



ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
(ΣΕΥΠ)

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ
ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ



ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΜΑΚΡΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: ΖΗΣΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ

ΑΡ.ΜΗΤΡΩΟΥ: 2009024

ΕΞΑΜΗΝΟ: Ι

ΚΑΛΑΜΑΤΑ, ΜΑΙΟΣ 2015

Πρόλογος

Γνωρίζοντας ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας σε ένα μεγάλο ποσοστό αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην γλωσσική τους ανάπτυξη, επέλεξα να ασχοληθώ με την εφαρμογή μιας δοκιμασίας που αξιολογεί τις γλωσσικές και αφηγηματικές δεξιότητες των ατόμων, με φυσιολογική ανάπτυξη, στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας του Η' εξαμήνου. Σκοπός της εργασίας είναι η συλλογή δεδομένων για τις μορφολογικές και αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών κατά την πρώτη σχολική ηλικία. Στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν 36 παιδιά της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου. Είναι σημαντικό να υπάρχουν δεδομένα για τη γλωσσική ανάπτυξη παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας, με φυσιολογική ανάπτυξη, ως δείκτης αξιολόγησης των δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες.

Η εργασία αποτελείται από δυο μέρη. Στο Α' μέρος γίνεται αναφορά στη γλωσσική ανάπτυξη και στις μεταγλωσσικές ικανότητες των παιδιών σχολικής ηλικίας.

Στο Β' μέρος παρουσιάζεται το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας που περιλαμβάνει τη διαδικασία εφαρμογής της δοκιμασίας γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης (Βογινδρούκας, Γρηγοριάδου 2009), τα αποτελέσματα της έρευνας και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτή.

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να συγκριθούν και να αναλυθούν οι αφηγηματικές ικανότητες και τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, τυπικής ανάπτυξης.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 36 μαθητές (18 αγόρια και 18 κορίτσια), με φυσιολογική ανάπτυξη, της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Το δείγμα εκτός από το ότι μελετήθηκε συνολικά, έγινε και ένας διαχωρισμός μεταξύ αγοριών και κοριτσιών για να δούμε αν υπάρχει διαφορά στα δυο φύλα.

Έπειτα από την εφαρμογή της δοκιμασίας γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης (Βογινδρούκας, Γρηγοριάδου 2009) προέκυψαν σημαντικά συμπεράσματα.

Συγκεκριμένα οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στις περισσότερες δραστηριότητες, όπως στη χρήση δυνατού και αδύνατου τύπου προσωπικών αντωνυμιών και κτητικών αντωνυμιών. Υπήρξε απλά λίγη δυσκολία στον πληθυντικό αριθμό. Επίσης οι μαθητές ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στην πραγματολογία και η αφήγηση τους ήταν πολύ καλή.

Δυσκολεύτηκαν στη σειροθέτηση των εικόνων καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων έβαλε σε λάθος σειρά τις εικόνες αλλά η δυσκολία αυτή δικαιολογείται λόγω του τι έχουν συνηθίσει να κάνουν τα ίδια τα παιδιά κάθε πρωί που ξυπνάνε.

Περιεχόμενα

Πρόλογος	2
Περίληψη	3
Περιεχόμενα	4
Α΄ Μέρος	5
A.1. Γλωσσική ανάπτυξη παιδιών σχολικής ηλικίας	5
A.1.1. Συντακτική ανάπτυξη	6
A.1.2. Σημασιολογική ανάπτυξη	12
A.1.3. Πραγματολογική ανάπτυξη	16
A.2. Μεταγλωσσικές ικανότητες	20
A.2.1. Φωνολογική συνειδητοποίηση	21
A.2.2. Σημασιολογική συνειδητοποίηση	22
A.2.3. Συντακτική συνειδητοποίηση	23
A.2.4. Πραγματολογική συνειδητοποίηση	24
Β΄ Μέρος	25
B.1. Εφαρμογή δοκιμασίας γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης	25
B.1.1. Σκοπός	25
B.1.2. Μεθοδολογία	25
B.1.3. Αποτελέσματα δοκιμασίας γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης	28
B.1.4. Συζήτηση - Συμπεράσματα	35
Βιβλιογραφία	37

Α' Μέρος

Α.1. Γλωσσική ανάπτυξη παιδιών σχολικής ηλικίας

«Η μάθηση και η ανάπτυξη της γλώσσας είναι μια πολύχρονη διαδικασία, η επιτυχημένη ολοκλήρωση της οποίας εξαρτάται από πολλούς ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Σ' όλες όμως τις περιπτώσεις η μάθηση της γλώσσας ακολουθεί μια σταδιακή πορεία. Στη πορεία αυτή εκείνο που παραμένει αμετάβλητο είναι η σειρά με την οποία κατακτώνται τα διάφορα επίπεδα της γλώσσας. Εκείνο, όμως, το οποίο μεταβάλλεται από παιδί σε παιδί είναι η ακριβής ηλικία κατά την οποία το συγκεκριμένο παιδί μαθαίνει και κατακτά τα διάφορα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης» (Πόρποδας 2003, σ. 251).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1999), η υπόθεση ότι κάποιο παιδί κατέχει τη γλώσσα, δηλαδή ότι είναι γλωσσικά ικανό, συνίσταται ότι θα πρέπει να κατέχει τρεις τομείς που συγκροτούν το δομικό της στοιχείο. Έτσι, η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού θεωρείται ολοκληρωμένη όταν περιλαμβάνει τρία στοιχεία: το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό (Πόρποδας 1999).

Λίγες είναι οι μελέτες που αναφέρονται στη γλωσσική ανάπτυξη μετά τα 5 χρόνια σε σχέση με τη γλωσσική ανάπτυξη πριν τα 5 χρόνια. Πολλοί ερευνητές δεν έχουν επεκτείνει την έρευνά τους πέρα από την ηλικία των 5 χρόνων, επειδή μελετάνε απλές γλωσσικές κατηγορίες που θεωρούνται ότι κατακτώνται νωρίτερα (Karmiloff – Smith 1995).

Από την έναρξη των σχολικών χρόνων, τα παιδιά έχουν αποκτήσει αρκετή από τη βασική γνώση που είναι απαραίτητη για την κατανόηση και την παραγωγή της γλώσσας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών ηλικίας 6 ετών έχουν ολοκληρωμένη άρθρωση, ένα αρκετά μεγάλο λεξιλόγιο και μπορούν να μιλήσουν για τις σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων και των γεγονότων. Είναι σε θέση να παράγουν και να καταλάβουν ποικίλες απλές καθώς επίσης και μερικές σύνθετες προτάσεις, μπορούν να εκφράσουν ποικίλες επικοινωνιακές προθέσεις, να συμμετέχουν σε συνομιλίες, και να μεταφέρουν το λεκτικό ύφος τους στους ακροατές τους. Εντούτοις, η γλωσσική ανάπτυξη δεν είναι πλήρης στο τέλος της προσχολικής περιόδου. Κατά τη διάρκεια των χρόνων της σχολικής ηλικίας, τα παιδιά αναπτύσσουν περιπλοκότερες συντακτικές και σημασιολογικές μορφές. Γίνονται περισσότερο αποτελεσματικά στην επικοινωνία και δεινοί συνομιλητές. Αναπτύσσουν τη δυνατότητα να απεικονιστεί η

φύση του ίδιου του γλωσσικού συστήματος. Και φυσικά, μαθαίνουν για το γραπτό γλωσσικό σύστημα – να διαβάζουν, να γράφουν και να εκτελούν μαθηματικές πράξεις. Σε αυτό το κεφάλαιο, θα αναλύσουμε τις σημαντικές πτυχές της γλωσσικής ανάπτυξης μεταξύ 5 και 12 ετών (James 1990, Karmiloff – Smith 1995).

A.1.1. Συντακτική ανάπτυξη

Κατά τη περίοδο της σχολικής ηλικίας, το παιδί κατακτά τους βασικούς γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Παράλληλα μαθαίνει και τις εξαιρέσεις τους. Τα παιδιά επεκτείνουν πολλές από τις συντακτικές μορφές που άρχισαν να αναπτύσσονται στα προσχολικά έτη, περιλαμβάνοντας τις παθητικές και σύνθετες προτάσεις, και αποκτώντας, επίσης, κάποια νέα γραμματική γνώση. Παραδείγματος χάριν, μαθαίνουν τις εξαιρέσεις που αφορούν την αρχή της ελάχιστης απόστασης (σχέση υποκείμενου – ρηματικών τύπων σε προτάσεις). Η ανάπτυξη αυτών των γραμματικών δομών περιγράφεται παρακάτω. Με την πάροδο του χρόνου βελτιώνεται ο προφορικός και γραπτός τους λόγος. Παρόλα αυτά υπάρχει τεράστιο περιθώριο για την επιθυμητή και αναγκαία γλωσσική βελτίωση, που είναι αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο, αλλά και της ωρίμανσης του παιδιού (Γκολιάρης 1993, James 1990).

α) Παθητικές προτάσεις

Τα παιδιά είναι σε θέση να καταλάβουν κάποια είδη των παθητικών προτάσεων μέχρι το 5^ο έτος, όμως δεν κατανοούν άλλους παθητικούς τύπους μέχρι τα πρώτα σχολικά χρόνια . Η κατανόησή τους επηρεάζεται από τη σημασιολογία του ρήματος και των εμπλεκόμενων ενεργειών . Οι παθητικές προτάσεις με τα ρήματα δράσης (π.χ., *το σκυλί δαγκώθηκε από το λύκο*) είναι κατανοητές μέχρι την ηλικία των 5 ετών εντούτοις, εκείνες με τα ρήματα χωρίς δράση (π.χ., *το αγόρι ήταν αρεστό από το κορίτσι*) δεν γίνονται κατανοητές μέχρι 5 ετών. Περαιτέρω, κάποιες παθητικές προτάσεις (π.χ. *το αυτοκίνητο ωθείται από το φορτηγό*) γίνονται κατανοητές νωρίτερα από άλλες (π.χ. *το αυτοκίνητο ακολουθείται από το φορτηγό*).

Ακόμα κι αν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και των πρώτων χρόνων του δημοτικού σχολείου είναι σε θέση να κατανοήσουν τις παθητικές προτάσεις, αλλά η

αυθόρμητη ομιλία τους περιέχει πολύ λίγες. Εκείνες που εμφανίζονται στην αυθόρμητη ομιλία τους είναι σχεδόν όλες περικομμένοι τύποι της παθητικής φωνής στις οποίες κανένα υποκείμενο δεν διευκρινίζεται (π.χ., *το αυτοκίνητο ωθήθηκε, το αγόρι δαγκώθηκε*). Οι πλήρεις παθητικές προτάσεις που διευκρινίζουν και το υποκείμενο και το αντικείμενο (π.χ., *το αυτοκίνητο ωθήθηκε από το φορτηγό, το αγόρι χτυπήθηκε με το ραβδί*) εμφανίζονται πολύ σπάνια στα δείγματα της αυθόρμητης ομιλίας των παιδιών. Τα αποτελέσματα μιας μελέτης (Horgan, 1978), σχετικά με τις παθητικές προτάσεις αποκάλυψαν ότι ακόμη και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να παράγουν μερικούς πλήρεις τύπους της παθητικής φωνής. Οι δύο σημαντικοί πλήρεις τύποι παθητικών προτάσεων είναι:

α) Αντιστρέψιμες παθητικές προτάσεις είναι εκείνες, στις οποίες κάθε ουσιαστικό στην πρόταση μπορεί να χρησιμεύσει ως υποκείμενο (π.χ., *το σκυλί χάραχτηκε από την γάτα*), και

β) Οι μη αντιστρέψιμες είναι εκείνες στις οποίες μόνο το ένα ουσιαστικό μπορεί να είναι το υποκείμενο (π.χ., *το κόκαλο φαγώθηκε από το σκυλί*).

Αν και στη μελέτη του Horgan, οι αντιστρέψιμες και οι μη αντιστρέψιμες παθητικές προτάσεις παρήχθησαν από τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, ωστόσο οι δύο μορφές απέτυχαν να εμφανιστούν παράλληλα στον αυθόρμητο λόγο οποιουδήποτε παιδιού μέχρι περίπου 11 ετών. Ακόμη και στην ομάδα παιδιών από 11 ως 13 ετών, μόνο τα μισά από τα παιδιά παρήγαγαν και τις αντιστρέψιμες και τις μη αντιστρέψιμες προτάσεις.

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης που αφορά τις παθητικές προτάσεις επίσης αποκάλυψαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιστρέφουν συχνά τη σωστή σειρά των λέξεων στις παθητικές προτάσεις τους. Για παράδειγμα, ένα παιδί προσχολικής ηλικίας που περιγράφει μια εικόνα ενός σκύλου που δαγκώνει ένα αγόρι μπορεί να πει *ότι το σκυλί δαγκώθηκε από το αγόρι*. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνεται να ξέρουν κάτι για τον παθητικό τύπο, αλλά δεν είναι ικανά να τον χρησιμοποιήσουν για να εκφράσουν την κατάλληλη έννοια. Αυτά τα είδη αντιστροφών της σειράς των λέξεων δεν βρέθηκαν στις αντιστρέψιμες παθητικές προτάσεις των πεντάχρονων και των μεγαλύτερων παιδιών. Οι μη αντιστρέψιμες παθητικές προτάσεις που παρήχθησαν από τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας διέφεραν από εκείνες που παρήχθησαν από τα μεγαλύτερα παιδιά.

Τα παιδιά κάτω από 9 ετών παρήγαγαν μόνο τις μη αντιστρέψιμες παθητικές προτάσεις, στις οποίες το αντικείμενο δινόταν (π.χ., *το παράθυρο έσπασε από τη μπάλα*) ενώ δεν παρήγαγαν παθητικές προτάσεις που να διευκρινίζουν το υποκείμενο (π.χ., *το παράθυρο έσπασε από το αγόρι*). Μετά τα 9 χρόνια, οι μη αντιστρέψιμες προτάσεις των παιδιών ήταν παρόμοιες με εκείνες που παράγονται από τους ενήλικες.

Οι παθητικές προτάσεις αναπτύσσονται αργά και βαθμιαία από τον παιδικό σταθμό και κατά την διάρκεια των σχολικών χρόνων. Αν και τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοούν τις παθητικές προτάσεις μέχρι τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου, φαίνεται ότι η πλήρης σειρά των παθητικών προτάσεων δεν παράγεται, μέχρι την εφηβεία (Horgan 1978, James 1990, Karmiloff – Smith 1995).

β) *Σύνθετες προτάσεις*

Προτάσεις με συνδέσμους

Η πρόταση με συνδέσμους, που άρχισε στα προσχολικά χρόνια, επεκτείνεται κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών. Οι προτάσεις με συνδέσμους χρησιμοποιούνται συχνότερα, και η ποικιλία των συνδέσμων αυξάνεται. Οι σύνδεσμοι που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών είναι οι: *επομένως, ή, αν και, πριν από, και κατόπιν*.

Αν και μερικοί σύνδεσμοι χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου, μπορεί να μην γίνονται εντελώς κατανοητοί μέχρι την ηλικία των 5 ετών. Αυτό εμφανίζεται να συμβαίνει με τον αιτιολογικό σύνδεσμο *επειδή*. Η κατανόηση των προτάσεων με τους αιτιολογικούς συνδέσμους συχνά περιλαμβάνει την κατανόηση όχι μόνο της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος αλλά και τη χρονική σχέση μεταξύ των δύο γεγονότων. Τα παιδιά πρέπει να καταλάβουν ότι το αιτιώδες γεγονός εμφανίζεται πριν από την έκβαση ή τις προτάσεις αποτελέσματος. Προτάσεις που περιέχουν τον σύνδεσμο *επειδή* φαίνεται να παρουσιάζουν ένα ειδικό πρόβλημα επειδή η επίδραση δηλώνεται πριν από την αιτία στην πρόταση. Για παράδειγμα, στην πρόταση *το κορίτσι φώναζε επειδή έπεσε κάτω, η πτώση συνέβη πριν να φωνάζει*, ακόμα κι αν τα δύο γεγονότα δηλώνονται σε αντίστροφη σειρά. Στοιχεία από πειραματικές μελέτες προτείνουν ότι, τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν το *επειδή* στις προτάσεις μέχρι περίπου 7 ετών, και μπορούν να συνεχίσουν να έχουν κάποια δυσκολία με το *επειδή* μέχρι την ηλικία των 10 ή 11 ετών. Όταν τα παιδιά

παρερμηνεύουν τις προτάσεις με το *επειδή*, τείνουν να αντιστρέφουν τη σειρά των δύο γεγονότων. Φαίνεται ότι χρησιμοποιούν τη στρατηγική αναφοράς της σειράς, την οποία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν ως απάντηση στις προτάσεις με τα *πριν και μετά*. Προφανώς υποθέτουν ότι η χρονική σειρά των γεγονότων στις αιτιώδεις προτάσεις ταιριάζει με τη σειρά στην οποία τα γεγονότα αναφέρονται, με συνέπεια μια παρερμηνεία της πρότασης.

Για να εξηγηθεί η απόκλιση μεταξύ της ηλικίας στην οποία τα παιδιά παράγουν και της ηλικίας στην οποία κατανοούν τις προτάσεις με *επειδή*, πρέπει να βρεθεί διαφορά μεταξύ του τύπου των προτάσεων με *επειδή* που τα μικρά παιδιά παράγουν αυθόρμητα και του τύπου των προτάσεων που έχουν κληθεί να καταλάβουν στις πειραματικές μελέτες. Τα παιδιά για παράδειγμα, παράγουν προτάσεις στις οποίες το πρώτο γεγονός συνεχίζεται αφότου αρχίζει το δεύτερο γεγονός (π.χ., *αυτός χάραξε το σκυλί επειδή το θέλησε*) ή στις οποίες τα δύο γεγονότα γίνονται ταυτόχρονα (π.χ., *επιθυμώ να παίξω επειδή είναι διασκεδαστικό*). Η σειρά των γεγονότων σε αυτά τα είδη προτάσεων με *επειδή* δεν αντιστρέφεται εύκολα. Εντούτοις, στις πειραματικές μελέτες της κατανόησης της αιτιώδους πρότασης των παιδιών, τα γεγονότα στις προτάσεις είναι συνήθως ιδιαίτερα και διαδοχικά, με το πρώτο γεγονός να αρχίζει και να τελειώνει προτού να αρχίσει το δεύτερο γεγονός (π.χ., *το κορίτσι φώναζε επειδή έπεσε κάτω*). Αυτά τα είδη διαδοχικών γεγονότων αντιστρέφονται εύκολα. Κατά συνέπεια, η απόκλιση μεταξύ της δυνατότητας των παιδιών να παράγουν και να καταλάβουν τις προτάσεις που περιέχουν *επειδή* μπορεί να έχει να κάνει περισσότερο με τα ερεθίσματα που χρησιμοποιούνται στις μελέτες κατανόησης απ' ό,τι με τη γνώση των παιδιών που αφορά τις αιτιώδεις σχέσεις. Εμφανίζεται, εντούτοις, ότι τα παιδιά μαθαίνουν αρχικά για τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων που επικαλύπτουν το χρόνο και μαθαίνουν έπειτα για τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των ιδιαίτερων, διαδοχικών γεγονότων (James 1990).

Προτάσεις με επιπλέον προσδιορισμούς

Οι πρώτες προτάσεις με επιπλέον προσδιορισμούς που παράγουν τα παιδιά περιέχουν απαρεμφατικές φράσεις, συμπληρώματα αντικειμένου, και προτάσεις με κατηγορούμενα. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παράγουν επίσης μερικές προτάσεις με σχετικούς τύπους που τροποποιούν την ονοματική φράση αντικειμένου. Κατά τη

διάρκεια των σχολικών ετών, βλέπουμε μια αύξηση στη συχνότητα όλων αυτών των εμπλουτισμένων τύπων πρότασης. Επιπροσθέτως, τα παιδιά σχολικής ηλικίας, παράγουν τις σχετικές προτάσεις τροποποιώντας την ονοματική φράση και τις προτάσεις που περιέχουν τα κατηγορούμενα. Ένα παράδειγμα μιας πρότασης τέτοιου τύπου είναι: *αυτό που μ' αρέσει είναι σπασμένο*. Αυτές οι προτάσεις με επιπλέον προσδιορισμούς φαίνονται να αναπτύσσονται αργότερα επειδή διακόπτουν τη σχέση υποκειμένου- ρήματος- αντικειμένου στην πρόταση.

Οι μελέτες της κατανόησης των παιδιών σε προτάσεις με επιπλέον προσδιορισμούς έχουν εστιάσει πρώτιστα σε σχετικούς όρους της πρότασης. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμφανίζονται να καταλαβαίνουν μόνο εκείνες τις προτάσεις που περιέχουν τους σχετικούς όρους της ονοματικής φράσης του αντικειμένου. Περίπου στα 9 χρόνια, ωστόσο, τα παιδιά εκδηλώνουν την κατανόηση των σχετικών όρων και στη θέση του υποκειμένου (π.χ., *Το άλογο που χαράζει το σκυλί, χτυπά την αγελάδα*) και στη θέση του αντικειμένου (π.χ., *Η αγελάδα δαγκώνει το άλογο που την χαράζει*) (James 1990).

Αρχή ελάχιστης απόστασης (σχέση υποκειμένου – ρηματικών τύπων)

Ένα παράδειγμα περίπλοκων τύπων συντακτικής γνώσης που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας διευκρινίζεται στις απαντήσεις των παιδιών σε προτάσεις που παραβιάζουν την αρχή ελάχιστης απόστασης. «Η Chomsky υπέθεσε ότι τα παιδιά πρώτα μαθαίνουν τους γλωσσικούς κανόνες που ισχύουν για ένα μεγάλο αριθμό προτάσεων σε μια γλώσσα. Κανόνες όπως οι παρακάτω, θεωρήθηκαν ότι αποτελούν ήδη μέρος της λανθάνουσας ικανότητας ενός παιδιού κάτω των 5 χρόνων: (α) το γραμματικό υποκείμενο είναι ισοδύναμο με το λογικό υποκείμενο, (β) η σειρά των λέξεων αντανakλά αναγκαστικά την κανονική σειρά, (γ) το υπαινισσόμενο υποκείμενο ενός συμπληρωματικού ρήματος είναι η ΠΟ (πρόταση ουσιαστικού) που βρίσκεται πιο κοντά και προηγείται (Αρχή της Ελάχιστης Απόστασης, ΑΕΑ) κ.ο.κ.. Κάθε δομή που παραβιάζει αυτές τις γενικές αρχές αποκτάται μετά τα 5 χρόνια» (Karmiloff – Smith 1995, σ. 188)

Η αρχή της ελάχιστης απόστασης βασίζεται στην υπόθεση ότι το ουσιαστικό που προηγείται του ρήματος θα αντιμετωπιστεί ως υποκείμενο. Υπάρχουν, βέβαια, και κάποιες εξαιρέσεις που διευκρινίζονται σαφώς στις προτάσεις που περιέχουν τα ρήματα *λέω, ρωτώ, και, υπόσχομαι*. Οι προτάσεις με το ρήμα *λέω* εμμένουν με

συνέπεια στη σχέση αυτή. Στην πρόταση ο *Κώστας* είπε στο *Γιώργο* να ταΐσουν το σκύλο, το ουσιαστικό *Γιώργος*, το πιο κοντινό στο απαρεμφατικό ρήμα (να ταΐσουν) αποτελεί το υποκείμενο του απαρεμφάτου. Η εφαρμογή της παραπάνω σχέσης οδηγεί στη σωστή ερμηνεία της πρότασης. Μερικές προτάσεις, εντούτοις, δεν μπορούν να ερμηνευτούν σωστά με τη χρησιμοποίηση αυτής της σχέσης επειδή περιέχουν τα ρήματα που είναι εξαιρέσεις. Ένα τέτοιο ρήμα είναι το *υπόσχομαι*. Στην πρόταση ο *Κώστας* υποσχέθηκε στο *Γιώργο* να ταΐσει το σκύλο, θα παρερμηνεύαμε την πρόταση εάν εφαρμόζαμε τη σχέση υποκειμένου – ρηματικών τύπων. Λανθασμένα, θα υποθέταμε ότι ο *Γιώργος* θα τάζε το σκύλο όταν ο *Κώστας* είναι πραγματικά αυτός που θα τάζε το σκύλο. Οι προτάσεις που περιέχουν το ρήμα *ρωτώ* μερικές φορές εμμένουν στην παραπάνω σχέση και μερικές φορές όχι. Σε μια πρόταση όπως "*Ο Κώστας ρώτησε το Γιώργο για να ταΐσει το σκύλο*", η σχέση υποκειμένου – ρηματικών τύπων μπορεί να εφαρμοστεί. Εντούτοις, στην πρόταση "*Ο Κώστας ρώτησε το Γιώργο τι να ταΐσει το σκύλο*", η στήριξη στην παραπάνω σχέση θα οδηγήσει σε μια ανακριβή ερμηνεία.

Υπάρχουν στοιχεία ότι τα παιδιά ξέρουν και χρησιμοποιούν τη σχέση υποκειμένου – ρηματικών τύπων μέχρι περίπου 5 ετών αλλά δεν κατανοούν τις εξαιρέσεις αυτής. Περίπου 8 έως 9 ετών, τα περισσότερα παιδιά έχουν μάθει ότι το *υπόσχομαι* είναι μια εξαίρεση, και, ερμηνεύουν σωστά τις προτάσεις που περιέχουν το *υπόσχομαι*. Το *ρωτώ*, που δεν είναι μια συνεπής εξαίρεση στον κανόνα αυτό, παίρνει περισσότερο για τα παιδιά να το κατανοήσουν, και η σωστή χρήση του δεν κατανοείται εντελώς μέχρι περίπου την ηλικία των 10 ετών. Στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών η απόκτηση ενός γενικού κανόνα, ακολουθείται από βαθμιαία εκμάθηση των εξαιρέσεων του. Αυτό φαίνεται στα λάθη υπεραπλούστευσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα γραμματικά μορφήματα. Για παράδειγμα, τα παιδιά μαθαίνουν τους κανόνες για τους ομαλούς πληθυντικούς των ουσιαστικών και τα ομαλά ρήματα παρελθοντικών χρόνων και έπειτα εφαρμόζουν αυτούς τους κανόνες στις ανώμαλες μορφές, οι οποίες είναι εξαιρέσεις (James 1990, Karmiloff – Smith 1995).

A.1.2. Σημασιολογική ανάπτυξη

α) Λεξιλόγιο

Η βελτίωση στο λεξιλόγιο είναι καταφανής τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Παλαιότερη έρευνα στις Η.Π.Α. κατέδειξε ότι το λεξιλόγιο του παιδιού στο 10ο έτος της ηλικίας του περιλαμβάνει 5.400 λέξεις περίπου και στο 12ο έτος 7.200 περίπου (υπολογίζεται ότι ο μέσος μορφωμένος ενήλικας γνωρίζει περίπου 25.000 λέξεις). Το παιδί κατανοεί τη σημασία των λέξεων, αναπτύσσεται η αφαιρετική του ικανότητα και κατηγοριοποιεί τ' αντικείμενα με βάση χαρακτηριστικές τους έννοιες. Επίσης κατανοεί σχέσεις και οργανώνει τις λέξεις σε πλήθος συμπεριληπτικών σχέσεων (Γκολιάρης 1993, Πόρποδα 1999).

Η αύξηση του λεξιλογίου συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών ετών και στην ενηλικίωση. Η γνώση των παιδιών σχολικής ηλικίας σχετικά με κάποιους όρους, ειδικά εκείνων που αναφέρονται στο διάστημα και το χρόνο, συνεχίζει να αυξάνεται και να αναπτύσσεται. Η απόκτηση αυτών των όρων επηρεάζεται αναμφισβήτητα από το σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Για παράδειγμα, τα παιδιά στον παιδικό σταθμό και στην πρώτη τάξη του δημοτικού εισάγονται στα ονόματα για τις ημέρες της εβδομάδας και τις εποχές του έτους. Επίσης μαθαίνουν τους όρους συγγένειας, οι οποίοι είναι λέξεις που χρησιμοποιούνται για να αναφερθούν στις οικογενειακές σχέσεις όπως *η μητέρα, ο αδελφός, η θεία, ο παππούς, ο ξάδερφος, η αδελφή, η κουνιάδα και ο θετός αδελφός* (James 1990).

Τα μικρά παιδιά μεταχειρίζονται τους όρους όπως *μαμά* και *μπαμπά* ως ονόματα για τους ιδιαίτερους ανθρώπους παρά για τους αληθινούς όρους συγγένειας. Επίσης, είναι πιθανό να χρησιμοποιούνται από τα παιδιά με διαφορετική σημασία απ' ότι από τους ενήλικες (π.χ. λέξη "μαμά" για φαγητό). Αν και τα παιδιά αρχίζουν να καταλαβαίνουν μερικούς από αυτούς τους όρους υπό τη συγγενική έννοια, γύρω στην ηλικία των 4 ετών, η πλήρης κατανόηση των κύριων όρων συγγένειας δεν είναι ολοκληρωμένη μέχρι την παιδική ηλικία ή την πρόωρη εφηβεία (James 1990, Πόρποδα 1999).

Τα παιδιά σχολικής ηλικίας επίσης αντιλαμβάνονται τις λέξεις που έχουν και μια φυσική και μια ψυχολογική έννοια, όροι που αναφέρονται ως όροι *διττής λειτουργίας*. Για παράδειγμα, οι λέξεις *γλυκός* και *ξινός* χρησιμοποιούνται για να

περιγράψουν τα φυσικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων, αλλά επίσης χρησιμοποιούνται για να αναφερθούν στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων. Άλλα παραδείγματα αυτών των όρων διττής λειτουργίας είναι οι λέξεις: *κρύο, σκληρό, στριμμένος, και φωτεινός*. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ξέρουν και μπορούν να χρησιμοποιήσουν πολλές από αυτές τις λέξεις για να αναφερθούν στα φυσικά αντικείμενα αλλά δεν έχουν καμία ιδέα ότι οι λέξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να περιγράψουν τους ανθρώπους. Περίπου 7 έως 8 ετών, τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν τις λέξεις για να αναφερθούν στους ανθρώπους καθώς επίσης και τα αντικείμενα, εντούτοις, δεν αναγνωρίζουν ακόμα τη σχέση μεταξύ των φυσικών και ψυχολογικών εννοιών. Πολλά παιδιά ηλικίας από 9 έως 10 ετών είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τους όρους διττής λειτουργίας σωστά και υπό τη φυσική και την ψυχολογική έννοια, αν και η ολοκλήρωση δεν φαίνεται να είναι πλήρης μέχρι 12 ετών.

Η δυνατότητα των παιδιών να καθορίζουν τις λέξεις αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών. Προχωρούν από τους ορισμούς που βασίζονται στην προσωπική εμπειρία στις κοινωνικά κοινές έννοιες. Για παράδειγμα, ένα παιδί στο 5^ο με 6^ο έτος μπορεί να ορίσει τη λέξη *άλογο* ως ότι "το οδηγείς στο πανηγύρι", ενώ ένα μεγαλύτερο παιδί μπορεί να δώσει έναν ορισμό όπως "ένα μεγάλο ζώο με ένα όνομα και μια ουρά που οι άνθρωποι μπορούν να οδηγήσουν". Επιπλέον, οι ορισμοί των παιδιών σχολικής ηλικίας κινούνται από τις συγκεκριμένες περιγραφές των χαρακτηριστικών ή τις λειτουργίες των αντικειμένων προς περισσότερες αφηρημένες μορφές που διευκρινίζουν τις κατηγορικές σχέσεις. Οι δύο ορισμοί που δίνονται για το *άλογο* επεξηγούν αυτήν την μετακίνηση. Στον πρώτο ορισμό το παιδί έχει διευκρινίσει απλά τη λειτουργία της έκφρασης(το οδηγείς). Ο δεύτερος ορισμός περιέχει τις πληροφορίες για ιδιαίτερη κατηγορία (ζώο) και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το αντικείμενο αναφοράς από άλλα μέλη της κατηγορίας (James 1990).

β) Μεταφορική γλώσσα

Μια άλλη σημαντική περιοχή της σημασιολογίας που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών είναι η κατανόηση και η χρήση από το παιδί της μεταφορικής γλώσσας. Στη μεταφορική γλώσσα, οι λέξεις και οι προτάσεις

χρησιμοποιούνται με τη μη κυριολεκτική τους έννοια: δε μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μια κυριολεκτική ερμηνεία για να καταλάβουμε την έννοια. Για παράδειγμα, μια κυριολεκτική ερμηνεία της πρότασης *βρέχει καρεκλοπόδαρα* θα οδηγούσε σε κάποιες παρανοήσεις και συγχύσεις. Η μεταφορική γλώσσα επιτρέπει σε μας για να χρησιμοποιήσουμε τη γλώσσα με έναν δημιουργικό, επινοητικό τρόπο. Είναι η βάση της ποίησης, του λαϊκού ιδιώματος, και του χιούμορ. Σημαντικοί τύποι μεταφορικών γλωσσών περιλαμβάνουν τις μεταφορές, τους ιδιωματισμούς, και τις παροιμίες (James 1990).

Μεταφορές

Σε μια μεταφορά, η ομοιότητα μεταξύ των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των δύο αναφορών σημειώνεται με την περιγραφή μιας αναφοράς σαν να ήταν άλλη. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παράγουν πολλές εκφράσεις που εμφανίζονται να είναι μεταφορικές. Για παράδειγμα, ένα παιδί παρατηρήθηκε πως χρησιμοποίησε τη φράση *ξυπόλυτο παντού* για να αναφερθεί στο ότι ήταν γυμνό, ενώ ένα άλλο παιδί περιέγραψε ένα άτομο που ξυρίζεται ως *δίνει στον εαυτό του ένα κούρεμα*. Πολλοί από αυτούς τους τύπους εκφράσεων δεν εμφανίζονται να είναι αληθινά μεταφορικοί, μάλλον φαίνονται να απεικονίζουν τις προσπάθειες των παιδιών να περιγράψουν τα αντικείμενα ή καταστάσεις για τα οποία στερούνται το λεξιλόγιο. Εντούτοις, υπάρχουν στοιχεία ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα μεταφορικά όταν περιγράφουν ασυνήθιστα αντικείμενα στηριζόμενα στις φυσικές τους ιδιότητες, όπως η μορφή τους. Με τις αυξανόμενες δεξιότητες λόγω ηλικίας και γλώσσας, τα παιδιά αρχίζουν να παράγουν μεταφορές βασισμένες στις ψυχολογικές καθώς επίσης και στις φυσικές πτυχές των αντικειμένων ή των καταστάσεων. Τα παιδιά 5 ετών είναι σε θέση να κατανοήσουν τις μεταφορικές προτάσεις, όπως *«το στόμα της Μαρίας ήταν ένα αυτοκίνητο χωρίς φρένα»*, όταν απαιτεί ο πειραματικός στόχος τη σωστή ερμηνεία από ένα σύνολο προφορικών απαντήσεων σύμφωνα με τους Nippold και Sullivan (1987). Εντούτοις, δεν φαίνονται να είναι σε θέση να εξηγήσουν την έννοια των μεταφορικών προτάσεων έως περίπου 11 ετών. Κάποια συνειδητοποίηση των μεταφορικών πτυχών της γλώσσας είναι παρούσα στα προσχολικά χρόνια, αλλά η ικανότητα για να παράγουν και να κατανοήσουν τις μεταφορές αναπτύσσεται σημαντικά καθ' όλη τη διάρκεια των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων ετών εκπαίδευσης (James 1990, Nippold και Sullivan 1987).

Ιδιωματισμοί

Οι ιδιωματατισμοί είναι ορισμένες καθορισμένες φράσεις ή εκφράσεις με συμβατικές έννοιες που δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές από τις έννοιες των μεμονωμένων λέξεων. Προφανώς, αυτές οι φράσεις θα μπορούσαν να ερμηνευθούν κυριολεκτικά όπως και ιδιωματικά. Εντούτοις, μία κυριολεκτική ερμηνεία θα είχε ως αποτέλεσμα κάποια σύγχυση. Για παράδειγμα, όταν λέμε ότι *βρέχει καρεκλοπόδαρα*, συνήθως δεν εννοούμε ότι από τον ουρανό πέφτουν καρεκλοπόδαρα. Μέσω της ακοής αυτού του ιδιωματισμού που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο, κατανοήσαμε ότι αναφέρεται στο ότι βρέχει πάρα πολύ.

Όταν σε μαθητές παιδικού σταθμού και δημοτικού σχολείου παρουσιάζονται εικόνες που επεξηγούν και κυριολεκτικά και μεταφορικά το νόημα των ιδιωματισμών, θα επιλέξουν πρώτα την εικόνα του κυριολεκτικού νοήματος. Τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες τείνουν να επιλέγουν τις ιδιωματικές εικόνες πρώτα. Παρόλο που τείνουν να αναγνωρίσουν την κυριολεκτική έννοια, πρώτα, τα μικρά παιδιά 5 και 6 ετών αναγνωρίζουν τις μη κυριολεκτικές έννοιες για μερικούς ιδιωματισμούς.

Η κατανόηση των ιδιωματισμών βελτιώνεται σταθερά κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών αλλά η πλήρης κατανόηση των περισσότερων ιδιωματισμών δεν επιτυγχάνεται μέχρι την εφηβεία (James 1990).

Παροιμίες

Οι παροιμίες εμφανίζονται να είναι δύσκολες για τα παιδιά των δημοτικών σχολείων, τα οποία τείνουν να τις ερμηνεύουν κυριολεκτικά. Αν και μερικές παροιμίες γίνονται κατανοητές γύρω από την ηλικία των 7, οι παροιμίες είναι περισσότερο δύσκολες είτε από τις μεταφορές είτε από τους ιδιωματισμούς. Η κατανόηση των παροιμιών συνεχίζεται να αναπτύσσεται σε όλη την παιδική ηλικία και την εφηβεία στην ενήλικη ζωή. Παραμένει αναπάντητο γιατί οι παροιμίες κατακτώνται αργότερα από τους άλλους τύπους της μεταφορικής γλώσσας (James 1990).

A.1.3. Πραγματολογική ανάπτυξη

Ένα μεγάλο μέρος της πραγματολογικής ανάπτυξης, κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών, περιλαμβάνει τη βελτίωση και την επέκταση των βασικών γνώσεων που είχαν αποκτηθεί νωρίτερα. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα τους για ποικίλες προθέσεις επικοινωνίας. Έχουν αποκτήσει τους βασικούς κανόνες για την αλληλεπίδραση μέσα σε συζήτηση όπως η εναλλαγή σειράς, η διατήρηση θέματος και η διόρθωση του συνομιλητή, και είναι σε θέση να προσαρμόσουν τη σαφήνεια και την ευγένεια της ομιλίας τους για διαφορετικούς ακροατές και καταστάσεις. Σημαντικές αλλαγές στα σχολικά έτη παρατηρούνται στις συνομιλητικές δυνατότητες, στις προϋποθέσεις λεκτικού ύφους, και τις αφηγηματικές δυνατότητες (James 1990).

α) Συνομιλητικές ικανότητες

Η ικανότητα παραμονής στο θέμα παρουσιάζει σημαντική αύξηση κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών. Καθώς αυξάνεται η ηλικία και οι εμπειρίες που αφορούν το διάλογο, τα παιδιά είναι ικανά να διατηρούν ένα μεγάλο αριθμό θεμάτων μέσα σε μια συνομιλία και για μεγαλύτερη διάρκεια, επειδή αρχίζουν να εισάγουν κάποιες νέες πληροφορίες στις εκφράσεις τους.

Ένας άλλος τομέας που παρουσιάζει σημαντική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών είναι η ικανότητα να αντιμετωπίζουν τις συνομιλητικές διακοπές. Τα μικρά παιδιά όταν έρχονται αντιμέτωπα με μια ένδειξη ότι ο ακροατής τους δεν τα καταλαβαίνει, αποκρίνονται επαναλαμβάνοντας τις αρχικές τους εκφράσεις. Επίσης, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμφανίζονται να δυσκολεύονται, όταν οι απαντήσεις τους σε μια ερώτηση ακολουθούνται από περαιτέρω αιτήματα για διευκρίνηση.

Ωστόσο, τα παιδιά σχολικής ηλικίας δίνουν κατάλληλες απαντήσεις τουλάχιστον σε τρία αιτήματα διευκρίνισης για ένα συγκεκριμένο θέμα. Επιπλέον, είναι πιθανότερο να παρέχουν επιπρόσθετες πληροφορίες στις διορθώσεις τους. Περίπου 9 ετών, αρχίζουν να χρησιμοποιούν περίπλοκες στρατηγικές διόρθωσης για να αντιμετωπίζουν τα διάφορα αιτήματα για διευκρινήσεις. Έχουν βρεθεί να δίνουν απαντήσεις που αποκαλούνται αποσαφηνίσεις στο τρίτο αίτημα σε μια σειρά

αιτημάτων. Τα μεγαλύτερα παιδιά μοιάζουν να καταλαβαίνουν ότι οι προηγούμενες απαντήσεις τους ήταν ανεπαρκείς, και είναι αρκετά εύκαμπτα να δοκιμάσουν μια διαφορετική στρατηγική διόρθωσης.

Επίσης, τα παιδιά σχολικής ηλικίας, είναι ικανά μετά την ηλικία των 9 – 10 ετών, σύμφωνα με διάφορες μελέτες, όταν βρεθούν αντιμέτωπα με ένα διαφορούμενο ερώτημα να ζητούν αυθόρμητα διευκρινήσεις (James 1990).

β) Προϋποθέσεις και μετατροπή ύφους

Τα παιδιά σχολικής ηλικίας παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση στη δυνατότητα να παράσχουν επαρκείς πληροφορίες για τους ακροατές τους. Επίσης, είναι πιο ικανά από τα μικρότερα παιδιά, στο να εξηγούν πώς πραγματοποιούν τις δραστηριότητες τους, όπως το να παίζουν παιχνίδια. Παρέχουν γενικές πληροφορίες για να θέσουν πρώτα το πλαίσιο, εξηγούν τον γενικό σκοπό ενός παιχνιδιού και έπειτα οργανώνουν τις πληροφορίες έτσι, ώστε ο ακροατής να έχει μια καλή ιδέα της ακολουθίας των πράξεων που εμπλέκονται. Ακόμα, τα παιδιά σχολικής ηλικίας αποδίδουν καλύτερα σε θέματα όπου απαιτείται να περιγράψουν ένα αντικείμενο, έτσι ώστε ο ακροατής τους να μπορεί να επιλέξει εκείνο το αντικείμενο μεταξύ άλλων. Είναι ικανά να στρέφουν την προσοχή τους και να παρέχουν εκείνα τα χαρακτηριστικά που είναι σημαντικά για τη διαφοροποίηση των αντικειμένων. Επιπλέον, έχουν ένα ευρύτερο και πιο αφηρημένο λεξιλόγιο και είναι πιο ικανά να οργανώνουν και να δομούν τις πληροφορίες - παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την ικανότητά τους να μεταβιβάζουν εξακριβωμένες και επαρκείς πληροφορίες στους ακροατές τους.

Η χρήση της γλώσσας των παιδιών σχολικής ηλικίας αντανακλά κοινωνικές υποθέσεις και γίνεται περιπλοκότερη. Αρχίζουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να συμμετέχουν στα παιχνίδια θέσης με τους συνομηλίκους. Είναι ξεκάθαρο ότι οι κανόνες, που κυβερνούν τη χρήση της γλώσσας και αντανακλούν συγκεκριμένες σχέσεις, είναι περίπλοκοι. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας όχι μόνο χρησιμοποιούν εκείνους τους κανόνες, αλλά είναι επίσης ικανά να σχολιάσουν τις παραβιάσεις τους. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Mitchell, Kernall και Kernan (1977) τα παιδιά που παρατηρούν μια κατάσταση στην οποία ένα παιδί απευθύνει μια άμεση προστακτική

σε έναν ενήλικο ερευνητή ήταν αρχικά πολύ ήρεμα και έκαναν έπειτα τα σχόλια όπως "το Ω-Ω κυρία" θα την αφήσετε να σας μιλά μ' αυτόν τον τρόπο;" (James 1990, Mitchell, Kernall και Kernan 1977).

γ) Αφηγηματική ομιλία

Ως εδώ, έχουμε μιλήσει μόνο για την ομιλία μέσα στο διάλογο των παιδιών. Εντούτοις, υπάρχει ένας άλλος τύπος ομιλίας που παρουσιάζει σημαντική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας. Αυτός ο τύπος ομιλίας που αναφέρεται ως *αφηγηματική ομιλία*, έχει ορισμένα χαρακτηριστικά που τον διαχωρίζουν από την ομιλία μέσα στο διάλογο. Τα αφηγήματα αποτελούνται από εκτεταμένες ή περίπλοκες μονάδες κειμένου που διαμορφώνουν μία συνεπή ολότητα. Ο ομιλητής συμμετέχει σε έναν προφορικό μονόλογο που μπορεί να απευθυνθεί σε έναν ή περισσότερους ακροατές. Αντίθετα από τις συνομιλίες, απαντήσεις που να συσχετίζονται με το θέμα από τους ακροατές ούτε αναμένονται ούτε επιδιώκονται. Ο ομιλητής είναι υπεύθυνος για την παροχή ολοκληρωμένων και οργανωμένων πληροφοριών που θα επιτρέψουν στον ακροατή να καταλάβει το αφήγημα. Ο πιο κοινός και γνωστός τύπος αφηγήματος είναι η ιστορία, και είναι αυτή η αφηγηματική μορφή που έχει λάβει την περισσότερη προσοχή στη λογοτεχνική γλώσσα των παιδιών.

Μια συχνά χρησιμοποιούμενη μέθοδος για την ανάλυση των ιστοριών των παιδιών είναι γνωστή ως *γραμματική ιστορίας*. Με βάση τη δομή των παραδοσιακών λαϊκών παραμυθιών, πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να προσδιορίσουν τα κοινά στοιχεία για τα επεισόδια των ιστοριών και τους κανόνες που πρέπει να τις διέπουν. Σύμφωνα με τον Stein (1979), μια πλήρης ιστορία πρέπει να περιέχει τουλάχιστον τρία σημαντικά συστατικά: κάποια αναφορά στο λόγο ή το κίνητρο για τη συμπεριφορά του πρωταγωνιστή (γεγονός έναρξης ή μια εσωτερική απάντηση), μια προφανή δράση για να εξασφαλισθεί ένας στόχος (προσπάθεια), και το αποτέλεσμα της δράσης του πρωταγωνιστή (συνέπεια).

Διάφορες μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι καθώς αυξάνεται η ηλικία, οι ιστορίες των παιδιών περιέχουν πληρέστερα επεισόδια και αυξάνεται η πολυπλοκότητά τους. Μικρά παιδιά 5 ετών, έχουν κάποια γνώση της δομής του επεισοδίου, αν και δεν

παράγουν ακόμα τα επεισόδια που περιέχουν τα τρία ουσιαστικά συστατικά. Τα επεισόδιά τους περιλαμβάνουν τις πληροφορίες για το κίνητρο ή για τη δράση του πρωταγωνιστή (γεγονός έναρξης) και το αποτέλεσμα εκείνων των ενεργειών (συνέπειες), αλλά δεν περιέχει το τμήμα προσπάθειας. Οι εξάχρονοι που αρχίζουν να παράγουν τα πλήρη επεισόδια, δεν παράγουν μόνο το γεγονός έναρξης και τις συνέπειες αλλά και τις πληροφορίες για τις στόχο-κατευθυνόμενες ενέργειες του πρωταγωνιστή (προσπάθεια). Μπορούν να αναφέρουν την αντίδραση του πρωταγωνιστή στο γεγονός έναρξης (εσωτερική απάντηση), αν και η εσωτερική απάντηση, το σχέδιο, και τα τμήματα αντίδρασης είναι σπάνια στις ιστορίες των πιο μικρών παιδιών του δημοτικού σχολείου. Περίπου 9 με 10 ετών, τα παιδιά αρχίζουν να περιλαμβάνουν τις πληροφορίες για τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή (εσωτερική απάντηση και αντίδραση) και τις προοριζόμενες ενέργειες ή στρατηγικές (σχέδιο) στις ιστορίες τους. Κατά συνέπεια, τα τμήματα που περιλαμβάνονται σε ένα επεισόδιο αυξάνονται με την αυξανόμενη ηλικία. Αλλά, και το μήκος (αριθμός επεισοδίων) και η πολυπλοκότητα των αφηγημάτων των παιδιών αυξάνονται επίσης καθώς τα παιδιά γίνονται μεγαλύτερα. Αρχικά, στα μεσαία έτη του δημοτικού σχολείου, τα παιδιά αρχίζουν τις ιστορίες με τα πολλαπλάσια επεισόδια. Περίπου 11 με 12 ετών, αρχίζουν να παράγουν σύνθετα αφηγήματα στα οποία ένα επεισόδιο ενσωματώνεται μέσα σε ένα άλλο. Εντούτοις, η ανάπτυξη των αφηγηματικών ικανοτήτων συνεχίζεται μέσω του σχολείου και στην ενηλικίωση (James 1990, Stein 1979).

A.2. Μεταγλωσσικές ικανότητες

Οι μεταγλωσσικές ικανότητες είναι αυτές που μας επιτρέπουν ως ώριμοι χρήστες της γλώσσας να απεικονίσουμε και να χειριστούμε συνειδητά τις μονάδες και τους κανόνες του συστήματος της. Διαφέρουν από τις γλωσσικές μας ικανότητες, που χρησιμοποιούμε για να παράγουμε και να καταλάβουμε τη γλώσσα, γιατί οι μεταγλωσσικές περιλαμβάνουν μία επιπρόσθετη προαιρετική επεξεργασία. Όταν παράγουμε και καταλαβαίνουμε τη γλώσσα, χρησιμοποιούμε τις γλωσσικές μας ικανότητες, τις γνώσεις μας στη φωνολογία, στη σημασιολογία, στη σύνταξη και στην πραγματολογία. Δεν απεικονίζουμε τα φωνήματα, τις λέξεις ή ενώνουμε τους κανόνες για το συνδυασμό και τη χρησιμοποίηση αυτών των μονάδων που κρύβονται κάτω από την κατανόηση και την παραγωγή μας. Ακούμε τις εκφράσεις και τις καταλαβαίνουμε, ή αποφασίζουμε να πούμε κάτι και να παράγουμε τις εκφράσεις. Οι διαδικασίες παραγωγής και κατανόησης της γλώσσας είναι, σε μεγάλο βαθμό, αυτόματες για τον ώριμο χρήστη της γλώσσας. Εμφανίζονται πολύ γρήγορα, και υπάρχουν λίγα στοιχεία που ο ομιλητής/ ακροατής έχει οποιοδήποτε έλεγχο για το πώς εμφανίζονται. Για παράδειγμα, δεν αποφασίζουμε να κατανοήσουμε ή να μην κατανοήσουμε το μήνυμα ενός ομιλητή στις φυσιολογικές επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις. Τις περισσότερες φορές, ακούμε τη φωνή του ομιλητή και εμείς καταλαβαίνουμε το μήνυμα, ακόμα και όταν είναι δυσάρεστο και θα προτιμούσαμε να μη το κατανοούσαμε! Χρησιμοποιούμε απλά τη γνώση μας για τις γλωσσικές μονάδες και κανόνες χωρίς να σκεφτόμαστε πολλά γι' αυτούς.

Σε αντίθεση με τη χρήση των γλωσσικών ικανοτήτων για να παράγουμε και να καταλάβουμε τη γλώσσα, η χρήση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων είναι προαιρετική. Επιλέγουμε εάν θα χρησιμοποιήσουμε ή όχι τις μεταγλωσσικές μας ικανότητες. Συνήθως, τις επικαλούμαστε μόνο όταν τις χρειαζόμαστε, δηλαδή, σε περιπτώσεις που θέλουμε να κατανοήσουμε π.χ. μια πρόταση και αν αυτή παραβιάζει κάποιον κανόνα να τη διορθώσουμε. Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται σαφές, πως η μεταγλωσσική συνειδητοποίηση είναι εξαρτώμενη με τη γλωσσική γνώση. Η εκτίμηση και η διόρθωση των προτάσεων, προϋποθέτει τη γνώση των βασικών συντακτικών κανόνων (γλωσσική γνώση) καθώς επίσης και την ικανότητα του χρήστη να αποδέχεται και να σκέφτεται σχετικά με τους κανόνες (μεταγλωσσικούς κανόνες). Οι μεταγλωσσικές ικανότητες αναπτύσσονται σημαντικά κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας, μεταξύ 5 και 8 ετών, και συνεχίζουν να αναπτύσσονται

σε όλη την εφηβεία. Έχουν τεκμηριωθεί σε όλα τα συστατικά της γλώσσας – τη φωνολογία, τη σύνταξη, τη σημασιολογία, και την πραγματολογία (Ely 1997, James 1990).

A.2.1. Φωνολογική συνειδητοποίηση

Οι μελέτες για τη φωνολογική συνειδητοποίηση των παιδιών έχουν εστιαστεί, στην ικανότητά τους να διαχωρίζουν τις συλλαβές και τις λέξεις σε φθόγγους (φθογγική κατάτμηση). Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να κληθεί να πει μια λέξη και να διαγράψει ένα φώνημα από τη λέξη: Πες, νερό χωρίς τον ήχο «ν». Μια άλλη μέθοδος είναι να αναφέρει το παιδί τον αριθμό των ήχων (φωνούλες) μιας λέξης π.χ. η λέξη νερό απαιτεί τέσσερις ήχους. Τα αποτελέσματα απ' αυτές τις μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά είναι σε θέση να χωρίζουν τις λέξεις στα φωνήματα που τις αποτελούν από το 6^ο με 7^ο έτος περίπου της ηλικίας.

Σύμφωνα με τον Bialystok (1991), τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που δε γνώριζαν να διαβάζουν αλλά ήξεραν τους ήχους των γραμμάτων της αλφαβήτου, δεν είχαν καμία επαρκή γνώση ότι τα γράμματα αντιπροσώπευαν τους ήχους, και έτσι δεν είχαν την αληθινή μεταγλωσσική συνειδητοποίηση (Ely 1997).

Υπάρχουν ιδιαίτερα στοιχεία ότι μερικές μεταγλωσσικές ικανότητες συσχετίζονται με την ανάπτυξη της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα από τις πολυάριθμες μελέτες έχουν αποκαλύψει μια ισχυρή σχέση μεταξύ της ικανότητας των παιδιών να τέμνουν τις λέξεις στα φωνήματα και την ικανότητα ανάγνωσής τους. Αυτή η σχέση δεν είναι εκπληκτική, όταν εξετάζουμε το στόχο της μάθησης του διαβάσματος ενός αλφαβητικού συστήματος γραφής. Για να μάθει ένα παιδί να διαβάζει θα πρέπει να αναγνωρίζει ότι τα γράμματα στο γραπτό κείμενο (γραφήματα) αντιπροσωπεύουν τους ήχους της ομιλίας (φωνήματα) στην προφορική γλώσσα. Η καθιέρωση της σχέσης γραφήματος-φωνήματος είναι ένα κρίσιμο βήμα για την απαρχή του διαβάσματος. Παιδιά που είναι ανίκανα να τέμνουν τις λέξεις στα φωνήματα θα έχουν τη δυσκολία να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ των ήχων και των γραμμάτων. Η δυνατότητα χωρισμού των λέξεων σε φωνήματα έχει βρεθεί για να προβλέπει την απόδοση των παιδιών του δημοτικού σχολείου σε μια ποικιλία κειμένων ανάγνωσης, συμπεριλαμβανομένων των καταλόγων ανάγνωσης πραγματικών και μη πραγματικών λέξεων και ανάγνωση και κατανόηση συνδεόμενων κειμένων (Blachman και James, 1985 - 1986). Επιπλέον, υπάρχουν

στοιχεία ότι η κατάρτιση στην κατάτμηση του φωνήματος έχει θετική επίδραση στην αναγνωστική ικανότητα των νέων αναγνωστών.

Επιπρόσθετα στη φωνολογική συνειδητοποίηση, η συντακτική και σημασιολογική συνειδητοποίηση είναι επίσης σχετικές με την ανάπτυξη της ανάγνωσης. Οι μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι η δυνατότητα να κριθούν και να διορθωθούν συντακτικά οι παρεκκλίνουσες προτάσεις συσχετίζεται και με τους καταλόγους ανάγνωσης λέξεων και με την κατανόηση του κειμένου της ανάγνωσης στις μικρές σχολικές βαθμίδες. Η ικανότητα ανίχνευσης της λεξικολογικής και συντακτικής αμφιβολίας στα αινίγματα επίσης έχει βρεθεί ότι είναι σχετική με την κατανόηση της ανάγνωσης.

Αν και διάφορες μεταγλωσσικές ικανότητες έχει βρεθεί ότι σχετίζονται με την ανάγνωση, δεν ξέρουμε εάν αυτές οι ικανότητες είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της ανάγνωσης. Κάποιοι ειδικοί έχουν υποστηρίξει ότι οι μεταγλωσσικές ικανότητες είναι προαπαιτούμενες στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Άλλοι έχουν υποστηρίξει ότι η ανάγνωση είναι το αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης των γλωσσικών μονάδων και των κανόνων. Τα αποτελέσματα των μελετών κατάτμησης φθόγγων, προσφέρουν κάποια υποστήριξη για την ιδέα ότι η μεταγλωσσική συνειδητοποίηση μπορεί να είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη ανάγνωσης. Εντούτοις, δεν έχουμε ακόμα τις επαρκείς πληροφορίες για να καθορίσουμε εάν η σχέση μεταξύ των μεταγλωσσικών ικανοτήτων και της ανάπτυξης της ανάγνωσης είναι αιτιώδης (Ely 1997, James 1990, Πόρποδας 2002).

A.2.2. Σημασιολογική συνειδητοποίηση

Η σημασιολογική συνειδητοποίηση έχει ερευνηθεί και σε επίπεδο λέξης και σε επίπεδο πρότασης. Στο επίπεδο λέξης, οι μελετητές έχουν εστιάσει στη συνειδητοποίηση του παιδιού πως οι λέξεις είναι αυθαίρετες μονάδες, που χρησιμοποιούνται για να αντιπροσωπεύσουν τα αντικείμενα, τις ενέργειες, και τα γεγονότα που μπορούν να χωριστούν από τις αναφορές τους. Αυτή η γνώση συχνά εξετάζεται από την κατοχή του παιδιού να εξηγήσει τι είναι μια λέξη, και να την κρίνει ως μεγάλη, μικρή, εύκολη και δύσκολη. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να κληθεί να κρίνει τη λέξη *τραίνο* (μια σύντομη λέξη με μια μεγάλη αναφορά) ως μεγάλη ή

μικρή και έπειτα να εξηγήσει την απάντηση του. Τα παιδιά που είναι ανίκανα να χωρίσουν μια λέξη από την αναφορά της είναι πολύ πιθανό να σας πουν ότι το *τραίνο* είναι μια μεγάλη λέξη, επειδή τα τραίνα είναι μεγάλα. Μεταχειρίζονται τη λέξη σαν να ήταν ένα αναπόσπαστο τμήμα του αντικειμένου. Η συνειδητοποίηση ότι οι λέξεις είναι αυθαίρετες μονάδες φαίνεται επίσης να κρύβεται κάτω από την ικανότητα να γίνει κατανοητή η λεξιλογική (word) ασάφεια. Οι λέξεις μπορούν να έχουν περισσότερες από μία έννοια και φαίνεται να απαιτείται η συνειδητοποίηση πως είναι αυθαίρετες μονάδες. Ο έλεγχος γι' αυτή τη συνειδητοποίηση στα παιδιά γίνεται μέσω της παρουσίασης προτάσεων, αστείων, και αινιγμάτων που περιέχουν τις λεξιλογικές ασάφειες. Από την αρχή της σχολικής ηλικίας, τα παιδιά είναι ικανά, να μεταχειρίζονται τις λέξεις ως αντικείμενα χωριστά από τις αναφορές τους.

Μια άλλη πτυχή της σημασιολογικής συνειδητοποίησης περιλαμβάνει την κατανόηση των σημασιολογικών κανόνων που αφορούν τις προτάσεις. Η ικανότητα συνειδητοποίησης των παιδιών να κρίνουν αποδεκτές ή μη αποδεκτές τις σημασιολογικές προτάσεις και να επισημαίνουν τις παραβιάσεις των κανόνων που τις αφορούν έχει μελετηθεί. Ακόμη και παιδιά 5 χρονών είναι σε θέση να κρίνουν προτάσεις, με αξιοπιστία, σημασιολογικά αποδεκτές ή μη αποδεκτές και να επισημαίνουν την παραβίαση των κανόνων τους (Ely 1997, James 1990).

A.2.3. Συντακτική συνειδητοποίηση

Η συντακτική συνειδητοποίηση των παιδιών έχει αξιολογηθεί με βάση την ικανότητα τους να κρίνουν και να αποδέχονται τις κανονικές προτάσεις και να διορθώνουν τις προτάσεις που κρίνουν ως μη γραμματικά σωστές. Έχουν την ικανότητα να διορθώνουν τις συντακτικές παραβιάσεις των προτάσεων και όχι απλά να κρίνουν μια πρόταση ως μη αποδεκτή επειδή ηχεί παράξενα. Τα παιδιά από 6 ετών, είναι σε θέση να κάνουν αξιόπιστες κρίσεις και διορθώσεις.

Η ανίχνευση, όμως, της συντακτικής ασάφειας είναι δυσκολότερη από την ανίχνευση της λεξιλογικής ασάφειας και δεν ολοκληρώνεται μέχρι τα τελευταία έτη του δημοτικού σχολείου. Φαίνεται ότι υπάρχουν διάφορα επίπεδα συντακτικής συνειδητοποίησης και ότι οι διαφορετικοί στόχοι ολοκληρώνονται στα πλαίσια τους (Ely 1997, James 1990).

A.2.4. Πραγματολογική συνειδητοποίηση

Μια πτυχή της πραγματολογικής συνειδητοποίησης που έχει μελετηθεί είναι η ικανότητα για αξιολόγηση της πληροφορίας που παρουσιάζεται στην προφορική ομιλία. Για παράδειγμα, όταν στα παιδιά δίνονται οδηγίες χωρίς τις σημαντικές πληροφορίες, μπορεί να γίνει έλεγχος εάν δείχνουν οποιαδήποτε συνειδητοποίηση της ανεπάρκειας του μηνύματος. Αν και τα παιδιά είναι ικανά να συνειδητοποιήσουν αν ένα μήνυμα είναι επαρκές από την ηλικία των 5 με 6 ετών, ωστόσο, δεν ζητούν επιπρόσθετες πληροφορίες ή τη διευκρίνιση τους μέχρι αργότερα. Επίσης, ελέγχεται η πραγματολογική συνειδητοποίηση τους όταν τους παρέχονται ιστορίες που περιέχουν αντιφάσεις ή ασυνέπειες και καλούνται να κρίνουν την καταλληλότητα τους. Ακόμη και τα παιδιά 6 ετών είναι σε θέση να ανιχνεύσουν τις λογικές ασυνέπειες στις ιστορίες. Συνεπώς, φαίνεται ότι τα παιδιά γνωρίζουν τις ενημερωτικές πτυχές των μηνυμάτων στα πρώτα έτη του δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, μπορεί να μην ζητούν επιπρόσθετες πληροφορίες μέχρι τα τελευταία έτη του δημοτικού σχολείου.

Όσον αφορά την ικανότητα των παιδιών να μετατρέπουν το λεκτικό τους ύφος τα στοιχεία είναι λιγοστά. Σε μια μελέτη, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κλήθηκαν να κρίνουν τα διαφορετικά αιτήματα, όπως τις άμεσες προστακτικές (*δώστε μου την καραμέλα*), τα έμμεσα αιτήματα όπως οι ερωτήσεις (*μπορώ να έχω κάποιο ζαχαρωτό*), και τα αιτήματα που περιέχουν τους δείκτες ευγένειας όπως *παρακαλώ* και τις επίσημες μορφές προσφώνησης όπως *«κύριε»*. Τα παιδιά περίπου στην ηλικία των 3 ετών, αναγνώρισαν ότι η προσθήκη του *παρακαλώ* ενίσχυσε την ευγένεια σ' ένα αίτημα. Περίπου στο 5^ο έτος της ηλικίας, τα παιδιά κρίνουν πιο ευγενικά τα έμμεσα αιτήματα των απαιτήσεων, όπως η ερώτηση *μπορώ να έχω κάποιο ζαχαρωτό*, από τις άμεσες προστακτικές (*δώστε μου κάποια καραμέλα*). Επίσης αναγνώρισαν ότι η προσθήκη μιας επίσημης μορφής προσφώνησης, όπως *κ. τάδε*, αύξησε την ευγένεια ενός αιτήματος. Αυτά τα αποτελέσματα φαίνεται να έδειξαν ότι ακόμη και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνειδητοποιούν τις ρυθμίσεις του λεκτικού ύφους σχετικά με την ευγένεια (James 1990).

B' Μέρος

B.1. Εφαρμογή δοκιμασίας γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης

B.1.1. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εκτιμηθεί η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στα πρώτα σχολικά χρόνια, ηλικίας 6-8 ετών.

B.1.2. Μεθοδολογία

α) Πληθυσμός

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 36 μαθητές με φυσιολογική ανάπτυξη, της Α τάξης του δημοτικού σχολείου (18 κορίτσια και 18 αγόρια).

Οι προϋποθέσεις επιλογής των μαθητών ήταν: 1. να έχουν φυσιολογικό νοητικό δυναμικό και 2. να είναι πρώτης σχολικής ηλικίας. Να μην ξεπερνούν το 8^ο έτος. Σύμφωνα με τις παραπάνω προϋποθέσεις αποκλείστηκαν από την έρευνα 4 παιδιά από τα 40 που εξετάστηκαν συνολικά: αποκλείστηκαν από την έρευνα 3 παιδιά εξαιτίας του μη φυσιολογικού νοητικού δυναμικού και 1 παιδί επειδή δεν δέχτηκε να συνεργαστεί.

β) Εργαλεία

- 1. The coloured progressive matrices – Sets A, Ab, B (J. C. Raven 1998) –** Εκτίμηση Νοητικού Δυναμικού, το οποίο περιέχει 36 θέματα (αποτυπωμένα έγχρωμα σχέδια) σε τρεις ομάδες των 12. Το κάθε έγχρωμο σχέδιο παρουσιάζεται στο παιδί σαν ένα χαλί που του λείπει ένα κομμάτι, και το οποίο βρίσκεται ανάμεσα στις 6 επιλογές (έγχρωμα κομμάτια) για απάντηση, που ακολουθούν το σχέδιο. Το συγκεκριμένο test αξιολογεί την ανάπτυξη της νοημοσύνης των παιδιών κάτω των 12 χρονών. Για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ο πίνακας με τα φυσιολογικά δεδομένα που προέκυψαν στη Μεγάλη Βρετανία το 1982.

2. Δοκιμασία γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης (Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2009). Η δοκιμασία γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης αξιολογεί τις γλωσσικές δεξιότητες ατόμων με δυσκολίες στην επικοινωνία και τη γλωσσική ανάπτυξη. Η δοκιμασία είναι σχεδιασμένη σύμφωνα με τη πορεία της γλώσσας στα παιδιά και είναι χωρισμένη σε 6 ενότητες και είναι οι εξής:

1. Προγλωσσικό στάδιο (ανάπτυξη παιχνιδιού)
2. Πρώιμο γλωσσικό στάδιο (μονολεκτικό επίπεδο)
3. Γλωσσικό στάδιο I (επίπεδο συνδυασμού 2 λέξεων)
4. Γλωσσικό στάδιο II (επίπεδο συνδυασμού 3 λέξεων)
5. Γλωσσικό στάδιο III (πρώιμο γραμματικό επίπεδο)
6. Γλωσσικό στάδιο IV (προηγμένο γραμματικό επίπεδο)

Τα πρώτα στάδια της δοκιμασίας εστιάζονται κυρίως στην γνωστική ανάπτυξη ενώ τα επόμενα, όπως και το ΣΤ που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας, εστιάζονται κυρίως σε τομείς κατανόησης και έκφρασης της γλώσσας φτάνοντας έως την αφηγηματική ικανότητα και την κατανόηση κοινωνικών καταστάσεων.

Η ενότητα ΣΤ είναι χωρισμένη σε έξι δοκιμασίες και είναι οι εξής:

1. Η ΣΤ.1. Ποιος κάνει τι. 1. Η δοκιμασία αυτή εξετάζει την έκφραση και την κατανόηση των δυνατών τύπων των προσωπικών αντωνυμιών.
2. Η ΣΤ.2. Ποιος κάνει τι. 2. Η δοκιμασία αυτή εξετάζει την έκφραση και την κατανόηση των αδύνατων τύπων των προσωπικών αντωνυμιών.
3. Η ΣΤ.3. Κτήση. Η δοκιμασία αυτή εξετάζει την έκφραση και κατανόηση των κτητικών αντωνυμιών.
4. Η ΣΤ.4. Κοινωνικές καταστάσεις. Η δοκιμασία αυτή εξετάζει τις πραγματολογικές γνώσεις του εξεταζόμενου.
5. Η ΣΤ.5. Δόμηση αφηγήματος. Η δοκιμασία αυτή εξετάζει την ικανότητα σειροθέτησης και αφήγησης με χρήση ιστορίας εικόνων.
6. Η ΣΤ.6. Επανάληψη αφηγήματος. Η δοκιμασία αυτή εξετάζει την ικανότητα να αφηγηθεί μια ιστορία που άκουσε.

γ) Διαδικασία

Τα παιδιά εξετάστηκαν στο χώρο του σχολείου τους, αφού πήραμε άδεια από τον Διευθυντή και τους γονείς, το καθένα ξεχωριστά και δεν υπήρξε χρονικό όριο για την ολοκλήρωση των δοκιμασιών. Όλοι οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν πρώτα αν θέλουν να λάβουν μέρος στην διαδικασία της έρευνας και κανένας δεν έδειξε να δυσανασχετεί με τις δοκιμασίες εκτός από ένα παιδί που δεν ήθελε να συμμετέχει.

Αρχικά χορηγήθηκε το test " The coloured progressive matrices – Sets A, A_B, B " μεμονωμένα σε κάθε παιδί, έτσι ώστε να αποκλειστούν από την έρευνα τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης. Στη συνέχεια χορηγήθηκε το ΣΤ' μέρος της δοκιμασίας γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης. Στο ΣΤ.1. υπάρχουν 16 εικόνες, χωρισμένες ανά 4, 8 για την έκφραση και 8 για την κατανόηση. Ο εξεταζόμενος βλέπει τις εικόνες και καλείται να δείξει την εικόνα που του λέει ο εξεταστής και στη συνέχεια να ονομάσει ο ίδιος. Ο εξεταστής καταγράφει τις απαντήσεις. Στο ΣΤ.2 υπάρχουν 24 εικόνες, χωρισμένες ανά 4,12 για την κατανόηση και 12 για την έκφραση. Ο εξεταζόμενος καλείται, όπως και στην πρώτη δοκιμασία, να δείξει την εικόνα που λέει ο εξεταστής και στη συνέχεια να ονομάσει αυτές που του ζητούνται. Το ΣΤ.3 είναι χωρισμένο σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από 12 εικόνες, χωρισμένες ανά 4, 6 για την έκφραση και 6 για την κατανόηση. Ο εξεταστής ζητά από τον εξεταζόμενο να δείξει την σωστή εικόνα με βάση τα λεγόμενα του εξεταστή και στη συνέχεια να ονομάσει. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από μια εικόνα που δείχνει δύο παιδιά. Ο εξεταστής ζητά από τον εξεταζόμενο να του δείξει αυτά που του ζητάει και στη συνέχεια να ονομάσει τον κτήτορα κάποιων αντικειμένων. Το ΣΤ.4 αποτελείται από 4 εικόνες που παρουσιάζονται στον εξεταζόμενο η κάθε μια ξεχωριστά και εξετάζει τις πραγματολογικές γνώσεις του εξεταζόμενου. Η πρώτη εξετάζει την κατανόηση εκφράσεων προσώπου (δείχνει ένα κορίτσι που είδε ένα ποντίκι και φοβήθηκε), η δεύτερη την αίτηση αντικειμένου ή βοήθειας (δείχνει ένα αγοράκι που δεν φτάνει το αυτοκινητάκι του και ζητάει από τον μπαμπά του να του το δώσει), η τρίτη την κατανόηση επικοινωνιακού πλαισίου από την στάση του σώματος (δείχνει δύο παιδάκια, ένα αγοράκι και ένα κοριτσάκι. Το αγόρι κρατάει δύο παγωτά και το κορίτσι είναι νευριασμένο), και η τέταρτη την χρήση κοινωνικών συμβάσεων (δείχνει ένα αγόρι που μπαίνει το πρωί στην τάξη του). Στη δοκιμασία ΣΤ.5 δίνονται στον εξεταζόμενο 5 εικόνες, τις οποίες καλείται να βάλει στη σειρά και στη συνέχεια να αφηγηθεί την ιστορία. Είναι μια καθημερινή ιστορία ενός αγοριού, χωρισμένη σε 5 εικόνες που δείχνουν την πρωινή προετοιμασία του για το σχολείο. Τέλος στη δοκιμασία ΣΤ.5 ο εξεταστής αφηγείται μια ιστορία στον εξεταζόμενο, ο οποίος καλείται να την επαναλάβει. Γίνετε από την αρχή γνωστό στον εξεταζόμενο ότι πρέπει να δώσει προσοχή γιατί θα την επαναλάβει.

Όλοι οι συμμετέχοντες βρήκαν τις δοκιμασίες διασκεδαστικές και τις ολοκλήρωσαν.

Βαθμολόγηση δοκιμασίας γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης

Η βαθμολογία της δοκιμασίας χωρίζεται σε βαθμολογία έκφρασης και βαθμολογία κατανόησης. Κάτω από κάθε δοκιμασία καταγράφεται ο αριθμός των σωστών απαντήσεων. Ο εξεταστής βαθμολογεί με 1 κάθε σωστή απάντηση και με 0 κάθε λανθασμένη. Αν ο αριθμός των σωστών απαντήσεων συμπίπτει με τον αριθμό που καταγράφεται σημαίνει ότι δεν υπάρχει κάποια δυσκολία στην συγκεκριμένη δοκιμασία. Στη περίπτωση που ο αριθμός απαντήσεων του εξεταζόμενου αποκλίνει

κατά 50% από τον αριθμό των σωστών απαντήσεων που καταγράφονται στο τέλος της δοκιμασίας, υπάρχει δυσκολία στη συγκεκριμένη δοκιμασία.

Στην αφήγηση με χρήση ιστορίας εικόνων βαθμολογήθηκε ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποίησαν τα παιδιά, ο χρόνος που έκαναν για να βάλουν στη σωστή σειρά τις εικόνες, ο χρόνος που έκαναν για να αφηγηθούν την ιστορία, η σωστή ή λανθασμένη σειρά των εικόνων και η παραγωγή των λέξεων κλειδιά. Οι λέξεις κλειδιά είναι οι εξής: ξυπνάει, ντύνεται, βουρτσίζει, τρώει, πηγαίνει. Οι λέξεις κλειδιά δηλαδή είναι τα βασικά ρήματα της κάθε εικόνας.

Στην αφήγηση με ακουστικό ερέθισμα βαθμολογήθηκε και πάλι ο χρόνος που έκαναν τα παιδιά, το επίπεδο εκφραστικής ικανότητας, που βαθμολογήθηκε με λέξεις και αν χρησιμοποίησαν τις σημαντικές λέξεις για να αποδώσουν το νόημα της ιστορίας.

B.1.3. Αποτελέσματα

α)Μορφολογικών δεξιοτήτων

Είναι σημαντικό πριν από την αφήγηση να δούμε τα αποτελέσματα από τις επιμέρους δεξιότητες των εξεταζόμενων, τις οποίες πρέπει να κατέχουν για να έχουν ένα ολοκληρωμένο αφήγημα. Αναφέρθηκε στη μεθοδολογία ο τρόπος βαθμολόγησης των δοκιμασιών. Βαθμολογούμε με ένα κάθε σωστή απάντηση και με 0 κάθε λανθασμένη. Με τον τρόπο αυτό θα αναφέρουμε το μέσο όρο των σωστών απαντήσεων των εξεταζόμενων με βάση τη μέγιστη βαθμολογία της κάθε δοκιμασίας.

Στη δοκιμασία ΣΤ.1 που εξετάζει τους δυνατούς τύπους των προσωπικών αντωνυμιών ο μέσος όρος βαθμολογίας των παιδιών είναι 8/8 στην κατανόηση και 7,5/8 στην έκφραση.

Στη δοκιμασία ΣΤ.2 που εξετάζει τους αδύνατους τύπους προσωπικών αντωνυμιών ο μέσος όρος αντιστοιχεί σε 11,8/12 στην κατανόηση και 9,6/12 στην έκφραση.

Στη δοκιμασία ΣΤ.3 που εξετάζει τις κτητικές αντωνυμίες, στο πρώτο μέρος όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν σωστά και ο μέσος όρος είναι 6/6 και στην έκφραση και στην κατανόηση. Στο δεύτερο μέρος στην κατανόηση ο μέσος όρος είναι 9,9/10 και στην έκφραση 9,1/10. (βλ. Πίνακας 1.)

Στη ΣΤ.4 που εξετάζει την πραγματολογία, η μέγιστη βαθμολογία είναι 4. Ένας βαθμός για κάθε εικόνα. Ο μέσος όρος των απαντήσεων των συμμετεχόντων είναι 3,30/4. Στην πρώτη εικόνα (έκφραση προσώπου) 33/36 παιδιά απάντησαν σωστά

(92%) και 3/36 απάντησαν λάθος (8%). Στην δεύτερη εικόνα (αίτηση αντικειμένου) τα 34/36 παιδιά απάντησαν σωστά (94%) και τα 2/36 λάθος (6%). Στην τρίτη εικόνα (πλαίσιο επικοινωνίας) απάντησαν σωστά οι 28/36 εξεταζόμενοι (78%) και λάθος οι 8/36 (22%). Στην τελευταία εικόνα (κοινωνικές συμβάσεις) οι 29/36 απάντησαν σωστά (81%) και οι 7/36 λάθος (19%). (βλ. Πίνακας 2.)

Το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες, σε αγόρια και κορίτσια για να δούμε αν υπάρχει διαφορά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων στα δύο φύλα. Στη δοκιμασία ΣΤ.1 η βαθμολογία στην κατανόηση και των αγοριών και των κοριτσιών είναι 8/8 και στην έκφραση είναι 7,7/8 στα κορίτσια και 7,2/8 στα αγόρια. Στη δοκιμασία ΣΤ.2 στην κατανόηση ο μέσος όρος βαθμολογίας για τα κορίτσια είναι 12/12 στην κατανόηση και 9,8/12 στην έκφραση ενώ στα αγόρια 11,7/12 στην κατανόηση και 9,5/12 στην έκφραση. Στο πρώτο μέρος της δοκιμασίας ΣΤ.3 η βαθμολογία στην έκφραση και στην κατανόηση και στα δυο φύλα είναι 6/6. Στο δεύτερο μέρος ο μέσος όρος στην κατανόηση για τα αγόρια είναι 9,9/10 και για τα κορίτσια 10/10 και για την έκφραση 9,1/10 και για τα δυο φύλα. Στη ΣΤ.4 δραστηριότητα οι περισσότερες λάθος απαντήσεις ήταν από τα αγόρια. (βλ. Πίνακας 3.)

Φαίνεται ότι τα κορίτσια, αν και οι διαφορές είναι μικρές, κατακτούν τις δεξιότητες πιο γρήγορα από ότι τα αγόρια και τα πηγαίνουν καλύτερα στις δοκιμασίες.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα μορφολογικών χαρακτηριστικών		
	Κατανόηση	Έκφραση
Προσωπική αντωναμία		
Δυνατός τύπος	8/8	7,5/8
Προσωπική αντωναμία		
Αδύνατος τύπος	11,8/12	9,6/12
Κτητικές αντωναμίες		
Α' μέρος	6/6	6/6
Κτητικές αντωναμίες		
Β' μέρος	9,9/10	9,1/10

Έκφραση προσώπου	33/36 (92%)
Αίτηση αντικειμένου	34/36 (94%)
Πλαίσιο επικοινωνίας	28/36 (78%)
Κοινωνική σύμβαση	29/36 (81%)

	Αγόρια		Κορίτσια	
	Κατανόηση	έκφραση	Κατανόηση	έκφραση
Προσωπική αντωνυμία (Δ/Τ)	8/8	7,2/8	8/8	7,7/8
Προσωπική αντωνυμία (Α/Τα)	11,7/12	9,5/12	12/12	9,8/12
Κτητικές αντωνυμίες Α΄ μέρος	6/6	6/6	6/6	6/6
Κτητικές αντωνυμίες Β΄ μέρος	9,9/10	9,1/12	10/10	9,1/10

β) Ικανότητες αφήγησης με οπτικό ερέθισμα

Όπως αναφέρθηκε και στη μεθοδολογία, στη δοκιμασία αυτή δίνεται από τον εξεταστή στον εξεταζόμενο μια ιστορία σε εικόνες να την βάλει στη σειρά και στη συνέχεια να αφηγηθεί την ιστορία. Το αφήγημα της ιστορίας έχει ηχογραφηθεί για να αναλυθούν καλύτερα τα αποτελέσματα και η καταγραφή των λέξεων κλειδιά. Οι λέξεις κλειδιά είναι το βασικό ρήμα της κάθε εικόνας (ζυπνάει, ντύνεται, βουρτσίζει, τρώει, πηγαίνει). Ο μέσος όρος της ηλικίας των παιδιών που συμμετείχαν στη δοκιμασία είναι 6,9 ετών.

Αρχικά, από τη σειροθέτηση που δόθηκε στους εξεταζόμενους οι 5 στους 36 (14%) έβαλαν τις εικόνες στη σωστή σειρά και οι 31 στους 36 (86%) έβαλαν σε λάθος σειρά τις εικόνες. Τα περισσότερα λάθη στη σειρά των εικόνων παρατηρούνται μεταξύ της τρίτης και της τέταρτης εικόνας όπου δείχνει το αγοράκι να βουρτσίζει τα δόντια και να τρώει. Η σωστή σειρά είναι ότι πρώτα βουρτσίζει τα δόντια και μετά τρώει αλλά τα περισσότερα παιδιά είπαν ότι πρώτα τρώει και μετά βουρτσίζει τα δόντια. Ο μέσος χρόνος που χρειάστηκαν τα παιδιά από τη στιγμή που τους δόθηκαν οι εικόνες μέχρι να τις βάλουν στη σωστή σειρά είναι 24,2 δευτερόλεπτα. (βλ. Πίνακας 4.)

Όσον αφορά την αφήγηση της ιστορίας, εξετάστηκε το Επίπεδο Εκφραστικής Ικανότητας το οποίο μετρήθηκε σε λέξεις. Ο μέσος όρος των εκφερόμενων λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν από τους συμμετέχοντες είναι 20 λέξεις. Το εύρος των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν κυμαίνεται από 6 μέχρι 43 λέξεις. Ο μέσος χρόνος που χρειάστηκαν οι εξεταζόμενοι για να αφηγηθούν την ιστορία είναι 22 δευτερόλεπτα και το εύρος του χρόνου κυμαίνεται από 11 έως 56 δευτερόλεπτα. (βλ. Πίνακας 5.)

Οι περισσότεροι χρησιμοποίησαν και τις πέντε λέξεις κλειδιά και ο μέσος όρος είναι 4,53. 26 από τα 36 παιδιά χρησιμοποίησαν και τις πέντε λέξεις κλειδιά (72%), 8 στους 36 χρησιμοποίησαν 4 λέξεις κλειδιά (22%), 1 στους 36 μία λέξη κλειδί (3%) και 1 στους 36 καμία (3%).

Τέλος το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες, στα αγόρια και στα κορίτσια. Ο μέσος όρος επιπέδου εκφραστικής ικανότητας στα κορίτσια είναι 22,5 και στα αγόρια είναι 17,7. Ο μέσος όρος στις λέξεις κλειδιά για τα κορίτσια είναι 4,7 και για τα αγόρια 4,2. Ο μέσος χρόνος που χρειάστηκαν τα κορίτσια για να αφηγηθούν την ιστορία είναι 24 δευτερόλεπτα και ο μέσος χρόνος που χρειάστηκαν τα αγόρια είναι 21 δευτερόλεπτα. Αν και δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά στα αποτελέσματα φαίνεται πως τα κορίτσια τα πηγαίνουν καλύτερα. (βλ. Πίνακας 6.)

Πίνακας 4. Αποτελέσματα σειροθέτησης

Μεταβλητή	n(%)
• Σειροθέτηση	
Σωστή σειρά	5/36 (14%)
Λάθος σειρά	31/36 (86%)
• Χρόνος	
Μέσος χρόνος	24,2 sec

Πίνακας 5. Αποτελέσματα αφήγησης

Μεταβλητή	n(%)
• Μέσο επίπεδο εκφραστικής ικανότητας	20 λέξεις
• Λέξεις κλειδιά	
5	26/36 (72%)
4	8/36 (22%)
1	1/36 (3%)
0	1/36 (3 %)
• Χρόνος	
Μέσος χρόνος	22 sec

Πίνακας 6. Σύγκριση αγόρια- κορίτσια

	Αγόρια	κορίτσια
• Μέσο επίπεδο εκφραστικής ικανότητας	17,7	22,5
• Λέξεις κλειδιά Μέσος όρος	4,2	4,7
• Χρόνος Μέσος χρόνος	21 sec	24 sec

γ) Ικανότητες αφήγησης με ακουστικό ερέθισμα

Στην δοκιμασία αυτή, όπως αναφέραμε και πιο πάνω, ο εξεταστής λέει στον εξεταζόμενο μια ιστορία και ο εξεταζόμενος καλείται να την επαναλάβει. Γίνεται γνωστό από την αρχή ότι πρέπει να προσέξει γιατί θα την επαναλάβει. Το αφήγημα έχει ηχογραφηθεί για να αναλυθεί καλύτερα και να καταγραφούν οι σημαντικές λέξεις. Ως σημαντικές λέξεις ορίσαμε τις λέξεις που μας δίνουν τις σημαντικότερες πληροφορίες του αφηγήματος (το όνομα του παιδιού, το δώρο, ποιος το έφερε, χάλασε, το έφαξε). Το σύνολο των σημαντικών λέξεων είναι 5.

Ο μέσος χρόνος που χρειάστηκαν τα παιδιά από τη στιγμή που άκουσαν το αφήγημα μέχρι να διηγηθούν την ιστορία είναι 0,59 δευτερόλεπτα και το εύρος του χρόνου κυμαίνεται από 0,35 έως 1,54 δευτερόλεπτα.

Και σε αυτή τη δοκιμασία βαθμολογήθηκε το επίπεδο εκφραστικής ικανότητας των συμμετεχόντων και ο μέσος όρος σε λέξεις είναι 37. Το εύρος των λέξεων κυμαίνεται από 10 έως 71 λέξεις.

Τέλος ο μέσος όρος των σημαντικών λέξεων που χρησιμοποίησαν τα παιδιά είναι 2,5 στα 5 και αυτό γιατί οι περισσότεροι συμμετέχοντες έδιναν σημασία σε κάποια από τα γεγονότα και όχι σε όλα. (βλ. Πίνακας 7.)

Το δείγμα χωρίστηκε και πάλι σε δύο ομάδες στα αγόρια και στα κορίτσια για να βρεθούν τυχόν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Ο μέσος όρος του χρόνου για τα κορίτσια είναι 0,59 δευτερόλεπτα και για τα αγόρια 0,43 δευτερόλεπτα. Ο μέσος όρος του επιπέδου εκφραστικής ικανότητας, που μετρήθηκε σε λέξεις, για τα κορίτσια είναι 43,6 και για τα αγόρια 30,5. Τέλος ο μέσος όρος των σημαντικών λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν από τα αγόρια είναι 2,3 και από τα κορίτσια 2,5. (βλ. Πίνακας 8)

Βλέπουμε ότι και σε αυτή τη δοκιμασία τα κορίτσια ανταποκρίνονται καλύτερα από τα αγόρια.

Πίνακας 7. Αποτελέσματα αφήγησης

- Μέσο επίπεδο εκφραστικής ικανότητας 37 λέξεις

- Σημαντικές λέξεις
Μέσος όρος 2,5

- Χρόνος
Μέσος χρόνος 0,59 sec
-

Πίνακας 8. Σύγκριση αγόρια-κορίτσια

	Αγόρια	Κορίτσια
• Μέσο επίπεδο εκφραστικής ικανότητας	30,5	43,6
• Σημαντικές λέξεις Μέσος όρος	2,3	2,5
• Χρόνος Μέσος χρόνος	0,43	0,59

B.1.4 Συζήτηση- Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα εξετάσαμε την ανάπτυξη των μορφολογικών και αφηγηματικών δεξιοτήτων των παιδιών στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Βλέπουμε ότι τα παιδιά φυσιολογικής ανάπτυξης της πρώτης σχολικής ηλικίας ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στη χρήση των προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών. Παρόλα αυτά στους δυνατούς τύπους πολλές φορές δεν χρησιμοποιείται ο τύπος της αντωνυμίας αλλά χρησιμοποιείται το σωστό ρήμα και στο σωστό χρόνο. Στην έκφραση και στην κατανόηση βλέπουμε ότι υπάρχει κάποια απόκλιση, η οποία μειώνεται όσο προχωράει η δοκιμασία ίσως επειδή ο εξεταζόμενος κατανοεί καλύτερα τι πρέπει να απαντήσει. Μεγαλύτερη δυσκολία παρατηρείται στον πληθυντικό αριθμό.

Συνολικά φαίνεται ότι είναι πιο εύκολη η χρήση κτητικών αντωνυμιών από τους εξεταζόμενους. Στο ΣΤ.3. Β΄ μέρος υπήρξε αρχικά δυσκολία στην κατανόηση των

αντωνυμιών «μου» και «σου» που ίσως οφείλονται στο επικοινωνιακό σοκ που λαμβάνει χώρα από την αλλαγή του μοντέλου του εξεταστή (από την εικόνα περνάει στο πραγματικό περιβάλλον). Επίσης παρατηρήθηκε ότι αντί για την αντωνυμία «του» αρκετοί χρησιμοποιούν την έκφραση «από το».

Όσον αφορά την πραγματολογία το κύριο συναίσθημα που απαντάται στην πρώτη εικόνα είναι η δυσαρέσκεια του κοριτσιού. Στην τρίτη εικόνα φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες αδυνατούν να δημιουργήσουν ένα επικοινωνιακό πλαίσιο συζήτησης μεταξύ των παιδιών αλλά και αν δημιουργηθεί δεν περιέχει προτάσεις και των δύο παιδιών ή είναι λάθος το συναίσθημα. Στην τέταρτη κοινωνική κατάσταση οι λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών αφορούν κυρίως τον σχολιασμό για το μάθημα που κάνει η δασκάλα.

Φαίνεται ότι τα παιδιά δυσκολεύτηκαν στη σειροθέτηση της ιστορίας εικόνων αφού το μεγαλύτερο ποσοστό έβαλε τις εικόνες σε λάθος σειρά. Τα λάθη όμως που έγιναν στη σειροθέτηση παρατηρήθηκαν μεταξύ της τρίτης και της τέταρτης εικόνας και αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από τις συνήθειες που έχουν τα ίδια τα παιδιά σε σχέση με το τι κάνουν όταν ξυπνάνε.

Το αφήγημα τους και στις δυο δοκιμασίες ήταν αρκετά καλό αν και στο δεύτερο αφήγημα δεν χρησιμοποίησαν αρκετές από τις σημαντικές λέξεις. Αυτό γιατί οι περισσότεροι συμμετέχοντες έμεναν σε κάποιο από τα γεγονότα και δεν έδιναν σημασία στα υπόλοιπα. Ανάμεσα στα δύο φύλα δεν βλέπουμε να υπάρχει μεγάλη διαφορά αν και τα κορίτσια τα πήγαν λίγο καλύτερα.

Τέλος φαίνεται με βάση τα παραπάνω ότι τα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη σε αυτές τις ηλικίες ανταποκρίνονται πολύ καλά στη χρήση μορφολογικών και πραγματολογικών δεξιοτήτων αλλά και στην ικανότητα αφήγησης. Επομένως η δοκιμασία γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γκολιάρης Χ. (1993). Πρόσκτηση και καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης (προφορικής και γραπτής) στο δημοτικό σχολείο, Θεσσαλονίκη, Ζέφυρος.
- Horgan D. (1978). The development of the full passive. *Journal of Child Language*, 5, 65-80.
- Ely R. (1997). Language and literacy in the school years. In Gleason J. The development of language, 4th Edition, USA, Allyn and Bacon.
- James S. (1990). Normal language acquisition: Language development in the school age child, USA, Allyn and Bacon.
- Kamiloff – Smith A. (1995). Μερικές πτυχές της ανάπτυξης της γλώσσας μετά τα πέντε χρόνια. Στο: Βοσνιάδου Σ. Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας, Α' Τόμος – Γλώσσα, Αθήνα, Gutenberg – Ψυχολογία.
- Mitcell-Kernan C. and Kernan K., (1977). Pragmatics of directive choice among children. In C. Mitcell-Kernan and S. Ervin-Tripp (Eds.), *Child discourse*. New York: Academic.
- Nippold M. and Sullivan M., (1987). Verbal and perceptual analogical reasoning and proportional metaphor comprehension in young children. *Journal of speech and Hearing Research*, 30, 367-376.
- Πόρποδας Κ. (1999). Γνωστική ψυχολογία, Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας, Λύση προβλημάτων, Τόμος 2, Αθήνα.
- Πόρποδας Κ. (2002). Η ανάγνωση, Πάτρα.
- Πόρποδας Κ. (2003). Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση), Πάτρα.
- Stein N. (1992). Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να λένε ιστορίες. Στο: Σ. Βοσνιάδου, Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας, Γλώσσα, Αθήνα, Gutenberg.
- Βογινδρούκας Ι.& Γρηγοριάδου Ε. (2009). Δοκιμασία Γλωσσική Αντίληψης και Έκφρασης, Αθήνα
- J. C. Raven (1998). The coloured progressive matrices – Sets A, A_B, B