



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ: ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ: ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»**

Τίτλος Εργασίας: «Η κοινωνική κατανόηση των κωφών παιδιών»

Διπλωματική Εργασία

Όνομα φοιτητή: ΑΡΕΤΗ ΚΑΜΠΟΥΡΟΛΙΑ

Αθήνα, 2020



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ: ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ: ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»**

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπουσα: Αικατερίνη Αντωνοπούλου

**Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Δημήτριος Ζμπάινος

**Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα

**Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Η Αρετή Καμπουρολιά

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θεωρώ υποχρέωση μου να ευχαριστήσω κάποιους ανθρώπους που συνέβαλαν ο καθένας με το δικό του ξεχωριστό τρόπο στην ολοκλήρωση της διπλωματικής αυτής εργασίας.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που με πολύ προθυμία βοήθησαν στην υλοποίηση της έρευνας και συνέβαλαν ουσιαστικά στην ολοκλήρωση της διπλωματικής αυτής εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα παιδιά, τους μικρούς μαθητές που με πολύ χαρά και προθυμία συμμετείχαν διαβάζοντας το παραμύθι και κάνοντας όλες τις δοκιμασίες.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτρια κυρία Αικατερίνη Αντωνοπούλου, για τις πολύτιμες και ουσιαστικές επιστημονικές συμβουλές της και την έμπρακτη υποστήριξή της καθ' όλη την διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγο και την κόρη μου γιατί με την ηθική και ουσιαστική στήριξή τους βοήθησαν να πραγματοποιηθεί η εργασία αυτή.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη στα Ελληνικά.....	
Περίληψη στα Αγγλικά.....	
Συντομογραφίες.....	
Εισαγωγή.....	
Κεφάλαιο 1: Γλωσσική ανάπτυξη και αφηγηματική ικανότητα στα κωφά παιδιά	
1.1 Εννοιολογικές διασαφήσεις	
1.2 Γλωσσική ανάπτυξη στα κωφά παιδιά	
1.3 Γλωσσική ανάπτυξη και αφηγηματική ικανότητα	
1.4 Γλωσσική ανάπτυξη και αφηγηματική ικανότητα στα κωφά παιδιά	
Κεφάλαιο 2: Θεωρία του Νου	
2.1. Εννοιολογικές διασαφήσεις	
2.2. Θεωρία του Νου στα κωφά και ακούοντα παιδιά	
2.3. Γλωσσική ανάπτυξη και ΘτΝ στα κωφά και ακούοντα παιδιά	
2.4. Αφηγηματική ικανότητα και ΘτΝ στα κωφά και ακούοντα παιδιά	
2.5. Σκοπός της παρούσας έρευνας	
Κεφάλαιο 3: Μέθοδος	
3.1. Συμμετέχοντες	
3.2. Ερευνητικά Εργαλεία	
3.3 Διαδικασία	
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα.....	
Κεφάλαιο 5: Συζήτηση	
Βιβλιογραφία.....	
Παράρτημα	

Περίληψη στα Ελληνικά

Η παρούσα εργασία εξέτασε αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα κωφά και τα ακούοντα παιδιά και στα κωφά με ακουστικό ή κοχλιακό εμφύτευμα και τα ακούοντα παιδιά ως προς την αφηγηματική τους ικανότητα και τη ΘτΝ. Επίσης διερεύνησε τους πιθανούς συσχετισμούς ανάμεσα στις αφηγηματικές ικανότητες και τις ικανότητες κοινωνικής κατανόησης (ΘτΝ). Συμμετείχαν 17 κωφοί μαθητές, που φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο κωφών και βαρηκόνων και 19 ακούοντες μαθητές που φοιτούσαν σε γενικό σχολείο. Ο μέσος όρος ηλικίας των κωφών παιδιών ήταν τα 10,85 έτη και των ακούντων τα 7 έτη. Για την αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκαν εικόνες από εικονογραφημένο βιβλίο με το μύθο του Αισώπου «Ο βοσκός που έλεγε ψέματα», ένα κωδικοποιημένο σχήμα με αναφορά στην πλοκή του μύθου και μια κλίμακα με 4 ερωτήσεις. Για την αξιολόγηση της ΘτΝ χρησιμοποιήθηκαν 1 κλίμακα αποτελούμενη από 6 προτάσεις συμπλήρωσης (σχετικές με το μύθο), και 1 κλίμακα αποτελούμενη από 12 ερωτήσεις αναφερόμενες σε σκέψεις, συναισθήματα και αποφάσεις των ηρώων του μύθου. Ακόμα χρησιμοποιήθηκαν οι δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων «Απροσδόκητη μετατόπιση» και «Το κουτί που εξαπατά». Για την αξιολόγηση της προσποίησης και του ψέματος χρησιμοποιήθηκαν οι 2 αντίστοιχες ιστορίες από τις «Παράξενες Ιστορίες» της Harpé (1994). Οι παραπάνω δοκιμασίες δόθηκαν και στα κωφά και στα ακούοντα παιδιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει σχεδόν καμία διαφορά ως προς την αφηγηματική ικανότητα και τη ΘτΝ ανάμεσα στα κωφά και τα ακούοντα παιδιά. Επίσης φάνηκε ότι η αφηγηματική ικανότητα σχετίζεται με όλες σχεδόν τις δοκιμασίες ΘτΝ, εκτός αυτές των λανθασμένων πεποιθήσεων. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνεισφέρουν στην αξιολόγηση της κοινωνικής κατανόησης και συγκεκριμένα την εξαγωγή ηθικών κρίσεων, κρίσεων για τις σκέψεις – συναισθήματα – αποφάσεις των άλλων και την κατανόηση της προσποίησης και του ψέματος μέσα από την αφήγηση ενός μύθου του Αισώπου.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική κατανόηση, κωφά, μύθος του Αισώπου, προσποίηση, ψέμα

Abstract ή Περίληψη στα Αγγλικά

The present study examined if there are differences between deaf and hearing children and deaf with a hearing impairment or a cochlear implant and hearing children in their narrative skills and the Theory of Mind. This study also searched for the possible correlations between narrative skills and ToM. The participants were 17 deaf students, attending a special school for the deaf and hard of hearing and 19 hearing students attending a school of typical education. The mean age of the deaf children was 10,85 years and of the hearing children was 7 years. Pictures from an illustrated book with the Aesop fable “The shepherd who lied”, a coding scheme with a reference to the myth plot and a 4 question scale were used for the assessment of narrative skills. 1 scale consisted of 6 complement sentences (relevant to the myth) and 1 scale consisted of 12 questions referent to thoughts, emotions and decisions of the myth characters were used for the assessment of ToM . False-belief tasks “ Unexpected Transfer” and “The Deceiving Box” were also used. The 2 relevant stories from the “Strange Stories” of Happé (1994) were used for the assessment of pretend and lie . The above tasks were given both deaf and hearing children. The results showed that there is almost none difference in the narrative skills and ToM between the deaf and hearing children. It also revealed that the narrative skill is correlated to almost all the ToM tasks, except the false-belief tasks. The present study findings contribute to the assessment of ToM and especially moral judgments, judgments of the thoughts – emotions – decisions of others, the understanding of pretend and lie through the narration of an Aesop fable.

Keywords: social understanding, deaf, Aesop fable, pretend, lie

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΘτΝ	Θεωρία του Νου
CI	Cochlear Implant (Κοχλιακό Εμφύτευμα)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα κωφά παιδιά αποτελούν μια ιδιαίτερη και ανομοιογενή ομάδα του μαθητικού πληθυσμού. Τα κωφά παιδιά από κωφούς γονείς έρχονται σ' επαφή από τη γέννησή τους με τη νοηματική γλώσσα, η οποία θεωρείται μητρική και φυσική τους γλώσσα (Hartman, Nikolarakis, & Wang, 2019). Αντίθετα τα κωφά παιδιά από ακούοντες γονείς γεννιούνται και μεγαλώνουν σ' ένα περιβάλλον, στο οποίο η ομιλούσα ελληνική γλώσσα είναι κυρίαρχη και στην οποία αυτά δεν έχουν πρόσβαση, λόγω της ακουστικής τους απώλειας (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004). Η δυνατότητα πρόσβασης σε αυτή επιτυγχάνεται με την τοποθέτηση ακουστικού βοηθήματος ή κοχλιακού εμφυτεύματος (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004). Όσο νωρίτερα και σε μικρότερη ηλικία τοποθετηθεί το ακουστικό βοήθημα τόσο καλύτερες γλωσσικές ικανότητες αποκτούν τα κωφά παιδιά από ακούοντες γονείς και μπορεί να είναι εφάμιλλες των γλωσσικών ικανοτήτων των κωφών παιδιών από κωφούς γονείς (Hartman, Nikolarakis, & Wang, 2019).

Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών συνδέεται με την ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας. Η δυνατότητα των κωφών παιδιών να συζητούν με τους γονείς τους, μέσω μιας φυσικής γλώσσας, βοηθά αντίστοιχα την ικανότητά τους να εξιστορούν γεγονότα της ζωής τους στις καθημερινές συζητήσεις με συνομιλήκους και ενήλικες (Crais, & Lorch, 1994), να χρησιμοποιούν πιο πλούσιο λεξιλογικά και συντακτικά λόγο και να κατανοούν το περιεχόμενο αφηγηματικών κειμένων. Έτσι τα κωφά παιδιά από κωφούς γονείς και τα κωφά με ακουστικό ή κοχλιακό βοήθημα φαίνεται να έχουν καλύτερες γλωσσικές και αφηγηματικές ικανότητες από τα κωφά ακούντων γονέων και ίδιες με τα ακούοντα (Morgan, 2002).

Η κοινωνική διάδραση των παιδιών με συνομιλήκους και ενήλικες προσφέρει σ' αυτά εμπειρίες για εξάσκηση των γλωσσικών και αφηγηματικών τους ικανοτήτων και παράλληλα για κατανόηση των νοητικών καταστάσεων των άλλων, την κοινωνική κατανόηση ή όπως είναι γνωστή τη Θεωρία του Νου (Peterson, & Siegal, 1995). Η νοηματική, ως γλώσσα επικοινωνίας των κωφών παιδιών με τους κωφούς γονείς και τα αδέρφια φαίνεται ότι βοηθά την κατάκτηση των ικανοτήτων ΘτΝ (Courtin, & Melot, 1998). Επίσης σε πολλές έρευνες διαπιστώνεται ότι αντίστοιχα τα παιδιά με ακουστικό ή κοχλιακό εμφύτευμα εμφανίζουν καλύτερες ικανότητες στις δοκιμασίες ΘτΝ από τα υπόλοιπα κωφά παιδιά ακούντων γονέων, επειδή έχουν δυνατότητες επικοινωνίας και κοινωνικής ανταλλαγής με τα μέλη της οικογένειάς τους και συνομηλίκους στην ομιλούσα γλώσσα (Remmel, & Peters, 2009). Έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι ο συνδυασμός νοηματικής και ομιλούσας στη δίγλωσση εκπαίδευση των κωφών παιδιών βελτιώνει τις ικανότητες ΘτΝ τους (Peterson et al., 2005).

Πολλές έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι οι ικανότητες κατανόησης των νοητικών καταστάσεων μπορούν να διερευνηθούν μέσω της αφήγησης (Lewis et al., 1994; Pinto et al., 2017). Συγκεκριμένα οι λαϊκές αφηγήσεις (Hutto, 2008) και τα παραμύθια, όπως οι μύθοι του Αισώπου (Pelletier, & Astington, 2004) μπορούν να αποτελέσουν το αφηγηματικό πλαίσιο κατανόησης των σκέψεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών των άλλων, δηλαδή ένα πλαίσιο κοινωνικής κατανόησης.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να εξετάσει την ύπαρξη διαφορών στις αφηγηματικές ικανότητες και την κοινωνική κατανόηση ανάμεσα στα κωφά και ακούοντα παιδιά και τα κωφά με CI και ακούοντα παιδιά επίσης. Επιπρόσθετα επιχειρεί να εξετάσει και τη συσχέτιση των αφηγηματικών ικανοτήτων κωφών και ακουόντων παιδιών με την κοινωνική κατανόηση.

Για την εξέταση των παραπάνω η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε 5 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο διασαφηνίζεται η έννοια των κωφών παιδιών και των κωφών με CI. Διευκρινίζονται οι διαφοροποιήσεις στη γλωσσική ανάπτυξη των κωφών παιδιών από κωφούς και ακούοντες γονείς καθώς και των κωφών παιδιών με ακουστικό ή CI. Τέλος αναλύονται οι τρόποι διασύνδεσης της γλωσσικής με την αφηγηματική ικανότητα των ακουόντων και των κωφών παιδιών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο δίνονται εννοιολογικές διασαφήσεις και αναλύεται η διαδικασία ανάπτυξης της ΘτΝ. Επίσης εξετάζονται οι παράμετροι που επενεργούν στην ανάπτυξη της ΘτΝ, τόσο στα ακούοντα όσο και στα κωφά παιδιά. Ακόμα γίνεται αναφορά στα είδη των νοητικών καταστάσεων που συνδέονται με τη ΘτΝ. Εξετάζεται η σχέση ΘτΝ και γλωσσικής ανάπτυξης καθώς και των αφηγηματικών ικανοτήτων σε κωφά και ακούοντα παιδιά. Τέλος διερευνάται πώς η αφήγηση αποτελεί ένα καλό πλαίσιο για την αξιολόγηση της κοινωνικής κατανόησης και συγκεκριμένα το παραμύθι. Τέλος γίνεται αναφορά στο σκοπό της παρούσας έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι συμμετέχοντες, τα ερευνητικά εργαλεία και η διαδικασία που ακολουθήθηκε. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Τέλος στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων, βγαίνουν συμπεράσματα, δίνονται περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΤΑ ΚΩΦΑ ΠΑΙΔΙΑ

1.1.ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΣΕΙΣ

Οι κωφοί μαθητές αποτελούν μια ιδιαίτερη και ανομοιογενή ομάδα του μαθητικού πληθυσμού της χώρας μας. Ένα πλήθος παραγόντων διαφοροποιεί τους κωφούς μαθητές γλωσσικά από τους ακούοντες.

Κατ' αρχήν με βάση την ακουσολογική κατάσταση διακρίνονται σε κωφούς και βαρήκοους (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004). Σύμφωνα με ένα κοινά αποδεκτό ορισμό: « Κωφός είναι αυτός που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι δεν μπορεί να αντιληφθεί την ομιλία μέσω της ακοής του μόνο, ενώ βαρήκοος είναι αυτός που αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αντίληψη της ομιλίας» (Λαμπροπούλου, 1999). Υπάρχει επίσης μια κοινότητα που αποτελείται από μέλη που αυτοπροσδιορίζονται πολιτισμικά ως «κωφοί», είναι γεννημένοι από κωφούς γονείς και χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα ως βασική γλώσσα επικοινωνίας (Hartman, Nicolarakis, & Wang, 2019). Έτσι το παιδί που προέρχεται από οικογένεια με κωφά μέλη αποκτά έγκαιρα και επαρκώς μια φυσική γλώσσα, τη νοηματική, πράγμα που δεν συμβαίνει στα κωφά παιδιά, που σε ποσοστό 90-95%, οι γονείς τους είναι ακούοντες. Η φυσική προσβασιμότητα του παιδιού δεν επιτυγχάνεται στον ίδιο βαθμό επειδή οι γονείς ως ακούοντες δεν γνωρίζουν τη νοηματική, έχουν ως πρώτη γλώσσα την Ελληνική ομιλούσα και επιπρόσθετα δεν μπορούν να διδάξουν στα κωφά παιδιά τους όσα στοιχεία της προφορικής αυτής ομιλούσας γλώσσας μπορούν να προσλάβουν (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004).

Με την ακουσολογική κατάσταση συνδέεται και η χρήση ή μη ακουσολογικών βοηθημάτων, όπως ακουστικά και κοχλιακά εμφυτεύματα (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004). Το κοχλιακό εμφύτευμα (CI) διεγείρει απευθείας το ακουστικό νεύρο μετατρέποντας ακουστικά σήματα σε έναν ηλεκτρικό κώδικα, επιτρέποντας έτσι στον εγκέφαλο να προσλάβει και να επεξεργαστεί τον ήχο (O'Donoghue, Nikolopoulos, & Archbold, 2000). Κατ' αυτό τον τρόπο, το CI καθιστά δυνατό στα κωφά παιδιά να επωφεληθούν από την βελτιωμένη πρόσβαση στην ομιλία και τους περιβαλλοντικούς ήχους που είναι απαραίτητα στην εκμάθηση της ομιλούσας γλώσσας (Kronenberger, Pisoni, Harris, Hoen, Xu, & Miyamoto, 2013).

1.2.ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΑ ΚΩΦΑ ΠΑΙΔΙΑ

Η βιβλιογραφία αναφορικά με την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών έχει δείξει ότι η ποιότητα και η ποσότητα της από μικρή ηλικία γλωσσική πρόσληψη συνδέεται με τις γλωσσικές

επιδόσεις του παιδιού και αργότερα με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Risley, & Hart, 2006). Τα ακούοντα παιδιά μαθαίνουν μέχρι τους πρώτους 12 μήνες της ζωής τους να αναλύουν γραμματικά τα σημεία της ομιλίας, να συνδέουν τις ομιλούμενες λέξεις με τις αντίστοιχες έννοιες και να ανακαλύπτουν συντακτικές μορφές καθώς συν-οικοδομούν ένα πλαίσιο επικοινωνίας με τους γονείς τους. Τα κωφά παιδιά από κωφούς γονείς κατά τον ίδιο τρόπο συνδέουν νοήματα με τις αντίστοιχες έννοιες και παράγουν το πρώτο νόημα ή λέξη ως τους 12 μήνες. Μέχρι τους 18 ως 24 μήνες, τα νοηματίζοντα και τα ομιλούντα παιδιά που έχουν πρόσβαση σε μια φυσική γλώσσα συνδέουν δυο νοήματα ή λέξεις για να σχηματίσουν απλές προτάσεις και να αποδείξουν την από νωρίς εμπέδωση της συντακτικής δομής της μητρικής τους γλώσσας (Chen Pichler, 2008).

Επομένως τα κωφά παιδιά από κωφούς γονείς που εκτίθενται από νωρίς σε ένα πλούσιο γλωσσικά περιβάλλον και ιδιαίτερα στη νοηματική ως πλήρη και φυσική γλώσσα, αποκτούν με φυσικό τρόπο μια γλώσσα εξασφαλίζοντας την φυσιολογική, γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη της τυπικής ανάπτυξης της ηλικίας τους (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004).

Αντίθετα τα κωφά παιδιά από ακούοντες γονείς που αρχίζουν να έχουν πλήρη πρόσβαση στη γλώσσα πολύ αργότερα από τους πρώτους 12 μήνες παρουσιάζουν καθυστέρηση στην κατάκτηση και χρήση των γραμματικών δομών στην ομιλούσα γλώσσα και γραφή (Inscoc, Odell, Archbold, Nikolopoulos, 2009; Spencer, Barker, Tomblin, 2003), έχουν λιγότερο αναπτυγμένες αφηγηματικές ικανότητες (Crosson, & Geers, 2000) και αγωνίζονται να επιτύχουν κατάλληλα με την ηλικία τους επίπεδα ανάγνωσης (Geers, Tobey, Moog, Brenner, 2008).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών από τις αρχές του 2000 και ως το τέλος της δεκαετίας του 2010 αναφέρεται στον αυξανόμενο αριθμό των παιδιών που πλέον φορούν κοχλιακά εμφυτεύματα και οι περισσότερες από αυτές σημειώνουν τον υψηλό βαθμό διαφοροποίησης σχετικά με τα γλωσσικά αποτελέσματα των κωφών και βαρήκων παιδιών. Ενώ δηλαδή κάποια από αυτά επιτυγχάνουν αντίστοιχες με την ηλικία τους ακουστικές ικανότητες και ικανότητες ομιλούσας γλώσσας, εντούτοις πολλά συνεχίζουν να επιδεικνύουν σοβαρά ελλείμματα (Hartman, Nicolarakis, Wang, 2019). Κατά τους Geers, Tobey, Moog, and Brenner (2008) μόνο το 30% των κωφών παιδιών με CI έχουν αναπτύξει ικανότητες κατανόησης της γλώσσας εφάμιλλες των συνομηλίκων τους τυπικής ακοής.

Σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών με CI μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα της μελέτης Μακράς Διάρκειας Αποτελέσματα Παιδιών με Ακουστικά Βοηθήματα (Longitudinal

Outcomes of Children with Hearing Impairment – LOCHI) που έγινε στην Αυστραλία. Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν περιλαμβάνουν αξιολογήσεις των ικανοτήτων λόγου και ομιλίας των παιδιών, της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής και μαθηματικών, της ακαδημαϊκής επίδοσης, της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και της γνωστικής ικανότητας.

Η μελέτη είχε διάρκεια 5 ετών από τη γέννηση των παιδιών ως τα 5 έτη της ζωής τους. Όταν αξιολογήθηκαν στην ηλικία των 5 ετών, τα παιδιά που η ακουστική τους απώλεια ανακαλύφθηκε κατά τη γέννηση και έλαβαν πρώιμη παρέμβαση είχαν καλύτερες ικανότητες ομιλούσας γλώσσας από αυτά τα παιδιά που η ακουστική τους απώλεια ανακαλύφθηκε αργότερα. Κατά μέσο όρο για τα παιδιά με σοβαρή ή εμφανή ακουστική απώλεια, αυτά που φόρεσαν κοχλιακό εμφύτευμα πριν τους 12 μήνες της ζωής τους είχαν σημαντικά ανώτερα γλωσσικά αποτελέσματα από αυτά που έβαλαν CI σε μεγαλύτερη ηλικία (Ching, Dillon, Leigh, Cupples, 2018).

Γίνεται αντιληπτό ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με CI είναι η ηλικία εμφύτευσης. Σε σύγκριση με τα παιδιά που φορούν CI μετά την ηλικία των 12 μηνών, τα παιδιά που φορούν CI πριν τους 12 μήνες επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής κατανόησης και έκφρασης (Nicholas, & Geers, 2013; Niparko et al., 2010), έχουν μεγάλο εύρος στην ικανότητα ακουστικής αντιληπτικής διάκρισης (Nicholas, & Geers, 2013) και επιδεικνύουν καλύτερη ικανότητα πρόσληψης και κατανόησης του λόγου (Vlastarakos, Poikas, Papacharalampous, Exadaktylou, Mochloulis, & Nikolopoulos, 2010).

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι η γλωσσική ανάπτυξη των κωφών παιδιών εξαρτάται από πολλαπλούς παράγοντες ανάμεσα στους οποίους είναι η πρώιμη ανακάλυψη της κώφωσης, η παροχή πρώιμης παρέμβασης, η ποιότητα της παρέμβασης και η χρήση ακουστικών βοηθημάτων. Τα κωφά παιδιά από κωφούς γονείς καθώς και αυτά με πρώιμη εμφύτευση κοχλιακού αναπτύσσουν τη γλώσσα με ένα παρόμοιο τρόπο με αυτό των τυπικά ακουόντων παιδιών, με την προϋπόθεση ότι βρίσκονται σε ένα πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα περιβάλλον, είτε νοηματικής είτε ομιλούσας γλώσσας. Για τα κωφά παιδιά από ακούοντες γονείς, η γλωσσική ανάπτυξη εξαρτάται τόσο από την ηλικία που αυτά έρχονται σε επαφή με μια αντιληπτικά προσβάσιμη πρώτη φυσική γλώσσα, όσο και από την ποιότητα της πρόσληψης αυτής της γλώσσας (Hartman, Nicolarakis, Wang, 2019).

1.3.ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών συνδέεται με την ανάπτυξη της αφηγηματικής τους ικανότητας. Η αφηγηματική ικανότητα περιλαμβάνει την ικανότητα να επικοινωνεί κάποιος

μια ιστορία που περιέχει διαδοχικές πληροφορίες σχετικές με ένα παρελθοντικό ή μελλοντικό γεγονός (Gleason, 2002), και θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών. Η εμφάνιση της αφηγηματικής ικανότητας στα παιδιά είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη και των κοινωνικών ικανοτήτων (Miller, 1994) και φαίνεται να προοιωνίζει μετέπειτα ικανότητες εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής (Griffin, Hemphill, Camp, & Wolf, 2004; Roth, Speece, & Cooper, 2002).

Η γλώσσα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης περιέχει ένα μεγάλο ποσοστό προσωπικών αφηγήσεων (Beals, & Snow, 2002; Liles et al., 1995). Η αφηγηματική ικανότητα αναπτύσσεται με την από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου κατάκτηση της γλώσσας μέσω των επικοινωνιακών διαδράσεων μεταξύ του παιδιού με τη μητέρα του, τα άτομα της οικογένειας και του κοινωνικού περιβάλλοντος του. Οι αφηγηματικές ικανότητες βελτιώνονται όσο το παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσεται και εξαρτώνται από διάφορους πολιτισμικούς και γλωσσολογικούς παράγοντες (Soares, Garcia de Goulart, & Chiari, 2010).

Μέσα στις επικοινωνιακές αυτές διαδράσεις εντάσσονται και οι καθημερινές συζητήσεις. Στις καθημερινές συζητήσεις, τα παιδιά από την ηλικία των 2 ως 3 ετών ξαναλένε ιστορίες με ένα φυσικό τρόπο ή διηγούνται μια σειρά γεγονότων, και όσο μεγαλώνουν σταδιακά αυξάνεται η ικανότητά τους να χειρίζονται τις πραγματιστικές απαιτήσεις του διαλόγου που ξετυλίγουν την αφήγηση μιας ιστορίας. Αρκετές συγχρόνως αναπτυσσόμενες, υψηλού επιπέδου γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες είναι αναγκαίες στη διαμόρφωση μιας συνεκτικής, συναφούς και δομημένης αφήγησης (Bamberg, & Damrad-Frye, 1991). Αυτές οι ικανότητες περιλαμβάνουν μια ποικιλία από γλωσσολογικές (λεξιλογικές, συντακτικές και πραγματιστικές) ικανότητες, την ικανότητα να θυμάται κάποιος και να τοποθετεί σε ακολουθία μια σειρά από γεγονότα, και να εγκαθιδρύει και να διατηρεί τις απόψεις πληθώρας χαρακτήρων (Norbury, Gemmell, & Paul, 2014).

Η τυπική αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας περιλαμβάνει μετρήσεις που αφορούν δυο βασικούς παράγοντες: την καθολική, σφαιρική οργάνωση του περιεχομένου γνωστή ως μακρο-δομή και ένα περιορισμένης έκτασης γλωσσολογικό επίπεδο που μετρά τα εφευρήματα και τεχνάσματα της γλώσσας που χρησιμοποιούνται μέσα στην πρόταση και στη σύνδεση των προτάσεων γνωστό ως μικρο-δομή (Liles, Duffy, Meritt, & Purcell, 1995).

Το επίπεδο μακρο-δομής εστιάζει σε δυο στοιχεία: πρώτον, την ικανότητα να δομεί κάποιος μια ιεραρχική παρουσίαση των βασικών συστατικών της ιστορίας, που περιλαμβάνει την παρουσίαση των γεγονότων με διαδοχική σειρά και την παρουσίαση των ηρώων και του στησίματος της σκηνής, των συμπλεκόμενων δράσεων, της κορύφωσης και του τέλους της

ιστορίας (Norbury, & Bishop, 2003) και δεύτερον, ένα μέτρο των πληροφοριών που παρέχονται για ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο (Pankratz, Plante, Vance, & Insalaco, 2007). Οι μελέτες σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά δείχνουν ότι περίπου στην ηλικία των 4 ετών, τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν τα συστατικά της μακρο-δομής. (Trabasso, & Stein, 1994), και μέχρι τα 7 χρόνια της ηλικίας τους τα παιδιά είναι πιο ικανά να δομήσουν μια ιστορία με πολλαπλά επεισόδια. Μέχρι τα 9 ως 10 χρόνια της ηλικίας τους τα παιδιά λένε ολοκληρωμένες ιστορίες με ουσιώδεις λεπτομέρειες (Crais, & Lorch, 1994).

Τα στοιχεία της μικρο-δομής αξιολογούνται στο επίπεδο της λέξης και της πρότασης και περιλαμβάνουν τεχνάσματα για την επίτευξη της συνοχής, όπως συνδετικοί (και, αλλά) και αιτιολογικοί (επειδή, ενώ) σύνδεσμοι. Τα παραπάνω παρέχουν συνδέσεις από το ένα γεγονός στο άλλο και δημιουργούν μια καθαρά κατανοητή αλληλουχία (Berman, & Slobin, 1994). Ένα δεύτερο μέσο μέτρησης της συνοχής είναι η χωρίς διφορούμενα χρήση των αναφορικών στη συγκεκριμενοποίηση και διάκριση των χαρακτήρων στην αφήγηση, τόσο στην πρώτη τους αναφορά όσο και μέσα από τη χρήση αναφορικών αντωνυμιών που αναφέρονται στο όνομα του κάθε χαρακτήρα (αυτός, αυτή, το δικό του, το δικό της). Η μικρο-δομή γίνεται πιο εκλεπτυσμένη με την άνοδο της ηλικίας (Liles, 1993; Liles et al., 1995) και εξαρτάται τόσο από την ικανότητα ενσωμάτωσης συντακτικών με πραγματιστικές πληροφορίες (Hemphill, Picardi, & Tager-Flusberg, 1991) όσο και από την αύξηση της ικανότητας να μπαίνει κάποιος στη θέση του άλλου (Tager-Flusberg, & Sullivan, 1995).

Η αφήγηση μιας ιστορίας επίσης αποκαλύπτει τους δεσμούς ανάμεσα στην κοινωνικογνωστική ικανότητα και τη γλωσσική ανάπτυξη, μέσα από την αξιολόγηση της αυξανόμενης κατανόησης της ιστορίας από τα παιδιά και τις ικανότητες εξαγωγής συμπερασμάτων (Jones, Toscano, Botting, Marshall, Atkinson, Denmark, Herman, & Morgan, 2016).

1.4.ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΤΑ ΚΩΦΑ ΠΑΙΔΙΑ

Στα κωφά παιδιά από ακούοντες γονείς η περιορισμένη πρόσβαση στην προφορική αλλά και νοηματική πληροφορία συνεπάγεται ότι αυτή η ομάδα παιδιών αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες στις γλωσσική τους ικανότητα, συμπεριλαμβανομένης και της ικανότητας να παράγουν μια συναφή αφήγηση (Crosson, & Geers, 2001). Τα τυπικά αναπτυσσόμενα ακούοντα παιδιά έχουν συχνά ευκαιρίες να παίρνουν μέρος σε αφηγηματικούς διαλόγους, τόσο στην διάδρασή τους με τους άλλους όσο και έμμεσα με το να ακούνε άλλους να απαριθμούν τις εμπειρίες τους. Το να λένε ιστορίες για τον εαυτό τους στο σχολείο, στο σπίτι

και σε άλλες κοινωνικές περιστάσεις είναι μια καθημερινή ρουτίνα (Crais, & Lorch, 1994). Η κώφωση αυτή καθ' εαυτή δεν είναι εμπόδιο στην πλήρη γλωσσική ανάπτυξη, αφού τα κωφά παιδιά από κωφούς γονείς έχει αποδειχτεί ότι ακολουθούν την τυπική αφηγηματική ανάπτυξη (Morgan, 2002). Αυτό δεν συμβαίνει αντίθετα στα κωφά παιδιά που δεν έρχονται σε επαφή με μια φυσική νοηματική γλώσσα μέσω των γονιών τους και με ένα επίπεδο ευχέρειας μητρικής γλώσσας και έτσι έχουν μειωμένες ευκαιρίες για επικοινωνιακή διάδραση και τυχαία μάθηση (Morgan et al., 2014).

Ελάχιστες έρευνες στην διεθνή βιβλιογραφία αναλύουν την αφηγηματική ικανότητα των κωφών παιδιών και ειδικά αυτών με ακουστικά βοηθήματα (Nikolopoulos, Lloyd, Statczewski, & Gallaway, 2003; Nikolopoulos, Archbold, & Gregory, 2005; Grosson, & Geers, 2001; Soares, & Chiari, 2006). Στην έρευνα των Soares, Garcia de Goulart, and Chiari (2010) τα αποτελέσματα από την σύγκριση των αφηγηματικών επιδόσεων ανάμεσα στα κωφά με ακουστικό βοήθημα και των παιδιών με φυσιολογική ακοή επιβεβαιώνουν την ύπαρξη μιας σχέσης μεταξύ της ακοής και της γλώσσας που αφορά την ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας.

Τα κωφά παιδιά, ειδικά εκείνα που έχουν μικρότερη ικανότητα να διακρίνουν την ομιλία με τη βοήθεια των κοχλιακών εμφυτευμάτων, επιδεικνύουν χαμηλότερες επιδόσεις στην αφηγηματική δομή και συνοχή (χρήση συνδέσμων και αναφορών στους χαρακτήρες), συγκρινόμενα με τα συνομήλικα ακούοντα παιδιά (Grosson, & Geers, 2001).

Σχετικά με το επίπεδο της μικρο-δομής της αφήγησης στην έρευνα των Worsfold et al. (2010) βρέθηκε ότι τα κωφά παιδιά με CI παρουσίαζαν φτωχότερη παραγωγή υψηλής συχνότητας μορφημάτων, όπως για παράδειγμα τον Αόριστο, και χρησιμοποιούσαν λιγότερες δευτερεύουσες προτάσεις από τους ακούοντες συνομηλικούς τους στην διήγηση της ιστορίας με το λεωφορείο («the bus story») (Renfrew, 1997). Σε χρήση της ίδιας ιστορίας οι Boons et al. (2013a) ανέφεραν ότι δεν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στα κωφά και τα ακούοντα στην αναφορά των πρωταγωνιστών της ιστορίας. Επίσης τα κωφά είχαν μεγαλύτερο ποσοστό σε εκφράσεις με μορφολογικά, συντακτικά ή σημασιολογικά λάθη. Επίσης στην έρευνα των Soares, Garcia de Goulart, & Chiari (2010) παρατηρήθηκαν χαμηλότερα επίπεδα στη χρήση συνδέσμων, προθέσεων, αντωνυμιών, επιρρημάτων, ρημάτων και προσδιορισμών στα παιδιά με ακουστικό βοήθημα παρά σε αυτά με φυσιολογική ακοή. Αλλά και στην έρευνα των Jones, Toscano, Botting, Marshall, Atkinson, Denmark, Herman, & Morgan (2016) τα κωφά παιδιά είχαν σημαντικά φτωχότερες επιδόσεις όσον αφορά τα γραμματικά μορφήματα και την αφηγηματική συνοχή.

Στο επίπεδο της μακρο-δομής, τα κωφά παιδιά με CI στην έρευνα των Boons et al. (2013a) αναφέρεται ότι πέτυχαν χαμηλότερες επιδόσεις από τα ακούοντα, εκτός από μια μικρή ομάδα παιδιών που είχαν εμφυτευθεί σε πολύ μικρή ηλικία. Οι ιστορίες των κωφών παιδιών για την «the bus story» ήταν φτωχότερες στη δομή της πλοκής και περιείχαν λιγότερα ουσιώδη στοιχεία του περιεχομένου της ιστορίας (Boons et al., 2013a; Worsfold et al., 2010). Τα παιδιά με ακουστικό βοήθημα επίσης είχαν και στην έρευνα των Soares, Garcia de Goulart, & Chiari (2010) χαμηλότερες επιδόσεις αναφορικά με τη χρήση στοιχείων της συνοχής της ιστορίας και φάνηκε στα συνολικά αποτελέσματα ότι τα παιδιά με ακουστικό βοήθημα είχαν σημαντικά χαμηλότερες αφηγηματικές ικανότητες από τα παιδιά με φυσιολογική ακοή. Αντίθετα οι Jones, Toscano, Botting, Marshall, Atkinson, Denmark, Herman, & Morgan (2016) στην έρευνα τους αναφέρουν ότι δεν υπήρχαν διαφορές στο μακρο-επίπεδο της αφήγησης (περιεχόμενο και δομή) ανάμεσα στα κωφά και τα ακούοντα. Επίσης και οι δυο ομάδες παιδιών επέδειξαν την ίδια βελτιωμένη επίδοση ως προς το περιεχόμενο και δομή με την πάροδο της ηλικίας.

Η εξήγηση για τα αποτελέσματα της τελευταίας έρευνας τα οποία έρχονται σε αντίθεση με τις υπόλοιπες βασίζεται στην άποψη ότι οι αφηγηματικές ικανότητες του μικρο-επιπέδου δομής μιας ιστορίας εξαρτώνται από ένα εκλεπτυσμένο λεξιλόγιο και μια συντακτική συνοχή που δείχνει με σαφήνεια την χρονική και αιτιολογική φύση των γεγονότων (Curenton, & Justice, 2004), ενώ οι ικανότητες μακρο-επιπέδου εξαρτώνται λιγότερο από την γλωσσολογική ικανότητα και περισσότερο από γενικούς γνωστικούς μηχανισμούς (Jones, Toscano, Botting, Marshall, Atkinson, Denmark, Herman, & Morgan, 2016). Τα ευρήματα της ίδιας έρευνας στηρίζουν το επιχείρημα ότι παρά τις γλωσσικές καθυστερήσεις στο λεξιλόγιο και τα τεχνάσματα του μικρο-επιπέδου, τα κωφά παιδιά παίρνουν μέρος σε κοινωνικές επικοινωνιακές διαδράσεις, που μπορούν να διεγείρουν ένα ενδιαφέρον των παιδιών στη διήγηση και σύνδεση των γεγονότων του παρελθόντος. Είναι πιθανό η λειτουργία της αφήγησης ιστοριών να είναι ρωμαλέα και δυνατή παρά τις μειωμένες γλωσσολογικές ικανότητες (Morford, & Goldin-Meadow, 1997; Van Deusen-Phillips et al., 2001). Σε ενίσχυση της παραπάνω πιθανότητας, τα κωφά και τα ακούοντα παιδιά επέδειξαν ίδια συγκρινόμενη επίδοση στη χρήση αφηγηματικών τεχνασμάτων συμπεριλαμβανομένων τη χρήση ευθύ και πλάγιου λόγου, προθέσεων, επιθέτων και επιρρημάτων του τρόπου. Αυτό σημαίνει ότι τα κωφά παιδιά έχουν επίγνωση της σημασίας αυτών των στοιχείων στην αφήγηση μιας ιστορίας (Jones, Toscano, Botting, Marshall, Atkinson, Denmark, Herman, & Morgan, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ ΣΤΑ ΚΩΦΑ ΚΑΙ ΑΚΟΥΟΝΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

2.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΣΕΙΣ

Η Θεωρία του Νου (ΘτΝ) ή κοινωνική κατανόηση είναι το βασικό θέμα στην έρευνα της γνωστικής ψυχολογίας τα τελευταία 30 χρόνια (Lagattuta, Elrod,& Kramer, 2016). Είναι η γνωστική ικανότητα να εξηγείς και να αντιλαμβάνεσαι την ανθρώπινη συμπεριφορά και τις κοινωνικές καταστάσεις με αναφορά στις νοητικές καταστάσεις στις οποίες βασίζονται: πεποιθήσεις, επιθυμίες, προθέσεις και συναισθήματα (Colle, Baron-Cohen,& Hill,2007; Flavell & Miller,2000; Remmel & Peters, 2008). Η ΘτΝ είναι ουσιώδης για την κατανόηση και απόδοση νοήματος τόσο στις ανθρώπινες συναλλαγές και σχέσεις όσο και στην αρμόζουσα κοινωνική συμπεριφορά (Ziv, Most,& Cohen, 2013). Είναι η ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει τις ενδόμυχες νοητικές καταστάσεις των άλλων ανθρώπων που αφορούν την εσφαλμένη μνήμη, την ματαιωμένη πρόθεση, την φαντασία ή τις λανθασμένες πεποιθήσεις, χρησιμοποιώντας τις για την κατανόηση και την πρόβλεψη της συμπεριφοράς τους. Αυτή είναι μια από τις προτυπικές ικανότητες που μας ξεχωρίζουν ως ανθρώπους (Baron-Cohen, Tager-Flusberg,& Cohen, 2000).

Η ικανότητα ΘτΝ αναπτύσσεται γοργά στα περισσότερα παιδιά κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων. Τα περισσότερα τρίχρονα παιδιά αποτυγχάνουν να επιδείξουν σαφή κατανόηση των αναπαριστώμενων νοητικών καταστάσεων, η οποία βασίζεται στη ΘτΝ, όπως αποδεικνύεται από την πρότυπη αξιολόγηση με δοκιμασίες ΘτΝ, όπου απαιτούνται προβλέψεις ή επεξηγήσεις σχετικές με πράξεις ή σκέψεις των πρωταγωνιστών που έχουν πεποιθήσεις εκτός πραγματικότητας. Ωστόσο στην ηλικία των 4 ή 5 ετών τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης επιδεικνύουν μια γνήσια αντιληπτική αλλαγή κατά την οποία καταφέρνουν να περνούν τις δοκιμασίες Θτν που αφορούν την κατανόηση των λανθασμένων πεποιθήσεων και τη συνακόλουθη κατανόηση του νου (Wellman, Cross,& Watson,2001).

Η διαδικασία ανάπτυξης της ικανότητας «διαβάσματος του μυαλού του άλλου» ή αλλιώς ικανότητας ΘτΝ είναι μια δύσκολη διαδικασία που απαιτεί «μετα-αναπαραστατικές ικανότητες» ή την ικανότητα να αναπαριστάς το πλαίσιο πεποιθήσεων κάποιου. Κάποιος που έχει μια πεποίθηση για το σύνολο των πεποιθήσεων κάποιου άλλου, έχει μια νοητική μετα-αναπαράσταση των νοητικών αναπαραστάσεων του άλλου (Semeijn, 2019).

Αυτή η διαδικασία ανάπτυξης της ΘτΝ ακολουθεί μια αλληλουχία, που σχετίζεται με την ηλικία του παιδιού. Η ΘτΝ αναπτύσσεται σταδιακά από μια θεωρία απλών επιθυμιών σε μια ολοκληρωμένη θεωρία επιθυμιών – πεποιθήσεων, από πραγματικές πεποιθήσεις σε λανθασμένες

πεποιθήσεις και από την κατανόηση των πεποιθήσεων πρώτης τάξης στις πεποιθήσεις δεύτερης τάξης (Wellman, 1990).

Κατά τη διαδικασία ανάπτυξης της ΘτΝ παρατηρούνται οπισθοδρομήσεις αλλά και επιταχύνσεις, που μας οδηγούν στο να συμπεριλάβουμε και άλλα συστατικά της ΘτΝ στα εργαλεία αξιολόγησης και μέτρησης της ΘτΝ. Τέτοιου είδους συστατικά είναι, για παράδειγμα η κατανόηση των συναισθημάτων, η κατανόηση των πεποιθήσεων (σκέψεων) που συνδέονται με πράξεις (όπως είναι οι λανθασμένες πεποιθήσεις) και συναισθήματα, η κατανόηση των επιθυμιών που συνδέονται με πράξεις και συναισθήματα και σχετικοί πρόδρομοι της ΘτΝ και συνδεδεμένες ικανότητες, όπως η κατανόηση της διαφοράς ανάμεσα σε νοητικές και φυσικές καταστάσεις (Wellman, 1990).

Οι παραπάνω διακυμάνσεις στην ανάπτυξη της ΘτΝ έχουν μελετηθεί μέσα από μια πλούσια βιβλιογραφία αλλά λίγη προσοχή έχει δοθεί στις βελτιώσεις που παρατηρούνται μετά την ηλικία των 6 ετών, περίοδο από τη μέση παιδική ηλικία και μετά (Hughes & Devine, 2015; Lagattuta et al., 2015), κατά την οποία συμπεριλαμβάνεται μια πιο σύνθετη συλλογιστική των αιτιωδών συνδέσεων μεταξύ των νοητικών καταστάσεων, μια τριαδική δια-συσχέτιση ανάμεσα στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αποφάσεις, για παράδειγμα πώς οι σκέψεις εκμαιεύουν συναισθήματα τόσο όσο διαμορφώνουν αποφάσεις (Lagattuta, Elrod,& Kramer, 2016). Από την έρευνα των Lagattuta, Elrod,& Kramer (2016) φάνηκε ότι υπάρχει ισχυρότερος δεσμός συσχέτισης και αλληλεπίδρασης στις κρίσεις των παιδιών ηλικίας 8 ως 10 ετών σχετικά με το πώς οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται και ενεργούν, εν σχέση με παιδιά μικρότερης ηλικίας (4 ως 7 ετών).

Όλη η παραπάνω εκτεταμένη τόσο σε ποσότητα όσο και σε βάθος έρευνα της ΘτΝ αντανακλά την αξιοσημείωτη πρακτική και θεωρητική σημασία των ικανοτήτων που αφορούν τη ΘτΝ. Πρακτικά η ΘτΝ παρέχει στο παιδί ένα ισχυρό κοινωνικό εργαλείο για την εξήγηση, πρόβλεψη και χειρισμό της συμπεριφοράς των άλλων ανθρώπων (Brown, Donclan-McCall,& Dunn, 1996), και κατ' αυτό τον τρόπο διευκολύνει την επικοινωνία και την κοινωνική διάδραση με τους άλλους. Μπορεί να παρέχει επίσης τη βάση για την κατανόηση της πραγματιστικής λειτουργίας της γλώσσας (Baron- Cohen, 1989b) και την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (Meerum Terwogt& Harris, 1993).

Ικανότητες που έχουν επίσημα συνδεθεί με τη ΘτΝ περιλαμβάνουν ηθικές κρίσεις, την κατανόηση των συνεπειών της άγνοιας και των λανθασμένων πεποιθήσεων, την διάκριση μεταξύ του φαίνεσθαι και της πραγματικότητας, αιτιολόγηση με χρήση συμπερασμάτων των τρόπων συμπεριφοράς και των στόχων των άλλων ανθρώπων καθώς και τη χρήση όρων νοητικών καταστάσεων (Frye, 1993; Leslie, 1987).

2.2. ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ ΣΤΑ ΚΩΦΑ ΚΑΙ ΑΚΟΥΟΝΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Αναφορικά με την Θεωρία του Νου στα κωφά αλλά και ακούοντα παιδιά είναι απαραίτητο να εξεταστεί το κοινωνικό και συγκείμενο περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η ανάπτυξη της ΘτΝ και δημιουργούνται οι συσχετίσεις αυτές. Σχετικές μελέτες έχουν δείξει ότι το μέγεθος της οικογένειας, και συγκεκριμένα ο αριθμός των αδερφών (McAlister, & Peterson, 2007; Perner, Ruffman, & Leekam, 1994) , το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Cutting, & Dunn, 1999) και η διαλογική συζήτηση (Astington, & Baird, 2005; de Rosnay, & Hughes, 2006) είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις ικανότητες ΘτΝ των παιδιών.

Οι ικανότητες ΘτΝ σχετίζονται με μια ποικιλία θετικών πράξεων και συμπεριφορών, συμπεριλαμβανομένων των καλύτερων ακαδημαϊκών επιδόσεων (Jones, Brown, & Aber, 2011; Lecce, Caputi, & Hughes, 2011; Pons, Doudin, Harris, & de Rosnay, 2002) και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Banerjee, Watling, & Caputi, 2011; Slaughter, Dennis, & Pritschard, 2002; Bosacki, & Astington, 1999; McDowell, O'Neil, & Parke, 2000). Καθυστερήσεις στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι συχνές στα κωφά παιδιά κυρίως από ακούοντες γονείς (Dammeyer, 2010; Meadow, 2005; Van Eldik et al., 2004). Ο Dammeyer (2010) διαπίστωσε ότι προβλήματα στις σχέσεις τους με συνομηλίκους, μοναξιά και έλλειψη κοινωνικής προσαρμογής ήταν 3,7 φορές πιο διαδεδομένα σε δείγμα 300 Δανών κωφών παιδιών από τους ακούοντες συνομηλίκους τους. Οι καθυστερήσεις αυτές των κωφών παιδιών από ακούοντες γονείς θα μπορούσαν τουλάχιστον εν μέρει να αντανakλούν τις γνωστές καθυστερήσεις που παρουσιάζουν και στην απόκτηση της ΘτΝ (Peterson, Slaughter, Moore, & Wellman, 2016).

Η κατανόηση της ΘτΝ παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων με συνομηλίκους και για τα κωφά και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αλλά και η πρόοδος στην κατανόηση της ΘτΝ σχετίζεται με το πόσο επιδέξια διαπραγματεύονται τα κωφά παιδιά τις πολυπλοκότητες της κοινωνικής ζωής στην αυλή και στην τάξη του σχολείου με τους συνομηλίκους τους (Peterson, Slaughter, Moore, & Wellman, 2016) και την πλούσια κοινωνική εμπειρία που προσφέρεται στις μεγαλύτερου μεγέθους οικογένειες (Perner, Ruffman, & Leekam, 1994).

Εκτός από το μέγεθος της οικογένειας και η ύπαρξη άλλων μελών (για παράδειγμα κωφών αδερφών) που είναι επιδέξια στη χρήση νοηματικής γλώσσας, προσφέρουν στα κωφά παιδιά εμπειρίες για μάθηση των νοητικών καταστάσεων των άλλων (σκέψεων και συναισθημάτων)

μέσα από το παιχνίδι, τη συζήτηση και άλλους τύπους κοινωνικής διάδρασης, οι οποίες είναι αντίστοιχες των ακουόντων παιδιών και εκλείπουν από τα παιδιά από οικογένειες με ακούοντα μέλη (Peterson, & Siegal, 1995). Έτσι τα κωφά παιδιά από κωφούς γονείς που έχουν πλούσια και από μικρή ηλικία εμπειρία σε συζητήσεις για νοητικά και συναισθηματικά θέματα κατακτούν γρήγορα τη ΘτΝ (Harris, 2006). Αντίστοιχα με τα ακούοντα παιδιά όπου οι συζητήσεις για σκέψεις και συναισθήματα είναι συχνές (Ruffman, Slade, & Crowe, 2002; Slaughter, Peterson, & MacIntosh, 2007) και τα αδέρφια των παιδιών είναι παρόντα για να παίξουν μαζί τους παιχνίδια προσποίησης, να συζητήσουν για αρνητικά συναισθήματα, παραποιημένες πεποιθήσεις και άλλα νοητικά θέματα (Mc Alister, & Peterson, 2006; Peterson, 2000; Ruffman, Perner, Naito, Parkin, & Clements, 1998).

Πράγματι για τα κωφά παιδιά οι Woolfe, Want, and Siegal (2003) διαπίστωσαν ότι η εγγύτητα του συναισθηματικού δεσμού, που είχαν τα κωφά παιδιά από κωφούς γονείς με τα κωφά ή και τα ακούοντα αδέρφια τους, προοιωνίζει την κατανόηση της ΘτΝ πέρα και πάνω από την ηλικία και την ικανότητα αναφορικής επικοινωνίας, υπονοώντας ότι αυτή η διάδραση στο πλαίσιο των θετικών σχέσεων με τα αδέρφια μπορεί να παρέχει πρόσβαση «στους εσωτερικούς κόσμους των πεποιθήσεων και άλλων νοητικών καταστάσεων».

Σχετικά με τις νοητικές καταστάσεις πολλοί αναπτυξιακοί ψυχολόγοι έχουν επενδύσει τεράστια προσπάθεια στο να εξηγήσουν τη σχέση ανάμεσα στην κατανόηση των νοητικών καταστάσεων και τις ηθικές κρίσεις. Οι ηθικές κρίσεις αποτελούν ουσιαστικό κομμάτι της κοινωνικής κατανόησης από την πολύ μικρή ηλικία (Hayashi, 2007). Οι ερευνητές έχουν προτείνει ότι η σκέψη των παιδιών οργανωμένη από πολύ μικρή ηλικία στους τομείς της ηθικότητας και της κοινωνικής σύμβασης (Turiel, 1983) και ότι ακόμα και τα μικρά παιδιά διαφοροποιούν τους ηθικούς κανόνες από τους συμβατικούς (Smetana, 1993). Οι έρευνες που έχουν δείξει ότι τα παιδιά από την ηλικία των 4 ή 5 ετών εκτιμούν μια συμπεριφορά στη βάση των νοητικών καταστάσεων, όπως ας πούμε την πρόθεση κάποιου (Nelson-Le Gall, 1985), διαπιστώνουν ότι κατάλληλες ηθικές κρίσεις βασίζονται στη μελέτη των νοητικών καταστάσεων (Astington, 2004).

Στην έρευνα της ΘτΝ η κατανόηση των νοητικών καταστάσεων διαφοροποιείται σε δυο επίπεδα. Οι άνθρωποι κατανοούν νοητικές καταστάσεις, όπως η γνώση ή η πεποίθηση των άλλων, που ονομάζονται *πρώτης τάξης νοητικές καταστάσεις* και επίσης σύνθετες νοητικές καταστάσεις, που περιέχουν δευτερεύουσες προτάσεις, όπως η *πεποίθηση για τη γνώση των άλλων*, που ονομάζονται *δεύτερης τάξης νοητικές καταστάσεις* (Hayashi, 2007).

Αν και η κατανόηση των νοητικών καταστάσεων πρώτης τάξης είναι σημαντική γιατί μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την απλή πρόβλεψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η κατανόηση των νοητικών καταστάσεων δεύτερης τάξης είναι πιο σημαντική γιατί μπορεί να χρησιμοποιηθεί όχι μόνο για κρίσεις για κοινωνικές καταστάσεις, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών κρίσεων, όπως το να ξεχωρίζει κάποιος ένα ψέμα από ένα αστείο (Leekam, 1991; Sullivan, Winner, & Hopfield, 1995; Winner, Brownell, Happe', Blum, & Pincus, 1998; Winner, & Leekam, 1991), αλλά επίσης για σύνθετες ή ώριμες ηθικές κρίσεις, που συχνά συσσωματώνονται σε κοινωνικούς κανόνες και νομικά πρότυπα (Hayashi, 2007). Επιπρόσθετα, οι Baird and Astington (2004) ανέφεραν στην έρευνά τους ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων δεύτερης τάξης έχουν μια θετική συσχέτιση με την επίδοσή τους σε μια δοκιμασία ηθικής αιτιολόγησης και επίσης με τις αξιολογήσεις των δασκάλων τους για τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και την ικανότητα συναναστροφής με συνομηλίκους.

Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα στην έρευνα του Hayashi (2007), που έδειξε ότι τα παιδιά που ήταν ικανά να κατανοήσουν νοητικές καταστάσεις επίσης έτειναν να κάνουν σωστές ηθικές κρίσεις, ενώ αυτά που δεν κατανοούσαν τις νοητικές καταστάσεις παρόμοια δεν έτειναν στο να κάνουν σωστές ηθικές κρίσεις. Στην ίδια έρευνα μελετήθηκε και η ηλικία στην οποία τα παιδιά έχουν αναπτύξει την ικανότητα να κάνουν ηθικές κρίσεις που αφορούν τις νοητικές καταστάσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου ηλικίας 6 ή 7 ετών μπορούν να κάνουν ηθικές κρίσεις που αφορούν την πρώτη τάξη νοητικών καταστάσεων και να κατανοούν νοητικές καταστάσεις δεύτερης τάξης ενώ στην ηλικία της τρίτης τάξης και γύρω στα 8 με 9 έτη της ηλικίας τους τα παιδιά έχουν αναπτύξει την ικανότητα να κάνουν ηθικές κρίσεις με κατάλληλο τρόπο για περιπτώσεις που απαιτούν δεύτερης τάξης νοητικές καταστάσεις.

Επιπρόσθετα το συμπέρασμα αυτό γενικά ανταποκρίνεται σε ευρήματα προηγούμενων ερευνών ότι τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 8 ή 9 ετών επιδεικνύουν γνωστικές κρίσεις που βασίζονται στην κατανόηση των νοητικών καταστάσεων δεύτερης τάξης. Υπάρχει λοιπόν ένα χρονικό κενό 1 έως 2 χρόνια ανάμεσα στην κατανόηση των νοητικών καταστάσεων δεύτερης τάξης από τα παιδιά και τη χρήση αυτής της κατανόησης για να κάνουν ηθικές κρίσεις (Leekam, 1991).

Οι ηθικές κρίσεις των μικρών παιδιών για το «προσποιούμενο κλάμα», που είναι μια μορφή λανθασμένης-αρνητικής συναισθηματικής έκφρασης επίσης έχει σχέση με την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων σε διαφορετικά πλαίσια και με διαφορετικούς τρόπους (Mizokawa, & Koyasu, 2013). Το προσποιούμενο κλάμα, όπως και κάθε άλλη έκφραση αρνητικών

συναισθημάτων, θεωρείται ότι πρέπει να ρυθμίζεται κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, επειδή πιστεύεται ότι, όπως όλα τα αρνητικά συναισθήματα, θα έπρεπε να μετριάζεται (Garside, & Klimes-Dougan, 2002). Η αντίληψη αυτή συνδέεται και με την πιθανή σχέση ανάμεσα στο προσποιούμενο κλάμα και το ψέμα ή την απάτη. Πράγματι το προσποιούμενο κλάμα μπορεί να δημιουργήσει λανθασμένες πεποιθήσεις στον θεατή και να οδηγήσει σε απάτη (Mizokawa, & Koyasu, 2013).

Το προσποιούμενο κλάμα δεν είναι μια πραγματική έκφραση, αφού περιέχει ασυνέπεια εμφάνισης και πραγματικότητας. Στην ηλικία των 6 ετών τα παιδιά μπορούν να υπολογίσουν αν το κλάμα είναι αυθεντικό βασιζόμενα στις κειμενικές νύξεις (Mizokawa, 2011b). Ο Bussey (1999) απέδειξε στην έρευνά του ότι τα παιδιά 4, 8 και 11 ετών έκριναν το ψέμα ως χειρότερο από το να πει κάποιος την αλήθεια όταν και οι τρεις τύποι ψέματος – αντικοινωνικό, αθώο και κόλπο- συγκρίθηκαν με τις αντίστοιχες τους αλήθειες. Στα παιδιά 5 ετών περίπου οι ηθικές κρίσεις καθορίζονται από το αποτέλεσμα μιας πράξης περισσότερο παρά τη νοητική κατάσταση αυτού που κάνει την πράξη, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν μεγαλύτερη αίσθηση της πρόθεσης αυτού που ενεργεί (Karniol, 1978; Nelson, 1980; Yuill, & Perner, 1988; Zelazo, Helwig, & Lau, 1996). Επίσης στην ηλικία περίπου των 6 ετών, τα παιδιά έχουν ξεκάθαρη γνώση της απάτης που συνδέεται με λανθασμένες εκφράσεις συναισθημάτων, προφορικές ή με γκριμάτσες (Gross, & Harris, 1988).

Μελέτες έχουν αποδείξει ότι η ΘτΝ παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στην συμπεριφορά του παιδιού που λέει ψέματα όσο και στην ικανότητα του παιδιού να κατανοήσει τις εκφράσεις που συνδέονται με το ψέμα (Mizokawa, & Koyasu, 2013). Στην έρευνα των Talwar, Gordon, and Lee (2007) εξετάστηκε η συμπεριφορά παιδιών 6 ως 11 ετών που έλεγαν ψέματα και βρέθηκε ότι η ικανότητα των παιδιών να διατηρούν τις απάτες τους είχε θετική συσχέτιση με τις επιδόσεις τους σε λανθασμένες πεποιθήσεις δεύτερης τάξης. Οι Mizokawa, and Koyasu (2007) επίσης διαπίστωσαν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κατανόηση από παιδιά 4 ως 6 ετών του προσποιούμενου κλάματος ενός πρωταγωνιστή, αφού είχε προηγουμένως είχαν κρύψει το παιχνίδι του και τις επιδόσεις των παιδιών σε δοκιμασίες πρώτης και δεύτερης τάξης λανθασμένων πεποιθήσεων.

2.3. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ ΣΤΑ ΚΩΦΑ ΚΑΙ ΑΚΟΥΟΝΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Πλήθος ερευνών συμφωνούν ότι βελτιώσεις στην επίδοση των παιδιών στη ΘτΝ κατά τα προσχολικά χρόνια αντανakλούν θεμελιώδεις αλλαγές στις νοητικές συλλήψεις και αντιλήψεις και ότι αυτές συνδέονται με την γλωσσική εμπειρία (Harris, de Rosnay, & Pons, 2005; Milligan,

Astington, & Dack, 2007). Η γλώσσα παίζει διπλό ρόλο βοηθώντας την ανάπτυξη της αντίληψης και τις επιδόσεις στις δοκιμασίες (Yardi, German, Defeyter, & Siegal, 2006).

Πολλοί μελετητές έχουν διαπιστώσει στις έρευνές τους την ύπαρξη σημαντικών σχέσεων ανάμεσα στις μετρήσεις της γλώσσας και τις επιδόσεις των παιδιών στις δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων τόσο στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Astington, & Jenkins, 1999; Hughes, & Dunn, 1998; Jenkins, & Astington, 1996; Ruffman, Slade, Rowlandson, Rumsey, & Garnham, 2003), όσο και στα κωφά (P. De Villiers, 2005; Peterson, & Siegal, 1999; Woolfe, Want, & Siegal, 2002). Κάποιοι ερευνητές από τη μια θεωρούν ότι η σχέση γλώσσας και ΘτΝ αντανakλά το γεγονός ότι οι δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων είναι γλωσσικές και ότι οι βασικές γνωστικές λειτουργίες που υποστηρίζουν την κατανόηση των λανθασμένων πεποιθήσεων απαιτούν τη γλώσσα για την εκτέλεσή τους (Bloom, & German, 2000; Chandler, Fritz, & Hala, 1989; Fodor, 1992; Frye, Zelazo, & Palfai, 1995). Από τη άλλη πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι η γλώσσα παίζει ένα αιτιώδη ρόλο στην ανάπτυξη της κατανόησης των λανθασμένων πεποιθήσεων (J. De Villiers, 2005; Harris, 2005; Nelson, 2005).

Η παραπάνω συζήτηση που αφορά τον ρόλο που παίζει η γλώσσα στην ανάπτυξη της κατανόησης των λανθασμένων πεποιθήσεων αφορά τόσο την ομιλούσα όσο και τη νοηματική γλώσσα. Οι σχέσεις στις επιδόσεις στη γλώσσα και στις δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων έχουν επίσης βρεθεί σε μελέτες με κωφά, των οποίων οι αντίστοιχες ικανότητες αξιολογήθηκαν με τη χρήση της νοηματικής γλώσσας (P. De Villiers, 2005; Peterson, & Siegal, 1999; Woolfe et al., 2002).

Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον ερώτημα είναι ποιοι τομείς της γλώσσας έχουν μεγαλύτερη σχέση με τη Θτν. Οι γλωσσικές ικανότητες περιλαμβάνουν σημασιολογικά, συντακτικά και πραγματολογικά στοιχεία. Η πραγματολογική χρήση της γλώσσας ενέχει την δυνατότητα να χρησιμοποιεί κάποιος και να ερμηνεύει τη γλώσσα με κατάλληλο για κάθε περίπτωση επικοινωνιακής συναλλαγής τρόπο και συνάγεται από την φυσική επικοινωνία της καθημερινής ζωής. Οι τομείς που παρέχουν τη δυνατότητα μέτρησης και αποτίμησης είναι ο σημασιολογικός και ο συντακτικός (Milligan, Astington, & Dack, 2007).

Η σημασιολογική ικανότητα αποτελείται τόσο από λεξιλογική γνώση (λέξεις) όσο και από όψεις του νοήματος που πάει πέρα από το επίπεδο της λέξης, δηλαδή τα σημασιολογικά στοιχεία του διαλόγου. Η συντακτική ικανότητα περιλαμβάνει επιδέξια γνώση της γλωσσολογικής δομής, μέσω της οποίας οι λέξεις συνδέονται σε προτάσεις (Milligan, Astington, & Dack, 2007).

Για τη μέτρηση της συντακτικής ικανότητας χρησιμοποιούνται τεστ συμπλήρωσης προτάσεων (J. De Villiers, & Pyers, 2002). Η συμπλήρωση προτάσεων είναι μια δευτερεύουσα πρόταση με ρήμα που ακολουθεί ένα νοητικό (νομίζω, πιστεύω) ή επικοινωνιακό (λέω, ιστορώ) ρήμα για το σχηματισμό μιας σύνθετης πρότασης της μορφής: «Η Μαρία νομίζει ότι η σοκολάτα είναι μέσα στο ντουλάπι» [η συμπλήρωση μετά το ρήμα: νομίζει (ότι)]. Η δομή αυτή της πρότασης επιτρέπει μια πραγματική αναφορά μιας λανθασμένης παρουσίας, διότι όλη η σύνθετη πρόταση, που αποτελείται από κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, μπορεί να είναι αληθής ακόμη και αν η δευτερεύουσα πρόταση εκφράζει μια πρόταση που είναι λανθασμένη (Milligan, Astington, & Dack, 2007). Οι Ruffman et. al. (2003) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά δεν μπορούν να καταλάβουν τέτοιες ιστορίες και να ανταποκριθούν κατάλληλα αν δεν έχουν καταλάβει την λανθασμένη πεποίθηση.

Πολλές έρευνες έχουν προσπαθήσει να συνδέσουν τα παραπάνω συστατικά στοιχεία της γλώσσας με την κατανόηση των λανθασμένων πεποιθήσεων ειδικότερα και τη Θτν γενικά. Από τη μια κάποιοι ερευνητές θεωρούν τη γλώσσα σημαντική γιατί επιτρέπει στο παιδί να συμμετέχει πλήρως στην κουλτούρα ενός τόπου, να παίρνει μέρος στις κοινωνικές συναλλαγές, να συμμετέχει σε συζητήσεις και να ακούει ιστορίες (Nelson, 2005). Αυτές οι δραστηριότητες θεωρείται ότι προάγουν την ανάπτυξη της ΘτΝ, συμπεριλαμβανομένης της κατανόησης των λανθασμένων πεποιθήσεων. Από την άποψη αυτή θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε μετρήσεις αξιολόγησης της γενικής γλωσσικής ικανότητας, της σημασιολογικής ικανότητας και του λεξιλογίου (Milligan, Astington, & Ain Dack, 2007).

Από την άλλη η γλώσσα θεωρείται από άλλους ερευνητές σημαντική διότι παρέχει στο παιδί αναπαραστατικές πηγές για το χειρισμό των λανθασμένων πεποιθήσεων. Από αυτή την οπτική κάποιος θα μπορούσε να προβλέψει ότι οι μετρήσεις του συντακτικού (Astington, & Jenkins, 1999) και η μνήμη συμπλήρωσης (J. De Villiers, 2005) θα μπορούσαν να σχετίζονται με την απόδοση στις δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων. Η συντακτική ικανότητα δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να παρακολουθεί τις αλλαγές τοποθεσιών στις ιστορίες λανθασμένων πεποιθήσεων και η ικανότητα να χρησιμοποιεί συντακτικές δομές συμπλήρωσης προτάσεων επιτρέπει στο παιδί να αναπαριστά λανθασμένες πεποιθήσεις (Milligan, Astington, & Ain Dack, 2007).

Σχετικά με τον τύπο των δοκιμασιών ΘτΝ (όπως «απροσδόκητη μετατόπιση», «απροσδόκητο περιεχόμενο ή το κουτί που εξαπατά») στην μετα-ανάλυση των Milligan, Astington, & Ain Dack (2007) γίνεται εμφανές ότι δεν υπάρχουν διαφορές ως προς τη σχέση τους με τη γλώσσα (Jenkins, & Astington, 1996). Το παραπάνω συμπέρασμα συμφωνεί και με την έρευνα των

Wellman et. al. (2004) κατά την οποία υπάρχει μια γνήσια αντιληπτική αλλαγή που υποστηρίζει την επίδοση σε διάφορους τύπους δοκιμασιών λανθασμένων πεποιθήσεων, και αυτή είναι η ανάπτυξη της αντίληψης της πεποίθησης και της κατανόησης ότι οι πεποιθήσεις αναπαριστούν και μπορούν να αναπαριστούν και λανθασμένα τον κόσμο.

Σε σύνδεση με την παραπάνω αντίληψη σχετικά με το πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τις δοκιμασίες Θν, δηλαδή ότι η γλώσσα υποστηρίζει την αντιληπτική κατανόηση των λανθασμένων πεποιθήσεων, η επίδοση και των κωφών παιδιών σε μη λεκτικές δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων θα μπορούσε να συνδέεται με την γλωσσική ικανότητα (P. De Villiers, 2005).

Τέλος στην μετα-ανάλυση των Milligan, Astington, & Dack (2007) γίνεται εμφανές ότι η από νωρίς καλή επίδοση στις δοκιμασίες της γλωσσικής ικανότητας προβλέπει την καλή επίδοση αργότερα στις δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων, αλλά και παρομοίως η από νωρίς καλή επίδοση στις δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων προβλέπει την καλή επίδοση αργότερα στις δοκιμασίες της γλωσσικής ικανότητας. Η διαπίστωση αυτή υποστηρίζει λοιπόν την άποψη ότι η σχέση της γλωσσικής ικανότητας και της κατανόησης των λανθασμένων πεποιθήσεων είναι αμφίδρομη (Slade, & Ruffman, 2005).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί αναφορικά με τα κωφά παιδιά η γλωσσική ικανότητα αφορά κατά κύριο λόγο την ικανότητα στη χρήση της νοηματικής ως τη φυσική γλώσσα των κωφών. Σύμφωνα με τους Courtin, and Melot (1998) η νοηματική γλώσσα περιέχει συντακτικές διαδικασίες που μπορεί να προωθούν οπτικά την ικανότητα των νοηματιζόντων παιδιών να μπαίνουν στη θέση του άλλου, αφού η χρήση συντονισμού και μετακίνησης του χώρου και της προοπτικής κάποιου είναι τα κλειδιά της επικοινωνίας μέσω της νοηματικής γλώσσας. Βασικής σημασίας σημείο εδώ είναι ότι η αναφερόμενη προοπτική – άποψη κάποιου μηνύματος κατά γενική ομολογία θεωρείται ως η προοπτική – άποψη του νοηματιστή (Emmorey, 2002). Αυτή η άποψη δημιουργεί την ανάγκη για οπτικές αλλαγές προοπτικής: ο παραλήπτης του μηνύματος πρέπει να επανακατευθύνει τον γλωσσολογικό χώρο ώστε να το δει από την οπτική του νοηματιστή. Ένα άλλο σημαντικό σημείο είναι ότι μερικά ρήματα απαιτούν την διαίρεση του γλωσσολογικού χώρου σε μικρότερα τμήματα, καθένα από τα οποία αναφέρεται σε ένα απλό αντικείμενο (πρόσωπο ή πράγμα) που θα λάβει μέρος στην νοηματική σκηνή. Ένα επίσης βασικό σημείο της νοηματικής είναι ότι το πλαίσιο αναφοράς στο διάλογο με νοηματική γλώσσα μερικές φορές μετακινείται στο χώρο όταν το νοηματικό γίνεται από την οπτική ενός από τους πρωταγωνιστές της νοηματικής ιστορίας, ή όταν εμφανίζονται αντίθετες ιδέες (Poulin, & Miller, 1995).

Αυτές οι μετακινήσεις μπορούν να συμβούν πολλές φορές σε μια πρόταση και απαιτούν από τον παραλήπτη να κατανοήσει το γεγονός ότι υπάρχουν πολλαπλές οπτικές προοπτικές ενός και μόνο πράγματος, τουλάχιστον στην νοηματική σκηνή. Αυτές οι αναφορικές μετακινήσεις δεν συμβαίνουν μόνο στον πλάγιο λόγο, αλλά θα μπορούσαν να είναι μετακινήσεις της προσοχής κατά τη διάρκεια ομιλούντα διαλόγου, όταν ο ομιλητής μετακινείται πίσω και μπρος ανάμεσα στα σημεία αναφοράς (Courtin, and Melot, 1998) Ο νοηματιστής μπορεί έτσι να αναφέρει πράξεις, καταστάσεις ή σκέψεις, δίνοντας αρκετά παραδείγματα (Poulin, & Miller, 1995).

Επομένως οι αναφορικές μετακινήσεις στη νοηματική γλώσσα, που περιέχουν πολλαπλές αναπαραστάσεις μιας μοναδικής πραγματικότητας στην οπτική τυπικότητα, έχει πολλά κοινά με την οπτική ικανότητα του να μπαίνω στη θέση του άλλου. Εφόσον επίσης η ικανότητα αυτή θεωρείται πρόδρομος της αναπαράστασης της Θτν (Gopnik, Slaughter, & Meltzoff, 1994; Melot, Houde', Courtel, & Soenen, 1995; Taylor, 1988; Yaniv, & Shatz, 1988), οι Courtin, and Melot (1998) υποθέτουν ότι είναι πιθανό η νοηματική γλώσσα να προωθεί την ανάπτυξη της ΘτΝ.

Στην ίδια μελέτη των Courtin, and Melot (1998) αναφέρεται επίσης ότι τα δεύτερης γενιάς κωφά ξεπερνούν σε επιδόσεις στις δοκιμασίες ΘτΝ τα ακούοντα ή τουλάχιστον μιας και τα κωφά αποκτούν τη νοηματική γλώσσα όπως τα ακούοντα την ομιλούσα (Newport, & Meier, 1985), με τους κωφούς γονείς να προσφέρουν συζητήσεις υψηλού επιπέδου ευχέρειας στα κωφά παιδιά τους από την αρχή (Peterson, 2009) σίγουρα δεν υστερούν στις επιδόσεις στις δοκιμασίες Θτν από τα ακούοντα (Courtin, 2000; Peterson, & Siegal, 1999; Remmel, 2003; Schick et al., 2007; Woolfe, Want, & Siegal, 2002). Τα κωφά από ακούοντες γονείς που χρησιμοποιούν τόσο τη νοηματική όσο και την ομιλούσα ως βασική τους γλώσσα δεν διέφεραν μεταξύ τους σε καμία δοκιμασία ΘτΝ στη μελέτη των Courtin, and Melot (1998) αλλά παρόλα αυτά επειδή παρουσιάζουν καθυστερήσεις στην απόκτηση είτε της ομιλούσας είτε της νοηματικής γλώσσας (Marschark, 1993) παρουσιάζουν επίσης καθυστερήσεις και στην επίδοσή τους στη ΘτΝ (Courtin, 2000; de Villiers, & de Villiers, 2000; Peterson, & Siegal, 1999; Schick et al., 2007; Woolfe, Want, & Siegal, 2002). Επιπρόσθετα η συζήτηση για νοητικές καταστάσεις του παιδιού με τη μητέρα επιδρά θετικά στην επίδοση στη ΘτΝ των κωφών παιδιών από ακούοντες γονείς (Moeller, & Schick, 2006).

Η απόκτηση της φυσικής γλώσσας φαίνεται ότι επηρεάζει και την απόκτηση της ΘτΝ. Στα κωφά παιδιά από ακούοντες γονείς οι καθυστερήσεις που παρατηρούνται στην απόκτηση της γλώσσας μπορούν να μετριαστούν από τη χρήση κοχλιακού εμφυτεύματος (CI). Φαίνεται ότι η

εμφύτευση κοχλιακού επιταχύνει, κατά μέσο όρο, την απόκτηση της ομιλούσας γλώσσας (Geers, 2006; Svirsky, Robbins, Kirk, Pisoni, & Miyamoto, 2000). Η από νωρίς απόκτηση της ομιλούσας γλώσσας προωθεί την ικανότητα κατανόησης αναφορών σε νοητικές καταστάσεις και την απόκτηση της ικανότητας συντακτικής συμπλήρωσης προτάσεων, που υποστηρίζουν την ανάπτυξη της ΘτΝ, και κατ' αυτό τον τρόπο η κοχλιακή εμφύτευση θα μπορούσε επίσης να προάγει και την ανάπτυξη της ΘτΝ (Rommel, & Peters, 2009).

Όπως διαπιστώνεται τα παιδιά με CI είναι μια ενδιαφέρουσα πληθυσμιακή ομάδα για τη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στη ΘτΝ και τη γλώσσα επειδή έχουν περιορισμένη πρόσβαση στην ομιλούσα γλώσσα τους πρώτους μήνες της ζωής τους, αλλά η ικανότητά τους στην ομιλούσα γλώσσα τυπικά αυξάνεται μετά την εμφύτευση (Geers, 2006; Svirsky et al., 2000). Το γλωσσικό αυτό όφελος μπορεί να συνοδεύεται και από οφέλη στις ψυχολογικές παραμέτρους, όπως είναι για παράδειγμα η ΘτΝ. Τέτοια οφέλη είναι ευλογοφανή, αν αναλογιστούμε ότι η κοχλιακή εμφύτευση πιθανόν να αυξήσει την πρόσβαση και στην συζήτηση με τους γονείς για νοητικές καταστάσεις, και μια τέτοια έκθεση σε τέτοιου είδους συζητήσεις προοιωνίζει τη ΘτΝ (Ruffman et al., 2002; Moeller, & Schick, 2006). Επίσης και η σε μικρή ηλικία εμφύτευση, φαίνεται σε κάποιες έρευνες να συνδέεται με καλύτερη ικανότητα ομιλούσας γλώσσας (Nicholas, & Geers, 2006a, 2006b) και συνακόλουθα και αυτός ο παράγοντας να οδηγεί επίσης στην ανάπτυξη από νωρίς της ΘτΝ.

Στην έρευνα των Rommel, & Peters (2009) γίνεται εμφανές ότι η κοχλιακή εμφύτευση επιδρά θετικά στην επίδοση των παιδιών στη ΘτΝ αφού τα παιδιά με CI παρουσίασαν εφάμιλλες επιδόσεις στην κλίμακα της ΘτΝ με τα ακούοντα και με τα κωφά από κωφούς γονείς στην έρευνα των Peterson et al. (2005) και καλύτερες επιδόσεις από τα κωφά από ακούοντες γονείς στην ίδια έρευνα της Peterson et al. (2005).

Η πιο προφανής εξήγηση είναι ότι τα παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα στην μελέτη αυτή είχαν καλύτερες γλωσσικές ικανότητες για την ηλικία τους από τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων σε προηγούμενες μελέτες. Συγκεκριμένα τα παιδιά με CI επέδειξαν καλή αναγνώριση λέξεων σε ανοικτή συζήτηση, εξαιρετική κατανόηση της σύνταξης συμπλήρωσης προτάσεων και καμιά ουσιαστικά καθυστέρηση στην επίδοση μέσου όρου σε σταθμισμένες δοκιμασίες αντίληψης και έκφρασης της γλώσσας. Παρότι δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι ικανότητες τους στην ομιλούσα γλώσσα ήταν ακριβώς ισάξιες των ακουόντων συνομηλίκων τους, μπορούσαν ξεκάθαρα να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας την ομιλούσα γλώσσα (Rommel, & Peters, 2009).

Υποστηρίζεται από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης επίσης έρευνας ότι η ικανότητα ΘτΝ ήταν συνδεδεμένη με την καλή συντακτική ικανότητα γενικά (περισσότερο από την ικανότητα συμπλήρωσης προτάσεων αυτή καθ' εαυτή) και κυρίως γίνεται εμφανές ότι καλύτερες γλωσσικές ικανότητες επιτρέπουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε συζητήσεις που αφορούν νοητικές καταστάσεις, οι οποίες προάγουν την ανάπτυξη της ΘτΝ (Rommel, & Peters, 2009). Η συζήτηση με τους γονείς για νοητικές καταστάσεις προβλέπει την ανάπτυξη της ΘτΝ και στα ακούοντα (Ruffman et al., 2002) και στα κωφά παιδιά (Moeller, & Schick, 2006) όπως αποδεικνύεται και από άλλες μελέτες.

Υπάρχει μια διαφωνία στα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με το ρόλο του βασικού τύπου επικοινωνίας των κωφών παιδιών ως παράγοντας βελτίωσης της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών αυτών και της συνακόλουθης βελτίωσης της ΘτΝ. Από τη μια έχει αναφερθεί ότι τα παιδιά με CI ακουόντων γονέων, που χρησιμοποιούν ως βασική γλώσσα επικοινωνίας την ομιλούσα σε αντίθεση με όσα χρησιμοποιούν συνδυασμό νοηματικής και ομιλούσας, μπορεί να αναπτύσσουν καλύτερες ικανότητες ομιλούσας γλώσσας (Geers, 2002), που με τη σειρά του αυτό μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη ανάπτυξη ΘτΝ εξαιτίας της μεγαλύτερης πρόσβασης στην γλώσσα των γονέων. Αντίθετα στην έρευνα των Peterson et al. (2005), που τα παιδιά με CI εκπαιδεύονταν με συνδυασμό νοηματικής και ομιλούσας επέδειξαν καλύτερες επιδόσεις στη ΘτΝ από τα κωφά από ακούοντες που ήρθαν πολύ αργότερα σε επαφή με τη νοηματική και ίδιες επιδόσεις με τα παιδιά από κωφούς γονείς (Rommel, & Peters, 2009). Ακόμα και τα παιδιά από κωφούς γονείς που παρακολουθούν σχολείο δίγλωσσης εκπαίδευσης παρουσιάζουν μεγαλύτερη επιδεξιότητα στη ΘτΝ από αντίστοιχα κωφά παιδιά που είναι σε σχολεία με κύρια γλώσσα την ομιλούσα (Peterson, 2009).

Θα ήταν λοιπόν αναμενόμενο τα κωφά παιδιά από ακούοντες γονείς που ήρθαν σε επαφή από νωρίς και κατ' εξακολούθηση με μια φυσική γλώσσα που μιλιέται με ευχέρεια να επιδείξουν αντίστοιχες με την ηλικία τους γλωσσικές ικανότητες και αντίστοιχη με την ηλικία τους ανάπτυξη της ΘτΝ, όπως και τα παιδιά από κωφούς γονείς. Γενικά τα παιδιά που αποκτούν μια γλώσσα γρήγορα θα έχουν και περισσότερες ευκαιρίες από τους συνομηλίκους τους με καθυστέρηση στη γλώσσα να πάρουν μέρος πλήρως σε ένα ευρύ φάσμα διαδραστικών επαφών με τους άλλους, συμπεριλαμβανομένων των συζητήσεων για νοητικές καταστάσεις (Peterson, 2004). Με άλλα λόγια η ικανότητα των κωφών παιδιών να έχουν πρόσβαση σε μια γλώσσα είναι ο παράγοντας κλειδί για την ανάπτυξη τους κι όχι αυτή καθ' εαυτή η κοχλιακή εμφύτευση, η οποία το μόνο που βοηθά είναι να κάνει πιο προσβάσιμη την

ομιλούσα γλώσσα που χρησιμοποιούν οι ακούοντες γονείς στα κωφά παιδιά τους (Rommel, & Peters, 2009).

Σε ενίσχυση της παραπάνω παραδοχής υπάρχει η έρευνα των Tomasuolo, Valeri, Di Renzo, Pasqualetti, and Volterra (2013) στην οποία μελετήθηκαν οι γλωσσικές και οι ικανότητες ΘτΝ των κωφών παιδιών που παρακολουθούν πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης (νοηματική και ομιλούσα γλώσσα). Στα ευρήματα της έρευνας αναφέρεται ότι η λεξιλογική κατανόηση και παραγωγή των κωφών παιδιών που παρακολουθούσαν ειδικό δίγλωσσο σχολείο ήταν σημαντικά καλύτερη από των κωφών παιδιών που εκπαιδεύονταν σε γενικό σχολείο με παράλληλη στήριξη ακόμα και των ακουόντων παιδιών. Παρόμοιο συμπέρασμα προκύπτει και για τις αφηγηματικές ικανότητες των κωφών παιδιών δίγλωσσης εκπαίδευσης καθώς και για τις επιδόσεις τους στις νοητικές δοκιμασίες.

Η δίγλωσση εκπαίδευση σύμφωνα με έρευνα των τριών τελευταίων δεκαετιών αποτελεί την πιο σύγχρονη εκπαιδευτική τάση. Οι αρχές της δίγλωσσης εκπαίδευσης έχουν ευρεία εφαρμογή στα σχολεία κωφών (Λαμπροπούλου, 1999; Κουρμπέτης 2001, Moores, 2001). Σύμφωνα με αυτές αναγνωρίζεται ως πρώτη γλώσσα των κωφών παιδιών η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) και ως δεύτερη γλώσσα η Ελληνική, κυρίως η γραπτή (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004).

Η δίγλωσση εκπαίδευση φαίνεται ότι καλύπτει σημαντικές διαφορές που υπάρχουν, όπως έχει αναλυθεί παραπάνω, ανάμεσα στα κωφά παιδιά σχετικά με την πρόσβασή τους σε μια φυσική γλώσσα από τη γέννησή τους και τις γλωσσικές, αφηγηματικές και ικανότητες τους στη ΘτΝ. Ενώ δηλαδή σε προηγούμενες μελέτες έχουν αναφερθεί εκτενώς οι σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα κωφά παιδιά κωφών γονέων, που έχουν από τη γέννησή τους πρόσβαση στη νοηματική γλώσσα που χρησιμοποιείται από τα κωφά μέλη των οικογενειών τους, και στα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων, που αποκτούν πρόσβαση στη νοηματική αργότερα στο σχολείο (Courtin, & Mellot, 2005; Jackson, 2001; Peterson, & Siegal, 1999; Schick et al., 2007; Woolfe et al., 2002), στην έρευνα των Tomasuolo, Valeri, Di Renzo, Pasqualetti, and Volterra (2013) δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές σε καμιά ικανότητα που εξετάστηκε ανάμεσα στα κωφά παιδιά από ακούουσες και αυτά από κωφές οικογένειες. Αυτά τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι το περιβάλλον διδασκαλίας επηρεάζει κάποιες φορές περισσότερο την απόκτηση των γλωσσικών και νοητικών ικανοτήτων από την ακουστική ικανότητα των γονέων.

Ιδιαίτερης σημασίας είναι επίσης στην ίδια έρευνα η επιβεβαίωση της ισχυρής σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στις γλωσσικές και τις νοητικές ικανότητες, με κάποιες διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα ενώ στα ακούοντα παιδιά φαίνεται ότι η λεξιλογική κατανόηση και παραγωγή

είναι σημαντικά συνδεδεμένα με την ικανότητα των παιδιών να περνούν τις δοκιμασίες ΘτΝ, στα κωφά παιδιά βρέθηκε να υπάρχει ισχυρότερη σύνδεση των αφηγηματικών ικανοτήτων με τις νοητικές (Tomasuolo, Valeri, Di Renzo, Pasqualetti, and Volterra, 2013). Ενώ δηλαδή ένα γενικό επίπεδο γλωσσολογικών ικανοτήτων ίσως είναι αναγκαίο για την επιτυχία των παιδιών στις δοκιμασίες ΘτΝ, εντούτοις από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δηλώνουν ότι συγκεκριμένες γλωσσολογικές ικανότητες, όπως η ικανότητα να δομεί και να αφηγείται κάποιος μια ιστορία, δείχνει μια σχέση πιο σημαντική από τις άλλες με την επίδοση στη ΘτΝ.

Οι αφηγηματικές αυτές ικανότητες συνδέονται με τις καθημερινές επικοινωνιακές συναλλαγές μέσω συζητήσεων των παιδιών, οι οποίες μπορεί να διευκολύνονται από την πρόσβαση των κωφών παιδιών σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον εκπαίδευσης και συνακόλουθα οι συζητήσεις αυτές προάγουν την έκφραση της ΘτΝ δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να παρακολουθούν προσεκτικά τις νοητικές καταστάσεις με αποτελεσματικό τρόπο (Meristo et al., 2007). Η φοίτηση των κωφών παιδιών σε ένα δίγλωσσο μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο η νοηματική είναι το μέσο διδασκαλίας, βοηθά στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων (νοηματικής γλώσσας) και στο να ξεπεραστούν οι δυσκολίες στη ΘτΝ από νωρίς (Tomasuolo, Valeri, Di Renzo, Pasqualetti, and Volterra, 2013).

2.4. ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ ΣΤΑ ΚΩΦΑ ΚΑΙ ΑΚΟΥΟΝΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Στις διεθνείς έρευνες και μελέτες ελάχιστη προσοχή έχει δοθεί στην αξιολόγηση του λεξιλογίου και των συζητήσεων για νοητικές καταστάσεις και των τεχνασμάτων αξιολογικών κρίσεων του αφηγηματικού λόγου στα κωφά παιδιά. Η διαπίστωση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία αν λάβουμε υπόψη μας σχετικά ευρήματα ερευνών ότι τα κωφά παιδιά με προφορική γλώσσα επιδεικνύουν δυσκολίες στην αιτιολόγηση νοητικών καταστάσεων όπως αποδεικνύεται από καθυστέρηση στο να περνούν με επιτυχία δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων (Schick, De Villiers, De Villiers, & Hoffmeister, 2007). Σε σχετικά πρόσφατη μακράς διάρκειας μελέτη των Huttunen, & Ryder (2012) βρέθηκε ότι παρ' ότι είχε περάσει μεγάλο χρονικό διάστημα από την εμφύτευση κοχλιακού και τα κωφά παιδιά είχαν βελτιωθεί σημαντικά στις επιδόσεις τους στην αφήγηση, παρόλα αυτά ακόμη χρησιμοποιούσαν λιγότερα τεχνάσματα αξιολογικών κρίσεων του αφηγηματικού λόγου και λιγότερες λέξεις νοητικών καταστάσεων συγκρινόμενα με τους ακούοντες συνομηλίκους τους. Η διαπίστωση αυτή συνδέθηκε με την περιορισμένη δυνατότητα των κωφών παιδιών να ακούσουν τυχαία συζητήσεις σχετικές με τις προθέσεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων.

Συνοψίζοντας λοιπόν, αν και η πρόσφατη έρευνα έχει διαπιστώσει ότι υπάρχουν ή όχι δυσκολίες στην απόκτηση ικανοτήτων τόσο της μακρο-δομής όσο και της μικρο-δομής του αφηγηματικού λόγου από τα κωφά παιδιά (Jones, Toscano, Botting, Marshall, Atkinson, Denmark, Herman, & Morgan, 2016), έστω κι αν σε έρευνες έχει διερευνηθεί η ικανότητα αφήγησης και η λεξιλογική ικανότητα των κωφών παιδιών (Boons et al., 2013b) αλλά και έχει διαπιστωθεί η δυσκολία στη χρήση λεξιλογίου νοητικών καταστάσεων (Huttunen, & Ryder, 2012), εντούτοις πολύ ελάχιστες έρευνες έχουν μελετήσει τη σχέση της αφηγηματικής ικανότητας με τη χρήση λεξιλογίου και συζητήσεων για νοητικές καταστάσεις.

Η σχέση Θν με τις αφηγηματικές ικανότητες των κωφών παιδιών μελετήθηκε στην έρευνα των Jones, Toscano, Botting, Marshall, Atkinson, Denmark, Herman, & Morgan (2016). Σε σύνδεση με το πώς επηρεάζουν κοινωνικογνωστικοί παράγοντες την αφήγηση είναι το ότι, όπως διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, τα κωφά παιδιά παρείχαν λιγότερο σχετικές και λεπτομερείς απαντήσεις σε ερωτήσεις που εστίαζαν στην κατανόηση των προθέσεων και των αισθημάτων των χαρακτήρων της ιστορίας. Ενώ τα κωφά παιδιά είναι ικανά να χρησιμοποιούν όρους συναισθηματικών και νοητικών καταστάσεων στις αφηγήσεις τους (για παράδειγμα «το αγόρι ήταν θυμωμένο») τα αποτελέσματα έδειξαν μια δυσκολία στο να καθορίσουν τις ψυχολογικές αιτίες αυτών των νοητικών καταστάσεων. Η χαμηλή επίδοση των κωφών παιδιών σε αυτό μπορεί να οφείλεται και στη δυσκολία τους να περνούν δοκιμασίες ΘτΝ (λανθασμένων πεποιθήσεων) (Peterson, & Slaughter, 2006) και στο ότι η γλωσσική ικανότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη ΘτΝ (Schick et al., 2007). Επειδή στην συγκεκριμένη έρευνα που διαπιστώθηκαν αδυναμίες στη χρήση του απαραίτητου λεξιλογίου για την απάντηση των ερωτήσεων, αυτός ήταν καθοριστικός παράγοντας για την πραγματοποίηση των αιτιωδών συνδέσεων σχετικά με τις νοητικές καταστάσεις των άλλων και τις πράξεις τους (Jones, Toscano, Botting, Marshall, Atkinson, Denmark, Herman, & Morgan, 2016).

Σε άλλη έρευνα των Ziv, Most, & Cohen (2013) τα κωφά παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα που χρησιμοποιούσαν ομιλούσα γλώσσα δεν διέφεραν σημαντικά από τους ακούοντες συνομηλίκους τους στο να συμπεράνουν τα συναισθήματα των ηρώων μιας ιστορίας. Η γνωστική αυτή διαδικασία είναι η ίδια που απαιτείται στην καθημερινή ζωή για την κατανόηση των συναισθημάτων στα κοινωνικά πλαίσια που αυτά εμφανίζονται.

Η κοινωνική συζήτηση, που συνδέεται με τις αφηγηματικές ικανότητες, είναι μια καθημερινή ενασχόληση κατά την οποία η κατανόηση των λανθασμένων πεποιθήσεων και η συμπεριφορά στον πραγματικό κόσμο θα μπορούσαν εύλογα να προάγονται αμοιβαία. Όταν τα παιδιά

ανταλλάσσουν ιδέες με ενήλικους και συνομήλικους μέσω του διαλόγου, κερδίζουν πρόσβαση στην οπτική των άλλων ανθρώπων (de Rosnay, & Hughes, 2006). Συχνή και επιδέξια επικοινωνιακή συναλλαγή μέσω συζήτησης μπορεί να τους διδάξει το νόημα των όρων των νοητικών καταστάσεων το ίδιο καλά με το να τους αφυπνίσει σχετικά με το τι σκέφτονται οι συνομιλητές τους. Αυτό μπορεί να βοηθήσει την κατανόηση του νου (de Rosnay, Fink, Begeer, Slaughter, & Peterson, 2014).

Η έρευνα έχει αποκαλύψει αξιόπιστους δεσμούς ανάμεσα σε ατομικές διαφορές των παιδιών στις επιδόσεις στα τεστ ΘτΝ και την έκθεση τους σε μια πλούσια και ποικίλα συζήτηση για σκέψεις και συναισθήματα με τα μέλη της οικογένειας και φίλους (Dunn, 1996; Harris, 2005). Αυτή η συζήτηση για νοητικές καταστάσεις ορίζεται ως ένας όρος που χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους για να αποδώσει την ψυχολογική (είμαι πεινασμένος), αντιληπτική (βλέπω), επιθυμία (θέλω), συναισθηματική (θυμός), γνωστική (ξέρω), ηθική (κρίνω) και κοινωνική (βοηθώ) κατάσταση στους άλλους (Bretherton, & Beeghly, 1982; Symons, 2004). Μελέτες σε διάφορα επιστημονικά πεδία έχουν δείξει ότι η συχνή συζήτηση με τη μητέρα για νοητικές καταστάσεις συσχετίζεται με την μεγαλύτερη κοινωνική κατανόηση από τα παιδιά τους (Dunn, 1996; Slaughter, Peterson, & Mackintosh, 2007). Επιπλέον υπάρχει και μια μακράς διάρκειας έρευνα (Ruffman, Slade, & Crowe, 2002) που υποστηρίζει ότι η από νωρίς συζήτηση του παιδιού με τη μητέρα αποτελεί αναπτυξιακός πρόδρομος στα επακόλουθα οφέλη του παιδιού στην επίδοσή του στη ΘτΝ. Απόδειξη γι' αυτό αποτελούν και τα μικρά παιδιά με σοβαρά περιορισμένη πρόσβαση στις οικογενειακές συζητήσεις για νοητικές καταστάσεις (για παράδειγμα τα κωφά παιδιά που μεγαλώνουν σε ακούουσες οικογένειες) που αποκαλύπτεται ότι συχνά έχουν ασυνήθιστες καθυστερήσεις στην ανάπτυξη της ΘτΝ (Peterson, & Siegal, 1995, 1999; Peterson, 2009).

Στη σύγχρονη έρευνα της Θτν υπάρχουν ευρήματα κατά τα οποία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να περνούν τα τεστ ΘτΝ αλλά παρόλα αυτά να αγωνίζονται να επηρεάσουν τις πεποιθήσεις των άλλων στη συζήτηση τόσο μέσω νέων και προχωρημένων μορφών κοινωνικής διάδρασης που περιλαμβάνει κόλπα, αστεία και απάτη, όσο και μέσω της σαρκαστικής συζήτησης, που όπως έχει αποδειχτεί στην έρευνα των κλιμάκων μέτρησης της ΘτΝ απαιτεί ένα πιο προχωρημένο αναπτυξιακά επίπεδο της κατανόησης της ΘτΝ από τις λανθασμένες πεποιθήσεις (Peterson, Wellman, & Slaughter, 2012). Η ικανότητα ενός έμπειρου και επιδέξιου συζητητή να λάβει υπόψη του τι υπάρχει στο μυαλό του ακροατή είναι μια εκλεπτυσμένη καθημερινή κοινωνικο-γνωστική ικανότητα που αποτελεί σημαντική

αναπτυξιακή αλλαγή από νωρίς της παιδικής ηλικίας ως το τέλος της εφηβείας (Dorval, Eckerman, & Ervin-Tripp, 1984).

Ο Piaget (1926) που πρωτοπόρησε στην ανάλυση των διαλόγων ανάμεσα σε συνομήλικους, συμπέρανε ότι στην ηλικία των 6 ή 7 ετών έχει επιτευχθεί μια αναπτυξιακή αλλαγή από πιο ανώριμες μορφές στο να μπαίνω στη θέση του άλλου στη συζήτηση μέσω του «κοινωνικοποιημένου λόγου». Υπογράμμισε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν συνεργατικές ικανότητες να προκαλούν το ενδιαφέρον, να πληροφορούν, να διασκεδάζουν, να υποστηρίζουν τη διαφωνία τους και να πείθουν το συνομιλητή τους. Κατά τους de Rosnay, Fink, Begeer, Slaughter, & Peterson (2014) η κοινωνική συζήτηση ακολουθεί μια ομάδα άλλων καθημερινών συμπεριφορών με ξεκάθαρη σύνδεση με την κατανόηση των λανθασμένων πεποιθήσεων, που περιλαμβάνουν το να κρύβει και να κρατά κάποιος μυστικά (Peskin, & Ardino, 2003), να λέει ψέματα (Talwar, & Lee, 2008), να διαπραγματεύεται φανταστικούς ρόλους στο παιχνίδι προσποίησης (Astington, & Jenkins, 1999) και να πείθει κάποιον να κάνει κάτι που δεν επιθυμεί (Slaughter, Peterson, & Moore, 2012).

Σε παρόμοια συμπεράσματα έχει καταλήξει και η Bokus (2013) σύμφωνα με την έρευνα της οποίας υπάρχει ένα χρονικό κενό ανάμεσα στην επιτυχία των παιδιών στις κλασικές δοκιμασίες Θν, όπως είναι οι λανθασμένες πεποιθήσεις (Wimmer, & Perner, 1983) και την ικανότητα των παιδιών να μιλούν για τις δικές τους νοητικές καταστάσεις ή των άλλων, ειδικά σε ένα αφηγηματικό πλαίσιο. Τα πολύ μικρά παιδιά φαίνεται να έχουν κατανόηση που σχετίζεται με τη ΘτN στο πρακτικό επίπεδο όταν στην καθημερινή τους ζωή προσπαθούν να επιτύχουν τους δικούς τους στόχους και να χειριστούν την κοινωνική συναλλαγή με τους γνωστούς ενήλικες και τους συνομηλίκους.

Για να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί απαιτείται η ύπαρξη διαφορετικών τύπων συμπεριφοράς συμπεριλαμβανομένων των από νωρίς μη γλωσσικών απαιτήσεων για διατήρηση της προσοχής και προσπαθειών να μοιραστεί κάποιος μια κοινή αναφορά με ένα συνομιλητή (Tomasello, 1995), το να ρωτάς με διαφορετικό τρόπο για ένα αντικείμενο ανάλογα με το αν ο παραλήπτης της ερώτησης ήταν παρών ή όχι τη στιγμή που κάποιος έκρυψε το αντικείμενο (O'Neill, 1996), το να λαβαίνει κάποιος υπόψη του τις επιθυμίες του συνομιλητή ακόμα κι όταν αυτές είναι διαφορετικές από τις δικές του (Repacholi, & Gopnik, 1997), ή να λαβαίνει κάποιος υπόψη του την οπτική του παραλήπτη όταν ζητά ένα αντικείμενο που έχει ανάγκη (Grosse, Moll, & Tomasello, 2010). Τα μικρά παιδιά μπορούν επίσης να δείξουν ότι λαβαίνουν υπόψη τους την γνωστική κατάσταση του συνομιλητή τους χρησιμοποιώντας γλώσσα με ένα πληροφοριακό τρόπο προσφέροντας εξηγήσεις για τις απαιτήσεις και αρνήσεις τους (Dunn,

1991; Veneziano, & Sinclair, 1995; Veneziano, 1999, 2001), ή μιλώντας για παρελθοντικά γεγονότα μέσα σε μια δομημένη συζήτηση με ένα γνωστό ενήλικα που γνωρίζει τα γεγονότα που αφηγούνται (Eisenberg, 1985; Miller, & Sperry, 1988; Sachs, 1983; Veneziano, & Sinclair, 1995). Αρχικά λοιπόν τα μικρά παιδιά μιλούν για τις προθέσεις και γνώσεις του συνομιλητή τους χρησιμοποιώντας λέξεις που αναφέρονται σε φυσικές, ή συναισθηματικές καταστάσεις και σταδιακά στις νοητικές καταστάσεις των γνώσεων, σκέψεων και πεποιθήσεων (Bartsch, & Wellman, 1995; Baumgartner, Devesconi, & D'Amico, 2000; Dunn, Bretherton, & Munn, 1987; Shatz, 1994; Veneziano, 2009).

Η ανάπτυξη της ΘτΝ αλλά και της αφηγηματικής ικανότητας είναι διαδικασίες που συμβαίνουν σε μακρός χρόνου και έχουν πολλές διαστάσεις. Σύμφωνα με τον Piaget (1937/1971) η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού πραγματοποιείται μέσα από δυο ειδών χρονικά διαστήματα, τα οποία μεσολαβούν από ένα στάδιο ανάπτυξης στο άλλο: οριζόντια και κάθετα. Το κάθετο χρονικό διάστημα αφορά το γεγονός ότι μια γνωστική λειτουργία που το παιδί μπορεί να εφαρμόσει στην πράξη και απαιτείται για παράδειγμα στο αισθησιοκινητικό επίπεδο (όπως η μονιμότητα ενός αντικειμένου, άσχετα αν υπάρχει στο αντιληπτικό πεδίο του παιδιού ή όχι) πρέπει να αναδομηθεί σε ένα νέο, ανώτερο επίπεδο λειτουργίας- το αντιληπτικό επίπεδο σκέψης- όταν το παιδί καλείται να «σκεφτεί με λέξεις και ιδέες».

Αντίθετα το οριζόντιο χρονικό διάστημα υπάρχει μέσα στο ίδιο επίπεδο λειτουργίας (αισθησιοκινητικές, συγκεκριμένων πράξεων, τυπικής ανάπτυξης λειτουργίες) για μια συγκεκριμένη σύλληψη-ιδέα. Στην περίπτωση αυτή μια ιδέα εφαρμόζεται τέλεια σε ένα δοσμένο περιεχόμενο, αλλά δεν μπορεί αμέσως να εφαρμοστεί σε όλων των ειδών τα περιεχόμενα. Για παράδειγμα το παιδί μπορεί να κατανοήσει την συζήτηση για το μήκος, τον αριθμό και την έννοια ενός αντικειμένου πριν μπορέσει να εφαρμόσει το ίδιο είδος αιτιολόγησης για το βάρος ή τον όγκο (Piaget, & Inhelder, 1941).

Παρόμοια χρονικά διαστήματα, για παράδειγμα κάθετο υπάρχει στην ανάπτυξη της ΘτΝ ανάμεσα στις συμπεριφορές της πολύ μικρής ηλικίας του παιδιού, που αναφέρθηκαν παραπάνω και την επιτυχή επίδοση του παιδιού στις δοκιμασίες ΘτΝ. Η ανάπτυξη του παιδιού πραγματοποιείται από ένα αρχικό πρακτικό επίπεδο στη συζήτηση με τα γνωστά του πρόσωπα, όπου λαβαίνει υπόψη του και μιλά για τις εσωτερικές καταστάσεις γνωστών προσώπων του οικείου περιβάλλοντος και αντιστοιχεί στο αισθησιοκινητικό επίπεδο, σε ένα προχωρημένο και αργότερα στη ζωή του επίπεδο, όπου απαιτείται μια παραστατική και συμπερασματική αιτιολόγηση μαζί με την ικανότητα να παίρνει κάποιος απόσταση από τους

άλλους και να αποδίδει μια νοητική κατάσταση διαφορετική από τη δική του στον χαρακτήρα μιας ιστορίας λανθασμένων πεποιθήσεων (Veneziano, 2019).

Η ανάπτυξη των ικανοτήτων ΘΤΝ ενέχει και ένα οριζόντιο χρονικό διάστημα, αφού στο αισθησιοκινητικό για παράδειγμα επίπεδο το παιδί μπορεί να λαβαίνει υπόψη του τις προθέσεις και τις νοητικές καταστάσεις ενός συγκεκριμένου γνωστού συνομιλητή και να προχωρά και στο να μιλά για τις νοητικές καταστάσεις κάποιου άλλου ή άλλων (Veneziano, 2009). Συνήθως επίσης τα παιδιά επιτυγχάνουν σε δοκιμασίες εμφάνισης/ πραγματικότητας (Flavell et al., 1986) πριν από τις δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων, με μια συστηματική προτεραιότητα στη δοκιμασία «απροσδόκητο αντικείμενο» (όπως το κουτί με Smarties που περιέχει στην πραγματικότητα στυλούς: Perner, Leekam, & Wimmer, 1987) πριν τη δοκιμασία «απροσδόκητη μετακίνηση» (όπως η κλασική ιστορία του Μάξι και της σοκολάτας: Wimmer, & Perner, 1983).

Κατά τον ίδιο τρόπο οι αφηγηματικές ικανότητες παρουσιάζουν κάθετα και οριζόντια χρονικά διαστήματα ανάμεσα στα στάδια της ανάπτυξής τους. Το κάθετο χρονικό διάστημα παρατηρείται ανάμεσα στο αισθησιοκινητικό και το προεγνωσιολογικό στάδιο. Αρχικά το παιδί στην ηλικία των ενάμισι ως δυο ετών, στις συζητήσεις με τους οικείους του, μπορεί να μιλά για παρελθοντικές προσωπικές εμπειρίες ή να λέει μια μικρή ιστορία φαντασίας, ειδικά αν την έχει ξανακούσει πολλές φορές στο παρελθόν. Είναι πολύ αργότερα στο προεγνωσιολογικό στάδιο που το παιδί μπορεί να ξεκινά αφηγήσεις, να τις λέει χωρίς την υποστήριξη συνομιλητών και να είναι ικανό να τις εμπλουτίζει με αξιολογικά/ συμπερασματικά στοιχεία που συνεισφέρουν στην αφήγηση μιας συνεκτικής και συνδεδεμένη με αιτιώδεις σχέσεις πλοκή (Veneziano, 2019).

Κατά το προεγνωσιολογικό στάδιο επίσης μπορεί να συμβαίνουν και οριζόντια χρονικά διαστήματα ανάμεσα στις περιστάσεις και είδη ιστοριών που πραγματοποιείται η έκφραση αυτών των αξιολογικών/ συμπερασματικών στοιχείων. Έτσι αρχικά το παιδί μπορεί να παρέχει εξηγήσεις και κρίσεις για νοητικές καταστάσεις, αλλά η δομική συντακτικά οργάνωση και η γλωσσική έκφραση της προσωπικής ζωής καθώς και οι αφηγήσεις ιστοριών φαντασίας αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων μέχρι την εφηβεία ακόμα και την ενήλικη ζωή (Berman, 2009; Berman, & Slobin, 1994; Hickmann, 1995).

Κατά την Veneziano (2019) τα οριζόντια χρονικά διαστήματα ανάπτυξης της αφηγηματικής ικανότητας του παιδιού σημαίνουν ότι οι πραγματικές ικανότητες των παιδιών είναι αυτές που καλλιεργούνται στις πιο αρεστές συνθήκες και στα πιο αγαπητά για το παιδί περιεχόμενα, ειδικά αν ο στόχος μας είναι να συλλάβουμε τις από νωρίς εμφανιζόμενες εκδηλώσεις των

ικανοτήτων των παιδιών να λένε ιστορίες που περιέχουν αξιολογικά/ συμπερασματικά στοιχεία. Εντούτοις, από την οπτική της αναπτυξιακής πορείας, όλα τα περιεχόμενα και όλες οι συνθήκες είναι σημαντικές και πρέπει να τις λάβουμε υπόψη μας, αφού η επίδοση του παιδιού σε καθεμιά από αυτές αποκαλύπτει από το που ακριβώς βρίσκεται το παιδί σε αυτή την ανάπτυξη, πόσο ρωμαλέα και καλά εμπεδωμένη είναι αυτή η ικανότητα, μέχρι το να εκφράζει τον εαυτό του εντελώς ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που προκύπτουν από τα περιεχόμενα ή τις συνθήκες στα οποία αυτή η ικανότητα εκφράζεται. Στο σημείο αυτό ένα άτομο μπορεί να θεωρείται ότι κατέχει «τις αφηγηματικές ικανότητες ενός ειδικού» (Nelson, & Khan, 2019; Veneziano, 2019).

Η αφηγηματική ικανότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη πάνω από κάθε άλλη γλωσσική ικανότητα με την ανάπτυξη της ΘτΝ. Μέσω της αφήγησης τα παιδιά ενσωματώνουν κοινωνικογνωστική, σημασιολογική, συντακτική, πραγματολογική και μεταγνωστική γνώση (Fernandez, 2011) και έτσι αναπτύσσουν, ασκούνται και ξαναπεριγράφουν τη ΘτΝ τους (Pinto, Tarchi, Accordi Gamannossi & Bigozzi, 2016). Η αφήγηση γενικά βασίζεται σε μια συμβατική μακροδομή, που περιλαμβάνει το ξεκίνημα των γεγονότων, αρκετά διασυνδεδεμένα επεισόδια, πράξεις συνδεδεμένες με ένα στόχο, εσωτερικές ανταποκρίσεις και μια τελική επίλυση της ιστορίας (Stein, & Glenn, 1982; Dimino, Taylor, & Gersten, 1995). Σαν τέτοια, τα παιδιά χρειάζονται μια εξελιγμένη ΘτΝ για να εκτελέσουν την συζήτηση για νοητικές καταστάσεις στις αφηγήσεις τους και να τις εστιάσουν γύρω από τις προθέσεις του πρωταγωνιστή και τις επακόλουθες πράξεις (Pelletier, & Beatty, 2015). Η αφήγηση είναι επίσης μια μορφή αντανakλαστικής σκέψης, αφού αποκαλύπτει την κατανόηση των ανθρώπων για τις νοητικές καταστάσεις τις δικές τους και των άλλων ανθρώπων (Antonietti, Confalonieri, & Marcetti, 2014). Υπάρχει επίσης μια γενική άποψη ότι η ικανότητα να αφηγείται κάποιος συνδέεται με κοινωνικογνωστικές, γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες (Zanchi, Zampini, Fasolo, & D'Odorico, 2016; Tager-Flusberg, 1995) και ότι μέσω της αφήγησης τα παιδιά εξασκούν και αναπτύσσουν ικανότητες του να μπαίνω στη θέση του άλλου, που συνδέονται αυστηρά με τη ΘτΝ (Liddle, & Nettle, 2006).

Υπάρχουν ελάχιστες μελέτες που διερευνούν το κατά πόσο τα παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα των δοκιμασιών πρώτης τάξης ΘτΝ όταν αξιολογούνται μέσω μιας δοκιμασίας αφήγησης ή τις προσχεδιασμένες κλασσικές δοκιμασίες ΘτΝ (Lewis, Freeman, Hagestadt, & Douglas, 1994; Szarkowicz, 2010). Οι Lewis, Freeman, Hagestadt, & Douglas (1994) και ο Szarkowicz (2010) βρήκαν ότι τα παιδιά κατανοούν καλύτερα τις λανθασμένες πεποιθήσεις κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας αφήγησης παρά της παραδοσιακής δοκιμασίας

λανθασμένων πεποιθήσεων, αλλά οι Olver, and Ratner (1994) βρήκαν ότι η κατανόηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας των λανθασμένων πεποιθήσεων μέσω της αφήγησης ιστοριών ήταν η ίδια με την αντίστοιχη μέτρηση σε εργαστηριακές δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων.

Κατά γενική ομολογία η αφήγηση παρέχει ένα καλό πλαίσιο για την αξιολόγηση της ΘτΝ των παιδιών και οι Lewis, Freeman, Hagestadt, & Douglas (1994) απέδειξαν ότι τα παιδιά που απέτυχαν στα παραδοσιακά τεστ επέτυχαν στη Θτν αν αφηγούνταν μια ιστορία ειδικά αν το έκαναν με ευχέρεια. Υπάρχουν μελέτες σχετικές με τη σύνδεση της ΘτΝ με την αφηγηματική παραγωγή που επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι η συζήτηση για νοητικές καταστάσεις και η αφήγηση συνδέονται, αλλά κυρίως αφορούν αυτιστικά παιδιά. Πολύ ελάχιστες μελέτες υπάρχουν για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Οι Symons et al. (2005) παιδιά ηλικίας 5 ως 7 ετών που χρησιμοποιούσαν περισσότερους όρους νοητικών καταστάσεων στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου είχαν επίσης καλύτερες επιδόσεις στις σταθμισμένες δοκιμασίες ΘτΝ, θέτοντας ως παραμέτρους την ηλικία και τις γλωσσικές ικανότητες.

Στην έρευνα των Pinto, Primi, Tarchi,& Bigozzi (2017) δόθηκε μια λεπτομερής αξιολογική ανάλυση της συζήτησης των παιδιών για νοητικές καταστάσεις μέσα από την αφήγηση. Διατυπώθηκε η υπόθεση ότι η συζήτηση για νοητικές καταστάσεις (και η ΘτΝ) θα μπορούσε να χαρακτηρίζεται από δυο συστατικά, ένα πιο σύνθετο και εστιασμένο στα βαθύτερα κίνητρα που οδηγούν τις συμπεριφορές (συναισθήματα) και ένα πιο επιφανειακό και εστιασμένο στα ρηχά κίνητρα που οδηγούν τις συμπεριφορές (αντιλήψεις). Στο πρώτο είδος αφήγησης με κέντρο το συναίσθημα τα παιδιά εστιάζουν περισσότερο στις εσωτερικές αντιδράσεις των πρωταγωνιστών, στα συναισθήματά τους, και την επίδρασή τους στη συμπεριφορά τους. Το δεύτερο είδος αφήγησης με κέντρο τη δράση περιγράφει τις περιπέτειες των ηρώων. Τα παιδιά εδώ κυρίως χρησιμοποιούν νοητικές καταστάσεις που περιγράφουν τη σχέση ανάμεσα στο άτομο και τον κόσμο, δηλαδή αντιληπτικούς και ψυχολογικούς όρους (Pinto, Primi, Tarchi,& Bigozzi, 2017).

Η κατανόηση των νοητικών καταστάσεων των άλλων έχει συνδεθεί μέσα από έρευνες με ένα αφηγηματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αξιολογούνται οι αφηγηματικές ικανότητες του παιδιού και μέσω αυτών οι ικανότητες ΘτΝ. Σύμφωνα με τον Hutto (2008) το να αποκτά το παιδί την ικανότητα να περνά σαφή τεστ λανθασμένων πεποιθήσεων (όπως το τύπου Sally-Anne) δεν είναι θέμα απόκτησης μιας μεμονωμένης ικανότητας κατανόησης λανθασμένων πεποιθήσεων, αλλά μάλλον θέμα ανάπτυξης της ικανότητας να παράγει και να εμπεδώνει λαϊκές αφηγήσεις

με ψυχολογικά στοιχεία, στις οποίες η κατανόηση των λανθασμένων πεποιθήσεων παίζουν κάποιο ρόλο.

Σύμφωνα πάντα με τον Hutto (2008) τέτοιου είδους λαϊκές αφηγήσεις είναι συχνές στο μέγλωμα των παιδιών. Ένα παράδειγμα είναι η ιστορία της Κοκκινোসκουφίτσας, στην οποία η πρωταγωνίστρια «μαθαίνει ότι η γιαγιά της είναι άρρωστη, θέλει να κάνει τη γιαγιά της να αισθανθεί καλύτερα, αλλά λανθασμένα πιστεύει ότι ο λύκος είναι η γιαγιά της». Τέτοιες αφηγήσεις λειτουργούν παραδειγματικά, δίνοντας τη δυνατότητα στο παιδί να μάθει πώς πράγματα όπως πεποιθήσεις, χαρακτηριστικά ηρώων και προσωπική ιστορία κάποιου επηρεάζουν τις πράξεις. Η πλήρης απόκτηση της αφηγηματικής ικανότητας πραγματοποιείται αρχικά με την ενασχόληση με αρχέγονες ψυχολογικές ιστορίες ηρώων (όπως για παράδειγμα το παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας) και αργότερα με πιο σύνθετα (όπως για παράδειγμα τα έργα του Σαίξπηρ).

Τα παραμύθια συχνά εκτυλίσσονται γύρω από τις προθέσεις των πρωταγωνιστών και τις συνακόλουθες πράξεις τους καθώς και τις σχέσεις που αναπτύσσονται με σκοπό να πραγματωθούν οι προθέσεις αυτές. Επομένως η κατανόηση των νοητικών καταστάσεων των ηρώων είναι απαραίτητη για την κατανόηση όχι μόνο της αλληλουχίας των γεγονότων της ιστορίας, αλλά και γιατί έγιναν τα γεγονότα και ποιες κρίσεις θα γίνουν γι' αυτά. Τα βιβλία παραμυθιών είναι μια πηγή όρων νοητικών καταστάσεων με τους οποίους έρχεται σε επαφή το παιδί (Cassidy et al., 1998; Dyer et al., 2000; Pelletier, & Astington, 2004; Peskin, & Astington, 2004).

Σε αρκετές μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά του δημοτικού όταν αφηγούνται ξανά μια ιστορία που άκουσαν διηγούνται τα γεγονότα σαν μια λίστα πράξεων (Carnine et al., 1982; McConaughy et al., 1984). Τα μικρά παιδιά μπορούν να ενσωματώνουν τις δράσεις της πλοκής με τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις των ηρώων, μόνο αν έχουν κατακτήσει την κατανόηση νοητικών καταστάσεων και τους γλωσσικούς όρους των νοητικών καταστάσεων που τους χρειάζονται για να συνδέσουν τη δράση με τη συναίσθηση (Pelletier, & Astington, 2004). Οι Nelson et al. (1998) υποστηρίζουν ότι ενώ τα παιδιά μπορεί να ακούνε και να χρησιμοποιούν όρους νοητικών καταστάσεων, είναι η αυξανόμενη εμπειρία τους επιπλέον στον κοινωνικό περίγυρο που τους επιτρέπει να κατανοήσουν πλήρως το νόημα των λεγόμενων και να δώσουν νοητικές ερμηνείες στις συμπεριφορές των ηρώων.

Ο Bruner (1986) περιέγραψε την κατανόηση των ιστοριών σαν να βρίσκεσαι σε δυο αεροπλάνα. Το ένα είναι η κατανόηση μιας δομής μέσα στην οποία οι ήρωες παίζουν μια σειρά γεγονότων με σκοπό να φτάσουν σε ένα συμπέρασμα, αυτό είναι το αεροπλάνο της

δράσης. Το άλλο είναι η κατανόηση ότι οι προθέσεις και οι πράξεις των ηρώων οδηγούνται από ένα στόχο, μιας και οι σκέψεις και οι πεποιθήσεις τους μπορεί να είναι ή να μην είναι ορθές, αυτό είναι το αεροπλάνο της συναίσθησης (Pelletier, & Astington, 2004). Οι μύθοι του Αισώπου είναι ένα ιδιαίτερο είδος ιστοριών με τη δική τους δομή και δίδαγμα, που πρέπει να μάθει ο αναγνώστης. Για να καταλάβει κάποιος τους μύθους, είναι απαραίτητο να κατανοήσει την ιστορία και στα δυο επίπεδα του Bruner (Pelletier, & Beatty, 2015).

Σε πολλούς μύθους του Αισώπου το δίδαγμα δεν είναι ότι «ο κακός» τιμωρείται και ο «καλός» ανταμείβεται. Περισσότερο είναι προειδοποιητικά παραμύθια στα οποία (τυπικά) ένα ζώο, που συμβολίζει έναν ανθρώπινο χαρακτήρα με ένα ελάττωμα (πλεονεξία, αλαζονεία, χαζομάρα, δειλία, αφέλεια, απροσεξία), εξαπατείται από έναν άλλο χαρακτήρα, βοηθώντας απρόσεκτα τον χαρακτήρα που εξαπατά να εκπληρώσει την πρόθεσή του (Pelletier, & Beatty, 2015).

Σε πολλές περιπτώσεις ο «καλός» μπορεί να είναι αδύναμος και ο «ο κακός» δυνατός. Αυτού του είδους απόδοση χαρακτηριστικών στέλνει το μήνυμα ότι η δύναμη και το κακό μπορούν να νικήσουν την αθωότητα και την καλοσύνη εκτός αν γίνει μια πράξη μετά από σκέψη (Clayton, 2008). Ένα βασικό συστατικό της κατανόησης του νοήματος των μύθων είναι το να γνωρίζει ο αναγνώστης την σχέση αυτού που ξεγελά ή κάνει έκπληξη σε κάποιον με αυτόν που ξεγελά ή εκπλήσσει και για ποιο σκοπό. Η κατανόηση των παιδιών των νοητικών καταστάσεων μπορεί να είναι απαραίτητη για την κατανόηση της αφηγηματικής δομής, ειδικά αν περιλαμβάνει απάτη (Sodian et al., 1991; Gamannosi, & Pinto, 2014), πράγμα πολύ συνηθισμένο στους μύθους του Αισώπου. Μάλιστα η κατανόηση της δεύτερης τάξης νοητικών καταστάσεων ΘτΝ, ειδικά, έχει συνδεθεί με την κατανόηση της απάτης (Wimmer, & Perner, 1983), επειδή η απάτη περιλαμβάνει πεποιθήσεις για τις πεποιθήσεις ή προθέσεις των άλλων (Pelletier, & Beatty, 2015).

Οι μύθοι είναι διδακτικές ιστορίες, που αρχικά είχαν φτιαχτεί και μεταδίδονταν προφορικά για να διδάξουν ένα σχετικό με τη ζωή μάθημα και για να οδηγήσουν τους ανθρώπους στο πώς να ζουν μια ηθική ζωή (Tomasulo, & Pawelski, 2012). Η κατανόηση της δομής της πλοκής πρέπει να συνοδεύεται από την ικανότητα να συμπεράνει κάποιος το ηθικό μήνυμα που ο συγγραφέας προσπαθεί να περάσει (είτε συνυφασμένο με το κείμενο με υπονοούμενα, είτε με σαφήνεια δοσμένο στο τέλος) (Dorfman, & Brewer, 1994).

Σε έρευνα των Narvaez et al. (1998) σχετική με την κατανόηση και ξαναδιήγηση της ιστορίας, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν αναπτυξιακές διαφορές στην κατανόηση των μύθων. Τα παιδιά της πέμπτης δημοτικού κατανόησαν τους μύθους καλύτερα από τα μικρότερα τους της τρίτης

τάξης. Τα ίδια ευρήματα υπάρχουν και στην έρευνα των Pelletier, and Beatty (2015), όπου διαπιστώθηκε ότι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν η κατανόησή τους για το κείμενο ξεφεύγει από την απλή κατανόηση του κειμένου και ανάγεται σε ένα μάθημα ζωής λιγότερο συνδεδεμένο με την ιστορία και περισσότερο με τις νοητικές καταστάσεις ή τις προθέσεις των ηρώων. Το λεξιλόγιο παίζει ρόλο στην επίδοση των παιδιών στις δοκιμασίες των μύθων, καθώς και η κατανόηση του κειμένου. Η ΘτΝ υποστηρίζει την κατανόηση των μύθων και ιδιαίτερα οι δοκιμασίες δεύτερης τάξης ΘτΝ απαιτούν από τα παιδιά να γνωρίζουν τις νοητικές καταστάσεις και των δυο τύπων ηρώων και να μπορούν να βγάλουν συμπεράσματα και να κάνουν κρίσεις για τις προθέσεις των ηρώων, βασισμένες στις νοητικές τους αναπαραστάσεις. Παρομοίως και η κατανόηση των μύθων απαιτεί από τα παιδιά να έχουν στο μυαλό τους τις νοητικές καταστάσεις όλων των ηρώων με σκοπό να καταλάβουν ποιος ξεγελά ποιον και να κατανοήσουν τις προθέσεις των ηρώων. Επομένως η κατανόηση των μύθων και η ανάπτυξη της ΘτΝ συνδέονται (Pelletier, & Beatty, 2015).

2.5. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα έχει δυο σκοπούς. Ο πρώτος σκοπός είναι να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα κωφά και τα ακούοντα παιδιά καθώς και ανάμεσα στα κωφά με ακουστικό ή κοχλιακό βοήθημα και τα ακούοντα στις αφηγηματικές ικανότητες και στη ΘτΝ, μέσα από το μύθο του Αισώπου «Ο βοσκός που έλεγε ψέματα».

Συγκεκριμένα ως προς τις αφηγηματικές ικανότητες αν υπάρχουν διαφορές στην αφηγηματική έκφραση και την κατανόηση κειμένου ως προς το περιεχόμενο και ως προς το ηθικό δίδαγμα. Επίσης ως προς τη ΘτΝ αν υπάρχουν διαφορές στην κατανόηση των επιθυμιών και των πεποιθήσεων των ηρώων, μέσα από συμπλήρωση προτάσεων, στην κατανόηση των σκέψεων, των σχετικών συναισθημάτων και των συνακόλουθων αποφάσεων των ηρώων του μύθου, στις λανθασμένες πεποιθήσεις και στην κατανόηση και δικαιολόγηση της προσποίησης και του ψέματος.

Ο δεύτερος σκοπός είναι να συγκριθούν οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με την ανάπτυξη της ΘτΝ. Συγκεκριμένα θα διερευνηθεί αν υπάρχουν συσχετίσεις ανάμεσα στις δοκιμασίες αφηγηματικών ικανοτήτων (έκφρασης και κατανόησης), στην εξαγωγή ηθικού διδάγματος, στην συμπλήρωση προτάσεων για επιθυμίες και πεποιθήσεις, στην διατύπωση ηθικών κρίσεων για τους ήρωες του παραμυθιού (σκέψεις, συναισθήματα, αποφάσεις), στις δοκιμασίες ΘτΝ («απροσδόκητης μετατόπισης» και «το κουτί που εξαπατά») και αναγνώρισης του ψέματος καθώς και της προσποίησης .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΣ

3.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν δυο ομάδες παιδιών: κωφά και ακούοντα. Τα κωφά παιδιά ήταν 17 (8 κορίτσια και 9 αγόρια), ηλικίας 7 ως 13,5 ετών (Μ.Ο περίπου 10,25 έτη) και φοιτούσαν σε ειδικό δημοτικό κωφών από την Α΄ τάξη ως την ΣΤ΄ τάξη. Τα 6 από αυτά τα κωφά παιδιά είχαν ελαφριά ακουστική απώλεια, τα 4 είχαν μέτρια, τα 4 είχαν σοβαρή και τα 3 πολύ σοβαρή ακουστική απώλεια. Σχετικά με τη χρήση ακουστικών ή κοχλιακών εμφυτευμάτων τα 4 κωφά παιδιά δεν φορούσαν ή δεν έκαναν χρήση ακουστικού ή κοχλιακού βοηθήματος, τα 7 φορούσαν ακουστικό και τα 6 είχαν CI. Από τα στοιχεία που γνωρίζουμε η ηλικία εντοπισμού της κώφωσης κυμαίνεται από τους 3 μήνες ως τα 8 έτη για τα παιδιά που φορούσαν ακουστικό και από 7,5 μήνες ως 24 μήνες της ζωής των παιδιών για τα παιδιά που φορούσαν κοχλιακό εμφύτευμα, ενώ η τοποθέτηση ακουστικού πραγματοποιήθηκε από τους 10 μήνες ως τα 8 έτη και CI από τους 17 μήνες ως τα 4,5 έτη της ζωής των παιδιών που φορούσαν ακουστικό ή κοχλιακό βοήθημα αντίστοιχα.

Η γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι για τα κωφά παιδιά ήταν για 12 παιδιά η Ελληνική (Ομιλούσα), για 3 παιδιά η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ), για 1 παιδί και οι δυο γλώσσες και για 1 παιδί μόνο χειρονομίες και σπιτικά νοήματα. Επίσης τα 2 από τα παραπάνω παιδιά χρησιμοποιούσαν στο σπίτι και άλλη γλώσσα επικοινωνίας (από τη χώρα προέλευσης των γονέων). Η εικόνα σχετικά με τη γλώσσα επικοινωνίας στο σχολείο ήταν εντελώς διαφορετική. Μόνο 1 παιδί χρησιμοποιούσε στο σχολείο κυρίως την Ελληνική (Ομιλούσα) γλώσσα, αν και διδασκόταν επίσης και γνώριζε και την ΕΝΓ, 6 παιδιά χρησιμοποιούσαν κυρίως την ΕΝΓ ενώ την Ελληνική στο γραπτό λόγο και τα υπόλοιπα 10 παιδιά χρησιμοποιούσαν και τις δυο γλώσσες. Η διαφοροποίηση αυτή παρατηρείται επειδή στο σχολείο χρησιμοποιούταν η δίγλωσση εκπαίδευση, όλα τα παιδιά διδάσκονταν την ΕΝΓ, ως βασική γλώσσα επικοινωνίας και την Ελληνική στο γραπτό λόγο, ενώ τα παιδιά που χρησιμοποιούσαν προφορικά κυρίως την ΕΝΓ έκαναν λογοθεραπεία για τη βελτίωση και του προφορικού λόγου στα Ελληνικά, που απλά δεν ήταν η προτιμητέα γλώσσα.

Σε 4 κωφά παιδιά υπήρχαν επίσης και άλλες αναπηρίες (ΔΕΠΥ, σύνδρομα) και 2 παιδιά είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες. Όλα τα κωφά παιδιά ήταν τυπικής νοητικής ανάπτυξης.

Από τα 17 κωφά παιδιά μόνο τα 4 δεν είχαν άλλα αδέρφια, ενώ από τα υπόλοιπα τα 8 παιδιά είχαν 1 αδερφό ή αδερφή, τα 3 είχαν 2 αδέρφια και τα 2 είχαν περισσότερα από 2 αδέρφια. Από τα παιδιά που είχαν αδέρφια τα 4 παιδιά είχαν γεννηθεί πρώτα στη σειρά, τα 4 παιδιά

είχαν γεννηθεί δεύτερα και τα 4 παιδιά είχαν γεννηθεί τρίτα ή παραπάνω. Από τα κωφά παιδιά που είχαν αδέρφια τα 8 είχαν αδέρφια που ήταν επίσης κωφά και το 1 παιδί είχε κάποιο από τα αδέρφια του με Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι γονείς 3 από τα κωφά παιδιά ήταν επίσης κωφοί και οι δύο ενώ οι γονείς όλων των υπόλοιπων κωφών παιδιών ήταν και οι δύο ακούοντες. Ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο από τα στοιχεία που έχουμε 1 μητέρα είχε Μεταπτυχιακό, 4 από τους γονείς είχαν πανεπιστημιακή μόρφωση και 9 γονείς ήταν απόφοιτοι Β/θμιας εκπαίδευσης.

Τα ακούοντα παιδιά, που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, ήταν 19 (9 κορίτσια και 10 αγόρια), ηλικίας 6 ως 7,5 ετών (Μ.Ο 6,75 ετών) και φοιτούσαν σε γενικά δημοτικά σχολεία στην Α΄ και Β΄ τάξη. Από τα ακούοντα παιδιά μόνο 1 παιδί παρουσίαζε μια μικρή μαθησιακή δυσκολία, ενώ όλα σχεδόν τα παιδιά ανήκαν στο φάσμα της τυπικής νοητικής ανάπτυξης. Σχετικά με τον αριθμό των αδερφών 11 ακούοντα παιδιά είχαν 1 αδερφό ή αδερφή, 2 παιδιά είχαν 2 αδέρφια, 1 παιδί είχε πάνω από 2 αδέρφια και τα υπόλοιπα 5 δεν είχαν αδέρφια. Από τα 14 παιδιά που είχαν αδέρφια τα 11 είχαν γεννηθεί πρώτα, τα 2 δεύτερα και το 1 τρίτο στη σειρά. Δεν αναφέρθηκαν αδέρφια με μαθησιακές δυσκολίες στις οικογένειες των ακουόντων παιδιών. Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων με βάση όσα στοιχεία έχουμε 1 μητέρα είχε Μεταπτυχιακό, 10 γονείς ήταν απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ενώ οι υπόλοιποι ήταν υπάλληλοι ή ελεύθεροι επαγγελματίες, χωρίς να προσδιορίζεται το επίπεδο εκπαίδευσης.

3.2 Ερευνητικά Εργαλεία

Αφηγηματική Ικανότητα και ΘτΝ

Για να αξιολογηθεί η κατανόηση της βασικής ιστορίας από τα παιδιά καθώς και η βαθύτερη κατανόηση των κινήτρων του ήρωα και το ηθικό δίδαγμα της ιστορίας επιλέχθηκε ο μύθος του Αισώπου «Ο βοσκός που έλεγε ψέματα» με εικόνες από εικονογραφημένο βιβλίο (Pelletier & Beatty, 2015). Αφού διαβάστηκε ο μύθος, το κάθε παιδί αφηγήθηκε την ιστορία, χρησιμοποιώντας μονόλογο και αυτόνομα, χωρίς παρέμβαση της δασκάλας, για αξιολόγηση της ικανότητας αφηγηματικής έκφρασης (Veneziano, 2019). Οι αφηγήσεις των παιδιών αναλύθηκαν σύμφωνα με ένα κωδικοποιημένο σχήμα που προτάθηκε από την Reilly (1992) και αναθεωρήθηκε από τους Bello, Capirci, and Volterra (2004). Σύμφωνα με μια κλίμακα βαθμολόγησης από το 0 ως 5 βαθμούς, χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω 5 κριτήρια (Tomasuolo, Valeri, Di Renzo, Pasqualetti & Volterra, 2012).

1. Στήσιμο του μύθου (1 βαθμός). Αυτό περιλαμβάνει τους ήρωες της ιστορίας, τον τόπο και το χρόνο που έγιναν τα γεγονότα της ιστορίας (Tomasuolo, Valeri, Di Renzo, Pasqualetti & Volterra, 2012). Για παράδειγμα σχετικά με τους ήρωες πρέπει να αναφερθούν ο βοσκός, οι συγχωριανοί, τα πρόβατα και ο λύκος. Για τους ήρωες δίνεται από 1 βαθμός (4 βαθμοί ανώτατο σύνολο). Σχετικά με το μέρος πρέπει να αναφερθεί «Στα βουνά» και «Στο δάσος» στα οποία δίνεται από 1 βαθμός (2 βαθμοί ανώτατο σύνολο). Τέλος σχετικά με το χρόνο των γεγονότων η αναφορά είναι: «Μια μέρα ή Ένα πρωί» στο οποίο δίνεται 1 βαθμός. Ο 1 βαθμός του κριτηρίου δίνεται αν το παιδί έχει συμπληρώσει κατ' ελάχιστο όριο 4 βαθμούς από τις απαντήσεις.

2. Ξεκίνημα της πλοκής (1 βαθμός). Η σωστή αναφορά των αρχικών γεγονότων χωρίζεται σε 4 μέρη και είναι: «Μια μέρα, καθώς βαριόταν υπερβολικά (1 βαθμός), αποφάσισε να κάνει ένα κόλπο (1 βαθμός) στους συγχωριανούς του (1 βαθμός), προκειμένου να διασκεδάσει (1 βαθμός)» (4 βαθμοί ανώτατο σύνολο). Είναι αποδεκτό να αναφερθούν τουλάχιστον 2 από τα παραπάνω, για να δοθεί ο 1 βαθμός του κριτηρίου.

3. Ξεδίπλωμα της πλοκής (1 βαθμός). Η πλήρης αναφορά των γεγονότων που αφορούν το ξεδίπλωμα της πλοκής και αποτελούν το βασικό στοιχείο του μύθου (το ψέμα του βοσκού), χωρίζεται επίσης σε 4 μέρη: «Έτρεξε προς το χωριό και άρχισε να φωνάζει (1 βαθμός): Βοήθεια! Λύκος (1 βαθμός), ένας λύκος επιτίθεται στα πρόβατα (1 βαθμός). Ελάτε γρήγορα (1 βαθμός)» (4 βαθμοί ανώτατο σύνολο). Είναι αποδεκτό να αναφερθούν τουλάχιστον 2 από τα παραπάνω, για να δοθεί ο 1 βαθμός του κριτηρίου.

4. Χρονική και αιτιολογική σειρά των γεγονότων (1 βαθμός). Τα γεγονότα που ακολουθούν το βασικό στοιχείο του μύθου (τι έκαναν οι συγχωριανοί, τι απάντησε ο βοσκός γελώντας όταν τους είδε, τι έγινε μετά από μέρες, τι έκανε τότε ο βοσκός, πώς αντέδρασαν οι συγχωριανοί, τι έπαθε ο μικρός βοσκός) χωρίζονται σε 11 μέρη (11 βαθμοί ανώτατο σύνολο). Είναι αποδεκτό να αναφερθούν τουλάχιστον 6 από τα παραπάνω, για να δοθεί ο 1 βαθμός του κριτηρίου.

5. Τέλος του μύθου με αναφορά στο ηθικό δίδαγμα (1 βαθμός). Πρέπει να γίνει αναφορά τόσο στα συναισθήματα του βοσκού όσο και στο ηθικό δίδαγμα (ο βοσκός κατάλαβε το λάθος και το μετάνιωσε, είπε ότι δε θα ξαναπεί ψέματα). Μια πλήρης αναφορά των τελευταίων γεγονότων, που αποτελούν το τελείωμα του μύθου περιλαμβάνει 4 μέρη (4 βαθμοί ανώτατο σύνολο). Είναι αποδεκτό να αναφερθούν τουλάχιστον τα 2 παραπάνω στοιχεία, για να δοθεί ο 1 βαθμός του κριτηρίου.

Για την αξιολόγηση της βασικής γνώσης και κατανόησης του μύθου, χρησιμοποιήθηκε κλίμακα με τρεις ερωτήσεις, στις οποίες δόθηκαν απαντήσεις από τα παιδιά και

βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό η καθεμιά και μια ερώτηση σχετική με το μάθημα/ ηθικό δίδαγμα που παίρνουμε από την ιστορία με κλίμακα από το 0 ως το 5 (Pelletier & Beatty, 2015).

Παραδείγματα από το μύθο «Ο βοσκός που έλεγε ψέματα» είναι:

Ερωτήσεις βασικής γνώσης/κατανόησης του μύθου.

Ερώτηση 1: Τι έκανε ο μικρός βοσκός μια μέρα;

Ερώτηση 2: Γιατί το έκανε;

Ερώτηση 3: Ήταν κόλπο ή όχι και γιατί;

Ερώτηση για το ηθικό δίδαγμα.

Ερώτηση 4: Ποιο είναι το μάθημα που παίρνουμε από το μύθο;

Το ανώτατο βαθμολογικό όριο και για τις 4 ερωτήσεις είναι 8 βαθμοί (3 βαθμοί για τις 3 ερωτήσεις και 5 βαθμοί για το ηθικό δίδαγμα). Η κωδικοποιημένη κλίμακα της τελευταίας ερώτησης μετρά την κατανόηση του μύθου από το παιδί, με την αναγνώριση της πρόθεσης του μικρού ήρωα να εξαπατήσει- κάνει ένα αστείο κόλπο, μέσα από την ικανότητα του παιδιού να εξάγει ένα μάθημα ζωής από το μύθο με ένα τρόπο αυξανόμενης διείσδυσης στα στοιχεία του κειμένου (Pelletier & Beatty, 2015). Για το λόγο αυτό φτιάχτηκαν 6 πιθανές απαντήσεις που ανταποκρίνονται νοηματικά από το 0 ως το ανώτερο 5. Η διαδικασία για την ερώτηση 4 ήταν η εξής:

Βαθμοί 5: Όταν λέμε συνέχεια ψέματα, κανείς δε θα μας πιστέψει, αν κάποτε πούμε την αλήθεια.

Βαθμοί 4: Όταν λέμε ψέματα, μπορεί να πάθουμε κάποτε κακό.

Βαθμοί 3: Δεν είναι σωστό να λέμε ψέματα μόνο για διασκέδαση.

Βαθμοί 2: Του μικρού βοσκού άρεσε να κάνει κόλπα.

Βαθμοί 1: Ο βοσκός είπε στους χωρικούς ότι ένας λύκος επιτέθηκε στα πρόβατα.

Βαθμοί 0: Τίποτα/ άσχετα πράγματα.

Έπειτα για την αξιολόγηση της ΘτΝ χρησιμοποιήθηκαν δυο κλίμακες, μέσα από την αφηγηματική επεξεργασία του μύθου. Η πρώτη κλίμακα ΘτΝ αποτελείται από 6 κύριες προτάσεις που έπρεπε να συμπληρωθούν από δευτερεύουσες. Σύμφωνα με τους Milligan, Astington & Dack (2007) η συντακτική ικανότητα βοηθά το παιδί να κατανοεί τις αλλαγές σε ιστορίες Λανθασμένων Πεποιθήσεων και η ικανότητα συμπλήρωσης προτάσεων επιτρέπει στο παιδί να αναπαριστά Λανθασμένες Πεποιθήσεις (Astington & Jenkins, 1999; J. De Villiers, 2005). Η συμπλήρωση προτάσεων είναι μια συντακτική δομή που αποτελείται από μια δευτερεύουσα πρόταση που ακολουθεί, ως συμπλήρωμα, μια κύρια πρόταση με ένα ρήμα

νοητικής κατάστασης (νομίζω, ξέρω), για να σχηματιστεί μια σύνθετη πρόταση (π.χ. Οι χωρικοί ξέρουν ότι..... [ο βοσκός λέει ψέματα]).

Έτσι συμπληρωματικά με τις Ερωτήσεις κατανόησης του μύθου χρησιμοποιήθηκαν και 6 προτάσεις συμπλήρωσης ΘτΝ, που αποτελούνταν από 2 προτάσεις πρώτης τάξης και 4 προτάσεις δεύτερης τάξης Λανθασμένων Πεποιθήσεων, σύμφωνα με τη μορφή που περιγράφηκε παραπάνω και δόθηκαν προφορικά. Βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό η καθεμιά από τις 2 προτάσεις πρώτης τάξης και με ανώτατο σύνολο 2 βαθμοί και οι προτάσεις δεύτερης τάξης με 4 βαθμούς η καθεμιά με ανώτατο σύνολο 16 βαθμοί και έτσι συνολικά ήταν 18 βαθμοί (Pelletier & Beatty, 2015).

Οι πρώτης τάξης προτάσεις λανθασμένων πεποιθήσεων μετρούν την κατανόηση από τα παιδιά των επιθυμιών και προθέσεων των ηρώων (Pelletier & Beatty, 2015) (βοσκού και συγχωριανών) και είναι του τύπου: «Ο βοσκός ήθελε να...[κοροϊδέψει τους συγχωριανούς του]» και «Οι χωρικοί ήθελαν να...[τον βοηθήσουν]», αναφερόμενοι στην αρχή του μύθου. Οι δεύτερης τάξης προτάσεις λανθασμένων πεποιθήσεων μετρούν την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων των ηρώων (Pelletier & Beatty, 2015) (βοσκού και συγχωριανών) και είναι του τύπου: «Ο βοσκός ξέρει ότι....[οι χωρικοί θα τρέξουν σε βοήθεια]» και «Οι χωρικοί ξέρουν ότι... [ο βοσκός κινδυνεύει]», αναφερόμενοι στην αρχή του μύθου. Τέτοιου είδους προτάσεις δόθηκαν αντίστοιχα και για το δεύτερο μέρος του μύθου, όταν οι συγχωριανοί είχαν αντιληφθεί την απάτη.

Η δεύτερη κλίμακα Θτν ήταν 3 σετ 4 ερωτήσεων (12 ερωτήσεις). Οι ερωτήσεις αυτές είναι βασισμένες στην έρευνα των Lagattuta, Elrod & Kramer (2016) που αφορά την αναζήτηση μιας τριαδικής δια-συσχέτισης μεταξύ σκέψεων, συναισθημάτων και αποφάσεων (στο πώς οι σκέψεις βοηθούν στην ανάδυση συναισθημάτων και διαμορφώνουν αποφάσεις), σε μια νέα θεώρηση των σύνθετων αιτιωδών σχέσεων ανάμεσα στις νοητικές καταστάσεις.

Τα 3 σετ 4 ερωτήσεων (12 ερωτήσεις) αφορούν τις κρίσεις των παιδιών για τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αποφάσεις των χωρικών που αντιμετώπισαν δυο διαφορετικές καταστάσεις (αρχικά που ο βοσκός έλεγε ψέματα και τον πίστεψαν και μετά που έλεγε αλήθεια και δεν τον πίστεψαν). Σκέψεις με δυαδική επιλογή(τι νομίζει αρχικά ο βοσκός ότι θα κάνουν οι χωρικοί/οι χωρικοί ότι κάνει ο βοσκός-2 σκέψεις και τη δεύτερη φορά άλλες 2, σύνολο 4 σκέψεις), Συναισθήματα με δυαδική επιλογή (πώς νιώθει ο βοσκός/οι χωρικοί-2 συναισθήματα αρχικά και τη δεύτερη φορά άλλα 2- σύνολο 4 συναισθήματα) και Αποφάσεις με δυαδική επιλογή (τι κάνει ο βοσκός αρχικά/οι χωρικοί -2 αποφάσεις και τη δεύτερη φορά άλλες 2- σύνολο 4 αποφάσεις). Στη δεύτερη περίπτωση φαίνεται ότι οι χωρικοί δεν

αντέδρασαν με τον ίδιο τρόπο όπως την πρώτη φορά και οι σκέψεις, συναισθήματα, αποφάσεις-πράξεις έχουν μια δικαιολογημένη ασυνέπεια. Δόθηκε 1 βαθμός για την κάθε σωστή απάντηση με ανώτατο σύνολο 12 βαθμοί (1 βαθμός X 12 ερωτήσεις) (Lagattuta, Elrod & Kramer, 2016).

Θεωρία του Nou

Εκτός από την αξιολόγηση της ικανότητας των παιδιών να αναγνωρίζουν και να μιλούν για τις νοητικές καταστάσεις των ηρώων του μύθου, η ανάπτυξη της ΘτΝ αξιολογήθηκε και με δυο δοκιμασίες ΘτΝ.

Η πρώτη δοκιμασία ήταν η «Απροσδόκητη Μετατόπιση» (Wimmer, & Perner, 1983), στην οποία το παιδί πρέπει να ακολουθήσει τις οδηγίες μιας αφήγησης κατά την οποία ένα αντικείμενο μετατοπίζεται από μια τοποθεσία σε μια άλλη, ενώ ο πρωταγωνιστής της ιστορίας είναι εκτός σκηνής (Milligan, Astington, & Ain Dack, 2007). Συγκεκριμένα ένα μικρό ψευτικό ζωάκι κοάλα, ο Νίκος, βάζει την μπαλίτσα του μέσα σε ένα κουτί. Φεύγει από τη σκηνή και έρχεται η μαμά κοάλα και μετακινεί την μπαλίτσα από το κουτί σε ένα μικρό βαλιτσάκι και φεύγει. Όταν το μικρό κοάλα επιστρέφει, το παιδί ερωτάται «Πού θα κοιτάξει το κοαλάκι, ο Νίκος, να βρει τη μπάλα του;» (Wimmer, & Perner, 1983), καθώς και δυο ερωτήσεις ελέγχου: «Πού είχε βάλει (ο Νίκος) τη μπάλα του στην αρχή;» (μνήμη) και «Πού είναι η μπάλα τώρα;» (πραγματικότητα). Οι ερωτήσεις αυτές δίνουν τη δυνατότητα να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η δυσκολία των κωφών παιδιών στο να περνούν δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων είναι ανεξάρτητη από άλλου είδους δυσκολίες, όπως να κατανοούν οδηγίες ή να θυμούνται τη σειρά των γεγονότων. Για τον έλεγχο αυτής της υπόθεσης για τέτοιου είδους γενικές δυσκολίες, ακολουθήθηκε η διαδικασία των Peterson, and Siegal (1995) με την προσθήκη και των δύο αυτών εντός της δοκιμασίας ερωτήσεων (Russel, Hosie, Gray, Scott, Hunter, Banks, & Macaulay, 1998).

Η δεύτερη δοκιμασία ήταν «Το κουτί που εξαπατά» (Perner, Leekam, & Wimmer, 1987), μια δοκιμασία απροσδόκητης ταυτότητας που σχεδιάστηκε για να μειώσει τις απαιτήσεις της δοκιμασίας προσθέτοντας μια αφήγηση και δίνοντας στα παιδιά την εμπειρία του να διατηρούν μια λανθασμένη πεποίθηση. Στη δοκιμασία αυτή δόθηκε στα παιδιά ένα γνωστό κουτί, ρωτήθηκαν τι έχει μέσα και μετά ανοίχτηκε το κουτί και αποκαλύφθηκε ένα μη τυπικό και απροσδόκητο περιεχόμενο (Milligan, Astington, & Dack, 2007). Συγκεκριμένα δόθηκε στα παιδιά ένα κουτί από πουράκια με σοκολάτα Caprice, που περιείχε μικρούς χρωματιστούς μαρκαδόρους και ρωτήθηκαν αρχικά: «Τι έχει μέσα το κουτί;». Ακολούθησε η επίδειξη του

πραγματικού περιεχομένου του κουτιού στα παιδιά με το άνοιγμά του. Έπειτα κλείστηκε πάλι το κουτί και τα παιδιά ερωτήθηκαν: «Όταν είδες αρχικά το κουτί, τι νόμιζες ότι έχει μέσα;» και έπειτα ακολούθησε η τελική ερώτηση ελέγχου: «Τι υπάρχει πραγματικά μέσα στο κουτί;» (Peterson, 2009).

Προσποίηση – Ψέμα

Για την αναγνώριση από τα παιδιά της Προσποίησης και του Ψέματος δόθηκαν δύο από τις 24 «Παράξενες Ιστορίες», που έχουν επινοηθεί από την Harpé (1994) και συνοδεύονται από μια εικόνα και δυο ερωτήσεις η καθεμιά .

Η μια ερώτηση είναι κατανόησης: «Είναι αλήθεια αυτό που λέει ο ήρωας της ιστορίας(π.χ. η Έλλη);» και η άλλη δικαιολόγησης: «Γιατί το λέει (π.χ. η Έλλη) αυτό;». Υπάρχουν 12 τύποι ιστοριών και 2 παραδείγματα για τον κάθε τύπο. Οι 12 τύποι ιστοριών περιλαμβάνουν το Ψέμα, το Αθώο Ψέμα, το Αστείο, την Προσποίηση, την Παρανόηση, την Πειθώ, την Εμφάνιση/ Πραγματικότητα, το Σχήμα Λόγου, τον Σαρκασμό, την Λήθη, τη Διπλή Μπλόφα και τα Αντίθετα Συναισθήματα.

Η παρουσίαση της καθεμιάς από τις 2 ιστορίες έγινε από την ερευνήτρια ως εξής: «Αυτές είναι δυο ιστορίες με δυο ερωτήσεις η καθεμιά. Θα παρουσιαστούν μια-μια οι ιστορίες και θα απαντήσεις προσεκτικά στις ερωτήσεις στο τέλος κάθε ιστορίας.» Η ιστορία παρέμενε μπροστά στο παιδί για να μειωθούν οι απαιτήσεις για μνημονική αναπαράσταση (Harpé, 1994). Η πρώτη ερώτηση ήταν απλή ερώτηση κατανόησης και δεν χρειάστηκαν ιδιαίτερες διευκρινήσεις διότι όλα τα παιδιά καταλάβαιναν ότι αυτό που λέει ο ήρωας της ιστορίας δεν είναι αλήθεια. Στην δεύτερη ερώτηση οι απαντήσεις των παιδιών στο «Γιατί το λέει αυτό;» σημειώνονταν στο Φύλλο απαντήσεων (2-3,4), δίνονταν θετικά ενθαρρυντικά σχόλια, αλλά δεν δινόταν ανατροφοδότηση για την ορθότητα της απάντησης (Harpé, 1994).

Οι δικαιολογίες που δίνονταν σαν απάντηση στη δεύτερη (Γιατί;) ερώτηση βαθμολογούνταν ως σωστή ή λάθος. Μια δικαιολόγηση θα μπορούσε να είναι λανθασμένη αν περιλάμβανε λάθη σχετικά με τα πραγματικά γεγονότα της ιστορίας. Για παράδειγμα, στην ιστορία για το Ψέμα, στην οποία η Άννα σπάει ένα βάζο αλλά λέει στη μαμά της ότι το έκανε ο σκύλος, η δικαιολόγηση: «Η Άννα δεν έσπασε το βάζο», βαθμολογείται ως λάθος γιατί περιλαμβάνει ένα λάθος που αφορά τα πραγματικά γεγονότα (Harpé, 1994). Μια δικαιολόγηση θα μπορούσε επίσης να είναι λανθασμένη αν περιλάμβανε ένα συμπέρασμα που δεν αρμόζει σαν αιτία για την έκφραση του ήρωα της ιστορίας. Για παράδειγμα στην ίδια ιστορία η δικαιολόγηση: «Η Άννα αστειευόταν», βαθμολογείται επίσης ως λάθος γιατί με βάση το

κείμενο της ιστορίας δεν είναι κατάλληλο για να ερμηνεύσει κάποιος την έκφραση της σαν ένα αστείο (Harré, 1994).

Επομένως δίνονταν 0 βαθμοί για κάθε λανθασμένη δικαιολόγηση που σχετιζόταν με τα παραπάνω κριτήρια ορθότητας. Επιπρόσθετα οι σωστές δικαιολογήσεις βαθμολογούνταν ανάλογα με το αν αφορούσαν φυσικές ή νοητικές καταστάσεις. Οι πρώτες βαθμολογούνταν με 1 βαθμό και οι δεύτερες με 2 βαθμούς.

Οι απαντήσεις νοητικών καταστάσεων περιλάμβαναν όλες εκείνες που αναφέρονταν σε σκέψεις, αισθήματα, επιθυμίες, χαρακτηριστικά και διαθέσεις. Οι δικαιολογήσεις νοητικών καταστάσεων περιλάμβαναν όρους όπως: μου αρέσει, θέλω, ευτυχισμένος, σκυθρωπός, φοβισμένος, ξέρω, νομίζω, αστείο, προσποίηση, ψέμα, να ξεγελάσω κάποιον, αναμένω να. Έτσι για παράδειγμα στην ιστορία προσποίησης, όπου η Έλλη λέει πώς η μπανάνα είναι τηλέφωνο, στην ερώτηση: «Γιατί το λέει αυτό η Έλλη;» μια αποδεκτή απάντηση νοητικών καταστάσεων θα ήταν: «Αυτή απλά προσποιείται ότι είναι τηλέφωνο.» Δικαιολογήσεις βαθμολογούνταν ως φυσικές καταστάσεις όταν αναφέρονταν σε μη νοητικά γεγονότα: φυσική εμφάνιση, δράση των αντικειμένων, φυσικά γεγονότα και αποτελέσματα. Οι απαντήσεις φυσικών καταστάσεων περιλάμβαναν όρους όπως: μεγάλο, μοιάζει με, έχει σχήμα σαν, για να τα ξεφορτωθώ, για να τα πουλήσω. Έτσι στο παραπάνω παράδειγμα στην ιστορία προσποίησης με την μπανάνα, μια αποδεκτή απάντηση φυσικών καταστάσεων θα ήταν: «Γιατί μοιάζει με μπανάνα.» (Harré, 1994).

3.3 Διαδικασία

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2019 σε δυο δημοτικά σχολεία. Το ένα ήταν ειδικό σχολείο κωφών, στο οποίο η ερευνήτρια ήταν διευθύντρια και έτσι είχε άμεση πρόσβαση. Επίσης γνώριζε καλά και τα παιδιά, καθώς και τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, ενώ επιπρόσθετα είχε δυνατότητα να συνεργαστεί με εκπαιδευτικό του σχολείου που ήταν διερμηνέας. Το δεύτερο σχολείο ήταν γενικό σχολείο στο οποίο η ερευνήτρια είχε πρόσβαση και η έρευνα σε αυτό έγινε μετά από συνεννόηση με το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

Στο ειδικό σχολείο συμμετείχαν παιδιά από όλες τις τάξεις του σχολείου. Στο γενικό σχολείο επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια να συμμετέχουν παιδιά από ένα τμήμα της Α' τάξης και ένα τμήμα της Β' τάξης. Η επιλογή των συγκεκριμένων τμημάτων έγινε με βάση την πρόσβαση της ερευνήτριας στις δυο εκπαιδευτικούς των τμημάτων αυτών. Τα συμμετέχοντα παιδιά από τα

παραπάνω και από τα δυο σχολεία ήταν αυτά που συναίνεσαν οι γονείς τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα με υπεύθυνες δηλώσεις.

Και στις δυο ομάδες συμμετεχόντων παιδιών (κωφά – ακούοντα) δόθηκαν τα ίδια ερευνητικά εργαλεία. Η διαδικασία χορήγησης των ερευνητικών εργαλείων όμως ήταν διαφορετική. Στα κωφά παιδιά τα ερευνητικά εργαλεία χορηγήθηκαν από την ερευνήτρια με τη συνδρομή διερμηνέα, για την απόδοση στη Νοηματική γλώσσα. Στα ακούοντα παιδιά η χορήγηση των ερευνητικών εργαλείων πραγματοποιήθηκε από τη δασκάλα της τάξης.

Οι τρόποι παρουσίασης του μύθου ήταν τρεις: ο πρώτος ήταν προφορικά, με ανάγνωση από την ερευνήτρια για τους βαρήκοους μαθητές και από τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων για τους ακούντες μαθητές. Ο δεύτερος ήταν με Νοηματική, δηλαδή με ανάγνωση της ερευνήτριας και παράλληλη απόδοση στη Νοηματική από τη διερμηνέα για τους κωφούς μαθητές. Ο τρίτος ήταν με ανάγνωση από το μαθητή, που προτιμήθηκε από τους μεγαλύτερους κωφούς μαθητές.

Η διαδικασία χορήγησης των ερευνητικών εργαλείων πραγματοποιήθηκε για όλα τα παιδιά σε ήσυχο, ξεχωριστό από την τάξη, χώρο και ατομικά για το κάθε παιδί. Ο χρόνος που χρειάστηκε για την ολοκλήρωση των δοκιμασιών ήταν περίπου 45 λεπτά για τα πιο μικρά παιδιά και περίπου 20 λεπτά για τα μεγαλύτερα.

Το βιβλίο με το μύθο του Αισώπου περέμενε ανοικτό μπροστά στο μαθητή μετά το τέλος της παρουσίασης του μύθου από την ερευνήτρια ή τη δασκάλα, χωρίς όμως να φαίνεται το κείμενο. Αυτό έγινε για να αποφευχθούν τυχόν δυσκολίες στην αφηγηματική απόδοση του μύθου, που αφορούν τη μνήμη. Η χρήση αυτή των εικόνων του μύθου έγινε μόνο για τους μικρούς κωφούς και ακούντες μαθητές. Οι μεγαλύτεροι μαθητές απέδιδαν το μύθο χωρίς τη βοήθεια των εικόνων, με το βιβλίο κλειστό.

Η ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας έγινε, μαζί με σχετικό έντυπο που μοιράστηκε σε όλα τα παιδιά για τους γονείς, και προφορικά από την ερευνήτρια στα κωφά και τις δασκάλες των τάξεων στα ακούοντα παιδιά. Τέλος τονίστηκε ο ανώνυμος χαρακτήρας των παιδιών στην έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για να διερευνηθούν οι διαφορές μεταξύ κωφών και ακουόντων παιδιών καθώς και κωφών με ακουστικό βοήθημα και ακουόντων παιδιών ως προς τις αφηγηματικές ικανότητες και τη ΘτΝ, σχετικά με τον πρώτο στόχο της παρούσας έρευνας, δημιουργήθηκαν οι πίνακες 1 και 2 μέσω δοκιμασίας «t-test ανεξάρτητων δειγμάτων» του SPSS.

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων κωφών και ακουόντων μαθητών στις κλίμακες αφηγηματικών ικανοτήτων και ΘτΝ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1						
	Κωφοί (n=17)		Ακούοντες (n=19)		Σύγκριση μ.ο	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	t (34)	p
Αφηγηματική έκφραση	3,64	1,32	3,21	1,47	0,93	0,36
Αφηγηματική κατανόηση	2,17	0,95	1,89	0,73	0,99	0,32
Ηθικό Δίδαγμα	3,41	1,97	3,42	1,53	-0,16	0,98
Συμπλήρωση προτάσεων επιθυμίας ΘτΝ	1,47	0,79	1,52	0,51	-0,25	0,80
Συμπλήρωση προτάσεων πεποιθήσεων ΘτΝ	2,35	1,41	3,05	0,84	-1,82	0,77
ΘτΝ (σκέψεις)	5,00	1,32	5,78	0,53	-2,39	0,022
ΘτΝ (συναισθήματα)	5,00	1,36	5,26	1,04	-0,65	0,52
Θτν (αποφάσεις)	5,35	1,53	5,5	0,90	-0,41	0,68
Λανθασμένες Πεποιθήσεις «Απροσδόκητη μετατόπιση»	0,53	0,51	0,32	0,47	1,29	0,20
Λανθασμένες Πεποιθήσεις «Το κουτί που εξαπατά»	1,00	0,00	0,95	0,22	0,94	0,35
ΗΑΡΡΕ-κατανόηση προσποίησης	0,94	0,24	1,00	0,00	-1,06	0,29
ΗΑΡΡΕ-δικαιολόγηση προσποίησης	1,71	0,68	1,47	0,61	1,07	0,29
ΗΑΡΡΕ-δικαιολόγηση ψέματος	1,00	0,00	1,00	0,00	-2,05	0,048

Για $p < 0,05$

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές στους μέσους όρους των κωφών με ακουστικό ή κοχλιακό εμφύτευμα και ακουόντων μαθητών στις κλίμακες αφηγηματικών ικανοτήτων και ΘτΝ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2			
	Κωφοί	με	Ακούοντες
			Σύγκριση μ.ο

	ακουστικό ή CI (n=13)		(n=19)			
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	t (30)	p
Αφηγηματική έκφραση	3,76	1,42	3,21	1,47	1,06	0,29
Αφηγηματική κατανόηση	2,15	0,98	1,89	0,73	0,85	0,40
Ηθικό Δίδαγμα	3,62	1,98	3,42	1,53	0,31	0,75
Συμπλήρωση προτάσεων επιθυμίας ΘτΝ	1,53	0,77	1,52	0,51	0,05	0,95
Συμπλήρωση προτάσεων πεποιθήσεων ΘτΝ	2,69	1,37	3,05	0,84	-0,91	0,36
ΘτΝ (σκέψεις)	5,23	1,23	5,78	0,53	-1,75	0,09
ΘτΝ (συναισθήματα)	5,15	1,21	5,26	1,04	-0,27	0,78
Θτν (αποφάσεις)	5,30	1,70	5,52	0,90	-0,47	0,64
Λανθασμένες Πεποιθήσεις «Απροσδόκητη μετατόπιση»	0,54	0,51	0,32	0,47	1,25	0,22
Λανθασμένες Πεποιθήσεις «Το κουτί που εξαπατά»	1,00	0,00	0,95	0,22	0,82	0,41
ΗΑΡΡΕ-κατανόηση προσποίησης	0,92	0,27	1,00	0,00	-1,2	0,23
ΗΑΡΡΕ-δικαιολόγηση προσποίησης	1,77	0,59	1,47	0,61	1,35	0,18
ΗΑΡΡΕ-δικαιολόγηση ψέματος	0,77	0,43	1,05	0,40	-1,88	0,07

Για $p < 0,05$

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ κωφών και ακουόντων παιδιών ως προς τη ΘτΝ (σκέψεις) $t(34)=0,022$, $p<0,05$ και συγκεκριμένα τα ακούοντα παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στη διατύπωση κρίσεων για τις σκέψεις των ηρώων του μύθου (βοσκού και χωρικών). Επίσης υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ κωφών και ακουόντων παιδιών και ως προς τη δικαιολόγηση του ψέματος $t(34)=0,048$, $p<0,05$. Συγκεκριμένα τα ακούοντα παιδιά έδωσαν περισσότερες απαντήσεις που αφορούσαν νοητικές καταστάσεις, εν σχέση με τα κωφά παιδιά που περισσότερο έδωσαν απαντήσεις που αφορούσαν φυσικές καταστάσεις.

Στον Πίνακα 2, όπου διερευνείται η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στα κωφά με ακουστικό ή κοχλιακό βοήθημα και τα ακούοντα παρατηρείται ότι δεν υπάρχει καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους.

Για τη διερεύνηση των σχέσεων των αφηγηματικών ικανοτήτων των κωφών και ακουόντων παιδιών με τη ΘτΝ, υπολογίστηκε ο δείκτης συσχετισμών Pearson r , όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	1	0,40*	0,48**	0,57**	0,31	0,17	0,28	0,40*	-0,05	0,05	0,41*	-0,24	-	0,10
2	0,40*	1	0,48**	0,54**	0,32	0,37*	0,33*	0,37*	-0,02	0,20	0,41*	0,12	-	0,39*
3	0,48**	0,48**	1	0,59**	0,33*	0,45**	0,45**	0,40*	0,15	0,04	0,33*	0,21	-	0,53*
4	0,57**	0,54**	0,59**	1	0,58**	0,64**	0,45**	0,35*	0,21	-0,13	0,39*	0,30	-	0,44*
5	0,31	0,32	0,33*	0,58**	1	0,66**	0,43**	0,28	0,20	0,10	0,39*	0,21	-	0,33*
6	0,17	0,37*	0,45**	0,64**	0,66**	1	0,63**	0,44**	0,25	-0,09	0,39*	0,34*	-	0,69*
7	0,28	0,33*	0,45**	0,45**	0,43**	0,63**	1	0,42*	0,33	0,30	0,16	0,15	-	0,62*
8	0,40*	0,37*	0,40*	0,35*	0,28	0,44**	0,42*	1	0,29	-0,07	0,75**	-0,01	-	0,54*
9	-0,05	-0,02	0,15	0,21	0,20	0,25	0,33*	0,29	1	-0,20	0,14	0,28	-	0,16
10	0,05	0,20	0,04	-0,13	0,10	-0,09	0,30	-0,07	-0,20	1	-0,02	-0,11	-	-0,03
11	0,41*	0,41*	0,33*	0,39*	0,39*	0,39	0,16	0,75**	0,14	-0,02	1	-0,11	-	0,35*
12	-0,24	0,12	0,21	0,30	0,21	0,34	0,15	-0,01	0,28	-0,11	-0,11	1	-	0,37*
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	0,10	0,39*	0,53**	0,44**	0,33*	0,69**	0,62**	0,54**	0,16	-0,03	0,35*	0,37*	-	1

1:Αφηγηματική έκφραση, 2:Αφηγηματική κατανόηση, 3:Ηθικό Δίδαγμα, 4:Συμπλήρωση προτάσεων επιθυμίας ΘτΝ, 5:Συμπλήρωση προτάσεων πεποιθήσεων ΘτΝ, 6:ΘτΝ (σκέψεις), 7:ΘτΝ (συναισθήματα), 8:ΘτΝ (αποφάσεις), 9:Λανθασμένες πεποιθήσεις «απροσδόκητη μετατόπιση», 10:Λανθασμένες πεποιθήσεις «το κουτί που εξαπατά», 11:HAPPÉ-κατανόηση προσποίησης, 12:HAPPÉ-δικαιολόγηση προσποίησης, 13:HAPPÉ-κατανόηση ψέματος, 14:HAPPÉ-δικαιολόγηση ψέματος

Από την αποτίμηση των αποτελεσμάτων του Πίνακα 3 προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην αφηγηματική έκφραση και την αφηγηματική κατανόηση ($r=0,40$ $p<0,05$) καθώς και την εξαγωγή ηθικού διδάγματος ($r=0,48$ $p<0,01$), τη συμπλήρωση προτάσεων επιθυμίας (πρώτης τάξης) Θτν ($r=0,57$ $p<0,01$), την κατανόηση των αποφάσεων των ηρώων ($r=0,40$ $p<0,05$) και την κατανόηση της προσποίησης ($r=0,41$ $p<0,05$). Η ικανότητα των παιδιών δηλαδή να ξαναδιηγούνται μια ιστορία έχει θετική συνάφεια με την ικανότητα τους να κατανοούν την ιστορία αυτή. Επίσης σχετίζεται θετικά με τη ΘτΝ ως προς

την εξαγωγή ηθικών κρίσεων, δηλαδή το ηθικό δίδαγμα που προκύπτει από την κατανόηση του μύθου, την ικανότητα κατανόησης πρώτης τάξης ΘτΝ, που αφορούν νοητικές καταστάσεις των ηρώων του μύθου, αλλά και την κατανόηση των αποφάσεών τους. Επίσης συνδέεται με την κατανόηση της προσποίησης.

Η αφηγηματική κατανόηση επίσης συσχετίζεται σημαντικά θετικά με την εξαγωγή ηθικού διδάγματος ($r=0,48$ $p<0,01$), τη συμπλήρωση προτάσεων πρώτης τάξης ΘτΝ ($r=0,54$ $p<0,01$), την κατανόηση όχι μόνο των αποφάσεων ($r=0,37$ $p<0,05$) αλλά και των σκέψεων ($r=0,37$ $p<0,05$) και των συναισθημάτων ($r=0,33$ $p<0,05$) των ηρώων του μύθου που οδηγούν σε αυτές, την κατανόηση της προσποίησης ($r=0,41$ $p<0,05$) και τη δικαιολόγηση του ψέματος ($0,39$ $p<0,05$). Από τα συγκεκριμένα αποτελέσματα προκύπτει ότι η αφηγηματική κατανόηση συνδέεται με την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων των άλλων δηλαδή τη ΘτΝ.

Η ικανότητα εξαγωγής ηθικού διδάγματος μιας ιστορίας σχετίζεται θετικά με όλες σχεδόν τις δοκιμασίες ΘτΝ, εκτός των δοκιμασιών Λανθασμένων πεποιθήσεων. Το ίδιο ισχύει και με όλες σχεδόν τις δοκιμασίες ΘτΝ, οι οποίες σχετίζονται θετικά μεταξύ τους εκτός των δοκιμασιών Λανθασμένων πεποιθήσεων.

Σημαντικό εύρημα των παραπάνω σχέσεων συνάφειας είναι και η στατιστικά πολύ σημαντική συσχέτιση της κατανόησης από τα παιδιά των σκέψεων με την κατανόηση των συναισθημάτων ($r=0,63$ $p<0,01$) και των αποφάσεων ($r=0,44$ $p<0,01$) των άλλων, που δείχνει μια τριαδική διασυσχέτιση μεταξύ τους.

Οι Λανθασμένες πεποιθήσεις, όπως εκφράζονται με τις 2 δοκιμασίες ΘτΝ (απροσδόκητη μετατόπιση και το κουτί που εξαπατά) φαίνεται να μην σχετίζονται ούτε με τις αφηγηματικές ικανότητες αλλά ούτε και με τις άλλες δοκιμασίες ΘτΝ.

Αντίθετα η κατανόηση της προσποίησης και η δικαιολόγηση του ψέματος σχετίζονται και με τις αφηγηματικές ικανότητες και με όλες τις άλλες δοκιμασίες ΘτΝ, πλην των Λανθασμένων πεποιθήσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται την κοινωνική κατανόηση των κωφών παιδιών, μέσα από την αφηγηματική τους ικανότητα και είχε δυο σκοπούς. Ο πρώτος σκοπός ήταν να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα κωφά ή κωφά με ακουστικό και κοχλιακό εμφύτευμα και τα ακούοντα παιδιά ως προς τις αφηγηματικές τους ικανότητες αλλά και ως προς την κοινωνική τους κατανόηση. Ο δεύτερος σκοπός ήταν να βρεθούν πιθανοί συσχετισμοί ανάμεσα στις αφηγηματικές ικανότητες των κωφών και ακουόντων παιδιών και την ανάπτυξη της ΘτΝ. Συγκεκριμένα διερευνήθηκε η ύπαρξη συσχετισμών ανάμεσα στις αφηγηματικές ικανότητες, την κοινωνική κατανόηση, την εξαγωγή ηθικού διδάγματος, την ικανότητα κατανόησης των λανθασμένων πεποιθήσεων και την αναγνώριση του ψέματος και της προσποίησης. Σχετικά με τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Αναφορικά με τον πρώτο σκοπό, ως προς τις αφηγηματικές ικανότητες, μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι μεταξύ των κωφών παιδιών με κοχλιακό ή ακουστικό βοήθημα και των ακουόντων παιδιών δεν υπάρχουν διαφορές ως προς

την αφηγηματική έκφραση (ήρωες, τόπος, χρόνος μύθου - ξεκίνημα και ξεδίπλωμα πλοκής - σειρά γεγονότων), την κατανόηση του μύθου και την εξαγωγή ηθικού διδάγματος. Επίσης μεταξύ κωφών και ακουόντων παιδιών δεν διαπιστώθηκε ομοίως καμιά διαφορά.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, που αφορούν τη μη ύπαρξη διαφορών στην αφηγηματική ικανότητα, συμφωνούν με την έρευνα των Boons et al. (2013a), οι οποίοι σε χρήση της ιστορίας (the bus story) (Renfrew, 1997), ανέφεραν ότι δεν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στα κωφά και τα ακούοντα στην αναφορά των ηρώων της ιστορίας και με τους Jones et al. (2016), που σε έρευνά τους ανέφεραν ότι δεν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στα κωφά και τα ακούοντα ως προς το περιεχόμενο και τη δομή της αφήγησης. Επίσης συμφωνούν και με την έρευνα του Morgan (2002), κατά τον οποίο τα κωφά παιδιά από κωφούς γονείς ακολουθούν την τυπική αφηγηματική ανάπτυξη, ίδια δηλαδή με τα ακούοντα παιδιά, επειδή έχουν ευκαιρίες πλούσιας καθημερινής κοινωνικής διάδρασης με τους κωφούς γονείς τους.

Υπάρχουν αντίθετα και έρευνες που δε συμφωνούν με τα παραπάνω ευρήματα. Όπως στην ίδια έρευνα των Boons et al. (2013a) και των Worsfold et al. (2010), σχετικά με τα κωφά παιδιά με CI, οι ιστορίες των οποίων ήταν φτωχότερες σε δομή της πλοκής και περιείχαν λιγότερα ουσιαστικά στοιχεία του περιεχομένου της ιστορίας από τα ακούοντα. Τα παιδιά με CI είχαν και στην έρευνα των Soares et al. (2010) χαμηλότερες αφηγηματικές ικανότητες από τα ακούοντα παιδιά.

Επίσης αναφορικά με τον πρώτο σκοπό, ως προς τη ΘτΝ, διαπιστώθηκε ότι μεταξύ των κωφών παιδιών με κοχλιακό ή ακουστικό βοήθημα και των ακουόντων παιδιών δεν υπάρχουν επίσης διαφορές ως προς τη συμπλήρωση προτάσεων επιθυμίας και πεποιθήσεων των ηρώων, την κατανόηση των σκέψεων – των συναισθημάτων – των αποφάσεων των ηρώων, τις λανθασμένες πεποιθήσεις και την κατανόηση και τη δικαιολόγηση της προσποίησης και του ψέματος. Αντίθετα διαπιστώθηκαν δυο διαφορές ανάμεσα στα κωφά και τα ακούοντα παιδιά. Συγκεκριμένα φάνηκε ότι τα ακούοντα παιδιά μπορούσαν να κατανοήσουν καλύτερα τις σκέψεις των ηρώων του μύθου από τα κωφά. Τα ακούοντα παιδιά παρουσίασαν επίσης καλύτερες επιδόσεις στην δικαιολόγηση του ψέματος, αφού έδωσαν περισσότερες απαντήσεις που αφορούσαν νοητικές καταστάσεις (σκέψεις, αισθήματα, επιθυμίες, χαρακτηριστικά και διαθέσεις), ενώ τα κωφά παιδιά έδωσαν περισσότερες απαντήσεις που αφορούσαν φυσικές καταστάσεις (φυσική εμφάνιση, δράση των αντικειμένων, φυσικά γεγονότα και αποτελέσματα).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με την μη ύπαρξη ουσιαστικών διαφορών και στη ΘτΝ συμφωνούν με την έρευνα του Harris (2006), κατά τον οποίο τα κωφά παιδιά από

κωφούς γονείς κατακτούν το ίδιο γρήγορα τη ΘτΝ με τα ακούοντα. Στο ίδιο ακριβώς συμπέρασμα κατέληξαν και οι Woolfe et al. (2003), στην έρευνα των οποίων παίζει ουσιαστικό ρόλο η διάδραση με τα μέλη της οικογένειάς τους. Αλλά και στην έρευνα των Rammel, and Peters (2009) τα κωφά παιδιά με CI παρουσίασαν εφάμιλλες επιδόσεις στην κλίμακα της Θτν με τα ακούοντα. Τέλος ανάλογα συμπεράσματα αναφέρονται και στην έρευνα των Ziv, Most, and Cohen (2013), όπου τα κωφά με CI δε διέφεραν από τα ακούοντα στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων.

Υπάρχουν και έρευνες με αντίθετα αποτελέσματα όπως στην έρευνα των Peterson et al. (2016), όπου αναφέρονται καθυστερήσεις στην ανάπτυξη της ΘτΝ στα κωφά παιδιά από ακούοντες γονείς εν σχέση με τα ακούοντα παιδιά. Παρόμοιο συμπέρασμα προκύπτει και σε άλλες έρευνες (Courtin, 2000; de Villiers, & de Villiers, 2000; Peterson, & Siegal, 1999; Schick et al., 2007).

Αναφορικά με το δεύτερο σκοπό της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα ότι οι αφηγηματικές ικανότητες έχουν σημαντικές συσχετίσεις με τη ΘτΝ. Συγκεκριμένα οι επιδόσεις των παιδιών στην αφηγηματική έκφραση του μύθου, με την αναδιήγησή του, σχετίζονται με τις επιδόσεις τόσο στην αφηγηματική κατανόηση όσο και στην εξαγωγή ηθικών κρίσεων για τους ήρωες του μύθου και τη διατύπωση ηθικού διδάγματος. Επίσης σχετίζονται με τη συμπλήρωση προτάσεων που αφορούν επιθυμίες των ηρώων (πρώτης τάξης ικανότητες ΘτΝ), την κατανόηση των αποφάσεων των ηρώων του μύθου και την κατανόηση της προσποίησης. Με άλλα λόγια τα παιδιά που με ευχέρεια και ακρίβεια (ως προς το περιεχόμενο και τη δομή) αναδιηγούνται ένα μύθο έχουν αντίστοιχα και την ικανότητα να κατανοούν το περιεχόμενο αυτό του μύθου αυτού και να βγάζουν το σωστό ηθικό δίδαγμα. Μπορούν ακόμη να αντιλαμβάνονται τις επιθυμίες των ηρώων, όπως προκύπτουν από το μύθο, αλλά και να εκφράζουν σωστές κρίσεις για τις αποφάσεις των ηρώων. Τέλος μπορούν να κατανοήσουν την προσποίηση, που είτε σχετίζεται με τον ψεύτη βοσκό του μύθου του Αισώπου, είτε αφορά μια ιστορία καθημερινής ζωής.

Ξεχωριστά η αφηγηματική κατανόηση έχει ακόμα ισχυρότερους δεσμούς με τη ΘτΝ, αφού εκτός από τις παραπάνω εκφάνσεις της ΘτΝ σχετίζεται ακόμη και με την κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων μαζί με τις αποφάσεις των ηρώων καθώς και την ικανότητα δικαιολόγησης του ψέματος με όρους νοητικών καταστάσεων. Δηλαδή τα παιδιά που έχουν την ικανότητα να κατανοούν σε βάθος μια ιστορία, όπως ένα μύθο του Αισώπου, μπορούν εκτός από τα παραπάνω, να κατανοούν επίσης όχι μόνο τις αποφάσεις αλλά και τις σκέψεις

και τα συναισθήματα των ηρώων της ιστορίας αυτής και είναι ικανά να αιτιολογούν το ψέμα, χρησιμοποιώντας όρους νοητικών καταστάσεων.

Η συσχέτιση της αφηγηματικής ικανότητας με την ικανότητα ΘτΝ έχει διαπιστωθεί σε πολλές έρευνες. Κατά τον Fernandez (2011) τα παιδιά με την αφήγηση ενσωματώνουν κοινωνικογνωστική και γλωσσική γνώση και έτσι ασκούνται στη ΘτΝ τους (Pinto et al., 2016). Επίσης κατά τους Pelletier, and Beatty (2015) τα παιδιά χρειάζονται εξελιγμένες ικανότητες Θτν για να κατανοήσουν τις προθέσεις των ηρώων ενός μύθου και τις επακόλουθες πράξεις τους. Η ικανότητα αφήγησης συνδέεται με την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων των άλλων στην έρευνα των Antonietti et al. (2014) και την ικανότητα να μπαίνω στη θέση του άλλου, που συνδέονται με τη Θτν στην έρευνα των Liddle, and Nettle (2006). Επίσης και στην έρευνα των Symons et al. (2005) τα παιδιά που χρησιμοποιούσαν περισσότερους όρους νοητικών καταστάσεων είχαν και καλύτερες επιδόσεις στις δοκιμασίες ΘτΝ.

Επίσης συμπληρωματικά με τις αφηγηματικές ικανότητες και η εξαγωγή ηθικού διδάγματος, που συνδέεται με την κατανόηση του μύθου, συνδέεται επίσης και με όλες σχεδόν τις δοκιμασίες ΘτΝ, εκτός των κλασικών δοκιμασιών λανθασμένων πεποιθήσεων.

Η σχέση της ΘτΝ με την ικανότητα εξαγωγής ηθικού διδάγματος και κατ' επέκταση διατύπωση ηθικών κρίσεων επίσης επιβεβαιώνεται στην έρευνα του Hayashi (2007), που έδειξε ότι τα παιδιά που ήταν ικανά να κατανοήσουν νοητικές καταστάσεις έτειναν επίσης να κάνουν σωστές ηθικές κρίσεις.

Ακόμα, όλες σχεδόν οι δοκιμασίες ΘτΝ συσχετίζονται μεταξύ τους, μόνο όμως αυτές που αφορούν το αφηγηματικό πλαίσιο (ερωτήσεις και απαντήσεις πάνω στο αφηγηματικό κείμενο) και αφορούν την κοινωνική κατανόηση των ηρώων του μύθου και τις παράξενες ιστορίες της Harpé (προσποίηση – ψέμα), που κι αυτές εμπεριέχουν αφήγηση. Οι κλασικές δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων της ΘτΝ (Wimmer, & Perner, 1983; Perner, Leekam, & Wimmer, 1987), δεν συσχετίστηκαν με καμιά άλλη δοκιμασία ικανοτήτων αφήγησης.

Στα ευρήματα πολλών ερευνών διαπιστώνεται ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις λανθασμένες πεποιθήσεις καλύτερα μέσω δοκιμασιών αφήγησης παρά των κλασικών δοκιμασιών λανθασμένων πεποιθήσεων (Lewis et al., 1994; Szarkowicz, 2010; Olver, & Ratner, 1994) και συμφωνούν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας για την μη ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στις αφηγηματικές ικανότητες και τα 2 κλασικά τεστ λανθασμένων πεποιθήσεων.

Οι κλασικές δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων της ΘτΝ διαπιστώθηκε επίσης ότι δεν έχουν καμιά συσχέτιση με τις άλλες δοκιμασίες ΘτΝ. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι υπάρχει χρονική διαφορά στην ανάπτυξη των ικανοτήτων ΘτΝ και την ανάπτυξη των

λανθασμένων πεποιθήσεων (Bokus, 2013). Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξε και η Veneziano (2019) κατά την οποία τα παιδιά πολύ μικρής ηλικίας έχουν την ικανότητα να μιλούν για τις νοητικές καταστάσεις των οικείων τους προσώπων και πολύ αργότερα αποκτούν την ικανότητα να αποδίδουν μια νοητική κατάσταση διαφορετική από τη δική τους στον χαρακτήρα μιας ιστορίας λανθασμένων πεποιθήσεων.

Η ικανότητα συμπλήρωσης προτάσεων επιθυμίας των ηρώων (πρώτης τάξης ΘτΝ) και πεποιθήσεων των ηρώων του μύθου (δεύτερης τάξης ΘτΝ) συσχετίζεται επίσης με τις δοκιμασίες ΘτΝ.

Η σχέση συμπλήρωσης προτάσεων με τη ΘτΝ φαίνεται ότι επίσης επιβεβαιώνεται στην έρευνα των Remmel, and Peters (2009), όπου αναφέρεται ότι τα κωφά παιδιά με CI που κατακτούν νωρίς την ομιλούσα γλώσσα, αναπτύσσουν αντίστοιχα και την ικανότητα αναφορών σε νοητικές καταστάσεις και την απόκτηση της ικανότητας συντακτικής συμπλήρωσης προτάσεων.

Τέλος οι δοκιμασίες που αφορούσαν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συνακόλουθες αποφάσεις των ηρώων του μύθου έδειξαν ότι υπάρχει μια ισχυρή δια-συσχέτιση ανάμεσα και στα τρία.

Η ισχυρή δια-συσχέτιση στις κρίσεις των παιδιών για τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αποφάσεις των ηρώων του μύθου που διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα συμφωνεί με την έρευνα των Lagattuta, Elrod, & Kramer (2016), κατά την οποία η ανάπτυξη της ΘτΝ συμπεριλαμβάνει αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα σε σκέψεις, συναισθήματα και αποφάσεις.

Τέλος στα ευρήματα της παρούσας έρευνας γενικά διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν διαφορές ως προς την αφηγηματική ικανότητα και τη ΘτΝ ανάμεσα στα κωφά παιδιά με ακουστικό ή κοχλιακό εμφύτευμα και τα ακούοντα ή υπάρχουν ελάχιστες διαφορές στη Θτν ανάμεσα στα κωφά και ακούοντα, αν και όπως αναφέραμε στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν επίσης πλείστες έρευνες που αναφέρουν αντίθετα αποτελέσματα.

Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι τα κωφά παιδιά της παρούσας έρευνας φοιτούν σε ειδικό σχολείο δίγλωσσης εκπαίδευσης. Πολλές έρευνες συμφωνούν ότι η διδασκαλία νοηματικής και ομιλούσας επιφέρει καλύτερες επιδόσεις στη Θτν στα κωφά παιδιά (Remmel, & Peters, 2009). Σύμφωνα μάλιστα με την Peterson (2009) ακόμα και τα κωφά παιδιά από κωφούς γονείς, που παρακολουθούσαν σχολείο δίγλωσσης εκπαίδευσης, είχαν μεγαλύτερη επιδεξιότητα στη ΘτΝ από τα αντίστοιχα κωφά που είναι σε γενικό σχολείο με κύρια γλώσσα την ομιλούσα. Επίσης και στην έρευνα των Tomasuolo et al. (2013), προκύπτει ως συμπέρασμα ότι τα κωφά παιδιά που παρακολουθούσαν ειδικό δίγλωσσο σχολείο είχαν καλύτερες

αφηγηματικές ικανότητες και ικανότητες ΘτΝ από τα κωφά που εκπαιδεύτηκαν σε γενικό σχολείο με παράλληλη στήριξη, ενώ δεν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα σε κωφά από κωφούς ή ακούοντες γονείς.

Στην παρούσα έρευνα υπάρχουν περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Το δείγμα παιδιών δεν είναι αντιπροσωπευτικό διότι αποτελείται από παιδιά μόνο δυο σχολείων, ενός ειδικού και ενός γενικού. Πιο ασφαλή προς χρήση αποτελέσματα θα μπορούσαν να προκύψουν από μεγαλύτερο δείγμα, σε περισσότερα σχολεία. Επίσης υπάρχει διαφορά στο μέσο όρο ηλικίας των κωφών με τα ακούοντα παιδιά γύρω στα 3,5 χρόνια. Θα ήταν χρήσιμο σε μελλοντική έρευνα να υπάρχουν παιδιά ίδιας ηλικίας. Ακόμα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι τα περισσότερα κωφά παιδιά ήταν ελαφριάς ή μέτριας ακουστικής απώλειας και φορούσαν ακουστικό βοήθημα ή κοχλιακό εμφύτευμα. Ίσως θα ήταν ασφαλέστερα τα αποτελέσματα με παιδιά σοβαρής απώλειας ακοής και χωρίς ακουστικό βοήθημα.

Η παρούσα έρευνα είναι σημαντική διότι προσπάθησε να διερευνήσει την κοινωνική κατανόηση των κωφών παιδιών σε σχέση με την αφηγηματική τους ικανότητα. Είναι ένα θέμα για το οποίο υπάρχει ελάχιστη διεθνής βιβλιογραφία και ρίχνει φως στην ανάπτυξη και άλλων εκφάνσεων της ΘτΝ, όπως την αναγνώριση του ψέματος και της προσποίησης, την ικανότητα διατύπωσης ηθικών κρίσεων, την κατανόηση των σκέψεων σε συνδυασμό με τα συναισθήματα των άλλων και τις συνακόλουθες πράξεις τους που συνδέονται με αυτά από τα κωφά παιδιά. Επίσης στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το αφηγηματικό πλαίσιο ενός μύθου του Αισώπου για την αξιολόγηση της ΘτΝ και διαπιστώθηκε ότι, σε αντίθεση με τις δυο κλασικές δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων της ΘτΝ, μας δίνουν συμπεράσματα για την ανάπτυξη των ικανοτήτων κοινωνικής κατανόησης από τα παιδιά.

Τέλος προτείνεται όλα τα κωφά και βαρήκοα παιδιά, που τώρα φοιτούν σε τάξεις γενικών σχολείων με παράλληλη στήριξη να ενταχθούν σε ειδικό δίγλωσσο σχολείο, που θα εξασφαλίσει την καλύτερη εκπαίδευση τους και τη συνακόλουθη απρόσκοπτη ανάπτυξη τους τόσο στο γνωστικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο της κοινωνικής κατανόησης.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Antonietti, A., Confalonieri, E., & Marchetti, A. (2014). Introduction: do metarepresentation and narratives play a role in reflective thinking? In *Reflective Thinking in Educational Settings: A Cultural Framework*, A. Antonietti, E. Confalonieri, and A. Marchetti, Eds. pp. 1-14, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Astington, J. W. (2004). Bridging the gap between theory of mind and moral reasoning. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 103, 63-72.
- Astington, J. W., & Baird, J.A. (2005). *Why language matters for theory of mind*. New York, NY, US: Oxford University Press (pp. xii, 355).
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.
- Baird, J. A., & Astington, J. W. (2004). The role of mental state understanding in the development of moral cognition and moral action. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 103, 37-49.
- Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competences. *Journal of Child Language*, 18 (03), 689-

- Banerjee, R., Watling, D., & Caputi, M. (2011). Peer relations and the understanding of faux pas: Longitudinal evidence for bidirectional associations. *Child Development, 82*, 1887-1905.
- Baron-Cohen, S. (1989b). Critical notice: Thinking about thinking: How does it develop? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30*, 931-933.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. (2000). *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience (2nd edn)*. Oxford: Oxford University Press.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children's talk about the mind*. New York, NY: Oxford University Press.
- Beals, D. E., & Snow, C. E. (2002). Deciding what to tell: Selecting and elaborating narrative topics in family interaction and children's elicited personal experience stories. *Talking to Adults: The Contribution of Multiparty Discourse to Language Acquisition*. 15-31.
- Bello, A., Capirci, O., & Volterra, V. (2004). Lexical production in children with Williams syndrome: Spontaneous use of gesture in a naming task. *Neuropsychologia, 42*, 201-213. *Doi: 10.1016/S0028-3932*.
- Berman, R. A. (2009). Trends in research on narrative development. In S. Foster-Cohen (Ed.), *Language Acquisition* (pp. 294-318). Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (Eds.) (1994). *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bloom, P., & German, T. P. (2000). Two reasons to abandon the false-belief task as a test of theory of mind. *Cognition, 77*, 25-31.
- Bokus, B. (2013). Mind-reading in children's narration: Mental states ascribed to narrative line and narrative field subjects. In g. Shugar Wales, B. Bokus & J. Smogorzewska (Eds.), *From reference situation to narrative text*, vol.21 (pp.77-111). Piaseczno, Poland: Studio Lexem. ISBN 9788393625857.
- Boons, T., De Raeve, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J., & Van Wieringen, A. (2013a). Narrative spoken language skills in severely hearing impaired school-aged children with cochlear implants. *Research in Developmental Disabilities, 34* (11), 3833-3846.
- Boons, T., De Raeve, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J., & Van Wieringen, A. (2013a). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developmental Disabilities, 34* (6), 2008-2022.
- Bosacki, S., & Astington, J. W. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development, 8*(2), 237-255.

- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). "Talking about internal states: the acquisition of an explicit theory of mind", *Developmental Psychology*, vol. 18, no. 6, pp. 159-188.
- Brown, J. R., Donelan-McCall, N., & Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings, and mothers. *Child Development*, 67, 836-849.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bussey, K. (1992). Lying and truthfulness: Children's definitions, standards, and evaluative reactions. *Child Development*, 63, 129-137.
- Bussey, K. (1999). Children's categorization and evaluation of different types of lies and truths. *Child Development*, 70, 1338-1347.
- Carnine, D., Stevens, C., Clements, J., & Kameenui, E. (1982). Effects of facilitative questions and practice on intermediate students' understanding of character motives. *Journal of Reading Behavior*, 14, 179-190.
- Cassidy, K., Ball, I., Rourke, M., Werner, R., Feeng, N., Chu, J., et al. (1998). Theory of mind concepts in children's literature. *Applied Psycholinguistics*, 19, 463-470.
- Chandler, M., Fritz, A. S., & Hala, S. (1989). Small-scale deceit: Deception as a marker of two-, three-, and four-year-olds' early theories of mind. *Child Development*, 60, 1263-1277.
- Chen Pichler, D. (2008). Acquisition. *Sign Language: An International Handbook*. Pfau, R., Steinbach, M., Woll, B., Eds. De Gruyter Mouton: Berlin, Germany, pp. 647-686.
- Ching, T. Y., Dillon, H., Leigh, G., & Cupples, L. (2018). Learning from the Longitudinal Outcomes of Children with Hearing Impairment (LOCHI) study: Summary of 5-year findings and implications. *International Journal of Audiology*, 57, S105-S111.
- Clayton, E. (2008). Aesop, Aristotle, and animals: the role of fables in human life. *Humanitas*, 21, 179-200.
- Cole, L., Baron-Cohen, S., & Hill, J. (2007). Do children with autism have a theory of mind? A non-verbal test of autism vs. specific language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 716-723. Doi: 10.1007/s10803-006-0198-7
- Courtin, C. (2000). The impact of sign language on the cognitive development of deaf children: The case of theories of mind. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 266-276.
- Courtin, C., & Melot, A.M. (1998). The development of theories of mind in deaf children. In M. Marschark & M.D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness*, Vol.2 (pp.79-102). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Courtin, C., & Melot, A.M. (2005). Metacognitive development of deaf children: lessons from

- the appearance-reality and false belief tasks. *Developmental Science*, 8:1, (pp.16-25).
- Crais, E. R., & Lorch, n. (1994). Oral narratives in school-age children. *Topics in Language Disorders*, 43 (6), 511-522.
- Crosson, J., & Geers, A. E. (2000). Structural analysis of narratives produced by a group of young cochlear implant users. *The Annals of Otology, Rhinology & Laryngology*, 109, 118-119.
- Crosson, J., & Geers, A. E. (2001). Analysis of narrative ability in children with cochlear implants. *Ear and Hearing*, 22 (5), 381-394.
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2004). African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language: Literate language features in oral narratives. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35 (3), 240-253.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- Dammeyer, J. (2010). Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15, 50-58.
- de Rosnay, M., Fink, E., Begeer, S., Slaughter, V., & Peterson, C. (2014). Talking theory of mind talk: young school-aged children's everyday conversation and understanding of mind and emotion. *Journal of Child Language*, 41, 1179-1193.
- de Rosnay, M., & Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 7-37.
- de Villiers, J. G. (2005). Can language acquisition give children a point of view? In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 186-219). New York: Oxford University Press.
- de Villiers, P. (2005). The role of language in theory-of-mind development: What deaf children tell us. In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 266-297). New York: Oxford University Press.
- de Villiers, J. G., & de Villiers, P. A. (2000). Linguistic determinism and the understanding of false beliefs. In P. Mitchell (Ed.), *Children's reasoning and the mind* (pp.191-228). Hove, England: Psychology Press, Taylor and Francis.
- de Villiers, J. G., & Pyers, J. E. (2002). Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief understanding. *Cognitive Development*, 17, 1037-1060.
- Dimino, J. A., Taylor, R. M., & Gersten, R. M. (1995). Synthesis of the research on story grammar

- as a means to increase comprehension. *Reading and Writing Quarterly*, vol. 11, no. 1, pp. 53-72.
- Dorfman, M., & Brewer, W. (1994). Understanding the points of fables. *Discourse Process*, 17, 105-129.
- Dorval, B., Eckerman, C. O., & Ervin-Tripp, S. (1984). Developmental trends in the quality of conversation achieved by small groups of acquainted peers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 49 (2), 1-91.
- Dunn, J. (1991). Understanding others: evidence from naturalistic studies of children. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind* (pp. 51-61). Oxford, UK: Blackwell.
- Dunn, J. (1996). Family conversations and the development of social understanding. In B. Bernstein & J. Brannen (Eds.), *Children, research and policy: essays for Barbara Tizard*, 81-95, Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversation about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139.
- Dyer, J., Shatz, M., & Wellman, H. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15, 17-37.
- Eisenberg, A. R. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes*, 8, 177-204.
- Emmorey, K. (2002). *Language, cognition, and the brain: Insight from sign language research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Fernández, C. (2011). Mindful storytellers: emerging pragmatics and theory of mind development, *First Language*, vol. 33, no. 1, pp. 20-46.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research on Child Development*, 51, (1, Serial No. 212).
- Flavell, J. H., & Miller, P. (2000). Social cognition. In D. Kuhn, & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Volume 2. Cognition, perception and language* (pp. 857-898). New York, NY: John Wiley.
- Fodor, J. A. (1992). A theory of the child's theory of mind. *Cognition*, 44, 283-296.
- Frye, D. (1993). Causes and precursors of children's theories of mind. In D. F. Hay & A. Angold (Eds.), *Precursors and causes in development and psychopathology* (pp. 145-168). New York: John Wiley.

- Frye, D., Zelazo, P. D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development, 10*, 483-528.
- Gamannossi, B. A., & Pinto, G. (2014). Theory of mind and language of mind in narratives: developmental trends from kindergarten to primary school. *First Language, 34*, 262-272.
- Garside, R. B., & Klimes-Dougan, B. (2002). Socialization of discrete negative emotions: Gender differences and links with psychological distress. *Sex Roles, 47*, 115-128.
- Geers, A.. E. (2002). Factors affecting the development of speech, language, and literacy in children with early cochlear implantation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 33*, 172-183.
- Geers, A.. E. (2006). Spoken language in children with cochlear implants. In P. E. Spencer & M. Marschark (Eds.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* (pp. 244-270). Oxford: Oxford University Press.
- Geers, A., Tobey, E., Moog, J., & Brenner, C. (2008). Long-term outcomes of cochlear implantation in the preschool years: From elementary grades to high school. *International journal of Audiology, 47*, S21-S30.
- Gleason, J. B. (2002). Gender differences in Language development. In A. McGillicuddy-De Lisi, & R. De Lisi (Eds.). *Biology society and behavior* (pp. 127-154). Westport, CT: Ablex.
- Gopnik, A., Slaughter, V., & Meltzoff, A. (1994). Changing your views: how understanding visual perception can lead to a new theory of mind. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Origins of an early understanding of mind* (pp. 157-181). Hove: Erlbaum.
- Griffin, T. M., Hemphill, L. Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language, 24* (2), 123-147.
- Gross, D., & Harris, P. L. (1988). False beliefs about emotion: Children's understanding of misleading emotional displays. *International Journal of Behavioral Development, 11*, 475-488
- Grosse, G., Moll, H., & Tomasello, M. (2010). 21-month-olds understand the cooperative logic of requests. *Journal of Pragmatics, 42*, 3377-3383.
- Happé, F. G. E. (1994). An Advanced Test of Theory of Mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders, vol. 24, no. 2*, 129-153.
- Harris, P. L. (2005). Conversation, pretense, and theory of mind. In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 70-83). Oxford University Press.
- Harris, P. L. (2006). Social cognition. In D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 811-858). New York: Wiley.

- Harris, P. L., de Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 69-73.
- Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909.
- Hartman, M. C., Nikolarakis, O. D., & Wang, Ye.(2019). Language and Literacy: Issues and Considerations. *Education sciences*, 9,180; doi: 10.3390/educsci9030180.
- Hayashi, H. (2007). Children's moral judgments of commission and omission based on their understanding of second-order mental states. *Japanese Psychological Research*, vol.49, No. 4, 261-274. Doi: 10.1111/j.1468-5884.2007.00352.x.
- Hemphill, L., Picardi, n., & Tager-Flusberg, H. (1991). Narrative as an index of communicative competence in mildly mentally retarded children. *Applied Psycholinguistics*, 12 (03), 263-279
- Hughes, C., & Devine, R. T. (2015). Individual differences in theory of mind from preschool to adolescence: Achievements and directions. *Child Development Perspectives*, 9, 149-153.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34, 1026-1037.
- Hutto , D. D. (2008). *Folk psychological narratives: The sociocultural basis of understanding reasons*. Cambridge: MIT Press.
- Huttunen, K., & Ryder, N. (2012). How children with normal hearing and children with a cochlear implant use mentalizing vocabulary and other evaluative expressions in their narratives. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 26 (10), 823-844.
- Inscoe, J. R., Odell, A., Archbold, S., Nikolopoulos, T. (2009). Expressive spoken language development in deaf children with cochlear implants who are beginning formal education. *Deaf Education International*, 11, 39-55.
- Jackson, A. L. (2001). Language facility and theory of mind development in deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6, 161-176.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 70-78.
- Jones, S.M., Brown, J.L.,& Aber, J. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in transnational developmental research *Child Development*, 82(2), 533-554.
- Jones, A. C., Toscano, E., Botting ,N., Marshall, C. R., Atkinson, J. R., Denmark, T., Herman, R., & Morgan, G. (2016). Narrative skills in deaf children who use spoken English: Dissociations between macro and microstructural devices. *Research in Disabilities* 59, 268- 282, doi.org/

10.1016/j.ridd.2016.09.010.

- Karniol, R. (1978). Children's use of intention cues in evaluating behavior. *Psychological Bulletin*, 85, 76-85.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago: Rand McNally.
- Kronenberger, W. G., Pisoni, D. B., Harris, M. S., Hoen, H. M., Xu, H., & Miyamoto, R. T. (2013). Profiles of verbal working memory growth predict speech and language development in children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 805-825.
- Lagattuta, K. H., Elrod, N. M., & Kramer, H. J. (2016). How do thoughts, emotions, and decisions align? A new way to examine theory of mind during middle childhood and beyond. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 116-133. Doi.org/10.1016/j.jecp.2016.01.013.
- Lagattuta, K. H., Kramer, H. J., Kennedy, K., Hjortsvang, K., Goldfarb, D., & Tashjian, S. (2015). Beyond Sally's missing marble: Further development in children's understanding of mind and emotion in middle childhood. *Advances in Child Development and Behavior*, 48, 185-217.
- Lecce, S., Caputi, M., & Hughes, C. (2011). Does sensitivity to criticism mediate the relationship between theory of mind and academic achievement? *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(3), 313-331.
- Leekam, S. R. (1991). Jokes and lies: Children's understanding of intentional falsehood. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 159-174). Cambridge, MA: Blackwell.
- Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Lewis, C., Freeman, N. H., Hagestadt, C., & Douglas, H. (1994). Narrative access and production in preschoolers' false belief reasoning. *Cognitive Development*, vol. 9, no. 4, pp. 397-424.
- Liddle, B., & Nettle, D. (2006). Higher-order theory of mind and social competence in school-age children. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, vol. 4, no. 3, pp. 231-244.
- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36 (5), 868-882.

- Liles, B. Z., Duffy, R. J., Meritt, D. D., & Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38 (2), 415-425.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- McAlister, A., & Peterson, C. C. (2006). Mental playmates: Siblings, executive functioning and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 733-751.
- McAlister, A., & Peterson, C. C. (2007). A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. *Cognitive Development*, 22 (2), 258-270.
- McConaughy, S. H., Fitzenry-Coor, I., & Howell, D. (1984). Developmental differences in story schemata. *Children's Language*, vol. 4, (Ed.) K. E. Nelson. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 385-421.
- McDowell, D. J., O'Neil, R., & Parke, R.D. (2000). Display rule application in a disappointing situation and children's emotional reactivity: Relations with social competence. *Merill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 46(2), 306-324.
- Meadow, K. P. (2005). Early manual communication in relation to the deaf child's intellectual, social, and communicative functioning. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 321-329.
- Meerum Terwogt, M., & Harris, P. (1993). Understanding of emotion. In M. Bennett (Ed.), *The Development of social cognition* (pp. 62-86). London: Guilford Press.
- Melot, A. M., Houdé, O., Courtel, S., & Soenen, L. (1995). False beliefs attribution, distinction between appearance and reality and visual perspective taking: do they develop simultaneously? Paper presented at the 25th annual symposium of the Jean Piaget Society, Berkley, USA.
- Meristo, M., Falkman, K. W., Hjelmquist, E., Tedoldi, M., Surian, L., & Siegal, M. (2007). Language and theory of mind reasoning: Evidence from deaf children in bilingual and oralist environments. *British Journal of Developmental Psychology*, 43, 1156-1169. Doi:10.1037/0012-1649.43.5.1156
- Miller, P. J. (1994). Narrative practices: Their role in socialization and self-construction. *The Remembering Self: Construction and Accuracy in the Self-narrative*, 6, 158-179.
- Miller, P. J., & Sperry, L. L. (1988). Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15, 293-315.
- Milligan, K., Astington, J. W., Dack, L. A. (2007). Language and Theory of Mind: Meta-Analysis

- of the Relation Between Language Ability and False-belief Understanding. *Child Development*, Volume 78, Number 2, Pages 622-646.
- Mizokawa, A. (2011b). Young children's understanding of pretend crying: The effect of context. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 489-503.
- Mizokawa, A., & Koyasu, M. (2007). Young children's understanding of another's apparent crying and its relationship to theory of mind. *Psychologia*, 50, 291-307.
- Mizokawa, A., & Koyasu, M. (2013). Young children's moral judgments about pretend crying: Associations with mental-state understanding. *Psychologia*, 56, 223-236.
- Moeller, M. P., & Schick, B. (2006). Relations between maternal input and theory of mind understanding in deaf children. *Child Development*, 77, 751-766.
- Morford, J. P., & Goldin-Meadow, S. (1997). From here and now to there and then: The development of displaced reference in homesign and English. *Child Development*, 68 (3), 420-435.
- Morgan, G. (2002). The encoding of simultaneity in children's BSL narratives. *Journal of Sign Language and Linguistics*, 5 (2), 127-161.
- Morgan, G., Meristo, M., Mann, W., Hjelmquist, E., Surian, L., & Siegal, M. (2014). Mental state language and quality of conversational experience in deaf and hearing children. *Cognitive Development*, 29, 41-49.
- Narvaez, D., Bentley, J., Gleason, T., & Samuels, J. (1998). Moral theme comprehension in third graders, fifth graders, and college students. *Reading Psychology an International Quarterly*, 19, 217-241.
- Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 26-49). New York: Oxford University Press.
- Nelson, S. A. (1980). Factors influencing young children's use of motives and outcomes as moral criteria. *Child Development*, 51, 823-829.
- Nelson, K., & Khan, K. (2019). New frontiers in facilitating narrative skills in children and adolescents: A dynamic systems account incorporating eight narrative developmental stages. In E. Veneziano & A. Nicolopoulou (Eds.), *Narratives, literacy and other skills: Studies in intervention* (pp. 173-200). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Nelson-Le Gall, S. A. (1985). Motive-outcome matching and outcome foreseeability: Effects on attribution of intentionality and moral judgements. *Developmental Psychology*, 21, 332-337.
- Nelson, K., Plesa, D., & Henseler, S. (1998). Children's theory of mind: an experiential interpretation. *Human Development*, 41, 7-29.

- Newport, E. L., & Meier, R. P. (1985). The acquisition of American Sign Language. In D. L. Slobin (Ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition: Vol. 1. The data* (pp. 881-938). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nicholas, J. G., & Geers, A. E. (2006a). Effects of early auditory experience on the spoken language of deaf children at 3 years of age. *Ear & Hearing*, 27, 286-298.
- Nicholas, J. G., & Geers, A. E. (2006b). The process and early outcomes of cochlear implantation by three years of age. In P. E. Spencer & M. Marschark (Eds.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* (pp. 271-297). Oxford: Oxford University Press.
- Nicholas, J. G., & Geers, A. E. (2013). Spoken language benefits of extending cochlear implant candidacy below 12 months of age. *Otology & Neurotology* 34,532-8
- Nikolopoulos, T. P., Archbold, S. M., & Gregory, S. (2005). Young deaf children with hearing aids or cochlear implants: early assessment package for monitoring progress. *International Journal Pediatric Otorhinolaryngology*, 69 (2), 175-186.
- Nikolopoulos, T. P., Lloyd, H., Starczewski, H., & Gallaway, C. (2003). Using SNAP Dragons to Monitor narrative abilities in young deaf children following cochlear implantation. *International Journal Pediatric Otorhinolaryngology*, 67 (5), 535-541.
- Niparko, J. K., Todey, E. A., Thal, D. J., Eisenberg, L. S., Wang, N. Y., Quittner, A. L., ... CDaCI Investigative Team (2010). Spoken language development in children following cochlear implantation. *Journal of the American Medical Association*, 303, 1498-506.
- Norbury, C., Gemmell, T., & Paul, R. (2014). Pragmatics abilities in narrative production: A cross-disorder comparison. *Journal of Child Language*, 41 (03), 485-510.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38 (3), 287-313.
- O'Donoghue, G. M., Nikolopoulos, T. P., & Archbold, S. M. (2000). Determinants of speech perception in children after cochlear implantation. *Lancet*, 356, 466-468.
- Olver, R. R., & Ratner, N. K. (1994). Children's understanding of false beliefs in two contexts. *Psychological Reports*, vol. 75, no. 3, pp. 1136-1138.
- O'Neill, D. K. (1996). Two-year-old children's sensitivity to a parent's knowledge state when making requests. *Child Development*, 67, 659-677.
- Pankratz, M. E., Plante, E., Vance, R., & Insalaco, D. M. (2007). The diagnostic and predictive validity of the Renfrew Bus Story. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38 (4), 390-399.

- Pelletier, J., & Astington, J. W. (2004). Action, consciousness and theory of mind: children's ability to coordinate story characters' actions and thoughts. *Early Education and Development*, 15, 5-22.
- Pelletier, J., & Beatty, R. (2015). Children's understanding of Aesop's fables: relations to reading comprehension and theory of mind. *Frontiers in Psychology*, Vol.6, 1-9.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65(4), 1228-1238.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John *thinks* that Mary *thinks* that..." Attribution of second-order beliefs by 5-to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.
- Peskin, J., & Ardino, V. (2003). Representing the mental world in children's social behavior. *Social Development*, 12 (4), 496-512.
- Peskin, J., & Astington, J. W. (2004). The effects of adding metacognitive language to story texts. *Cognitive Development*, 19, 253-273.
- Peterson, C. C. (2000). Kindred spirits: Influences of siblings' perspectives on theory of mind. *Cognitive Development*, 15, 435-455.
- Peterson, C. C. (2004). Theory of mind development in oral deaf children with cochlear implants or conventional hearing aids. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1096-1106.
- Peterson, C. C. (2009). Development of social-cognitive and communication skills in children born deaf. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 475-483.
- Peterson, C. C., Peterson, J. L., & Seeto, D. (1983). Developmental changes in ideas about lying. *Child Development*, 54, 1529-1535.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36 (3) 459-474. ,
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (1999). Representing inner worlds: Theory of mind in autistic, deaf, and normal hearing children. *Psychological Science*, 10, 126-129.
- Peterson, C. C., & Slaughter, V. P. (2006). Telling the story of theory of mind: Deaf and hearing children's narratives and mental state understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24 (1), 151-179.
- Peterson, C.C., Slaughter, V., Moore, C., & Wellman, H. M. (2016). Peer social skills and theory

- of mind in children with autism, deafness, or typical development. *Developmental Psychology*, 52(1), 46-57.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Liu, D. (2005). Steps in theory-of-mind development for children with deafness or autism. *Child Development*, 76, 502-517.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Slaughter, V. (2012). The mind behind the message: advancing theory-of-mind scales for typically developing children and those with autism or deafness. *Child Development*, 83, 469-485.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. Oxford: Harcourt, Brace.
- Piaget, J. (1932/1965). *The moral judgment of the child*. London: Free Press.
- Piaget, J. (1937/1971). *La construction du réel chez l' enfant*. Neuchatel, Paris: Delachaux et Niestlé. Μετάφραση: *The Construction of Reality in the child* (1954). The International Library of Psychology, London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1941). Le développement des quantités chez l' enfant: conversation et atomisme. Neuchatel, Paris: Delachaux et Niestlé. In E. Veneziano (Ed.), *Con conversationally and monologically-produced narratives: A complex story of horizontal décalages*, Psychology of Language and Communication (2019), 23 (1), pp. 85-104.
- Pinto, G., Primi, C., Tarchi, C., & Bigozzi, L. (2017). Mental State Talk Structure in Children's Narratives: A cluster Analysis. *Child Development Research*, pp. 1-7.
- Pinto, G., Tarchi, C., Accorti Gamannossi, B., & Bigozzi, L. (2016). Mental state talk in children's face-to-face and telephone narratives, *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 44, pp. 21-27.
- Polak, A., & Harris, P. L. (1999). Deception by young children following noncompliance. *Developmental Psychology*, 35, 561-568.
- Pons, F., & Harris, P. L. (2000). *Test of emotion comprehension*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Poulin, C., & Miller, C. (1995). On narrative discourse and point of view in Quebec Sign Language. In K. Emmorey & J. S. Reilly (Eds.), *Language, gesture, and space* (pp. 117-131). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Reilly, J. S. (1992). How to tell a good story: The intersection of language and affect in children's narratives. *Journal of Narrative and Life History*, 2, 355-377. Doi: 10.3917/enf.553.0237.
- Rommel, E. (2003). *Theory of mind development in signing deaf children*. Unpublished doctoral

- dissertation, Stanford University, Stanford, CA.
- Remmel, E. ,& Peters, K. (2009). Theory of Mind and Language in Children With Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14:2, (pp. 218-236). Doi: 10.1093/deafed/enn036.
- Renfrew, C. (1997). *The bus story*. Bicester, England: Winslow.
- Repacholi, B. m., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: evidence from 14- and 18-month olds. *Developmental Psychology*, 33, 2-21.
- Risley, T. R., & Hart, B. (2006). Promoting Early Language Development. *The Crisis in Youth Mental Health: Critical Issues and Effective Programs*. Watt, N. F., Ayoub, C., Bradley, R. H., Puma, J. E., LeBoeuf, W. A., Eds. Praeger Publishers / Greenwood Publishing Group: Westport, CT, USA, Volume 4, pp. 83-88.
- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95 (5), 259-272.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L.,& Clements, W. A. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34, 161-174.
- Ruffman, T., Slade. L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73, 734-751.
- Ruffman, T., Slade. L., Rowlandson, K., Rumsey, C., & Garnham, A. (2003). How language relates to belief, desire, and emotion understanding. *Cognitive Development*, 18, 139-158.
- Russel, P. A., Hosie, J. A., Gray, C. D., Scott, C., Hunter, N., Banks, J. S., & Macaulay, M. C. (1998). The development of theory of mind in deaf children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 903-910.
- Sachs, J. (1983). Talking about the there and then: the emergence of displaced reference in parent-child discourse. In K. E. Nelson (Ed.), *Children's language*, vol. 4. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schick, B., de Villiers, P., de Villiers, J., & Hoffmeister, R. (2007). Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development*, 78, 376-396.
- Semeijn. M. (2019). Interacting with Fictions: The Role of Pretend Play in Theory of Mind Acquisition. *Review of Philosophy and Psychology* 10:113-132. Doi: 10.1007/s13164-018-0387-2.
- Shatz, M. (1994). *A toddler's life: Becoming a person*. New York, NY: Oxford University Press.
- Siegal, M.,& Peterson, C.C. (1998). Preschoolers' understanding of lies and innocent and negligent mistakes. *Developmental Psychology*, 34, 332-341.
- Slade, L., & Ruffman, T. (2003). *How language does (and does not) relate to theory-of-mind: A*

- longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief*. Unpublished manuscript. Published as: Slade, L., & Ruffman, T. (2005). How language does (and does not) relate to theory-of-mind: A longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 117-141.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritschard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in pre-school children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(4), 545-564.
- Slaughter, V., Peterson, C. C. & Macintosh, E. (2007). Mind what mother says: narrative input and theory of mind in typical children and those on the autism spectrum. *Child Development*, 78, 839-858.
- Slaughter, V., Peterson, C. C. & Moore, C. (2013). I can talk you into it: theory of mind and persuasion behavior in young children. *Developmental Psychology*, 49 (2), 227-231.
- Smetana, J. G. (1993). Understanding of social rules. In M. Benett (Ed.), *The development of social cognition: The child as psychologist* (pp. 111-141), New York: Guilford Press.
- Soares, A. D., Garcia de Goulart, B. N., & Chiari, B. M. (2010). Narrative competence among hearing-impaired and normal-hearing children: analytical cross-sectional study. *Sao Paulo Medical Journal*, 128 (5), 284-288.
- Sodian, B., Taylor, C., Harris, P., & Perner, J. (1991). Early deception and the child's theory of Mind: false trails and genuine markers. *Child Development*, 62, 468-483.
- Spencer, L. J., Barker, B. A., & Tomblin, J. B. (2003). Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear implant users. *Ear and Hearing*, 24, 236-247.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1982). An analysis of story comprehension in elementary school children. In *The Developmental Psychology of Time*, W. Friedman, Ed., pp. 255-282, Academic Press, New York, NY, USA.
- Sullivan, K., Winner, E., & Hopfield, N. (1995). How children tell a lie from a joke: The role of second-order mental state attributions. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 191-204.
- Svirsky, M. A., Robbins, A. M., Kirk, K. I., Pisoni, D. B., & Miyamoto, R. T. (2000). Language development in profoundly deaf children with cochlear implants. *Psychological Science*, 11, 153-158.
- Symons, D. K. (2004). Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding. *Developmental Review*, vol.24, no. 2, pp. 159-188.
- Symons, D. K., Peterson, C.C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 117-141.

- Developmental Psychology*, vol. 23, no. 1, 81-102.
- Szarkowicz, D. L. (2010). When they wash him they'll know he'll be Harry: young children's thinking about thinking within a story context. *International Journal of Early Years Education*, vol 8, no. 1, pp.71-81.
- Tager-Flusberg, H. (1995). Once upon a rabbit: stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 13, no. 1, pp. 45-59.
- Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (1995). Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16 (03), 241-256.
- Talwar, V., Gordon, H. M., & Lee, K. (2007). Lying in elementary school years: Verbal deception and its relation to second-order belief understanding. *Developmental Psychology*, 43, 804-810.
- Talwar, V., & Lee, K. (2008). Social and cognitive correlates of children's lying behavior. *Child Development*, 79, 866-881.
- Talwar, V., Lee, K., Bala, N., & Lindsay, R. C. L. (2002). Children's conceptual knowledge of lying and its relation to their actual behaviors: Implications for court competence examinations. *Law and Human Behavior*, 26, 395-415.
- Talwar, V., Lee, K., Bala, N., & Lindsay, R. C. L. (2004). Children's lie-telling to conceal a parent's transgression: Legal implications. *Law and Human Behavior*, 28, 411-435.
- Taylor, M. (1988). The development of children's understanding of the seeing-knowing distinction. In J. W. Astington, P. L. Harris & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 207-225). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103-130). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tomasuolo, D. J., & Pawelski, J. O. (2012). Happily ever after: the use of stories to promote positive interventions. *Psychology*, 3, 1189-1195.
- Tomasuolo, E., Valeri, G., Di Renzo, A., Pasqualetti, P., & Volterra, V. (2013). Deaf Children Attending Different School Environments: Sign Language Abilities and Theory of Mind. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 18:1, doi:10.1093/deafed/ens035.
- Trabasso, T., & Stein, N. L. (1994). Using goal-plan knowledge to merge the past with the present and the future in narrating events on line. In M. M. Haith, & J. B. Benson (Eds.), *The development of future-oriented processes* (pp. 323-349). Chicago: University of Chicago Press.

- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Van Deusen-Phillips, S. B., Goldin-Meadow, S., & Miller, P. J. (2001). Enacting stories, seeing worlds: Similarities and differences in the cross-cultural narrative development of linguistically isolated deaf children. *Human Development*, 44 (6), 311-336.
- Van Eldik, T., Treffers, P. D., Veerman, J. W., & Verhulst, F. C. (2004). Mental health problems of deaf Dutch children as indicated by parents' responses to the child behavior checklist. *American Annals of the Deaf*, 148, 390-395.
- Veneziano, E. (2001). Interactional processes in the origins of the explaining capacity. In K. Nelson, A. Aksu-Koc, and C. Johnson (Eds.), *Children's language: Developing narrative and discourse competence* (pp. 113-141). Mahwah, N. J.: L. Erlbaum.
- Veneziano, E. (2009). Language and internal states: A long developmental history at different levels of functioning. *RIPLA Rivista di Psicolinguistica applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, IX, 9-27.
- Veneziano, E. (2019). Conversationally and Monologically-produced narratives: a complex story of horizontal decalages. *Psychology of Language and Communication*, Vol.23, No.1. (pp. 85-104). Doi:10.2478/plc-2019-0005.
- Veneziano, E., & Sinclair, H. (1995). Functional changes in early child language: The appearance of references to the past and of explanations. *Journal of Child Language*, 22, 557-581.
- Vlastarakos, P. V., Poikas, K., Papacharalampous, G., Exadaktylou, L., Mochloulis, G., & Nikolopoulos T.P. (2010). Cochlear implantation under the first year of age-the outcomes: a critical systematic review and meta-analysis. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 74,119-26.
- Wellman, H. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Wellman, H. M., Phillips, A. T., Dunphy-Lelii, S., & LaLonde, N. (2004). Infant social attention predicts preschool social cognition. *Developmental Science*, 7, 283-288.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Winner, E., Brownell, H., Happé, F., Blum, A., & Pincus, D. (1998). Distinguishing lies from jokes: Theory of mind deficits and discourse interpretation in right hemisphere brain-damaged patients. *Brain and Language*, 62, 89-106.

- Winner, E., & Leekam, S. (1991). Distinguishing irony from deception: Understanding the speaker's second-order intention. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 257-270.
- Woolfe, T., Want, S. C., & Siegal, M. (2002). Signposts to development: Theory of mind in deaf children. *Child Development*, 73, 768-778.
- Woolfe, T., Want, S. C., & Siegal, M. (2003). Siblings and theory of mind in deaf native signing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 340-347.
- Worsfold, S., Mahon, M., Yuen, H. M., & Kennedy, C. (2010). Narrative skills following early confirmation of permanent childhood hearing impairment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52 (10), 922-928.
- Yaniv, I., & Shatz, m. (1988). Children's understanding of perceptibility. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 93-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yazdi, A. A., German, T. P., Defeyter, M. A., & Siegal, M. (2006). Competence and performance in belief-desire reasoning across two cultures: The truth, the whole truth and nothing but the truth about false-belief? *Cognition*, 100, 343-368.
- Yuill, N., & Perner, J. (1988). Intentionality and knowledge in children's judgments of actor's responsibility and recipient's emotional reaction. *Developmental Psychology*, 24, 358-365.
- Zanchi, P., Zampini, L., Fasolo., & D'Odorico, L. (2016). Syntax and prosody in narratives: a study Of preschool children. *First Language*, vol. 36, no. 2, pp. 124-139.
- Zelazo, P. D., Helwig, C. C., & Lau, A. (1996). Intention, act, and outcome in behavioral prediction and moral judgment. *Child Development*, 67, 2478-2492.
- Ziv, M., Most, T., & Cohen, S. (2013). Understanding of Emotions and False Beliefs Among Hearing Children versus Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18:2, 161-174. doi:10.1093/deafed/ens073.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Ειδικών Επιστημόνων ΣΜΕΑ Κωφών και Βαρηκόων. Εκπαιδευτικά Πακέτα Επιμόρφωσης*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής. (Αθήνα 2004).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ –ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ-1

Αγαπητή δασκάλα/Αγαπητέ δάσκαλε,

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του κωφού/βαρήκοου μαθητή σας ή της κωφής/βαρήκοης μαθήτριάς σας και στην ακουστική του/της απώλεια. Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις συμπληρώνοντας την απάντησή σας ή σημειώνοντας √ ή Χ στα κατάλληλα κουτιά.

Μέρος 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά και βασικές πληροφορίες για τον κωφό/βαρήκοο μαθητή σας ή την κωφή/βαρήκοη μαθήτριά σας

Παρακαλώ σημειώστε στο κουτί την απάντηση που ταιριάζει καλύτερα στη δική σας περίπτωση ή γράψτε στο κενό την απάντηση όταν σας το ζητούν.

1. Φύλο: κορίτσι ☐ αγόρι ☐

2. Ημερομηνία γέννησης (μήνας/χρονολογία): ____/____

3. Σχολείο /Τάξη: _____ / _____

4. Βαθμός ακουστικής απώλειας (το καλύτερο αυτί): _____ (dBHL)

5. Βαθμός ακουστικής απώλειας (το καλύτερο αυτί):

Ελαφριά ☐

Μέτρια ☐

Σοβαρή ☐

Πολύ σοβαρή ☐

6. Ηλικία εντοπισμού (διάγνωσης) της απώλειας ακοής: _____ μήνες

7. Ηλικία τοποθέτησης των ακουστικών/κοχλιακών εμφυτευμάτων: _____ μήνες

8. Φορεί ακουστικά/κοχλιακά εμφυτεύματα;

	αριστερό αυτί	δεξί αυτί
όχι		
ακουστικό		
κοχλιακό εμφύτευμα		
άλλο, παρακαλώ δηλώστε:		

9. Προτιμητέος τρόπος επικοινωνίας:

(Μπορείτε να σημειώσετε πέραν της μιας απάντησης)

	Στο σπίτι	Στο σχολείο
Ελληνικά (Ομιλούσα)		
Ελληνική Νοηματική Γλώσσα		
και τα δύο		
άλλο, παρακαλώ δηλώστε:		

10. Ύπαρξη και άλλων αναπηριών: ☐ ναι ☐ όχι

Ή Μαθησιακών Δυσκολιών

Παρακαλώ, δηλώστε:

11. Κατά την εκτίμησή σας, ανήκει το παιδί ανήκει στο φάσμα της τυπικής νοητικής ανάπτυξης; ναι ☐ ☐

12. Αριθμός αδελφιών: _____

13. Σειρά γέννησης: _____

14. Ύπαρξη άλλων κωφών παιδιών στην οικογένεια: ναι ☐ όχι ☐

15. Ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στα άλλα παιδιά στην οικογένεια:

ναι ☐ όχι ☐

16. Ακουστικό προφίλ της μητέρας: ακούουσα ☐ κωφή / βαρήκοη ☐

17. Ακουστικό προφίλ του πατέρα: ακούων ☐ κωφός/βαρήκοος ☐

18. Μέγιστο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας: _____

19. Μέγιστο μορφωτικό επίπεδο του πατέρα: _____

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ-2

Αγαπητή δασκάλα/Αγαπητέ δάσκαλε,

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του μαθητή σας ή της μαθήτριάς σας. Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις συμπληρώνοντας την απάντησή σας ή σημειώνοντας √ ή Χ στα κατάλληλα κουτιά.

Μέρος 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά και βασικές πληροφορίες για τον μαθητή σας ή την μαθήτριά σας

Παρακαλώ σημειώστε στο κουτί την απάντηση που ταιριάζει καλύτερα στη δική σας περίπτωση ή γράψτε στο κενό την απάντηση όταν σας το ζητούν.

1. Φύλο: κορίτσι ☐ αγόρι ☐

2. Ημερομηνία γέννησης (μήνας/χρονολογία): ____/____

3. Σχολείο /Τάξη: _____ / _____

4. Ύπαρξη Μαθησιακών ή άλλων Δυσκολιών : ναι ☐ όχι ☐

Παρακαλώ, δηλώστε:

5. Κατά την εκτίμησή σας, ανήκει το παιδί ανήκει στο φάσμα της τυπικής νοητικής ανάπτυξης; ναι ☐ ☐

6. Αριθμός αδελφιών: _____

7. Σειρά γέννησης: _____

8. Ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στα άλλα παιδιά στην οικογένεια:

ναι ☐ όχι ☐

9 Μέγιστο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας: _____

10. Μέγιστο μορφωτικό επίπεδο του πατέρα: _____

Ο ΒΟΣΚΟΣ ΠΟΥ ΕΛΕΓΕ ΨΕΜΑΤΑ

Μια φορά κι έναν καιρό, ήταν ένας βοσκός.
Κάθε μέρα, πήγαινε το κοπάδι με τα πρόβατά του
να βοσκήσουν στα βουνά, κοντά στο σκοτεινό δάσος.
Κάποιες μέρες, αγαπούσε τη δουλειά του.

Ενώ κάποιες άλλες μέρες, ο βοσκός βαριόταν
και ένιωθε μοναξιά στα βουνά.
Μια μέρα λοιπόν, καθώς βαριόταν υπερβολικά,
αποφάσισε να κάνει ένα κόλπο στους συγχωριανούς του,
προκειμένου να διασκεδάσει!

Έτρεξε προς το χωριό και άρχισε να φωνάζει με όλη του τη δύναμη:
«Βοήθεια! Βοήθεια! Υπάρχει ένας λύκος!

Ο λύκος επιτίθεται στα πρόβατα. Ελάτε γρήγορα.»

Με το που τον άκουσαν οι συγχωριανοί του,
άφησαν αμέσως τη δουλειά τους και
άρχισαν να τρέχουν με τα μπαστούνια και τα αγροτικά τους εργαλεία
για να βοηθήσουν τον μικρό βοσκό.
Ήταν υπερβολικά θυμωμένοι.

Όταν έφθασαν, ένας από τους χωρικούς ρώτησε το αγόρι:
«Γιατί φώναζες; Δεν υπάρχει κανένας λύκος εδώ τριγύρω».
Ο νεαρός βοσκός τους λέει γελώντας:
«Ήταν απλά ένα αστείο».

Μετά από αρκετές μέρες, ο λύκος εμφανίστηκε πραγματικά.
Ο μικρός βοσκός φώναζε: «Βοήθεια! Λύκος! Λύκος!»
Οι συγχωριανοί ακούγοντας τον να φωνάζει άρχισαν να γελάνε.
Ο λύκος επιτέθηκε στα πρόβατα.

Αυτή τη φορά κανένας δεν ήρθε να βοηθήσει τον βοσκό.
Το αγόρι έχασε τα περισσότερα από τα πρόβατά του.
Κατάλαβε το λάθος του και το μετάνιωσε.

Το ηλιοβασίλεμα, οι χωρικοί ανέβηκαν στο βουνό
και είδαν το μικρό αγόρι να κλαίει.
«Δεν θα ξαναπώ ποτέ ψέματα», είπε στους συγχωριανούς του.

ΒΙΒΛΙΟ ΜΕ ΠΑΡΑΜΥΘΙ









Α) Μονόλογος – Αφήγηση Μύθου (1Χ5=5 ΒΑΘΜΟΙ)

1. Στήσιμο του Μύθου (1 ΒΑΘΜΟΣ)			
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΥΘΟΥ	ΒΑΘΜΟΙ ΜΑΘΗΤΗ	ΑΝΩΤΑΤΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΚΑΤΩΤΑΤΟΣ ΒΑΘΜΟΣ
Ποιοι (ήρωες): βοσκός (1)-πρόβατα(1)-λύκος(1)-συγχωριανοί(1)	○○○○○	4	(4)
Πού(μέρος): Βουνά(1) – Δάσος(1)	○○○	2	(2)
Πότε(χρόνος): Μια μέρα (πρωί)(1)	○	1	(1)
Σύνολο		7 (1)	4 (1)
2. Ξεκίνημα πλοκής (1 ΒΑΘΜΟΣ)			
Μια μέρα, που βαριόταν υπερβολικά		1	(1)
Αποφάσισε να κάνει ένα κόλπο(1) στους συγχωριανούς του(1)	○○ ○○	2	(2)
Προκειμένου να διασκεδάσει		1	(1)
Σύνολο		4 (1)	2(1)
3. Ξεδίπλωμα πλοκής (1 ΒΑΘΜΟΣ)			
Έτρεξε προς το χωριό κι άρχισε να φωνάζει		1	(1)
Βοήθεια-Λύκος		1	(1)
Ένας λύκος επιτίθεται στα πρόβατα		1	(1)
Ελάτε γρήγορα		1	(1)
Σύνολο		4 (1)	2(1)
4. Σειρά γεγονότων (1 ΒΑΘΜΟΣ)			
Οι συγχωριανοί τον άκουσαν, άφησαν τη δουλειά		1	(1)
Έτρεξαν με τα μπαστούνια για να βοηθήσουν		1	(1)
Ήταν θυμωμένοι		1	(1)
Ένας χωρικός ρώτησε το αγόρι: «Γιατί φώναζες. Δεν υπάρχει λύκος»		1	(1)
Ο βοσκός λέει γελώντας: «Ήταν αστείο»		1	(1)
Μετά από μέρες ο λύκος εμφανίστηκε		1	(1)
Ο βοσκός φώναζε: «Βοήθεια! Λύκος»		1	(1)
Οι συγχωριανοί άρχισαν να γελάνε		1	(1)
Ο λύκος επιτέθηκε στα πρόβατα		1	(1)
Κανένας δε βοήθησε το βοσκό		1	(1)
Το αγόρι έχασε τα περισσότερα πρόβατα		1	(1)
Σύνολο		11(1)	6(1)
5. Τέλος μύθου (1 ΒΑΘΜΟΣ)			
Κατάλαβε το λάθος και το μετάνιωσε		1	(1)
Το ηλιοβασίλεμα οι χωρικοί ανέβηκαν στο βουνό		1	(1)
Είδαν το αγόρι να κλαίει		1	(1)
Το αγόρι είπε: «Δεν θα ξαναπώ ψέματα»		1	(1)
Σύνολο		4(1)	2(1)
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ		30 (5)	16 (5)

Τρόπος παρουσίασης του μύθου: Προφορικά
 Νοηματική

☐
☐

Ημερομηνία εξέτασης: _____



ΦΥΛΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ 1-1

1. Στήσιμο του Μύθου	
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΥΘΟΥ	ΒΑΘΜΟΙ ΜΑΘΗΤΗ
Ποιοι (ήρωες): βοσκός (1)-πρόβατα(1)-λύκος(1)-συγχωριανοί(1)	○ ○ ○ ○
Πού(μέρος): Βουνά(1) – Δάσος (1)	○ ○
Πότε(χρόνος): Μια μέρα (πρωί)(1)	○ ○
Σύνολο	
2. Ξεκίνημα πλοκής	
Μια μέρα, που βαριόταν υπερβολικά	
Αποφάσισε να κάνει ένα κόλπο(1)	○ ○
στους συγχωριανούς του(1)	○ ○
Προκειμένου να διασκεδάσει	
Σύνολο	
3. Ξεδίπλωμα πλοκής	
Έτρεξε προς το χωριό κι άρχισε να φωνάζει	
Βοήθεια-Λύκος	
Ένας λύκος επιτίθεται στα πρόβατα	
Ελάτε γρήγορα	
Σύνολο	
4. Σειρά γεγονότων	
Οι συγχωριανοί τον άκουσαν, άφησαν τη δουλειά	
Έτρεξαν με τα μπαστούνια για να βοηθήσουν	
Ήταν θυμωμένοι	
Ένας χωρικός ρώτησε το αγόρι: «Γιατί φώναζες. Δεν υπάρχει λύκος»	
Ο βοσκός λέει γελώντας: «Ήταν αστείο»	
Μετά από μέρες ο λύκος εμφανίστηκε	
Ο βοσκός φώναζε: «Βοήθεια! Λύκος»	
Οι συγχωριανοί άρχισαν να γελάνε	
Ο λύκος επιτέθηκε στα πρόβατα	
Κανένας δε βοήθησε το βοσκό	
Το αγόρι έχασε τα περισσότερα πρόβατα	
Σύνολο	
5. Τέλος μύθου	
Κατάλαβε το λάθος και το μετάνιωσε	
Το ηλιοβασίλεμα οι χωρικοί ανέβηκαν στο βουνό	
Είδαν το αγόρι να κλαίει	
Το αγόρι είπε: «Δεν θα ξαναπώ ψέματα»	
Σύνολο	
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	

Β)Ερωτήσεις κατανόησης μύθου

1. Βασικής γνώσης – κατανόησης (3 ΒΑΘΜΟΙ)				
ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΒΑΘΜΟΙ ΜΑΘΗΤΗ	ΑΝΩΤΑΤΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΚΑΤΩΤΑΤΟΣ ΒΑΘΜΟΣ
1.Τι έκανε ο βοσκός μια μέρα;	Άρχισε να φωνάζει: (1)	☐ ○	1	(1)
	«Βοήθεια! Ένας λύκος. (1)	☐ ○	1	(1)
	Ο λύκος επιτίθεται στα πρόβατα» (1)	☐ ○	1	(1)
Σύνολο			3	2
2. Γιατί το έκανε;	Γιατί βαριόταν (1)	☐ ○	1	1
	και ήθελε να διασκεδάσει (1)	☐ ○	1	ή 1
Σύνολο			2	1
3. Ήταν κόλπο; Γιατί;	Ναι (1)	☐ ○	1	1
	Δεν υπήρχε λύκος (1)	☐ ○	1	1
Σύνολο			2	2
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ			7 (3)	5 (3)
2. Ηθικού διδάγματος (5 ΒΑΘΜΟΙ)				
4. Ποιο είναι το μάθημα που παίρνουμε από τον μύθο;	Καμιά απάντηση ή κάτι άσχετο		0	(0)
	Ο βοσκός είπε στους συγχωριανούς ότι ένας λύκος τρώει τα πρόβατα		1	(1)
	Στο βοσκό άρεσε να κάνει κόλπα		2	(2)
	Να μη λέμε ψέματα μόνο για διασκέδαση		3	3
	Όταν λέμε ψέματα μπορεί να την πατήσουμε κάποτε		4	4
	Όταν λέμε συνέχεια ψέματα, κανείς δε θα μας πιστέψει αν κάποτε πούμε την αλήθεια		5	5
Σύνολο			5	3
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ			12 (8)	8 (6)

1. Βασικής γνώσης – κατανόησης		
ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΒΑΘΜΟΙ ΜΑΘΗΤΗ
1.Τι έκανε ο βοσκός μια μέρα;	Άρχισε να φωνάζει: (1) «Βοήθεια! Ένας λύκος. (1) Ο λύκος επιτίθεται στα πρόβατα» (1)	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Σύνολο		
2. Γιατί το έκανε;	Γιατί βαριόταν (1) και ήθελε να διασκεδάσει (1)	☐ ☐ ☐ ☐
Σύνολο		
3. Ήταν κόλπο; Γιατί;	Ναι (1) Δεν υπήρχε λύκος (1)	☐ ☐ ☐ ☐
Σύνολο		
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ		
2. Ηθικού διδάγματος		
4. Ποιο είναι το μάθημα που παίρνουμε από τον μύθο;	Καμιά απάντηση ή κάτι άσχετο	
	Ο βοσκός είπε στους συγχωριανούς ότι ένας λύκος τρώει τα πρόβατα	
	Στο βοσκό άρεσε να κάνει κόλπα	
	Να μη λέμε ψέματα μόνο για διασκέδαση	
	Όταν λέμε ψέματα μπορεί να την πατήσουμε κάποτε	
	Όταν λέμε συνέχεια ψέματα, κανείς δε θα μας πιστέψει αν κάποτε πούμε την αλήθεια	
Σύνολο		
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ		

Α) Ερωτήσεις ΘτΝ

1. Πρώτης τάξης Λανθασμένων Πεποιθήσεων (1Χ2=2 ΒΑΘΜΟΙ)				
ΠΡΟΤΑΣΗ (κύρια)	ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ (Δευτερεύουσα πρόταση)	ΒΑΘΜΟΙ ΜΑΘΗΤΗ	ΑΝΩΤΑΤΟ Σ ΒΑΘΜΟΣ	ΚΑΤΩΤΑΤΟΣ ΒΑΘΜΟΣ
Την 1^η φορά:				
Ο βοσκός ήθελε να...	(κοροϊδέψει τους συγχωριανούς του)		1	1
Οι συγχωριανοί ήθελαν να ...	(τον βοηθήσουν)		1	1
Σύνολο			2	2
2. Δεύτερης τάξης Λανθασμένων Πεποιθήσεων (4Χ4=16 ΒΑΘΜΟΙ)				
Την 1^η φορά:				
Ο βοσκός ξέρει ότι οι συγχωριανοί ...	(θα φοβηθούν μην πάθει κακό και θα έρθουν)		4	4
Οι συγχωριανοί ξέρουν ότι ο βοσκός...	(κινδυνεύει)		4	4
Την 2^η φορά:				
Ο βοσκός (ξέρει) νομίζει ότι οι συγχωριανοί ...	(θα τον πιστέψουν πάλι και θα έρθουν)		4	4
Οι συγχωριανοί ξέρουν (νομίζουν)ότι ο βοσκός ...	(λέει ψέματα)		4	4
Σύνολο			16	16
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ			18	18

ΠΡΟΤΑΣΗ (κύρια)	ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ (Δευτερεύουσα πρόταση)	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΗ
Την 1^η φορά:		
Ο βοσκός ήθελε να...	(κοροϊδέψει τους συγχωριανούς του)	
Ο βοσκός ξέρει ότι οι συγχωριανοί ...	(θα φοβηθούν μην πάθει κακό και θα έρθουν)	
Οι συγχωριανοί ήθελαν να...	(τον βοηθήσουν)	
Οι συγχωριανοί ξέρουν ότι ο βοσκός ...	(κινδυνεύει)	
Την 2^η φορά:		
Ο βοσκός νομίζει ότι οι συγχωριανοί ...	(θα τον πιστέψουν πάλι και θα έρθουν)	
Οι συγχωριανοί ξέρουν ότι ο βοσκός ...	(λέει ψέματα)	
Σύνολο		

Β) Ερωτήσεις ΘτΝ

1. Μελλοντικού προσανατολισμού (future-oriented) (1X6 =6 ΒΑΘΜΟΙ)				
ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΒΑΘΜΟΙ ΜΑΘΗΤΗ	ΑΝΩΤΑΤΟ Σ ΒΑΘΜΟΣ	ΚΑΤΩΤΑΤΟΣ ΒΑΘΜΟΣ
1^ο σετ				
α)1. Ο βοσκός νομίζει ότι οι συγχωριανοί θα έρθουν ή όχι; (ΣΚΕΨΕΙΣ)	Θα έρθουν		1	1
α)2. Οι συγχωριανοί νομίζουν ότι ο βοσκός πρόκειται να πάθει κακό; (ΣΚΕΨΕΙΣ)	Ναι		1	1
β)1. Πώς νιώθει ο βοσκός που ξεγέλασε τους συγχωριανούς του; Χαρούμενος ή προβληματισμένος; (ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ)	Χαρούμενος		1	1
β)2. Πώς νιώθουν οι συγχωριανοί που ξεγελάστηκαν; Χαρούμενοι ή θυμωμένοι; (ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ)	Θυμωμένοι		1	1
γ)1. Τι θα κάνει ο βοσκός μετά; (ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ)	Θα κάνει το ίδιο ή Θα ξεγελάσει πάλι τους συγχωριανούς.		1	1
γ)2. Τι θα κάνουν οι συγχωριανοί μετά; (ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ)	Δεν θα πάνε πάλι ή Δεν θα ξεγελαστούν από τα ψέματά του		1	1
Σύνολο			6	6
2. Παρελθοντικής εμπειρίας (past experience)(1X6=6 ΒΑΘΜΟΙ)				
2^ο σετ (1^η φορά)				

α) Οι συγχωριανοί στην αρχή πίστεψαν το βοσκό. Νόμιζαν ότι λέει αλήθεια ή ψέματα; (ΣΚΕΨΕΙΣ)	Αλήθεια		1	1
β) Πώς ένιωσαν όταν τον άκουσαν να κλαίει και να φωνάζει βοήθεια; Αδιάφοροι ή ανήσυχοι; (ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ)	Ανήσυχοι		1	1
γ) Τι θα κάνουν οι συγχωριανοί; (ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ)	Θα τρέξουν να βοηθήσουν		1	1
3^ο σετ (2^η φορά)				
α) Οι συγχωριανοί άκουσαν ξανά το βοσκό να φωνάζει. Τι νομίζουν τώρα για το βοσκό, ότι λέει αλήθεια ή ψέματα; (ΣΚΕΨΕΙΣ)	Ψέματα		1	1
β) Πώς ένιωσαν όταν τον άκουσαν να κλαίει για δεύτερη φορά; Αδιάφοροι ή ανήσυχοι; (ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ)	Αδιάφοροι		1	1
γ) Τι θα κάνουν τώρα οι συγχωριανοί; (ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ)	Θα συνεχίσουν τη δουλειά τους ή Δεν θα πάνε να βοηθήσουν		1	1
Σύνολο			6	6
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ			12	12
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ 4 ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ			72 (43)	54 (41)

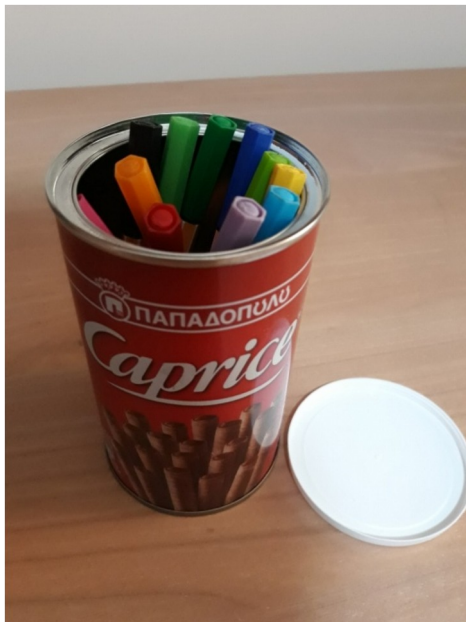
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 1-4

1. Μελλοντικού προσανατολισμού		
ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΗ
1^ο σετ		
α)1. Ο βοσκός νομίζει ότι οι συγχωριανοί θα έρθουν ή όχι; (ΣΚΕΨΕΙΣ)	Θα έρθουν	
α)2. Οι συγχωριανοί νομίζουν ότι ο βοσκός πρόκειται να πάθει κακό; (ΣΚΕΨΕΙΣ)	Ναι	
β)1. Πώς νιώθει ο βοσκός που ξεγέλασε τους συγχωριανούς του; Χαρούμενος ή προβληματισμένος; (ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ)	Χαρούμενος	
β)2. Πώς νιώθουν οι συγχωριανοί που ξεγελάστηκαν; Χαρούμενοι ή θυμωμένοι; (ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ)	Θυμωμένοι	
γ)1. Τι θα κάνει ο βοσκός μετά; (ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ)	Θα κάνει το ίδιο ή Θα ξεγελάσει πάλι τους συγχωριανούς.	
γ)2. Τι θα κάνουν οι συγχωριανοί μετά; (ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ)	Δεν θα πάνε πάλι ή Δεν θα ξεγελαστούν από τα ψέματά του	
Σύνολο		
2. Παρελθοντικής εμπειρίας		
2^ο σετ (1^η φορά)		

α) Οι συγχωριανοί στην αρχή πίστεψαν το βοσκό. Νόμιζαν ότι λέει αλήθεια ή ψέματα; (ΣΚΕΨΕΙΣ)	Αλήθεια	
β) Πώς ένιωσαν όταν τον άκουσαν να κλαίει και να φωνάζει βοήθεια; Αδιάφοροι ή ανήσυχοι; (ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ)	Ανήσυχοι	
γ) Τι θα κάνουν οι συγχωριανοί; (ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ)	Θα τρέξουν να βοηθήσουν	
3^ο σετ (2^η φορά)		
α) Οι συγχωριανοί άκουσαν ξανά το βοσκό να φωνάζει. Τι νομίζουν τώρα για το βοσκό, ότι λέει αλήθεια ή ψέματα; (ΣΚΕΨΕΙΣ)	Ψέματα	
β) Πώς ένιωσαν όταν τον άκουσαν να κλαίει για δεύτερη φορά; Αδιάφοροι ή ανήσυχοι; (ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ)	Αδιάφοροι	
γ) Τι θα κάνουν τώρα οι συγχωριανοί; (ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ)	Θα συνεχίσουν τη δουλειά τους ή Δεν θα πάνε να βοηθήσουν	
Σύνολο		
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ		
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ 4 ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ		



ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΘΤΝ « Απροσδόκητη Μετατόπιση» (Wimmer, & Perner, 1983)



ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΘΤΝ «Το κουτί που εξαπατά» (Perner, Leekam, & Wimmer, 1987)

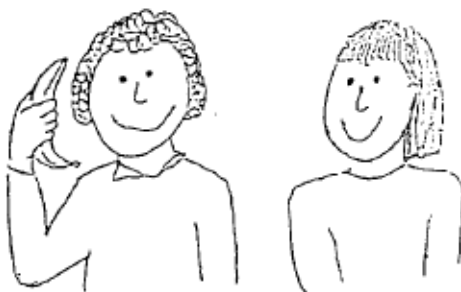
Δοκιμασίες αναγνώρισης 3^{ης} τάξης Λανθασμένης Πεποίθησης (Harpré, 1994)

Προσποίηση

Η Κατερίνα και η Έλλη παίζουν στο σπίτι. Η Έλλη παίρνει μια μπανάνα από το μπολ με τα φρούτα και τη βάζει κοντά στο αυτί της. Λέει στην Κατερίνα, «Κοίτα! Η μπανάνα είναι τηλέφωνο!».

Είναι αλήθεια αυτό που λέει η Έλλη;

Γιατί η Έλλη το λέει αυτό;



Ψέμα

Μια μέρα, καθώς η Άννα παίζει στο σπίτι της, έριξε κατά λάθος και έσπασε το αγαπημένο κρυστάλλινο βάζο της μητέρας της. «Ω Θεέ μου, όταν η μητέρα το ανακαλύψει θα θυμώσει πολύ!» Έτσι, όταν η μητέρα της Άννας έρχεται στο σπίτι και βλέπει το σπασμένο βάζο και ζητάει από την Άννα να μάθει τι συνέβη, η Άννα λέει, «Ο σκύλος το έσπασε, δεν ήταν δικό μου λάθος!».

Ήταν αλήθεια, αυτό που είπε η Άννα στη μητέρα της;

Γιατί το είπε αυτό;



ΦΥΛΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ – 2

1. Απροσδόκητη μετατόπιση

- «Πού θα κοιτάξει ο Νίκος να βρει τη μπάλα του;»

- «Πού είχε βάλει ο Νίκος τη μπάλα του;»(μνήμη)

- «Πού είναι η μπάλα του τώρα;»(πραγματικότητα)

2. Το κουτί που εξαπατά

- «Τι έχει μέσα το κουτί;»

- «Όταν είδες το κουτί τι νόμιζες ότι είχε μέσα, προτού το ανοίξω;»

- «Τι υπάρχει μέσα στο κουτί;»(πραγματικότητα)

3. Προσποίηση

- «Είναι αλήθεια αυτό που λέει η Έλλη;»

- «Γιατί η Έλλη το λέει αυτό;»

4. Ψέμα

- «Ήταν αλήθεια αυτό που είπε η Άννα στη μητέρα της;»

- «Γιατί το είπε αυτό;»

--