναι στατιστικά σημαντική. Παρατηρώντας τον πίνακα των περιγραφικών στατιστικών, αλλά και τον πίνακα με τα mean ranks που υπολογίστηκαν με τη μέθοδο Kruskal Wallis, μπορούμε να αποφανθούμε ότι αυτή η διαφορά προκύπτει κυρίως από τη χαμηλή επίδοση των παιδιών στα ερωτήματα 10 (mean=0,86, mean rank=345,07) και 3 (mean=0,96, mean rank=363,15) συγκριτικά με την επίδοσή τους στα υπόλοιπα ερωτήματα. Επίσης σημαντική είναι η διαφορά στην επίδοση των παιδιών στα ερωτήματα 5 (mean=1,23 και mean rank=428,50), 7 (mean=1,23 και mean

rank=434,73), 1 (mean=1,24 και mean rank=439,32) και 2 (mean=1,28 και mean rank=442,73), σε σχέση με τα υπόλοιπα ερωτήματα που η επίδοσή τους είναι αρκετά υψηλότερη.

## 7. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Στο κεφάλαιο αυτό θα πραγματοποιηθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση. Αρχικά θα συζητηθούν τα αποτελέσματα σχετικά με την αξιοπιστία μεταξύ αξιολογητών (inter – rater reliability) των δύο δοκιμαστικών τεστ και στη συνέχεια θα ακολουθήσει η συζήτηση των αποτελεσμάτων σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα του κάθε δοκιμαστικού τεστ.

Ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας έρευνας ήταν η συλλογή δεδομένων και πληροφοριών για μια μελλοντική κατασκευή μιας υποδοκιμασίας για την αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να κάνει κατάλληλες ερωτήσεις. Όπως είχαμε αναφέρει και στο Κεφ. 5.3.2.3., η αξιοπιστία ενός ερευνητικού εργαλείου παίζει εκτός από την εγκυρότητά του και την στάθμισή του, ουσιαστικό ρόλο για έγκυρα αποτελέσματα ερευνητικών μελετών.

Στην παρούσα εργασία, πραγματοποιήθηκε μια πρώτη εκτίμηση της αξιοπιστίας μεταξύ αξιολογητών (inter – rater reliability) όσον αφορά στη βαθμολογία της ποιότητας των ανταποκρίσεων των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Σπάρο (2001), «οι βαθμολογητές θα πρέπει να διαθέτουν το ίδιο περίπου επίπεδο γνώσεων, ώστε το ποσοστό συμφωνίας να εκτιμάει το τυχαίο σφάλμα». Αυτή η προϋπόθεση τηρήθηκε, καθώς εκτός από την ερευνήτρια, οι απαντήσεις δέκα παιδιών βαθμολογήθηκαν και από μια ειδική παιδαγωγό, η οποία γνώριζε τα δυο δοκιμαστικά τεστ και το θεωρητικό τους υπόβαθρο.

Από τις στατιστικές αναλύσεις της αξιοπιστίας μεταξύ βαθμολογητών προέκυψε, ότι τα κριτήρια που ορίστηκαν για τη βαθμολόγηση της ποιότητας των απαντήσεων των παιδιών, φαίνονται να οδηγούν σε αξιόπιστα αποτελέσματα, καθώς οι στατιστικές αναλύσεις καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σχεδόν τέλεια συμφωνία μεταξύ των βαθμολογητών.

### Τεστ 1 («wh- ερωτήσεις»)

Όσον αφορά στο ερευνητικό ερώτημα, αν η ικανότητα του παιδιού να κάνει ερωτήσεις που εισάγονται με το ΠΟΙΟΣ; ΤΙ; ΓΙΑΤΙ; και ΠΟΥ; αυξάνεται με την ηλικία, οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας αυτής και της ομάδας ηλικίας των παιδιών καθώς και της ηλικίας του παιδιού. Παρατηρείται γενικά μια αύξηση της ικανότητας αυτής με την ηλικία για τον κάθε τύπου ερωτηματικής φράσης.

Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία του παιδιού, τόσο πιο ικανό είναι να κάνει ερωτήσεις που εισάγονται με τις εν λόγω ερωτηματικές φράσεις. Έτσι για παράδειγμα,

στην ηλικιακή ομάδα των 4;0 – 4;5, τα παιδιά παρουσιάζουν ένα σκορ 67% σωστών απαντήσεων στην ερωτηματική πρόταση που εισάγεται με το ΓΙΑΤΙ, ενώ στην ηλικιακή ομάδα των 6;0 -6;5 το σκορ είναι 100%. Αυτό το εύρημα συνάδει με πολλές έρευνες σε άλλες χώρες, όπως π.χ. για τις αγγλόφωνες χώρες (π.χ. Rowland et al. , 2003), για γερμανόφωνες χώρες (π.χ. Wode, 1995), για τα ιαπωνικά, σερβικά και για τα κορεάτικα (Rowland et al., 2003). Επίσης συμπίπτουν με ευρήματα σχετικά με την ελληνική γλώσσα, όπως για παράδειγμα έδειξαν οι έρευνες της Stavrakaki (2004) και της Asproudi (2012).

Όσον αφορά στη σειρά κατάκτησης των τύπων της ερωτηματικής φράσης ανάλογα με την ηλικία, τα βασικά περιγραφικά στατιστικά στοιχεία στην παρούσα έρευνα έδειξαν, ότι η παραγωγή των διαφορετικών τύπων δεν έχει τον ίδιο βαθμό δυσκολίας για το σύνολο των παιδιών. Ο μέσος όρος του σκορ διαφοροποιείται στους διαφορετικούς τύπους και αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Αναλυτικότερα, παρατηρείται το μεγαλύτερο σκορ στην παραγωγή των ερωτηματικών προτάσεων που εισάγονται με το ΤΙ, στη δεύτερη θέση ακολουθεί η παραγωγή των ερωτήσεων που εισάγονται με το ΓΙΑΤΙ, στη τρίτη θέση παρατηρείται ο τύπος ΠΟΥ και το χαμηλότερο σκορ έχει η παραγωγή των ερωτηματικών προτάσεων τύπου ΠΟΙΟΣ και μάλιστα με μεγάλη διαφορά από το ΠΟΥ.

Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν μόνο εν μέρει με τα ευρήματα άλλων ερευνητών, όπως για παράδειγμα τους Bloom et al. (1982), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η κατάκτηση των *wh* – ερωτήσεων καθορίζεται από τη συντακτική και τη σημασιολογική περιπλοκότητα των εννοιών, με τις οποίες σχετίζεται η ερωτηματική φράση. Σύμφωνα με τους εν λόγω ερευνητές, οι πρώτες ερωτηματικές φράσεις που παράγει ένα παιδί εισάγονται με το ΤΙ και το ΠΟΥ, στη συνέχεια ακολουθεί το ΠΟΙΟΣ και μετά από αυτό εμφανίζονται ερωτηματικές προτάσεις που εισάγονται με το ΓΙΑΤΙ.

Άλλοι ερευνητές, όπως π.χ. ο Clancy (1989) υποστηρίζουν, ότι η σειρά κατάκτησης των διαφόρων τύπων ερωτηματικών προτάσεων καθορίζεται και από τη συχνότητα που ακούν τα παιδιά ερωτηματικές φράσεις στο περιβάλλον τους. Η θεωρία αυτή υποστηρίζεται από ευρήματα, όπως π.χ. των Valian & Casey (2003), οι οποίοι σε μια έρευνα σε παιδιά ηλικίας 2;6 έως 3;2 ετών βρήκαν ενδείξεις για την υπόθεση, ότι μια συστηματική παρουσίαση *wh* – ερωτήσεων σε συνδυασμό με την προσπάθεια επανάληψης εκ μέρους του παιδιού οδηγεί σε μια αύξηση στην παραγωγή του σε *wh*-ερωτήσεις.

Στην παρούσα έρευνα, ερωτηματικές προτάσεις που εισάγονται με το ΓΙΑΤΙ παρουσιάζουν, μετά από τον τύπο Τί, το μεγαλύτερο σκορ και ερωτηματικές ερωτήσεις που εισάγονται με το ΠΟΙΟΣ το μικρότερο - ευρήματα τα οποία δεν συνάδουν με την θεώρηση των Bloom et al. (1983). Ένας παράγοντας που θα μπορούσε να έχει συμβάλει σε αυτή τη διαφορά είναι το ενδιαφέρον που προκαλεί το εκάστοτε οπτικό ερέθισμα στο παιδί, έτσι ώστε να έχει κίνητρο για να κάνει τη σχετική ερωτηματική πρόταση. Για παράδειγμα, τα οπτικά ερεθίσματα που παρουσιάστηκαν στην ερωτηματική πρόταση ΓΙΑΤΙ, περιλάμβαναν συναισθηματικές καταστάσεις (π.χ. ένα παιδί έκλαιγε) και το παιδί ενδιαφερόταν ίσως περισσότερο στο να μάθει ΓΙΑΤΙ κλαίει το παιδί στην φωτογραφία και να κάνει τη σωστή ερωτηματική πρόταση και αντιθέτως να είχε λιγότερο ενδιαφέρον στο να μάθει ΠΟΙΟΣ σιδερώνει σε ένα άλλο σχετικό οπτικό ερέθισμα.

Όσον αφορά στο βαθμό δυσκολίας διαφορετικών οπτικών ερεθισμάτων που αναφέρονται όμως στον ίδιο ερωτηματικό τύπο, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σκορ των τριών διαφορετικών παρουσιάσεων για την ερωτηματική πρόταση που εισάγεται με το Τί, όχι όμως για τους άλλους ερωτηματικούς τύπους. Αυτό το αποτέλεσμα θα μπορούσε να είναι ένδειξη ότι δεν έχουν όλα τα οπτικά ερεθίσματα του ίδιου τύπου wh- ερωτήσεων τον ίδιο βαθμό δυσκολίας.

Όσον αφορά την ερώτηση, αν η ικανότητα του παιδιού να κάνει wh – ερωτήσεις διαφοροποιείται στα δυο φύλλα, από τη στατιστική ανάλυση δεν προέκυψε σε κανέναν τύπο ερωτηματικής φράσης μια στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια. Αυτό το εύρημα είναι συμβατό και με άλλες σχετικές έρευνες (π.χ. Rowland et al., 2003).

#### **Τεστ 2 («Βρες την ερώτηση»)**

Το τεστ 2 είναι ένα δοκιμαστικό τεστ για την αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να κάνει κατάλληλες ερωτήσεις σε μια επικοινωνιακή κατάσταση, μπαίνοντας νοερά στη θέση ενός άλλου ατόμου. Για την επιτυχή ανταπόκριση του παιδιού στα οπτικά ερεθίσματα του τεστ 2 υπάρχουν, εκτός από το να είναι σε επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης στο οποίο είναι σε θέση να δημιουργήσει προτάσεις, διάφορες προϋποθέσεις:

- Θεωρία του νου.

Η θεωρία του νου είναι η ικανότητα του παιδιού να μπαίνει στη θέση του άλλου και να αντιλαμβάνεται, ότι οι άνθρωποι έχουν σκέψεις και επιθυμίες. Για την επιτυχή ανταπόκριση στα ερεθίσματα του τεστ 2, το παιδί θα πρέπει να έχει



δημιουργήσει τις λεγόμενες μετα – αναπαραστάσεις, οι οποίες αναφέρονται στην αντίληψη του παιδιού, ότι ο άλλος σκέφτεται και στην ικανότητά του να κάνει υποθέσεις για τις σκέψεις του άλλου. Αυτές οι ικανότητες με τη σειρά τους αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησής του, η οποία το οδηγεί στην εκμάθηση των κοινωνικών κανόνων και συμπεριφορών (Βογινδρούκας, 2008).

- Εκτός από τις παραπάνω ικανότητες, το παιδί θα πρέπει έχει καταλάβει, τί είναι μια ερώτηση και να είναι σε θέση παραγωγής ερωτήσεων.
- Ακόμα, για να κάνει το παιδί μια κατάλληλη ερώτηση σε μια επικοινωνιακή κατάσταση, αυτή η κατάσταση θα πρέπει να είναι κατανοητή ή τουλάχιστον γνωστή για το παιδί.
- Επίσης, θα πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύει ορθά τα μη – λεκτικά μηνύματα σε μια επικοινωνιακή κατάσταση, όπως π.χ. τα νεύματα, τις εκφράσεις προσώπου και τα βλέμματα, τα οποία το οδηγούν στην ορθή ανταπόκριση στο εκάστοτε ερέθισμα.
- Απαραίτητη προϋπόθεση είναι επίσης η γραμματικοποίηση του πλαισίου εκ μέρους του παιδιού (Βογινδρούκας, 2002), μέσω της οποίας λαμβάνει υπ' όψιν το φυσικό χώρο μιας συζήτησης και τα χαρακτηριστικά του συνομιλητή, για να μεταδοθούν ορθά τα επιθυμητά μηνύματα. Έτσι, για παράδειγμα, θα πρέπει να έχει καταλάβει ότι ένα παιδί απευθύνεται με διαφορετικό τρόπο σε έναν ενήλικα από ότι σε ένα παιδί ή ότι μιλάμε σιωπηλά σε μια εκκλησία και αντιθέτως με δυνατή φωνή στο σχολείο, όταν απαντάμε σε ένα ερώτημα της δασκάλας.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η ανταπόκριση του παιδιού στο εν λόγω τεστ 2 επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων, οι οποίοι δεν ήταν δυνατόν να ελεγχθούν πλήρως στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ωστόσο τα συμπεράσματα που εξάχθηκαν μέσα από τις στατιστικές αναλύσεις.

Όσον αφορά στο ρόλο της ηλικίας, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει μια σταθερή αύξηση του σκορ ανταπόκρισης όσο αυξάνεται η ηλικία του παιδιού. Αυτό το αποτέλεσμα προέκυψε και όσον αφορά στην ομάδα ηλικίας και όσον αφορά στην ηλικία του κάθε παιδιού. Αυτό σημαίνει, ότι όσο αυξάνεται η ηλικία του παιδιού, τόσο αυξάνεται και η ικανότητά του να κάνει κατάλληλες ερωτήσεις σε μια επικοινωνιακή κατάσταση.

Τα ευρήματα αυτά συμπίπτουν και με τις απόψεις των Baron – Cohen et al. (1996), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η θεωρία του νου αναπτύσσεται σταδιακά με τη δημιουργία αναπαραστάσεων νοητικών καταστάσεων, οι οποίες ξεκινούν από το δεύτερο περίπου έτος και συνεχίζουν να εξελίσσονται μέχρι και μετά το πέμπτο έτος.

Όσον αφορά στην επίδραση του φύλου του παιδιού σχετικά με την ανταπόκριση στο τεστ 2, δεν βρέθηκε διαφορά ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια – αποτέλεσμα αναμενόμενο αφού δεν αναφέρεται και σε άλλες παρόμοιες έρευνες.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αν η ικανότητα να κάνουν τα παιδιά κατάλληλες ερωτήσεις εξαρτάται από την επικοινωνιακή κατάσταση, οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν μια στατιστικά σημαντική διαφορά στις ανταποκρίσεις των παιδιών ανάλογα με το οπτικό ερέθισμα που τους παρουσιάστηκε. Το χαμηλότερο σκορ παρατηρήθηκε για παράδειγμα σε μια εικόνα, όπου ένα παιδί δείχνει ένα χαλασμένο μολύβι στη δασκάλα του, η οποία έχει μπροστά της ένα δοχείο γεμάτο μολύβια. Η αναμενόμενη ανταπόκριση του υποκειμένου θα ήταν να κάνει μια ερώτηση στην οποία ζητά με κατάλληλο τρόπο ένα καινούργιο μολύβι. Αυτή η εικόνα απαιτεί για μια ορθή ανταπόκριση του παιδιού μεταξύ άλλων την αντίληψη του χώρου της επικοινωνιακής κατάστασης (σχολική τάξη), τη θέση του ομιλητή (μαθητής) και του συνομιλητή (δασκάλα) και μη – λεκτικά μηνύματα (βλέμμα του μαθητή). Το μεγαλύτερο σκορ παρατηρήθηκε σε μια εικόνα στην οποία ένα αγόρι με μια μπάλα στο χέρι ζητά κάτι από μια γυναίκα που στέκεται στην πόρτα ενός σπιτιού. Αυτή η εικόνα ίσως δείχνει μια οικεία κατάσταση για τα παιδιά, η οποία ευνοεί και μια κατάλληλη ανταπόκριση των υποκειμένων. Το ίδιο ισχύει και για άλλη εικόνα με υψηλό σκορ, στην οποία ένα κορίτσι κρατά δυο παγωτά και τα δείχνει σε ένα αγόρι. Σε αυτήν την εικόνα η αναμενόμενη ερώτηση του κοριτσιού θα αφορούσε στην προσφορά του παγωτού στο αγόρι. Αυτά τα παραδείγματα δείχνουν την επίδραση των προαναφερόμενων παραγόντων, οι οποίοι χρήζουν περαιτέρω έρευνας και συστηματοποίησης, ένα θέμα που αναλύεται μεταξύ άλλων στο επόμενο κεφάλαιο.

## 8. Περιορισμοί και συστάσεις

Η παρούσα εργασία αποτελεί πιλοτική έρευνα, η οποία αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών και δεδομένων για το ενδεχόμενο μιας μελλοντικής κατασκευής υποδοκιμασιών για την αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων.

Οι περιορισμοί και οι συστάσεις της αφορούν κυρίως στα παρακάτω σημεία:

### 1. Το δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας δεν ήταν αντιπροσωπευτικό, δεν ήταν πολύ μεγάλο και αφορούσε μόνο παιδιά ηλικίας 4<sup>ων</sup> έως 6;11 ετών. Συστήνεται η επανάληψη της έρευνας με τις βελτιώσεις που προτείνονται παρακάτω σε αντιπροσωπευτικό και μεγαλύτερο δείγμα, το οποίο να περιλαμβάνει παιδιά που να καλύπτουν μεγαλύτερο φάσμα ηλικιών, έτσι ώστε να είναι εφικτό το ενδεχόμενο της στάθμισης υποδοκιμασιών πραγματολογικών γλωσσικών ικανοτήτων.

### 2. Έλεγχος της αξιοπιστίας μεταξύ αξιολογητών

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας μεταξύ αξιολογητών πραγματοποιήθηκε σε δέκα τυχαία επιλεγμένα παιδιά και με δύο βαθμολογητές. Συστήνεται ο έλεγχος να γίνει με περισσότερα παιδιά και με περισσότερους αξιολογητές.

### 3. Κατασκευή των υποδοκιμασιών

Το υλικό των υποδοκιμασιών επιλέχθηκε από εικόνες / φωτογραφίες του εμπορίου με αποτέλεσμα να μην ήταν εφικτό ο πλήρης έλεγχος παραγόντων που ενδέχεται να επηρεάζουν την απόδοση του παιδιού. Τέτοιοι παράγοντες θα ήταν για παράδειγμα στο τεστ 2 ερεθίσματα στις εικόνες που ενδέχεται να αποσπούσαν την προσοχή του παιδιού ή ο διαφορετικός αριθμός μη – λεκτικών μηνυμάτων που οδηγεί το παιδί στην ορθή ανταπόκριση στις διαφορετικές εικόνες του τεστ. Στο τεστ 1, δεν ήταν εφικτό να βρεθούν ιδανικές φωτογραφίες, στις οποίες η επεξεργασία να είναι δυνατόν να γίνει έτσι ώστε να καλυφτεί ένα κομμάτι τους. Σε μελλοντικές έρευνες για μια κατασκευή μιας υποδοκιμασίας για την αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να κάνει κατάλληλες ερωτήσεις, θα μπορούσε να γίνει προσπάθεια να βρεθεί ιδανικό υλικό ή ακόμα να γίνει κατασκευή εικόνων με τη μορφή σκίτσων στις οποίες μπορούν να ελεγχθούν οι εν λόγω παράγοντες.

### 4. Δοκιμαστικό τεστ 1 («wh – ερωτήσεις»)

- Στο τεστ 1 αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού να κάνει ερωτήσεις που εισάγονται με το ΠΟΙΟΣ, ΤΙ, ΠΟΥ και ΓΙΑΤΙ. Συστήνεται να συμπεριληφθούν

και φωτογραφίες για ερωτήσεις που εισάγονται με άλλα ερωτηματικά μόρια, όπως π.χ. με το ΠΩΣ και ΠΟΙΟΝ.

- Ένας άλλος παράγοντας που ίσως θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν είναι το ενδεχόμενο να μην έχουν τον ίδιο βαθμό δυσκολίας διαφορετικά οπτικά ερεθίσματα που αναφέρονται όμως στον ίδιο ερωτηματικό τύπο, γιατί παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σκορ των τριών διαφορετικών ερεθισμάτων για την παραγωγή της ερωτηματικής πρότασης που εισάγεται με το ΤΙ. Παρόλο που δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους άλλους τύπους ερωτηματικών φράσεων στην παρούσα εργασία, θα ήταν ωφέλιμο να γίνει συστηματική έρευνα σχετικά με αυτόν τον παράγοντα, πράγμα, που δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικής έρευνας μέχρι τώρα, όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας.

#### 5. Δοκιμαστικό τεστ 2 («Βρες την ερώτηση»)

- Στο τεστ 2 συστήνεται σε τυχόν μελλοντικές έρευνες να συμπεριλαμβάνει περισσότερες εικόνες και να ελέγχεται συστηματικά η επίδραση που ενδέχεται να έχουν παράγοντες όπως το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η επικοινωνιακή κατάσταση (π.χ. σχολείο, σπίτι) και το άτομο και το φύλο του ατόμου για το οποίο το υποκείμενο καλείται να παράγει την ερώτηση (π.χ. ενήλικας ή παιδί, αγόρι ή κορίτσι).
- Επίσης θα ήταν ωφέλιμο να ελεγχθεί ο βαθμός επίδρασης που ενδέχεται να έχουν εξωλεκτικά μηνύματα των ατόμων που απεικονίζονται στα οπτικά ερεθίσματα, όπως εκφράσεις προσώπου, στάση σώματος, βλέμμα κ.τ.λ. τόσο σε σχέση με τον τύπο των μηνυμάτων όσο και με τον αριθμό των μηνυμάτων που μπορεί να περιέχονται σε μια εικόνα.

#### 6. Παρουσίαση των δοκιμαστικών τεστ με διαφάνειες στο πρόγραμμα PowerPoint

Η ειδική παρουσίαση των ερεθισμάτων με το πρόγραμμα PowerPoint που επιλέχτηκε για την παρούσα εργασία είχε πολύ θετική ανταπόκριση από τα παιδιά και συστήνεται να διατηρηθεί σε μελλοντικές έρευνες. Προτείνεται ωστόσο να ηχογραφηθούν οι απαντήσεις των παιδιών και να καταγραφούν αργότερα έτσι ώστε να μην αποσπάται η προσοχή του παιδιού όταν το άτομο που εφαρμόζει το τεστ καταγράφει την απάντησή του και να μοιάζει η διαδικασία ακόμα πιο πολύ με παιχνίδι. Επίσης, με αυτό τον τρόπο μειώνεται ο χρόνος για την εφαρμογή της δοκιμασίας και θα μπορούσαν να συμπληρωθούν

και άλλα ερεθίσματα χωρίς να μεγαλώνει ο χρόνος που χρειάζεται για την ολοκλήρωσή της.



### Βιβλιογραφία

- Αλεξόπουλος, Δ. Σ. (2004). *Ψυχομετρία: Ιστορία, Θεωρίες και Γενικές Αρχές*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Αναπολιτάνος, Δ. (1990). Λογική και Φιλοσοφία: Κριτική σε μια φαινομενική εναντιότητα. *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 7, 3-12.
- Αποστολοπούλου, Π. (2012). *Ερωτηματικές προτάσεις – Ευθύς και πλάγιος λόγος*. <http://stefanu.files.wordpress.com/2010/07/cf80cebbceb1ceb3ceb9ceb5cf83-ceb5cf81cf89cf84ceb7cebceeb1cf84ceb9cebaceb5cf831.pdf> Access: 06/08/2013
- Aarons, M. & Gittens, T. (1990). What is the true essence of autism? *Speech Therapy in Practice*, 6-8.
- Adams, C. & Bishop, D.V.M. (1989). Conversational characteristics of children with semantic- pragmatic disorder. Exchange structure, turn taking, repairs and cohesion. *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 211 – 239.
- Adams, C. (2002). Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 43, 8, 973 -987.
- Anderson, C. (2002). Pragmatic communication difficulties. In A. MacKay & C. Anderson (Eds.), *Teaching children with pragmatic difficulties of communication*. London: David Futon Publishers.
- Asproudi, E.K. (2012). Wh – Interrogatives in Early L 1 Greek: Comprehension vs. Production. *ITB Journal*, 22. <http://www.itb.ie/files/journal/issue-22.pdf> Access 23/06/2013
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Βογινδρούκας, Ι. (2002). «Η ανάπτυξη του λόγου σε παιδιά με αυτισμό και βαριές διαταραχές στην επικοινωνία». Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Φιλοσοφική σχολή. Τμήμα φιλοσοφίας παιδαγωγικής ψυχολογίας. <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/13610#page/1/mode/2up> Access: 02/05/2013
- Βογινδρούκας, Ι. (2005). Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό. *Ψυχολογία*, 12, 2, 276 – 292.
- Βογινδρούκας, Ι. (2008). Πραγματολογική ανάπτυξη και διαταραχές. Μέσα σε: Νικολόπουλος, Δ. (επιστ. Επιμ.) *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Εκδ. Τόπος.

- Βογινδρούκας Ι. & Sherratt, D. (2008). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Εκδ.Ταξιδευτής
- Baron – Cohen, S., Tager – Flusberg, H. & Cohen, J.D. (1996). *Understanding other minds*. Oxford: Oxford Medical Publications.
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, L. & Voltera, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-226.
- Bernstein, D. & Tiegerman, E. (1993). *Language and communication disorders in children*. Columbus, OH: Macmillan Publishing Company.
- Bishop, D. V. M. (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(6), 879–891.
- Bishop, D.V.M. (2002). *The Children's Communication Checklist (2<sup>nd</sup> ed.)*. London: Psychological Corporation.
- Bishop, D. V. M. (2006). *Children's Communication Checklist -2 (CCC -2)*. San Antonio, TX: Psycho. Corp.
- Bishop, D. V. M. & Norbury, C. F. (2005). Executive functions in children with communication impairments, in relation to autistic symptomatology 2: Response inhibition. *Autism* 9(1). 29-43.
- Bishop, D.V.M., & Rosenbloom, L. (1987). Classification of childhood language disorders. In W. Yule & M.Rutter (Eds.) *Language development and disorders. Clinics in developmental medicine*. London: Mac Keith Press.
- Blank, M., Rose, S.A. & Berlin L.J. (2003). *Preschool Language Assessment Instrument (2<sup>nd</sup> Ed.)*. Austin: Pro Ed.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bloom, L., Merkin, S. & Wooten, J. (1982). Wh – questions: linguistic factors that contribute to the sequence of acquisition. *Child Development*, 53, 1084 – 92.
- Bloom, K., Russell, A. & Wassenberg, K. (1987): Turn Taking affects the quality of infant vocalizations. *Journal of Child Language* 14, 2, 211-227.
- Bowen, C. (2001). Semantic and pragmatic difficulties and semantic pragmatic language disorder. <http://www.speech-language-therapy.com> Access 28/06/2013

- Brook, S.L. & Bowler, D. (1992). Autism by another name? Semantic and pragmatic impairments in children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22, 61-81.
- Γιαννοπούλου, Σ. , Μακρή, Ρ., Σακελλαρίου, Γ. & Φραγκούλη, Α. (1984). *Βασικά Στοιχεία Ορολογίας της Παθολογίας Λόγου, Φωνής και Ομιλίας*. Αθήνα: Πανελλήνιος Σύλλογος Ειδικών στις Διαταραχές του Λόγου.
- Clancy, P. (1989). Form and function in the acquisition of Korean wh – questions. *Journal of Child Language*, 16, 323 – 47.
- Cowley, G. (2003). Girls, boys and autism. *Newsweek* 142, 42-50.
- Creaghead, N. (1984). Strategies for evaluating and targeting pragmatic behaviors in young children. *Seminars in Speech and Language*, 5, 241-251.
- Crowe, L.M., Beauchamp, M.H., Catroppa C. & Anderson V. (2011). Social function assessment tools for children a adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31, 767-785.
- Dodd, J.L. & Franke, L.K. (2011). *More than just pragmatics: Assessing children with ASD*. <http://www.asha.org/Events/convention/handouts/2011/Dodd-Franke/> Access: 27/06/2013
- deVilliers, P. (2004). Assessing Pragmatic Skills in Elicited Production. *Seminars in Speech and Language*, 25, 1, 57-71.
- Dewart, H. & Summers, S. (1988). *The Pragmatics Profile of Early Communication Skills*. London: NFER – Nelson.
- DSM – IV (1994). American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual* (Fourth Edition). Washington DC: American Psychiatric Association.
- Elliott, R. (2003). Executive functions and their disorders. *British Medical Bulletin*, 65, 49–59.
- Ζαφειρίου, Γ., (2003). *Μέθοδοι έρευνας στη Βιβλιοθηκονομία. Διδακτικές σημειώσεις*. Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Fitzgerald, M. & Corvin, A. (2001). Diagnosis and differential diagnosis of Asperger syndrome. *Advances in Psychiatric Treatment*, 7, 310-318.
- Frith, U. (1994). *Αυτισμός*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Gagnon, L. , Mottron, L. & Joanne, Y. (1997). Questioning the validity of the semantic pragmatic syndrome diagnosis. *Autism*, 1 (1), 37-55.

- Gallagher, T.M. (1991). *Pragmatics of language: Clinical practice issues*. London: Chapman & Hall.
- Gillian, J.A. & Miller L. (2006). *PLSI: Pragmatic Language Skills Inventory*. Austin: Pro-ED.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Happe, F.G.E. (1994): *Autism: an introduction to psychological theory*. London: UCL Press. Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Hart, B. (1981). Pragmatics: How Language is Used. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*,1, 299-313.
- Hill, E.L. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Science*, 8 (1), 26 – 32.
- Holton, D., Mackridge, P., & Φιλυπάκη – Warburton, E. (1997). *Greek Grammar. A comprehensive grammar of the Modern Language*. London: Routledge.
- Huisingh, R. , Bowers L. & Lo Giudice, C. (2005). *Test of Problem Solving 3 – Elementary Test*. East Moline: LinguSystems.
- IBM (2012). *SPSS Statistics for Windows*, Version 21.0. Armonk, New York: IBM Corp.
- Jaffe, J., Stern, D. & Peery, J. (1973). Conversational coupling of gaze behavior in prelinguistic human development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 321 - 329.
- Καμπανάρου, Μ. (2007). *Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας*. Αθήνα: Εκδ. Έλλην.
- Καμπούρογλου, Μ. & Παπαντωνίου Μ. (2011). *Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό*  
[repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/786/31/786\\_10\\_09\\_diataraxes\\_kabourou\\_papadwniou.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/786/31/786_10_09_diataraxes_kabourou_papadwniou.pdf) Access 06/08/2013
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία, Αξιολόγηση, Επιλογή προσωπικού* (Μέρος 2<sup>ο</sup>). Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Εκδ. Σαββάλας.
- Κάτη, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Εκδ. Οδυσσέας.
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά Α., Σκιά Α. & Τσέλιου Β. (2005). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνάσιο. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδ. Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.

- Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (1999). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή. ΙΙ. Το Ρήμα. Η οργάνωση του μηνύματος*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Kannengieser, S. (2009). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen. Diagnostik. Therapie*. München: Elsevier. Urban & Fischer.
- Katz, J. & Postal, P. (1964). *An Integrated Theory of Linguistic Universals*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ketelaars, M.P. , Cuperus, J.M., van Daal, J., Jansonius, K. & Verhoeven L. (2006). Screening for pragmatic language impairment: The potential of the children's communication checklist. *Research in Developmental Disabilities, 30*,952-960.
- Klein – Tasman, B.P., Mervis, C.B., Lord C.E. & Phillips, K.D. (2007). Socio – communicative deficits in young children with Williams syndrome: Performance on the Autism Diagnostic Observation Schedule. *Child Neuropsychology, 13*, 444 – 467.
- Knowles W. & Masidlover M. (1982). *Derbyshire Language Scheme*. Derbyshire Country Council.
- Landa, R.J. (2005). Assessment of Social Communication Skills in Preschoolers. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 11*, 247 – 252.
- Laws, G. & Bishop, D.V.M. (2004). Pragmatic language impairment and social impairment in Williams syndrome: a comparism with Down's syndrome and specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders, 39*,45-64.
- Leekam, S. R. & Ramsden, C. A. H. (2006): Dyadic orienting and joint attention in preschool children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders 36*,2, 185-197.
- Leinonen, E. & Kerbel, D. (1999). Relevance theory and pragmatic impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders, 34* (4), 367 – 390.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lord C., Rutter M., DiLavore P. & Risi S. (1999). *Autism Diagnostic Observation Schedule*. Los Angeles: Western Psychological Services.



- Lord C., Rutter M. & LeCouter A. (1994). Autism Diagnostic Interview- Revised: A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 659 – 85.
- Μαρίνης, Θ. (2008). Ανάπτυξη της σύνταξης και της μορφολογίας σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη και σε παιδιά με διαταραχές του λόγου. Στο: Νικολόπουλος, Δ.: *Γλωσσική Ανάπτυξη και διαταραχές*. Αθήνα: Εκδ. Τόπος.
- MacKay, G. & Anderson, C. (Eds.) (2002). *Teaching children with pragmatic difficulties of communication*. London: David Futon Publishers.
- Malrieu, Ph. & Laurenties (1966). Questions et pensee chez le jeune enfant. *Bulletin de Psychologie*, 457 – 474.
- Martin, I. & Mc Donald, S. (2006). That Can't Be Right! What Causes Pragmatic Language Impairment Following Right Hemisphere Damage? *Brain Impairment*, 7, 03, 202 - 211.
- Matson, J.L. & Wilkins J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 249 – 274.
- McDaniel, D., McKee, C. & Cairns, H.H. (1996) (eds.): *Methods for Assessing Children's Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McTear, M. F. & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. London: Whurr Publishers.
- Mervis, C.B. & Velleman, S.L. (2011). Children with Williams Syndrome: Language, Cognitive and Behavioral Characteristics and their Implications for Intervention. *ASHA Perspectives on Language, Learning and Education*, 18, 98 – 107.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of Children's Social Skills: Recent Developments, Best Practices, and New Directions. *Exceptionally*, 9 (1&2), 3 – 18.
- Mills, C. M., Legare C.H., Grant M.G. & Landrum A.R. (2011). Determining who to question, what to ask for: The development of inquiry in young children. *Journal of Experimental Child Psychology* 110, 539 – 560.
- Mitchell, P. (1996). Acquiring a conception of mind: A review of psychological research and theory. East Sussex, U.K.: Psychology Press Foundations of the theory of signs. In O. Neurath, R. Carnap & C. Morris (Eds.). *International encyclopedia of unified science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moerk, E.L. (1975). Verbal interaction between children and their mothers during the preschool years. *Developmental Psychology*, 11, 788 – 794.

- Morris, C.W. (1971). *Writings on the general theory of signs*. The Hague: Mouton.
- Muggleton J. (1997): *What is Semantic - pragmatic Disorder?* National Autistic Society.  
[www.mugsy.org/spd.htm](http://www.mugsy.org/spd.htm) Access 28/06/2013
- Myers, P.S. (1998). *Right hemisphere damage: Disorders of communication and cognition*. San Diego, CA. : Singular.
- Newcomer, P.L. & Hammill, D.D. (2009). *PLOS: Pragmatic Language Observation Scale*. Austin: Pro Ed.
- Nisioti, M. (1994). *Pragmatic abilities in normally developing Greek children*. London: City University.
- Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50, (2), 231 – 239.
- Παυλίδιου, Θ.–Σ. (2008). *Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Papathanasiou, I., Massouridis, V., Sfakianaki, M. & Shulman, B. (2012). *Validating the Test of Pragmatic Skills – Revised with Greek – Speaking Preschool Children*.  
<http://www.asha.org/search.asha.org/default.aspx?q=Papathanasiou> Access: 07/08/2013
- Penner, Z. (1994). Asking Questions without CPs? On the Acquisition of Wh – questions in Bernese Swiss German and Standard German. In: Hoikstra, T. /Schwartz, B. (eds.): *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Phelps – Terasaki, D. & Phelps – Gunn, T. (2007). *Test of Pragmatic Language – 2 (TOPL 2)*. Austin: Pro-ED.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515 – 526.
- Prutting, C.A. & Kirchner D.M. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 105 – 119.
- Rapin, I.A.D. (1983). Developmental language disorders: nosologic considerations. In: Kirk U.(ed.) *Neuropsychology of language, reading, and spelling*. New York: Academic Press.
- Rapin I.A.D. (1996). *Preschool children with inadequate communication: Developmental language disorder, autism, low IQ*. *Clinics in Developmental Medicine*. London: Mac Keith Press.

- Rapin, I.A.D. & Allen, D. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. In U. Kirk (ed.), *Neuropsychology of language, reading and spelling*. New York: Academic Press.
- Rheingold, H., Gewitz, J. & Ross, H. (1959). Social Conditioning of vocalizations in the infant. *Journal of Comparative Physiological Psychology*, 52, 68 – 73.
- Richards, J.C., Platt, J. A & Platt, H. (1996). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- Robins D.L., Fein D., Barton M.L. & Green J.A. (2001). The Modified Checklist for Autism in Toddlers: an initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Developmental Disorders*, 31(2),131-44.
- Rowland C. F., Pine J.M., Lieven E..V.M. & Theakston A.L. (2003). Determinants of acquisition order in wh – questions: re – evaluating the role of the caregiver speech. *Journal of Child Language*,30, 609 – 635.
- Σινοπούλου, Ου. (2007). *Απλές ερωτήσεις με ερωτηματική λέξη in situ – Η περίπτωση των Ελληνικών*. 8<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Γλωσσολογίας. Ιωάννινα.
- Σπάρος, Λ. (2001). *Μετα – επιδημιολογία ή εφαρμοσμένη ιατρική έρευνα*. Αθήνα: Εκδ. Βήτα.
- Schopler, E. (2009). *PEP-R. Entwicklungs- und Verhaltensprofil*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen Borgmann.
- Schopler E., Reichler R. & Renner B.R. (1988). *The Childhood Autism Rating Scale*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Schulz, P., Tracy, R. & Wenzel R. (2008). Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe – DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): *Zweitsprachenerwerb – Diagnosen, Verlaufe, Voraussetzungen*. Freiburg: Fillibach Verlag.
- Searle, J.R.(1969). *Speech acts*. London and New York: Cambridge University Press.
- Seliger, H.W. & Shohamy, E. (1995). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Seymour, H.N., Roeper T. W., deVilliers, J. & deVilliers P.A. (2005). *Diagnostic Evaluation of Language Variation™ (DELV™) – Norm – Referenced*. San Antonio: Pearson.
- Shields, J. , Varley, R., Broks, P. & Simpson A. (1996). Social cognition in developmental language disorders and high – level autism. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 487 – 495.

- Shipley, K.G. & McAfee, J.G. (2009). *Assessment in Speech – Language Pathology. A Resource Manual*. 4<sup>TH</sup> ed. Delmar: Cengage Learning.
- Shulman, B.B. (1986). *Test of Pragmatic Skills. Communication Skill Builders*. Philadelphia: Elsevier.
- Sole Planas, M.R. (1995). The process of children's ability to ask questions from an interactive perspective. *Pragmatics*, 5, 1, 33 – 44.
- Sparrow S.S., Balla D.A, Cicchetti D.V. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales, Interview Edition, Survey from manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Sperber, D. & Wilson, D. ( 1986). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Squires, J. , Bricker, D. & Twombly, E. (2002). *Ages and Stages Questionnaires: Social – Emotional*. Baltimore, M.D.: Brookes Publishing.
- Stavrakaki, S. (2003). Wh – questions in Greek children with Williams syndrome and Grammatical – Specific Language Impairment: a comparative approach. *Studies in Greek Linguistics*.
- Stavrakaki, S. (2004). Wh – questions in Greek children with Williams syndrome. In: *Williams Syndrome Across Languages*. (Eds. Bartke, S. & Siegmuller J.) Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Stern, D. N., Jaffe, J., Beebe, B. & Bennett, S. L. (1975): Vocalizing in unison and in alternation: two modes of communication within mother-infant dyad. *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders. Annals of the New York Academy of Sciences* 263, 89-100.
- Ταντάρος, Σ. & Νικολάου, Ο. (2009). Εκτελεστικές λειτουργίες: Μια διερευνητική εφαρμογή της κλίμακας “Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) σε μαθητές Δημοτικού σχολείου. *Ψυχολογία*, 16, 3, 361 – 378.
- Τζαρτζάνος, Α. (1991), *Νεοελληνική Σύνταξις (της Κοινής Δημοτικής)*, τόμ. Α΄. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Αφοί Κυριακίδη.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Longman.
- Though, J. (1977). *The development of meaning*. New York: Halstead Press.

- Timler, G. (2008). *Social Communication: A Framework for Assessment and Intervention*.  
The ASHA Leader.  
<http://www.asha.org/Publications/leader/2008/081104/f081104a.htm> Access  
28/06/2013
- Tracy, R. (1994). *Sprachliche Strukturentwicklung: Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tuebingen: Narr.
- Trang – Thong, Barbot K. & Bridier M. (1978). La actitud interrogadora en el niño. *Infancia y Aprendizaje*, 69-81.
- Tyack, D. & Ingram D. (1977). Children's production and comprehension of questions. *Journal of Child Language*, 4, 211 -224.
- Φίλιππακη – Warburton, E. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Εκδ. Νεφέλη.
- Valian, V. & Casey, L. (2003). Young children's acquisition of wh –questions: The role of structured input. *Journal of Child Language*, 30, 117 – 143.
- Vicker, B. (2003). Can social pragmatic skills be tested? *The Reporter*, 8 (3), 12 – 15.
- Weisberg, P. (1963). Social and nonsocial conditioning of infant vocalization. *Child Development*, 34, 377 – 388.
- Wellman, H.M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Wiig, E.H. & Secord, W. (1985). *The Test of Language Competence – Expanded Edition*. San Antonio: Harcourt Assessment.
- Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum: a guide for parents and professionals*. London: Constable.
- Wode, H. (1995). Some stages in the acquisition of questions by monolingual children. *Word, Special Issue on Child Language*, 261 - 310.
- Wooten, J. (1979). *"Wh" – Questions: Linguistic Evidence to Explain the Sequence of Acquisition*. Washington: ERIC
- Ηλεκτρονικές πηγές:**
- <http://www.communicationmatrix.org> Access: 26/06/2013
- <http://www.gimp.org> Access: 20/06/2013
- <http://www.istockphotos.com> Access: 01/06/2013
- <http://www.superduperinc.com> Access: 01/04/2013
- <http://www.tushar-mehta.com/powerpoint/randomslideshow/index.htm> Access: 07/06/2013



## Παράρτημα

## Παράρτημα 1: Οδηγίες και καταγραφή του τεστ 1

Αριθμός Διαφάνειας	Οδηγία	Απάντηση του παιδιού
1	Κοίτα εδώ. Σιδερώνει. Για ρώτα με για αυτό που η Μάγια έχει κρύψει με το μαύρο μελάνι της για να σου δείξει όλη την εικόνα.	
2	Κοίτα εδώ. Καρφώνει με το σφυρί. Για ρώτα με για αυτό που η Μάγια έχει κρύψει με το μαύρο μελάνι της για να σου δείξει όλη την εικόνα.	
3	Κοίτα εδώ. Κάνει ποδήλατο. Για ρώτα με για αυτό που η Μάγια έχει κρύψει με το μαύρο μελάνι της για να σου δείξει όλη την εικόνα.	
4	Κοίτα εδώ. Η κυρία τρώει. Για ρώτα με για αυτό που η Μάγια έχει κρύψει με το μαύρο μελάνι της για να σου δείξει όλη την εικόνα.	
5	Κοίτα εδώ. Το κορίτσι ζωγραφίζει. Για ρώτα με για αυτό που η Μάγια έχει κρύψει με το μαύρο μελάνι της για να σου δείξει όλη την εικόνα	
6	Κοίτα εδώ. Το αγόρι πίνει. Για ρώτα με για αυτό που η Μάγια έχει κρύψει με το μαύρο μελάνι της για να σου δείξει όλη την εικόνα.	
7	Κοίτα εδώ. Το αγόρι κλαίει. Για ρώτα με (για αυτό που η Μάγια έχει κρύψει με το μαύρο μελάνι της για να σου δείξει όλη την εικόνα.)	
8	Κοίτα εδώ. Το αγόρι είναι χαρούμενο. Για ρώτα με (για αυτό που η Μάγια έχει κρύψει με το μαύρο μελάνι της για να σου δείξει όλη την εικόνα).	
9	Κοίτα εδώ. Το κορίτσι είναι στεναχωρημένο. Για ρώτα με (για αυτό που η Μάγια έχει κρύψει με το μαύρο μελάνι της για να σου δείξει όλη την εικόνα).	
10	Κοίτα εδώ. Το κορίτσι παίζει κρυφτό και κρύβεται. Για ρώτα με (για αυτό που η Μάγια έχει κρύψει με το μαύρο μελάνι της για να σου δείξει όλη την εικόνα).	
11	Κοίτα εδώ. Το αγόρι παίζει κρυφτό και κρύβεται. Για ρώτα με (για αυτό που η Μάγια έχει κρύψει με το μαύρο μελάνι της για να σου δείξει όλη την εικόνα).	
12	Κοίτα εδώ. Η γυναίκα κάθεται. Για ρώτα με (για αυτό που η Μάγια έχει κρύψει με το μαύρο μελάνι της για να σου δείξει όλη την εικόνα).	

Παράρτημα 2: Άδεια Superduper

10000 UNIVERSITY BLVD  
PO BOX 15887, OAKLAND, CA 94615  
(415) 946-1588 FAX (415) 946-1587  
WWW.SUPERDUPER.COM

to: Clint Johnson

DATE: 12-4-2013

Carole Folie-Alep

(Superduper Party) applies for permission to reproduce or distribute for personal use only the materials below with copyright's trademark rights. These materials shall appear as:  
Assessment of pragmatic skills of children with typical development (4-7 years)

Children's ability to formulate appropriate questions based on visual stimuli

Carole Folie-Alep  
Dissertation (since it will be published)

These materials are identified as:

1) Copyright Party hereby grants permission to the following materials (materials) attached here to:

Superduper: "What are the cubing?" Vol. 1, 2, 13, 15, 20, 21, 22, 24, 25, 30, 34, 43, 44, 49, 50 for a dissertation.

1) The license Party grants herein shall include a copyright notice placed in the materials which are granted to be given to Superduper, Inc. The Party further agrees to will not allow these materials to be reproduced, stored, or otherwise used in any way not intended above.

10000 UNIVERSITY BLVD

2) The Party and I hereby grant the right to grant the permission to reproduce the materials as specified in the license Party grants herein. I hereby grant to:  
Carole Folie-Alep the right to reproduce such selections in all versions of the work including future editions and reprints, and future supplementary materials, custom editions, and in any related or unrelated works or other publications, to any other person known or hereafter known, in all languages for distribution, teaching, and for all other purposes, and heretofore thereof.

10000 UNIVERSITY BLVD

10000 UNIVERSITY BLVD

Assessment of pragmatic skills of children  
with typical development (4-7 years) Children's  
ability to formulate appropriate questions based on visual stimuli

10000 UNIVERSITY BLVD

10000 UNIVERSITY BLVD

## Παράρτημα 3: Οδηγίες και καταγραφή του τεστ 2 «Βρες την ερώτηση»

Όνομα παιδιού \_\_\_\_\_

Ημ. /νια \_\_\_\_\_ Ηλικία \_\_\_\_\_ Αριθμός \_\_\_\_\_

Αριθ. Διαφ.	Οδηγία	Απάντηση του παιδιού
1	«Κοίτα, ...., εδώ είναι μια κυρία και ένα κορίτσι. Κοίτα (δείχνουμε το ερωτηματικό), η κυρία ρωτάει κάτι. Τι λες εσύ, τι ρωτά η κυρία; Κάνε εσύ την κυρία.»	
2	«Κοίτα, ...., εδώ είναι ένα κορίτσι και ένα αγόρι. Κοίτα (δείχνουμε το ερωτηματικό), το κορίτσι ρωτάει κάτι. Τι λες εσύ, τι ρωτά το κορίτσι; Κάνε εσύ το κορίτσι.»	
3	«Κοίτα, ...., εδώ είναι ένα αγόρι και ένα κορίτσι. Κοίτα (δείχνουμε το ερωτηματικό), το αγόρι ρωτάει κάτι. Τι λες εσύ, τι ρωτά το αγόρι; Κάνε εσύ το αγόρι.»	
4	«Κοίτα, ...., εδώ είναι ένα κορίτσι και ένα αγόρι. Κοίτα (δείχνουμε το ερωτηματικό), το κορίτσι ρωτάει κάτι. Τι λες εσύ, τι ρωτά το κορίτσι; Κάνε εσύ το κορίτσι.»	
5	«Κοίτα, ...., εδώ είναι ένα κορίτσι και ένα αγόρι. Κοίτα (δείχνουμε το ερωτηματικό), το κορίτσι ρωτάει κάτι. Τι λες εσύ, τι ρωτά το κορίτσι; Κάνε εσύ το κορίτσι.»	
6	«Κοίτα, ...., εδώ είναι μια κυρία και ένας άντρας με μια γυναίκα. Κοίτα (δείχνουμε το ερωτηματικό), η κυρία ρωτάει κάτι. Τι λες εσύ, τι ρωτά η κυρία; Κάνε εσύ την κυρία.»	
7	«Κοίτα, ...., εδώ είναι ένα αγόρι και ένα κορίτσι. Κοίτα (δείχνουμε το ερωτηματικό), το αγόρι ρωτάει κάτι. Τι λες εσύ, τι ρωτά το αγόρι; Κάνε εσύ το αγόρι.»	
8	«Κοίτα, ...., εδώ είναι ένα κορίτσι και ένα αγόρι. Κοίτα (δείχνουμε το ερωτηματικό), το κορίτσι ρωτάει κάτι. Τι λες εσύ, τι ρωτά το κορίτσι; Κάνε εσύ το κορίτσι.»	
9	«Κοίτα, ...., εδώ είναι ένα αγόρι και μια κυρία. Κοίτα (δείχνουμε το ερωτηματικό), το αγόρι ρωτάει κάτι. Τι λες εσύ, τι ρωτά το αγόρι; Κάνε εσύ το αγόρι.»	
10	«Κοίτα, ...., εδώ είναι ένα αγόρι και μια κυρία. Κοίτα (δείχνουμε το ερωτηματικό), το αγόρι ρωτάει κάτι. Τι λες εσύ, τι ρωτά το αγόρι; Κάνε εσύ το αγόρι.»	
11	«Κοίτα, ...., εδώ είναι ένα αγόρι και ένα κορίτσι. Κοίτα (δείχνουμε το ερωτηματικό), το αγόρι ρωτάει κάτι. Τι λες εσύ, τι ρωτά το αγόρι; Κάνε εσύ το αγόρι.»	
12	«Κοίτα, ...., εδώ είναι ένας άντρας και ένα κορίτσι. Κοίτα (δείχνουμε το ερωτηματικό), ο άντρας ρωτάει κάτι. Τι λες εσύ, τι ρωτά ο άντρας; Κάνε εσύ το αγόρι.»	

#### Παράρτημα 4: Κριτήρια κωδικοποίησης για το τεστ 1

Η ανταπόκριση του παιδιού βαθμολογείται σε μια κλίμακα από 0 έως και 2 με τα παρακάτω κριτήρια:

Με 2 βαθμούς κωδικοποιείται μια ανταπόκριση όταν πληροί όλα τα παρακάτω κριτήρια:

- Η ανταπόκριση είναι μια ερωτηματική πρόταση.
- Η ερώτηση σχετίζεται με το μαυρισμένο κομμάτι της φωτογραφίας.
- Η ερώτηση εισάγεται με το κατάλληλο συντακτικό μόριο (αντωνυμία/σύνδεσμο/επίρρημα).

Παραδείγματα:

- Διαφάνεια 1 : Ποιος καρφώνει;
- Διαφάνεια 9: Γιατί είναι στεναχωρημένη;
- Διαφάνεια 10: Πού κρύβεται; Πού έχει κρυφτεί;

Με 1 βαθμό κωδικοποιείται μια ανταπόκριση όταν δεν πληροί όλα τα παραπάνω κριτήρια, αλλά όλα τα παρακάτω:

- Η ανταπόκριση είναι μια ερωτηματική πρόταση.
- Η ερώτηση δεν σχετίζεται με το μαυρισμένο κομμάτι της φωτογραφίας, είναι όμως μια λογική απορία του παιδιού που σχετίζεται με την κατάσταση της φωτογραφίας.
- Η ερώτηση εισάγεται με το κατάλληλο συντακτικό μόριο (αντωνυμία / σύνδεσμο / επίρρημα).
- Παραδείγματα:
  - Διαφάνεια 2: Γιατί καρφώνει;
  - Διαφάνεια 3: Πού κάνει ποδήλατο;
  - Διαφάνεια 9: Τι έχει πάθει;

Με 0 βαθμούς κωδικοποιείται μια ανταπόκριση όταν δεν πληροί τα κριτήρια για μια βαθμολόγηση με 2 ή με 1 βαθμό.

- Παραδείγματα:
  - Όταν το παιδί δε δίνει καμία απάντηση ή λέει «Δεν ξέρω».
  - Όταν το παιδί κάνει μια ερώτηση για την οποία η απάντηση φαίνεται στην φωτογραφία.

Παράδειγμα: Διαφάνεια 1:

Ερευνητής: Κοίτα εδώ. Σιδερώνει. Για ρώτα με για αυτό που η Μάγια έχει κρύψει με το μαύρο μελάνι της για να σου δείξει όλη την εικόνα.

Απάντηση παιδιού: Τι κάνει;

- Άσχετες ανταποκρίσεις

Παράδειγμα: Διαφάνεια 4:

Ερευνητής: Κοίτα εδώ. Η κυρία τρώει. Για ρώτα με για αυτό που η Μάγια έχει κρύψει με το μαύρο μελάνι της για να σου δείξει όλη την εικόνα.

Ερευνητής: Κοίτα εδώ. Η κυρία τρώει. Για ρώτα με για αυτό που η Μάγια έχει κρύψει με το μαύρο μελάνι της για να σου δείξει όλη την εικόνα.

Απάντηση παιδιού: Μια γυναίκα.

- Ανταποκρίσεις που φανερώνουν ότι το παιδί δεν έχει καταλάβει τι του ζητείται.

Παράδειγμα: Διαφάνεια 8:

Ερευνητής: Κοίτα εδώ. Το αγόρι είναι χαρούμενο. Για ρώτα με (για αυτό που η Μάγια έχει κρύψει με το μαύρο μελάνι της για να σου δείξει όλη την εικόνα).

Απάντηση παιδιού: Μπορείς να μου δείξεις εκείνο;



### Παράρτημα 5: Κριτήρια κωδικοποίησης για το τεστ 2

Η ανταπόκριση του παιδιού κωδικοποιείται σε μια κλίμακα από 0 έως και 2 με τα παρακάτω κριτήρια:

Με 2 βαθμούς κωδικοποιείται μια ανταπόκριση όταν πληροί όλα τα παρακάτω κριτήρια:

- Η ανταπόκριση είναι μια ερωτηματική πρόταση. Εάν κάνει πρώτα μια πρόταση και μετά μια ερώτηση, βαθμολογείται η ερώτηση.
- Το παιδί παράγει μια ερωτηματική πρόταση
  - που αφορά το άτομο που υποδεικνύει ο ερευνητής λεκτικά και με το να το δείξει στην εικόνα
  - στην οποία φανερώνεται ότι έχει κατανοήσει απόλυτα την επικοινωνιακή κατάσταση.

Με 1 βαθμό κωδικοποιείται μια ανταπόκριση όταν δεν πληροί όλα τα παραπάνω κριτήρια, αλλά τα παρακάτω:

- Η ανταπόκριση είναι μια ερωτηματική πρόταση. Εάν κάνει πρώτα μια πρόταση και μετά μια ερώτηση, βαθμολογείται η ερώτηση.
- Το παιδί παράγει μια ερωτηματική πρόταση που ταιριάζει να μεν στην επικοινωνιακή κατάσταση, αλλά δεν είναι η πιο κατάλληλη.
- Το παιδί παράγει μια ερωτηματική πρόταση που ταιριάζει στην επικοινωνιακή κατάσταση, η οποία όμως αφορά το άλλο πρόσωπο και όχι το ζητούμενο άτομο.

Με 0 βαθμούς κωδικοποιείται μια απάντηση όταν δεν πληροί κανένα από τα παραπάνω κριτήρια.

- Όταν το παιδί δε δίνει καμία απάντηση.
- Όταν το παιδί παράγει ερωτηματική πρόταση που ταιριάζει με την επικοινωνιακή κατάσταση, αλλά εισάγεται με τις λέξεις κοριτσάκι/αγοράκι, σε εικόνες που συνομιλούν παιδάκια.
- Όταν το παιδί δεν κάνει ερωτηματική πρόταση.
- Όταν το παιδί κάνει μια άσχετη με την επικοινωνιακή κατάσταση ερώτηση.

### ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ

#### ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 1

##### Βαθμός 2

- Τι θέλεις να πάρεις; Τι θέλεις;
- Κοριτσάκι, τι θέλεις;
- Τι φαγητό θέλεις;

##### Βαθμός 1

- Θέλεις να πάρεις φρούτα;
- Θέλεις να φας φαγητό;
- Θέλεις πρωινό;
- Θα μου βάλεις φαγητό στο πιάτο;
- Θέλεις να πάρεις κάτι;
- Θέλεις μια μπανάνα;

## Βαθμός 0

- Τι θα ήθελες από το μανάβικο;
- Μπορείς να μου ψήσεις το ψωμί;
- Μπορώ να πάρω μια μπανάνα;
- Να φάω;

## ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 2

## Βαθμός 2

- Μπορώ να φάω κι εγώ ένα μπισκότο (κεφτεδάκι, μπιφτέκι...);
- Να φάω ένα;
- Να πάρω ένα;
- Τι είναι αυτό;

## Βαθμός 1

- Θέλεις κουλουράκια;
- Αγόρι, τι κρατάς στα χέρια σου;
- Θέλεις να σε βοηθήσω;
- Πού το πας;

## Βαθμός 0

- Να μην τα φας τα μπισκότα.
- Θέλω να φάω.
- Θέλεις να παίξουμε;

## ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 3

## Βαθμός 2

- Τι έπαθες στο χέρι;
- Πότε χτύπησες;
- Πονάει το χέρι σου;

## Βαθμός 1

- Μπορώ να σε βοηθήσω;
- Κορίτσι, γιατί έχεις χτυπήσει το χέρι σου;
- Τι είναι αυτό;
- Κορίτσι, που πας;
- Έχεις χτυπήσει;
- Που πας;

## Βαθμός 0

- Πού τα βρήκες αυτά τα σορτσάκια;

- Μαμά, πότε θα γίνεις καλά;
- Κορίτσι, τι κάνεις;
- Πως σε λένε;
- Πού πάμε;

#### ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 4

##### Βαθμός 2

- Θέλεις χυμό; ( λεμονίτα, πορτοκαλάδα...)
- Θέλεις λίγο;
- Θέλεις να πιεις μια λεμονάδα με 25 ευρώ;

##### Βαθμός 1

- Θέλεις να πιεις κι εσύ;
- Θέλεις νερό;
- Τι έπαθες;
- Γιατί σου τρέχει ιδρώτας;
- Έχει πονοκέφαλο;
- Να πάρω;

##### Βαθμός 0

- Τι θες από' δω;
- Θέλεις να παίξουμε;
- Να πάμε να κάνουμε μπάνιο;
- Τι θέλετε να πάρετε;

#### ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 5

##### Βαθμός 2

- Θα μου δώσεις λίγο την κόλλα;
- Τι είναι αυτό;
- Γιατί βάζεις κόλλα στο νύχι σου;
- Να σε βοηθήσω;

##### Βαθμός 1

- Αγόρι, τι κολλάς;
- Μπορώ να ζωγραφίσω κι εγώ;
- Θέλεις βοήθεια/Να σε βοηθήσω;
- Γιατί βάζεις κόλλα στο χαρτί;
- Τι φτιάχνεις;
- Τι ζωγραφίζεις;
- Τι κάνεις;
- Κάνεις εργασία;

## Βαθμός 0

- Μπορώ να παίξω κι εγώ;
- Θα μου φτιάξεις μια ζωγραφιά;
- Κοίτα, ένας δεινόσαυρος!
- Θεε να ζωγραφίσεις;
- Να κάνω σχέδια;
- Μπορώ λίγο να ζωγραφίσω;
- Να παίξουμε μαζί;

## ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 6

## Βαθμός 2

- Τι θέλετε για βραδινό;
- Τι θα θέλατε;/ Τι θα θέλατε να παραγγείλετε;
- Τι θέλετε να φάτε;
- Τι φαγητό θέλετε;

## Βαθμός 1

- Τι φαγητό θέλετε να φάτε;
- Θέλετε φαγητά;
- Μπορείς να μου φέρεις χυμό;
- Θέλετε να φάτε;
- Τι φαγητά έχει;
- Θέλετε να σας φέρω κάτι να φάτε;
- Τι θέλεις;1

## Βαθμός 0

- Τι διαβάζετε;
- Τι κρατάς εκεί;
- Πώς σε λένε;

## ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 7

## Βαθμός 2

- Πού πας;/ Φεύγεις;
- Γιατί κουβαλάς τόσο βαριά βαλίτσα;
- Μπορώ να έρθω μαζί σου;
- Θέλεις να σε βοηθήσω;
- Μπορώ να βοηθήσω;

## Βαθμός 1

- Μπορείς να με βοηθήσεις;

- Θα μου δώσεις την τσάντα;
- Τι έχει μέσα;
- Κορίτσι, πας στο Παρίσι;
- Να πάω μαζί σου;

#### Βαθμός 0

- Θέλεις να πας σχολείο;
- Θέλεις να πάμε για πικ νικ/ στο σχολείο / ...;
- Θεε να παίξουμε;
- Μπορείς να μου δώσεις λίγο τη βαλίτσα;
- Πάμε εκδρομή;
- Τι είναι αυτό;

#### ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 8

##### Βαθμός 2

- Θέλεις ( ένα) παγωτό;
- Θεε να φας παγωτό;
- Ποιο παγωτό θέλεις να φας τη φράουλα ή τη βανίλια;

##### Βαθμός 1

- Μου έφερρες παγωτό;
- Σου αρέσει το παγωτό;
- Να πάρω ένα παγωτό;
- Θέλεις να φας λίγο παγωτό;
- Θέλεις να φάμε παγωτό;

##### Βαθμός 0

- Πάρε παγωτό.
- Πού είναι βρύση να πλύνω τα χέρια μου;
- Κράτα το.
- Μπορείς να κρατάς το ένα παγωτό;

#### ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 9

##### Βαθμός 2

- Μπορώ να παίξω μπάλα (μπάσκετ...);
- Μαμά, να πάω να παίξω με τις φίλες μου;
- Μπορώ να περάσω;
- Μαμά, θα έρθεις να παίξουμε μπάλα;

##### Βαθμός 1

- Μπορούμε να παίξουμε μαζί;



- Κυρία, μπορώ να παίξω μπάλα;
- Μπορώ να παίξω με την μπάλα σας;
- Θα' ρθεις να παίξουμε;

#### Βαθμός 0

- Μπορώ να φέρω την μπάλα μέσα;
- Πήγαινε να παίξεις.
- Μαμά, πάω για μπάλα.
- Θα μου δώσεις μια μπάλα;

#### ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 10

##### Βαθμός 2

- Κυρία, μπορείς να μου δώσεις ένα μολύβι;
- Μπορώ να πάρω ένα μολυβάκι;
- Κυρία, μπορείς να μου ξύσεις το μολύβι;
- Μπορώ να ξύσω το μολύβι;
- Μπορώ να πάρω άλλο;

##### Βαθμός 1

- Να πάρω στυλό;

##### Βαθμός 0

- Μπορώ να βγω έξω για διάλειμμα;
- Μπορείς να δεις το τετράδιό μου αν έχει λάθη;
- Κυρία, τελείωσα!
- Μπορώ να ζωγραφίσω;

#### ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 11

##### Βαθμός 2

- Μπορώ να παίξω κι εγώ;
- Τι είναι αυτό;
- Τι παίζεις;
- Μπορώ να παίξω με το επιτραπέζιο;
- Μπορώ να παίξω με το παιχνίδι σου;
- Να παίξουμε;

##### Βαθμός 1

- Κορίτσι, τι κάνεις;
- Μπορώ να παίξω παζλ;

##### Βαθμός 0

- Πώς σε λένε;
- Να παίξουμε τουβλάκια;

## ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ 12

### Βαθμός 2

- Θέλεις να φας;
- Θέλεις να φας πίτσα (πίτα, κέικ...);
- Θέλεις να φας αυτό;

### Βαθμός 1

- Τι φαγητό θέλεις να φας;
- Θέλεις φαγητό;
- Πεινάς;
- Κορίτσι, θέλεις να φας;

### Βαθμός 0

- Ορίστε το φαγητό σου.
- Δικό σου είναι αυτό;

## Παράρτημα 6: Ενημέρωση γονέων στο νηπιαγωγείο Πεταλιδίου

Αγαπητοί γονείς,

Ονομάζομαι Καρόλα Folle – Αλέπη, είμαι κάτοικος Πεταλιδίου και εργάζομαι ως ψυχολόγος – παιδοψυχολόγος σε ιδιωτικό γραφείο στην Καλαμάτα.

Το 2009 άρχισα να σπουδάζω στο Α.Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας στη σχολή Λογοθεραπείας. Φέτος ολοκληρώνω τις σπουδές μου με την εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας, η οποία πραγματεύεται την ικανότητα του παιδιού να απευθύνει κατάλληλες ερωτήσεις στο συνομιλητή του, έχοντας ως βάση ένα οπτικό ερέθισμα (εικόνα).

Το ενδιαφέρον μου επικεντρώνεται κυρίως στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιες ερωτήσεις κάνουν τα παιδιά στις διαφορετικές ηλικίες;
- Σε ποια ηλικία τα παιδιά είναι ικανά να μπουν νοερά στη θέση ενός άλλου για να διατυπώσουν κατάλληλες ερωτήσεις;

Η εν λόγω έρευνα εντάσσεται στον τομέα της γλωσσολογίας που ονομάζεται «πραγματολογία», η οποία μελετά τη χρήση της γλώσσας.

Όσον αφορά στην επικοινωνία, η πραγματολογία περιλαμβάνει τρεις κύριες δεξιότητες:

- Η χρήση της γλώσσας για διαφορετικό σκοπό (π.χ. για ενημέρωση, για χαιρετισμό, για παράκληση κ.τ.λ.)
- Η διαφοροποίηση της γλώσσας σύμφωνα με τις ανάγκες του ακροατή ή της κατάστασης (π.χ. η διαφοροποίηση της ομιλίας σε ένα μωρό από έναν ενήλικα)
- Η τήρηση κανόνων στις συνομιλίες και την εξιστόρηση ιστοριών (π.χ. η παραμονή εντός θέματος, η παραγωγή κατάλληλων ερωτήσεων κ.τ.λ.).

Η έρευνα διεξάγεται στο χώρο του σχολείου, κοντά στην τάξη του εκάστοτε παιδιού και έχει διάρκεια περίπου 15 λεπτών. Η δοκιμασία πραγματοποιείται με ένα πολύ διασκεδαστικό και ευχάριστο για το παιδί τρόπο («Το παιχνίδι με τις εικόνες»).

Η εν λόγω έρευνα είναι πιλοτική και ο μακροπρόθεσμος σκοπός της είναι η κατασκευή μιας δοκιμασίας για την αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων των παιδιών, η οποία θα είναι προσαρμοσμένη στα Ελληνικά δεδομένα και σταθμισμένη σε Ελληνόπουλα ηλικίας 4 – 6 χρονών. Με αυτή την επιστολή σας ζητώ την άδειά σας, να συμμετάσχει το παιδί σας σε αυτή την πολύ χρήσιμη για την επιστήμη της ψυχολογίας και της λογοθεραπείας έρευνα.

Καρόλα Folle – Αλέπη

Ειρήνη Γερμανά

Φοιτήτρια στο Α.Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας,

Λογοθεραπεύτρια, SLP, M. Sc.

τμήμα Λογοθεραπείας

Υπεύθυνη για την Κλινική

Ψυχολόγος – Παιδοψυχολόγος M.Sc.

Λογοθεραπείας στο Α.Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας

**Παράρτημα 7: Έγκριση γονέων****ΕΓΚΡΙΣΗ ΓΟΝΕΑ**

Ο/η .....γονέας του/της μαθητή/ τριας  
.....εγκρίνω τη συμμετοχή του παιδιού  
μου στην διεξαγωγή έρευνας πτυχιακής εργασίας της σπουδάστριας Καρόλα Folle –  
Αλέπη του τμήματος Λογοθεραπείας του Α.Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας με θέμα:

«Αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη (4 – 6  
χρονών): Η ικανότητα του παιδιού να διατυπώσει κατάλληλες ερωτήσεις βάσει οπτικού  
ερεθίσματος.»

...../...../.....

Ο γονέας

\_\_\_\_\_  
(Υπογραφή)

## Παράρτημα 8: Ενημέρωση γονέων στα Εκπαιδευτήρια Μπουγά

Αγαπητοί γονείς,

Ονομάζομαι Καρόλα Folle – Αλέπη και συνεργάζομαι ως ψυχολόγος – παιδοψυχολόγος με τα Εκπαιδευτήρια Μπουγά από το έτος ίδρυσής τους.

Το 2009 άρχισα να σπουδάζω στο Α.Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας στη σχολή Λογοθεραπείας. Φέτος ολοκληρώνω τις σπουδές μου με την εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας, η οποία πραγματεύεται την ικανότητα του παιδιού να απευθύνει κατάλληλες ερωτήσεις στο συνομιλητή του, έχοντας ως βάση ένα οπτικό ερέθισμα (εικόνα).

Το ενδιαφέρον μου επικεντρώνεται κυρίως στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιες ερωτήσεις κάνουν τα παιδιά στις διαφορετικές ηλικίες;
- Σε ποια ηλικία τα παιδιά είναι ικανά να μπουν νοερά στη θέση ενός άλλου για να διατυπώσουν κατάλληλες ερωτήσεις;

Η εν λόγω έρευνα εντάσσεται στον τομέα της γλωσσολογίας που ονομάζεται «πραγματολογία», η οποία μελετά τη χρήση της γλώσσας.

Όσον αφορά στην επικοινωνία, η πραγματολογία περιλαμβάνει τρεις κύριες δεξιότητες:

- Η χρήση της γλώσσας για διαφορετικό σκοπό (π.χ. για ενημέρωση, για χαιρετισμό, για παράκληση κ.τ.λ.)
- Η διαφοροποίηση της γλώσσας σύμφωνα με τις ανάγκες του ακροατή ή της κατάστασης (π.χ. η διαφοροποίηση της ομιλίας σε ένα μωρό από έναν ενήλικα)
- Η τήρηση κανόνων στις συνομιλίες και την εξιστόρηση ιστοριών (π.χ. η παραμονή εντός θέματος, η παραγωγή κατάλληλων ερωτήσεων κ.τ.λ.).

Η έρευνα διεξάγεται στο χώρο του σχολείου, κοντά στην τάξη του εκάστοτε παιδιού και έχει διάρκεια περίπου 15 λεπτών. Η δοκιμασία πραγματοποιείται με ένα πολύ διασκεδαστικό και ευχάριστο για το παιδί τρόπο («Το παιχνίδι με τις εικόνες»).

Η εν λόγω έρευνα είναι πιλοτική και ο μακροπρόθεσμος σκοπός της είναι η κατασκευή μιας δοκιμασίας για την αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων των παιδιών, η οποία θα είναι προσαρμοσμένη στα Ελληνικά δεδομένα και σταθμισμένη σε Ελληνόπουλα ηλικίας 4 – 6 χρονών.

Με αυτή την επιστολή σας ζητώ την άδειά σας, να συμμετάσχει το παιδί σας σε αυτή την πολύ χρήσιμη για την επιστήμη της ψυχολογίας και της λογοθεραπείας έρευνα. Σε περίπτωση που δεν επιθυμείτε να συμμετάσχει το παιδί σας στην εν λόγω έρευνα, σας παρακαλώ, επικοινωνήστε με τη διεύθυνση του σχολείου.

Καρόλα Folle – Αλέπη

Ειρήνη Γερμανά

Φοιτήτρια στο Α.Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας,

Λογοθεραπεύτρια, SLP, M. Sc.

τμήμα Λογοθεραπείας

Υπεύθυνη για την Κλινική

Ψυχολόγος – Παιδοψυχολόγος M.Sc.

Λογοθεραπείας στο Α.Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας



**Παράρτημα 9:****Οδηγίες για τη φάση γνωριμίας και την εισαγωγή στους όρους «ερώτηση», «ρωτάει»**

«Καλημέρα, εμένα με λένε Καρόλα, εσένα; Α, πολύ ωραία .....(όνομα του παιδιού). Εγώ ήρθα σήμερα σε σένα, για να κάνουμε διάφορα παιχνίδια μαζί. Αλλά πριν ξεκινήσουμε θέλω να μάθω κάποια πράγματα για εσένα, θα ήθελα να σε γνωρίσω καλύτερα και θέλω και εσύ να μάθεις πράγματα για μένα. Για να μάθω πράγματα για σένα θα σου κάνω ερωτήσεις, θα σε ρωτήσω κάτι. Για να δούμε..... Α, βρήκα μια ερώτηση: «Πώς τη λένε τη δασκάλα σου;» (απάντηση του παιδιού). Α, πολύ ωραία. Θα σε ρωτήσω τώρα κάτι άλλο. «Ποιο φαγητό σου αρέσει πάρα πολύ;» (απάντηση του παιδιού). Α πολύ ωραία. Εμένα όμως μου αρέσει ένα άλλο φαγητό πάρα πολύ.

*(Αν δε ρωτά αυθόρμητα.)*

«Για ρώτησέ με για το φαγητό που εμένα μου αρέσει πάρα πολύ.»

*(Αν δεν κάνει καμία ερώτηση ή κάνει μια δήλωση.)*

«Πώς μπορείς να μάθεις, τι φαγητό μου αρέσει εμένα; Για ρώτα με «Ποιο ....;»

*(Αν πάλι δεν κάνει καμία ερώτηση ή κάνει μια δήλωση.)*

«Για ρώτα με: «Ποιο φαγητό σου αρέσει;»

*(Αν επαναλάβει την ερώτηση.)*

«Μπράβο πολύ ωραία! Τώρα που γνωριστήκαμε λίγο θα σου δείξω τα παιχνίδια που έχω φέρει. Είναι όλα μέσα στον υπολογιστή και θα παίξουμε αμέσως τώρα.»

*(Αν δεν επαναλάβει την ερώτηση.)*

«Δεν πειράζει. Θα με ρωτήσεις αργότερα, εντάξει; Τώρα που γνωριστήκαμε λίγο, θα σου δείξω τα παιχνίδια που έχω φέρει. Είναι όλα μέσα στον υπολογιστή εδώ. Θα παίξουμε αμέσως τώρα και θα περάσουμε πολύ καλά.»

## Παράρτημα 10: Οδηγίες για την εισαγωγή του κάθε τύπου ερώτησης του τεστ 1

### 1. Ποιος;

«Κοίτα, ....., έχω φέρει ένα παιχνίδι με εικόνες. Αυτή εδώ είναι η Μάγια, η καλή μάγισσα, που της αρέσει να κάνει πλάκες. Έκανε τα μαγικά της και στις εικόνες μας: Έχει πάρει το μαγικό της μελάνι και το έχυσε πάνω στην κάθε εικόνα για να κρύψει ένα μέρος της. Θέλει να κάνει ένα παιχνίδι μαζί σου:

Η Μάγια, η καλή μάγισσα, θα σου δείχνει όλη την εικόνα, αν τη ρωτάς για αυτό που κρύβει το μαύρο μελάνι της! Κοίτα εδώ την πρώτη μας εικόνα:

Πω, πω ... μαγικά που έχει κάνει. **Τι βλέπεις; .....**»

*(Αν δεν απαντά: «Κόβει το χαρτί με το ψαλίδι, βλέπεις;»)*

«Βλέπεις και το μαύρο μελάνι της; Για ρώτα τη Μάγια γι' αυτό που κρύβεται πίσω από το μαύρο μελάνι εδώ (δείχνουμε).

*(Αν δεν κάνει καμία ερώτηση ή αν κάνει ακατάλληλη ερώτηση.)*

«**Βλέπεις τον άνθρωπο που κόβει το χαρτί;... Όχι; .....**Για ρώτα τη μάγισσα γι' αυτό.»

*(Αν ακόμα δεν κάνει κατάλληλη ερώτηση)*

«**Για ρώτα τη Μάγια «Ποιος .....** ??», για να σου δείξει όλη την εικόνα.

*(Αν ακόμα δεν κάνει κατάλληλη ερώτηση)*

«Μπορούμε να ρωτήσουμε τη Μάγια **«Ποιος κόβει το χαρτί;»** Για ρώτα την εσύ!

### 2. Τι;

«Κοίτα και εδώ. **Τι βλέπεις;»**

*(Αν δεν απαντά: «Τι κάνει η κοπέλα;». Αν πάλι δεν απαντάει : « Κοίτα, η κοπέλα τρώει.»)*

«Βλέπεις και το μαύρο μελάνι της Μάγιας, της καλής μάγισσας; Για ρώτα τη Μάγια γι' αυτό που κρύβεται πίσω από το μαύρο μελάνι εδώ (δείχνουμε).»

*(Αν δεν κάνει καμία ερώτηση ή αν κάνει ακατάλληλη ερώτηση.)*

«**Βλέπεις αυτό που τρώει η κυρία;... Όχι; .....**Για ρώτα τη μάγισσα γι' αυτό.»

*(Αν ακόμα δεν κάνει κατάλληλη ερώτηση)*

«**Για ρώτα τη Μάγια «Τί .....** ;», για να σου δείξει όλη την εικόνα.

*(Αν ακόμα δεν κάνει κατάλληλη ερώτηση)*

«Μπορούμε να ρωτήσουμε τη Μάγια «Τι τρώει η κοπέλα;» Για ρώτα την εσύ!

### 3. Γιατί;

«Κοίτα και εδώ. Αυτή η κοπέλα είναι πολύ χαρούμενη;»

«Βλέπεις και το μαύρο μελάνι της Μάγιας, της καλής μάγισσας; Για ρώτα τη Μάγια γι' αυτό που κρύβεται πίσω από το μαύρο μελάνι εδώ (δείχνουμε).»

*(Αν δεν κάνει καμία ερώτηση ή αν κάνει ακατάλληλη ερώτηση.)*

«Βλέπεις γιατί είναι χαρούμενη η κοπέλα; .... Όχι; .....Για ρώτα τη μάγισσα γι' αυτό.»

*(Αν ακόμα δεν κάνει κατάλληλη ερώτηση)*

«Για ρώτα τη Μάγια «Γιατί..... ;», για να σου δείξει όλη την εικόνα.

*(Αν ακόμα δεν κάνει κατάλληλη ερώτηση)*

«Μπορούμε να ρωτήσουμε τη Μάγια «Είναι χαρούμενη η κοπέλα;» Για ρώτα την εσύ!

### 4. Πού;

«Κοίτα και εδώ. Εδώ είναι ένας κύριος που κάθεται.

Βλέπεις και το μαύρο μελάνι της Μάγιας, της καλής μάγισσας; Για ρώτα τη Μάγια γι' αυτό που κρύβεται πίσω από το μαύρο μελάνι εδώ (δείχνουμε).»

*(Αν δεν κάνει καμία ερώτηση ή αν κάνει ακατάλληλη ερώτηση.)*

«Βλέπεις πού κάθεται ο κύριος; .... Όχι; .....Για ρώτα τη μάγισσα γι' αυτό.»

*(Αν ακόμα δεν κάνει κατάλληλη ερώτηση)*

«Για ρώτα τη Μάγια «Πού ..... ;», για να σου δείξει όλη την εικόνα».

*(Αν ακόμα δεν κάνει κατάλληλη ερώτηση)*

«Μπορούμε να ρωτήσουμε τη Μάγια «Πού κάθεται ο κύριος;» Για ρώτα την εσύ!