

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ ΚΑΙ ΝΟΥΣ



ΘΕΜΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ :

Γλωσσικές και πραγματολογικές δεξιότητες παιδιών πρώτης σχολικής και προσχολικής ηλικίας, που σχετίζονται με την κατανόηση-διαμόρφωση επικοινωνιακών ρόλων και την παραγωγή αφηγηματικού λόγου

Φοιτήτρια: Μαρία Φιοράκη (Α.Μ.: 1040 110)

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Επιβλέπων καθηγητής: Παναγιώτης Σίμος

Συνεπόπτες καθηγητές:

Κωνσταντίνος Καφέτσιος

Ηλίας Οικονόμου

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2016

Πρόλογος

Η εργασία αφορά τις γλωσσικές και πραγματολογικές δεξιότητες παιδιών τυπικής ανάπτυξης προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και το πώς αυτές οι δεξιότητες σχετίζονται με την κατανόηση – διαμόρφωση επικοινωνιακών ρόλων και την παραγωγή αφηγηματικού λόγου.

Στο πρώτο εισαγωγικό κεφάλαιο περιγράφεται η γλωσσική επικοινωνία και συγκεκριμένα η πραγματολογική της διάσταση. Παρουσιάζεται η πραγματολογία σαν κλάδος της γλωσσολογίας και οι επιμέρους δεξιότητες που συνθέτουν το πλαίσιο της πραγματολογικής διάστασης της επικοινωνίας, το θεωρητικό πλαίσιο που έχει αναπτυχθεί σχετικά με την ολοκλήρωση των πραγματολογικών δεξιοτήτων, οι πιο κοινές πραγματολογικές διαταραχές και οι προκλήσεις που προκύπτουν στην εκτίμηση της πραγματολογικής επάρκειας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, της ερευνητικής μελέτης, παρατίθενται οι ερευνητικές υποθέσεις, τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία της έρευνας. Στο τέλος γίνεται η συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα της μελέτης, τίθεται η σημαντικότητα της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της και δίνονται προεκτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Περίληψη

Πολλές μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά που εμφανίζουν ελλείμματα σε επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών και σχολική αποτυχία. Τέτοιου είδους ελλείμματα μπορεί να σχετίζονται είτε με αδυναμία κατανόησης της σκέψης του άλλου (θεωρία του νου) είτε με αδυναμίες συγκέντρωσης (ελλείμματα στις επιτελικές λειτουργίες). Επίσης οι αδυναμίες αυτές θα μπορούσαν να συνδεθούν με διαταραχές όπως οι Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) ή η Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Η συγκεκριμένη μελέτη κινήθηκε στα πλαίσια της πιλοτικής φάσης της ερευνητικής μελέτης «Προβλεπτικοί δείκτες για τη μάθηση του γραπτού λόγου στις πρώτες τάξεις του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου». Εξετάστηκαν 250 παιδιά 4-7 ετών, που φοιτούσαν στο προνήπιο, στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη τάξη από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας (αστικές, ημιαστικές και αγροτικές). Τα παιδιά αξιολογήθηκαν μεταξύ άλλων στους τομείς του λεξιλογίου, της πραγματολογίας και της αφήγησης. Τα δεδομένα των δοκιμασιών από αυτό το δείγμα παιδιών χρησιμοποιήθηκαν ώστε να γίνει μία ανάλυση στην κατεύθυνση της οριοθέτησης του αναπτυξιακού πλαισίου των δύο σειρών ικανοτήτων (πραγματολογικών και γλωσσικών). Δηλαδή διερευνάται ο βαθμός στον οποίο αυτές οι δύο σειρές ικανοτήτων επηρεάζονται από την ηλικία. Ο πρώτος επιμέρους στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η αξιολόγηση βασικών ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μίας πραγματολογικής δοκιμασίας. Ειδικότερα εξετάστηκε η εσωτερική δομή της κλίμακας για την παράλληλη αλλά σχετικά ανεξάρτητη εκτίμηση δύο επιμέρους διαστάσεων: έκφραση των συναισθημάτων και διατήρηση-διόρθωση συζήτησης. Ένα δεύτερο ερώτημα αφορά στο εάν μπορεί η αναπτυξιακή πορεία μέσα στο συγκεκριμένο ηλικιακό εύρος να περιγραφεί σαν διαμεσολαβητική σχέση, προσδιοριζόμενη από τις επιδόσεις στις άλλες δοκιμασίες, του λεξιλογίου (προσληπτικό λεξιλόγιο, κατονομασία εικόνων και ορισμός λέξεων) και της αφήγησης (2 ιστορίες με αναδιήγηση και άλλες δύο με ελεύθερη αφήγηση).

Λέξεις κλειδιά: θεωρία του νου (Θ.τ.Ν.), διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή/και υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), οριοθέτηση αναπτυξιακού πλαισίου, πραγματολογικές δεξιότητες, ηλικιακό εύρος.

Πίνακας περιεχομένων

| | |
|---|----|
| 1.Γλωσσική επικοινωνία και η πραγματολογική της διάσταση..... | 5 |
| 1.1. Ανάπτυξη του πραγματολογικού συστήματος της γλώσσας στα παιδιά και ο ρόλος του για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων..... | 5 |
| 1.1.1. Οι επιμέρους πραγματολογικές δεξιότητες (δείξη, αναφορά και συναγωγή, συνεργασία και υπονόημα, ευγένεια και διεπίδραση) | 8 |
| 1.2. 3 Θεωρίες για τις γνωστικές λειτουργίες και την ολοκλήρωση των πραγματολογικών δεξιοτήτων..... | 12 |
| 1.2.1. Θεωρία του Νου (Premack & Woodruff, 1978) | 12 |
| 1.2.2. Θεωρία Συσχέτισης (Relevance Theory -RT) (Sperber & Wilson, 1986) | 13 |
| 1.2.3. Θεωρία Κεντρικής Συνοχής (Central Coherence-CC) (Firth, 1994)..... | 15 |
| 1.3. Διαταραχές της πραγματολογικής ανάπτυξης..... | 16 |
| 1.3.1. Ελλείμματα στην πραγματολογία και η σχέση τους με διαταραχές στην κοινωνικότητα, μίμηση, ενσυναίσθηση και θεωρία του νου. | 21 |
| 1.4. Προκλήσεις στην εκτίμηση της πραγματολογικής ικανότητας..... | 24 |
| 1.4.1.Εργαλεία, μέθοδοι αξιολόγησης και προβλήματα εγκυρότητας/αξιοπιστίας | 28 |
| 2.Ερευνητική μελέτη | 35 |
| 2.1. Ερευνητικές υποθέσεις | 35 |
| 2.2.Ερευνητικά ερωτήματα..... | 36 |
| 2.3. Μέθοδος..... | 37 |
| 2.3.1. Δείγμα..... | 37 |
| 2.3.2. Εργαλεία μέτρησης | 38 |
| 2.3.3. Διαδικασία..... | 40 |
| 2.3.4. Στατιστική ανάλυση | 41 |
| 2.4.Αποτελέσματα..... | 43 |
| 2.5. Συζήτηση..... | 46 |
| 2.5.1. Περιορισμοί..... | 48 |
| 2.5.2. Προεκτάσεις | 48 |
| Βιβλιογραφία | 50 |

1. Γλωσσική επικοινωνία και η πραγματολογική της διάσταση

1.1. Ανάπτυξη του πραγματολογικού συστήματος της γλώσσας στα παιδιά και ο ρόλος του για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

Η πραγματολογία μπορεί να οριστεί ως ο κλάδος της γλωσσολογίας που ασχολείται με τη χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας και σε συγκεκριμένα πλαίσια. Τα πλαίσια αυτά περιλαμβάνουν και τις γνώσεις που είναι αποθηκευμένες στο νου των εκάστοτε συνομιλητών. Τόσο ο ομιλητής όσο και ο συνομιλητής αποτελούν δημιουργική δύναμη στην παραγωγή της πραγματολογικής σημασίας, καθώς η παραγωγή αλλά και η κατανόηση νοημάτων επιτυγχάνεται μέσα από συγκεκριμένες επικοινωνιακές προοπτικές (Μπέλλα, 2015). Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο ρόλος της πραγματολογίας στον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας αλλά και ο τρόπος που αναπτύσσεται κατά την τυπική ανάπτυξη, όπως παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία. Ο τρόπος λειτουργίας της γλώσσας περιλαμβάνει τρία επίπεδα, όπως αναλύονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1 Τα τρία επίπεδα της πραγματολογίας: μια περίληψη σύμφωνα με τη βιβλιογραφία

| Επίπεδα(1,2,3)→ | | | Πηγή |
|--|--|--|-----------------------|
| Η δομή (φωνολογία, μορφολογία, συντακτικό) –σχέσεις συμβόλων- | Το περιεχόμενο (σημασιολογία) –σχέσεις συμβόλων με τις αναφορές τους- | Η χρήση (πραγματολογία) – σχέσεις συμβόλων και αναφορών με τους ανθρώπους, που τα χρησιμοποιούν- | (Bloom & Lahey, 1978) |
| Εκφωνητική πράξη (locutionaryact) – σημασιολογικοί, φωνολογικοί, μορφοσυντακτικοί κανόνες- | Προσλεκτική πράξη (illocutionaryact) – συγκεκριμένη επικοινωνιακή λειτουργία, πρόθεση ομιλητή- | Διαλεκτική πράξη (perlocutionaryact) – αποτέλεσμα στη νοητική κατάσταση του άλλου- | (Austin, 1962) |
| Μουσική (πρόθεση επικοινωνίας) | βήματα (λεκτικές, μη λεκτικές, παραλεκτικές δεξιότητες) | διαδικασία του χορού (προσαρμογή στο συνομιλητή), πάνω στο εκάστοτε πάτωμα χορού (επικοινωνιακό πλαίσιο) | (Anderson, 2002) |

Η δομή της γλώσσας –μορφοσύνταξη- περιλαμβάνει τις σχέσεις μεταξύ των συμβόλων της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, συντακτικό). Από τη άλλη πλευρά η σημασιολογία αναφέρεται στο περιεχόμενο της γλώσσας, στις σχέσεις δηλαδή των συμβόλων με τις αναφορές τους. Καθώς το παιδί αντιλαμβάνεται τη σημασία της γλώσσας (σημασιολογία), αρχίζει να δομεί τη γλώσσα του (δομή - μορφοσύνταξη). Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση (δομής – σημασιολογίας) διαμορφώνεται σταδιακά και η

πραγματολογία, η οποία αφορά τις σχέσεις των συμβόλων και των αναφορών τους με τους ανθρώπους που τα χρησιμοποιούν (Bates, 1976).

Η γλωσσική πραγματικότητα, αναπτύσσεται από την προσχολική ηλικία σε δύο τομείς: Ο πρώτος τομέας (προγλωσσική πραγματικότητα) αφορά την ανάπτυξη των κοινωνικών λειτουργιών, δηλαδή της επεξεργασίας των επικοινωνιακών μηνυμάτων, τα οποία αυξάνονται μέσα από το διευρυνόμενο ρεπερτόριο χρήσης της γλώσσας. Ο δεύτερος τομέας ανάπτυξης αφορά την ανάπτυξη της συζήτησης. Αρχικά η συζήτηση έχει να κάνει με το «εδώ και τώρα». Από τον 4^ο χρόνο και μετά όμως η δεξιότητα αναπτύσσεται ραγδαία, υπερβαίνοντας τυχόν δυσκολίες που υπήρχαν ως προς το μεταδιδόμενο μήνυμα (Bernstein & Tiegerman-Farber, 1993).

Οι (Bloom & Lahey, 1978) και η (Austin, 1962), ορίζουν τρία επιμέρους στάδια ανάπτυξης της προγλωσσικής πραγματικότητας (Βογινδρούκας, 2008):

Το πρώτο στάδιο, το οποίο περιλαμβάνει πρωταρχικούς τύπους επικοινωνίας, ονομάζεται διαλεκτικό στάδιο (perlocutionary-act). Έως τον 9^ο μήνα το βρέφος δεν έχει πρόθεση για επικοινωνία, αλλά προσλαμβάνει μηνύματα και γνωστοποιεί τις ανάγκες του, χωρίς πρόθεση ή κανόνες. Το περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στην πρώιμη επικοινωνιακή ανάπτυξη, καθώς η απαντητικότητα του βρέφους αναπτύσσεται με βάση την ανθρώπινη φωνή. Στην «πρωτοσυζήτηση», μητέρας – βρέφους, ο συγχρονισμός, μοιάζει με μορφή διαλόγου, η οποία μάλιστα ακολουθεί ένα ρυθμό, ενώ προϋποθέτει την οπτική επαφή.

Στο δεύτερο στάδιο, από τον 9^ο μέχρι τον 15^ο μήνα, το οποίο ονομάζεται προσλεκτικό (illocutionary-act), αναπτύσσονται επικοινωνιακοί τρόποι (πάλι περιορισμένοι) αλλά και κάποιες επικοινωνιακές πράξεις βρέφους-ενηλικού. Αυτές οι επικοινωνιακές πράξεις έχουν πρόθεση, χωρίς κανόνες. Μέχρι την πρώτη λέξη, το παιδί έχει αποκτήσει την ανάγκη για κοινωνική και επικοινωνιακή αλληλεπίδραση και έχει αρχίσει να αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες της γλώσσας. Σταδιακά ανακαλύπτει πως μπορεί να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, χρησιμοποιώντας την ακοή και την ομιλία (προγλωσσική ανάπτυξη).

Μεταξύ 12^{ου}/15^{ου} μήνα και μέχρι την εκφορά των πρώτων λέξεων βρίσκεται το τρίτο στάδιο που ονομάζεται εκφωνητικό (locutionary-act). Σε αυτή τη φάση χρησιμοποιούνται διαφορετικοί τρόποι έκφρασης, κοινωνικές μεταβλητές, που φέρουν το ίδιο αποτέλεσμα. Έτσι ξεκινά η κατάκτηση της γλώσσας, της δομής της και του πλαισίου, σύμφωνα με τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς. Το παιδί στη συνέχεια θα αρχίσει να αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες της γραφής και της ανάγνωσης μέσω της γλωσσικής του ανάπτυξης.

Εύστοχα η Anderson (2002) παραλληλίζει τη γλωσσική επικοινωνία με το χορό. Αρχικά ακούμε τη μουσική κι έτσι δημιουργείται η διάθεση για χορό, την οποία αντιστοιχεί στην προδιάθεση για επικοινωνία. Στη συνέχεια χρειάζεται να γνωρίζουμε τα βήματα του χορού. Αντίστοιχα στην επικοινωνία πρέπει να κατέχουμε τις λεκτικές, μη λεκτικές και παραλεκτικές δεξιότητες. Έτσι θα μπορέσουμε να μπούμε στη διαδικασία του χορού με τον εκάστοτε συγχορευτή, πάνω στο εκάστοτε πάτωμα χορού, ή αντίστοιχα στην επικοινωνιακή

διαδικασία, να προσαρμοστούμε στον συνομιλητή μας στο συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Αργότερα η κυρίαρχη δεξιότητα, που πρέπει να αναπτυχθεί και βοηθά τους συνομιλητές να κατανοήσουν το μήνυμα που κρύβεται πίσω από κάθε γλωσσική δομή είναι αυτή της συζήτησης (Grice, 1975). Σύμφωνα με την «αρχή» της συζήτησης ή το «αξίωμα» της, απαιτείται τα αναφερόμενα να είναι σχετικά με το θέμα, αληθινά, κατανοητά και να προσθέτουν πληροφορίες.

Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται τα αναπτυξιακά στάδια της γλωσσικής πραγματολογίας, με όρους ηλικιακού εύρους, όπως έχουν προκύψει από ερευνητικές μελέτες στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2 Η ανάπτυξη της γλωσσικής πραγματολογίας σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης: μία περίληψη ερευνητικών μελετών (Adams, 2002)

| Πραγματολογικές συμπεριφορές | Ηλικιακό επίπεδο εμφάνισης κατά προσέγγιση | Πηγή |
|--|--|---|
| Προλεκτική ανταπόκριση | 8-9 μήνες | Ninio& Bruner, 1978 |
| Προλεκτική επικοινωνιακή πρόθεση/ πρωτο-λέξεις | 12 μήνες | Coggins& Carpenter, 1981 |
| Ραγδαία ανάπτυξη επικοινωνιακών δράσεων | 14-32 μήνες | Snowet.al., 1996 |
| Ανταπόκριση | Σταθεροποιείται στα 2;6 – 3;6 | Klecan-Aker & Swank, 1988 |
| Ικανότητα διατήρησης θέματος στην αλληλεπίδραση με ενήλικα | Από τα 2 έτη | Ervin-Tripp, 1979 |
| Διατύπωση διευκρινίσεων | Από τα 2 έτη | Gallagher, 1977; Ferrieret.al., 2000 |
| Προσαρμογή τρόπου ομιλίας στον ακροατή | Από τα 2 έτη | Dunn & Kendrick, 1982 |
| Χρήση πρώιμων μορφών ευγενείας | Ποικίλλει από τα 2 έτη | Bateset.al., 1979 |
| Απόκριση σε μη συγκεκριμένα αιτήματα επανάληψης | 2 έτη | Yontet.al.,2000 |
| Επιτυχάνεται εύρος επικοινωνιακών δράσεων | 3-4 έτη | Tough, 1979;McTear& Conti-Ramsden, 1992 |
| Συναγωγή πληροφοριών από ιστορίες | 3-4 έτη | Paris & Upton, 1976 |
| Συναγωγή έμμεσων νοημάτων | 4-6 έτη | Eson& Shapiro, 1982 |
| Διόρθωση ανταπόκρισης | 5 έτη | Ervin-Tripp, 1979 |
| Μείωση των κενών στην αλληλεπίδραση | 5 έτη | Dewart& Summers, 1997 |
| Αναφορά θεματικών αφηγήσεων με πλοκή | 5-7 έτη | Liles, 1993 |
| Εμφάνιση μεταπραγματολογικών δεξιοτήτων | 6-7 έτη | Andersen-Wood & Smith, 1997 |
| Γνώση των πηγών ομιλίας | 7 έτη | Kyrtzis& Ervin-Tripp, 1999 |
| Επιδέξια χρήση της αναφοράς | 6-7 έτη | Karmiloff-Smith, 1985 |
| Ανάπτυξη της επάρκειας πληροφοριών | 9 έτη | Lloydet. Etl., 1995 |
| Πλήρης ανάπτυξη των φορμών ευγενείας | Από τα 9 έτη | McTear& Conti-Ramsden, 1992 |
| Μείωση σφαλμάτων αναφοράς και συνοχής | 9-12 έτη | Ripich& Griffin, 1988; Bamberg, 1987 |
| Εξήγηση των ιδιωτισμών | Μέχρι τα 17 έτη | Spector, 1996 |

Οι πραγματολογικές δεξιότητες αποτελούν βάση τόσο για την ανάπτυξη σχέσεων με τους άλλους όσο και για την επικοινωνία με ποικιλία συνομηλτών σε διάφορα πλαίσια, συμπεριλαμβανομένου και του πλαισίου του νηπιαγωγείου και των πρώτων σχολικών τάξεων (Hyter, 2007). Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες είναι αυτές που διαμορφώνουν τις κατάλληλες δομές, στα συγκεκριμένα πλαίσια επικοινωνίας και αντίστοιχα τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Έτσι προκύπτουν προβλήματα που διαφοροποιούν την αξιολόγηση της πραγματολογίας από την τυπική λεξιλογική αξιολόγηση, της οποίας οι νόρμες διαμορφώνονται από τις τυποποιημένες δοκιμές σε κάθε περίπτωση (Adams, 2002). Μία τέτοια αξιολόγηση θα πρέπει να ελέγχει τον βαθμό κατάκτησης των επιμέρους δεξιοτήτων της πραγματολογίας. Στο επόμενο υποκεφάλαιο θα περιγράψουμε αυτές τις επιμέρους δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν από τα παιδιά στα πλαίσια της επιτυχούς επικοινωνίας.

1.1.1. Οι επιμέρους πραγματολογικές δεξιότητες (δείξη, αναφορά και συναγωγή, συνεργασία και υπονόημα, ευγένεια και διεπίδραση)

Στο προηγούμενο κεφάλαιο είδαμε ότι η γνώση του πλαισίου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την παραγωγή και την κατανόηση της πραγματολογικής σημασίας. Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα δούμε τις επιμέρους δεξιότητες που συνθέτουν αυτό το πλαίσιο της πραγματολογικής διάστασης της επικοινωνίας. Μία πρώτη επιμέρους δεξιότητα αποτελεί η δείξη, η οποία σαν όρος προέρχεται από το ρήμα δείχνω. Η δείξη είναι ένα πραγματολογικό φαινόμενο το οποίο αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι συνομηλτές κωδικοποιούν γλωσσικά το μήνυμα στο πλαίσιο της φράσης. Δείχνει ή αλλιώς αναφέρεται στα χωροχρονικά συμφραζόμενα που δημιουργούνται και συντηρούνται κατά την επικοινωνία ομιλητή – ακροατή. Η γνώση της αναφοράς είναι αδύνατον να προσδιοριστεί χωρίς τη γνώση συγκεκριμένων παραμέτρων της επικοινωνιακής κατάστασης, όπως ο τόπος, ο χρόνος, και οι ταυτότητες των συμμετεχόντων (Μπέλλα, 2015). Μπορεί να διαχωριστεί σε έξι επιμέρους τύπους: προσώπου, κατανόησης-ενσυναίσθησης, χώρου, χρόνου, λόγου και κοινωνική (Vilceanu, 2005):

- Μέσω της δείξης προσώπου, γίνεται αναφορά στο ρόλο του αναφερόμενου (ομιλητή, αποδέκτη, παριστάμενου). Χρησιμοποιούνται οι προσωπικές και κτητικές αντωνυμίες (1^{ου}, 2^{ου}, 3^{ου} προσώπου), επίθετα, σύζευξη ρημάτων καθώς και των καταλήξεών τους. Επίσης υπάρχουν διαφορετικοί τύποι προσωπικών αντωνυμιών (εμείς/εσείς) κατά μία άλλη έννοια, αυτές που περιλαμβάνουν τον ακροατή και αυτές που τον αποκλείουν. Έτσι καθορίζεται το δεικτικό κέντρο, δηλαδή το πεδίο διεπίδρασης, το οποίο περιλαμβάνει τον ομιλητή στον δεδομένο χώρο και χρόνο καθώς εναλλάσσονται οι ρόλοι. Ένα ιδιαίτερο παράδειγμα μπορεί να αποτελέσει ο παρακάτω διάλογος:

-Μαμά θα περάσω από το σπίτι σου.

-Δεν είναι σπίτι μου! είναι σπίτι μας!

-Ναι, εννοούσα το σπίτι μας, όχι το σπίτι μου...

- Η δείξη ενσυναίσθησης αφορά στη μεταφορική χρήση των δεικτικών μορφών (π.χ. αυτό/εκείνο) για τη εκδήλωση της στάσης και της συναισθηματικής ή ψυχολογικής απόστασης. Π.χ. «Αυτό είναι πολύ ωραίο, ενώ εκείνο το άλλο δεν πρόκειται να το φορέσω!»
- Η δείξη τόπου δηλώνει τον σχετικό με την τοποθεσία του ομιλητή τόπο, μέσω επιρρημάτων τόπου, δεικτικών αντωνυμιών, προθέσεων χώρου και ρημάτων κίνησης. Ανάλογα με το σημείο αναφοράς διακρίνεται σε εγγενή (καθαρά τοπικές λέξεις εδώ, εκεί), απόλυτη (δυτικά, κατά μήκος) και σχετική (στα δεξιά, μακριά από). Επίσης διακρίνεται η συμβολική από την χειρονομιακή χρήση των λέξεων. Η συμβολική χρήση των λέξεων δηλώνει τον πραγματολογικά δοσμένο χώρο, στον οποίο περιλαμβάνεται και η θέση του ομιλητή τη στιγμή της κωδίκευσης. Η χειρονομιακή χρήση αφορά σε εκείνο το χώρο, που είναι εγγύς στη θέση του ομιλητή και υποδεικνύεται χειρονομιακά. Οι προθέσεις του χώρου θεωρούνται δεικτικές, όταν υπάρχει αναφορά στον ομιλητή. Η δείξη του χώρου ενσωματώνει πάντα ένα στοιχείο δεικτικό του χρόνου, ενώ το αντίστροφο δεν ισχύει.
- Ως προς το χρόνο υπάρχει η αντίστοιχη δείξη, η οποία αναφέρεται στο χρόνο που σχετίζεται με το χρονικό σημείο αναφοράς (χρόνος κωδίκευσης, codingtime, temporal ground zero). Το χρονικό σημείο αναφοράς και ο χρόνος κωδίκευσης μπορεί είτε να ταυτίζονται είτε να παρεκκλίνουν (π.χ. Ήμουν πολύ νέα τότε). Η βασική διάκριση αφορά στη χρήση του «τώρα» και του «τότε». Το «Τώρα» με την έννοια της ώρας που χρησιμοποιείται η φράση, ή γενικότερα της διάρκειας από εδώ και πέρα, συμπεριλαμβανομένου και του χρόνου κωδίκευσης. Το «Τότε» σαν σημείο αναφοράς από τη στιγμή που καθορίζει η έκφραση είτε προς τα πίσω είτε προς τα μπροστά. Με αυτόν τον τόπο αναφέρεται τόσο η απόλυτη, ημερολογιακή χρήση των χρονικών εννοιών, μέρες, μήνες, εποχές, χρόνια όσο και η συσχετιστική χρήση τους (π.χ. αυτή την εβδομάδα: σε επτά ημέρες/μέχρι την Κυριακή).
- Η κοινωνική δείξη είναι σχετική με την άμεση ή την έμμεση αναφορά στο κοινωνικό στάτους και το ρόλο των εμπλεκόμενων στη συζήτηση. Η γλωσσική της κωδίκευση περιλαμβάνει τιμητικούς – συγγενικούς όρους και όρους στοργικότητας ή προσβολής. Διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: την απόλυτη, για «εξουσιοδοτημένους» ομιλητές (π.χ. Αξιότιμη κύριε,) και τη συσχετιστική με αναφορά στη σχέση μεταξύ ομιλητή και δέκτη.
- Η δείξη λόγου δεν είναι αμοιβαίως αποκλειόμενη από την αναφορά με αποτέλεσμα πολλές φορές να συγχέονται. Η δείξη χρησιμοποιεί σημεία λόγου (αυτό, εκείνο, τέλος πάντων, αλλά, γι'αυτό, παρ'όλα αυτά, επίσης κ.ά.) και μπορεί να έχει τη μορφή αναφοράς ή καταφοράς ανάλογα με το αν απευθύνεται σε κάτι που προηγείται ή έπεται αντίστοιχα.

Η αναφορά και συναγωγή ή αλλιώς προϋποθέσεις, αποτελούν ένα αμφιλεγόμενο πεδίο στην πραγματολογία που όμως συνθέτει το επικοινωνιακό πλαίσιο. Αρχικά η έννοια είχε περιοριστεί και ταυτιστεί με αυτήν της αναφοράς. Ουσιαστικά, όμως πρόκειται για έναν άλλο τρόπο υπονόησης, που εξαρτάται από τις γλωσσικές μορφές της φράσης. Υπάρχουν δύο χρήσεις αυτού του όρου. Η συνηθισμένη, χρήση συνδέεται με τις υποθέσεις του πλαισίου (φόντου) που δείχνουν λογικές. Η τεχνική χρήση, αφορά στις πραγματολογικές

αναφορές – υποθέσεις που δομούνται σε γλωσσικές εκφράσεις. Για παράδειγμα αν παρατηρήσουμε τον παρακάτω διάλογο:

A:-Ξέρεις που είναι η Κατερίνα;

B:-Στο γραφείο καθηγητών ήταν πριν από λίγο.

βλέπουμε ότι η συνεισφορά της B δεν απαντά ακριβώς στην ερώτηση του A, εφόσον δεν τον πληροφορεί που βρίσκεται η Κατερίνα. Ωστόσο συνάγεται ότι αυτή είναι η συναφέστερη απάντηση που μπορεί να δοθεί και θα ήταν σκόπιμο ο A να αναζητήσει την Κατερίνα στο γραφείο καθηγητών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα τη βρει εκεί. Πρόκειται για μια υπόθεση που δομείται πάνω στη γλωσσική έκφραση «ήταν πριν από λίγο». Υπάρχει διάκριση μεταξύ του τι λέω και του πρόσθετου υπονοημένου νοήματος, αυτού που πραγματικά θέλω να πω. Το να υπονοήσω κάτι, σημαίνει να «τυλίγω» κάτι μέσα σε κάτι άλλο. Έτσι διακρίνονται δύο είδη υπονόησης, η συμβατική, η οποία προκύπτει ανεξάρτητα από το εννοιολογικό πλαίσιο της φράσης και η υπονόηση συνομιλίας, η οποία προκύπτει άμεσα από το εννοιολογικό πλαίσιο (Vilceanu, 2005).

Η επιτυχής επικοινωνία προϋποθέτει ότι οι εμπλεκόμενοι προσπαθούν να έχουν μία δίκαιη συνεισφορά. Ταυτόχρονα οι υποθέσεις που διαμορφώνονται βάσει της προϋπάρχουσας γνώσης των συνομιλητών, θέτουν ένα κοινό υπόβαθρο συνεργασίας, το οποίο διασφαλίζει την επιτυχή εξέλιξη της συνδιαλλαγής (Vilceanu, 2005). Έτσι η συνεργασία αποτελεί μία ακόμη επιμέρους πραγματολογική δεξιότητα που συνθέτει το επικοινωνιακό πλαίσιο.

Ο Grice (ένας από τους πρώτους μελετητές που ασχολήθηκε με την πραγματολογία) περιέγραψε πρώτος την αρχή της συνεργασίας, για να εξηγήσει τους μηχανισμούς μέσω των οποίων οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται την υπονόηση στο πλαίσιο μίας συζήτησης. Η θεωρία του εξηγεί πως μπορούν να προκύψουν ενδιαφέρουσες δυσκολίες μεταξύ του επιδιωκόμενου νοήματος από τον ομιλητή και αυτού που προκύπτει από τις προτάσεις. Η αρχή της συνεργασίας προτείνει ότι «θα πρέπει να συνεισφέρεις όσο απαιτείται, σύμφωνα με τον αποδεχόμενο σκοπό ή κατεύθυνση της συνδιαλλαγής στην οποία εμπλέκεσαι και στο επίπεδο στο οποίο αυτή συμβαίνει» (Grice, 1975).

Στο πλαίσιο μίας συζήτησης μπορεί να παρατηρηθεί ένας αριθμός χαρακτηριστικών γνωρισμάτων υπονόησης τα οποία ξεκινούν από τη μη παρατήρηση (σκόπιμη ή όχι) κάποιων στοιχείων. Προσθέτοντας περισσότερη πληροφορία, το επιδιωκόμενο νόημα μπορεί να ακυρωθεί. Αφαιρώντας μέρος της έκφρασης (π.χ. χρήση συνωνύμου) μπορεί μέχρι και να μετατραπεί σε ειρωνική έκφραση. Ο δέκτης μπορεί να αντλήσει το συμπέρασμα και να υπολογίσει το νόημα, ξεκινώντας από την κυριολεκτική έννοια της φράσης, χρησιμοποιώντας και την αρχή της συνεργασίας και την αρχή της συζήτησης. Υπάρχουν επίσης υπονοήσεις μη συμβατές με το πλαίσιο αναφοράς (ωστόσο αποδεκτές) ή απροσδιόριστες που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μία πληθώρα διαφορετικών συμπερασμάτων (Vilceanu, 2005).

Όπως η συνεργασία, έτσι και η ευγένεια αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της δόμησης του επικοινωνιακού πλαισίου. Σαν γλωσσικό φαινόμενο, η ευγένεια έχει μελετηθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια, όμως υπάρχει μικρή συναίνεση σχετικά με τη φύση

της σε διαπολιτισμικό επίπεδο. Από τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα, αυτό των Brown & Levinson (1987), έχει διαπολιτισμική ισχύ. Σύμφωνα με τη θεώρηση τους, της διαχείρισης του προσώπου, οι ομιλητές μέσα από την πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση χτίζουν σχέσεις. Η ευγένεια δεν χρησιμοποιείται εδώ με τη συμβατική έννοια του να έχει κανείς και να δείχνει καλούς τρόπους, ώστε να έχει σωστή – ευγενική κοινωνική συμπεριφορά. Αντίθετα ο όρος στοχεύει να καλύψει όλες τις πλευρές της χρήσης της γλώσσας, οι οποίες χρησιμεύουν στη δημιουργία, διατήρηση και τροποποίηση των διαπροσωπικών σχέσεων (Brown & Levinson, 1987).

Ως πρόσωπο ορίζεται κάτι συναισθηματικά επενδεδυμένο, το οποίο μπορεί να χαθεί, να διατηρηθεί ή να ενδυναμωθεί και το οποίο πρέπει να παρατηρείται συνεχώς κατά την αλληλεπίδραση. Το πρόσωπο αναφέρεται δηλαδή στη δημόσια εικόνα του εαυτού που κάθε μέλος μιας κοινωνίας διεκδικεί για τον εαυτό του και αποτελείται από δύο σχετικές πτυχές. Το αρνητικό πρόσωπο έχει σαν βασική διεκδίκηση να δρα ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς και επιβαρύνσεις από τους άλλους, με άλλα λόγια ανάγκη για ανεξαρτησία. Το θετικό πρόσωπο από την άλλη, η θετική, συνεπής αυτό-εικόνα έχει την επιθυμία να εκτιμηθεί και να γίνει αποδεκτό, να επιδοκιμαστεί (Μπέλλα, 2015). Αντίστοιχη διάκριση ακολουθούν και οι στρατηγικές ευγένειας, σε θετικές και αρνητικές. Το πρόσωπο-στρατηγική όμως που θα υιοθετηθεί εξαρτάται και από τις δράσεις των άλλων. Έτσι πρέπει να αναπτυχθούν γλωσσικές στρατηγικές που να αναγνωρίζουν το πρόσωπο των άλλων συμμετεχόντων της συζήτησης (Brown & Levinson, 1987).

Ξεκινώντας από την έννοια του προσώπου, η θεωρία των Brown & Levinson εισάγει επίσης την έννοια των απειλητικών γλωσσικών πράξεων. Όταν για παράδειγμα έρχεσαι σε σύγκρουση (χαρακτηριστικό γνώρισμα της αλληλεπίδρασης) μπορείς να απειλήσεις τις επιθυμίες των άλλων (το θετικό ή το αρνητικό τους πρόσωπο), μέσω επιταγών, απειλών, κριτικής και διαφωνίας (Μπέλλα, 2015). Μπορείς ωστόσο να απειλήσεις και το ίδιο σου το πρόσωπο, ζητώντας ευχαριστώ (απειλή αρνητικού προσώπου) ή όταν ζητώντας συγγνώμη δηλώνεις αποδοχή της υπαιτιότητάς σου (απειλή θετικού προσώπου). Όλες οι δράσεις απειλής προσώπων μπορούν να δεχτούν επανορθωτικές κινήσεις (Brown & Levinson, 1987).

Έτσι οι Brown και Levinson (1987) υποστηρίζουν, ότι η ευγένεια εμπλέκεται στη σημασιολογική δομή ολόκληρης της φράσης και δεν κοινοποιείται από δείκτες ή σημεία μετριάσμου με έναν απλό τρόπο σηματοδότησης, ο οποίος μπορεί να ποσοτικοποιηθεί. Πρόκειται δηλαδή για ένα φαινόμενο που σχετίζεται κατεξοχήν με τη διαδραστική λειτουργία της γλώσσας. Αποτελεί προϊόν συγκεκριμένων επιλογών που πραγματοποιούν οι συνομιλητές για να εκφραστούν.

Σε αυτό το υποκεφάλαιο αναλύσαμε τις επιμέρους πραγματολογικές δεξιότητες που καλείται ένα άτομο να αναπτύξει στα πλαίσια της επιτυχούς επικοινωνίας. Πώς και πότε όμως κάποιος κατακτά αυτές τις πραγματολογικές δεξιότητες κατά την ανάπτυξη ή γιατί σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρούνται αδυναμίες; Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε το θεωρητικό πλαίσιο που έχει αναπτυχθεί σχετικά με την ολοκλήρωση των πραγματολογικών δεξιοτήτων, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία.

1.2. 3 Θεωρίες για τις γνωστικές λειτουργίες και την ολοκλήρωση των πραγματολογικών δεξιοτήτων

Στο προηγούμενο κεφάλαιο είδαμε την πραγματολογία σαν κλάδο της γλωσσολογίας που ασχολείται με τη χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας και σε συγκεκριμένα πλαίσια. Η γνώση αυτών των πλαισίων κρίθηκε απαραίτητη προϋπόθεση για την παραγωγή και την κατανόηση της πραγματολογικής σημασίας. Σε αυτή την κατεύθυνση περιγράψαμε τις επιμέρους δεξιότητες που συνθέτουν το πλαίσιο της πραγματολογικής διάστασης της επικοινωνίας. Δημιουργήθηκαν όμως τα ερωτήματα του πώς κάποιος κατακτά αυτές τις πραγματολογικές δεξιότητες; σε ποια αναπτυξιακά στάδια; και γιατί σε κάποιες περιπτώσεις εμφανίζονται αδυναμίες; Σε αυτό το κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε το θεωρητικό πλαίσιο που έχει αναπτυχθεί σχετικά με την ολοκλήρωση των πραγματολογικών δεξιοτήτων, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Οι τρεις βασικές θεωρίες είναι η θεωρία του νου ((Θ.τ.Ν., Theory of Mind-ToM), η θεωρία συσχέτισης (Relevance Theory-RT) και η θεωρία κεντρικής συνοχής (Central Coherence Theory-CC).

1.2.1. Θεωρία του Νου (Premack & Woodruff, 1978)

Μετά το 4^ο έτος, τα παιδιά αποκτούν τη δυνατότητα να μπαίνουν στη θέση του άλλου. Έτσι αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι οι άνθρωποι έχουν σκέψεις κι επιθυμίες και σχηματίζονται οι πρωταρχικές αναπαραστάσεις για τα πράγματα και τη μορφή τους. Στην προσχολική ηλικία η γνώση της γλώσσας και η επίγνωση της εμπειρίας δέχονται επιδράσεις από παρόμοιους αναπτυξιακούς περιορισμούς. Έχει προταθεί ότι η δόμηση κατασκευών για την κατανόηση της γλώσσας αποτελεί το πρώτο βήμα για την αναπαραστάση των πεποιθήσεων του άλλου στο νου (Tager-Flusberg H. , 2000). Μετά τον 5^ο χρόνο αρχίζει ο σχηματισμός των μετα-αναπαραστάσεων. Όταν ξεκινά η προσποίηση και το συμβολικό παιχνίδι, το παιδί ξεκινά να κάνει υποθέσεις για τις σκέψεις του άλλου, να μαθαίνει τους κοινωνικούς κανόνες, να εξηγεί, να υποθέτει και να προβλέπει τις προθέσεις του ομιλητή (Βογινδρούκας, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η θεωρία του νου σε συνδυασμό με τη γνώση για τη σκέψη μπορούν να επηρεάσουν την επίγνωση και την έκφραση των συναισθημάτων (Sprung, 2010). Υπάρχει διάκριση μεταξύ του νιώθω και καταλαβαίνω τα συναισθήματα μου. Τα παιδιά πρώτα βιώνουν πληθώρα συναισθημάτων και κατόπιν αποκτούν επίγνωση αυτών. Βέβαια το ότι μπορούν να τα βιώσουν και να τα αντιληφθούν, δε σημαίνει ότι μπορούν και να εκφράσουν ή να χρησιμοποιήσουν δεξιότητες της θεωρίας του νου (Sprung, 2010).

Ελλείμματα στη θεωρία του νου σχετίζονται με ποικίλες διαταραχές, οι οποίες ως επί το πλείστον εκδηλώνονται με σημεία δυσλειτουργίας στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Sprung, 2010). Ωστόσο αυτή η σχέση μεταξύ της συγκεκριμένης θεωρίας και της κοινωνικής λειτουργικότητας, πιθανόν να διαμεσολαβείται από άλλους γνωστικούς

παράγοντες, όπως η γενικότερη λεκτική και μη λεκτική νοητική ικανότητα (Sprung, 2010). Εξαιτίας της πολυπαραγοντικής φύσης της σχέσης της Θ.τ.Ν. με την κοινωνική λειτουργικότητα, διαφορετικές πλευρές των ελλειμμάτων της θεωρίας του νου σχετίζονται με διαφορετικά σημεία. Θεωρείται χρήσιμο η διερεύνηση της λειτουργικότητας σε δεξιότητες της Θ.τ.Ν. να γίνεται με έναν τρόπο σχετικό με τα επιμέρους σημεία της κάθε περίπτωσης (Sprung, 2010).

Ο αυτισμός είναι μια διαταραχή που έχει μελετηθεί αρκετά στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας. Σαν διαταραχή που διακατέχεται από ελλείμματα κοινωνικής κι επικοινωνιακής λειτουργικότητας παρέχει ένα παράθυρο σε εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους ο νους και η γλώσσα μπορεί να συνδέονται κατά την ανάπτυξη (Tager-FlusbergH. , 2000, p. 4). Ελλείμματα στη Θ.τ.Ν. μπορούν να ερμηνεύσουν τα κοινωνικά κι επικοινωνιακά συμπτώματα του αυτισμού και την έλλειψη φαντασίας. Ωστόσο η επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά και η ασυνήθιστη αντίληψη, που παρατηρούνται στη διαταραχή του αυτισμού δεν μπορούν να εξηγηθούν από αυτή μόνο τη γνωστική έλλειψη (ελλείμματα στη Θ.τ.Ν.) (Baron-Cohen & Swettenham, 1997, p. 13).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει συσχετίσεις αυτών των κοινωνικών – επικοινωνιακών ελλειμμάτων, με ελλείμματα προσοχής , ελλείμματα στις επιτελικές λειτουργίες και ελλείμματα κεντρικής συνοχής (central coherence) (Carpender, Pennington, & Rogers, 2001); (Baron-Cohen & Swettenham, 1997). Οι (Leslie, 1993) προτείνουν έναν ειδικό μηχανισμό Θ.τ.Ν., που ακολουθεί τη μορφή: Φορέας-Συμπεριφορά-Πρόθεση (Agent – Attitude – Proposition). Ο μηχανισμός αυτός διαφοροποιεί τη σχέση μεταξύ πρόθεσης, συμπεριφοράς και ολοκλήρωσης και των αντίστοιχων ελλειμμάτων που παρουσιάζονται. Έτσι, το να αντιληφθούμε πώς ο εγκέφαλος διαχειρίζεται μία τέτοια διαδικασία, θα μας δώσει τη δυνατότητα να καταλάβουμε τόσο τον τυπικό εγκέφαλο, όσο και ατόμων με διαταραχές, π.χ. τύπου αυτισμού. Επίσης θα μας βοηθήσει στη διαμόρφωση μεθόδων αντιμετώπισης αυτών των ελλειμμάτων – διαταραχών (Baron-Cohen & Swettenham, 1997, p. 20).

1.2.2. Θεωρία Συσχέτισης (Relevance Theory -RT) (Sperber & Wilson, 1986)

Η θεωρία συσχέτισης εστιάζει στο μήνυμα που μεταβιβάζεται σε μια επικοινωνιακή περίσταση. Συγκεκριμένα αναλύει τη συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στην προηγούμενη γνώση του συνομιλητή και της πληροφορίας που μεταβιβάζεται. «Κάθε επικοινωνιακή κατάσταση, για να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, πρέπει να διασφαλίζει, ότι είναι κατάλληλη για τον ακροατή» (Βογινδρούκας, 2008). Δηλαδή το μεταβιβαζόμενο μήνυμα, είναι απαραίτητο: α) να αποτελείται από κατάλληλη πληροφορία σχετική με τις γνώσεις του ακροατή, β) να είναι συμβατό με το επικοινωνιακό πλαίσιο, και γ) να απαιτεί ελάχιστη επεξεργασία, για να γίνει αντιληπτό. Όμως τότε μία πληροφορία έχει τα παραπάνω χαρακτηριστικά; Απαραίτητη προϋπόθεση συνιστά το να συνδέεται με προϋπάρχουσες πληροφορίες, ώστε να μπορεί να παράγει συμπεράσματα που να έχουν νόημα και να προκαλεί θετικά γνωστικό αποτέλεσμα (αληθές). Ο πιο σημαντικός τύπος γνωστικού

αποτελέσματος επιτυγχάνεται από την επεξεργασία της εισερχόμενης πληροφορίας, ενταγμένης μέσα στα συμφραζόμενά της (υπαινιγμός) (Wilson & Sperber, 2006, p. 251).

Πιο συγκεκριμένα ο βαθμός συσχέτισης μίας εισερχόμενης πληροφορίας με την προϋπάρχουσα πληροφορία, είναι ανάλογος του γνωστικού αποτελέσματος, δηλαδή του βαθμού που τραβά την προσοχή του ακροατή. Ακόλουθα είναι αντιστρόφως ανάλογος της προσπάθειας που απαιτεί η επεξεργασία του, σε όρους περισσότερο συγκριτικούς παρά ποσοτικούς (Wilson & Sperber, 2006, pp. 252-253). Το γνωστικό σύστημα λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε α) οι αντιληπτικοί μας μηχανισμοί να τείνουν αυτόματα να επιλέξουν το πιο σχετικό (δυναμικά) ερέθισμα, β) οι μηχανισμοί ανάλυσης της μνήμης να ενεργοποιούν σχετικές υποθέσεις και γ) οι επαγωγικοί μηχανισμοί να τις επεξεργάζονται αυτόματα με τον πιο παραγωγικό τρόπο. Αυτή η τάση μεγιστοποίησης της συσχέτισης εισερχόμενης – προϋπάρχουσας πληροφορίας, κάνει εφικτή την πρόβλεψη και τον χειρισμό των νοητικών καταστάσεων των άλλων (Wilson & Sperber, 2006, pp. 254-255).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, μέχρι τα 5 έτη, ολοκληρώνονται οι βασικές ικανότητες των παιδιών, ώστε να γίνουν ικανοί ομιλητές σε όλες σχεδόν τις περιστάσεις συναλλαγής. Από τα 5,5 μέχρι τα 7 έτη, αναπτύσσονται άλλες ικανότητες, όπως η διατήρηση της συζήτησης η διευκρίνιση του μεταδιδόμενου μηνύματος, η χρήση και κατανόηση της πλάγιας αίτησης, η ικανότητα αφήγησης βασισμένη σε ένα σχήμα, η ερώτηση για εξηγήσεις, η γλωσσική προσαρμογή στο φύλλο και την ηλικία του συνομιλητή, η χρήση κοινωνικά αποδεκτών εκφράσεων, η κατανόηση λογοπαιγνίων, ανεκδότων, εκτενών αφηγήσεων, η διαπραγμάτευση και οι μεταγλωσσικές ικανότητες (Wilson & Sperber, 2006).

Η συγκεκριμένη θεωρία επιχειρεί να μελετήσει σε βάθος ένα κύριο συστατικό της ανθρώπινης επικοινωνίας, λεκτικής και μη, δηλ. την έκφραση και αναγνώριση των προθέσεων. Στην προσπάθεια αυτή προτείνει ένα εναλλακτικό μοντέλο επικοινωνίας που ονομάζεται επαγωγικό σε αντιδιαστολή με το κλασικό μοντέλο κωδίκευσης (όπου ο πομπός κωδικοποιεί ένα μήνυμα, ενώ ο δέκτης με τον ίδιο κώδικα το αποκωδικοποιεί) (Wilson & Sperber, 2006, p. 249).

Στο πλαίσιο του επαγωγικού μοντέλου, οι Deirde Wilson & Dan Sperber, (Wilson & Sperber, 1993) αντιμετωπίζουν την ερμηνεία της έκφρασης ως διαδικασία δύο φάσεων. Κατά την διαδικασία αυτή μία λεκτικά κωδικοποιημένη λογική μορφή, εμπλουτίζεται από τα συμφραζόμενα και χρησιμοποιείται από τον ακροατή για να δομήσει την υπόθεσή του σχετικά με την πρόθεση πληροφόρησης του ομιλητή (φάση αποκωδικοποίησης). Στη δεύτερη (κεντρική επαγωγική φάση) γίνεται προσπάθεια να διευκρινιστεί το είδος της πληροφορίας που κωδικοποιείται γλωσσικά. Η γλωσσική αποκωδικοποίηση παρέχει πληροφορία (input) στην επαγωγική φάση ερμηνείας. Η επαγωγική φάση περιλαμβάνει τη δόμηση και τη διαχείριση εννοιολογικών αναπαραστάσεων. Έτσι η αποκωδικοποίηση διαχωρίζεται από την πληροφόρηση και η πληροφόρηση χωρίζεται σε δύο τύπους, την αναπαραστασιακή (εννοιολογική) και την υπολογιστική (διαδικαστική) (Wilson & Sperber, 1993).

Σύμφωνα με τη θεωρία συσχέτισης αυτό που κωδικοποιείται δεν είναι μία εννοιολογική αναπαράσταση αλλά ένα σύνολο υποδείξεων για να οικοδομηθεί αυτή. Το

περιεχόμενο αυτής της υψηλού επιπέδου αναπαράστασης καθορίζεται μερικώς από τα συμφραζόμενα αλλά και μέσω της γλωσσικής δύναμης (π.χ. δηλωτική ή προστακτική, ερωτηματική σειρά λέξεων), σε όρους πολύ πιο πλούσιους νοηματικά (Wilson & Sperber, 1993). Δεν αρκεί μόνο να προτίθεται να επηρεάσει τις απόψεις του ακροατή σου, πρέπει να τον κάνει να αναγνωρίσει τις προθέσεις σου (Wilson & Sperber, 2006, p. 255). Τελικά ο ακροατής καλείται: πρώτα να αποκαλύψει το γλωσσικά κωδικοποιημένο νόημα της πρότασης και στη συνέχεια ακολουθώντας το μονοπάτι της ελάχιστης προσπάθειας, να το εμπλουτίσει από τα συμφραζόμενα (explicit content), αναγνωρίζοντας την υπονόηση (implications), έως ότου τελικά τα συμπεράσματα του συναντήσουν τις προσδοκίες του για συσχέτιση (εισερχόμενης – προϋπάρχουσας πληροφορίας) (Wilson & Sperber, 2006, p. 259).

1.2.3. Θεωρία Κεντρικής Συνοχής (Central Coherence-CC) (Firth, 1994)

Στη θεωρία κεντρικής συνοχής η προγλωσσική και γλωσσική πραγματικότητα αποτελούν το σκοπό και το νόημα της επικοινωνίας. Τα παιδιά έχουν μία προδιάθεση για επικοινωνία, ένα συγκεκριμένο γνωστικό δυναμικό και μία ικανότητα πρόσληψης και επεξεργασίας της πληροφορίας. Χρησιμοποιώντας αυτά τα μέσα, αρχίζουν σιγά σιγά να ανακαλύπτουν τι είναι η επικοινωνία; τι χρειάζεται; και τι μπορεί να προσφέρει; με απώτερο στόχο να φτάσουν στο επίπεδο των ικανών ομιλητών και να αναπτύξουν την ικανότητα ανάγνωσης του νου, η οποία αποτελεί τον πυρήνα της κοινωνικής κατανόησης και τελικά της ανθρώπινης κοινωνίας (Βογινδρούκας, 2008). Στη βιβλιογραφία η θεωρία κεντρικής συνοχής αντιδιαστέλλεται ή αλλιώς συμπληρώνει τη θεωρία του νου, ως προς τα ελλείμματα παιδιών με αυτισμό που αδυνατούν να ερμηνευθούν από τη Θ.τ.Ν.

Η θεωρία του νου όπως είδαμε παραπάνω επιχειρεί να εξηγήσει μία τριάδα δυσλειτουργιών που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό (λεκτική επικοινωνία, μη λεκτική επικοινωνία και παιχνίδι φαντασίας). Διάφορες έρευνες προσπάθησαν να συνδέσουν τις επιδόσεις των συμμετεχόντων στα πειράματα με αυτές που είχαν στην καθημερινή τους ζωή. Η αιτία γι' αυτές τις επιδόσεις αποδίδεται σε επιλεκτικά ελλείμματα ή γλωσσικές δυσλειτουργίες. Ένας άλλος παράγοντας που παρατηρήθηκε να επηρεάζει τις επιδόσεις των παιδιών ακόμα και στις περιπτώσεις τυπικής ανάπτυξης, ήταν αυτός της κοινωνικής εμπειρίας (Frith, Harpe, & Siddons, 1994).

Στην προσπάθεια να εξηγηθούν και άλλα ελλείμματα πέραν της τριάδας αλλά και η αποτυχία σε μη κοινωνικά έργα, αναζητήθηκαν επιπλέον γνωστικά ελλείμματα. Θεωρώντας τη θεωρία του νου ως έμφυτο γνωστικό μηχανισμό, αναζητήθηκαν αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στα συμπτώματα και τις βιολογικές αρχές τους. Κάπου εκεί εισάχθηκε και άρχισε να χρησιμοποιείται κατά κόρον η ανάγκη της χρήσης των μεταναπαρασάσεων για την κοινωνική κατανόηση και ιδιαίτερα την κατανόηση της προσποίησης. Άρχισαν να διαχωρίζονται οι δεξιότητες ανάλογα με τις απαιτήσεις νοητικοποίησης. Για παράδειγμα είναι γεγονός ότι όλα τα παιδιά με αυτισμό θέλουν να βρίσκονται με άλλους, δεν μπορούν

όμως να μοιραστούν την προσοχή τους μαζί τους. Όπως έχει αναφερθεί ξανά, ο αυτισμός μπορεί να αποτελέσει πεδίο ελέγχου θεωριών τυπικής ανάπτυξης (Frith & Harpe, 1994).

Η υπόθεση της ασθενούς «κεντρικής συνοχής» βοηθά στην κατανόηση των πραγματολογικών διαταραχών που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό σχετικά με την επιλογή του θέματος και την αδυναμία διεύρυνσης των θεματικών ενοτήτων. Η αδυναμία επεξεργασίας των πληροφοριών που μεταδίδονται μέσω του προφορικού λόγου, οι οποίες σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα που εξετάζεται κάθε φορά οδηγεί σε αδυναμία δημιουργίας ενός νοητικού μοντέλου και περιορίζει την ικανότητα ενεργής συζήτησης. Η ασθενής κεντρική συνοχή δεν παρέχει στο άτομο με αυτισμό την παραπάνω ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών στα πλαίσια ενός «όλου» και αυτό καθιστά το άτομο ανίκανο να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της συζήτησης (Βογινδρούκας, 2008).

Αντίστοιχα στα πλαίσια της τυπικής ανάπτυξης κάθε άτομο καλλιεργεί δεξιότητες πρόσληψης διαφορετικών πληροφοριών και δόμησης υψηλότερου επιπέδου σκέψεων (μεταναπαραστάσεων), με στόχο την καταχώρηση και ανάκληση υλικού, σε οργανωμένη και όχι συγκεχυμένη μορφή. Αυτό βέβαια προϋποθέτει την ικανότητα εστίασης ή κίνησης από μία διάσταση σε άλλη και επιλογής ή αποτροπής προσκολλήσεων (Βογινδρούκας, 2008).

Μελετώντας αρχές της θεωρίας του νου και της κεντρικής συνοχής, θα μπορούσε κανείς να πει ότι επικαλύπτονται από την θεωρία των επιτελικών λειτουργιών, η οποία ερμηνεύει τις αποτυχίες ή ελλειμματικές συμπεριφορές περιλαμβάνοντας δύο στοιχεία, αυτό της αναστολής ακατάλληλης απόκρισης και της αναγνώρισης του πλαισίου κατάλληλων απαντήσεων. Με αυτόν τον τρόπο εισάγεται μια ερμηνεία που αφορά είτε τη δυσλειτουργία του ελέγχου αναστολής ήτο ενδεχόμενο αντιληπτικών ή ειδικών γλωσσικών ελλειμμάτων (Frith & Harpe, 1994).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η έμφυτη ανάγκη για επικοινωνία όπως οριοθετείται από τη Θεωρία Κεντρικής Συνοχής (CC), οδηγεί στην απόκτηση δεξιοτήτων όπως περιγράφονται από τη Θεωρία του Νου (ToM), της οποίας το γνωστικό υποσύστημα διέπεται από τις αρχές που περιγράφει η Θεωρία της Συσχέτισης (RT).

1.3. Διαταραχές της πραγματολογικής ανάπτυξης

Στο προηγούμενο κεφάλαιο επιχειρήθηκε η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου ανάπτυξης των πραγματολογικών δεξιοτήτων όπως συμβαίνει κατά την τυπική ανάπτυξη αλλά και όπως παρουσιάζεται σε περιπτώσεις διαταραχών. Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούμε στις πιο κοινές διαταραχές που σχετίζονται με την πραγματολογική ανάπτυξη: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΔΓ) και Πραγματολογική Γλωσσική Διαταραχή (ΠΓΔ). Θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε τα χαρακτηριστικά των πραγματολογικών τους ελλειμμάτων, τα οποία σχετίζονται με ελλείμματα στην επικοινωνία.

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), είναι μία κοινή νευροαναπτυξιακή διαταραχή, με συχνότητα εμφάνισης μεταξύ 5-10% στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Χαρακτηρίζεται από επίμονη έλλειψη προσοχής, παρορμητικότητα και υπερδραστηριότητα, σε βαθμό απρόσφορο για την ηλικία του παιδιού τα οποία εμφανίζονται σε μεγάλο εύρος καταστάσεων. Αυτά τα σημεία δημιουργούν σημαντική δυσλειτουργία τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι (κοινωνική δυσλειτουργικότητα) (Green & Bretherton, 2014). Προβλήματα συχνά δημιουργούνται σε διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις όπως είναι οι συχνές συγκρούσεις με ενήλικες και συνομήλικους, η απόρριψη από συνομηλικούς κι η έλλειψη φιλικών σχέσεων (Green & Bretherton, 2014).

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικές δυσκολίες της ΔΕΠΥ σχετίζονται με την πραγματολογική χρήση της γλώσσας εντός κοινωνικών πλαισίων (Green & Bretherton, 2014). Οι επιτυχείς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις προϋποθέτουν οι πραγματολογικές δεξιότητες να είναι σε τυπική αλληλουχία με τη γλώσσα των άλλων. Όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι, διατηρούν μία συνομιλία ή επιλύουν μία σύγκρουση, αλληλεπιδρούν επιτυχώς χρησιμοποιώντας τις πραγματολογικές τους δεξιότητες (Green & Bretherton, 2014).

Πλήθος ερευνών, τόσο με χρήση κλιμάκων όσο και άμεσης παρατήρησης, καθώς και τα ίδια τα διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠ-Υ υποδεικνύουν συστηματικές πραγματολογικές διαταραχές σε παιδιά με χαρακτηριστικά της. Οι διαταραχές αυτές διαχωρίζονται από τις δομικές πτυχές της γλώσσας (φωνολογία, σύνταξη, σημασιολογία) και θεωρούνται ανεξάρτητες του πλαισίου. Συγκεκριμένα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν ιδιαίτερα υπερβολική ομιλία, διακόπτουν τους άλλους, αποτυγχάνουν να αποκριθούν κατάλληλα σε λεκτικές οδηγίες – ερωτήσεις, αδυνατούν να υιοθετήσουν κατάλληλους ρόλους ομιλητή – ακροατή κατά την κοινωνική τους αλληλεπίδραση και να παράγουν συνεκτικό, καλά οργανωμένο λόγο, χρησιμοποιούν υπερβολικά στερεοτυπικές φράσεις και δυσκολεύονται στην κατανόηση σαρκασμού, αστείων και μεταφορών (Green & Bretherton, 2014).

Οι δυσκολίες αυτές παρουσιάζουν συνάφεια με ελλείμματα στις επιτελικές λειτουργίες, τα οποία θεωρείται ότι χαρακτηρίζουν την ΔΕΠ-Υ. Το φαινόμενο αυτό είναι συμβατό με την ιδέα ότι οι επιτελικές λειτουργίες συνεισφέρουν στην πραγματολογική γλωσσική ικανότητα. Μέχρι στιγμής υπάρχουν λίγα εμπειρικά ευρήματα για τη σχέση μεταξύ συγκεκριμένων πτυχών της γλωσσικής πραγματολογίας με αντίστοιχες δομές των επιτελικών λειτουργιών. Επιπλέον, και οι δύο αυτές ικανότητες παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνικής και ακαδημαϊκής λειτουργικότητας. Συνεπώς οι πραγματολογικές γλωσσικές ικανότητες και οι επιτελικές λειτουργίες θα έπρεπε να εξετάζονται κατά τη διάρκεια της κλινικής εκτίμησης για ΔΕΠ-Υ και να αποτελούν στόχο παρέμβασης (Green & Bretherton, 2014).

Οι επιτελικές λειτουργίες αφορούν πλήθος αλληλένδετων γνωσιακών λειτουργιών, που επιτρέπουν στο άτομο να συμπεριφέρεται με ένα σκόπιμα κατευθυνόμενο τρόπο. Περιλαμβάνουν πτυχές, όπως ο έλεγχος της προσοχής, η αναστολή απάντησης, η γνωστική ευελιξία, η ικανότητα εναλλαγής γνωσιακής ή συμπεριφορικής στρατηγικής και ο καθορισμός στόχων (Green & Bretherton, 2014). Θα μπορούσε λοιπόν κανείς να υποθέσει

ότι ελλείμματα επιτελικών λειτουργιών στον προγραμματισμό, στην οργάνωση και στον έλεγχο αφορούν δυσκολίες ενός υψηλότερου επικοινωνιακού επιπέδου (Green & Bretherton, 2014).

Καθότι αντίστοιχες δυσκολίες μικρότερης έντασης αντιμετωπίζουν και παιδιά τυπικής ανάπτυξης, κρίνεται σκόπιμο να καθοριστούν τα όρια μεταξύ της τυπικής ανάπτυξης και των διαταραχών όπως επίσης και των διαταραχών μεταξύ τους (Green & Bretherton, 2014). Επίσης θα πρέπει να εξεταστεί και ο βαθμός συσχέτισης των πραγματολογικών δυσκολιών με την παρορμητικότητα και την υπεδραστηριότητα. Αυτό προϋποθέτει τρόπους μέτρησης δεικτών παρορμητικότητας - υπεδραστηριότητας, ένταξη τους στις δραστηριότητες αξιολόγησης και σε στόχους παρέμβασης, που μέχρι στιγμής έχουν συμπεριληφθεί σε ελάχιστες έρευνες (Green & Bretherton, 2014). Από αυτές έχει προκύψει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της υψηλότερου επιπέδου κατανόησης του προφορικού λόγου και της λεκτικής μνήμης εργασίας (Green & Bretherton, 2014). Πιθανές υποθέσεις που έχουν προκύψει συσχετίζουν τα ελλείμματα στην αναστολή της απόκρισης με την ακατάπαυστη ομιλία και τα ελλείμματα στη μνήμη εργασίας και παρατεταμένης προσοχής με τον αποδιοργανωμένο και συγκεχυμένο λόγο (Green & Bretherton, 2014).

Τόσο στην ΔΕΠΥ όσο και στις ΔΑΦ, εμφανίζονται δυσκολίες στην πραγματολογική διάσταση του λόγου. Στην ΔΕΠΥ φαίνεται να μην είναι τόσο προσβεβλημένες όσο στις ΔΑΦ, με λιγότερο στερεοτυπική γλώσσα και μη λεκτική επικοινωνία. Ωστόσο φαίνεται να υπάρχει μία συνέχεια συμπτωμάτων μεταξύ των δύο διαταραχών (Green & Bretherton, 2014). Βέβαια η πολυπαραγοντική φύση των πραγματολογικών δυσκολιών μας επιτρέπει τη διάκριση μεταξύ των δύο προφίλ (Green & Bretherton, 2014).

Λόγω του μεγάλου ενδιαφέροντος για τις Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος, το πεδίο έχει κάνει μεγάλη πρόοδο τόσο σε βασική όσο και σε εφαρμοσμένη κλινική έρευνα. Επιπλέον ψυχολογολόγοι έχουν αρχίσει να ελέγχουν θεωρίες σχετικές με την απόκτηση της γλώσσας σε αυτό το πλαίσιο, ακριβώς λόγω του ότι οι ΔΑΦ χαρακτηρίζονται από αισθητές διαφορές σε γλωσσικές κοινωνικές και γνωστικές δομές (αποτελεί ένα «φυσικό εργαστήριο») (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011). Φαίνεται να μπορούν να προκύψουν πραγματολογικές διαταραχές ακόμα κι αν οι βασικές γλωσσικές ικανότητες είναι ανέπαφες. Αυτό το μοτίβο διαμορφώνεται από παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας (Green & Bretherton, 2014). Γενικά όμως, τα παιδιά με ΔΑΦ χαρακτηρίζονται από ελλείμματα σε δύο συσχετιζόμενους τομείς, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη γλωσσική επικοινωνία. Άλλο χαρακτηριστικό είναι η στερεοτυπική κινητική συμπεριφορά και ασυνήθιστα εμμονικά ψυχολογικά ενδιαφέροντα. Πιθανότατα δεν υπάρχει μόνο ένας παράγοντας στον οποίο οφείλεται η διαταραχή, ωστόσο φαίνεται να υπάρχει σαφής επίδραση γενετικών διαφορών κι ένας κύριος νευροβιολογικός παράγοντας (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011).

Τα δεδομένα υποδεικνύουν γλωσσικά ελλείμματα, πρακτικά σε όλα τα παιδιά με ΔΑΦ, συμπεριλαμβανομένων των πραγματολογικών και των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Ένα μεγάλο ποσοστό μάλιστα ποτέ δεν αποκτά λειτουργικό λόγο (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011). Η κατάκτηση του λόγου χαρακτηρίζεται από δραματικές καθυστερήσεις, με την πρώτη λέξη να εμφανίζεται ακόμα και στους 38 μήνες κατά μέσο όρο, σε αντίθεση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (8-14 μήνες). Πιο πρόσφατες μελέτες

αναφέρουν ότι τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο ποσοστό αναπτυξιακής σύγχυσης, παράγοντας γραμματικές δομές λιγότερο προβλέψιμες βάσει προηγούμενης εμπειρίας (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011).

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα γλωσσικά προβλήματα των παιδιών με ΔΑΦ οφείλονται σε ελλείμματα κοινωνικών κινήτρων, ενώ οι βασικές γλωσσικές ικανότητες μπορεί να παραμείνουν ανέπαφες (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011). Η ομιλία και η πραγματολογία απαιτούν εκτός από την κατανόηση της δομικής μορφής της γλώσσας και τη γνώση του πως αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην επικοινωνία. Τα παραπάνω ελλείμματα πιθανώς δεν σχετίζονται με το γενικότερο νοητικό δυναμικό των παιδιών με ΔΑΦ (Tager-Flusberg & Anderson, 1991), και συχνά εμμένουν ακόμα κι αν παιδιά με ιστορικό αυτισμού δεν πληρούν πλέον τα κριτήρια του φάσματος (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011).

Με στόχο τη μέγιστη κατανόηση της νευροβιολογίας του αυτισμού, οι γλωσσολόγοι έχουν ορίσει την έννοια του «ευρύτερου φαινότυπου του αυτισμού». Με τον όρο αυτό αναφέρονται στα κοινωνικά, γλωσσικά, γνωστικά χαρακτηριστικά, όπως και στην προσωπικότητα τόσο του συγκεκριμένου ατόμου, όσο και των συγγενικών του προσώπων. Έχει παρατηρηθεί ο λόγος των συγγενών πρώτου βαθμού ατόμων που ανήκουν στις ΔΑΦ να είναι λιγότερο συγκροτημένος γραμματικά και πραγματολογικά από τους συγγενείς πρώτου βαθμού ατόμων με άλλες ψυχιατρικές διαταραχές (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011). Πιο πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι αδέρφια παιδιών με αυτισμό είχαν υψηλότερο ποσοστό καθυστέρησης στην ομιλία. Κλινικοί κι ερευνητές οφείλουν να δείξουν αντίστοιχο ενδιαφέρον στη φωνολογία και τη μορφοσύνταξη, καθώς φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση και παραγωγή της γλώσσας στα παιδιά με ΔΑΦ (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011).

Οι συνομιλητές μπορεί να χρειαστεί κάποια στιγμή να προβούν σε επιδιόρθωση συζήτησης και οι σωστοί ομιλητές μάλιστα οφείλουν να το κάνουν. Αυτή η δεξιότητα ξεκινά στα 5 έτη στην τυπική ανάπτυξη και συνεχίζει να βελτιώνεται σε όλη την παιδική ηλικία (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011). Στις ΔΑΦ φαίνεται να υπάρχει μία γενική αποτυχία σε αυτήν τη δεξιότητα ή χρήση μια πληθώρας ακατάλληλων τεχνικών προκειμένου να προστεθεί πληροφορία (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011).

Η θεωρία του Νου όσο και η εκτελεστική λειτουργία έχουν προταθεί σαν μηχανισμοί ερμηνείας των ελλειμμάτων του αυτισμού. Στον τρόπο που η θεωρία του νου ερμηνεύει τα ελλείμματα έχουμε προαναφερθεί (ελλείμματα κοινωνικής λειτουργικότητας, ελλείμματα πραγματολογικά - επικοινωνιακά). Η Θ.τ.Ν. αδυνατεί να δείξει τον καθοριστικό της ρόλο στις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και στα επιλεκτικά ελλείμματα. Όσον αφορά τις επιτελικές λειτουργίες, συσχετίζουν τα ελλείμματα των γνωστικών λειτουργιών με τα λειτουργικά κυκλώματα του μετωπιαίου λοβού, όπως μνήμη εργασίας (βραχύχρονη), αναστολή, στοχοθέτηση, διατήρηση των στόχων αυτών καθώς και τον γνωστικό έλεγχο. Η θεωρία των επιτελικών λειτουργιών αδυνατεί να δείξει τον καθοριστικό της ρόλο στις πραγματολογικές ικανότητες. Καμία λοιπόν από τις δύο θεωρίες δεν μπορεί από μόνη της να εξηγήσει όλα τα ελλείμματα, κοινωνικά, επικοινωνιακά και τις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011).

Περίπου το ένα τρίτο των παιδιών με ΔΕΠΥ θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι πάσχει από Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ)(Specific Language Impairment-SLI). Η ΕΓΔ είναι μία διάγνωση που δίνεται σε παιδιά, τα οποία αντιμετωπίζουν ειδικές γλωσσικές δυσκολίες, απουσία άλλων παραγόντων που θα μπορούσαν να τις εξηγήσουν (Ryder, Leinonen, & Schulz, 2008). Αρκετοί ερευνητές έχουν παρατηρήσει προβλήματα έκφρασης και πρόσληψης σε παιδιά της ΔΕΠΥ με συνοσηρότητα αναγνωστικών δυσκολιών (Green & Bretherton, 2014). Δεν υπάρχουν ακόμα έρευνες που να διακρίνουν και να οριοθετούν τα πραγματολογικά ελλείμματα των δύο διαταραχών. Θα μπορούσαμε ίσως να υποθέσουμε ότι δυσκολίες στην επιλογή και χρήση των λέξεων με ακρίβεια, στην προσαρμογή των συντακτικών δομών ανάλογα με το πλαίσιο και στην αντίληψη του μεταδιδόμενου νοήματος σχετίζονται περισσότερο με ΕΓΔ. Από την άλλη πλευρά η ακατάπαυστη ομιλία και ο αποδιοργανωμένος λόγος σχετίζονται περισσότερο με ΔΕΠΥ (Green & Bretherton, 2014). Επίσης συγκρινόμενη με τις ΔΑΦ και την τυπική ανάπτυξη, οι ΕΓΔ παρουσιάζουν τη μικρότερη χρήση αναφορών (συνδετικών δεσμών) (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011).

Φυσικά στα πλαίσια της διαταραχής υπάρχουν διαφορετικά μοτίβα με τα οποία εκδηλώνονται οι δυσκολίες (Ryder, Leinonen, & Schulz, 2008). Μία υποομάδα της ΕΓΔ αποτελεί αυτή των παιδιών που αντιμετωπίζουν Πραγματολογική Γλωσσική Διαταραχή (ΠΓΔ) (Pragmatic Language Impairment-PLI).

Στα όρια των ΠΓΔ οι δυσκολίες εστιάζονται στην κατανόηση του υπονοημένου μηνύματος, στην κατανόηση της γλώσσας εντός κάποιου συγκεκριμένου πλαισίου και στην παραγωγή συμπερασμάτων από λεκτικά ή εικονικά εργαλεία ιστοριών (Ryder, Leinonen, & Schulz, 2008). Η αξιολόγησή της γίνεται δύσκολα με τη χρήση των καθιερωμένων τεστ, τα οποία αναγνωρίζουν δυσκολίες στη λεκτική μνήμη και στην παραγωγή και κατανόηση γραμματικής και λεξιλογίου. Μέχρι τώρα οι κλινικοί μέσω του αποκλεισμού οδηγούνται σε τέτοια διάγνωση, πράγμα το οποίο οφείλεται στη δυσκολία κατασκευής πραγματολογικών δοκιμασιών που να λειτουργούν ως αξιόπιστα εργαλεία αξιολόγησης. Οι πραγματολογικές λίστες ελέγχου εστιάζουν στην παραγωγή λόγου του παιδιού και στην παρουσία χαρακτηριστικών επικοινωνιακών συμπεριφορών. Η κατανόηση της γνωστικής φύσης των νοητικών δυσκολιών που βρίσκονται κάτω από τις επικοινωνιακές συμπεριφορές παιδιών με ΕΓΔ θα έπαιζε καθοριστικό ρόλο στην εκτίμηση και στη χορήγηση κατάλληλης εκπαιδευτικής υποστήριξης (Ryder, Leinonen, & Schulz, 2008).

Οι πραγματολογικές απαιτήσεις μίας γλωσσικής έκφρασης σχετίζονται με τον αριθμό των συμπερασμάτων που απαιτείται για να επιτευχθεί η ερμηνεία της. Οι απαιτήσεις αυτές αυξάνονται όταν η πληροφορία του πλαισίου πρέπει να ολοκληρωθεί (ερμηνευτική διαδικασία) για επιτυχή κατανόηση (Ryder, Leinonen, & Schulz, 2008). Παιδιά που πάσχουν τόσο από ΕΓΔ όσο και από ΠΓΔ ανταποκρίνονται λιγότερο καλά από τους συνομήλικους τους. Αυτά της ΠΓΔ δυσκολεύονται περισσότερο στην ολοκλήρωση των συμπερασμάτων ή στην παραγωγή νέων, δεξιότητα πολύ κρίσιμη για την αποτελεσματική επικοινωνία (Ryder, Leinonen, & Schulz, 2008).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαθεσιμότητα του πλαισίου αποτελεί σημαντική παράμετρο κατά την αξιολόγηση της πραγματολογικής κατανόησης των παιδιών, διότι επηρεάζει την πολυπλοκότητα της επεξεργασίας. Η θεωρία Συσχέτισης

χρησιμοποιείται για να διερευνήσει εμπειρικά τη γλωσσική ανάπτυξη (Ryder, Leinonen, & Schulz, 2008), καθώς επίσης και τις γνωστικές διαδικασίες της πραγματολογικής κατανόησης. Ωστόσο δεν έχει οριοθετηθεί πλήρως το προφίλ των ελλειμμάτων των γνωστικών αυτών διαδικασιών στα πλαίσια των διαταραχών.

1.3.1. Ελλείμματα στην πραγματολογία και η σχέση τους με διαταραχές στην κοινωνικότητα, μίμηση, ενσυναίσθηση και θεωρία του νου.

Τα όρια των ελλειμμάτων μεταξύ των διαταραχών, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω δεν είναι ακριβώς τοποθετημένα. Επιμέρους πραγματολογικά ελλείμματα εμφανίζονται σε διάφορες διαταραχές με διαφορετικό τρόπο. Μπορούμε να κινηθούμε ανάμεσα σε τρεις θεωρίες για την ερμηνεία αυτών των πραγματολογικών ελλειμμάτων των διαταραχών. Αρχικά τα ελλείμματα στη θεωρία του νου υποδεικνύουν ότι δυσκολίες στην αναπαράσταση «του περιεχομένου του νου του άλλου» παίζουν κεντρικό ρόλο στο να κατανοήσουμε τις ΔΑΦ και ίσως αποτελούν κρίσιμο εμπόδιο στις πραγματολογικές δεξιότητες. Από την άλλη πλευρά θα μπορούσαν οι αδυναμίες αυτές να ερμηνευθούν μέσω ελλειμμάτων στις επιτελικές λειτουργίες. Τα ελλείμματα των επιτελικών λειτουργιών δυσχεραίνουν την ταυτόχρονη επεξεργασία και απόκριση σε διάφορες πηγές πληροφορίας και την αναστολή ακατάλληλων, ισχυρών ή εξεχόντων αποκρίσεων. Αυτή η θεωρία φυσικά θα μπορούσε να ερμηνεύσει και τα πραγματολογικά ελλείμματα της ΔΕΠΥ (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011). Τέλος η Θεωρία Συσχέτισης, θεωρώντας κεντρικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης επικοινωνίας, τόσο λεκτικής όσο και μη λεκτικής, την έκφραση και αναγνώριση των προθέσεων, θα μπορούσε να ερμηνεύσει τα ελλείμματα αυτά τόσο στις προαναφερθείσες διαταραχές, όσο και στις περιπτώσεις ΕΓΔ, ΠΓΔ (Wilson & Sperber, 2006, p. 249); (Ryder, Leinonen, & Schulz, 2008).

Η θεωρία του νου έχει μελετηθεί και σε πολλές άλλες διαταραχές εκτός από τις ΔΑΦ, ενδεικτικά αναφέρονται: Down Syndrome, σχιζοφρένεια, διαταραχές προσωπικότητας και συμπεριφοράς, διανοητικές και πολλές άλλες. Αποτελεί πηγή κοινωνικής δυσλειτουργίας, όπως κοινωνική επιφυλακτικότητα. Παρ' όλα αυτά διαμεσολαβείται από άλλους γνωστικούς παράγοντες, όπως η γλώσσα και ο δείκτης ευφυΐας (Sprung, 2010). Ο υπαινιγμός είναι μία ικανότητα αναφοράς σε νοητικές καταστάσεις και πιθανόν μία πτυχή κοινωνικής νοημοσύνης, ανεξάρτητη από τη γενικότερη νοημοσύνη (Baron-Cohen & Swettenham, 1997, p. 5), στην οποία τα παιδιά με αυτισμό να αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες με διαφορετικές εντάσεις και συχνότητες (Baron-Cohen & Swettenham, 1997, pp. 4,5). Για παράδειγμα η μεταφορά που απαιτεί πρώτου βαθμού μετα-αναπαραστασιακές ικανότητες από πολλά παιδιά του φάσματος γίνεται αντιληπτή, ενώ η ειρωνεία, που απαιτεί υψηλότερου βαθμού ικανότητες τα δυσκολεύει πολύ περισσότερο, πράγμα που ταιριάζει απόλυτα και με τη θεωρία συσχέτισης (Wilson & Sperber, 2006, p. 275).

Η μίμηση αποτελεί έναν κατ' εξοχήν τρόπο ανάπτυξης τόσο της γλώσσας, όσο και της κοινωνικότητας. Πραγματολογικές διαταραχές που προκύπτουν στα πλαίσια των ΔΑΦ

φαίνεται να σχετίζονται πάρα πολύ με αδυναμίες μίμησης ή υιοθέτηση λάθος τεχνικών (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011).

Ένα άλλο ασυνήθιστο χαρακτηριστικό είναι η ηχολαλία (καθυστερημένη μίμηση ήχου ή ομιλίας, που έχει ακουστεί από συνομιλητές ή από κινούμενα σχέδια/εκπομπές στην τηλεόραση). Δεν φαίνεται να ωθεί τις συντακτικές δεξιότητες σε πιο αναβαθμισμένο επίπεδο, αν και θα μπορούσε να ισχύει και το αντίστροφο σύμφωνα με την έρευνα των Tager-Flusberg & Calkins (1990), η οποία δείχνει πιο μεγάλες και ανεπτυγμένες γραμματικά αυθόρμητες μιμητικές φράσεις από παιδιά με ΔΑΦ συγκριτικά με αυτά του συνδρόμου Down ή ακόμα και της τυπικής ανάπτυξης (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011). Μπορεί να μην εξυπηρετεί γραμματική ανάπτυξη, ωστόσο εξυπηρετεί μερικώς επικοινωνιακή λειτουργικότητα. Ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών που ηχολαλούν, έχουν ανταποκριτική και δηλωτική λειτουργικότητα (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011). Επιπλέον άτομα που ηχολαλούν, συχνά εφευρίσκουν νέες λέξεις (νεολογισμούς) με ιδιοσυγκρασιακή ερμηνεία. Στην τυπική ανάπτυξη τόσο η ηχολαλία, όσο και οι νεολογισμοί δεν εμφανίζονται με τόσο μεγάλη συχνότητα στη διαδικασία απόκτησης της γλώσσας (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011).

Άτομα με ΔΑΦ φαίνεται να χρησιμοποιούν υπερβολικά επίσημη ή ακριβή γλώσσα και γενικότερα παράξενες φράσεις (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011), κάτι που περιγράφεται ως συμπεριφορά «μικρού καθηγητή». Από την άλλη πλευρά οι πραγματολογικές διαταραχές θα μπορούσαν να ερμηνευθούν και από την έλλειψη εμπειρίας συνδιαλλαγής με συνομήλικους, όταν αυτή η εμπειρία είναι λιγότερη σε σχέση με την επικοινωνία με ενήλικες, καθώς τα παιδιά δεν αποκτούν επαρκές λεξιλόγιο και φράσεις κατάλληλες για την ηλικία τους (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011).

Οι δυσκολίες των ατόμων με ΔΑΦ, να αποκριθούν κατάλληλα σε ερωτήσεις και σχόλια και οι γενικότερες δυσκολίες τους στη συζήτηση, συνεχίζονται και στην ενήλικη ζωή. Έρευνα στις πραγματολογικές δεξιότητες ενηλίκων δείχνει μειωμένες επιδόσεις στα έμμεσα αιτήματα κατανόησης, στη χρήση του χιούμορ και της αναφοράς, συγκριτικά με τις ομάδες ελέγχου αντίστοιχης ηλικίας και IQ (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011).

Ελλείμματα παρουσιάζονται τόσο στην διαδραστική λεκτική επικοινωνία όσο και στον πιο εκτεταμένο αφηγηματικό λόγο. Κατά την αφήγηση παρατηρείται μειωμένη κατανόηση των κινήτρων των χαρακτήρων και των εσωτερικών τους καταστάσεων, παρόλο που τα ίδια τα παιδιά είναι σε θέση να νιώσουν αντίστοιχα. Η ικανότητα αναγνώρισης των διαφορετικών αναπαραστάσεων των άλλων, των κινήτρων τους και των συναισθηματικών τους καταστάσεων, συσχετίζεται περισσότερο με τις δεξιότητες λόγου, πιθανότατα επειδή υπόκεινται σε παρόμοιους περιορισμούς. Άλλη έρευνα έδειξε ότι παιδιά με ΔΑΦ ήταν λιγότερο ικανά να δομήσουν μία ιστορία, που είχε ξεκάθαρες συνδέσεις μεταξύ των γεγονότων και ότι η συνοχή της δεν έπαιζε τόσο σημαντικό ρόλο στην ανάκληση των κύριων σημείων της (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011). Ακόμα και παιδιά υψηλής λειτουργικότητας αντιμετωπίζουν δυσκολίες να επικοινωνήσουν την αιτιώδη μορφή της ιστορίας, να συζητήσουν τους στόχους των χαρακτήρων κι εύκολα παρερμηνεύουν τα γεγονότα. Η ικανότητα της αφήγησης είναι σημαντική για την επικοινωνία, όπως και για τη δόμηση των σκέψεων του ατόμου. Είναι φανερό ότι οι αδυναμίες ατόμων με ΔΑΦ στον τομέα της

αφήγησης συνδέονται με το ευρύτερο πλαίσιο των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στις κοινωνικο – γνωστικές διεργασίες (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011).

Τα ελλείμματα της θεωρίας του νου σχετίζονται και με την ικανότητα του παιδιού να σχηματίζει νοητικές αναπαραστάσεις και να διαχωρίζει τις δικές του αντιλήψεις από των άλλων. Αυτή η ικανότητα μπορεί να αξιολογηθεί με δύο τύπων δοκιμασίες: δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης 1ου επιπέδου (first order false belief tasks) κι εσφαλμένης πεποίθησης 2ου επιπέδου (second order false belief tasks). Οι δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης 1ου επιπέδου (κατάλληλες για παιδιά 4-5 ετών) αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να αναπαριστά τις πεποιθήσεις των άλλων για γεγονότα που συμβαίνουν. Για παράδειγμα τα έργα Sally-Ann ή Smarties βασίζονται στην κατανόηση ότι η αλλαγή στη θέση ενός αντικειμένου, εν αγνοία του ατόμου που θα κληθεί να το βρει, οδηγεί σε λανθασμένη πεποίθηση για το πού βρίσκεται αυτό το αντικείμενο. Οι δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης 2ου επιπέδου (κατάλληλες για παιδιά 6ετών και άνω) αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται ότι η συμπεριφορά μπορεί να είναι λανθασμένη αναφορικά με μια νοητική κατάσταση (π.χ. ένα λυπημένο άτομο που χαμογελά) ή ότι οι πεποιθήσεις διαφορετικών ατόμων μπορούν να διαφέρουν π.χ. κατανόηση της ειρωνείας.

Υπάρχουν πολλά ακόμα να ανακαλύψουμε για τα αναπτυξιακά μονοπάτια, που μελετούμε μέσω των παιδιών με όλες τις προαναφερθείσες διαταραχές, τα οποία μάλιστα κινούνται σε διαφορετικές κατευθύνσεις και επίπεδα ανάπτυξης. Χωρίς μακροχρόνιες έρευνες και καθορισμούς των ορίων μεταξύ των διαταραχών και της τυπικής ανάπτυξης, μπορούμε μόνο να υποθέτουμε τις αιτιώδεις κατευθύνσεις που παίρνουν συγκεκριμένες πτυχές γλωσσικής και πραγματολογικής γνώσης και ειδικότερα τα συστατικά της θεωρίας του νου (Tager-Flusberg H. , 2000, pp. 35,36).

1.4. Προκλήσεις στην εκτίμηση της πραγματολογικής ικανότητας

Η πραγματολογική αξιολόγηση διακρίνεται από άλλου είδους γλωσσικές αξιολογήσεις που μπορεί να προκύψουν μέσω τυποποιημένων τεστ. Μέχρι τώρα δεν υπήρχαν εργαλεία που να περιλαμβάνουν αξιολογήσεις για καθέναν από τους τέσσερις πιο ευρέως αναγνωρισμένους γλωσσικούς τομείς: σύνταξη, σημασιολογία, φωνολογία και πραγματολογία. Ενώ η κατάσταση έχει αρχίσει να αλλάζει, ακόμα και τώρα υπάρχουν εργαλεία που παραλείπουν την αξιολόγηση της πραγματολογίας, ή ακόμη κι όταν περιλαμβάνεται μετριέται λιγότερο από τους υπόλοιπους τομείς. Παρόλο που οι υπόλοιποι τομείς είναι πολύ σημαντικοί για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, η επιτυχία και η καταλληλότητα μίας φράσης σε ένα πλαίσιο εξαρτάται πολύ περισσότερο από την πραγματολογία. Ο τρόπος με τον οποίο η γλώσσα ενός παιδιού χρησιμοποιείται σε σημαντικά πλαίσια και εμπλέκεται στο κοινωνικό του περιβάλλον σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την προσαρμογή και την κοινωνική του επιτυχία. Αυτή η εμπλοκή της γλώσσας στην κοινωνική επιτυχία αντικατοπτρίζεται πολύ περισσότερο από τις πραγματολογικές δεξιότητες παρά από τους πιο παραδοσιακά αξιολογούμενους γλωσσικούς τομείς (Russell & Grizzle, 2008).

Οι περισσότερες διαταραχές που σχετίζονται με επικοινωνιακά ελλείμματα, όπως και αυτή των ΔΑΦ, φαίνεται να εμφανίζονται πολύ νωρίς (ήδη πριν από το πέμπτο έτος). Έτσι δημιουργούνται επιτακτικές ανάγκες για έγκαιρη ανίχνευση και διάγνωση άρα και δημιουργία αντίστοιχων αξιολογικών εργαλείων. Η ανάπτυξη αυτών των διαγνωστικών εργαλείων θα πρέπει να συνδυάσει πρωτόκολλα αξιολόγησης και παρέμβασης για τους εμπειρικά ταυτοποιημένους στόχους ανάπτυξης πραγματολογικών ικανοτήτων (Russell & Grizzle, 2008). Επιπλέον θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και ευρήματα από τη βασική έρευνα σε αυτόν τον τομέα, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να υποβόσκουν και γενετικοί λόγοι –π.χ. σε κάποιες μελέτες, έχουν περιγραφεί γονείς παιδιών με ΔΑΦ που παρουσιάζουν δυσκολίες στο να αποδώσουν νοητικές καταστάσεις απλά και μόνο από τις εκφράσεις προσώπου, ματιών-. Σε συνδυασμό με τη βασική έρευνα στον τομέα, θα μπορούσαν να υπάρξουν πολλές εφαρμογές είτε για έγκαιρη διάγνωση, είτε για έγκαιρη παρέμβαση (Baron-Cohen, 2001).

Όπως έχει προαναφερθεί η αξιολόγηση της πραγματολογίας (εκφρασμένης μέσω της προφορικής γλώσσας) είναι κεντρικής σημασίας στην αξιολόγηση παιδιών με επικοινωνιακές και άλλες συναφείς διαταραχές. Επηρεάζεται όμως από το κοινωνικό, γλωσσικό, γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, σε δεδομένο χρόνο (Adams, 2002). Ενώ σαν κοινωνικά όντα επηρεαζόμαστε από τους οικονομικούς, πολιτικούς και κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες μέσα στους οποίους συμβαίνει η μάθηση, αυτού του είδους το μακρο – επίπεδο πλαίσιο δεν έχει συζητηθεί επαρκώς στη βιβλιογραφία. Στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης έχουν αυξηθεί οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με ομάδες ανθρώπων, που με τη δική τους κοσμοθεωρία συμμετέχουν σε καθημερινές πρακτικές και έχουν γλώσσες και επικοινωνιακά στυλ τελείως διαφορετικά από τους υπόλοιπους. Όμως οι ειδικοί στην επικοινωνία αυτόν ακριβώς τον διαφορετικό πληθυσμό έχουν να

εξυπηρετήσουν (Hyter, 2007). Έτσι προκύπτουν διαφόρων ειδών προκλήσεις προς αντιμετώπιση κατά τη δημιουργία κατάλληλων εργαλείων αξιολόγησης της πραγματολογικής επάρκειας.

Για να διαμορφωθούν τα κατάλληλα εργαλεία θα πρέπει να αναρωτηθούμε τι είδους τεστ και παρεμβάσεις θέλουμε. Θα πρέπει να εστιάσουμε την έρευνα στη διαμόρφωση δοκιμασιών και ερωτηματολογίων, τα οποία να παρέχουν ισχυρή αξιολόγηση των πραγματολογικών γλωσσικών ικανοτήτων όπως επίσης και να θέτουν στόχους για θεραπεία (Russell & Grizzle, 2008).

Αξιολόγηση με τη χρήση νορμών

Φυσικά σε κάθε αναπτυξιακό επίπεδο οι απαιτήσεις των τεστ ποικίλουν ανάλογα με τις ικανότητες των παιδιών και τις νόρμες που έχουμε διαμορφώσει μέσω της έρευνας. Το πρώτο σύνολο έχει ονομαστεί **πρόδρομος ή προϋποθέσεις** και περιλαμβάνει βασικές αναδυόμενες ικανότητες, οι οποίες συμμετέχουν στην γλωσσική πραγματολογική αλληλεπίδραση, όπως ικανότητα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης μη λεκτικής επικοινωνίας, ανάπτυξη ευαισθησίας στη φωνή και στην ομιλούμενη γλώσσα, ανάπτυξη προφοράς, άρθρωσης και προσωδίας, τελετουργικούς χαιρετισμούς, κατανόηση και ανάδυση λεξιλογίου. Το δεύτερο σύνολο έχει ονομαστεί **βασικές ανταλλαγές**, περιλαμβάνοντας τις ανταλλαγές λόγου μεταξύ δύο ή τριών σειρών ερωταποκρίσεων, την προσαρμογή στις επικοινωνιακές συνεισφορές στη ροή της διαδραστικής ομιλίας, την ικανότητα σύλληψης και διατήρησης του θέματος συζήτησης, τη χρήση διαφορετικών πράξεων ομιλίας, χρήση συντακτικού, γραμματικής και προσαρμογή σε ποικιλία ακροατών. Το τρίτο ονομάζεται **διευρυμένος κυριολεκτικός και μη κυριολεκτικός λόγος** και περιλαμβάνει πτυχές που απαιτούν λειτουργικότητα σε διευρυμένο λόγο, που διαμορφώνουν μία ιδέα ταυτότητας και του ανήκω κάπου κοινωνικά, περιλαμβάνοντας την ικανότητα συμμετοχής στην ανταλλαγή ομιλίας, την ανάπτυξη της συναισθηματικής γλώσσας και της γλώσσας της Θ.τ.Ν., την ικανότητα σχηματισμού και κατανόησης διευρυμένων αφηγήσεων, τη χρήση της μεταφορικής μη κυριολεκτικής γλώσσας και το συνειδητό προσανατολισμό, το να είναι δηλαδή κανείς σχετικός, περιεκτικός και ενημερωτικός (Russell & Grizzle, 2008).

Αυτή η αξιολόγηση γίνεται μέσω της σύγκρισης των επιδόσεων με τα αντίστοιχα προφίλ παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο έτσι δημιουργούνται περιορισμοί, καθότι η γνώση των αναπτυξιακών «νορμών» (κανονικότητας) περιορίζεται σε πολύ προσεγγιστικές ηλικίες ανάπτυξης (Adams, 2002); (Russell & Grizzle, 2008). Επίσης, δεν μπορεί να ληφθούν υπόψη όλα τα διαφορετικά συγλ επικοινωνίας της παιδικής ηλικίας, που αναδύονται ανάλογα με το πλαίσιο και το ακροατήριο, οι νόρμες δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ποικίλες πολιτισμικές – γλωσσικές κοινωνίες (Adams, 2002); (Hyter, 2007).

Η έλλειψη ακρίβειας των συγκριτικών αναπτυξιακών νορμών είναι ένα μείζον πρόβλημα, το οποίο παραμένει ζητούμενο στα τεστ μαζί με τις υπόλοιπες επιδράσεις που προαναφέρθηκαν στη χρήση της γλώσσας. Χρειάζεται περισσότερη εμπειρική έρευνα στην επαγωγική κατανόηση, στη διαχείριση του θέματος και στη συσχέτιση του, για να υποστηριχθεί η ανάπτυξη καλύτερων εργαλείων καθώς και μεγαλύτερη έμφαση στον

συνομιλητή και τη λειτουργική χρήση της γλώσσας, πράγμα που έχει ήδη διερευνηθεί σε ομάδες άλλων ασθενών (Adams, 2002).

Όταν πρόκειται για παιδιά προσχολικής ηλικίας η αξιολόγηση θα πρέπει να επικεντρώνεται στην εκμαίευση της επικοινωνίας μέσω φυσικών μεθόδων σαν μέρος της καθολικής αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Από την άλλη πλευρά, για μεγαλύτερα παιδιά θα πρέπει να περιλαμβάνει ολοκληρωμένη έρευνα των πράξεων ομιλίας, των ικανοτήτων συζήτησης και αφήγησης, την κατανόηση του υπαινιγμού και της πρόθεσης, όπως επίσης και την ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιήσει τα συμφραζόμενα για κατανόηση (Adams, 2002). Κάποιοι ενήλικες υψηλής λειτουργικότητας τα καταφέρνουν σε πιο απαιτητικά τεστ δευτέρου βαθμού αιτιολόγησης, ενώ περνούν και τεστ κατανόησης μεταφορικής γλώσσας. Αυτό όμως δεν σημαίνει απαραίτητα ότι έχουν τυπική ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Το να μπορείς να περάσεις ένα τεστ που απευθύνεται σε ένα 6χρονο, όντας ενήλικας, μπορεί απλά να βάζει μια μάσκα στα ελλείμματα. Μονάχα κατάλληλα τεστ ενηλίκων θα μπορούσαν να μας απαντήσουν αν στην πορεία της ανάπτυξης αυτά τα ελλείμματα μπορούν να μειωθούν και σε ποιο βαθμό (Baron-Cohen & Swettenham, 1997, p. 10). Φυσικά υπάρχουν και περιπτώσεις εγκεφαλικών βλαβών, σε ενήλικες, όπου κρίνονται αναγκαία τέτοια τεστ πραγματολογίας και που έχουν ήδη ξεκινήσει να δημιουργούνται, εξετάζοντας 6 πραγματολογικά χαρακτηριστικά, την περιεκτικότητα, την επιλογή λέξεων, την ποιότητα, τη σχετικότητα, την ακρίβεια και τη διατήρηση του θέματος (Adams, 2002).

Έχει παρατηρηθεί μεγάλο ποσοστό των παιδιών που διαγιγνώσκονται με πρόωρη γλωσσική διαταραχή να εμφανίζουν κάποια ψυχοπαθολογία στην ενηλικίωση, με πιο συχνή αυτή του άγχους (Russell & Grizzle, 2008). Πρόσθετα ευρήματα κι από άλλες έρευνες παρέχουν ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία για τη σχέση μεταξύ γλωσσικής λειτουργικότητας, ψυχικής υγείας και συναισθηματικής προσαρμογής. Οι αξιολογήσεις βέβαια σε αυτές τις έρευνες δεν αφορούσαν τυπικά τις πραγματολογικές ικανότητες των παιδιών, δημιουργώντας έτσι την υποψία ότι τα ποσοστά συνοσηρότητας μεταξύ γλωσσικών διαταραχών και ψυχοπαθολογίας θα μπορούσε να είναι ακόμα μεγαλύτερα. Με την έννοια της συνοσηρότητας εννοείται ότι τα ελλείμματα στην πραγματολογία είναι τόσο διάχυτα, ώστε επηρεάζουν τη λειτουργική προσαρμογή των παιδιών σε μία ποικιλία πλαισίων κι όχι ότι παιδιά με ψυχιατρικές διαγνώσεις απλά αντιμετωπίζουν και θέματα πραγματολογίας (Russell & Grizzle, 2008). Το γεγονός ότι οι πραγματολογικές γλωσσικές ικανότητες παρουσιάζουν δραματικές αλλαγές κατά την ενηλικίωση, προσθέτει ένα επιπλέον επίπεδο πολυπλοκότητας στην επίτευξη της εγκυρότητας του περιεχομένου των αξιολογικών εργαλείων, ειδικά όταν φαίνεται να υπάρχουν ανόμοιοι ρυθμοί ανάπτυξης στην πορεία αυτών των χρόνων (Russell & Grizzle, 2008).

Στη μελέτη των παιδικών διαταραχών, είναι σημαντικό όχι απλά να δουλεύεις προς τα πίσω το ενήλικο μοντέλο ερμηνεύοντας ευρήματα από το τελευταίο στάδιο ανάπτυξης του ατόμου (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011) αλλά και να προσεγγίζεις την εξέλιξη της διαταραχής με το χρόνο εξετάζοντάς την στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011). Καταλαβαίνοντας τα συμπεριφορικά και γνωστικά ερείσματα των πραγματολογικών δυσκολιών σε σχέση με την κάθε διαταραχή, θα μπορούσε κανείς να

οδηγηθεί σε προγράμματα παρέμβασης κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ανάγκες κάθε ειδικής ομάδας πληθυσμού (Green & Bretherton, 2014).

Επίδραση του πολιτισμικού πλαισίου

Όπως έχει προαναφερθεί υπάρχουν περιορισμοί στη διαμόρφωση των γλωσσικών κανονικοτήτων σε διαφορετικές κοινωνίες και πολιτισμικές ομάδες. Ο όρος ετερογλωσσία περιλαμβάνει την ιδεολογική θέση που υποστηρίζει πολλαπλές όψεις θέασης των πραγμάτων, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν το αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Hyter, 2007). Η κοινωνική πρακτική, η οποία οργανώνει τις καθημερινές ζωές των ομάδων, δημιουργεί μία ιστορία των σχέσεων μεταξύ τους, όπως πολιτισμικές νόρμες και συμπεριφορές, ιστορικές μνήμες, οι οποίες μπορούν να είναι είτε συγκλίνουσες, είτε αποκλίνουσες (Hyter, 2007). Σύμφωνα με τον Vygotsky το νόημα δημιουργείται μέσα από την αλληλεπίδραση, οι κοινωνικές ομάδες συνδέονται με μία πολιτισμική ιστορία, η οποία παίζει ρόλο στην καθημερινή ζωή και η γλώσσα είναι το πρώτο μέσο μάθησης και δόμησης του νοήματος (Hyter, 2007). Μελέτες που ασχολήθηκαν με την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας έχουν προσθέσει επίσης δεδομένα για τη σχέση μεταξύ πραγματολογίας και εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (Hyter, 2007).

Με την πρόοδο που έχει συντελεστεί στο πεδίο αυτό, οι αξιολογικές εκτιμήσεις οφείλουν να έχουν κριτήριο αναφοράς το ολοκληρωμένο πεδίο δράσης του παιδιού, και να λαμβάνουν υπόψη το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρό τους. Χρειάζεται ένα μοντέλο που να εξηγεί τη σχέση μεταξύ των εννοιών και της ευρύτερης σύλληψης της πραγματολογίας. Τότε θα μπορούν οι έννοιες να εφαρμοστούν στην ανάπτυξη ενός πρωτοκόλλου αξιολόγησης για χορήγηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας από διαφορετικές πολιτισμικές – γλωσσικές και ηθολογικές ομάδες, στο πλαίσιο των καθημερινών τους αλληλεπιδράσεων (Hyter, 2007). Και πάλι όμως θα πρέπει αυτές οι διαστάσεις να μελετηθούν και να οριοθετηθούν σε κάθε χώρα ανάλογα με τις πολιτισμικές της ομάδες σε δεδομένη χρονική στιγμή. Η απλή προσαρμογή τεστ που απευθύνονται σε άλλες χώρες στα ελληνικά δεν αποτελεί λύση αξιόπιστη. Ο στόχος της αξιολόγησης είναι η σύνδεση των διαδικασιών αξιολόγησης με το σύνολο των καταστάσεων που μπορεί να επηρεάζουν τις ζωές των παιδιών είναι.

Διαθεσιμότητα κι ευχρηστία των εργαλείων

Καθώς αναδύονται οι συνδέσεις της έρευνας με διαταραχές των πραγματολογικών διεργασιών της παιδικής ηλικίας, είναι απαραίτητη η εξοικείωση των ψυχολόγων και των εκπαιδευτών με τομείς της πραγματολογικής ικανότητας και της αξιολόγησης του περιεχομένου της καθώς και με μορφές εγκυρότητας σχετικές με τα εργαλεία πραγματολογικής αξιολόγησης (Russell & Grizzle, 2008). Έτσι θεωρείται σημαντικό οι ειδικοί της επικοινωνίας να έχουν πρόσβαση σε φιλικά προς τον χρήστη εργαλεία, τα οποία να μπορούν να αξιοποιηθούν για να παράγουν ακριβή δεδομένα για τις περιοχές των πραγματολογικών γλωσσικών δεξιοτήτων (Hyter, 2007). Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να εξεταστεί ικανοποιητικά η ποιότητα των πραγματολογικών αλληλεπιδράσεων και τα

αξιολογικά εργαλεία να είναι εύκολα στη χορήγηση κι από αρχάριους αξιολογητές (π.χ. εκπαιδευτικούς γενικών τάξεων, προπτυχιακούς φοιτητές, κτλ.) (Hyter, 2007).

Η αξιολόγηση της πραγματολογίας είναι περίπλοκη, δεδομένη της ποικιλίας των πραγματολογικών πτυχών της γλώσσας και των σχέσεών τους με τις έννοιες και το πολιτισμικό πλαίσιο. Μέχρι τώρα έχει συντελεστεί σημαντική πρόοδος από την «πραγματολογική επανάσταση» του '70 (Hyter, 2007), αλλά υπάρχουν πολλά ακόμη που πρέπει να γίνουν. Απαιτούνται περισσότερα αναπτυξιακά δεδομένα για τους διαφορετικούς πληθυσμούς σε όλες τις ηλικίες, με τη χρήση ολοκληρωμένων μεθόδων, οι οποίες να εξηγούν τις συνδέσεις μεταξύ οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών εννοιών (Hyter, 2007). Μελλοντική έρευνα στη γλωσσική πραγματολογία θα έπρεπε πλέον να μην περιλαμβάνει πολλαπλασιασμό περισσότερων σχημάτων κωδικοποίησης αλλά να κάνει τα ως τώρα σχήματα περισσότερο προσβάσιμα στον πρακτικό και να διασφαλίσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία με σωστές μεθόδους στατιστικής ανάλυσης (Adams, 2002).

1.4.1.Εργαλεία, μέθοδοι αξιολόγησης και προβλήματα εγκυρότητας/αξιοπιστίας

Τα υπάρχοντα εργαλεία αξιολόγησης μπορούν να διαχωριστούν σε 4 κατηγορίες:

Α)Τα δημοσιευμένα τεστ γλωσσικής πραγματολογίας που πραγματεύονται αποκλειστικά πραγματολογικές δεξιότητες κι επιτρέπουν μεγάλης κλίμακας τυποποίηση για καλά καθορισμένες περιοχές λειτουργικότητας, όπως οι πράξεις ομιλίας. Το μειονέκτημα των περισσότερων από αυτά είναι ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα πλαισίου, καθώς οι επιδόσεις σ' αυτά εξαρτώνται ή ερμηνεύονται από αυτό.

Β)Οι κλίμακες καταγραφής συμπεριφορών αποτελούν πρωτόκολλα περιγραφικής ταξινόμησης πραγματολογικών παραμέτρων. Πρόκειται για μία γρήγορη κι εύκολη μορφή αξιολόγησης. Έχουν τη δυνατότητα να ξεκλειδώσουν συμπεριφορές, οι οποίες δύσκολα θα προσεγγίζονταν με δειγματοληψία. Ενώ μπορούν εύκολα να χρησιμοποιηθούν από παιδιάτρους, γονείς και δασκάλους, δεν αποτελούν εργαλεία διάγνωσης, παρέχοντας απλά χρήσιμα στοιχεία για περαιτέρω διερεύνηση.

Γ)Τα συστήματα κωδικοποίησης και αξιολόγησης της φυσιολογικής αλληλεπίδρασης, όπως το επικοινωνιακό περιεχόμενο των πράξεων ομιλίας και ταξινομήσεις αυτού. Η ανάλυση των πράξεων μέσα από φυσική παρατήρηση αντικατοπτρίζει την τυπική εννοιολογική λειτουργικότητα είναι όμως αρκετά χρονοβόρα. Οι απλές διαδικασίες εκμαίευσης μπορεί να είναι ελκυστικές αλλά η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους αμφισβητούνται. Έχει περιγραφεί ένα σύστημα κωδικοποίησης, όπου οι πράξεις ομιλίας χωρίζονται σε υποκατηγορίες, όπως πχ τα αιτήματα (για πληροφορία/ διασαφήνιση), τις κατηγορηματικές πράξεις (σχόλια, δηλώσεις, διαφωνίες) και τις επιτελεστικές (πειράγματα/ επιφωνήματα). Αυτή η κωδικοποίηση αποτελεί ένα κατάλληλο εργαλείο για την αποκάλυψη δυσλειτουργιών αλληλεπίδρασης, όπως οι συνεχείς ερωτήσεις, και βασίζονται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Οι αξιολογητές μπορούν να

εκτιμήσουν απόκριση και πρόθεση, επιδιορθώσεις κι εναλλαγή στη συνομιλία, συνοχή, θέμα και συνεκτικότητα και ταυτόχρονα οι αξιολογήσεις τους να επιτυγχάνουν υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας.

Δ) Κάποια αξιολογικά εργαλεία εξετάζουν την κατανόηση της πραγματολογίας μέσω της αναφοράς και των προϋποθέσεων που απαιτούνται μεταξύ των συνομιλητών κατά τη συζήτηση ή μέσω αφήγησης ιστοριών με ακολουθία ερωτήσεων. Η επίσημη εξέταση έχει σημαντικά πλεονεκτήματα, καθώς ο έλεγχος των μεταβλητών, όπως το πλαίσιο και η γλωσσική εισαγωγή επιτρέπουν στον πρακτικό να συγκρίνει την επαγωγική κατανόηση με χρήση κανονιστικών δεδομένων.

Ένας άλλος τρόπος διερεύνησης της αναφορικής ικανότητας του παιδιού, είναι η εξέταση των διάφανων σημασιών πίσω από την ιδιωματική γλώσσα, η οποία θα πρέπει να είναι αποσαφηνισμένη από το πλαίσιο και την κοινή γνώση. Αυτό γίνεται με τρεις τρόπους εξέτασης που σχετίζονται: με την κατανόηση της ασάφειας, των μεταφορικών εκφράσεων και της μη κυριολεκτικής κατανόησης (Adams, 2002).

Αρχές επιλογής και κατασκευής κατάλληλων εργαλείων

Οι αρχές στις οποίες βασίζεται η επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου αξιολόγησης έχουν αλλάξει τα τελευταία χρόνια. Είναι πολύ σημαντικό οι δοκιμασίες που επιλέγονται να επιτρέπουν στον επαγγελματία να συγκρίνει επίσημα κι ανεπίσημα πλαίσια. Έρευνες στην ανάπτυξη της πραγματολογίας έχουν εστιάσει στην ανάδυση των πρώιμων επικοινωνιακών προθέσεων ή των έμφυτων θεμελιακών πράξεων ομιλίας, σαν εύκολα αναγνωρίσιμες επικοινωνιακές συμπεριφορές (Adams, 2002).

Για να επιτευχθεί αυτή η σύγκριση επίσημου – ανεπίσημου πλαισίου προτείνεται να χρησιμοποιούνται τεχνικές που ελέγχουν τις επικοινωνιακές προθέσεις και τις έμφυτες θεμελιακές πράξεις, όπως: α) η δειγματοληψία και ανάλυση συζήτησης, β) η δειγματοληψία κι ανάλυση αφήγησης και γ) η φυσική παρακολούθηση ή προσχεδιασμένη εκμείευση. Ιδιαίτερα αποτελεσματικός θα ήταν ο συνδυασμός μεθόδων με στόχο τη σύγκριση των πραγματολογικών αξιολογήσεων για ένα συγκεκριμένο παιδί (Adams, 2002). Είναι πάντα χρήσιμο να διενεργείται και κάποια διακριτική ή συγκαλυμμένη παρατήρηση μέσα στην ομάδα συνομηλίκων ή σε κάποια παρόμοια κατάσταση, προκειμένου να διαπιστωθεί η εγκυρότητα της κλινικής εκτίμησης. Τέτοιου είδους τεχνικές είναι η ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου θέματος συζήτησης αυθόρμητα για το παιδί, αλλά προσχεδιασμένα από τον εξεταστή, η δοκιμασία διδασκαλίας παιχνιδιού σε άλλους συνομηλικούς, ή το παιχνίδι ρόλων απλών δραστηριοτήτων, όπως οι αγορές.

Η κατανόηση αναφοράς και ιστοριών και η παραγωγή αφήγησης, αποτελούν δεξιότητες που αναπτύσσονται από την προσχολική ηλικία, σε διαφορετικό βαθμό σε κάθε αναπτυξιακή ομάδα, άρα μπορούν να μελετηθούν ήδη από την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Adams, 2002). Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας η δειγματοληπτική μέθοδος επιλογής θα μπορούσε να είναι η παρατήρηση του παιχνιδιού με την οικογένεια,

με την παρέα συνομηλίκων ή προτιμότερα οι λίστες ελέγχου επικοινωνιακών προθέσεων και η παρατήρηση άλλων πραγματολογικών λειτουργιών (Adams, 2002).

Ένα μεγάλο μειονέκτημα της μεθόδου της δειγματοληψίας είναι η χρονική διάρκεια της χορήγησης αλλά και της επεξεργασίας της. Μία παρατήρηση βασιζόμενη στο παιχνίδι μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα. Η δειγματοληψία διαλόγου με μεγαλύτερα παιδιά, που είναι πιο γρήγορη και μπορεί να καταγραφεί, χρειάζεται όμως πολύ χρόνο απομαγνητοφώνησης ακόμη και για έναν έμπειρο ειδικό (Adams, 2002). Από την άλλη πλευρά παράγοντες όπως: α) η οικειότητα με τον συνομιλητή, β) οι κοινωνικές προσδοκίες ενός ενήλικα εξεταστή από το παιδί, γ) οι τεχνικές εκμείευσης του ενήλικα, δ) το γλωσσικό μοντέλο που ακολουθεί κ.ά. φαίνεται να επιδρούν κατά την πρακτική εφαρμογή. Ίσως είναι δύσκολο να ελέγξεις όλους αυτούς τους παράγοντες για πειραματικούς λόγους, αλλά για κλινικούς θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη.

Φαίνεται να υπάρχουν και κάποιες άλλες πτυχές που σχετίζονται με τις πραγματολογικές δεξιότητες, οι οποίες δεν έχουν συμπεριληφθεί στις μεθόδους αξιολόγησης. Η πρόσφατη έρευνα αλλά και η θεωρία υποδεικνύουν ότι οι πραγματολογικές γλωσσικές δεξιότητες, η θεωρία του νου και οι ικανότητες συναισθηματικής γλώσσας είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και απαιτούν άθικτη ανάπτυξη του μετωπιαίου λοβού και των επιτελικών λειτουργιών. Έτσι θεωρείται ότι θα πρέπει να ελέγχονται στην αξιολόγηση των πραγματολογικών γλωσσικών δεξιοτήτων και να περιλαμβάνονται στα αντίστοιχα εργαλεία (Russell & Grizzle, 2008).

Γεγονός είναι ότι δεν υπάρχουν αρκετά τεστ που να ελέγχουν τις επιτελικές λειτουργίες. Ομοίως λείπουν δοκιμασίες που να σχετίζονται με την προσαρμογή της προσοχής. Τέτοιου είδους δοκιμασίες ελέγχουν μη γλωσσικές πτυχές, για παράδειγμα τα τεστ που σχετίζονται με την οφθαλμική κίνηση και τις προθέσεις. Αντίστοιχης ευαισθησίας σε μη γλωσσικές πτυχές θα μπορούσαν να θεωρηθούν και τα τεστ που σχετίζονται με τη φωνή ή τη γλώσσα του σώματος. Μπορεί κανείς να αναρωτηθεί γιατί η ευχέρεια της ομιλίας είναι τόσο κεντρικός τομέας αξιολόγησης, όταν οι περισσότερες δοκιμασίες δεν περιλαμβάνουν την προσωδία, έναν αναγνωρισμένο δείκτη της συναισθηματικής κατάστασης του ομιλητή και μία διαταραγμένη περιοχή μεταξύ των παιδιών του φάσματος.

Οι γνωστικές πτυχές που διακρίνονται γλωσσικά μπορούν να μετρηθούν με τις μεθόδους των παράξενων ιστοριών (με τύπους ιστοριών όπου περιλαμβάνεται ψέμα ή αθώο ψέμα, αστείο, προσποίηση, παρεξήγηση, σαρκασμός, διπλή απάτη κ.ά.) και των δοκιμασιών υπαινιγμού, στις οποίες μετριέται ο βαθμός αντίληψης των σκέψεων που παρεμβαίνουν (Baron-Cohen, 2001).

Κάποιες από τις πιο χαρακτηριστικές εκδηλώσεις των διαταραχών, για τις οποίες έχει γίνει αναφορά στα προηγούμενα κεφάλαια, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ώστε να αναπτυχθούν αξιολογικοί άξονες για την πραγματολογική εκτίμηση σε διαφορετικές αναπτυξιακές φάσεις. Τέτοιοι άξονες θα μπορούσαν να είναι: η διάκριση νοητικού – σωματικού, η κατανόηση της λειτουργίας του νου και η διάκριση του «φαίνεσθαι – είναι», επίσης θα μπορούσε να γίνει συνδυασμός με δοκιμασίες 1^{ης} τάξης λανθασμένης αντίληψης (False belief tasks) και αντίστοιχων για το ότι βλέπω σημαίνει και γνωρίζω.

Στην κατεύθυνση αυτή εντάσσονται τεστ αναγνώρισης λέξεων που αναφέρονται σε νοητικές καταστάσεις εκτιμώντας τη συχνότητα χρήσης αυτών των λέξεων στον αυθόρμητο λόγο. Μια άλλη μορφή δοκιμασιών θα μπορούσε να αποτελεί η παραγωγή αυθόρμητου παιχνιδιού ρόλων, όπως και η κατανόηση πιο σύνθετων αιτιών συναισθημάτων (π.χ. πεποιθήσεις) ή ακόμα και η αναγνώριση του τι σκέφτεται – θέλει ο άλλος από την κατεύθυνση του βλέμματος. Όλα αυτά θα λέγαμε εξετάζουν τον έλεγχο των προθέσεων, τόσο του άλλου όσο και του εαυτού. Σε αυτό το επίπεδο δεξιοτήτων εμφανίζεται και η ικανότητα αντίληψης της εξαπάτησης και γενικότερα της κατανόησης της πραγματολογίας. Τέλος θα μπορούσε να εξετάζεται το επίπεδο φαντασίας, η συσχέτιση των δεξιοτήτων που προαναφέρθηκαν με τις δεξιότητες της καθημερινής ζωής, ίσως και πιο δύσκολες δοκιμασίες 2^{ης} τάξης λανθασμένων πεποιθήσεων (Baron-Cohen, 2001).

Είναι σημαντικό να συνεκτιμούνται τυχόν ελλείμματα σε επιτελικές λειτουργίες, ιδιαίτερα όταν υπάρχει υποψία συνοσηρότητας με ΔΑΦ ή ΔΕΠΥ. Αυτή η συσχέτιση θα μπορούσε να διερευνηθεί αν υπήρχαν κατάλληλα τεστ που να μετρούν τόσο τις επιδόσεις των επιτελικών λειτουργιών όσο και τη σχέση αυτών με άλλες κλίμακες όπως τις επιδόσεις σε τεστ διάκρισης ενσωματωμένων στοιχείων, ή στην αφήγηση. Παιδιά του φάσματος φαίνεται να τα πηγαίνουν πολύ καλύτερα στα τεστ διάκρισης ενσωματωμένων στοιχείων, όταν δίνεται πρόσβαση σε μέρη του όλου ή σε λεπτομέρειες. Οι αφηγήσεις αυτών των παιδιών όσο και των συγγενών τους φαίνεται να είναι λιγότερο συνεκτικές κι αυθόρμητες από τις ομάδες ελέγχου. Οι επιδόσεις τους θα μπορούσαν να συσχετιστούν είτε με περιβαλλοντικούς παράγοντες είτε με γενετικούς (Frith & Harpe, 1994). Όπως έχει ήδη αναφερθεί η ερμηνεία προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλων εργαλείων, η οποία με τη σειρά της απαιτεί συνεχή μελέτη - έρευνα για τη διαμόρφωση αυτών και τη δυνατότητα χρήσης τους ανάλογα με τις αλλαγές που μπορεί να προκύπτουν από το μακροεπίπεδο.

Εγκυρότητα - αξιοπιστία

Προφανώς κανένα τεστ δεν μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία δοκιμασιών από όλες τις αποχρώσεις των πτυχών των πραγματολογικών γλωσσικών δεξιοτήτων και να παραμένει πρακτικό. Επίσης η εγκυρότητα του περιεχομένου των περισσότερων δοκιμασιών, φαίνεται να είναι ανεπαρκής ή με ελλείψεις σε εμπειρική αξιοπιστία, καθώς βασίζονται σε καθαρά παραγωγικές, εμπειρικές διαδικασίες (Russell & Grizzle, 2008).

Το ερώτημα ποια πεδία πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα τεστ ή σε ένα ερωτηματολόγιο και σε ποιες ηλικιακές ζώνες να απευθύνονται, ώστε να επιτευχθεί μία έγκυρη εκτίμηση, απέχει πολύ από το να απαντηθεί. Ενώ υπάρχει ένας απεριόριστος αριθμός σχεδίων ιστοριών διαθέσιμος στους ομιλητές, σε κανένα τεστ/ερωτηματολόγιο δεν αξιοποιήθηκε όλο το εύρος τους. Η έρευνα ως προς την εγκυρότητα των μεθόδων αξιολόγησης της πραγματολογίας σχεδόν έχει ξεκινήσει.

Θα ήταν κατατοπιστικό να περιγράψουμε τη διαγνωστική και οικολογική εγκυρότητα των εργαλείων αξιολόγησης, η οποία χωρίζεται σε δύο τομείς. Ο πρώτος εστιάζει στην αληθοφάνεια, τον βαθμό στον οποίο τα τεστ έχουν απαιτήσεις, που αντικατοπτρίζουν το πραγματικό περιβάλλον και ο δεύτερος, ο οποίος εστιάζει στη

γνησιότητα, τον βαθμό στον οποίο τα τεστ και τα ερωτηματολόγια/ λίστες ελέγχου διαφέρουν ουσιαστικά. Η αξιολόγηση μέσω παρατήρησης φαίνεται να έχει μεγαλύτερη αληθοφάνεια από τα τεστ, τα οποία φαίνεται να φτάνουν σε πτυχές, μεταπραγματολογικής επίγνωσης ή κρίσης, σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτόν στον οποίο το παιδί πραγματικά χρησιμοποιεί τις πραγματολογικές γλωσσικές δεξιότητες του κατάλληλα στα πλαίσια της καθημερινής αλληλεπίδρασης (Russell & Grizzle, 2008).

Έχει δειχθεί ότι τα εργαλεία διαφέρουν ως προς την εστίασή τους στην απόκτηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων κατά την ανάπτυξη. Οι δύο περισσότερο τυποποιημένες μορφές αξιολόγησης είναι από τη μία πλευρά τα τεστ και από την άλλη τα ερωτηματολόγια ή οι λίστες ελέγχου. Τα τεστ εστιάζουν περισσότερο σε πιο ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες, ενώ τα ερωτηματολόγια και οι λίστες ελέγχου εστιάζουν περισσότερο σε πρόδρομους και προϋποθέσεις των πραγματολογικών δεξιοτήτων. Συγκρίνοντας αυτές τις δύο μορφές αξιολόγησης φαίνεται άλλοτε να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων τους κι άλλοτε όχι. Στην προσπάθεια περιγραφής της οικολογικής εγκυρότητας των τεστ σε σύγκριση με τα ερωτηματολόγια/λίστες, φαίνεται ότι στην πραγματικότητα αξιολογούν διαφορετικές δομές, μεταπραγματολογικής επίγνωσης έναντι πραγματολογικής δομής. Τα δύο μέτρα είναι στην ουσία υψηλά συσχετιζόμενα μεταξύ τους και η διάκριση τους είναι τόσο πρακτικά όσο και διαγνωστικά περιττή, ωστόσο η επίγνωση φαίνεται να είναι λιγότερο δυνατός προβλεπτικός δείκτης απ'ότι θα περίμενε κανείς. Όπως έχει σημειωθεί σε προηγούμενα κεφάλαια η αξιολόγηση των πραγματολογικών γλωσσικών δεξιοτήτων δεν εστιάζει απλά στην απόκτηση δεξιοτήτων (μη πλακισωμένων), αλλά σε πραγματολογικές δεξιότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατάλληλα σε κοινωνικά πλαίσια αλληλεπίδρασης, πράγμα το οποίο δημιουργεί μεγάλες απαιτήσεις (Russell & Grizzle, 2008). Έτσι ερμηνεύεται καλύτερα η αδυναμία της μεταπραγματολογικής επίγνωσης να λειτουργήσει σαν προβλεπτικός δείκτης, καθώς δεν εστιάζει στην αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων μέσα στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης.

Για μια ακόμα φορά φαίνεται πόσο σημαντικός παράγοντας στην ερμηνεία της πραγματολογικής χρήσης της γλώσσας είναι το πλαίσιο. Ο Bruner (1983) το είχε ορίσει ως «οτιδήποτε δίνει νόημα σε αυτά που έχουν ειπωθεί και γίνεи» (Hyter, 2007). Είναι ένα στοιχείο των αλληλεπιδράσεων και της δυναμικής των κοινωνικών διεργασιών. Λειτουργεί σε πολλαπλά επίπεδα πέραν της άμεσης γλωσσικής κατάστασης. Από την άλλη πλευρά συνδημιουργείται από τους αλληλεπιδρώντες με τα υπόβαθρα που φέρει ο καθένας. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι οι αλληλεπιδρούσες πλευρές έχουν ισότιμη συνεισφορά ή έλεγχο της κατάστασης. Φυσικά μπορεί να γίνει αντιληπτό με διαφορετικούς τρόπους από διαφορετικούς ανθρώπους ή μεταξύ διαφορετικών γλωσσών κι επηρεάζεται από τις συνθήκες της καθημερινής ζωής (Hyter, 2007).

Οι ειδικοί της επικοινωνίας έχουν αυξημένη πιθανότητα να εξυπηρετήσουν έναν διαφορετικό πληθυσμό παιδιών και οικογενειών, με ποικίλες απόψεις για τη γλώσσα και τους τρόπους χρήσης της. Οι υπηρεσίες που θα προσφέρουν θα μπορούσαν να ωφεληθούν από πληροφόρηση για τα διάφορα μακροεπίπεδα πλαίσια, τα οποία επηρεάζουν τις επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλητών, όπως επίσης και τις επιλογές, τις αποφάσεις και τα συμπεράσματα των αξιολογήσεων (Russell & Grizzle, 2008).

Οι πολιτιστικές και γλωσσικές διαφορές στην ανάπτυξη, την παραγωγή και την κατανόηση της πραγματολογίας, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στην ανάπτυξη και χρήση πρωτοκόλλων. Δεν μπορεί να υπάρξει ένα μοντέλο που να ταιριάζει σε όλες τις περιπτώσεις, αλλά οι ειδικοί της επικοινωνίας, θα πρέπει να έχουν στόχο τη διαμόρφωση εργαλείων που να είναι αρκετά ευέλικτα, ώστε να αξιολογούν ορατές και μη πτυχές του μακρο – πλαισίου που σχηματίζουν την κοινωνική πρακτική. Η σημαντική δουλειά για τον καθορισμό της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης και τη σύνδεση του με το πλαίσιο, πρέπει να συνεχιστεί και να στηριχθεί στην ανάπτυξη και εφαρμογή συστηματικής έρευνας (Hyter, 2007).

Το ερώτημα που προκύπτει είναι πώς να διαμορφώσει κανείς ένα μοντέλο αξιολόγησης, το οποίο να λαμβάνει υπόψη όλες αυτές τις ποικιλίες πρακτικών κοινωνικής επικοινωνίας, που υπόκεινται στις διευρυμένες επιδράσεις πλαισίου (Russell & Grizzle, 2008). Τρεις είναι οι βασικές διαπιστώσεις που έχουν προκύψει, ότι οι δοκιμασίες αξιολόγησης θα πρέπει να είναι περισσότερο αυθεντικές, λειτουργικές και περιγραφικές (Hyter, 2007).

Θα λέγαμε ότι καμία από τις δύο μορφές αξιολόγησης στις οποίες αναφερθήκαμε παραπάνω δεν πληροί τις προϋποθέσεις της αξιοπιστίας, με την έννοια της επαναληψιμότητας των αποτελεσμάτων, δεδομένης μάλιστα της ευαισθησίας ως προς τα ηλικιακά επίπεδα, στα οποία απευθύνονται (Russell & Grizzle, 2008).

Η πραγματολογική αξιολόγηση στη φυσική της μορφή δεν θα έπρεπε και δεν είναι εφικτό να δίνει αποτελέσματά που να μπορούν να επαναληφθούν, χωρίς απώλεια της πραγματικής αλληλεπίδρασης. Έτσι πάντα θα υπάρχει περιορισμένη εμπιστοσύνη αξιοπιστίας. Με στόχο την επίτευξη ενός καλού επιπέδου αξιοπιστίας θα πρέπει να ελέγχονται όσο το δυνατόν περισσότερες εξωτερικές μεταβλητές από τη μία περίπτωση αξιολόγησης στην άλλη και να αποφεύγονται θεματικές άγνωστες στο υποκείμενο της αξιολόγησης ή εργαλεία που ενέχουν ψυχαναγκαστικά γνωρίσματα ολοκλήρωσης (Adams, 2002).

Ένας βασικός παράγοντας, που επηρεάζει την επαναληψιμότητα είναι οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των συνομιλητών. Διαμορφώνονται από την παρουσία τους σε ένα συγκεκριμένο μικρο – πλαίσιο πάνω στο οποίο επιδρούν οι οικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές εμπειρίες, που κάθε φορά διαμορφώνουν τις τρέχουσες σχέσεις. Οι αλληλεπιδράσεις συντίθενται τόσο από τις παρελθοντικές, όσο κι από τις μελλοντικές εμπειρίες και προσδοκίες (Hyter, 2007).

Συμπερασματικά η αξιολόγηση των πραγματολογικών γλωσσικών δεξιοτήτων αναγνωρίζεται ως κρίσιμη μεταξύ των γλωσσοπαθολόγων, ακόμα κι αν μέχρι τώρα τέτοιες αξιολογήσεις βασιζόνταν σε δομημένη παρατήρηση περισσότερο από ότι σε ειδικές δοκιμασίες και ερωτηματολόγια (Russell & Grizzle, 2008). Στόχο των ειδικών θα πρέπει να αποτελεί η δημιουργία ολοένα και αρτιότερων μεθόδων αξιολόγησης με μεγαλύτερη εγκυρότητα κι αξιοπιστία.

Πολλές λίστες ελέγχου, πρωτόκολλα παρατήρησης και κατευθυντήριες γραμμές έχουν αναπτυχθεί χρησιμοποιώντας ειδικές πραγματολογικές εννοιολογήσεις. Αρκετές

έχουν εστιάσει στην αναγνώριση της ποσότητας, του τύπου και της ποικιλίας των πράξεων ομιλίας (Hyter, 2007). Μία βασική παραδοχή φαίνεται να είναι ότι υπάρχουν ειδικές πραγματολογικές συμπεριφορές (σε αυτήν την περίπτωση προθέσεις) που παράγονται από ένα άτομο σε σχέση με κάποια άλλα και ότι η αναγνώριση και κατηγοριοποίηση αυτών μπορεί να δώσει πληροφορία γεμάτη σημασία. Ωστόσο δεν μπορεί να δώσει πληροφορία για τις δυνατότητες και τις ανάγκες αυτών που επικοινωνούν (Hyter, 2007).

Εξετάζοντας κλινικά δείγματα θα ήταν βοηθητικό να υπάρχει μία θεωρία βάσει της οποίας αυτό που εξετάζεται να σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο σύμπτωμα ή διαταραχή, δεδομένου ότι διάφορες πτυχές των πραγματολογικών δεξιοτήτων, όπως των δεξιοτήτων της θεωρίας του νου μπορεί να σχετίζονται με διαφορετικούς τρόπους με ποικιλία συμπτωμάτων (Sprung, 2010).

2.Ερευνητική μελέτη

2.1. Ερευνητικές υποθέσεις

Τα παιδιά που εμφανίζουν ελλείμματα σε επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών και σχολική αποτυχία. Τέτοιου είδους ελλείμματα μπορεί να σχετίζονται είτε με αδυναμία κατανόησης της σκέψης του άλλου (θεωρία του νου) είτε με αδυναμίες συγκέντρωσης και επιτελική δυσλειτουργία και θα μπορούσαν να συνδεθούν με διαταραχές όπως αυτές των ΔΑΦ ή της ΔΕΠ-Υ.

Οι πραγματολογικές δεξιότητες αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη αυτών των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, δηλαδή των σχέσεων με τους άλλους και την επικοινωνία με ποικιλία συνομιλητών σε διάφορα πλαίσια. Μία δεξιότητα που φυσιολογικά εμφανίζεται περίπου στην ηλικία των 5 ετών και συνεχίζει να βελτιώνεται σε όλη την παιδική ηλικία αποτελεί η επιδιόρθωση της συζήτησης. Οι συνομιλητές μπορεί να χρειαστεί κάποια στιγμή να προβούν σε επιδιόρθωση συζήτησης και οι σωστοί ομιλητές μάλιστα οφείλουν να το κάνουν (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011). Στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος φαίνεται να υπάρχει μία γενική αποτυχία σε αυτήν τη δεξιότητα ή χρήση μιας πληθώρας μη δόκιμων τεχνικών προκειμένου να εισαχθεί ένα νέο στοιχείο στη συζήτηση. Παράλληλα σημειώνεται μειωμένη κατανόηση των κινήτρων των άλλων και των εσωτερικών τους καταστάσεων, παρόλο που το ίδιο το παιδί είναι σε θέση να βιώσει αντίστοιχα συναισθήματα, αυθόρμητα (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011). Η ικανότητα αναγνώρισης των διαφορετικών αναπαραστάσεων των άλλων, των κινήτρων τους και των συναισθηματικών τους καταστάσεων, συσχετίζεται με τις δεξιότητες λόγου (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011).

Πλήθος ερευνών τόσο ερωτηματολογίου, όσο και μελέτες παρατήρησης καθώς επίσης και τα ίδια τα διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠΥ υποδεικνύουν την ύπαρξη πραγματολογικών δυσκολιών (Green & Bretherton, 2014). Τα παραπάνω υπογραμμίζουν την ανάγκη χρηστικών εργαλείων εκτίμησης στοιχείων της πραγματολογικής ικανότητας στην πρώιμη παιδική ηλικία. Ο πρώτος επιμέρους στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η αξιολόγηση βασικών ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μίας πραγματολογικής δοκιμασίας. Ειδικότερα εξετάστηκε η εσωτερική δομή της κλίμακας για την παράλληλη αλλά σχετικά ανεξάρτητη εκτίμηση δύο επιμέρους διαστάσεων: έκφραση των συναισθημάτων και διατήρηση-διόρθωση συζήτησης.

Η πρόσφατη έρευνα αλλά και η θεωρία υποδεικνύουν επίσης ότι οι πραγματολογικές γλωσσικές δεξιότητες, η θεωρία του νου και οι ικανότητες συναισθηματικής γλώσσας είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και απαιτούν φυσιολογική ανάπτυξη των επιτελικών λειτουργιών. Περνώντας από την διαδραστική ομιλία στον πιο εκτεταμένο αφηγηματικό λόγο οι δυσκολίες εμμένουν. Η ικανότητα της αφήγησης είναι σημαντική για την επικοινωνία, όπως και για τη δόμηση των σκέψεων του ατόμου. Άτομα με ΔΑΦ αλλά και άτομα με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν αδυναμίες στην αφήγηση (Eigsti, Marchena,

& Kelley, 2011) οι οποίες συνδέονται με το ευρύτερο πλαίσιο των δυσκολιών στις κοινωνικο-γνωστικές διεργασίες. Επομένως είναι σημαντικό να συνεκτιμάται το επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης κατά την αξιολόγηση της πραγματολογικής ικανότητας του παιδιού. Μία από τις δυσκολίες του παραπάνω εγχειρήματος είναι η χρήση ψυχομετρικών εργαλείων που έχουν σταθμιστεί σε διαφορετικά δείγματα του πληθυσμού. Στην παρούσα μελέτη περιλαμβάνονται δεδομένα από πραγματολογικές και γλωσσικές δοκιμασίες στο ίδιο δείγμα παιδιών, διερευνώντας το βαθμό στον οποίο οι δύο σειρές ικανοτήτων επηρεάζονται από την ηλικία.

Συγκεκριμένα ελέγχθηκε η υπόθεση ότι η αναπτυξιακή βελτίωση των επιδόσεων σε πραγματολογικούς δείκτες (έκφραση συναισθήματος, διατήρηση-διόρθωση συζήτησης) διαμεσολαβείται, τουλάχιστον εν μέρει, από την παράλληλη ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων (λεξιλογική και αφηγηματική ικανότητα).

2.2.Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα θεωρητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν στο πρώτο μέρος και το ερευνητικό πλαίσιο, προσδιορίστηκε η μεθοδολογική προσέγγιση και διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Η εσωτερική δομή της πραγματολογικής δοκιμασίας μετρά τις πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών σαν ένα ενιαίο σύνολο ή μπορεί να τις αξιολογήσει σε επιμέρους άξονες, όπως η έκφραση συναισθημάτων, η ικανότητα διατήρησης και διόρθωσης της συζήτησης;
- Ο καθορισμός της αναπτυξιακής πορείας στο συγκεκριμένο ηλικιακό εύρος θα μπορούσε να περιγραφεί σαν διαμεσολαβητική σχέση, προσδιοριζόμενη από τις επιδόσεις στις άλλες δοκιμασίες (λεξιλογίου, αφηγηματική).

2.3. Μέθοδος

2.3.1. Δείγμα

Στη μελέτη συμμετείχαν 237 παιδιά ηλικίας 4-7 ετών (48- έως 95,5 μηνών, Μ.Ο. 66,8 μήνες) Η επιλογή έγινε τυχαία, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, με γραπτή συγκατάθεση του γονέα, ενώ δε συμμετείχαν παιδιά με κάποια αισθητηριοκινητική ή αναπτυξιακή δυσκολία. Ακολουθήθηκε το πρότυπο της ευκαιριακής επιλογής των γεωγραφικών περιφερειών, ενώ επιχειρήθηκε κατά προσέγγιση διαστρωμάτωση σύμφωνα με την αστικότητα της κάθε γεωγραφικής περιφέρειας. Η ηλικιακή κατανομή και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα περιγράφονται στον Πίνακα3.

Πίνακας 3 Ηλικιακή κατανομή και δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

| | | N | % |
|----------------|-------------------------|-----|------|
| Ηλικιακό εύρος | <5 ετών | 79 | 33,3 |
| | >5 &<6 ετών | 58 | 24,5 |
| | >6 ετών | 100 | 42 |
| Φύλλο | Αγόρια | 98 | 41,4 |
| | Κορίτσια | 139 | 58,6 |
| Περιοχές | Αστικές | 150 | 63% |
| | Αττική (Αθήνα) | 95 | 40% |
| | Μακεδονία (Θεσσαλονίκη) | 10 | 4,2% |
| | Θεσσαλία (Λάρισα/Βόλος) | 17 | 7% |
| | Κρήτη (Ηράκλειο) | 28 | 12% |
| | Ημιαστικές | 45 | 19% |
| | Θεσσαλία | 5 | 2% |
| | Μακεδονία | 4 | 1,7% |
| | Κρήτη | 36 | 15% |
| | Αγροτικές | 42 | 17% |
| | Θεσσαλία | 13 | 5,5% |
| | Μακεδονία | 2 | 0,8% |
| Κρήτη | 27 | 11% | |

2.3.2. Εργαλεία μέτρησης

Για την αξιολόγηση του λεξιλογίου χορηγήθηκαν ατομικά τρεις νέες δοκιμασίες που σχεδιάστηκαν για το σκοπό αυτό: δοκιμασία προσληπτικού λεξιλογίου, κατονομασίας εικόνων και ορισμού λέξεων.

Η δοκιμασία του *προσληπτικού λεξιλογίου* βασίζεται στο PPVT-R (Dunn&L.Dunn, 1981). Το παιδί για κάθε ερώτηση βλέπει μία κάρτα, η οποία περιλαμβάνει 4 εικόνες και καλείται να διαλέξει την εικόνα, η οποία αντιπροσωπεύει καλύτερα το σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης, που δίνεται προφορικά από τον εξεταστή. Στην μορφή, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη, περιλαμβάνονται 65 ερεθίσματα-εικόνες και το εύρος της βαθμολογίας είναι 0-65, με 0 για κάθε λανθασμένη και 1 για κάθε σωστή απάντηση. Στην *κατονομασία* εικόνων περιλαμβάνονται 39 ερεθίσματα/εικόνες, για το κάθε ένα από τα οποία το παιδί καλείται να δώσει μία ονομασία, το εύρος της βαθμολογίας κυμαίνεται από 0 έως 39, με 0/1 αντίστοιχα για κάθε λανθασμένη ή σωστή απάντηση. Με τον ίδιο τρόπο στις 50 λέξεις της *δοκιμασίας ορισμού* το παιδί καλείται να ορίσει την έννοια των λέξεων, χωρίς κάποιο οπτικό ερέθισμα, το εύρος της βαθμολόγησης κυμαίνεται μεταξύ 0 και 100, με αντίστοιχο τρόπο όπως και στις άλλες δοκιμασίες του λεξιλογίου. Οι βαθμολογίες των παραπάνω δοκιμασιών προστέθηκαν και δημιουργήθηκε συνολική βαθμολογία για τη δοκιμασία του λεξιλογίου, η οποία χρησιμοποιήθηκε στις αναλύσεις.

Στη *δοκιμασία του αφηγηματικού λόγου* τα παιδιά αξιολογήθηκαν με τη βοήθεια τεσσάρων εικονογραφημένων ιστοριών (χωρίς γραπτό κείμενο). Για τις δύο ιστορίες άκουσαν πρώτα μια σύντομη αφήγηση από τον εξεταστή και στη συνέχεια αναδιηγήθηκαν την ιστορία ξεφυλλίζοντας τις εικόνες. Οι δύο επόμενες ιστορίες χρησιμοποιήθηκαν για ελεύθερη αφήγηση από τα παιδιά. Οι επιδόσεις καταγράφηκαν και αξιολογήθηκαν με μια σειρά διαφορετικών κριτηρίων, έχοντας στόχο τον καθορισμό συγκριτικά της αναπτυξιακής πορείας της αφηγηματικής δεξιότητας. Οι απομαγνητοφωνημένες αναδιηγήσεις και ελεύθερες αφηγήσεις των τεσσάρων ιστοριών κωδικοποιήθηκαν σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια: (α) Συνεκτικότητα, (β) Επάρκεια του περιεχομένου της αφήγησης και (γ) Συνοχή/Μικροδομή: Συνδεδετικές Λέξεις/Φράσεις και Λεξιλόγιο.

Συνεκτικότητα. Οι αφηγήσεις που είχαν αρχή, μέση και τέλος, καθώς και ξεκάθαρη σύνδεση μεταξύ των επεισοδίων διατηρώντας τη χρονική διαδοχή, αξιολογούνταν ως αφηγήσεις με επαρκή/ώριμη συνεκτικότητα και έπαιρναν το βαθμό «2». Οι αφηγήσεις που ήταν εξαιρετικά σύντομες και έλειπε ένα επεισόδιο, αλλά δε διαταρασσόταν η χρονική ακολουθία, αξιολογούνταν ως αφηγήσεις με αναπτυσσόμενη συνεκτικότητα και έπαιρναν το βαθμό «1». Τέλος, οι αφηγήσεις που δεν είχαν χρονική διαδοχή ή είχαν λανθασμένη χρονική διαδοχή, δηλαδή έστω και μία χρονική ανακολουθία ανάμεσα στα επεισόδια, αξιολογούνταν ως αφηγήσεις με ελάχιστη/ανώριμη συνεκτικότητα και έπαιρναν το βαθμό «0».

Όσον αφορά το υπό-κριτήριο συνδεδετικές λέξεις/ φράσεις, οι αφηγήσεις που περιελάμβαναν έστω και μία από τις συνδεδετικές λέξεις: και, μετά, και μετά και τουλάχιστον μία από τις συνδεδετικές λέξεις: όταν, αφού, όμως κ.α., βαθμολογούνταν με «2». Οι

αφηγήσεις που περιελάμβαναν έστω και μία από τις συνδετικές λέξεις: και, μετά, και μετά, βαθμολογούνταν με «1», ενώ οι αφηγήσεις στις οποίες απουσίαζαν συνδετικές λέξεις/φράσεις, βαθμολογούνταν με «0».

Περιεχόμενο/ εκφραστική επάρκεια. Το κριτήριο βασίστηκε στα συστατικά της Γραμματικής της Ιστορίας των Stein και Glenn (1979), δηλαδή (α) εισαγωγή αφήγησης (συμβάσεις ή/και τόπος/ χρόνος/ήρωες) (β) αναφορά προβλήματος (τι ή/και γιατί) και η επίλυση του και (γ) αποτέλεσμα/ συμπέρασμα. Προστέθηκε όμως και μια τέταρτη κατηγορία (δ) «ανάπτυξη χαρακτήρων (νοητική κατάσταση και συναισθήματα ηρώων)», προκειμένου να αξιολογηθεί η χρήση εκλεπτυσμένων γλωσσικών τύπων που καθιστούν σαφέστερη την οργάνωση των αφηγήσεων (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Curen-ton & Justice, 2004). Η κάθε κατηγορία βαθμολογήθηκε με «0» ως ελάχιστη/ανώριμη ή με «1» ως αναπτυσσόμενη ή με «2» ως επαρκής/ώριμη. Ο μέγιστος βαθμός στο κριτήριο «επάρκεια περιεχομένου» ήταν ο βαθμός 8.

Λεξιλόγιο. Οι αφηγήσεις που είχαν εύστοχο λόγο, πιο πλούσιο και καλλιεργημένο λεξιλόγιο και χαρακτηρίζονταν από ευχέρεια στην επιλογή και χρήση των λέξεων (π.χ. συνώνυμα), αξιολογούνταν ως αφηγήσεις με επαρκές/ώριμο λεξιλόγιο και έπαιρναν το βαθμό «2». Οι αφηγήσεις που είχαν φτωχό αλλά επικοινωνιακό λεξιλόγιο, αρκετές επαναλήψεις και χρήση στερεότυπων ή απλοϊκών φράσεων, αξιολογούνταν ως αφηγήσεις με αναπτυσσόμενο λεξιλόγιο και έπαιρναν το βαθμό «1». Τέλος, οι αφηγήσεις που είχαν φτωχό λόγο, σημασιολογικά λάθη και μη επικοινωνιακή έκφραση, αξιολογούνταν ως αφηγήσεις με ανώριμο λεξιλόγιο και έπαιρναν το βαθμό «0». Οι βαθμολογίες των παραπάνω κριτηρίων προστέθηκαν και δημιουργήθηκαν συνολικές βαθμολογίες για τις τέσσερις ιστορίες ξεχωριστά, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν και αυτές στις αναλύσεις.

Για την αξιολόγηση της *πραγματολογικής επάρκειας* σχεδιάστηκε μία δοκιμασία εικονογραφημένων σεναρίων που απεικονίζουν οικείες στα παιδιά επικοινωνιακές περιστάσεις (π.χ. προσφορά δώρου, επιστροφή στο σχολείο κ.ά.) Η δοκιμασία περιλαμβάνει 21 συνολικά ερωτήσεις – περιστάσεις που αποτελούν το έναυσμα για την παραγωγή λόγου από τα παιδιά. Επιχειρήθηκε η αδρή βαθμολόγηση των αποκρίσεων με βάση το επικοινωνιακό αποτέλεσμα και δοκιμάστηκε να οριοθετηθεί το εύρος της βαθμολόγησης μεταξύ 0-2 για κάθε απάντηση με το 0 να αντιστοιχεί στην έλλειψη απόκρισης ή σε επικοινωνιακά ακατάλληλες αποκρίσεις, το 1 σε σύντομες (συχνά μονολεκτικές) αποκρίσεις, επικοινωνιακά κατάλληλες και το 2 σε αναπτυγμένες ή σύνθετες αποκρίσεις που υποδηλώνουν κατανόηση του (επικοινωνιακού) αποτελέσματος, διαμορφώνοντας το εύρος συνολικής βαθμολόγησης της δοκιμασίας μεταξύ 0 – 42. Οι επιδόσεις αναλύονται κι εξετάζονται με αναλύσεις διασποράς ως προς τις διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων με στόχο να καθοριστεί συγκριτικά η αναπτυξιακή πορεία της πραγματολογίας αλλά και η σχέση της με την λεξιλογική και την ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου.

2.3.3. Διαδικασία

Οι οικογένειες των παιδιών που μετείχαν στην έρευνα προσκλήθηκαν να επιτρέψουν τη συμμετοχή του παιδιού τους στην ερευνητική μελέτη με τίτλο: «Προβλεπτικοί δείκτες για τη μάθηση του γραπτού λόγου στις πρώτες τάξεις του Ελληνικού Δημοτικού σχολείου». Η μελέτη έχει εγκριθεί από την αρμόδια επιτροπή (Ερευνών και Επιστημονικής Τεκμηρίωσης) του Υπουργείου Παιδείας και χρηματοδοτείται από τον Ειδικό Λογαριασμό Κονδυλίων Έρευνας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Τα σχολεία που είχαν επιλεγεί στο τελικό δείγμα των σχολικών μονάδων που θα λάμβαναν μέρος στην πιλοτική μελέτη ανήκαν στους νομούς: Χανίων, Ηρακλείου, Ρεθύμνου, Λασιθίου, Λαρίσης, Μαγνησίας, Θεσσαλονίκης και Αττικής.

Προτού δοθούν οι κλίμακες στα παιδιά παρέχονταν πληροφορίες που αφορούσαν τη διαφύλαξη της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας των προσωπικών στοιχείων του παιδιού και των γονέων. Μετά τη γραπτή τους συγκατάθεση έγινε η χορήγηση των σύντομων δοκιμασιών γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων σε μαθητές του Νηπιαγωγείου και της Α΄ Δημοτικού από ειδικά εκπαιδευμένους συνεργάτες (εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους).

Η χορήγηση των δοκιμασιών έγινε στο χώρο του σχολείου, στη διάρκεια της σχολικής ημέρας, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό για την καλύτερη οργάνωσή της και χρειάστηκε 2-3 συνεδρίες σε διάστημα 2 διαδοχικών εβδομάδων. Τα παιδιά συμμετείχαν ατομικά και μπορούσαν να διακόψουν οποιαδήποτε στιγμή αν το ήθελαν.

Όλες οι απαντήσεις καταγράφηκαν με τέτοιο τρόπο που δεν επιτρέπει να συνδεθούν με την ταυτότητα των μαθητών και η πληροφόρηση δεν κοινοποιήθηκε στους εκπαιδευτικούς ή στη διεύθυνση του σχολείου, αφού όλα τα δεδομένα ήταν αυστηρώς εμπιστευτικά. Στην περίπτωση όμως που κάποιοι γονείς θέλησαν, και το δήλωσαν στη συγκατάθεσή τους, ενημερώθηκαν για τη επίδοση του παιδιού τους σε συγκεκριμένες δοκιμασίες.

2.3.4. Στατιστική ανάλυση

Αρχικά διαχωρίστηκαν τα στοιχεία (items) της πραγματολογικής δοκιμασίας, τα οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ενέχουν πτυχές έκφρασης συναισθημάτων και ικανότητας διόρθωσης-διατήρησης συζήτησης, σε δύο κατηγορίες αντίστοιχα (Εμπλοκή Συναισθημάτων: items1,2,6. Διατήρηση/Διόρθωση συζήτησης: items3,4,10,11,12,14,15). Οι μεταβλητές της μελέτης, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4 με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά τους είναι: η ηλικία σε μήνες (Ηλικία), οι επιδόσεις στην πραγματολογική πτυχή της εμπλοκής συναισθημάτων (Συναίσθημα), στην πραγματολογική πτυχή της διατήρησης – διόρθωσης συζήτησης (Συζήτηση), το Προσληπτικό Λεξιλόγιο, τους ορισμούς λέξεων, την κατονομασία, και την αφηγηματική ικανότητα.

Πίνακας 4 Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εύρος τιμών για τις μεταβλητές της μελέτης

| | Ηλικία | Συναίσθημα | Συζήτηση | Προσληπτικό Λεξιλόγιο | Ορισμοί | Κατονομασία | Αφήγηση |
|----------|--------|------------|----------|--------------------------|---------|-------------|---------|
| ΜΟ | 66,83 | 3,19 | 6,43 | 54,52 | 42,03 | 28,33 | 24,94 |
| ΤΑ | 11,49 | ,74 | 2,10 | 8,13 | 16,49 | 4,90 | 8,78 |
| Ελάχιστο | 48,1 | 1,00 | ,00 | 21,00 | 8,00 | 14,00 | ,00 |
| Μέγιστο | 95,5 | 6,00 | 12,00 | 72,00 | 77,00 | 38,00 | 48,00 |

Διερευνήθηκε η εσωτερική συνέπεια της πραγματολογικής δοκιμασίας, με χρήση του δείκτη α του Cronbach. Η τιμή του δείκτη θα πρέπει να υπερβαίνει το 0.70, ώστε να ικανοποιείται το κριτήριο της εσωτερικής συνέπειας (Nunnally&Bernstein, 1994). Επιπλέον ελέγχθηκε η συγκλίνουσα και διακριτική ικανότητα των μεταβλητών δοκιμασιών, μέσω δεικτών συνάφειας Pearson.

Για να απαντηθεί το ερώτημα αν η δομή της πραγματολογικής δοκιμασίας είναι σε θέση να αξιολογήσει και τους δύο επιμέρους άξονες (συναίσθημα και συζήτηση), χρησιμοποιήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων. Με τη μέθοδο αυτή διερευνάται το πλαίσιο των σχέσεων μεταξύ των στοιχείων (items) των κατηγοριών με τις λανθάνουσες μεταβλητές τις οποίες σχεδιάστηκαν να μετρήσουν, για να επιβεβαιωθεί ο βαθμός στον οποίο τα δεδομένα του συγκεκριμένου πληθυσμού επιβεβαιώνουν το υποθετικό μοντέλο των δύο παραγόντων.

Ο δεύτερος σκοπός της μελέτης (καθορισμός της αναπτυξιακής πορείας μέσα στο συγκεκριμένο ηλικιακό εύρος, σαν διαμεσολαβητική σχέση, προσδιοριζόμενη από τις επιδόσεις στις άλλες δοκιμασίες) πραγματοποιήθηκε μέσω ανάλυσης διαμεσολαβητικής γραμμικής παλινδρόμησης με τη χρήση μακροεντολών στο πρόγραμμα SPSS20.0 οι οποίες αναπτύχθηκαν από τον Hayes (2013, Model 4). Χρησιμοποιώντας τα δεδομένα ολόκληρου του δείγματος, επιχειρήθηκε η επιβεβαίωση της υπόθεσης σε δύο άξονες, ως προς τις πραγματολογικές πτυχές, Συναίσθημα και Συζήτηση, με τις παρακάτω εξισώσεις:

$$Y_e = b_0 + b_1X + b_2X + b_3X + b_4X + b_5M_1 + b_6M_2 + b_7M_3 + b_8M_4 + e$$

Όπου

$Y_e =$ Συναίσθημα, $X=$ Ηλικία, $M_1 =$ Προσληπτικό Λεξιλόγιο
 $M_2 =$ Ορισμοί, $M_3 =$ Κατονομασία, $M_4 =$ Αφήγηση

$$Y_d = b_0 + b_1X + b_2X + b_3X + b_4X + b'_5M_1 + b'_6M_2 + b'_7M_3 + b'_8M_4 + e'$$

Όπου

$Y_d =$ Συζήτηση, $X=$ Ηλικία, $M_1 =$ Προσληπτικό Λεξιλόγιο, $M_2 =$ Ορισμοί,
 $M_3 =$ Κατονομασία, $M_4 =$ Αφήγηση

2.4.Αποτελέσματα

Για να αξιολογηθεί το μοντέλο παραγοντικής δομής της πραγματολογικής δοκιμασίας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό AMOS 18. Ο βαθμός προσαρμογής των μοντέλων στα δεδομένα αξιολογήθηκε με βάση τους παρακάτω δείκτες: α) το πηλίκο του χ^2 με τους βαθμούς ελευθερίας ($\frac{\chi^2}{df}$), β) το Comparative Fit Index (CFI), γ) το Normed Fit Index (NFI), δ) ο Tucker Lewis Index (TLI), και ε) το Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Για το πηλίκο τιμές <2.0, για τους CFI, NFI, TLI τιμές > 0.9, και για τον RMSEA τιμές <0.06, γενικά υποδηλώνουν καλή προσαρμογή του μοντέλου.

Οι δείκτες του μοντέλου μας έδειξαν καλή προσαρμογή με $\chi^2 = 46.748, df = 34$, CFI=0.940, NFI=0.810, TLI=0.921 και RMSEA=0.40. Η εσωτερική συνέπεια της κλίμακας, όπως προαναφέρθηκε, αξιολογήθηκε με χρήση του δείκτη α του Cronbach, ο οποίος ήταν 0.81, αρκετά υψηλότερος από το κατώτερο όριο του 0,70.

Οι δείκτες συνάφειας Pearson μεταξύ των μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 5, δείχνοντας θετική συσχέτιση μεταξύ όλων των δοκιμασιών (επιδόσεων-μεταβλητών), με μεγαλύτερη αυτή μεταξύ των ζευγαριών προσληπτικό – ορισμοί, ηλικία – προσληπτικό και ορισμοί – κατονομασία, χωρίς να κινδυνεύει η διακριτική ικανότητα των δοκιμασιών.

Πίνακας 5 Δείκτες συνάφειας Pearson μεταξύ των μεταβλητών που μετρήθηκαν στη μελέτη

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1. Συναισθημα | 1 | | | | | |
| 2. Συζήτηση | ,236** | 1 | | | | |
| 3. Ηλικία | ,160* | ,347** | 1 | | | |
| 4. Προσληπτικό Λεξιλόγιο | ,076 | ,450** | ,627** | 1 | | |
| 5. Ορισμοί | ,192** | ,419** | ,511** | ,662** | 1 | |
| 6. Κατονομασία | ,111 | ,440** | ,550** | ,731** | ,624** | 1 |
| 7 Αφήγηση | ,157* | ,505** | ,416** | ,499** | ,466** | ,445** |

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Τα αποτελέσματα της διαμεσολαβητικής ανάλυσης παλινδρόμησης αποκαλύπτουν ότι η ηλικία έχει σημαντικές άμεσες επιδράσεις στις τέσσερις διαμεσολαβητικές μεταβλητές (Προσληπτικό Λεξιλόγιο, Ορισμοί, Κατονομασία, Αφήγηση, βλ. Εικόνα 1 & 2). Ωστόσο η άμεση επίδραση της ηλικίας στις διαστάσεις του Συναισθήματος και της Συζήτησης αντίστοιχα διαφέρουν, με την πρώτη να έχει θετική ενώ η δεύτερη αρνητική επίδραση (βλ. Πίνακες 6 & 7). Σημαντική άμεση (θετική) επίδραση της ηλικίας στη διάσταση της

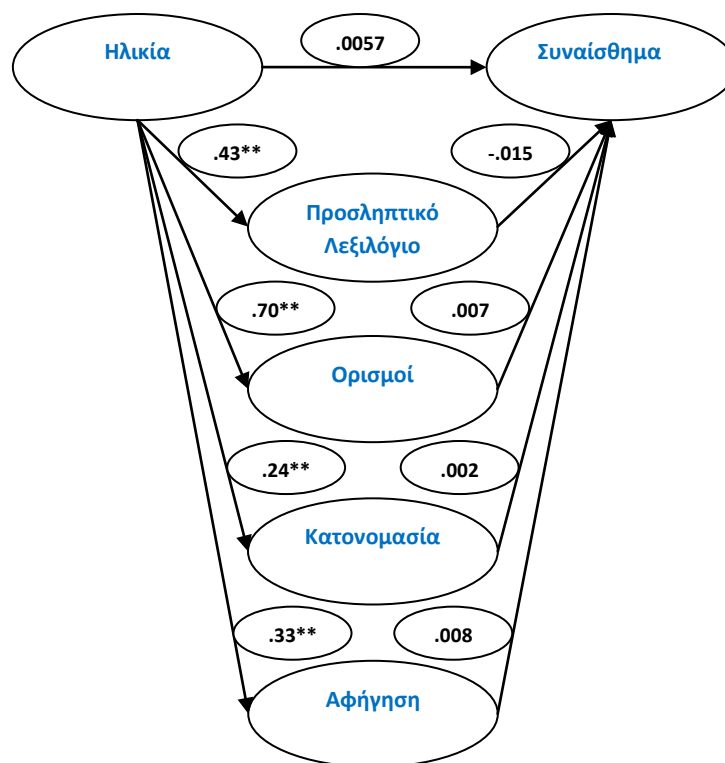
Συζήτησης δεν ήταν στατιστικά σημαντική (το αντίστοιχο διάστημα εμπιστοσύνης περιλαμβάνει το 0).

Ενδείξεις σημαντικών διαμεσολαβητικών σχέσεων βρέθηκαν αναφορικά με τη διάσταση της Συζήτησης. Ειδικότερα φαίνεται ότι η αύξηση της επίδοσης στη μεταβλητή της Συζήτησης με την ηλικία οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στην παράλληλη βελτίωση του προσληπτικού (λεξιλογίου).

Όσον αφορά στην πτυχή του συναισθήματος παρατηρούμε σε αντίθεση με τις σημαντικές άμεσες επιδράσεις στις διαστάσεις (b_1, b_2, b_3, b_4), οι έμμεσες διαμεσολαβητικές (b_5, b_6, b_7, b_8) μέσω αυτών να αποτυγχάνουν να φθάσουν στο επιθυμητό επίπεδο σημαντικότητας ($p > .05$).

Πίνακας 6 Διαμεσολαβητικές επιδράσεις στη διάσταση της Εμπλοκής Συναισθημάτων

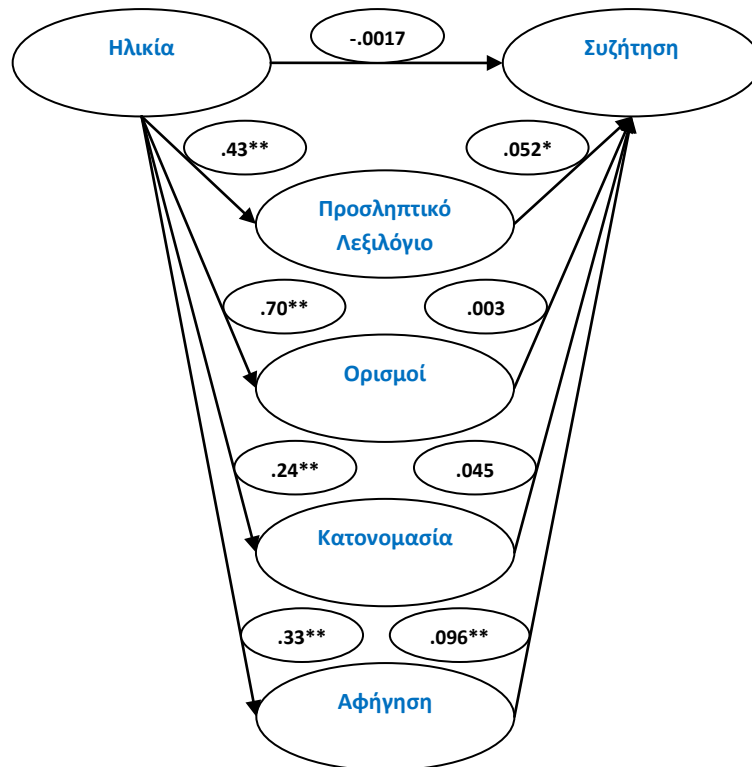
| | Direct Effect | Total Indirect effect | Indirect Effect | | | |
|---------------------------|---------------|-----------------------|-----------------------|---------|-------------|---------|
| | | | Προσληπτικό Λεξιλόγιο | Ορισμοί | Κατονομασία | Αφήγηση |
| B | .0057 | .0017 | -.0063 | .0051 | .0005 | .0025 |
| Διάστημα Εμπιστοσύνης 95% | -0.054 | -0.049 | -0.0148 | -0.0001 | -0.0068 | -0.0021 |
| | 0.168 | .0092 | .0016 | 0.110 | .0073 | .0091 |



Εικόνα 1 Άμεσες επιδράσεις της ηλικίας στις γλωσσικές επιδόσεις και στην εμπλοκή συναισθημάτων (αστάθμητοι συντελεστές παλινδρόμησης (b)).

Πίνακας 7 Διαμεσολαβητικές επιδράσεις στη διάσταση της Συζήτησης

| | Direct Effect | Total Indirect effect | Indirect Effect | | | |
|---------------------|---------------|-----------------------|-----------------------|---------|-------------|---------|
| | | | Προσληπτικό Λεξιλόγιο | Ορισμοί | Κατονομασία | Αφήγηση |
| B | -.0017 | .067* | .022* | .0022 | .0107 | .0317 |
| Διάστημα | -0.313 | .0451 | .0026 | -.0121 | -.0056 | -.0178 |
| Εμπιστοσύνης 95% | .0279 | .0913 | .0466 | .0197 | .0289 | .0483 |



Εικόνα 2 Άμεσες επιδράσεις της ηλικίας στη διατήρηση - διόρθωση συζήτησης, (αστάθμητοι συντελεστές παλινδρόμησης (b)).

2.5. Συζήτηση

Το πρώτο ερώτημα της εργασίας είναι εάν η πραγματολογική δοκιμασία που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη μπορεί να μετρά τις πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών σαν ένα ενιαίο σύνολο και παράλληλα να αξιολογεί επιμέρους άξονες όπως η έκφραση των συναισθημάτων (αντίληψη της εμπλοκής συναισθημάτων) και η διατήρηση – διόρθωση της συζήτησης.

Σε αυτή την κατεύθυνση αρχικά διερευνήθηκε η εσωτερική συνέπεια της πραγματολογικής δοκιμασίας με χρήση του δείκτη α του Cronbach. Επιπλέον ελέγχθηκε η συγκλίνουσα και διακριτική ικανότητα των επιδόσεων στις πραγματολογικές και άλλες γλωσσικές δοκιμασίες. Για να απαντηθεί το ερώτημα αν η δομή της πραγματολογικής δοκιμασίας είναι σε θέση να αξιολογήσει και τους δύο επιμέρους άξονες (Συναίσθημα και Συζήτηση), χρησιμοποιήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων.

Επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ότι η δοκιμασία μας μπορεί και να μετρήσει τις πραγματολογικές δεξιότητες σαν σύνολο, με επαρκή διακριτική της ικανότητα για την εκτίμηση των επιμέρους πραγματολογικών διαστάσεων. Ελλείμματα στις πραγματολογικές δεξιότητες αντικατοπτρίζονται σε ελλείμματα επικοινωνιακών δεξιοτήτων που συχνά αποκαλύπτονται σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τη σχολική ή κοινωνική αποτυχία παιδιών με αδυναμίες κατανόησης της σκέψης του άλλου (Θεωρίας του Νου) και συγκέντρωσης (επιτελικών λειτουργιών).

Οι πραγματολογικές δεξιότητες αποτελούν βάση τόσο για την ανάπτυξη σχέσεων με τους άλλους όσο και για την επικοινωνία με ποικιλία συνομηλητών σε διάφορα πλαίσια, συμπεριλαμβανομένου και του πλαισίου του νηπιαγωγείου και των πρώτων σχολικών τάξεων (Hyter, 2007). Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες είναι αυτές που διαμορφώνουν τις κατάλληλες δομές, στα συγκεκριμένα πλαίσια επικοινωνίας και αντίστοιχα τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (Βογινοδρούκας, 2008). Έτσι προκύπτουν προβλήματα που διαφοροποιούν την αξιολόγηση της πραγματολογίας από την τυπική λεξιλογική αξιολόγηση, της οποίας οι νόρμες διαμορφώνονται από τις τυποποιημένες δοκιμές σε κάθε περίπτωση (Adams, 2002).

Η ικανότητα αναγνώρισης των διαφορετικών αναπαραστάσεων των άλλων, των κινήτρων τους και των συναισθηματικών τους καταστάσεων σχετίζεται με τις δεξιότητες λόγου (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011). Μία δεξιότητα η οποία ξεκινά περίπου στα 5 έτη στην τυπική ανάπτυξη και συνεχίζει να βελτιώνεται σε όλη την παιδική ηλικία αποτελεί η ικανότητα επιδιόρθωσης της συζήτησης (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011). Οι συνομηλητές μπορεί να χρειαστεί κάποια στιγμή να προβούν σε επιδιόρθωση συζήτησης και οι σωστοί ομιλητές μάλιστα οφείλουν να το κάνουν. Τόσο η πραγματολογική πτυχή της έκφρασης αναγνώρισης συναισθημάτων, όσο και αυτή της διόρθωσης της συζήτησης έχουν συσχετιστεί με τις προαναφερθείσες διαταραχές (ΔΑΦ, ΔΕΠΥ).

Η πρόσφατη έρευνα αλλά και η θεωρία υποδεικνύουν ότι οι πραγματολογικές γλωσσικές δεξιότητες, η θεωρία του νου και οι ικανότητες συναισθηματικής γλώσσας είναι

άρρηκτα συνδεδεμένες και απαιτούν επαρκή ανάπτυξη των επιτελικών λειτουργιών. Πλήθος ερευνών τόσο ερωτηματολογίου, όσο και μελέτες παρατήρησης καθώς επίσης και τα ίδια τα διαγνωστικά κριτήρια της ADHD υποδεικνύουν ένα σταθερό προφίλ πραγματολογικών διαταραχών σε παιδιά με χαρακτηριστικά της (Green & Bretherton, 2014). Ωστόσο μπορούν να διαμορφωθούν προφίλ για όλες τις διαταραχές που σχετίζονται με αυτά τα ελλείμματα. Καθώς αντίστοιχες δυσκολίες μικρότερης έντασης αντιμετωπίζουν εκάστοτε και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, κρίνεται σκόπιμο να καθοριστούν τα όρια μεταξύ της τυπικής ανάπτυξης και των διαταραχών, όπως επίσης και των διαταραχών μεταξύ τους (Green & Bretherton, 2014).

Το δεύτερο ερώτημα της μελέτης αφορά τη συμβολή της ανάπτυξης γλωσσικών ικανοτήτων (λεξιλογική γνώση και αφηγηματική ικανότητα) στην ανάπτυξη των επιμέρους διαστάσεων της πραγματολογικής ικανότητας. Τα αποτελέσματα της διαμεσολαβητικής ανάλυσης παλινδρόμησης αποκαλύπτουν ότι η ηλικία έχει σημαντικές άμεσες επιδράσεις στις τέσσερις διαμεσολαβητικές μεταβλητές (Προσληπτικό λεξιλόγιο, Ορισμοί, Κατονομασία, Αφήγηση, βλ. Εικόνα 1 & 2). Ωστόσο η άμεση επίδραση της ηλικίας στις διαστάσεις του Συναισθήματος και της Συζήτησης, αντίστοιχα, διαφέρουν, με την πρώτη να έχει θετική ενώ η δεύτερη αρνητική επίδραση. (βλ. Πίνακες 6 & 7). Η άμεση (θετική) επίδραση της ηλικίας στη διάσταση της συζήτησης δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Ενδείξεις σημαντικών διαμεσολαβητικών σχέσεων βρέθηκαν αναφορικά με τη διάσταση της Συζήτησης. Επομένως, εν μέρει επιβεβαιώνεται η δεύτερη υπόθεση διαμεσολαβητικής σχέσης, ως προς τη διάσταση της Συζήτησης, ιδιαίτερα σε σχέση με τη βελτίωση στο προσληπτικό λεξιλόγιο, ενώ κάτι αντίστοιχο δε συμβαίνει ως προς τη διάσταση του Συναισθήματος. Ειδικότερα φαίνεται ότι η αύξηση της επίδοσης στη μεταβλητή της Συζήτησης με την ηλικία οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στην παράλληλη βελτίωση του προσληπτικού λεξιλογίου.

Τα παραπάνω ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεκτίμησης γλωσσικών δεξιοτήτων κατά την αξιολόγηση του επιπέδου ανάπτυξης της πραγματολογικής ικανότητας, και ιδιαίτερα δεξιοτήτων που αφορούν την διαλεκτική ικανότητα. Από τη μια μεριά υπάρχουν προβλήματα που διαφοροποιούν την αξιολόγηση της πραγματολογίας από την τυπική λεξιλογική αξιολόγηση, της οποίας οι νόρμες διαμορφώνονται από τις τυποποιημένες δοκιμές σε κάθε περίπτωση (Adams, 2002), ενώ παράλληλα υπάρχει μια άρρηκτη σύνδεση μεταξύ των δύο στα επίπεδα δεξιοτήτων- αξιολογήσεων- επιδόσεων. Περνώντας από την ομιλία στην αλληλεπίδραση, στον πιο εκτεταμένο λόγο με τη μορφή αφηγήσεων, συνεχίζουν να παρουσιάζονται ελλείμματα. Η ικανότητα της αφήγησης είναι σημαντική για την επικοινωνία, όπως και για τη δόμηση των σκέψεων του ατόμου. Τόσο άτομα με ΔΑΦ, όσο και άτομα με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν αδυναμίες στον τομέα του εκτεταμένου αφηγηματικού λόγου (Eigsti, Marchena, & Kelley, 2011), αδυναμίες οι οποίες συνδέονται με το ευρύτερο πλαίσιο των δυσκολιών στις κοινωνικο-γνωστικές διεργασίες.

2.5.1. Περιορισμοί

Κυριότερος ίσως περιορισμός της παρούσας μελέτης είναι ο συγχρονικός χαρακτήρας των δεδομένων. Επιπλέον το δείγμα, αν και τυχαίας επιλογής, μέσω διαστρωμάτωσης με βάση την γεωγραφική και ηλικιακή κατανομή, δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλο.

Στην παρούσα μελέτη και με βάση τη βιβλιογραφική έρευνα που προηγήθηκε, επιχειρήθηκε η διερεύνηση υποθέσεων πάνω στις κατευθύνσεις της έκφρασης συναισθήματος και στη διόρθωση της συζήτησης. Έναυσμα γι' αυτόν τον προσανατολισμό διερεύνησης εκτός από τη βιβλιογραφία αποτέλεσε και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις δύο πιο συχνά παρατηρούμενες διαταραχές των παιδιών στα σχολεία μας, αυτές των ΔΑΦ και της ΔΕΠ-Υ, οι οποίες εμφανίζουν ελλείμματα και στους δύο άξονες. Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι δεν θα μπορούσαν να γίνουν συσχετίσεις και με άλλα χαρακτηριστικά άλλων διαταραχών ή και αυτών των συγκεκριμένων ελλειμμάτων με άλλου τύπου διαταραχές.

Στην προαναφερθείσα κατεύθυνση έγινε κάποια επιλογή στοιχείων (items) της πραγματολογικής δοκιμασίας, τα οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ενέχουν πτυχές έκφρασης συναισθημάτων και ικανότητας διόρθωσης-διατήρησης συζήτησης, σε δύο κατηγορίες αντίστοιχα (εμπλοκή συναισθημάτων: items1,2,6 και Διατήρηση-Διόρθωση συζήτησης: items3,4,10,11,12,14,15). Σημειώνεται ότι ο τόσο περιορισμένος αριθμός στοιχείων στην πτυχή της εμπλοκής του συναισθήματος ενέχει κίνδυνο και θέτει περιορισμούς στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

2.5.2. Προεκτάσεις

Η παρούσα αναφορά κινήθηκε στα πλαίσια μίας ευρύτερης έρευνας αναλύοντας αποτελέσματα της πιλοτικής φάσης της ερευνητικής μελέτης «Προβλεπτικοί δείκτες για τη μάθηση του γραπτού λόγου στις πρώτες τάξεις του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου», η οποία συνεχίστηκε επιχειρώντας και διαχρονική μελέτη.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η ερμηνεία προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλων εργαλείων, η οποία με τη σειρά της απαιτεί συνεχή μελέτη - έρευνα για τη διαμόρφωση αυτών και τη δυνατότητα χρήσης τους ανάλογα με τις αλλαγές που μπορεί να προκύπτουν. Δεν αρκεί δηλαδή απλά η διαμόρφωση ενός διαγνωστικού εργαλείου, χρειάζεται συνεχής έρευνα με διαφορετικούς πληθυσμούς διαφορετικών επικοινωνιακών στυλ και κοινωνικών ομάδων σε κάθε χώρα ανάλογα με τις πολιτισμικές της ομάδες σε δεδομένη χρονική στιγμή καθώς οι ειδικοί της επικοινωνίας καλούνται να εξυπηρετήσουν κάθε φορά αυτόν τον διαφορετικό πληθυσμό. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία ενός εργαλείου μπορεί να προστατευτεί μέσω συνεχούς και συστηματικής έρευνας.

Στην ίδια κατεύθυνση θα μπορούσε να προταθεί η χορήγηση του εργαλείου σε ειδικό πληθυσμό παιδιών που έχουν διαγνωστεί με διαταραχές όπως ΔΑΦ και ΔΕΠΥ και η

ερμηνεία των αποτελεσμάτων των επιδόσεων τους στα πλαίσια των αντίστοιχων θεωριών που έχουν διαμορφωθεί για τα ελλείμματα αυτών των διαταραχών, με στόχο τον καθορισμό και την οριοθέτηση του αναπτυξιακού τους πλαισίου. Στα πλαίσια του παραπάνω στόχου θα μπορούσε επίσης να γίνει σύνδεση με αποτελέσματα επιδόσεων σε άλλες δοκιμασίες που σχετίζονται με την προσοχή και τις επιτελικές λειτουργίες (εκτελεστική λειτουργία), αν υπάρχουν κατάλληλες γι' αυτήν την ηλικία ή και διαμόρφωση τέτοιων δοκιμασιών – εργαλείων αν δεν υπάρχουν. Η συνεχής και συστηματική έρευνα μπορεί να αναδείξει κι άλλες πτυχές προς διερεύνηση όπως η συναισθηματική γλώσσα και η προσοχή, ενώ ταυτόχρονα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ο μεγάλος αριθμός σχεδίων αξιολόγησης που υπάρχει σε όλο τους το εύρος.

Από την άλλη μεριά αξιοποιώντας αποτελέσματα από τέτοιου είδους έρευνες, θα μπορούσαν να διαμορφωθούν στόχοι θεραπείας και κατάλληλο υλικό παρέμβασης για συγκεκριμένους πληθυσμούς παιδιών με διαταραχές.

Βιβλιογραφία

- Adams, K. (2002). Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 43:8, pp. 973-987.
- Anderson, J. (2002). Spanning seven orders of magnitude: A challenge for cognitive modelling. *Cognitive Science*(26), pp. 85-112.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things With Words*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, pp. 174-183.
- Baron-Cohen, S., & Swettenham, J. (1997). Theory of mind in autism: its relationship to executive function and central coherence. In D. Cohen, & F. Volkmar, *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders 2nd Edition*. John Wiley and Sons.
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York, NY: Academic Press.
- Bernstein, D. K., & Tiegerman-Farber, E. (1993). *Language and communication disorders in children*. New York: Maxwell Macmillan International.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Universals in Language Usage. Politeness Phenomena*. Cambridge: CUP.
- Carpender, M., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (2001). Understanding of Others' Intentions in Children With Autism. pp. Vol. 31, No. 6.
- Dunn, L., & L. Dunn. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test - Revised*. Circle Pines MN: American Guidance Service.
- Eigsti, I.-M., Marchena, A. B., & Kelley, J. M. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders* (5), pp. 681-691.
- Frith, U., & Happe, F. (1994). Autism: beyond "theory of mind". *Cognition*, 50, pp. 115-132.
- Frith, U., Happe, F., & Siddons, F. (1994, 3 2). Autism and theory of mind in everyday life. *Social Development*, pp. 108-124.
- Green, B. C., & Bretherton, K. A. (2014, January-February). Pragmatic language difficulties in children with hyperactivity and attention problems: an integrated review. *International Journal of Language & Communication Disorders Vol.49, No.1*, pp. 15-29.
- Grice, H. (1975). Logic and conversation. In P. Cole, & J. Morgan, *Syntax and Semantics:3 Speech Acts* (pp. 41-58). New York: with permission from Elsevier.

- Hyter, Y. D. (2007). Pragmatic Language Assessment A Pragmatic-As-Social Practice Model. *Top Lang Disordres Vol.27, No 2*, pp. 128-145.
- Leslie, A. &. (1993). What autism teaches us about metarepresentation. In H. T.-F. S. Baron-Cohen (Ed.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp. 83-111). Oxford: Oxford University Press.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory, (3rd edition)*. New York: McGraw Hill.
- Russell, R. L., & Grizzle, K. L. (2008, June). Assessing Child and Adolescent Pragmatic Language Competencies: Toward Evidence-Based Assessments. *Clinical Child and Family Psychology Review Vol.11*, pp. 59-73.
- Ryder, N., Leinonen, E., & Schulz, J. (2008, July-August). Cognitive approach to assessing pragmatic language comprehension in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders Vol.43, No4*, pp. 427-447.
- Sprung, M. (2010, June 1). Clinically relevant measures of theory of mind. *Child and Adolescent mental Health*.
- Tager-Flusberg, H. (2000). Language and understanding minds: connections in autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. Cohen, *Understanding other minds: Perspectives from autism and developmental cognitive neuroscience 2nd ed.* (pp. 1–45). Oxford: Oxford University Press.
- Tager-Flusberg, H., & Anderson, M. (1991, November). The development of contingent discourse ability in autistic children. *Journal of child psychology and psychiatry 32(7)*, pp. 1123-34.
- Vilceanu, T. (2005). *Pragmatics. The raising and Training of Language Awareness*. Craiova: Universitaria.
- Wilson, D., & Sperber, D. (1993). Linguistic form and Relevance. *Lingua 90*, pp. 1-25.
- Wilson, D., & Sperber, D. (2006). Relevance Theory. In L. Horn, & G. Ward, *Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell.
- Βογινδρούκας, Ι. (2008). Πραγματολογική ανάπτυξη και διαταραχές. Στο Δ. Νικολόπουλος (Επιμ.), *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές* (σσ. 315-345). Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.
- Μπέλλα, Σ. (2015). *Πραγματολογία Από τη γλωσσική επικοινωνία στη γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.