



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Γλωσσολογία ΝΑ Μεσογείου

Η ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας
σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

Διπλωματική εργασία
Γεώργιος Μανέττας

Επιβλέπων: Ιωάννης Γαλαντόμος, Επίκ. Καθηγητής, ΤΜΣ, ΠΑΙΓ
Μέλη της εξεταστικής επιτροπής: Γεωργία Ανδρέου, Καθηγήτρια, ΠΤΕΑ, ΠΘ
Αγγελική Ευθυμίου, Αναπλ. Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ

ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2018

«Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα διπλωματική εργασία
εκφράζουν αποκλειστικά τον συγγραφέα»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, διερευνάται η ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας και ειδικότερα της ικανότητας κατανόησης των μεταφορών-ιδιωτισμών, μεταξύ των παιδιών της προσχολικής ηλικίας (μαθητές του νηπιαγωγείου) και των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας (μαθητές της πρώτης δημοτικού).

Για τον σκοπό αυτό, διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις. Στην πρώτη υπόθεση επιχειρήθηκε να διερευνηθεί, εάν τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας διαθέτουν πράγματι πιο ανεπτυγμένη ικανότητα κατανόησης των μεταφορών-ιδιωτισμών. Στη δεύτερη υπόθεση εξετάστηκε η ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας με βάση το φύλο. Συγκεκριμένα διερευνήθηκε η ισχύς της υπόθεσης, για το εάν τα κορίτσια διαθέτουν πιο ανεπτυγμένη ικανότητα κατανόησης των μεταφορών-ιδιωτισμών σε σχέση με την ικανότητα κατανόησης που εμφανίζουν τα αγόρια της ίδιας ηλικιακής ομάδας, αλλά και η σχέση της μεταφορικής ικανότητας μεταξύ των παιδιών του ίδιου φύλου και διαφορετικής ηλικιακής ομάδας.

Για τη διερεύνηση των υποθέσεων, διενεργήθηκε ένα ειδικά σχεδιασμένο για τον σκοπό αυτό πείραμα, αποτελούμενο από κείμενα, με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν έπειτα από την επιτόπια αφήγηση των κειμένων από τους αφηγητές στα παιδιά. Αφού εξήχθησαν τα αποτελέσματα και έγινε η στατιστική τους ανάλυση, στη συνέχεια διενεργήθηκε συζήτηση, στην οποία έγινε αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων με τα πορίσματα αντίστοιχων ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Όπως διαπιστώθηκε από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, επιβεβαιώθηκε ο ισχυρισμός της πρώτης υπόθεσης, αφού τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, πράγματι εμφάνισαν πιο ανεπτυγμένη μεταφορική ικανότητα σε σχέση με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, που σχετίζεται όμως με την κατανόηση των ιδιωτισμών και όχι των μεταφορών. Συμπεράναμε πως αυτή η διαφορά οφείλεται στο γεγονός, ότι τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας διαθέτουν πιο ανεπτυγμένη μεταγλωσσική ικανότητα και επιπλέον, ως ηλικιακά μεγαλύτερα, έχουν εκτεθεί σε περισσότερες ιδιωτισμικές σημασίες από ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Η δεύτερη υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε, επειδή δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στην ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας των δύο φύλων. Το μικρό αλλά όχι ουσιαστικό πλεονέκτημα των κοριτσιών στην κατανόηση των

ιδιωτισμών, δεν αποδόθηκε σε βιολογικούς παράγοντες, αλλά σε ορισμένα κοινωνικά στερεότυπα, εξαιτίας των οποίων, τα κορίτσια εκτίθενται περισσότερο στις ιδιωτισμικές σημασίες σε σχέση με τα αγόρια.

ABSTRACT

In the context of this MA thesis, the development of metaphorical competence and more specifically metaphor- idioms comprehension competence, are examined among pre- schoolers (nursery school pupils) and first graders (pupils of the first grade of elementary school).

Two cases were formulated for this purpose. In the first case, it was attempted to consider whether first graders actually have a developed metaphors-idioms comprehension competence. In the second case, the development of metaphorical competence was examined based on gender. In particular, the validity of the case as to whether girls have a better metaphor- idiom comprehension competence in comparison with comprehension competence that boys of the same age group show, as well as the relation of metaphorical competence among children of the same gender but of different age group, have been examined.

In order for these cases to be examined, a specially designed for this purpose experiment which consisted of texts and multiple-choice questions, was conducted. The data was collected, following the on the spot storytelling (to the children). After the results and their statistical analysis were extracted, a discussion was carried out, during which, the results (of the experiment) were compared to the findings of the corresponding research in the area of international literature.

As ascertained, in the discussion concerning the results, the first case assertion was confirmed, as first graders, indeed, had a more developed metaphorical competence compared to pre- schoolers, though concerning idiom comprehension– not metaphor comprehension. As concluded, this difference occurred due to the fact that first graders have a more developed metalinguistic competence and in addition, being older, they have been exposed to more idiom meanings that the preschoolers have.

The second case was not confirmed as no significant differences within the development of metaphorical competence were found, between the two genders. The small, though not essential advantage which girls had in idiom comprehension, was not attributed to biological factors, but to specific social stereotypes, due to which, girls are more exposed to idiom meanings than boys.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	σελ.
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ	12
1. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ- ΜΕΤΑΦΟΡΑ	12
2.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις	12
1.1 Στάδια τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης	12
1.1.1 Η τυπική γλωσσική ανάπτυξη	12
1.1.2 Οι θεωρίες της γλωσσικής ανάπτυξης	15
1.1.3 Η έννοια της γλωσσικής ικανότητας	16
1.2 Μεταφορά & ιδιωτισμοί	17
1.2.1 Η μεταφορά	17
1.2.1.1 Ορισμός της μεταφοράς	17
1.2.1.2 Διαχρονική θεώρηση της μεταφοράς	23
1.2.2 Οι ιδιωτισμοί	27
1.2.2.1 Ορισμός & ταξινόμηση των ιδιωτισμών	27
1.2.2.2 Κατάκτηση των ιδιωτισμών	29
1.3 Γλωσσική ανάπτυξη & μεταφορική ικανότητα	31
1.3.1 Η μεταφορική νοημοσύνη	31
1.3.2 Η ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας	31
1.3.3 Τα μοντέλα ανάπτυξης της μεταφορικής ικανότητας	35
1.3.4 Η σχηματική γλώσσα & τα σχήματα λόγου	37
1.3.5 Η ανάπτυξη της σχηματικής ικανότητας & οι ιδιωτισμοί	38
1.4 Ανακεφαλαίωση	40
ΜΕΡΟΣ Β. ΕΡΕΥΝΑ	42
2. ΤΟ ΠΕΙΡΑΜΑ	42
2.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις	42
2.1 Μεθοδολογία	42
2.1.1 Ερευνητικά ερωτήματα	42
2.1.2 Τόπος & χρόνος διεξαγωγής της έρευνας	43
2.1.3 Δείγμα	43
2.1.4 Περιγραφή εργαλείου & διαδικασία συλλογής δεδομένων	45

2.1.5 Στατιστική ανάλυση δεδομένων	50
2.2 Αποτελέσματα & Συζήτηση	51
2.2.1 Αποτελέσματα	51
2.2.2 Συζήτηση	57
2.3 Ανακεφαλαίωση	71
3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	73
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	76
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	81

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Νιώθω την ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου, σε όλους όσους, είτε άμεσα είτε έμμεσα, με τον δικό του τρόπο ο καθένας, συνέβαλαν στην εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Αρχικά οφείλω να ευχαριστήσω την κα. Δέσποινα Γιαννιού, προϊσταμένη του 2^{ου} Νηπιαγωγείου Αφάντου, που μου επέτρεψε να επισκεφτώ το Νηπιαγωγείο και να διενεργήσω το πείραμα με τα παιδιά που φοιτούν εκεί. Την ευχαριστώ επίσης για τη φιλική υποδοχή που μου επεφύλαξε κατά την είσοδό μου στο Νηπιαγωγείο, καθώς και για την ευγενική της στάση, καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής μου στον χώρο.

Τις ευχαριστίες μου απευθύνω επίσης και στις αγαπητές μου φίλες και συναδέλφους εκπαιδευτικούς: Αγγελική Διακοσταματίου (νηπιαγωγός στο 1^ο Νηπιαγωγείο Αρχαγγέλου), Κατερίνα Ρεβελντζή- Τσομασίδου (εκπαιδευτικός Μουσικής στα Δημοτικά σχολεία Παραδεισίου και Μαριτσών) και Μαρίνα Γεωργιοπούλου (εκπαιδευτικός Θεατρολογίας στο 3^ο Δημοτικό σχολείο Αφάντου), οι οποίες αναλαμβάνοντας ρόλο αφηγητριών, διεξήγαγαν το πείραμα στα σχολεία στα οποία διδάσκουν, προσφέροντάς μου με αυτό τον τρόπο την πολύτιμή τους βοήθεια.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις επιβλέπουσες της διπλωματικής μου εργασίας: την κα. Γεωργία Ανδρέου, Καθηγήτρια του Π.Τ.Ε.Α. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, καθώς και την κα. Αγγελική Ευθυμίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, οι οποίες υπομονετικά και με το αδιαμφισβήτητο επιστημονικό κύρος που διαθέτουν, αφιέρωσαν μέρος του πολύτιμου χρόνου τους στην αξιολόγηση της παρούσας εργασίας, ώστε να διασφαλιστεί έτσι η επιστημονική της εγκυρότητα, εναρμονισμένη με τα επιστημονικά πρότυπα.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους γονείς μου Ευθύμιο Μανέττα και Ηλιάδα Σιφοπούλου, για την αδιάκοπη στήριξή τους σε όλους τους τομείς της ζωής μου όλα αυτά τα χρόνια, τον παππού μου και μέντορά μου Τσαμπίκο Σιφόπουλο, στον οποίο χρωστώ ισόβια ευγνωμοσύνη για όλα όσα μου έχει προσφέρει πνευματικά, και τη γιαγιά μου Μοσχούλα Σιφοπούλου, που με μεγάλωσε.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα της εργασίας μου, κ. Ιωάννη Γαλαντόμο, Επίκουρο Καθηγητή Γλωσσολογίας του Τ.Μ.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, ο οποίος με καθοδήγησε υπομονετικά όλο αυτό το χρονικό διάστημα, στη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η λειτουργία της Γλώσσας έγκειται στην οργανωμένη χρήση των ήχων, που πραγματώνονται προφορικά ή γραπτά και επιδιώκουν την επιτέλεση της επικοινωνίας ή της έκφρασης των χρηστών της, οι οποίοι γνωρίζουν τους κανόνες που επιτρέπουν ή απαγορεύουν τους διάφορους συνδυασμούς ήχων που οδηγούν στον σχηματισμό λέξεων ή προτάσεων (Hoff 2009, 4). Για τη Γλώσσα, εκτός από τον ορισμό της Hoff (ό.π.), έχουν δοθεί και αρκετοί άλλοι ακόμα, διαφοροποιημένοι μεταξύ τους ορισμοί, όπως είναι αυτός του Πετρούνια (2002, 38), ο οποίος διακρίνει τέσσερις αρχές, από τις οποίες διέπεται η Γλώσσα και οι οποίες συμφωνούν απόλυτα με τον προηγούμενο, πιο ολοκληρωμένο ορισμό (Hoff, ό.π.).

Η αναφορά στον ορισμό της Γλώσσας, δεν γίνεται αυθαίρετα, αλλά επειδή η γλωσσική ανάπτυξη- ικανότητα, όπως επίσης και η μεταφορική ικανότητα (που θα μελετηθούν διεξοδικά στη συνέχεια), που αποτελούν και τους δύο βασικούς πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζεται η παρούσα εργασία, «υπηρετούν» το ευρύτερο οικοδόμημα της Γλώσσας.

Ο σκοπός της εργασίας είναι, να διερευνηθεί η ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας και πιο συγκεκριμένα της ικανότητας κατανόησης των μεταφορών- ιδιωτισμών, ανάμεσα στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, δηλαδή τα παιδιά του νηπιαγωγείου και τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, δηλαδή τα παιδιά που φοιτούν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Θα επιχειρηθεί επίσης να διερευνηθεί, η ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας, ανάμεσα στα παιδιά που ανήκουν τόσο στην ίδια, όσο και σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, με βάση το φύλο τους.

Η εργασία αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος πραγματοποιείται η θεωρητική διερεύνηση του υπό εξέταση ζητήματος της εργασίας, με την παρουσίαση- μελέτη των σημαντικότερων θεωριών- προσεγγίσεων, όπως διατυπώνονται από αντίστοιχες έρευνες στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Το δεύτερο μέρος της εργασίας, είναι αφιερωμένο στη διενέργεια της έρευνας, η οποία επιδιώκει να διερευνήσει τους ισχυρισμούς των υποθέσεων που θα τεθούν. Τέλος, στο τρίτο μέρος της εργασίας, εξάγονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν, από την εξέταση και συζήτηση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, για την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας μεταξύ των παιδιών των δύο ηλικιακών ομάδων.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, αναλύονται οι προσεγγίσεις που συνθέτουν το πορτρέτο της γενικότερης γλωσσικής ανάπτυξης, της μεταφοράς και των ιδιωτισμών. Το πρώτο μέρος, υποδιαιρείται σε τρεις ενότητες: Την ενότητα 1.1 που εξετάζει τα στάδια της τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης, την ενότητα 1.2 που αναλύει τη μεταφορά και τους ιδιωτισμούς και τέλος την ενότητα 1.3, που αναφέρεται στη γλωσσική ανάπτυξη και τη μεταφορική ικανότητα.

Μετά την ολοκλήρωση του θεωρητικού μέρους, ξεκινά το δεύτερο και σημαντικότερο μέρος της παρούσας εργασίας, που είναι η έρευνα και η οποία διενεργείται με τη βοήθεια ενός ειδικά σχεδιασμένου πειράματος. Οι ενότητες από τις οποίες αποτελείται το δεύτερο μέρος, είναι δύο: Η μεθοδολογία της έρευνας (2.1) και τα αποτελέσματα- συζήτηση της έρευνας (2.2).

Η έναρξη τόσο του πρώτου, όσο και του δεύτερου μέρους της εργασίας, γίνεται με τις ενότητες 1.0 και 2.0 αντίστοιχα (*εισαγωγικές παρατηρήσεις*) που δεν είναι τίποτα άλλο, παρά μία συνοπτική περιγραφή των ενοτήτων που ακολουθούν. Το καθένα από τα δύο μέρη της εργασίας, ολοκληρώνεται με μία σύντομη επισκόπηση (*Ανακεφαλαίωση*), των όσων παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες- υποενότητες (ενότητες 1.4 και 2.3).

Η έρευνα ολοκληρώνεται με την εξαγωγή των συμπερασμάτων, τα οποία παρουσιάζονται στο τρίτο και τελευταίο μέρος της παρούσας εργασίας (3), όπου εκτός από αυτά, διατυπώνονται και ορισμένες προτάσεις, οι οποίες μελλοντικά θα μπορούσαν να εφαρμοστούν, ώστε να συμβάλουν στη βελτίωση της ανάπτυξης της ικανότητας κατανόησης των μεταφορών- ιδιωτισμών από τα παιδιά.

Μόνο για την πρώτη εμφάνιση κάθε γλωσσολογικού όρου στην εργασία, χρησιμοποιήθηκε η πλάγια γραφή (*italics*), όπως επίσης και για τον τίτλο της κάθε ενότητας- υποενότητας, ή κάποιας ειδικής αναφοράς, που έπρεπε να τονιστεί ιδιαίτερος. Για τον τίτλο κάθε μέρους της εργασίας, χρησιμοποιήθηκαν τα έντονα γράμματα (**bold**).

Το σύστημα που υιοθετήθηκε για τον τρόπο εμφάνισης των βιβλιογραφικών παραπομπών στην παρούσα εργασία, βασίστηκε στα πρότυπα σύνταξης του *The Chicago Manual of Style*.

Στους κλιτικούς γραμματικούς τύπους της εργασίας, για λόγους οικονομίας, επιλέγεται η χρήση του αρσενικού γένους.

Τέλος, όλες οι αναφορές που απευθύνονται στον συγγραφέα της εργασίας, γίνονται στο πρώτο πρόσωπο πληθυντικού. Το πρώτο πρόσωπο ενικού χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά και μόνο στην αρχή της εργασίας, στο τμήμα της εργασίας που περιλαμβάνει τις ευχαριστίες.

ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

1. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ- ΜΕΤΑΦΟΡΑ

1.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Η πρώτη ενότητα της θεωρητικής διερεύνησης της παρούσας εργασίας (1.1), αφορά στα στάδια της τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης. Αρχικά, στην πρώτη υποενότητα (1.1.1) παρουσιάζεται ο ορισμός της τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης, ενώ στη συνέχεια (1.1.2), αναφέρονται εν συντομία οι νεότερες θεωρίες για τη γλωσσική ανάπτυξη. Στην τελευταία υποενότητα (1.1.3), διατυπώνεται η έννοια της γλωσσικής ικανότητας.

Η δεύτερη ενότητα (1.2), εξετάζει ό,τι συνδέεται με τη μεταφορά και τους ιδιωτισμούς. Συγκεκριμένα, στην πρώτη υποενότητα (1.2.1), που αφορά στη μεταφορά, γίνεται η παρουσίαση και διεξοδική ανάλυση της μεταφοράς και κυρίως του ορισμού της (1.2.1.1), ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται οι σημαντικότερες θεωρίες που διατυπώθηκαν για αυτήν (1.2.1.2). Έπειτα (1.2.2), εξετάζονται οι ιδιωτισμοί, μέσω της απόδοσης του ορισμού τους αλλά και της ταξινόμησής τους (1.2.2.1), ενώ τέλος, γίνεται λόγος για την κατάκτηση των ιδιωτισμών (1.2.2.2).

Η τρίτη ενότητα (1.3), ασχολείται με τη συσχέτιση της γλωσσικής ανάπτυξης, με τη μεταφορική ικανότητα. Αρχικά γίνεται αναφορά στον ορισμό της μεταφορικής νοημοσύνης (1.3.1). Κατόπιν διατυπώνονται διάφορες θεωρίες και συμπεράσματα, που αφορούν στην ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας σε συνάρτηση με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (1.3.2) και παρατίθενται διάφορα μοντέλα ανάπτυξης της μεταφορικής ικανότητας (1.3.3). Στη συνέχεια αναφέρεται ο ορισμός της σχηματικής γλώσσας και των σχημάτων λόγου (1.3.4), όπως επίσης και η ανάπτυξη της ικανότητας χρήσης τους. Στο τέλος της ενότητας, εξετάζεται η ανάπτυξη της σχηματικής ικανότητας, καθώς και η σχέση της με τους ιδιωτισμούς (1.3.5).

1.1 Στάδια τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης

1.1.1 Τυπική γλωσσική ανάπτυξη

Ο ορισμός της *γλωσσικής ανάπτυξης*, σύμφωνα με την Κατή (1989, 1134), εμφανίζει δύο διαφορετικές πτυχές:

- Η πρώτη πτυχή που αφορά στη γλωσσική ανάπτυξη, σχετίζεται με την κατάκτηση του γλωσσικού οικοδομήματος από το παιδί, με την πάροδο του χρόνου.

- Η δεύτερη πτυχή, σχετίζεται με την επίτευξη της γλωσσικής επικοινωνίας, ως μίας ικανότητας, η οποία κατακτάται από το παιδί.

Παρόλο που οι δύο προηγούμενοι ορισμοί φαίνονται να διαφοροποιούνται, εντούτοις συγγέονται, ταυτίζοντας το γλωσσικό οικοδόμημα με τη γλωσσική επικοινωνία.

Η Κατή (2001, 27-28), θεωρεί πως η γλωσσική κατάρκτηση πραγματώνεται μέσω της κατάρκτησης του γλωσσικού συστήματος, το οποίο διαχωρίζεται σε τρία επίπεδα: το *φωνολογικό*, το *γραμματικό* και το *σημασιολογικό*. Το φωνολογικό και γραμματικό επίπεδο κατακτούνται από τα παιδιά αρκετά νωρίς, παίρνοντας την ολοκληρωμένη τους μορφή γύρω στα πέντε έτη και μάλιστα σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, όμοιο με αυτό των ενηλίκων, σε αντίθεση με το σημασιολογικό επίπεδο, το οποίο εξελίσσεται δια βίου. Η Κατή (ό.π.), κάνει λόγο και για τον *μηχανισμό απόκτησης της γλώσσας*, σύμφωνα με τον οποίο, οι τρεις αρχές οργάνωσης που προαναφέρθηκαν, εξελίσσονται ασυνείδητα, ανεξάρτητα από τους κανόνες που διέπουν τη γλώσσα ως οικοδόμημα και για την κατάρκτησή τους, δεν απαιτείται διδασκαλία.

Σύμφωνα με τον Μήτση (2004, 21-22, 26), η διαδικασία της γλωσσικής κατάρκτησης από το παιδί, ολοκληρώνεται περίπου γύρω στα πέντε με έξι του χρόνια και αποτελεί συνάρτηση δύο παραμέτρων, οι οποίες δεν είναι άλλες από το άτομο και το περιβάλλον και οι οποίες φαίνεται να λειτουργούν αμφίδρομα, καθώς για την επίτευξη της γλωσσικής κατάρκτησης, απαιτείται η ενεργή συμμετοχή και των δύο. Αφενός η εμπλοκή του ατόμου διαπιστώνεται από την προσπάθειά του να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του και αφετέρου, το περιβάλλον στηρίζει το άτομο με διάφορους τρόπους, βοηθώντας το να επιτύχει αυτή τη δεξιότητα, συντελώντας στη γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Ο Μήτσης (ό.π.), αναφέρει επίσης και τις τρεις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για τη γλωσσική κατάρκτηση (*η θεωρία της συμπεριφοράς, η γενετική θεωρία και οι σύγχρονες γνωστικές θεωρίες*) και οι οποίες προσεγγίζουν τη γλωσσική κατάρκτηση από διαφορετική οπτική γωνία, έχοντας τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες τους, συμβάλλοντας θετικά ωστόσο στη διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού.

Η Hoff (2009, 6-13, 35) θεωρεί, πως ήδη από τον πρώτο περίπου χρόνο της ζωής τους, τα παιδιά κατακτούν αρχικά την ικανότητα της ομιλίας, ενώ μέχρι και το τέλος του τέταρτου έτους τους, έχει ήδη ολοκληρωθεί η γλωσσική κατάρκτηση, που συντελείται με την κατάρκτηση όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων, (σε φωνολογικό,

λεξικογραμματικό και επικοινωνιακό επίπεδο), οι οποίες ωστόσο, εξακολουθούν να αναπτύσσονται και εμπλουτίζονται με νέες γνώσεις και μετά τα τέσσερα έτη των παιδιών.

Η γλωσσική ανάπτυξη/ γλωσσική κατάκτηση, σύμφωνα με τη Hoff (ό.π.), είναι μία πολύπλοκη διαδικασία, η οποία αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης ήδη από τα αρχαία χρόνια. Η πρώτη καταγεγραμμένη έρευνα για τη γλωσσική ανάπτυξη-κατάκτηση έχει διεξαχθεί στην Αίγυπτο και ανάγεται στον τέταρτο αιώνα π.Χ.. Από το 1930 και μετέπειτα, μελετήθηκε από αρκετούς ερευνητές, κυρίως όμως υπό το πρίσμα δύο νεότερων προσεγγίσεων: του *συμπεριφορισμού*, ο οποίος εστιάζει στην αναγωγή μιας συμπεριφοράς, σε σύγκριση με μία άλλη συμπεριφορά, με τη νόηση να μην εμπλέκεται καθόλου στην εξήγηση των λόγων εμφάνισης αυτής της συμπεριφοράς και του *γνωστικισμού*, ο οποίος εμφανίστηκε αργότερα, για να καλύψει τα κενά του συμπεριφορισμού αποτελώντας τον θεμέλιο λίθο της γνωστικής επιστήμης και διατείνεται, πως για την κατανόηση μιας συμπεριφοράς, απαιτείται η κατανόηση των νοητικών διεργασιών- κινήτρων, που ωθούν τον δράστη στη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Το επιστέγασμα των μελετών για τη γλωσσική ανάπτυξη όμως, αποτέλεσε στη δεκαετία του εξήντα, η επονομαζόμενη ως *επανάσταση του Τσόμσκι*, στην οποία αποδόθηκε ο χαρακτηρισμός επανάσταση, καθώς αποδίδει την εξήγηση των πράξεων των ομιλητών, στην ύπαρξη μίας νοητικής γραμματικής που τις υποκινεί. Επόμενες έρευνες μέχρι και τη δεκαετία του ενενήντα, εστίασαν το ενδιαφέρον τους και σε άλλα πεδία, εκτός της γραμματικής, όπως είναι η ανάπτυξη σε λεξικό, μορφοσυντακτικό και επικοινωνιακό επίπεδο (που συνδέεται με το πεδίο της πραγματολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας), με επίκεντρο όμως όλων τελικά, τη φωνολογία, η ανάπτυξη της οποίας, φαίνεται να σχετίζεται με την ανάπτυξη και των υπόλοιπων επιπέδων της γλώσσας. Οι νεότερες έρευνες, φαίνεται πως επικεντρώνουν το ενδιαφέρον της μελέτης τους για τη γλωσσική ανάπτυξη, στη συσχέτισή της με τη σκέψη αλλά και με τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου.

1.1.2 Θεωρίες της γλωσσικής ανάπτυξης

Σύμφωνα με τη Hoff (2009, 27), τα τελευταία χρόνια έχουν επικρατήσει οι εξής πέντε θεωρίες σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη, οι οποίες είναι: η γενικοποιητική (*generativist*), η εποικοδομητική (*constructivist*), η κοινωνική αλληλεπιδραστική (*social interactionist*), η συνδετική (*connectionist*) και η συμπεριφοριστική (*behaviorist*).

- *Η γενικοποιητική θεωρία*

Η συγκεκριμένη θεωρία, υποστηρίζει την ύπαρξη μιας έμφυτης καθολικής γραμματικής. Επίσης θεωρεί, πως η κατάκτηση των γλωσσικών γνώσεων, συνδέεται με την απόκτηση γλωσσικών εμπειριών.

- *Η εποικοδομητική θεωρία*

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η διαδικασία κατασκευής της Γλώσσας επιτυγχάνεται, μέσω της γλωσσικής εμπειρίας που αποκομίζει το παιδί, μέσω της εφαρμογής διαδικασιών που εμπίπτουν στο πεδίο της γενικής γνωστικής μάθησης.

- *Η κοινωνική αλληλεπιδραστική θεωρία*

Από τη σκοπιά της κοινωνικής αλληλεπιδραστικής θεωρίας, υπάρχει μία αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στη Γλώσσα και την κοινωνία, αφού από το ένα μέρος η Γλώσσα αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό ζήτημα και ο σκοπός της είναι να υπηρετήσει την επικοινωνία, ενώ από το άλλο μέρος, οι κοινωνικές δεξιότητες που αποκτά το παιδί, συμβάλλουν στη γλωσσική του ανάπτυξη.

- *Η συνδετική θεωρία*

Υπό το πρίσμα της συνδετικής θεωρίας, η γνώση της Γλώσσας κατακτάται από το παιδί, μέσω της συχνής τριβής του με τα επιμέρους γλωσσικά στοιχεία (ήχους και σημασίες των λέξεων), που αποτελούν, τόσο τη σύσταση του γλωσσικού οικοδομήματος, όσο επίσης και τα δομικά συστατικά, για την κατασκευή των γλωσσικών γνώσεων που κατακτούνται από το παιδί.

- *Η συμπεριφοριστική θεωρία*

Η συμπεριφοριστική θεωρία στηρίζεται στην άποψη, ότι μέσω της συνεχούς επαφής του παιδιού με τους σωστούς τύπους των γλωσσικών εκφράσεων, επιτυγχάνεται η γλωσσική κατάκτηση.

1.1.3 Έννοια της γλωσσικής ικανότητας

Η γλωσσική ικανότητα, ορίζεται ως η γνώση του συνόλου των κατηγοριών του γλωσσικού οικοδομήματος, με τις μεταξύ τους επιτρεπτές συνδέσεις όπως καθορίζονται από τους κανόνες που τις διέπουν, τόσο σε φωνολογικό, μορφολογικό, σημασιολογικό, λεξικό και συντακτικό επίπεδο, όσο όμως και σε πραγματολογικό και κοινωνιογλωσσικό, ενώ τέλος συνδέεται και με τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται τα παραγλωσσικά μέσα, που σχετίζονται με την επικοινωνία. Οι πραγματολογικοί και κοινωνιογλωσσικοί κανόνες, καθώς και τα παραγλωσσικά μέσα, παρουσιάζονται παρακάτω σχηματικά:

- *Παραγλωσσικά μέσα επικοινωνίας = επιτονισμός των λέξεων*
- *Πραγματολογικοί- κοινωνιογλωσσικοί κανόνες = γλωσσικές εκφράσεις + εξω-γλωσσικό περιβάλλον + υπόλοιπο γλωσσικό περιβάλλον*

Η ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί τη γλώσσα μέσα σε ποικιλία φυσικών και κοινωνικών χώρων, έγκειται στη σύνδεση των γλωσσικών εκφράσεων, με το υπόλοιπο γλωσσικό περιβάλλον. Η σύνδεση αυτή, αποτελεί την κατάκτηση της *επικοινωνιακής ικανότητας* (Κατή 1989, 1134-1135· Κατή 2001, 28).

Τα πορίσματα που έχουν εξαχθεί σχετικά με την κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος από τα παιδιά, αποδεικνύουν πως, παρόλο που η γλωσσική κατάκτηση ολοκληρώνεται ήδη πριν το πέρας της προσχολικής ηλικίας, τουλάχιστον στο επίπεδο της γραμματικής και της φωνολογίας, ωστόσο η περαιτέρω κατάκτηση γλωσσικών κανόνων (π.χ. γραμματικών), αλλά και γνώσεων (π.χ. λεξιλόγιο), πραγματοποιείται και σε μεταγενέστερο χρόνο. Έτσι, ενώ η κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος συντελείται σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής των παιδιών, από το άλλο μέρος, η κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας παρουσιάζει δυσκολίες και απαιτεί την διά βίου προσπάθεια του ατόμου, που έχει ως αφετηρία της το ξεκίνημα της σχολικής του ζωής. Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, απαιτείται η εκμάθηση του τρόπου χρήσης του γλωσσικού συστήματος από τα παιδιά, ανάλογα με το είδος των περιστάσεων στις οποίες εμπλέκονται (Κατή 1989, 1135).

1.2 Μεταφορά & ιδιωτισμοί

1.2.1 Μεταφορά

1.2.1.1 Ορισμός της μεταφοράς

Προτού αναφερθούμε στον ορισμό της *μεταφοράς*, όπως διατυπώνεται από μερικούς από τους σημαντικότερους μελετητές της (Billow 1981, 430· Gardner 1974, 84· Ortony 1993, 343· Cameron 2003, 3 κ.ά.), αλλά και πριν υπεισέλθουμε στην αναλυτική περιγραφή των μεταφορών γενικότερα, είναι σκόπιμο να αναφερθούμε σε όρους όπως: η *πολυσημία*, η *μετωνυμία* και η *συνεκδοχή*.

• Πολυσημία

Η πολυσημία λοιπόν, αποτελεί μια σημαντική εισαγωγική έννοια, η οποία δεν αναφέρεται σε τίποτα άλλο, παρά στις περισσότερες από μία διαφορετικές σημασίες που μπορεί να προσλάβει μία λέξη και οι οποίες δεν μπορούν να προσδιοριστούν σημασιολογικά με ευκολία και παράλληλα, παρουσιάζουν χαρακτηριστικά που μπορεί να μοιάζουν με εκείνα της πρωτότυπης λέξης, σε ποσοστό ομοιότητας που διαφέρει ανάμεσα στις διαφορετικές σημασίες της πρωτότυπης λέξης. Με την πολυσημία, μπορούν να αποδοθούν σε μία λέξη, νέες σημασίες. (Μήτσης 2012, 132, 135). *Π.χ. «πόδι του ανθρώπου- πόδι της καρέκλας».* (βλ. Μήτσης 2012, 135).

• Μετωνυμία

Η μετωνυμία, είναι μια γνωστική διαδικασία η οποία αναφέρεται στην αντικατάσταση της βασικής λέξης μιας έννοιας, από μία άλλη λέξη ή έκφραση με αντίστοιχη έννοια. *Π.χ. «Το πανεπιστήμιο (αντί μαθήματα ή πανεπιστημιακές παραδόσεις) αρχίζει στις πέντε Οκτωβρίου»* (βλ. Μήτσης 2012, 136).

• Συνεκδοχή

Η συνεκδοχή, αποτελεί μια γνωστική διαδικασία σχεδόν ταυτόσημη με τη μετωνυμία, σε σημείο που να συγχέονται οι δυο τους (Μήτσης 2012, 136- 137).

Από τα αρχαία κιόλας χρόνια φιλόσοφοι και λογοτέχνες, εστίασαν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη της μεταφοράς, διατυπώνοντας θεωρίες σχετικές με αυτές. Το ίδιο όμως συνέβη και με τους νεότερους μελετητές- στοχαστές (Billow 1981, 430· Gardner 1974, 84· Ortony 1993, 343· Cameron 2003, 3· Lakoff [1979] 1993, 244· Johnson 1999, 15· Özçalışkan 2005, 291, κ. ά.).

Η αναφορά ενός περιγραφικού όρου, μέσω μίας μη κυριολεκτικής έκφρασης που δημιουργεί σχέσεις ομοιότητας, ή αναλογικές ανάμεσά τους, διαμορφώνει το είδος του λόγου, που ορίζεται ως μεταφορά. Αυτές τις σχέσεις (ομοιότητας-

αναλογίας) καλείται να τις διαμορφώσει ο ομιλητής που εκφράζει τη μεταφορά (Billow 1981, 430· Gardner 1974, 84). Ανάμεσα στις μεταφορές που βασίζονται στις σχέσεις ομοιότητας, αλλά και σε εκείνες που βασίζονται στις σχέσεις αναλογίας, δεν παρατηρείται κάποια ουσιαστική διαφορά, καθώς και οι δυο τους αποτελούνται από το *θέμα (topic)* που αποτελεί τον πρώτο όρο της μεταφοράς και το *όχημα (vehicle)*, που είναι ο δεύτερος όρος. Η μόνη διαφορά ανάμεσα στα δύο είδη μεταφορών, εντοπίζεται στην αναφορά των δύο όρων που αποτελούν την καθεμιά. Στη μεν μεταφορά ομοιότητας οι όροι αναφέρονται στα αντικείμενα της μεταφοράς, ενώ στη μεταφορά αναλογίας, στις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους (Ortony 1993, 343). Π.χ. «Έχει σώμα κυπαρίσσι/ το φθινόπωρο της ζωής του ήρθε σκυθρωπό, κ.ά.» (βλ. Μήτσης 2012, 138).

Η μεταφορά, είναι ένα φαινόμενο που μας βοηθά να εξάγουμε συμπεράσματα, για την αντίληψη και την αίσθηση των ανθρώπων τόσο για τον κόσμο που τους περιβάλλει, όσο και για τις μεταξύ τους σχέσεις και αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης διαφόρων επιστημονικών πεδίων, όπως είναι η Φιλοσοφία, η Λογοτεχνία, η Γνωστική Ψυχολογία και η Γλωσσολογία. Η Γλωσσολογία, ενώ αρχικά επικεντρώθηκε στη μελέτη της κυριολεξίας, με την εξέλιξη της Γνωστικής Γλωσσολογίας, το ενδιαφέρον της επικεντρώθηκε στην εξέταση της μεταφοράς στη σκέψη, σε ό,τι δηλαδή είθισται να αναφέρεται και ως *εννοιολογική μεταφορά*, με απαραίτητη όμως προϋπόθεση σ' αυτή την εξέταση και τη συνύπαρξη της Γλώσσας, η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση της αντίληψης (Cameron 2003, 3). Οι μεταφορές μας βοηθούν να κατανοήσουμε τα αφαιρετικά νοήματα και πραγματώνονται λεξικογραμματικά, μέσω του συνδυασμού των εννοιολογικών περιοχών της *βάσης (source domains)*, και του *στόχου (target domains)* (για τις εννοιολογικές μεταφορές, όπως επίσης και για τις περιοχές της βάσης και του στόχου, γίνεται διεξοδικότερη αναφορά στην υποενότητα 1.2.1.2), οι οποίες συμβάλλουν στην κατασκευή της γλωσσικής δομής και του νοήματος (Lakoff 1993, 244· Johnson 1999, 15· Özcalışkan 2005, 291).

Οι μεταφορές λοιπόν, δεν αποτελούν απλά ένα γλωσσικό περιθωριακό χαρακτηριστικό που εντοπίζεται αυστηρά στη Λογοτεχνία και τη Φιλοσοφία, άποψη που επικρατούσε τα περασμένα χρόνια, αλλά φαίνεται να ταυτίζονται με το αντιληπτικό μας σύστημα, γεγονός που προκύπτει από την εμφάνιση της μεταφοράς στο πεδίο του συνηθισμένου αντιληπτικού μας συστήματος, το οποίο συνίσταται, από τον τρόπο με τον οποίο δρούμε και σκεφτόμαστε στην καθημερινή μας ζωή,

καθιστώντας το κι αυτό μεταφορικό. Δημιουργείται λοιπόν, μία σχέση ταύτισης ανάμεσα στις μεταφορές και το αντιληπτικό μας σύστημα. Αν δεχτούμε λοιπόν αυτή την ταύτιση και αν λάβουμε ως δεδομένο πως μια σειρά από καθημερινές δραστηριότητες και καταστάσεις, όπως η αντίληψη που έχουμε για τον κόσμο και τους γύρω μας, καθώς και το πώς αλληλοεπιδρούμε με αυτούς, εμπίπτουν στο πεδίο της αντιληπτικής μας ικανότητας, τότε αυτή έχει μεταφορική υπόσταση. Εξαιτίας μάλιστα αυτής της ταύτισης, είναι δυνατό να μελετηθεί η αντιληπτική μας ικανότητα για ζητήματα που αφορούν στην καθημερινότητα, μέσω της μελέτης των *μεταφορικών εκφράσεων* (Lakoff & Johnson 1980a, 3, 7).

Η διασύνδεση των διαφορετικών περιοχών που βρίσκονται στο αντιληπτικό μας σύστημα, αποτυπώνεται μέσω γλωσσικών εκφράσεων, όπως είναι η λέξη ή η πρόταση, δημιουργώντας τις μεταφορικές εκφράσεις (Lakoff [1979] 1993, 203). Ο Μήτσης (2012, 173-175), διακρίνει τέσσερις κατηγορίες μεταφορικών εκφράσεων. 1). Αυτές που σχετίζονται με τον χώρο. Π.χ. «έπεσε μέσα στους υπολογισμούς του». (βλ. Μήτσης 2012, 173). 2). Τις εκφράσεις με κοινωνικο- πολιτισμικό περιεχόμενο. Π.χ. «τον μαύρισαν στις εκλογές». (βλ. Μήτσης 2012, 173). 3). Τις ψυχοσωματικές εκφράσεις. Π.χ. «βράζει το αίμα του/ τυφλή αγάπη». (βλ. Μήτσης 2012, 174) και 4). Τις εκφράσεις που σχετίζονται με την καθημερινότητα των ανθρώπων. Π.χ. «του κάνει νερά/του βγήκε ξινό» (βλ. Μήτσης 2012, 175). Μεταφορικές εκφράσεις συνιστούν και οι επονομαζόμενες *νέες μεταφορές- παγιωμένες μεταφορές (novel metaphors- frozen metaphors)* (Ortony, Reynolds & Arter 1978, 922).

- *Νέες μεταφορές (novel metaphors)*

Οι μεταφορές που ορίζονται ως νέες (novel metaphors), είναι οι μεταφορικές εκείνες εκφράσεις, οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη Γλώσσα, προσδίδοντάς της, μεγαλύτερη εκφραστικότητα. (Ortony κ.ά., ό.π.). Π.χ. «Στα μάτια του άρχισε να φυτρώνει και να ξεχειλίζει ένα κατακόκκινο μίσος» (βλ. Μότσιου 2006, 109).

- *Παγιωμένες μεταφορές (frozen metaphors)*

Οι παγιωμένες μεταφορές (frozen metaphors), δεν είναι τίποτα άλλο, από μεταφορές που εντάχθηκαν στη Γλώσσα ως νέες και με την πάροδο του χρόνου, αφομοιώθηκαν από αυτή, ως παγιωμένες εκφράσεις, οι οποίες είτε προέρχονται από την καθημερινή Γλώσσα, είτε αποτελούν ιδιωτισμούς (Ortony κ.ά. ό.π.). Π.χ. «το πόδι του τραπεζιού» (βλ. Μότσιου 2006, 109).

Οι μεταφορές- μεταφορικές εκφράσεις, εμφανίζουν τη δική τους συγκεκριμένη δομή, στην οποία οι μελετητές των μεταφορών, αποδίδουν τους δικούς τους διαφορετικούς ορισμούς.

Συγκεκριμένα, πρώτος ο Richards (1936, 96, 98-100), πρότεινε τον διαχωρισμό των μεταφορών σε δύο όρους, εκ των οποίων, τον πρώτο τον ονόμασε *κατεύθυνση (tenor)* και τον δεύτερο *όχημα (vehicle)*. Η κατεύθυνση μπορεί να χαρακτηριστεί ως η συνοδεία- εισαγωγή του οχήματος, όπου περιλαμβάνεται το υποκείμενο της μεταφοράς, χωρίς όμως να αποτελεί το επίκεντρο, ενώ το όχημα από την άλλη, ως η διάνθιση του θέματος, που περιλαμβάνει το μη κυριολεκτικό περιεχόμενο της μεταφοράς. Είναι επίσης σαφές, πως ο συνδυασμός και των δύο είναι απαραίτητος για τη δόμηση της μεταφοράς και πως η ύπαρξη μόνο του ενός εκ των δύο, δεν είναι αρκετή. Ο Black (1955, 275-276), θεωρεί ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη σύσταση μιας μεταφοράς, την ύπαρξη μίας κυριολεκτικής και μίας μεταφορικής λέξης. Την κυριολεκτική λέξη την ονομάζει *πλαίσιο (frame)*, μέσα στο οποίο περιλαμβάνεται και υλοποιείται το περιεχόμενο της μεταφοράς, η οποία χαρακτηρίζεται ως *εστία (focus)*.

Σε μία μεταγενέστερη μελέτη του ο Black ([1979] 1993, 27), εξετάζει τους δύο όρους της μεταφοράς, υπό το πρίσμα της *διεπιδραστικής θεώρησης (interaction view)*, (για την οποία γίνεται αναλυτική περιγραφή στην επόμενη υποενότητα) και προτείνει τον όρο *πρωτεύον υποκείμενο (primary subject)*, για τον πρώτο όρο της μεταφοράς με το κυριολεκτικό περιεχόμενο, αντί του όρου *πλαίσιο*, ενώ για τον δεύτερο όρο της μεταφοράς, που φέρει το μεταφορικό περιεχόμενο, προτείνει τον όρο *δευτερεύον υποκείμενο (secondary subject)*, αντί του όρου *εστία* και παρατηρεί για το δευτερεύον υποκείμενο, πως αντιμετωπίζεται ως ενιαίο σύνολο.

Είναι σημαντικό επίσης να αναφερθούμε και σε δύο ακόμα όρους που σχετίζονται με τη δομή της μεταφοράς: Την *ένταση (tension)*, και το *πεδίο (ground)*. Ο όρος *ένταση (tension)*, αποδίδεται στις έννοιες των λέξεων ή φράσεων που εντοπίζονται στα συμφραζόμενα των μεταφορών και εξαιτίας της κυριολεκτικής τους ερμηνείας, δημιουργούν ασυμβατότητα μεταξύ κυριολεξίας- μεταφοράς (Ortony 1979, 8). Ο όρος *πεδίο (ground)*, αναφέρεται στα κοινά λεκτικά χαρακτηριστικά που εντοπίζονται ανάμεσα σε μία κυριολεκτική και μία μεταφορική έκφραση (Richards 1936, 117).

Από πολλούς ερευνητές, προτείνεται η διάκριση των μεταφορών, σε διαφορετικά είδη. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, μερικές προτάσεις διάκρισης των μεταφορών, παρουσιάζονται παρακάτω.

Τα είδη στα οποία διακρίνονται οι μεταφορές, είναι πέντε: η *γλωσσική*, η *εννοιολογική*, η *κοινωνική/πολιτισμική*, η *νευρωνική* και η *σωματοποιημένη* (Kövecses 2005, ό.π. Γαλαντόμος 2008, 103). Οι Lakoff & Johnson (1980a, 139), διακρίνουν τις μεταφορές, σε *συμβατικές*, που εντοπίζονται στην καθημερινή μας γλώσσα και σχηματίζονται με έννοιες που βρίσκονται εντός της συμβατικής αντιληπτικής περιοχής και σε *δημιουργικές- φαντασιακές*, που δομούνται με έννοιες, εντοπιζόμενες, εκτός της συμβατικής αντιληπτικής περιοχής, δίνοντας μια διαφορετική προοπτική στην αντίληψη που έχουμε για τη πραγματικότητα. Ο Black ([1979] 1993, 29), μελετώντας τη λειτουργία των μεταφορικών δηλώσεων, στη διεπίδραση των λέξεων κλειδιών των δύο όρων που συστήνουν τη μεταφορά, διαπιστώνει πως αναπτύσσονται πέντε ειδών νοηματικές σχέσεις, οι οποίες είναι: η *ταυτότητα (identity)*, η *έκταση (extension)*, η *ομοιότητα (similarity)*, η *αναλογία (analogy)* και το *μεταφορικό ζευγάρι (metaphorical coupling)*. Ένα ακόμα είδος μεταφοράς, αφορά στις μεταφορές που σχετίζονται με την ομοιότητα και αυτές η Winner (1988, 63, 66-67), τις κατατάσσει σε δύο κατηγορίες: την *αισθητηριακή ομοιότητα (sensory similarity)* και την *μη αισθητηριακή ομοιότητα (non sensory similarity)*.

- *Αισθητηριακή ομοιότητα (sensory similarity)*

Στην αισθητηριακή ομοιότητα εντοπίζονται: οι *όμοιες αισθητηριακά (within the same sensory modality)*, που υποδιαιρούνται σε δύο ακόμα υποκατηγορίες: τη *στατική ομοιότητα (static similarity)* και τη *δυναμική ομοιότητα (dynamic similarity)*, οι οποίες αναφέρονται σε ομοιότητες, των οποίων το περιεχόμενο, αντλείται από την ίδια αισθητηριακή περιοχή και οι *διαφορετικές αισθητηριακά/ συναίσθηση (cross-sensory similarity/ synesthesia)*, οι οποίες αναφέρονται σε ομοιότητες, το περιεχόμενο των οποίων, αντλείται από διαφορετικές αισθητηριακές περιοχές.

- *Μη αισθητηριακή ομοιότητα (non sensory similarity)*

Οι μη αισθητηριακή ομοιότητα, διακρίνεται σε δύο υποκατηγορίες: στις *μεταφορές σχέσεων (relational metaphors)*, οι οποίες αναφέρονται μεν σε ανόμοια μεταξύ τους πράγματα, τα οποία εμφανίζουν όμως ομοιότητα, στη δομή και τη λειτουργία τους και τις *φυσικο- ψυχολογικές μεταφορές (psychological- physical*

metaphors), οι οποίες αναφέρονται στην αντιστοιχία ανάμεσα στις φυσικές ιδιότητες ενός αντικειμένου, με τις ψυχολογικές ιδιότητες ενός ανθρώπου.

Εξετάζοντας τις μεταφορές με βάση τα χαρακτηριστικά τους, ο Μήτσης (2012, 139-141), θεωρεί πως τα χαρακτηριστικά στα οποία διακρίνονται οι μεταφορές, είναι τέσσερα: *η συστηματικότητα, η συμβατικότητα, η ασυμμετρία και η αφαίρεση.*

- *Συστηματικότητα*

Η συστηματικότητα, είναι το χαρακτηριστικό που αναφέρεται στην προϋπόθεση της ύπαρξης συνάφειας έστω και ενός χαρακτηριστικού, ανάμεσα στα δύο μέρη που συνθέτουν τη μεταφορά, ώστε να μπορεί να υφίσταται η μεταφορά.

- *Συμβατικότητα*

Η συμβατικότητα, αναφέρεται στη δημιουργία μεταφορών, των οποίων η ομοιότητα μεταξύ των μερών τους, αποδίδεται με τη χρήση φανταστικών χαρακτηριστικών στη σύνδεση των λέξεων.

- *Ασυμμετρία*

Η φύση της ασυμμετρίας είναι διττή και αναφέρεται, αφενός στη σημασιολογική ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει τους όρους που συνθέτουν τη μεταφορά και αφετέρου, στη μοναδική και απόλυτη ερμηνεία της μεταφοράς, με την απόδοση των χαρακτηριστικών της αφετηρίας προς τον στόχο και μόνο.

- *Αφαίρεση*

Η αφαίρεση, ως ένα ακόμη χαρακτηριστικό της μεταφοράς, αναφέρεται στην αντιληπτική εκείνη διαδικασία παραγωγής των μεταφορών, κατά την οποία οι αφηρημένες έννοιες των μεταφορών, αποδίδονται με τη χρήση οικείων λέξεων, με σκοπό την κατανόηση της σημασίας τους.

Μετά και την αναλυτική μελέτη της μεταφοράς, καλό είναι να γίνει μια σύγκριση ανάμεσα στις έννοιες της μετωνυμίας και της μεταφοράς, ώστε να διαπιστωθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές τους.

Σύμφωνα με τον Μήτση (2012, 141), η βασικότερη ομοιότητα των δύο εννοιών, έγκειται στη συμβατικότητά τους, αλλά και στην πρωτοτυπία των νοημάτων που προκύπτουν μέσω της χρήσης τους. Από το άλλο μέρος, η μετωνυμία διαφοροποιείται από τη μεταφορά σε σημασιολογικό επίπεδο, καθώς η μία (η μετωνυμία) αναφέρεται στη σύνδεση εννοιών που υπάγονται στο ίδιο σημασιολογικό

πεδίο, ενώ αντίθετα η άλλη (η μεταφορά), σχετίζεται με τη σύνδεση εννοιών μεταξύ πεδίων που διαφέρουν σημασιολογικά.

1.2.1.2 Διαχρονική θεώρηση της μεταφοράς

Μετά τη σύντομη παράθεση των σημαντικότερων θεωριών που έχουν διατυπωθεί για τις μεταφορές, θα ήταν χρήσιμο να σημειώσουμε, πως η μελέτη και χρήση των μεταφορών, υπό το πρίσμα οποιασδήποτε θεωρίας και αν εξεταστεί, δεν παύει να αποτελεί ένα σύνθετο και δύσκολο πεδίο, με εξαιρετικά μεγάλο ενδιαφέρον, που θα μπορούσε να συγκριθεί σε επίπεδο δυσκολίας, με εκείνο της ανάλυσης της δομής ενός μεγάλου μουσικού έργου (Black 1955, 293-294).

Έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές θεωρίες- προσεγγίσεις για τις μεταφορές, εδώ και πολλά χρόνια, με πιο αντιπροσωπευτικές, *τη θεωρία της σύγκρισης, τη θεωρία της υποκατάστασης, τη διεπιδραστική θεωρία, τη νευρωνική θεώρηση και τη γνωστική θεώρηση*. (Black 1955, 283-293· Γαλαντόμος 2008, 103, 200). Οι θεωρίες αυτές, παρουσιάζονται πιο διεξοδικά παρακάτω:

- *Η θεωρία της σύγκρισης*

Η θεωρία της σύγκρισης, όπως ορίζεται από τον Black (1955, 283-284), υποστηρίζει πως η σύσταση μιας μεταφοράς, έγκειται στην ύπαρξη αναλογίας ή ομοιότητας, που γίνεται με υπονοούμενο τρόπο. Παρατηρεί επιπλέον ο Black (ό.π.), μετά από την παρατήρηση συγκεκριμένων παραδειγμάτων, πως η θεωρία της σύγκρισης, αποτελεί μια εξαιρετική περίπτωση που υπάγεται στη θεωρία της υποκατάστασης, εξαιτίας της δυνατότητας της χρήσης μιας κυριολεκτικής σύγκρισης ισοδύναμης με τη μεταφορική, που τίθεται στη θέση της μεταφορικής, αντί για αυτήν. Ο Black (ό.π.), εντοπίζει ωστόσο μία αδυναμία στη συγκεκριμένη θεωρία, η οποία έγκειται στη δυσκολία εξήγησης της αποτελεσματικής λειτουργίας μιας φράσης που εμφανίζεται ως μεταφορά, όταν η ίδια, ερμηνευτεί ως κυριολεξία, ενώ φαίνεται, πως ακόμα και η μοναδική εξήγηση που δίνεται, προσκρούει σε εμπόδια.

- *Η θεωρία της υποκατάστασης*

Η θεωρία της υποκατάστασης, που διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον Black (1955, 279-280), αναφέρεται στις περιπτώσεις εκείνες, όπου η απόδοση μιας έκφρασης με μεταφορικό τρόπο, προτιμάται έναντι της απόδοσής της, από μια αντίστοιχη κυριολεκτική. Επιπλέον, στην περίπτωση της συγκεκριμένης θεωρίας, η

λέξη ή η έκφραση που χρησιμοποιείται μεταφορικά, υποκαθιστά την κυριολεκτική απόδοση του περιεχομένου.

- *Η διεπιδραστική θεωρία*

Μία ακόμη θεωρία που διατυπώθηκε από τον Black (1955, 285-287, 289, 291-293) και που διαφέρει αρκετά από τις θεωρίες της υποκατάστασης και της σύγκρισης, δίνοντας μια άλλη προοπτική στην αντίληψη για τις μεταφορές, είναι η διεπιδραστική θεωρία.

Σύμφωνα με τον Black (ό.π.), υπό το πρίσμα της διεπιδραστικής θεωρίας, η μεταφορά αποτελείται από δύο μέρη. Στο μεν πρώτο αποδίδεται ο χαρακτηρισμός *πρωτεύον υποκείμενο (principal subject)*, ενώ το δεύτερο χαρακτηρίζεται ως *δευτερεύον υποκείμενο (subsidiary subject)* και αντιμετωπίζονται ως *σύστημα* και όχι μεμονωμένα. Άρα θα λέγαμε πως βρίσκονται σε μία σχέση διεπίδρασης μεταξύ τους, οδηγώντας στην εξαγωγή ενός νέου νοήματος, μέσω μίας λέξης, η οποία προσλαμβάνει μια πιο ευρεία σημασία, που σχετίζεται με τα συμφραζόμενα της μεταφοράς, ξεφεύγοντας από τα στενά όρια που της προσδίδει η κυριολεκτική της σημασία. Αυτή η διεπίδραση, πραγματώνεται μέσω της απόδοσης των χαρακτηριστικών του δευτερεύοντος υποκειμένου, στο πρωτεύον υποκείμενο, με σκοπό τη σκιαγράφηση του πορτραίτου των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του πρωτεύοντος υποκειμένου. Πολλές φορές, όταν τα χαρακτηριστικά αποδίδονται σε λέξεις που σχετίζονται με μεταφορικές εκφράσεις, τότε παρατηρείται και αλλαγή του νοήματος.

Στα πλαίσια αυτής της θεώρησης, εισάγεται επίσης η έννοια του *συστήματος κοινών τόπων (system of associated commonplaces)* (Black, ό.π.), με την οποία υποστηρίζεται, πως δεν είναι αναγκαία η γνώση ενός όρου της μεταφοράς αυτού καθαυτού, αλλά η γνώση κάποιων κοινών, ως προς αυτόν, χαρακτηριστικών, η οποία διαφοροποιείται από κουλτούρα σε κουλτούρα, αναδεικνύοντας τις αντιλήψεις των ανθρώπων, ως προς τους λόγους επιλογής απόδοσης των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, στον υπό συζήτηση όρο της μεταφοράς. Η επιλογή των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, δε σημαίνει βέβαια πως είναι και επιτυχής κάθε φορά, αντικατοπτρίζει όμως ωστόσο, τις κυρίαρχες και αποδεκτές πεποιθήσεις της κάθε κοινωνίας για τις συγκεκριμένες επιλογές. Εντοπίζεται μία αδυναμία της διεπιδραστικής θεωρίας, ως προς το σύστημα των κοινών τόπων, καθώς σε κάποιες περιπτώσεις μετατόπισης των κοινών τόπων από το δευτερεύον υποκείμενο στο

πρωτεύον, συμβαίνει αλλαγή του μεταφορικού νοήματος. Τέτοιου είδους αλλαγές χαρακτηρίζονται ως *επεκτάσεις του νοήματος (extensions of meaning)*.

Τέλος, η διεπιδραστική θεωρία, φαίνεται να είναι μία πνευματική διαδικασία, αφού σύμφωνα με την οπτική της συγκεκριμένης θεωρίας για την αντίληψη της μεταφοράς, απαιτείται μια πιο ευρεία γνώση των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τα δύο υποκείμενά της (Black, ό.π.).

- *Η νευρωνική θεώρηση*

Σε ό,τι αφορά τις μεταφορές, αποδεικνύεται πως πρόκειται για μία εγκεφαλική διαδικασία, η οποία συντελείται και από τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου, ανάγοντας τις μεταφορές σε μία εγκεφαλική διεργασία, που ορίζεται ως νευρωνικό φαινόμενο, που οδηγεί στη διατύπωση της νευρωνικής θεωρίας της μεταφοράς (Γαλαντόμος 2008, 200).

- *Η Γνωστική θεώρηση*

Το υπόβαθρο της γνωστικής θεώρησης είναι οι εννοιολογικές μεταφορές, που σχετίζονται με το αντιληπτικό μας σύστημα, όπου σχηματίζονται κυρίως οι μεταφορικές, αλλά ακόμη και οι μη μεταφορικές δομές. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, οι μεταφορές χαρακτηρίζονται από την αυτόματη και υποσυνείδητη εμφάνισή τους. Οι περιοχές της βάσης και του στόχου αποτελούν τα συστατικά από τα οποία αποτελείται η μεταφορά. Επιπλέον, οι συναρτήσεις συνδέονται με καταστάσεις αντλούμενες από την καθημερινότητα των ανθρώπων (Γαλαντόμος 2008, 103). Είναι σημαντικό να αναφερθούμε πιο αναλυτικά στις εννοιολογικές μεταφορές, αφού αυτές αποτελούν τον θεμέλιο λίθο, πάνω στον οποίο στηρίζεται η γνωστική θεώρηση.

Η εννοιολογική μεταφορά, αναφέρεται στις μεταφορικές εκφράσεις, των οποίων οι σχέσεις επιτελούνται σε εννοιολογικό επίπεδο και βασίζεται στον συνδυασμό των δύο εννοιολογικών της περιοχών, της βάσης, (source domains), αλλά και του στόχου (target domains), με την παρουσία μιας εννοιολογικής ασυμμετρίας ανάμεσά τους, που έγκειται στη διαφοροποίηση μεταξύ της *ξεκάθαρης* διάκρισης, για τα παρατηρήσιμα γεγονότα και της *αφαιρετικής* διάκρισης, που αναφέρεται στα νοητικά γεγονότα (Johnson 1999, 129). Η περιοχή της βάσης, φαίνεται να βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν γνώση για το άμεσο περιβάλλον τους μέσω των σωματικών ικανοτήτων που έχουν αναπτύξει και να δομήσουν ευκολότερα τις μεταφορικές

εκφράσεις (Özcalışkan 2005, 295). Παρακάτω ορίζονται οι δύο εννοιολογικές περιοχές.

- *Η εννοιολογική περιοχή της βάσης*

Η εννοιολογική περιοχή της βάσης, ορίζεται ως η περιοχή, από όπου αντλούνται το λεξιλόγιο και τα συμπεράσματα.

- *Η εννοιολογική περιοχή του στόχου*

Η εννοιολογική περιοχή του στόχου, είναι η περιοχή εμφάνισης και αξιοποίησης του λεξιλογίου και των συμπερασμάτων και η μετουσίωσή τους σε μεταφορική έκφραση. (Johnson ό.π.).

Οι κυριότερες σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στα πλαίσια της εννοιολογικής μεταφοράς είναι τρεις: 1) Η κυριολεκτική διεπίδραση της περιοχής της βάσης και μιας γλωσσικής έκφρασης, που είναι και ο προπομπός της μεταφορικής έκφρασης, 2) η αναγωγή αυτής της έκφρασης σε μεταφορική έκφραση στην περιοχή του στόχου και 3) η σχέση μεταξύ των δύο εννοιολογικών περιοχών, που προσελκύει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο πεδίο της εννοιολογικής μεταφοράς (Johnson 1999, 133). Οι παραπάνω σχέσεις, συνοψίζονται σε δύο στάδια εμφάνισης της εννοιολογικής μεταφοράς. Στο στάδιο του *συνδυασμού (conflation)* και το στάδιο της *διαφοροποίησης (differentiation)*.

- *Το στάδιο του συνδυασμού (The conflation stage)*

Κατά το πρώτο στάδιο εμφάνισης της εννοιολογικής μεταφοράς, οι δύο εννοιολογικές περιοχές της βάσης και του στόχου, συνυπάρχουν σε μία στενή σχέση μεταξύ τους, σε σημείο που φαίνεται να ταυτίζονται.

- *Το στάδιο της διαφοροποίησης (The differentiation stage)*

Στο στάδιο της διαφοροποίησης, πραγματοποιείται η διαφοροποίηση της εννοιολογικής περιοχής του στόχου, από εκείνη της βάσης. (Johnson 1999, 121).

Οι εννοιολογικές μεταφορές, χωρίζονται σε τρία είδη: 1) τις *δομικές μεταφορές (structural metaphors)*, όπου η κατασκευή της μεταφορικής έννοιας πραγματοποιείται με αναφορά αυτής της έννοιας στους όρους άλλης έννοιας. Π.χ. «η γνώση είναι όραση, η ζωή είναι ένα τυχερό παιχνίδι» (βλ. Lakoff & Johnson 1980b, 197). 2) τις *προσανατολιστικές (orientational metaphors)*, οι οποίες αφορούν σε έννοιες που σχετίζονται με τον προσανατολισμό στον χώρο, όπως: πάνω- κάτω, πίσω-μπρος κ.λπ. Π.χ. «Το καλό είναι πάνω, η λογική είναι πάνω» (βλ. Lakoff & Johnson

1980b, 196) και 3) τις *οντολογικές μεταφορές (ontological metaphors)*, οι οποίες αναφέρονται σε εμπειρικές καταστάσεις, που τις αποδίδονται χαρακτηριστικά οντοτήτων. (Lakoff & Johnson 1980a, 14, 25· Lakoff & Johnson 1980b, 195-197). Π.χ. «Οι ιδέες είναι οντότητες και οι λέξεις δοχεία, το μυαλό είναι μία μηχανή» (βλ. Lakoff & Johnson 1980b, 196-197).

Οι συμβατικές εννοιολογικές μεταφορές, σύμφωνα με τα συμπεράσματα του Lakoff ([1979] 1993, 245), εμφανίζουν ορισμένα χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, ο μεταφορικός τρόπος σκέψης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αντίληψη που έχουμε για τον κόσμο γύρω μας, καθώς συμβαίνει αυθόρμητα, χωρίς προσπάθεια, όπως ακριβώς συμβαίνει και με την τήρηση των γραμματικών και φωνολογικών κανόνων, ενώ φαίνεται πως οι μεταφορές συμβάλλουν σημαντικά στη γλώσσα, σε λεξικογραμματικό επίπεδο.

1.2.2 Ιδιωτισμοί

1.2.2.1 Ορισμός & ταξινόμηση των ιδιωτισμών

Ένα ακόμα πεδίο μελέτης της παρούσας εργασίας, εξίσου σημαντικού με αυτό των μεταφορών, που ελκύει το ενδιαφέρον ενός σημαντικού αριθμού ερευνητών, είναι οι *ιδιωτισμοί* και η ταξινόμησή τους.

Σύμφωνα με τον Γαλαντόμο (2008, 120-122), οι ιδιωτισμοί έχουν μελετηθεί διεξοδικά, από πληθώρα ερευνητών, οι οποίοι, αν και κατέληξαν σε συμπεράσματα, διατύπωσαν διάφορους ορισμούς και πρότειναν ταξινομήσεις για τους ιδιωτισμούς, δεν κατάφεραν ωστόσο να διατυπώσουν έναν ορισμό καθολικά αποδεκτό, γεγονός που οφείλεται στην πληθωρικότητα που εμφανίζουν οι ιδιωτισμοί στα κριτήρια που καθορίζουν την ταξινόμησή τους. Οι ιδιωτισμοί, δεν είναι τίποτα άλλο, από συνδυασμούς λέξεων, οι οποίες, ενώ μεμονωμένα διατηρούν τις σημασίες τους, σε διάφορους συνδυασμούς περισσότερων λέξεων, αποκτούν άλλες σημασίες, δημιουργώντας εκφράσεις, των οποίων οι σημασίες, αποκτούν παγιωμένο χαρακτήρα.

Οι Κλαίρης & Μπαμπινιώτης (2005, 727-729), αντί του όρου ιδιωτισμός, εισάγουν μία διαφορετική έννοια για τους ιδιωτισμούς, χαρακτηρίζοντάς τους ως *στερεότυπες ρηματικές περιφράσεις*. Πρόκειται για παγιωμένες εκφράσεις, οι οποίες σπάνια μεταβάλλονται συντακτικά, επιδέχονται ωστόσο προσθήκες προσδιορισμών, που σχετίζονται με την έκφραση και την ενισχύουν. Π.χ. *κάθομαι στα αβγά μου- καλά κάθομαι στα αβγά μου* (βλ. Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2005, 727). Η ερμηνεία των εν

λόγω στερεότυπων ρηματικών περιφράσεων, αποδίδεται σε ολόκληρη την περίφραση, δίνοντάς της έτσι σημασία διαφορετική από τις σημασίες των επιμέρους λέξεων που συνθέτουν την περίφραση. Π.χ. την *πάτησα* = *απέτυχα/αστόχησα* (βλ. Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2005, 728). Σύμφωνα με τις Αναστασιάδη- Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006, 10, 50), οι ιδιωτισμοί, όπως επίσης και οι μεταφορές, χαρακτηρίζονται ως στερεότυπες εκφράσεις, καθώς αποτελούν παγιωμένους λεξικούς συνδυασμούς, που δεν δύνανται να μετασχηματιστούν.

Σύμφωνα με τον Hockett (1958, 303-304), ο σχηματισμός των ιδιωτισμών, αντανακλά στη λειτουργία της γλώσσας σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, καθώς και κατά τη διάρκεια της αλλαγής που υφίσταται γλωσσολογικά. Η εμφάνιση του σχηματισμού των ιδιωτισμών σε κάθε γλώσσα, φαίνεται πως είναι διάχυτη, καθώς οι γλώσσες επιτρέπουν τη δημιουργία νέων ιδιωτισμών, ακόμα και αν η συχνότητα εμφάνισής τους είναι σποραδική ή ακόμα και αν στο τέλος εξαλειφθούν. Ως ιδιωτισμός όμως δεν καθίσταται μια αντισυμβατική φράση που απλά ειπώθηκε μια φορά και έγινε κατανοητή από ορισμένους ομιλητές, αλλά η αντισυμβατική φράση, που είτε ειπώθηκε από κάποιον ομιλητή εν μέσω μιας εντελώς νέας κατάστασης την οποία βίωσε και ένα κοινό εκτός από τον ίδιο και ως εκ τούτου κάθε φορά που διατυπώνεται, γίνεται κατανοητή από αυτούς που βίωσαν αυτή την κατάσταση, είτε η φράση εκείνη, που αν και είναι αντισυμβατική, εντούτοις γίνεται κατανοητή μέσα από τα συμφραζόμενα, όταν ειπωθεί στα πλαίσια μιας συμβατικής κατάστασης.

Για τους ιδιωτισμούς, έχει προταθεί επίσης από διάφορους ερευνητές και η ταξινόμησή τους. Μία εξ αυτών, είναι η ταξινόμηση που προτείνεται από τους Fernando & Flavell (1981, ό.π. στο Γαλαντόμος 2008, 124-125), οι οποίοι αναγνωρίζουν τον παγιωμένο και μη κυριολεκτικό χαρακτήρα των ιδιωτισμών, που η σημασία τους αποδίδεται στην πρόταση, ως ενιαίο σύνολο λέξεων και όχι στη σημασία των λέξεων μεμονωμένα. Για τον σκοπό αυτό προτείνουν τη διαβάθμιση των ιδιωτισμικών εκφράσεων, ξεκινώντας από τις επονομαζόμενες *διαφανείς* (*transparent*), οι οποίες αναφέρονται στις κυριολεκτικές εκφράσεις, καταλήγοντας τελικά στις *αδιαφανείς* (*opaque*), δηλαδή τους ιδιωτισμούς, περνώντας πριν από τα ενδιάμεσα στάδια *ημι-διαφανών* (*semi-transparent*) και *ημι-αδιαφανών* (*semi-opaque*) εκφράσεων, οι οποίες αναφέρονται στις μεταφορές. Ο χαρακτηρισμός μιας έκφρασης με κάποιον από τους προαναφερόμενους όρους, δεν στηρίζεται σε κάποια αντικειμενικά κριτήρια ή προϋποθέσεις, αλλά στην κρίση και την αντίληψη του

ομιλητή, εξαιτίας της δυσκολίας καθορισμού μιας έκφρασης ως ιδιωτισμικής. Επίσης, η σημασία αυτών των εκφράσεων, μπορεί να αποδοθεί και με κυριολεκτικές εκφράσεις.

Ένα ακόμα σημαντικό μοντέλο ταξινόμησης των ιδιωτισμών, είναι αυτό που προτείνεται από τον Γαλαντόμο (2008, 137-138) και το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα για μελλοντική μεταβολή και αναπροσαρμογή του και διαχωρίζει τους ιδιωτισμούς σε τέσσερις κατηγορίες: τους *αμιγείς ιδιωτισμούς*, (π.χ. *είναι της πλάκας, τα παίζω κ.ά.*), τους ιδιωτισμούς που αποδίδονται ως *μεταφορές*, (π.χ. *τα βόφω μαύρα, παίρνω τα πάνω μου κ.ά.*), εκείνους που εμφανίζονται ως *μετωνυμίες* (π.χ. *παίρνω πόδι, βουλώνω τα στόματα κ.ά.*) και τέλος τους ιδιωτισμούς, το περιεχόμενο των οποίων αντλείται από ένα ευρύ πεδίο κοινών γνώσεων και εμπειριών των ομιλητών της γλώσσας. (π.χ. *γίνομαι Τούρκος κ.ά.*) (βλ. Γαλαντόμος 2008, 137).

1.2.2.2 Κατάκτηση των ιδιωτισμών

Μελετώντας τη σχέση ανάμεσα στην κατανόηση και την παραγωγή των ιδιωτισμών, όπως επίσης και τις υποθέσεις κατάκτησης των ιδιωτισμών, όπως αναφέρονται στις δύο χαρακτηριστικές για τους ιδιωτισμούς έρευνες των Levorato & Cacciari (1992, 415-433· 1995, 261-283), εξετάζουμε τη διαδικασία κατάκτησης των ιδιωτισμών.

Οι Levorato & Cacciari (1995, 279-280), αναφορικά με τη σχέση της κατανόησης και παραγωγής των ιδιωτισμών, αρχικά παρατηρούν με τη βοήθεια των πορισμάτων των ερευνών τους, τη σταδιακή μετάβαση των απαντήσεων των παιδιών, από τις κυριολεκτικές στις σχηματικές, κάτι που αποδεικνύεται από ευρήματα, όπως είναι η ικανότητα παράφρασης και ολοκλήρωσης των σχηματικών εκφράσεων, καταλήγοντας τέλος στη διατύπωση των ιδιωτισμών. Επιπλέον, η κατανόηση των ιδιωτισμών, είναι η ικανότητα που τα παιδιά αναπτύσσουν πρώτη, για να καταλήξουν βαθμιαία και στην ικανότητα παραγωγής τους. Τονίζουν επίσης οι Levorato & Cacciari (1995, 263) τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζουν τα κατάλληλα, σύμφωνα με την κάθε περίπτωση συμφραζόμενα, στην κατανόηση των ιδιωτισμών και τονίζουν την αλληλεξαρτώμενη και αμφίδρομη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ των συμφραζομένων και των ιδιωτισμών, που βοηθά στη σωστή ερμηνεία των ιδιωτισμών από τα μικρότερα παιδιά. Η απόδοση κυριολεκτικής ερμηνείας στους ιδιωτισμούς, οφείλεται στην αδυναμία των παιδιών να αντιληφθούν στην παρούσα

φάση μια ιδιωτισμική έκφραση ως ενιαίο σύνολο και ως εκ τούτου, αντιμετωπίζοντάς την αποσπασματικά, λέξη προς λέξη, μοιραία καταλήγουν στην κυριολεκτική της ερμηνεία.

Αναφορικά με τη διαδικασία και τον τρόπο κατάκτησης των ιδιωτισμών, έχουν διατυπωθεί δύο βασικές υποθέσεις: η υπόθεση της κατάκτησης των ιδιωτισμών μέσω της έκθεσης (*Acquisition via exposure hypothesis*) και η υπόθεση της καθολικής επεξεργασίας (*Global elaboration hypothesis*) (Levorato & Cacciari 1992, 417, 430).

- Η υπόθεση της κατάκτησης των ιδιωτισμών μέσω της έκθεσης (*Acquisition via exposure hypothesis*)

Κατά τη συγκεκριμένη εκδοχή, οι ιδιωτισμοί αντιμετωπίζονται ως μακροσκελείς άγνωστες λέξεις, οι οποίες αποστηθίζονται ακουστικά από τα παιδιά. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση, όσο πιο συχνά εκτίθενται τα παιδιά στους ιδιωτισμούς, τόσο περισσότερο ενισχύεται και η κατάκτησή τους από αυτά (Levorato & Cacciari ό.π.).

- Η υπόθεση της καθολικής επεξεργασίας (*Global elaboration hypothesis*)

Σύμφωνα με την υπόθεση της καθολικής επεξεργασίας, όπως διατυπώθηκε από τις Levorato & Cacciari (ό.π.), τα συμφραζόμενα που συνθέτουν το κείμενο, διαδραματίζουν τον σημαντικότερο ρόλο στην κατάκτηση των ιδιωτισμών, μέσω της αξιοποίησης των πληροφοριών που παρέχονται σε αυτά, βοηθώντας τα παιδιά να αντιληφθούν τη μη κυριολεκτική αίσθηση που είναι απαραίτητη για την κατάκτηση των ιδιωτισμών. Για να συμβεί αυτό, τα παιδιά θα πρέπει να αξιοποιήσουν όλες τις πληροφορίες που παρέχονται στο σύνολο του κειμένου. Οι Levorato & Cacciari (1995, 262-263), θεωρούν επίσης, πως η κατάκτηση των ιδιωτισμών αποτελεί διαδικασία που εντάσσεται στα πλαίσια της γενικότερης γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, όπως συμβαίνει και με την κατάκτηση των υπόλοιπων γλωσσικών διαδικασιών. Τέλος, διακρίνουν μια άμεση συσχέτιση, μεταξύ της ικανότητας επεξεργασίας του κειμένου, όπως προκύπτει σύμφωνα με την υπόθεση της καθολικής επεξεργασίας και της κατανόησης και παραγωγής των ιδιωτισμών.

1.3 Γλωσσική ανάπτυξη & μεταφορική ικανότητα

1.3.1 Μεταφορική νοημοσύνη

Σχετικά με την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας, η Littlemore (2001a, 1) θεωρεί, πως η νοημοσύνη παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή εκμάθηση της γλώσσας, ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία κ.λπ. των μαθητών και αυτός είναι και ο λόγος, που στους οχτώ τύπους νοημοσύνης που ο Gardner (1983, ό.π. στο Littlemore 2001a, 1) ορίζει ως *πολλαπλή νοημοσύνη*, (*οπτική, λεκτική, μαθηματική, κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, φυσιοκρατική, ρυθμική*), η Littlemore (ό.π.), εντάσσει μία ακόμα νοημοσύνη, την οποία θεωρεί σημαντική στην εκμάθηση και διδασκαλία της γλώσσας και την ονομάζει *μεταφορική νοημοσύνη*.

Για τη Littlemore (ό.π.), η μεταφορική νοημοσύνη εξαρτάται από τον τρόπο αντίληψης των αναλογιών, είτε κυριολεκτικά, είτε μεταφορικά. Όσο περισσότερο χρησιμοποιεί κανείς χαλαρές και ελλιπείς αναλογίες, τόσο μεγαλύτερη είναι η μεταφορική νοημοσύνη που εμφανίζει, σε αντίθεση με αυτόν, που χρησιμοποιεί πλήρεις και κυριολεκτικές αναλογίες. Επιπλέον, αυτός ο οποίος είναι σε θέση να παραφράσει με διαφορετικούς τρόπους και με πρωτοτυπία απαντήσεις που θα μπορούσαν να διατυπωθούν και με στερεότυπες εκφράσεις, εμφανίζει μεγαλύτερη μεταφορική νοημοσύνη. Η ανάπτυξη της μεταφορικής νοημοσύνης, συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας των μαθητευόμενων στη γλώσσα, κυρίως στην περίπτωση χρήσης της παράφρασης, ως αντιστάθμισμα της έλλειψης γνώσεων, σε άλλα επίπεδα της γλώσσας. Με άλλα λόγια, η ικανότητα χρήσης των διαθέσιμων λέξεων του μαθητή, με τρόπο διαφορετικό από τον συμβατικό, για την απόδοση νοημάτων, απαιτεί την ανάπτυξη της μεταφορικής νοημοσύνης, καθώς αυτή η διαδικασία πραγματώνεται με μεταφορικό τρόπο. Πολλά γλωσσικά φαινόμενα αποτελούν μεταφορικές διαδικασίες. Μία από αυτές τις διαδικασίες, είναι και η απόδοση διαφορετικών νοημάτων σε μία λέξη. Γενικά, η ανάπτυξη της μεταφορικής νοημοσύνης, είναι συνυφασμένη, για την ώρα, με τη διεύρυνση του λεξιλογίου.

1.3.2 Ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας

Προτού παραθέσουμε τις κυριότερες θεωρίες σχετικά με την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας των παιδιών, είναι χρήσιμο να αναφέρουμε αρχικά, τον ορισμό της μεταφορικής ικανότητας, όπως διατυπώθηκε από τη Littlemore (2001b, 461).

«Η μεταφορική ικανότητα αποτελείται από τέσσερις συνιστώσες: α) την πρωτοτυπία της παραγωγής των μεταφορών, β) την ευελιξία της μεταφορικής ερμηνείας, γ) την ικανότητα εύρεσης νοήματος στη μεταφορά και δ) την ταχύτητα εξεύρεσης σημασίας στη μεταφορά». (Littlemore 2001b, 461).

Η ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας που πραγματοποιείται κατά τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής των παιδιών, δεν συμβάλλει μόνο στη γνωστική ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους, αλλά και στην απόκτηση καλύτερης γνώσης για την πραγματικότητα, ενώ οι ενήλικοι χρησιμοποιούν κατά κόρον τις μεταφορές στην επικοινωνία τους, για να καταφέρουν να συνδέσουν τα διαφορετικά επίπεδα εμπειριών και νοημάτων (Billow 1981, 431).

Τα παιδιά, φαίνεται πως αναπτύσσουν την ικανότητα παραγωγής της *αυθόρμητης μεταφοράς*, η οποία χρησιμοποιείται εκούσια και αποτελεσματικά, από το ξεκίνημα της ανάπτυξης της μεταφορικής ικανότητας, που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των λεγόμενων *προ-λειτουργικών* χρόνων. Η ικανότητα παραγωγής της αυθόρμητης μεταφοράς, αν και φαίνεται πως με τα χρόνια μειώνεται, συνεχίζει ωστόσο να αναπτύσσεται σε νοητικό επίπεδο, παράλληλα και με άλλες γνωστικές ικανότητες, χωρίς να εκφράζεται όμως με λέξεις. Η δυσκολία των παιδιών να εξηγήσουν την πηγή των αυθόρμητων εκφράσεων που χρησιμοποιούν, οφείλεται στην ανεπάρκεια των γλωσσικών και γνωστικών τους γνώσεων. Τα παιδιά διαθέτουν επίσης νοητική και εκφραστική *μεταγλωσσική* ικανότητα και κατανόηση (Billow 1981, 442-444).

Όσο αναπτύσσονται οι γνωστικές ικανότητες των μαθητών, τόσο αναπτύσσεται και η μεταφορική τους ικανότητα. Η διαδικασία αυτή διαρκεί έως και την ολοκλήρωση του έβδομου έτους των παιδιών, ενώ η ομαλή μετάβαση από τον κυριολεκτικό τρόπο σκέψης στον μεταφορικό, παρατηρείται κυρίως σε παιδιά των πέντε ετών, χωρίς όμως να αποκλείεται να παρατηρηθεί και σε μερικές περιπτώσεις παιδιών των τεσσάρων ετών (Özçalışkan 2005, 315, 317). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της Μότσιου (2006, 230), ήδη από τα τριάμισι τους χρόνια, τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοούν, αλλά και να ερμηνεύουν μη κυριολεκτικές εκφράσεις, ενώ αναπτύσσεται και η μεταφορική τους ικανότητα, κάτι που διαπιστώνεται και από την προτίμησή τους στην επιλογή μεταφορικών εκφράσεων στον λόγο τους, έναντι των κυριολεκτικών.

Πολλές έρευνες για την ανάπτυξη της μεταφορικής κατανόησης, έχουν ως αφετηρία τους την ικανότητα σύγκρισης των στοιχείων ως προς την ομοιότητα των χαρακτηριστικών τους (Özcalışkan 2005, 292). Ήδη από την ηλικία των τριών ετών, τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τη διαφορά ανάμεσα στα είδη της σύγκρισης, π.χ. αυτής που έχει νόημα (της μεταφορικής και κυριολεκτικής) και αυτής που δεν έχει (ανώμαλης), παρόλο που δεν μπορούν να διακρίνουν τη μεταφορά από την κυριολεξία, κάτι που τα παιδιά των τεσσάρων ετών, είναι σε θέση να κάνουν και επιπρόσθετα μπορούν να εντοπίσουν τις διαφορετικές συμβατικές κατηγορίες των όρων μιας σύγκρισης (Vosniadou & Ortony 1983, 159-160). Ο Billow (1981, 442) διαπιστώνει, πως οι συσχετίσεις που γίνονται από τα μικρά παιδιά, μεταξύ λέξεων και αντικειμένων με άλλα αντικείμενα, όχι μόνο γίνονται συνειδητά αλλά και επιτυχημένα, όπως αποδεικνύεται από την ομοιότητα που υπάρχει ανάμεσα στις επιλεγμένες λέξεις και τα αντικείμενα, που εμφανίζονται σε αυτές τις συσχετίσεις. Τα παιδιά της ηλικίας των εννέα ετών, έχουν αναπτύξει σε υψηλά ποσοστά, κοντά σε αυτά των ενηλίκων, γνωστικούς μηχανισμούς κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων (π.χ. ταξινόμηση, αναλογικές σχέσεις κ.λπ.), σε αντίθεση με τα μικρότερα παιδιά, τα οποία δεν έχουν ακόμα αναπτύξει αυτούς τους μηχανισμούς (Billow 1975, 422-423).

Η διαφορά ανάμεσα στη μεταφορά και την αναλογία, οι οποίες και αποτελούν δύο είδη σύγκρισης, έγκειται στη φύση τους. Έτσι, όταν η σύγκριση έχει περιεχόμενο λογοτεχνικό, τότε χαρακτηρίζεται ως μεταφορά, ενώ όταν γίνεται σύγκριση μεταξύ πραγμάτων, τότε χαρακτηρίζεται ως αναλογία. Τα παιδιά, εμφανίζουν λοιπόν μεταφορική και αναλογική ικανότητα σε μεταφορές, που όπως ειπώθηκε και πριν σχετίζονται με το άμεσο περιβάλλον τους, χωρίς όμως να έχουν ακόμα αναπτύξει το απαιτούμενο εύρος λεξιλογίου, για να τις εκφράσουν ικανοποιητικά. Ακόμα, μπορεί να παρουσιαστεί δυσκολία στην κατανόηση της μεταφοράς, όταν αυτή είναι παρμένη από κάποιο εννοιολογικό πεδίο, άγνωστο για το παιδί. Για τον λόγο αυτό, το παιδί δυσκολεύεται να διακρίνει πότε μία έκφραση είναι κυριολεκτική και πότε μεταφορική (Gardner 1974, 90· Gentner 1977, 1035).

Ο Gentner (1977, 1034-1038), μελετά τη συμβολή της εικόνας στη δημιουργία αναλογικών σχέσεων από τα παιδιά και παρατηρεί, πως οι αναλογικές σχέσεις που είναι σε θέση να δημιουργήσουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας, σχετίζονται με οικεία χωρικά στοιχεία, όπως είναι π.χ. τα μέρη του σώματος και τα οποία τα

βλέπουν σε εικόνα. Επομένως, φαίνεται, πως τα παιδιά αναπτύσσουν από την προσχολική κιόλας ηλικία, τόσο τη μεταφορική, όσο και τη βασική αναλογική τους ικανότητα. Ο Billow (1975, 421) από την άλλη, διαπιστώνει για την εικόνα, ότι η συνεισφορά της στην κατανόηση της μεταφοράς, είναι ελάχιστη. Ωστόσο, σε μία νεότερη έρευνά του (Billow 1981, 443), ο ίδιος υποστηρίζει, πως μια οποιασδήποτε μορφής εικόνα που συνδέεται στιγμιαία και με λογοτεχνικό τρόπο με κάποιο αντικείμενο, ιδέα ή κατάσταση, μπορεί να θεωρηθεί και ως μια πηγή μεταφορικής δημιουργίας.

Οι Σελίμης & Κατή (2010, 421, 426, 427, 429), παρατήρησαν τη χρήση απλών μεταφορικών ρημάτων κίνησης στους καθημερινούς διαλόγους μεταξύ παιδιών που βρίσκονται λίγο πριν τα τρία τους χρόνια, με ενηλίκους, ενώ χρήση αυτών των ρημάτων παρατηρήθηκε και σε αντίστοιχους διαλόγους παιδιών ηλικίας τριών έως δέκα ετών, με ενηλίκους. Βασισμένοι στα δεδομένα της έρευνάς τους σχετικά με την κατανόηση των συμβατικών ρημάτων κίνησης σε παιδιά τριών, τεσσάρων, επτά και δέκα ετών αντίστοιχα, κατέληξαν στο συμπέρασμα, πως ήδη από τριών ετών τα παιδιά, κατανοούν εν μέρει τις απλές και καθημερινές συμβατικές μεταφορές που σχετίζονται με τη φυσική κίνηση, ενώ γύρω στα επτά έτη τις κατανοούν πλήρως, φτάνοντας σε ποσοστά κατανόησης αντίστοιχα με εκείνα των ενηλίκων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης του Gardner (1974, 90) διαπιστώνεται, πως οι μαθητές της προσχολικής ηλικίας, από τα τέσσερα κιόλας έτη, διαθέτουν τις βασικές ικανότητες που προϋποθέτει η κατασκευή της μεταφορικής σκέψης, ενώ για τον Billow (1981, 441), τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, όπως επίσης και τα παιδιά έως και την ηλικία των επτά ετών, χρησιμοποιούν στον λόγο τους κανονικά, μεταφορικές λέξεις και προτάσεις, που συνδέονται όμως με καταστάσεις που συμβαίνουν στο άμεσο περιβάλλον τους, γεγονός που οφείλεται στην αποτύπωση του γνωστικού τους επιπέδου, μέσω της Γλώσσας.

Τα παιδιά ηλικίας άνω των πέντε ετών, αναπτύσσουν πιο πολύπλοκους γνωστικούς μηχανισμούς κατανόησης των μεταφορών, όπως είναι οι μεταφορές που σχετίζονται με ψυχολογικά φαινόμενα, π.χ. τα συναισθήματα που αναδεικνύονται μέσα από τον μεταφορικό λόγο, ενώ παράλληλα είναι σε θέση και να τα διαχωρίσουν ανάλογα με τη σημασία τους, φτάνοντας σε υψηλά ποσοστά επιτυχίας, ανάλογα με αυτά των ενηλίκων, αρκεί η γνώση για το πεδίο από όπου αντλείται το περιεχόμενο

των μεταφορών, να είναι οικεία στα παιδιά. (Waggoner & Palermo 1989, 160-161·Billow 1975, 421).

Όσον αφορά στη σχέση του σχολείου με την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας, η Hoff (2009, 350-351) θεωρεί, πως η συνεισφορά του σχολείου εντοπίζεται και στην απόκτηση της μεταφορικής ικανότητας, η οποία ήδη έχει ξεκινήσει πριν από την έναρξη των σχολικών χρόνων και συγκεκριμένα από την ηλικία των δύο ετών, για να φτάσει σχεδόν έως και την εφηβεία, σε επίπεδο αντίστοιχο με αυτό των ενηλίκων.

1.3.3 Μοντέλα ανάπτυξης της μεταφορικής ικανότητας

Η ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας των παιδιών, ακολουθεί κάποια στάδια. Δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο- κοινώς αποδεκτό πρότυπο κατηγοριοποίησης αυτών των σταδίων ανάπτυξης, έχουν ωστόσο διατυπωθεί και προταθεί από πολλούς μελετητές της μεταφοράς, διάφορα πρότυπα κατηγοριοποίησης των σταδίων ανάπτυξης της μεταφορικής ικανότητας, τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω.

- *Τα στάδια της υπόθεσης της μεταφορικής κατάκτησης (Metaphorical acquisition hypothesis)*

Παρακάτω παρουσιάζονται τα τρία στάδια στα οποία διαρθρώνεται η υπόθεση της μεταφορικής κατάκτησης, σύμφωνα με τον Johnson (1999, 135).

1^ο και 2^ο στάδιο

Κυριολεκτική σημασία: Τα παιδιά αναγνωρίζουν την κυριολεκτική σημασία των εκφράσεων που αντλούνται από την περιοχή της βάσης

Αντιστοίχιση: Τα παιδιά αντιστοιχίζουν με μεταφορικό τρόπο τις δύο εννοιολογικές περιοχές (βάση- στόχο).

3^ο στάδιο

Επέκταση: Τα παιδιά επεκτείνουν την αποκτημένη γνώση και είναι σε θέση να την εφαρμόζουν και σε άλλα συμφραζόμενα.

- *Οι πέντε φάσεις ανάπτυξης της μεταφορικής ικανότητας*

Οι Levorato & Cacciari (2002, 129-130), προτείνουν μία διαβάθμιση πέντε φάσεων, για την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας:

1^η φάση: Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης ανάπτυξης που ολοκληρώνεται κατά τα επτά έτη του παιδιού, ο λόγος χρησιμοποιείται με την κυριολεκτική του σημασία, ακόμη και σε συμφραζόμενα, όπου δεν ταιριάζει νοηματικά.

2^η φάση: Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης ανάπτυξης που πραγματοποιείται από τα οχτώ έως και τα εννέα έτη, τα παιδιά είναι σε θέση να αναζητούν από τα συμφραζόμενα, τα κυριολεκτικά νοήματα που αναφέρονται στη γνώση του κόσμου γύρω τους.

3^η φάση: Η Τρίτη φάση ανάπτυξης, αναφέρεται στα παιδιά ηλικίας από δέκα έως δώδεκα ετών και αναδεικνύει την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν με διαφορετικούς τρόπους, (κυριολεκτικά, ιδιωτισμικά, μεταφορικά κ.ά.) ένα επικοινωνιακό γεγονός.

4^η φάση: Στην τέταρτη φάση ανάπτυξης, περιλαμβάνονται οι έφηβοι ηλικίας δεκαπέντε ετών, οι οποίοι είναι σε θέση, τόσο να κατανοήσουν, όσο και να παράγουν οι ίδιοι, εκφράσεις στη συμβατική σχηματική γλώσσα.

5^η φάση: Στην πέμπτη και τελευταία φάση ανάπτυξης, εμφανίζεται η ικανότητα κατάκτησης και δημιουργικής χρήσης των μεταφορικών εκφράσεων, όπως ακριβώς και στους ενηλίκους.

- *Τα στάδια ανάπτυξης της μεταφορικής κατανόησης*

Η Özçalışkan (2005, 314), βασισμένη στα αποτελέσματα της έρευνάς της, κατέληξε στο συμπέρασμα, πως η ανάπτυξη της κατανόησης της μεταφοράς, χωρίζεται σε τρία στάδια:

1^ο στάδιο: Στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης, περιλαμβάνονται τα παιδιά ηλικίας τριών ετών, τα οποία ακόμη δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τις μεταφορικές εκφράσεις.

2^ο στάδιο: Στο δεύτερο στάδιο ανάπτυξης, περιλαμβάνονται τα παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών, τα οποία είναι μεν σε θέση να κατανοήσουν τις μεταφορικές εκφράσεις, έχοντας όμως στη διάθεσή τους και τα συμφραζόμενα, όπου αυτές περιέχονται.

3^ο στάδιο: Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο ανάπτυξης, όπου περιλαμβάνονται τα παιδιά των πέντε ετών, διαπιστώνεται η ικανότητα πλήρους κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων.

- *Τα τρία στάδια ανάπτυξης της μεταφορικής ικανότητας*

Από τα δεδομένα των Vosniadou & Ortony (1983, 160), προκύπτει, πως η ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας των παιδιών, χωρίζεται σε διάφορα στάδια, ξεκινώντας από την ηλικία των τριών, κατόπιν των τεσσάρων ετών, συνεχίζοντας ως την παιδική ηλικία, όπου καταλήγει σε ένα πιο αφαιρετικό μεταφορικό επίπεδο.

1.3.4 Σχηματική γλώσσα & σχήματα λόγου

Η *σχηματική γλώσσα (figurative language)*, αναφέρεται στη διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στη μεταφορική και την κυριολεκτική σημασία της ίδιας της έκφρασης. Αφορά δηλαδή, στη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ των σημασιολογικών αλλαγών που προκύπτουν εντός των *σχημάτων λόγου (figure of speech)* με τη μεταβολή που υφίσταται η κυριολεκτική, έναντι της μεταφορικής τους σημασίας. Η μεταβολή αυτή, έγκειται στο είδος της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στις δύο αυτές σημασίες. Έτσι, η σχέση τους μπορεί να βασίζεται είτε στη μεταξύ τους *αναλογία*, είτε στην *ομοιότητά* τους (Black 1955, 282).

Οι Polio & Polio (1979, 118-119), μελετούν στην έρευνά τους, τα δύο *σχήματα λόγου (figurative speech)*: τις *νέες μεταφορές (novel metaphors)* και τις *παγιωμένες μεταφορές (frozen metaphors)*, των οποίων η κατανόηση και χρήση από τα παιδιά, φαίνεται να συμβάλλει στην ανάπτυξη της σχηματικής γλώσσας και έκφρασης. Οι παγιωμένες μεταφορές, δείχνουν να είναι πιο κατανοητές σε σχέση με τις νέες, ενώ και οι δύο, είναι σαφές, ότι μπορούν να γίνουν κατανοητές από τα παιδιά. Η κατανόηση των νέων μεταφορών, συνεπάγεται και την κατανόηση των παγιωμένων. Για την παραγωγή *σχηματικής γλώσσας*, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί, εκτός από την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας και η ικανότητα κατανόησης της *σχηματικής έκφρασης*.

Οι Levorato & Cacciari (1992, 416-417· 1995, 263-264· 2002, 129), εντοπίζουν την εμφάνιση τεσσάρων γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων από τα παιδιά, που αφορούν στη σχηματική κατάκτηση. Η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων, βοηθά τα παιδιά να κατανοούν τις μη κυριολεκτικές εκφράσεις της γλώσσας. Οι τέσσερις αυτές κατηγορίες, παρουσιάζονται παρακάτω:

- Η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων και της θέσης μιας λέξης σε διάφορες σημασιολογικές περιοχές.
- Η ικανότητα κατανόησης της γλώσσας και με άλλους τρόπους, εκτός από τον κυριολεκτικό.
- Η ικανότητα σημασιολογικής παράφρασης ενός κειμένου, με τη χρήση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές.
- Η ικανότητα αναγνώρισης των ενδεχόμενων διαφορετικών σημασιών των ίδιων λέξεων.

Από τα πορίσματα της έρευνας των Polio & Polio (1979, 119), προκύπτει πως τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών τάξεων έχουν την τάση να αποφεύγουν τις καινούριες μεταφορές, φοβούμενοι την αρνητική αξιολόγηση που θα επιφέρει η χρήση τους, αποδεικνύοντας έτσι, πως εκτός από την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας, για τη χρήση των νέων μεταφορών, καθώς και του σχηματιστικού λόγου γενικότερα, απαιτείται και η εμφάνιση αυτοπεποίθησης στη χρήση τέτοιου είδους εκφράσεων.

1.3.5 Ανάπτυξη της σχηματικής ικανότητας & ιδιωτισμοί

Οι Levorato & Cacciari (1995, 263-265), χαρακτηρίζουν τη διαδικασία κατανόησης και παραγωγής των ιδιωτισμών ως γνωστικό μηχανισμό, η επιτυχής λειτουργία του οποίου συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της σχηματικής ικανότητας, για την οποία και προτείνουν ένα μοντέλο, το επονομαζόμενο «μοντέλο ανάπτυξης της σχηματικής ικανότητας (*Figurative competence model*)». Το εν λόγω μοντέλο, διαρθρώνεται σε τέσσερις φάσεις, οι οποίες περιγράφονται πιο αναλυτικά παρακάτω:

1^η φάση: Η πρώτη φάση που διαρκεί περίπου μέχρι και την ηλικία των επτά ετών, χαρακτηρίζεται από την απόδοση κυριολεκτικής ερμηνείας στις ιδιωτισμικές εκφράσεις από τα παιδιά, καθώς και από την τάση που εμφανίζουν, να διασπούν τις εκφράσεις σε μικρότερα μέρη.

2^η φάση: Κατά της διάρκεια της δεύτερης φάσης, τα παιδιά είναι πλέον σε θέση να αντιληφθούν την ιδιωτισμική σημασία των εκφράσεων, με την προϋπόθεση όμως, πως αυτές οι εκφράσεις συνοδεύονται από τα κατάλληλα συμφραζόμενα, που βοηθούν τα παιδιά να τις κατανοήσουν-ερμηνεύσουν. Στη φάση αυτή, τα παιδιά μπορούν να εκλάβουν την ύπαρξη των ιδιωτισμικών εκφράσεων ως φυσιολογική, ενώ μπορούν παράλληλα να αντιληφθούν τις εκφράσεις με μη κυριολεκτικό τρόπο, όταν το περιεχόμενο αυτών των εκφράσεων, σχετίζεται με γνώσεις που εμπίπτουν στην αντίληψή τους.

3^η φάση: Στην τρίτη φάση, τα παιδιά συνειδητοποιούν τη δυνατότητα διατύπωσης μιας επικοινωνιακής περίπτωσης, με ποικίλους τρόπους (π.χ. κυριολεκτικά, ιδιωτισμικά, ειρωνικά), ενώ παράλληλα, σε αυτή τη φάση, οι περιστάσεις επικοινωνίας είναι αυτές που καθορίζουν την επιλογή του τρόπου διατύπωσης, εγκαταλείποντας την κυριολεκτική διατύπωση.

4^η φάση: Κατά τη διάρκεια της τέταρτης και τελευταίας φάσης ανάπτυξης της σχηματικής γλώσσας, τα παιδιά, εκτός από το να κατανοούν τους ιδιωτισμούς, είναι πλέον σε θέση και να τους παράγουν, επισφραγίζοντας μέσω της κατάκτησης αυτής της ικανότητας και την ολοκλήρωση της ανάπτυξης της σχηματικής ικανότητας.

Σύμφωνα με τις Levorato & Cacciari (1992, 431-432), η σχηματική ικανότητα δεν αναπτύσσεται αποκομμένη και ανεξάρτητη από τις υπόλοιπες περίπλοκες γλωσσικές ικανότητες, αλλά ταυτόχρονα με αυτές και αποτελεί επίσης μέρος της γενικότερης γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, μαζί με έναν αριθμό γλωσσικών ικανοτήτων που αναπτύσσονται σε γνωστικό επίπεδο.

Η ανάπτυξη της σχηματικής ικανότητας σε συνάρτηση με την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής των ιδιωτισμών, ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα, ωστόσο φτάσει στην ολοκλήρωσή της. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του αρχικού βήματος, παρατηρείται από τα παιδιά, η αναζήτηση αντιστοίχισης μιας έννοιας με το όνομά της. Με την ανάπτυξη όμως του αντιληπτικού τους συστήματος, είναι πλέον σε θέση να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη πολυσημίας των λέξεων. Αφού υπερβούν το πρώτο βήμα ανάπτυξης και κατά τη διάρκεια του δεύτερου βήματος, μπαίνουν στη διαδικασία να αντιλαμβάνονται και να διαχειρίζονται τις πληροφορίες που εντοπίζονται στα συμφραζόμενα ενός κειμένου και αφού εντοπίσουν τη σχηματική γλώσσα, όπου αυτή υπάρχει στις εκφράσεις, επικεντρώνονται στο κεντρικό νόημα του κειμένου. Όταν τα παιδιά φτάσουν στο προτελευταίο βήμα ανάπτυξης, είναι αναγκαίο να γνωρίζουν τις τυποποιημένες σχηματικές εκφράσεις, να αντιλαμβάνονται δηλαδή, το διαφορετικό νόημα που κρύβεται πίσω από τις εκφράσεις που διατυπώνονται κυριολεκτικά. Το τελευταίο βήμα ανάπτυξης της σχηματικής ικανότητας, συνδέεται με την κατανόηση και την παραγωγή των ιδιωτισμών, που επιτυγχάνεται μέσω της ικανότητας διαχείρισης της σημασιολογικής τους δομής.

Οι Levorato & Cacciari (1995, 280) παρατηρούν, πως η διαδικασία ανάπτυξης της σχηματικής ικανότητας, που σχετίζεται με τους ιδιωτισμούς και ίσως και με άλλες σχηματικές εκφράσεις, διαμορφώνεται στις ηλικίες από επτά έως έντεκα ετών.

1.4 Ανακεφαλαίωση

Στην πρώτη ενότητα της θεωρητικής διερεύνησης της παρούσας εργασίας (1.1), παρατέθηκαν οι έννοιες της γλωσσικής ανάπτυξης και της γλωσσικής ικανότητας, όπως ορίζονται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Μελετήθηκε η γλωσσική ανάπτυξη, η οποία είναι μια διαδικασία που συντελείται ήδη κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής των παιδιών, με τις βασικές λειτουργίες της Γλώσσας να κατακτούνται έως και τα πέντε τους έτη, ενώ η γλωσσική τους ανάπτυξη συνεχίζεται και εμπλουτίζεται εφ' όρου ζωής. Μελετήθηκε επίσης η γλωσσική ανάπτυξη, υπό το πρίσμα των διαφόρων θεωριών που έχουν ασχοληθεί με αυτή και διαπιστώθηκε, ότι η γλωσσική ανάπτυξη εξαρτάται από τη γλωσσική εμπειρία και ότι ο σκοπός που επιτελεί η Γλώσσα είναι η επικοινωνία.

Στη δεύτερη ενότητα (1.2), μελετήθηκαν οι έννοιες της πολυσημίας της μετωνυμίας και της συνεκδοχής. Κατά τη διεξοδική παρουσίαση των μεταφορών διαπιστώθηκε, πως η μεταφορά δομικά αποτελείται από δύο μέρη, στα οποία δίνονται διαφορετικές ονομασίες, από τους εκάστοτε μελετητές της μεταφοράς. Από τη σύγκριση μεταξύ μετωνυμίας και μεταφοράς, προέκυψε πως οι δύο έννοιες διαφέρουν σε σημασιολογικό επίπεδο. Εν συνεχεία διατυπώθηκαν διάφορες θεωρίες για τις μεταφορές, που η καθεμιά από αυτές διαθέτει τη δική της οπτική, με κυριότερη τη γνωστική θεώρηση, που βασίζεται στις εννοιολογικές μεταφορές, οι οποίες αναβαθμίζουν τις μεταφορές σε μια διαδικασία που σχετίζεται με το αντιληπτικό μας σύστημα και δεν περιορίζεται απλώς στη Γλώσσα. Παρουσιάστηκε ο ορισμός των ιδιωτισμών όπως επίσης και τα διάφορα είδη, τα οποία ευθύνονται για την ταξινόμηση των ιδιωτισμών, σε κατηγορίες. Διατυπώθηκε επίσης, ότι η κατανόηση των ιδιωτισμών είναι μια διαδικασία που προηγείται της παραγωγής τους και πως τα μικρά παιδιά, για να καταλήξουν σε αυτή, περνούν αρχικά, από το πρώτο στάδιο μετάβασης που είναι η κυριολεκτική ερμηνεία των ιδιωτισμών, έπειτα στο ενδιάμεσο που είναι η σχηματική, για να φτάσουν στο τέλος στην ιδιωτισμική. Εν κατακλείδι, αναδείχθηκε η καταλυτική σημασία των συμφραζομένων στην κατάκτηση των ιδιωτισμών από τα παιδιά.

Στην τελευταία ενότητα του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας (1.3.), αρχικά αποδόθηκε ο ορισμός της μεταφορικής νοημοσύνης, η οποία αποτελεί την ένατη νοημοσύνη, που προσφάτως ενσωματώθηκε στις ήδη προϋπάρχουσες οχτώ. Κατόπιν, παρατέθηκαν μερικά από τα σημαντικότερα συμπεράσματα της

ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας για την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας, σύμφωνα με τα οποία, τα παιδιά ήδη από τη νηπιακή ηλικία, ξεκινούν να αναπτύσσουν ως ένα βαθμό τη μεταφορική τους ικανότητα. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν μερικά από τα σημαντικότερα μοντέλα ανάπτυξης της μεταφορικής ικανότητας, τα οποία διαφοροποιούνται μεταξύ τους και κατατάσσουν τη μεταφορική ικανότητα των παιδιών σε στάδια/φάσεις, σύμφωνα με την ηλικιακή τους ανάπτυξη. Τέλος, παρουσιάστηκαν μερικές σημαντικές θεωρίες για τη σχηματική ικανότητα, η ανάπτυξη μάλιστα της οποίας, φαίνεται ότι συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής και κατανόησης των ιδιωτισμών.

ΜΕΡΟΣ Β. ΕΡΕΥΝΑ

2. ΠΕΙΡΑΜΑ

2.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας, είναι αφιερωμένο στην ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων του πειράματος που διεξήχθη σε μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, στα πλαίσια της έρευνας για την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας και ειδικότερα της ικανότητας κατανόησης των μεταφορών και ιδιωτισμών, στις δύο αυτές κοντινές ηλικιακές ομάδες.

Ειδικότερα, στην πρώτη ενότητα της έρευνας (2.1), περιγράφεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή του πειράματος. Αρχικά, διατυπώνονται τα δύο ερευνητικά ερωτήματα που αποτελούν τον βασικό κορμό της έρευνάς μας (2.1.1). Κατόπιν, γίνεται αναφορά στον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας (2.1.2), ενώ γίνεται επίσης περιγραφή του δείγματος που έλαβε μέρος στη διεξαγωγή της έρευνας (2.1.3), όπως επίσης και του εργαλείου αλλά και της διαδικασίας που ακολουθήθηκε, για τη συλλογή των δεδομένων (2.1.4). Τέλος, παρουσιάζεται η μέθοδος που επιλέχτηκε για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν, έπειτα από την ολοκλήρωση της έρευνας (2.1.5).

Αφού πραγματοποιηθεί η αναλυτική περιγραφή της μεθοδολογίας του πειράματος και ολοκληρωθεί η συλλογή των δεδομένων που θα προκύψουν μετά το πέρας της διεξαγωγής του, στην ακόλουθη ενότητα, έπεται η παρουσίαση της στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων (2.2.1) και στη συνέχεια πραγματοποιείται μια εκτενής συζήτηση αυτών των αποτελεσμάτων, σε σχέση με τα πορίσματα αντίστοιχων ερευνών από τη διεθνή βιβλιογραφία, για την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας (2.2.2).

2.1 Μεθοδολογία

2.1.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που κατήυθναν την εργασία μας, αποτυπώνονται στις ακόλουθες δύο υποθέσεις:

Υπόθεση 1: Στην πρώτη υπόθεση διερευνάται, αν τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας (έξι- εξίμισι ετών), εμφανίζουν πιο ανεπτυγμένη ικανότητα κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων, σε σχέση με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (πέντε- πεντέμισι ετών), λειτουργώντας με αυτόν τον τρόπο ως ενδιάμεσο

στάδιο ανάπτυξης της μεταφορικής ικανότητας, μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας, στα οποία εμφανίζονται τα πρώτα ευρήματα μεταφορικής ικανότητας και των παιδιών των επτά ετών, οπότε και ολοκληρώνεται αυτή η διαδικασία.

Υπόθεση 2: Στη δεύτερη υπόθεση διερευνάται, αν επιβεβαιώνονται τα πορίσματα των ερευνών που υποστηρίζουν πως τα κορίτσια εμφανίζουν πιο ανεπτυγμένη γλωσσική (και κατ' επέκταση μεταφορική) ικανότητα, αν υπάρχουν με άλλα λόγια διαφορές, στην ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων, με βάση το φύλο, δηλαδή μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, (της κάθε ηλικιακής ομάδας ξεχωριστά), όπως επίσης και μεμονωμένα, μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών των δύο ηλικιακών ομάδων.

2.1.2 Τόπος & χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2017, σε δημόσια δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία, ημιαστικών περιοχών της Ρόδου (Αρχάγγελος, Αφάντου, Μαριτσά, Παραδείσι).

2.1.3 Δείγμα

Στο πείραμά μας συμμετείχαν συνολικά εξήντα (60) παιδιά, προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, τα τριάντα (30) είναι παιδιά προσχολικής ηλικίας, από πέντε έως πεντέμισι (5- 5,5) ετών, δηλαδή παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και εκ των οποίων τα δεκαπέντε (15) είναι αγόρια και τα δεκαπέντε (15) κορίτσια. Τα υπόλοιπα παιδιά είναι δεκαπέντε (15) αγόρια και δεκαπέντε (15) κορίτσια πρώτης σχολικής ηλικίας, από έξι έως εξίμισι (6- 6,5) ετών, δηλαδή παιδιά που φοιτούν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Στον πίνακα 1, εμφανίζονται συγκεντρωτικά τα παραπάνω δεδομένα.

Πίνακας 1. Οι συμμετέχοντες του πειράματος

Ηλικία παιδιών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Προσχολική (5- 5,5 ετών)	15	15	30
Πρώτη σχολική (6- 6,5 ετών)	15	15	30
Συμμετέχοντες ανά φύλο	30	30	60

Όλα τα σχολεία στα οποία φοιτούν οι συμμετέχοντες του πειράματος, είναι δημόσια και όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, βρίσκονται σε ημιαστικές περιοχές της Ρόδου.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο δείγμα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, επιλέχτηκαν είκοσι (20) νήπια που φοιτούν στο 1^ο νηπιαγωγείο της τοπικής κοινότητας Αρχαγγέλου, εκ των οποίων τα δέκα (10) είναι αγόρια και τα δέκα (10) κορίτσια, ενώ συμμετείχαν ακόμα στο πείραμα, δέκα (10) νήπια, με τα πέντε (5) να είναι αγόρια και τα πέντε (5) κορίτσια, που φοιτούν στο 2^ο νηπιαγωγείο της τοπικής κοινότητας Αφάντου (πίνακας 2).

Πίνακας 2. Δείγμα παιδιών προσχολικής ηλικίας

Νηπιαγωγεία	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1 ^ο Αρχαγγέλου	10	10	20
2 ^ο Αφάντου	5	5	10

Το δείγμα των τριάντα (30) παιδιών της πρώτης δημοτικού, επιλέχτηκε ισόποσα, δηλαδή δέκα (10) παιδιά, εκ των οποίων τα πέντε (5) είναι αγόρια και τα πέντε (5) κορίτσια, από καθένα από τα τρία δημοτικά σχολεία: 1) το δημοτικό σχολείο της τοπικής κοινότητας Παραδεισίου, 2) το δημοτικό σχολείο της τοπικής κοινότητας Μαριτσών, και 3) το 3^ο δημοτικό σχολείο της τοπικής κοινότητας Αφάντου αντίστοιχα (πίνακας 3).

Πίνακας 3. Δείγμα παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας

Δημοτικά	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Παραδεισίου	5	5	10
Μαριτσών	5	5	10
3 ^ο Αφάντου	5	5	10

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας, έπρεπε να τεθούν ορισμένες κοινές παράμετροι- δικλείδες, σχετικά με την επιλογή των συμμετεχόντων στο πείραμα. Καταρχήν, για να διερευνηθούν αποκλειστικά και μόνο οι υποθέσεις του πειράματος, σχετικά με τις διαφορές που ενδέχεται να παρατηρηθούν σε σχέση με την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας ανάμεσα στα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, όπως επίσης και ανάμεσα στα δύο φύλα, όπως διατυπώθηκαν και σε προηγούμενη ενότητα (2.1.1), οι μισοί συμμετέχοντες του

πειράματος είναι αγόρια και οι άλλοι μισοί κορίτσια, προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας αντίστοιχα.

Όλοι οι συμμετέχοντες, επιλέχτηκαν από σχολεία γενικής αγωγής ημιαστικών περιοχών. Αυτό συνέβη, για να αποφευχθεί η αλλοίωση των αποτελεσμάτων που ενδεχομένως να προέκυπτε στην περίπτωση της επιλογής παιδιών από διαφορετικού τύπου περιοχές, όπως αγροτικές ή αστικές, γιατί σύμφωνα με τις Ντούμα & Βορριά (2013, 219), τα παιδιά που ζουν σε διαφορετικού τύπου περιοχές, εμφανίζουν μεταξύ τους σημαντικές διαφορές στη γλωσσική τους ανάπτυξη.

Όσα παιδιά συμμετείχαν στο πείραμα, είχαν την ελληνική ως μητρική τους γλώσσα και όχι ως δεύτερη, γιατί σύμφωνα με την άποψη της Littlemore (2010, 296, 307), παρόλο που τα δίγλωσσα παιδιά, όχι μόνο δεν υστερούν σε επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης από τα παιδιά που έχουν την ελληνική γλώσσα ως μητρική, αλλά μπορούν ακόμα τόσο να κατανοήσουν, όσο και να παραγάγουν το ίδιο αποτελεσματικά με αυτά τις μεταφορές, εμφανίζουν ωστόσο γνωσιακές ελλείψεις στη γλώσσα, που αποδίδονται σε λεξιλογικό επίπεδο. Για αυτό τον λόγο η συμμετοχή των δίγλωσσων παιδιών, μπορεί να οδηγήσει σε παραπλανητικά αποτελέσματα.

Πρέπει ακόμα να σημειωθεί, πως κανένα από τα παιδιά που έλαβαν μέρος στη διαδικασία της έρευνας δεν έχει διαγνωσθεί με καμία μαθησιακή δυσκολία. Τέλος, όλοι οι γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, έχουν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση.

Με την εφαρμογή των παραπάνω δικλίδων για την επιλογή του δείγματος προκύπτουν αποτελέσματα, σε συνάρτηση μόνο με τις παραμέτρους που εξετάζονται στις δύο υποθέσεις στις οποίες βασίζεται η παρούσα έρευνα, που δεν είναι άλλες, από την ηλικία και το φύλο των συμμετεχόντων των δύο ηλικιακών ομάδων.

2.1.4 Περιγραφή εργαλείου & διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το πείραμα που διενεργήθηκε, είχε ως στόχο, να διερευνήσει τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν στην παρούσα εργασία, σχετικά με την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής αλλά και πρώτης σχολικής ηλικίας, εξετάζοντας σε ποιο βαθμό τα παιδιά αυτών των ηλικιακών ομάδων κατανοούν τις μεταφορικές και ιδιωτισμικές εκφράσεις.

Για τον σκοπό αυτό, δημιουργήθηκε μια δοκιμασία¹, κατά τα πρότυπα των ερευνών των Levorato & Cacciari (1989, 390-392· 1992, 419-420), αποτελούμενη από έξι μικρά κείμενα, με έκταση από τέσσερις έως έξι σειρές ή αλλιώς, από 61-79 λέξεις το καθένα, ώστε να μην προκληθεί κόπωση στα παιδιά, εξαιτίας της μεγάλης έκτασης των κειμένων. Τα τρία κείμενα περιείχαν από έναν ιδιοτισμό, ενώ τα υπόλοιπα τρία, από μία μεταφορά. Η κάθε ιδιοτισμική ή μεταφορική έκφραση, εμφανιζόταν στο τέλος του κάθε κειμένου με έντονα μαύρα γράμματα (bold) και αναφερόταν στο γεγονός που περιγράφεται στα συμφραζόμενα, δίνοντας στα παιδιά τη γενικότερη αίσθηση του νόηματος του κειμένου. Η ερώτηση που ακολουθούσε, είχε τη μορφή κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής), εξαιτίας της αδυναμίας που έχουν τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες, στο να αποδώσουν μόνα τους την ερμηνεία αυτών των εκφράσεων. Τρεις ήταν οι δυνατές επιλογές- ερμηνείες που δόθηκαν στους συμμετέχοντες: η κυριολεκτική, η μεταφορική- ιδιοτισμική και μία επιλογή σχετική μεν με το νόημα του κειμένου, όχι όμως και με την ερώτηση που σχετίζεται με την έκφραση που εξετάζεται.

Αναφορικά με το περιεχόμενο των κειμένων που επιλέχτηκαν, οι Levorato & Cacciari (1989, 390), θεωρούν κατάλληλο ένα περιεχόμενο, εφόσον αυτό παρέχει πληροφορίες αντλούμενες από την καθημερινότητα των παιδιών και το οποίο τα βοηθά να κατανοήσουν τις διαφορετικές πτυχές της γλώσσας (σχηματική-κυριολεκτική). Όσο περισσότερες πληροφορίες δίνονται μέσα στο κείμενο, από τα συμφραζόμενα, τόσο πιο εύκολη γίνεται από το παιδί η κατανόηση των ιδιοτισμών-μεταφορών. Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και οι Polio & Polio (1979, 112-113), οι οποίοι διατείνονται, πως οι μεταφορές που επιλέγονται στη διεξαγωγή ερευνών για τη μεταφορική ικανότητα, είναι αναγκαίο να ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών. Γι' αυτό, δεν επιλέγονται μεταφορές που χρησιμοποιούνται από τους ενηλίκους, αλλά μεταφορές αντλούμενες από το άμεσο περιβάλλον και την καθημερινότητα των παιδιών. Συγκεκριμένα, προκειμένου να διασφαλιστεί πως οι μεταφορικές και οι ιδιοτισμικές εκφράσεις που περιλήφθηκαν στη δοκιμασία, πληρούν το κριτήριο της αμεσότητας και επιπλέον, πως ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών, αντλήθηκαν από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για την Α' και Β' δημοτικού, «*Το δελφίνι*» (ITYE, 2016) και το Ανθολόγιο

¹ βλ. «*Δοκιμασία για την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*», στο Παράρτημα.

Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο (ΟΕΔΒ, 1996). Η επιλογή των μεταφορικών και ιδιωτισμικών εκφράσεων, έγινε ισομερώς. Ειδικότερα, οι ιδιωτισμικές εκφράσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τρεις, ακριβώς όσες και οι μεταφορικές.

Ο πρώτος ιδιωτισμός «*το έβαλε στα πόδια*», που εμφανίζεται στο ΚΕΙΜΕΝΟ 1, έχει έκταση που φτάνει τις εβδομήντα τέσσερις (74) λέξεις. Η μεταφορική ερμηνεία που είναι και η σωστή, βρίσκεται στην τρίτη επιλογή, η κυριολεκτική στην πρώτη και η ερμηνεία που δεν έχει σχέση με την έκφραση αυτή καθαυτή, αλλά με το γενικότερο νόημα του κειμένου, στην τρίτη:

ΚΕΙΜΕΝΟ 1

*Ο Νίκος, μόλις τελείωσε τα μαθήματά του, πήρε την μπάλα του, βγήκε από το σπίτι και πήγε να παίξει ποδόσφαιρο, στη μικρή αυλή του σπιτιού του. Τα υπόλοιπα παιδιά, δεν είχαν ακόμη τελειώσει τα μαθήματά τους κι έτσι ο Νίκος έπαιζε μπάλα μόνος του. Κλωτσούσε την μπάλα στον τοίχο. Κατά λάθος, κλώτσησε με δύναμη την μπάλα στο παράθυρο της γειτόνισσας και το έσπασε. Μόλις ο Νίκος έσπασε το παράθυρο, αμέσως **το έβαλε στα πόδια**.*

Ερώτηση 1: Τι έκανε ο Νίκος μόλις έσπασε το παράθυρο;

- 1. Έβαλε τα σπασμένα κομμάτια του παραθύρου πάνω στις τσέπες του.*
- 2. Έφυγε τρέχοντας.*
- 3. Συνέχισε να παίζει μπάλα*

Από το άλλο μέρος, η πρώτη από τις τρεις μεταφορικές εκφράσεις που επιλέχτηκαν για τις ανάγκες της δοκιμασίας «*χάνει τον καιρό της*», βρίσκεται στο ΚΕΙΜΕΝΟ 2, το οποίο αποτελείται από εξήντα τρεις (63) λέξεις. Η μεταφορική-σωστή ερμηνεία του, να εμφανίζεται στην πρώτη εκ των τριών επιλογών. Στη δεύτερη επιλογή βρίσκεται η κυριολεκτική ερμηνεία, ενώ στην τρίτη και τελευταία επιλογή, η ερμηνεία που συνδέεται με το νόημα του κειμένου:

ΚΕΙΜΕΝΟ 2

*Η κυρία Μαρία, είναι μια πολύ καλή και γλυκιά δασκάλα. Αγαπάει όλα τα παιδιά, αλλά κι εκείνα την αγαπούν. Η κυρία Μαρία, νοιάζεται για όλους. Θέλει τα παιδιά να είναι χαρούμενα. Συνέχεια λέει στα παιδιά να παίζουν όλα μαζί αγαπημένα, όμως τις περισσότερες φορές αυτά τσακώνονται. Νομίζω πως κάθε φορά που η κυρία λέει στα παιδιά να μην τσακώνονται, **χάνει τον καιρό της**.*

Ερώτηση 2: Τι γίνεται κάθε φορά που η κυρία λέει στα παιδιά να μην τσακώνονται;

1. Τα παιδιά δεν την ακούνε.
2. Η κυρία χάνει κάτι.
3. Τα παιδιά παίζουν όλα μαζί αγαπημένα.

Η δεύτερη μεταφορική έκφραση της δοκιμασίας, «*βυθίστηκε σε μελαγχολία*», συμπεριλήφθηκε στο ΚΕΙΜΕΝΟ 3, το οποίο εκτείνεται στις (65) λέξεις. Η μεταφορική- σωστή ερμηνεία της έκφρασης μετακινήθηκε στην τελευταία επιλογή, η κυριολεκτική ερμηνεία στη δεύτερη, ενώ η ερμηνεία που σχετίζεται με το νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου, τοποθετήθηκε στην πρώτη θέση των τριών δυνατών επιλογών:

ΚΕΙΜΕΝΟ 3

*Τα ταξίδια αρέσουν πολύ στην Άννα. Πόσο χάρηκε όταν έμαθε από τη μαμά της, πως θα πάνε όλοι μαζί διακοπές τα Χριστούγεννα στη Disneyland στο Παρίσι...Τι χαρά! Επιτέλους θα έβλεπε από κοντά την αγαπημένη της Minnie! Όμως, λίγο πριν το ταξίδι, ο μικρός της αδερφός αρρώστησε και δεν μπορεί να ταξιδέψει. Έτσι, όταν η Άννα έμαθε πως το ταξίδι δεν θα γίνει, **βυθίστηκε σε μελαγχολία.***

Ερώτηση 3: Τι έκανε η Άννα όταν έμαθε πως δεν θα γίνει το ταξίδι;

1. Ένιωσε χαρά.
2. Μπήκε σε μπανιέρα με νερό.
3. Στενοχωρήθηκε.

Η δεύτερη ιδιωματική έκφραση «*δεν παίρνει από λόγια*», εμφανίζεται στο ΚΕΙΜΕΝΟ 4. Το εν λόγω κείμενο, αποτελείται από εξήντα μία (61) λέξεις. Η μεταφορική- σωστή ερμηνεία της, εντοπίζεται στη δεύτερη επιλογή, ενώ η κυριολεκτική στην τρίτη επιλογή. Η σχετική με το νόημα του κειμένου ερμηνεία, τοποθετείται στην πρώτη επιλογή:

ΚΕΙΜΕΝΟ 4

*Ο Γιάννης και η Φλώρα, είναι αδέρφια. Ο Γιάννης είναι ο μεγαλύτερος αδερφός της Φλώρας και του αρέσει να της κάνει αστεία και να την πειράζει συνέχεια. Η Φλώρα είναι ένα πολύ ήσυχο και σοβαρό κορίτσι και δεν της αρέσει που ο Γιάννης την ενοχλεί. Τον παρακαλά συνέχεια να σταματήσει να την πειράζει, αλλά εκείνος, φαίνεται πως **δεν παίρνει από λόγια.***

Ερώτηση 4: Τι κάνει ο Γιάννης κάθε φορά που η Φλώρα τον παρακαλά να σταματήσει να την πειράζει;

1. Σταματά αμέσως να την ενοχλεί.

2. Συνεχίζει να την πειράζει/δεν την ακούει.

3. Δεν παίρνει αυτά που του δίνει η Φλώρα.

Η τρίτη μεταφορική έκφραση «*ύψωσε το βλέμμα του*», βρίσκεται στο ΚΕΙΜΕΝΟ 5, το οποίο εκτείνεται στις εβδομήντα εννιά (79) λέξεις. Εδώ, η μεταφορική ερμηνεία της έκφρασης, εντοπίζεται στην τρίτη επιλογή, η κυριολεκτική στην πρώτη και η ερμηνεία που σχετίζεται με το νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου, αλλά όχι και της υπό εξέταση μεταφορικής έκφρασης, στη δεύτερη επιλογή:

ΚΕΙΜΕΝΟ 5

*Ο Κωστάκης, είναι ένα πολύ αδύνατο παιδί που φοράει γυαλιά. Είναι χαμογελαστός και καλός. Του αρέσει να βοηθάει συνέχεια τους άλλους. Όμως, κάποια παιδιά, τον κοροϊδεύουν, γιατί φοράει γυαλιά. Μια μέρα, ενώ έτρωγε ένα ωραίο παγωτό σοκολάτα, κάποια παιδιά, του πήραν το παγωτό και το έριξαν κάτω γελώντας. Ο Κωστάκης στενοχωρήθηκε πολύ και έσκυψε το κεφάλι κλαίγοντας. Όμως ξαφνικά, ένα παιδί τον ακούμπησε στον ώμο, του χαμογέλασε και τότε ο Κωστάκης χαρούμενος, **ύψωσε το βλέμμα του προς το παιδί.***

Ερώτηση 5: Τι έκανε ο Κωστάκης όταν το παιδί τον ακούμπησε στο ώμο και του χαμογέλασε;

1. Σήκωσε κάτι ψηλά.
2. Συνέχισε να κλαίει.
3. Κοίταξε το παιδί.

Η τρίτη και τελευταία ιδιωτισμική έκφραση, «*είχε τα κέφια της*», εντάχθηκε στο ΚΕΙΜΕΝΟ 6, με την έκτασή του να φτάνει τις εξήντα μία (61) λέξεις. Εδώ η μεταφορική έκφραση τοποθετήθηκε στην πρώτη επιλογή, η κυριολεκτική στην τρίτη, ενώ η ερμηνεία η σχετική με το νόημα του κειμένου, στη δεύτερη θέση:

ΚΕΙΜΕΝΟ 6

*Η κυρία Ευτυχία, είναι μια ψηλή γυναίκα, με μεγάλα πράσινα μάτια, που είναι όμως πολύ σοβαρή και αυστηρή και δεν χαμογελά ποτέ. Συνήθως φοράει μαύρα ρούχα και τα παιδιά της γειτονιάς, τη φοβούνται όποτε τη βλέπουν μπροστά τους. Χτες όμως, όλοι ξαφνιαστήκαν όταν την είδαν χαμογελαστή, να μοιράζει γλειφιτζούρια στα παιδιά. Όλοι είπαν, πως μοίραζε γλειφιτζούρια, επειδή **είχε τα κέφια της.***

Ερώτηση 6: Γιατί μοίραζε γλειφιτζούρια η κυρία Ευτυχία;

1. Γιατί ήταν χαρούμενη.

2. *Γιατί αγαπούσε τα παιδιά.*

3. *Γιατί είχε μαζί της κάτι που της αρέσει πολύ.*

Όλες οι εκφράσεις που επιλέχθηκαν για να ενταχθούν στα κείμενα της δοκιμασίας, χρησιμοποιήθηκαν αυτούσιες, με μοναδική εξαίρεση τη μεταφορική έκφραση του κειμένου 5 «*σήκωσε τα μάτια*», η οποία τροποποιήθηκε από την έκφραση: «*ύψωσε το βλέμμα*», εξαιτίας της ενδεχόμενης δυσκολίας- σύγχυσης που θα προκαλούσε στα παιδιά η κατανόηση της συγκεκριμένης έκφρασης, στην αυτούσια μορφή της.

Όπως διαπιστώνεται από την παρατήρηση των παραπάνω κειμένων, από τα οποία αποτελείται η δοκιμασία στην οποία υποβλήθηκαν οι συμμετέχοντες του πειράματος, η σειρά εμφάνισης των τριών δυνατών απαντήσεων (κυριολεκτική- μεταφορική ερμηνεία- ερμηνεία άσχετη με την έκφραση), σκόπιμα δεν παρέμεινε σταθερή, από το ένα κείμενο στο άλλο, ώστε να μην θεωρηθεί δεδομένη η σειρά των απαντήσεων. Επίσης, είναι σημαντικό να σημειωθεί, πως τα κείμενα από τα οποία απαρτίζεται η δοκιμασία, είναι πρωτότυπα και δημιουργήθηκαν αποκλειστικά και μόνο, για τις ανάγκες του πειράματος.

Το πείραμα διεξήχθη εντός των σχολικών αιθουσών, σε εργάσιμες ημέρες (Δευτέρα- Παρασκευή) και σε ώρες εντός του πρωινού σχολικού προγράμματος (8:00- 13:15), ενώ για την πραγματοποίησή του συνεργάστηκαν τέσσερις εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στα σχολεία όπου διεξήχθη η έρευνα.

Καθένας από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς, ανέλαβε τον ρόλο του αφηγητή. Αρχικά, πριν από την έναρξη της δοκιμασίας, αποφασιζόταν από τον αφηγητή η επιλογή των παιδιών, που πληρούσαν τις προϋποθέσεις (όπως τέθηκαν στην ενότητα 2.1.3) για να συμμετάσχουν στο πείραμα. Η δοκιμασία διεξαγόταν ατομικά (αφηγητής- παιδί). Ο αφηγητής, στο τέλος της αφήγησης κάθε κειμένου, απηύθυνε στο παιδί την ερώτηση που συνόδευε το κείμενο και έπειτα σημείωνε στο αντίτυπο της δοκιμασίας, την απάντηση που του έδινε. Η μέση διάρκεια της δοκιμασίας για το κάθε παιδί, κυμαινόταν από οχτώ έως δώδεκα (8- 12) λεπτά.

2.1.5 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου χ^2 , το οποίο χρησιμοποιείται για δύο λόγους: Αφενός γιατί με την εφαρμογή του συγκεκριμένου

κριτηρίου διαπιστώνεται, εάν υπάρχει ή όχι ανεξαρτησία, ανάμεσα στις μεταβλητές που έχουν τεθεί στις υποθέσεις που διατυπώνονται σε μία έρευνα και αφετέρου, γιατί μέσω της συγκριτικής ανάλυσης των ποσοστών, εξετάζει το κατά πόσο οι ομοιότητες ή οι διαφορές που ενδεχομένως προκύπτουν μεταξύ των μεταβλητών, εμφανίζουν στατιστικά μεγάλες αποκλίσεις. Το στατιστικό κριτήριο χ^2 , εξετάζεται μέσω του προγράμματος SPSS (Κόλλιας 2007, 59, 72).

Όσον αφορά στην παρούσα έρευνα, οι μεταβλητές που εξετάστηκαν με τη χρήση του προγράμματος SPSS, σχετίζονται με τις δύο υποθέσεις που διατυπώθηκαν. Συγκεκριμένα, στην πρώτη υπόθεση εξετάζονται οι διαφορές στην ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας ανάμεσα δύο διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, που είναι οι δύο μεταβλητές της υπόθεσης, ενώ στη δεύτερη υπόθεση, εξετάζονται οι διαφορές στην ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας σε σχέση με το φύλο. Έτσι, οι δύο μεταβλητές της δεύτερης υπόθεσης, είναι τα αγόρια και τα κορίτσια.

2.2 Αποτελέσματα- Συζήτηση

2.2.1 Αποτελέσματα

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, όπως ήδη προ-ειπώθηκε (υποενότητα 2.1.5.), έγινε με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου χ^2 , μέσω του προγράμματος SPSS. Στην παρούσα υποενότητα, πραγματοποιείται η ανάλυση των αποτελεσμάτων του πειράματος ξεχωριστά, ανά κείμενο, όπως προέκυψαν ανά ηλικιακή ομάδα (παιδιά προσχολικής- παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας), αλλά και ανά φύλο (αγόρια- κορίτσια). Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, θα πρέπει επίσης να σημειωθεί, πως ένα αποτέλεσμα για να είναι στατιστικά σημαντικό, θα πρέπει η τιμή του να είναι $p < 0.05$.

Στο KEIMENO 1, όπου εξετάζεται ο ιδιωτισμός «το έβαλε στα πόδια», δεκαεπτά (17) από τα τριάντα (30) παιδιά προσχολικής ηλικίας, εκ των οποίων εννιά (9) αγόρια και οχτώ (8) κορίτσια, επέλεξαν τη σωστή απάντηση σε ποσοστό 57%, ενώ δεκατρία παιδιά (13), έξι (6) αγόρια και επτά (7) κορίτσια, σε ποσοστό 43%, επέλεξαν μία εκ των δύο λάθος απαντήσεων. Για το ίδιο κείμενο, απάντησαν σωστά είκοσι έξι (26) από τα τριάντα (30) παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, από τα οποία τα δεκατρία (13) ήταν αγόρια και τα δεκατρία (13) κορίτσια, σε ποσοστό 87%, ενώ τέσσερα (4) παιδιά, δύο (2) αγόρια και δύο (2) κορίτσια, απάντησαν λάθος σε

ποσοστό 13%. Οι διαφορές στο KEIMENO 1 είναι στατιστικά σημαντικές, αφού η τιμή $p < 0.05$ ($p = 0.02$).

Η μεταφορά «*χάνει τον καιρό της*», εξετάζεται στο KEIMENO 2. Για τη συγκεκριμένη μεταφορά, απάντησαν σωστά συνολικά, οχτώ (8) παιδιά προσχολικής ηλικίας, τρία (3) αγόρια και πέντε (5) κορίτσια, σε ποσοστό 27%, ενώ είκοσι δύο παιδιά, δώδεκα αγόρια (12) και δέκα (10) κορίτσια, απάντησαν λάθος, σε ποσοστό που φτάνει το 73%. Από την άλλη μεριά, από τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, δεκατρία (13) παιδιά απάντησαν σωστά, εκ των οποίων τα επτά (7) ήταν αγόρια και τα έξι (6) κορίτσια, σε ποσοστό 43%, ενώ δεκαεπτά (17) παιδιά απάντησαν λάθος, σε ποσοστό 57%, με τα οχτώ (8) να είναι αγόρια και τα εννιά (9) κορίτσια. Οι διαφορές εδώ δεν είναι στατιστικά σημαντικές, αφού η τιμή $p > 0.05$ ($p = 0.28$).

Όσον αφορά στο KEIMENO 3, εκεί εμφανίζεται η μεταφορά «*βυθίστηκε σε μελαγχολία*». Τη σωστή απάντηση επέλεξαν όλα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τριάντα (30) παιδιά, σε ποσοστό 100%, ενώ είκοσι εννιά (29) παιδιά, εκ των οποίων δεκατέσσερα (14) αγόρια και δεκαπέντε (15) κορίτσια πρώτης σχολικής ηλικίας, απάντησαν σωστά, σε ποσοστό 97%, με εξαίρεση έναν (1) μαθητή, ένα αγόρι, το οποίο απάντησε λάθος, σε ποσοστό 3%. Οι διαφορές όμως σε αυτό το κείμενο, δεν είναι στατιστικά σημαντικές, αφού η τιμή $p > 0.05$ ($p = 1.00$).

Στο KEIMENO 4, όπου εντοπίζεται ο ιδιοτισμός «*δεν παίρνει από λόγια*», τα είκοσι (20) από τα τριάντα (30) παιδιά προσχολικής ηλικίας, απάντησαν σωστά. Από αυτά, τα έξι (6) ήταν αγόρια και τα δεκατέσσερα (14) κορίτσια, σε ποσοστό 67%, ενώ λάθος απάντηση έδωσαν δέκα (10) παιδιά, εκ των οποίων τα εννιά (9) ήταν αγόρια και το ένα (1) κορίτσι, σε ποσοστό 33%. Είκοσι τρία (23) παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, απάντησαν σωστά, δέκα (10) αγόρια και δεκατρία (13) κορίτσια, σε ποσοστό 77%, ενώ αντίθετα επτά (7) παιδιά, πέντε (5) αγόρια και δύο (2) κορίτσια, ποσοστό που φτάνει το 23%, δεν κατάφεραν να βρουν τη σωστή απάντηση. Οι διαφορές και εδώ, δεν είναι στατιστικά σημαντικές, γιατί η τιμή $p > 0.05$ ($p = 0.57$).

Στη μεταφορά «*ύψωσε το βλέμμα του*», του KEIMENOY 5, είκοσι επτά (27) παιδιά προσχολικής ηλικίας επέλεξαν τη σωστή απάντηση, δεκαπέντε (15) αγόρια και δώδεκα (12) κορίτσια, σε ποσοστό 90%, ενώ αντίθετα, τρία (3) παιδιά (κορίτσια), απάντησαν λάθος, σε ποσοστό 10%. Αντίστοιχα, από τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, είκοσι τέσσερα (24) απάντησαν σωστά, δώδεκα (12) αγόρια και δώδεκα (12) κορίτσια, σε ποσοστό 80% και έξι (6) παιδιά, ισάριθμα, τρία (3) αγόρια και τρία (3)

κορίτσια, απάντησαν λάθος, σε ποσοστό 20%. Η τιμή είναι $p > 0.05$ ($p = 0.48$). Επομένως, οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Ο ιδιοτισμός «είχε τα κέφια της», εμφανίζεται στο KEIMENO 6, όπου τρία (3) μόλις παιδιά προσχολικής ηλικίας απάντησαν σωστά και συγκεκριμένα, ένα (1) αγόρι και δύο (2) κορίτσια, σε ποσοστό που αγγίζει το 10%, ενώ οι λάθος απαντήσεις που δόθηκαν, ήταν είκοσι επτά (27), από τις οποίες, οι δεκατέσσερις (14) δόθηκαν από τα αγόρια και οι δεκατρείς (13) από τα κορίτσια, σε ποσοστό που ανέρχεται στο 90%. Καλύτερα ήταν τα αποτελέσματα για τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, τα οποία έδωσαν έντεκα (11) σωστές απαντήσεις, από τις οποίες τις πέντε (5) έδωσαν τα αγόρια και τις έξι (6) τα κορίτσια, σε ποσοστό 37%. Δεκαεννιά παιδιά έδωσαν λάθος απαντήσεις, εκ των οποίων τα δέκα (10) ήταν αγόρια και τα εννιά (9) κορίτσια, σε ποσοστό 63%. Σε αυτό το κείμενο, οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές, αφού η τιμή $p < 0.05$ ($p = 0.03$).

Οι μαθητές του Δημοτικού έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις στα κείμενα 1, 2, 4 και 6. Παρατηρείται το αντίστροφο στα κείμενα 3 και 5 με τους μαθητές του νηπιαγωγείου να δίνουν περισσότερες σωστές απαντήσεις. Οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές για τα κείμενα 1 και 6 ($p < 0.05$), όπως φαίνεται και παρακάτω, στον πίνακα 4, όπου παρουσιάζεται η στατιστική ανάλυση των σωστών και λανθασμένων απαντήσεων συγκριτικά, μεταξύ του συνόλου των παιδιών νηπιαγωγείου- Α' δημοτικού, για κάθε κείμενο ξεχωριστά.

Πίνακας 4. Διαφορές μεταξύ παιδιών νηπιαγωγείου- Α' δημοτικού, ανά κείμενο

Κείμενο	Απάντηση	Νηπιαγωγείο (n=30)	Δημοτικό (n=30)	Chi square τεστ (p)
1	Σωστή	17 (57)	26 (87)	5.25 (0.02)
	Λάθος	13 (43)	4 (13)	
2	Σωστή	8 (27)	13 (43)	1.17 (0.28)
	Λάθος	22 (73)	17 (57)	
3	Σωστή	30 (100)	29 (97)	1,02 (1.00)
	Λάθος	0 (0)	1 (3)	
4	Σωστή	20 (67)	23 (77)	0.33 (0.57)
	Λάθος	10 (33)	7 (23)	
5	Σωστή	27 (90)	24 (80)	1.18 (0.48)
	Λάθος	3 (10)	6 (20)	
6	Σωστή	3 (10)	11 (37)	4.57 (0.03)
	Λάθος	27 (90)	19 (63)	

Στους πίνακες 5 και 6, παρουσιάζονται αναλυτικά όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν ανά κείμενο, αλλά και στο σύνολο του τεστ που διενεργήθηκε, για κάθε

ηλικιακή ομάδα (πίνακας 5- απαντήσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας, πίνακας 6- απαντήσεις παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας), αλλά και για κάθε φύλο ξεχωριστά (αγόρια- κορίτσια).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που φαίνονται στον πίνακα 5, τα αγόρια προσχολικής ηλικίας, έκαναν περισσότερα λάθη στα κείμενα 2, 4 και 6, σε σχέση με τα κορίτσια της αντίστοιχης ηλικιακής ομάδας. Παρατηρείται το αντίστροφο στα κείμενα 1 και 5, ενώ υπήρχαν ισάριθμες σωστές απαντήσεις στο κείμενο 3. Οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές μόνο για το κείμενο 4 ($p < 0.05$).

Πίνακας 5. Απαντήσεις μεταξύ αγοριών- κοριτσιών προσχολικής ηλικίας

ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ (ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ)						
ΚΕΙΜΕΝΟ	Απαντήσεις αγοριών			Απαντήσεις κοριτσιών		
	Μεταφορική ερμηνεία	Κυριολεκτική ερμηνεία	Ερμηνεία σχετική με το νόημα	Μεταφορική ερμηνεία	Κυριολεκτική ερμηνεία	Ερμηνεία σχετική με το νόημα
1	9	2	4	8	1	6
2	3	2	10	5	4	6
3	15	0	0	15	0	0
4	6	5	4	14	1	0
5	15	0	0	12	0	3
6	1	6	8	2	5	8
ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (%)	49 (54%)	15 (17%)	26 (29%)	56 (62%)	11 (12%)	23 (26%)

Τα αγόρια της πρώτης σχολικής ηλικίας, έδωσαν περισσότερες λανθασμένες απαντήσεις, στα κείμενα 1, 3, 4 και 6. Αντίθετα, τα κορίτσια που βρίσκονται στην ίδια ηλικία, έδωσαν περισσότερες λανθασμένες απαντήσεις στο κείμενο 2, ενώ υπήρχαν ισάριθμα λάθη στο κείμενο 5. Οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($p > 0.05$ για όλα τα κείμενα).

Πίνακας 6. Απαντήσεις μεταξύ αγοριών- κοριτσιών Α' δημοτικού

ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ (Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ)						
	Απαντήσεις αγοριών			Απαντήσεις κοριτσιών		
ΚΕΙΜΕΝΟ	Μεταφορική ερμηνεία	Κυριολεκτική ερμηνεία	Ερμηνεία σχετική με το νόημα	Μεταφορική ερμηνεία	Κυριολεκτική ερμηνεία	Ερμηνεία σχετική με το νόημα
1	13	0	2	13	1	1
2	7	1	7	6	5	4
3	14	1	0	15	0	0
4	10	1	4	13	2	0
5	12	1	2	12	3	0
6	5	4	6	6	2	7
ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (%)	61 (68%)	8 (9%)	21 (23%)	66 (73%)	13 (14%)	12 (13%)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν μεταξύ των κοριτσιών νηπιαγωγείου και Δημοτικού, τα κορίτσια νηπιαγωγείου έκαναν ισάριθμα λάθη με τα κορίτσια Δημοτικού στα κείμενα 3 και 5, περισσότερα λάθη στα κείμενα 1, 2 και 6, ενώ λιγότερα λάθη στο κείμενο 4. Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο στο κείμενο 1 ($p < 0.05$).

Από την παρατήρηση των δεδομένων ανάμεσα στους μαθητές νηπιαγωγείου-Δημοτικού, προκύπτει ότι τα αγόρια στο νηπιαγωγείο έκαναν περισσότερα λάθη στα κείμενα 1, 2, 4 και 6, αλλά όχι στα κείμενα 3 και 5 όπου έκαναν λιγότερα λάθη από τα αγόρια Δημοτικού. Οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($p > 0.05$ για όλα τα κείμενα).

Παρά το γεγονός, πως τα παραπάνω επιμέρους αποτελέσματα, ανά κείμενο, προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες, η επιβεβαίωση ή η κατάρριψη της ισχύος των υποθέσεων που διατυπώθηκαν στην αρχή της έρευνας μπορεί να γίνει, μόνο μέσω της συγκριτικής στατιστικής ανάλυσης των συνολικών απαντήσεων που δόθηκαν από τα παιδιά, που συμμετείχαν στην έρευνα.

Συγκρίνοντας τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα μεταξύ των μαθητών νηπιαγωγείου και Δημοτικού, παρατηρείται ότι οι μαθητές νηπιαγωγείου έκαναν περισσότερα λάθη (42% των απαντήσεων ήταν λανθασμένες, έναντι 29% για τους

μαθητές Δημοτικού). Η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική ($p < 0.05$). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7. Διαφορές μεταξύ μαθητών νηπιαγωγείου- Α' δημοτικού

Απάντηση	Νηπιαγωγείο (n=180)*	Δημοτικό (n=180)	Chi square τεστ (p)
Σωστή	105 (58)	127 (71)	5.867 (0.021)
Λάθος	75 (42)	53 (29)	

* Επί των συνολικών απαντήσεων που δόθηκαν από 30 μαθητές και στα 6 κείμενα (180 απαντήσεις).

Συγκρίνοντας τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα μεταξύ των μαθητών του νηπιαγωγείου με βάση το φύλο, παρατηρείται ότι τα αγόρια έκαναν περισσότερα λάθη (46% των απαντήσεων ήταν λανθασμένες, έναντι 38% για τα κορίτσια). Οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($p > 0.05$) (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Διαφορές μεταξύ αγοριών- κοριτσιών νηπιαγωγείου

Απάντηση	Αγόρια (n=90)*	Κορίτσια (n=90)	Chi square τεστ (p)
Σωστή	49 (54)	56 (62)	1.120 (0.364)
Λάθος	41 (46)	34 (38)	

* Επί των συνολικών απαντήσεων που δόθηκαν από 15 μαθητές και στα 6 κείμενα (90 απαντήσεις).

Συγκρίνοντας τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα μεταξύ των μαθητών του δημοτικού με βάση το φύλο, παρατηρείται ότι τα αγόρια έκαναν περισσότερα λάθη (32% των απαντήσεων ήταν λανθασμένες, έναντι 27% για τα κορίτσια). Οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($p > 0.05$) (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Διαφορές μεταξύ αγοριών- κοριτσιών Α' δημοτικού

Απάντηση	Αγόρια (n=90)*	Κορίτσια (n=90)	Chi square τεστ (p)
Σωστή	61 (68)	66 (73)	0.669 (0.513)
Λάθος	29 (32)	24 (27)	

* Επί των συνολικών απαντήσεων που δόθηκαν από 15 μαθητές και στα 6 κείμενα (90 απαντήσεις).

Συγκρίνοντας τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα μεταξύ των κοριτσιών με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης, παρατηρείται ότι τα κορίτσια του νηπιαγωγείου έκαναν περισσότερα λάθη (38% των απαντήσεων ήταν λανθασμένες, έναντι 27% των κοριτσιών στο Δημοτικό). Οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($p > 0.05$) (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Διαφορές μεταξύ κοριτσιών βάση βαθμίδας εκπαίδευσης

Απάντηση	Νηπιαγωγείο (n=90)*	Δημοτικό (n=90)	Chi square τεστ (p)
Σωστή	56 (62)	66 (73)	2.544 (0.151)
Λάθος	34 (38)	24 (27)	

* Επί των συνολικών απαντήσεων που δόθηκαν από 15 μαθητές και στα 6 κείμενα (90 απαντήσεις).

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα μεταξύ αγοριών με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης, παρατηρείται ότι τα αγόρια του νηπιαγωγείου έκαναν περισσότερα λάθη (46% των απαντήσεων ήταν λανθασμένες, έναντι 32% των αγοριών στο Δημοτικό). Οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($p > 0.05$) (Πίνακας 11).

Πίνακας 11. Διαφορές μεταξύ αγοριών βάση βαθμίδας εκπαίδευσης

Απάντηση	Νηπιαγωγείο (n=90)*	Δημοτικό (n=90)	Chi square τεστ (p)
Σωστή	49 (54)	61 (68)	3.366 (0.092)
Λάθος	41 (46)	29 (32)	

* Επί των συνολικών απαντήσεων που δόθηκαν από 15 μαθητές και στα 6 κείμενα (90 απαντήσεις).

2.2.2 Συζήτηση

Σύμφωνα με αρκετά πορίσματα που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας, (Vosniadou 1986, 51-52· Özçalışkan 2005, 315, 317· Σελίμη & Κατή 2010, 421, 426, 427, 429 κ.ά.), κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, δηλαδή σε παιδιά ηλικίας περίπου των πέντε ετών, εμφανίζονται ήδη τα πρώτα δείγματα της ικανότητας κατανόησης πεπερασμένου αριθμού απλών μεταφορικών εκφράσεων, η οποία αυξάνεται, παράλληλα με την ανάπτυξη κάποιων νοητικών τους ικανοτήτων, μεταβαίνοντας από την κυριολεκτική κατανόηση των εκφράσεων στη μεταφορική. Κατά τα επτά έτη, οπότε και ανάγεται το ξεκίνημα της πρώτης σχολικής ηλικίας, ολοκληρώνεται και η διαδικασία κατανόησης των απλών μεταφορικών εκφράσεων.

Η διατύπωση της πρώτης υπόθεσης της παρούσας έρευνας, διαμορφώθηκε με βάση τα προηγούμενα πορίσματα για την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας, εστιάζοντας στις ηλικίες στις οποίες εμφανίζονται τα πρώτα ευρήματα μεταφορικής ικανότητας, δηλαδή ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

(πέντε- έξι ετών) και πριν ολοκληρωθεί η διαδικασία της μεταφορικής κατάκτησης (επτά ετών).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών, φαίνεται να επιβεβαιώνεται η ισχύς της πρώτης υπόθεσης που τέθηκε στο ξεκίνημα της έρευνας. Η υπόθεση αυτή υποστηρίζει, πως τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, δηλαδή τα αγόρια και κορίτσια ηλικίας έξι (6)- εξίμισι (6,5) ετών, που φοιτούν στην πρώτη τάξη του δημοτικού, εμφανίζουν πιο ανεπτυγμένη ικανότητα στην κατανόηση των μεταφορικών- ιδιωτισμικών εκφράσεων, σε σχέση με τους μαθητές (αγόρια- κορίτσια) της προσχολικής ηλικίας, πέντε (5)- πεντέμισι (5,5) ετών, που φοιτούν στο νηπιαγωγείο.

Οι διαφορές που διαπιστώθηκαν στο σύνολο των απαντήσεων, ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες, ήταν σημαντικές, οδηγώντας μας με αυτό τον τρόπο στο συμπέρασμα, πως τα παιδιά των δύο αυτών ηλικιακών ομάδων, πιθανόν να ανήκουν σε διαφορετικό στάδιο ανάπτυξης της μεταφορικής ικανότητας. Παρατηρώντας όμως πιο αναλυτικά τα δεδομένα διαπιστώνουμε, πως οι διαφορές που καθόρισαν το αποτέλεσμα στη συγκεκριμένη έρευνα, δεν σχετίζονται με τις μεταφορικές εκφράσεις, αλλά με τις ιδιωτισμικές, αφού το τεστ αποτελούταν από ισάριθμες μεταφορικές και ιδιωτισμικές εκφράσεις και ο αριθμός των σωστών απαντήσεων που δόθηκαν μόνο για τις μεταφορές ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες, ήταν σχεδόν ο ίδιος, με ελάχιστες αποκλίσεις. Η συζήτηση για τις διαφορές ανάμεσα στους ιδιωτισμούς, που καθόρισαν και το αποτέλεσμα της υπόθεσης, θα γίνει πιο διεξοδικά παρακάτω, αφού πρώτα συζητηθούν τα αποτελέσματα σε σχέση με τις μεταφορές.

Παρατηρείται λοιπόν από τα δεδομένα της έρευνας, πως όσον αφορά στην ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των μεταφορών, οι δύο ηλικιακές ομάδες, βρίσκονται στο ίδιο στάδιο- φάση. Η διαπίστωση αυτή, συνάδει με τις προτάσεις διαφόρων ερευνών (Lecorato & Cacciari 2002, 129-130· Vosniadou & Ortony 1983, 160· Özçalışkan 2005, 314· Johnson 1999, 135 κ.ά.), οι οποίες αναγνωρίζουν την ύπαρξη διαφορετικών σταδίων- φάσεων εξέλιξης του επιπέδου ικανότητας κατανόησης των μεταφορών, που σχετίζονται με την ηλικία και κατ' επέκταση και με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και μόνο ως προς τα δεδομένα που αφορούν στις τρεις μεταφορικές εκφράσεις, συγκλίνουν περισσότερο στο προτεινόμενο μοντέλο τριών σταδίων ανάπτυξης της μεταφορικής ικανότητας, των Vosniadou & Ortony (1983,

160), τοποθετώντας τις δύο προς εξέταση ηλικιακές ομάδες στο τρίτο στάδιο ανάπτυξης, που φτάνει ως και την παιδική ηλικία, με τη διαμόρφωση της μεταφορικής σκέψης, σε πιο αφαιρετικό επίπεδο.

Πριν εστιάσουμε όμως στις ουσιαστικές διαφορές που εντοπίστηκαν στην κατανόηση των ιδιωτισμών ανάμεσα τις δύο ηλικιακές ομάδες, που καθόρισαν και τα αποτελέσματα του πειράματος και αναζητηθούν τα αίτια των διαφορών των παιδιών των δύο ηλικιών, είναι σημαντικό να εξετάσουμε την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας των παιδιών, σε σχέση με την κατανόηση των μεταφορών, όπως προκύπτουν από τα δεδομένα της έρευνας.

Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, επέλεξαν τη σωστή- μεταφορική ερμηνεία σε περισσότερες από τις μισές ερωτήσεις, αποδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο, πως ήδη στην ηλικία των πέντε ετών, τα παιδιά κατέχουν ως έναν βαθμό τον μεταφορικό τρόπο σκέψης. Το συμπέρασμα αυτό, ενισχύεται και από διάφορα άλλα πορίσματα, όπως αυτό των Vosniadou, Ortony, Reynolds & Wilson (1983, 34), οι οποίοι διαπιστώνουν, πως παρά το γεγονός, πως τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν μπορούν να κατανοήσουν τις μεταφορές ολοκληρωμένα, στο σύνολό των όρων που τις αποτελούν, εμφανίζουν ωστόσο δείγματα ικανότητας κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων έστω και μερικώς. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και ο ισχυρισμός της Özçalışkan (2005, 315, 317), η οποία παρατηρεί, πως ήδη από την ηλικία των πέντε ετών, ίσως ακόμα και νωρίτερα, από τεσσάρων ετών, τα παιδιά εγκαταλείπουν τον κυριολεκτικό τρόπο σκέψης, μεταβαίνοντας στον μεταφορικό, ενώ σύμφωνα και με τα δεδομένα κάποιων άλλων ερευνών (Vosniadou & Ortony 1983, 159-160· Gardner 1974, 90· Μότσιου 2006, 230· Σελίμη & Κατή 2010, 421, 426, 427, 429, κ.ά.), υπάρχουν ενδείξεις ικανότητας κατανόησης των μεταφορών, σε ηλικίες μικρότερες των πέντε ετών, ξεκινώντας ακόμα και από δύο ετών.

Από το άλλο μέρος, οι μαθητές της πρώτης σχολικής ηλικίας, πέτυχαν σημαντικά υψηλότερες και καλύτερες επιδόσεις στη δοκιμασία, σε σχέση με εκείνες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αφού συγκέντρωσαν συνολικά, περισσότερες σωστές απαντήσεις από αυτά. Αυτό συμβαίνει, ως συνέπεια της μεγαλύτερης νοητικής ωρίμανσης που εμφανίζουν τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας και η οποία συνδέεται άμεσα με την ηλικιακή ωρίμανση, η οποία, σύμφωνα με τις διαπιστώσεις των Vosniadou, Ortony, Reynolds & Wilson (1983, 33), όσο

περισσότερο αυξάνεται, τόσο ευκολότερη καθιστά την κατανόηση, ακόμη και των δυσκολότερων μεταφορικών εκφράσεων, συμβάλλοντας επιπρόσθετα και στην αξιοποίηση μεγαλύτερου όγκου πληροφοριών σε σχέση με αυτές που ήταν σε θέση να διαχειριστούν τα παιδιά σε μικρότερη ηλικία.

Παρόλο που το ποσοστό επιλογής των μεταφορικών εκφράσεων από τα παιδιά της Α' δημοτικού ήταν μεγάλο, τουλάχιστον σε σχέση με τα παιδιά του νηπιαγωγείου, είναι σαφές, πως παρουσιάζει ακόμα περιθώρια βελτίωσης, για να μπορέσει να φτάσει σε επίπεδα κατανόησης, όμοια με αυτά των ενηλίκων. Αυτά τα δεδομένα, συγκλίνουν προς την άποψη των Waggoner & Palermo (1989, 160-161), ως προς την ανάπτυξη πολυπλοκότερων γνωστικών μηχανισμών, που εμφανίζουν τα παιδιά, μετά τα πέντε τους έτη. Αυτό επιβεβαιώνεται από το σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας των παιδιών του δημοτικού, έναντι των παιδιών του νηπιαγωγείου.

Το μοναδικό σημείο ωστόσο, όπου τα δεδομένα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με τη συγκεκριμένη άποψη, είναι η αποτυχία εξομοίωσης του ποσοστού επιτυχίας των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, με αυτό των ενηλίκων, παρά το γεγονός, πως οι μεταφορικές εκφράσεις που χρησιμοποιήθηκαν στο πείραμα αντλήθηκαν από πεδία γνωστά στα παιδιά (Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο και Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για την Α' και Β' δημοτικού) και άρα θα έπρεπε, σύμφωνα με τον ισχυρισμό των Waggoner & Palermo (ό.π.), τα επίπεδα κατανόησης των δύσκολων εκφράσεων από τα παιδιά, να φτάνουν σε αποτελεσματικότητα, σε επίπεδα αντίστοιχα με αυτά των ενηλίκων.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, φαίνεται να συγκλίνουν περισσότερο στην άποψη του Billow (1975, 422-423· 1981, 441), ο οποίος θεωρεί, πως η μεταφορική ικανότητα στα παιδιά αναπτύσσεται από την προσχολική ηλικία, έως και την ηλικία των επτά ετών, τουλάχιστον όσον αφορά στην κατανόηση μεταφορικών εκφράσεων, που σχετίζονται με το άμεσο περιβάλλον των παιδιών, για να φτάσει σε αντίστοιχα επίπεδα κατανόησης με αυτά των ενηλίκων, όχι όμως πριν την συμπλήρωση των εννέα ετών.

Επειδή η έρευνα αφορά σε παιδιά που έχουν ήδη ενταχθεί στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο- Δημοτικό) και που διδάσκονται τη γλώσσα από σχολικά εγχειρίδια, από όπου και έχουν αντληθεί οι εκφράσεις που ενσωματώθηκαν στα κείμενα της δοκιμασίας που διενεργήθηκε, κείμενα δηλαδή που ήδη διδάσκονται, φαίνεται, πως η άποψη της Hoff (2009, 350-351), ενισχύει τα δεδομένα της παρούσας

έρευνας. Η Hoff (ό.π.) θεωρεί, πως το σχολείο συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας των παιδιών, από το ξεκίνημα κιόλας της σχολικής τους ζωής. Φτάνει όμως σε επίπεδα όμοια με αυτά των ενηλίκων, κατά της περίοδο της εφηβείας.

Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του πειράματος, έγινε μία ενδιαφέρουσα παρατήρηση. Κάποια από τα παιδιά που συμμετείχαν στο πείραμα, μετά το πέρας της αφήγησης κάθε κειμένου, βασιζόμενοι στα συμφραζόμενά του, αντιπαρέβαλλαν το νόημα του κειμένου, με μία αντίστοιχη προσωπική τους εμπειρία. Παρότι οι απαντήσεις που είχαν στη διάθεσή τους για να επιλέξουν στην εκάστοτε ερώτηση, ήταν κλειστού τύπου, δηλαδή αυστηρά περιορισμένες, εντούτοις, κάποιες φορές, επέλεξαν τη σωστή απάντηση και την εμπλούτιζαν με περισσότερες δικές τους πληροφορίες ενώ κάποιες φορές, επέλεξαν μεν μία απάντηση εκτός της μεταφορικής, αιτιολογώντας όμως με κάποιο τρόπο την επιλογή τους, δείχνοντας με αυτό τον τρόπο, πως εμφανίζουν τουλάχιστον την ικανότητα, να επεξεργάζονται τις πληροφορίες του κειμένου. Συγκεκριμένα, στο κείμενο 3, όπου εξετάζεται η μεταφορά «*βυθίστηκε σε μελαγχολία*», ένα κορίτσι πρώτης σχολικής ηλικίας, αφού επέλεξε τη μεταφορική ερμηνεία, η οποία είναι και η σωστή, συμπλήρωσε στην αφηγήτρια, πως το κορίτσι που πρωταγωνιστεί στο κείμενο, στενοχωρήθηκε τόσο πολύ, που έπεσε στη θάλασσα για να πνιγεί. Φαίνεται λοιπόν στη συγκεκριμένη περίπτωση, ότι το παιδί, όχι μόνο αντιλαμβάνεται τη μεταφορική ερμηνεία, αλλά ότι μπορεί και να επεκτείνει έξυπνα το νόημά της.

Η παρατήρηση αυτή, φαίνεται να συνάδει με τις διαπιστώσεις των Waggoner, Palermo & Kirsh (1997, 226-227), οι οποίοι παρατηρούν από τη δική τους έρευνα, πως τα παιδιά, σε επεξηγηματικού τύπου απαντήσεις, έδωσαν σωστές- ενδιαφέρουσες απαντήσεις, χωρίς να έχουν ανάγκη απαραίτητα τη βοήθεια των συμφραζομένων.

Σύμφωνα με τους Waggoner κ.ά (ό.π.), όταν οι δυνατές απαντήσεις που δίνονται στα παιδιά, είναι κλειστού τύπου, δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τα επίπεδα ανάπτυξης της ικανότητάς τους στην κατανόηση των μεταφορών, καθώς οι πιθανότητες είναι αυστηρά καθορισμένες. Τα παιδιά σε αυτή την περίπτωση, αναγκάζονται να επιλέξουν, είτε τη μεταφορική, είτε τη μη μεταφορική ερμηνεία. Στην περίπτωση που επιλέξουν τη μη μεταφορική ερμηνεία, θεωρείται πως δεν έχουν ακόμα αναπτύξει την ικανότητα της μεταφορικής κατανόησης. Αυτό είναι όμως κάτι που δεν ισχύει, γιατί στην περίπτωση των

επεξηγηματικών απαντήσεων, επιβεβαιώνεται, πως ακόμα κι αν οι δοσμένες απαντήσεις δεν είναι οι σωστές, τα παιδιά δείχνουν σημάδια ικανότητας κατανόησης των μεταφορών. Πολλές φορές μάλιστα, δίνουν αξιόλογες απαντήσεις, που εξομοιώνονται ποιοτικά με αυτές των ενηλίκων. Αυτή η άποψη, ίσως να αποτελεί μία πιθανή εξήγηση για κάποιες από τις λανθασμένες απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά και των δύο ηλικιακών ομάδων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, χωρίς όμως να μπορεί να γίνει περαιτέρω διερεύνηση στα πλαίσια αυτής.

Όπως διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, στο σύνολο των απαντήσεων των παιδιών, συγκεντρωτικά και στα έξι κείμενα, τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας παρουσίασαν σε μεγάλο βαθμό, καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τους μαθητές της προσχολικής. Ειδικότερα, από το σύνολο των έξι κειμένων, συγκέντρωσαν καλύτερα αποτελέσματα στα τέσσερα. Από αυτά τα τέσσερα, τα τρία εξετάζουν τους ιδιωτισμούς. Έπειτα από πιο λεπτομερή παρατήρηση, προκύπτει ένα σημαντικό στοιχείο. Οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες, σε σχέση με την κατανόηση των ιδιωτισμών, ιδιαίτερα στα κείμενα 1 και 6, είναι σημαντικά μεγάλες και είναι αυτές, που επιβεβαιώνουν και τον ισχυρισμό της αρχικής υπόθεσης. Με άλλα λόγια, διαπιστώνεται από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, πως τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, κατανοούν καλύτερα τους ιδιωτισμούς σε σχέση με τα παιδιά της προσχολικής.

Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως στην παρούσα υποενότητα, οι δύο ηλικιακές ομάδες βρίσκονται στην ίδια φάση ανάπτυξης, όσον αφορά στην κατανόηση των μεταφορών και επομένως, δεν προκύπτει καμία διαφοροποίηση ανάμεσά τους, σε αυτό το επίπεδο. Έτσι, για να ολοκληρωθεί η συζήτηση για την πρώτη υπόθεση, απομένει να γίνει η σύγκριση των αποτελεσμάτων για την κατανόηση των ιδιωτισμών, μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων και να αναζητηθούν αποκλειστικά και μόνο σε αυτή τη σύγκριση, τα αίτια της εμφάνισης μιας πιο ανεπτυγμένης ικανότητας κατανόησης των ιδιωτισμών, από τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας.

Αρχικά λοιπόν, από τις σημαντικές διαφορές στις δοσμένες απαντήσεις, που παρατηρούνται στα δεδομένα της έρευνας, οδηγούμαστε στο λογικό συμπέρασμα, πως οι δύο ηλικιακές ομάδες, ανήκουν σε διαφορετικά στάδια- φάσεις ανάπτυξης της ιδιωτισμικής ικανότητας. Για την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας, όπως

αναφέρθηκε και προηγουμένως, εμφανίζονται δείγματα κατανόησης των μεταφορών, ήδη και πριν την ηλικία των πέντε ετών, άποψη που ενισχύεται τόσο από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, από το μεγάλο σύνολο σωστών απαντήσεων που δόθηκαν από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, όσο και από τα δεδομένα προηγούμενων ερευνών (βλ. παραπάνω τις έρευνες που αναφέρθηκαν για την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας).

Αντίθετα, όσον αφορά στην ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των ιδιωτισμών για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, παρόλο που ο συνολικός αριθμός των σωστών απαντήσεων που δόθηκαν κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας της παρούσας έρευνας για τις ιδιωτισμικές εκφράσεις, είναι μικρότερος σε σχέση με τον αντίστοιχο αριθμό σωστών απαντήσεων για τις μεταφορικές, επιβεβαιώνει ωστόσο την ικανότητα κατανόησης των ιδιωτισμών, ως έναν βαθμό τουλάχιστον, από τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Αυτή η άποψη φαίνεται να μην βρίσκει υποστήριξη (εξ όσων γνωρίζουμε), από τα μέχρι στιγμής δεδομένα αντίστοιχων ερευνών για την κατανόηση των ιδιωτισμών, όπως είναι η έρευνα των Vulchanova, Vulchanov & Stankova (2011, 224), η οποία εντοπίζει τα πρώτα δείγματα κατανόησης των ιδιωτισμών στην ηλικία των έξι ετών. Από το άλλο μέρος, τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας συγκέντρωσαν υψηλά ποσοστά σωστών απαντήσεων στους δύο από τους τρεις ιδιωτισμούς, «*το έβαλε στα πόδια*», και «*δεν παίρνει από λόγια*», επιβεβαιώνοντας έτσι την ικανότητά τους στην κατανόηση των ιδιωτισμών, σε ικανοποιητικότερο βαθμό σε σχέση με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, κάτι που διαπιστώνεται και από τη σύγκριση των μεταξύ τους αποτελεσμάτων, συγκλίνοντας έτσι προς τη διαπίστωση των Vulchanova κ.ά. (ό.π), για την αναγωγή της έναρξης της διαδικασίας κατανόησης των ιδιωτισμών στην ηλικία των έξι ετών.

Όσον αφορά στα αίτια που οδήγησαν στην επιλογή λανθασμένων απαντήσεων από τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, μια ενδεχόμενη εξήγηση είναι αυτή που δίνεται από τους Lodge & Leach (1975, 526-527), οι οποίοι υποστηρίζουν, πως τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας (άρα και τα παιδιά της προσχολικής), έχουν την τάση να δίνουν κυρίως κυριολεκτικές απαντήσεις, παρά ιδιωτισμικές.

Μία ενδιαφέρουσα πιθανή ερμηνεία για τη στήριξη της προηγούμενης άποψης, που ενισχύεται και από τα νεότερα πορίσματα των Levorato & Cacciari (1995, 263), είναι αυτή που αναγάγει τη διαδικασία κατανόησης των ιδιωτισμών, σε

ικανότητα που αναπτύσσεται στα πλαίσια της γενικότερης γλωσσικής ανάπτυξης, καθώς η αναζήτηση του νοήματος από τα μικρά παιδιά, σε αυτή τη φάση γλωσσικής ανάπτυξης, γίνεται αποσπασματικά, ξεκινώντας από την κατανόηση του κυριολεκτικού νοήματος των μεμονωμένων λέξεων, καταλήγοντας σταδιακά στην κατανόηση του νοήματος σε επίπεδο πρότασης. Το γεγονός πως η σημασία ενός ιδιοτισμού, δεν μπορεί να αναζητηθεί στο άθροισμα των σημασιών των επιμέρους όρων που τον συνθέτουν, αλλά στη σημασία του ιδιοτισμού ως ενιαίας έκφρασης, σε συνδυασμό με τη δυσκολία των παιδιών να ερμηνεύσουν τη σημασία μια ολοκληρωμένης φράσης, στην παρούσα φάση γλωσσικής ανάπτυξης, πιθανόν να εξηγεί τα αίτια της δυσκολίας κατανόησης των ιδιοτισμών από τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας.

Σύμφωνα με τον Ackerman (1982, 449, 452, 453), τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, δεν αναγνωρίζουν τις σημασίες των ιδιοτισμών σε όλες τις περιστάσεις όπου εμφανίζονται. Επιπλέον, παρόλο που η ύπαρξη των κατάλληλων συμφραζομένων ωθεί τα παιδιά να ερμηνεύσουν τους ιδιοτισμούς με μη κυριολεκτικό τρόπο, το γεγονός πως δεν γνωρίζουν τις σημασίες των ιδιοτισμών, εξηγεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εν τέλει στην κατανόησή τους σύμφωνα με τον Ackerman (ό.π.). Αυτές οι δυσκολίες που πηγάζουν από την άγνοια της σημασίας των ιδιοτισμικών εκφράσεων, αναγκάζουν τα παιδιά να ερμηνεύσουν, λανθασμένα, αυτές τις εκφράσεις κυριολεκτικά, εστιάζοντας στην κυριολεκτική τους σημασία. Η γνώση των παγιωμένων ιδιοτισμών φαίνεται να είναι αναγκαία προϋπόθεση για την κατανόηση των ιδιοτισμών, καθώς τα συμφραζόμενα αυτά καθαυτά, δεν βοηθούν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να εντοπίσουν απλά τη σωστή ερμηνεία μέσα από αυτά.

Η προηγούμενη άποψη φαίνεται να ενισχύεται και από τα πορίσματα των Vulchanova κ.ά. (2011, 223, 224), οι οποίοι υποστηρίζουν, πως η ικανότητα κατανόησης των ιδιοτισμών, όπως επίσης και ενός συνόλου άλλων μεταγλωσσικών ικανοτήτων, κατακτούνται από τα παιδιά, από τη στιγμή που το περιβάλλον τους, τους δίνει τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με αυτούς.

Επιπροσθέτως, διαπιστώνεται από τους Vulchanova κ.ά. (ό.π.), πως κατά τα πρώτα στάδια της γλωσσικής κατάκτησης, τα παιδιά, αν και κατακτούν τις πολύπλοκες γλωσσικές δομές σε πολύ νεαρή ηλικία, εντούτοις χρησιμοποιούν περιορισμένες και απλές ιδιοτισμικές εκφράσεις, ενταγμένες στην καθημερινή τους

ομιλία, εξαιτίας της ελλιπούς ανάπτυξης της μεταγλωσσικής τους ικανότητας, που ευθύνεται για την κατανόηση των ιδιωτισμών και που σε αυτές τις ηλικίες, δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί. Η κατάκτηση των ιδιωτισμών, έχει ως προϋπόθεση για τα παιδιά, να συνειδητοποιήσουν τη συμβολική χρήση της γλώσσας, κάτι που συμβαίνει γύρω στην ηλικία των πέντε- έξι ετών, ενώ το ξεκίνημα της διαδικασίας κατάκτησης των ιδιωτισμών, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ανάγεται στις ηλικίες των έξι-επτά ετών.

Άρα είναι πιθανόν, σύμφωνα και με τις προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν προηγουμένως (Ackerman ό.π· Vulchanova κ.ά. ό.π.), για τις λανθασμένες απαντήσεις που δόθηκαν από κάποια παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας να ευθύνεται η άγνοια που έχουν για τις συγκεκριμένες εκφράσεις, ενώ για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, εκτός από την άγνοια, πιθανόν να ευθύνεται και η ελλιπής ανάπτυξη της μεταγλωσσικής τους ικανότητας.

Σύμφωνα με τα δεδομένα που αναφέρονται στα αποτελέσματα για τον ιδιωτισμό «είχε τα κέρια της», που εμφανίζεται στο κείμενο 6, τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, έδωσαν σημαντικά μεγαλύτερο αριθμό σωστών απαντήσεων, συγκριτικά με τα παιδιά της προσχολικής. Ωστόσο το γεγονός, ότι ούτε η μία ηλικιακή ομάδα δεν έδωσε ικανοποιητικό αριθμό σωστών απαντήσεων, αλλά ούτε και η άλλη, επικυρώνει όλα όσα διατυπώθηκαν στις προηγούμενες προσεγγίσεις, σχετικά με τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η γνώση της σημασίας των ιδιωτισμών στην κατανόησή τους. Η μεγάλη πτώση που παρατηρείται στα ποσοστά κατανόησης του συγκεκριμένου ιδιωτισμού και στις δύο ηλικιακές ομάδες, τηρουμένων των αναλογιών, σε σχέση με τα υψηλά ποσοστά σωστών απαντήσεων που συγκέντρωσαν στους δύο άλλους ιδιωτισμούς, αποτελεί και την καλύτερη επιβεβαίωση της συμβολής της γνώσης των ιδιωτισμών στην κατανόησή τους. Ένα ακόμη στοιχείο που ενισχύει αυτή την άποψη, είναι το γεγονός πως στον συγκεκριμένο ιδιωτισμό, απάντησαν λάθος πολλά από τα παιδιά, που στους προηγούμενους δύο έδωσαν σωστές απαντήσεις, αποδεικνύοντας έτσι πως είναι σε θέση να κατανοήσουν τους ιδιωτισμούς, εφόσον τους είναι οικείοι. Επομένως, τα παιδιά που απάντησαν λάθος και που ήταν και τα περισσότερα στον αριθμό, δεν γνωρίζουν τη σημασία του συγκεκριμένου ιδιωτισμού, επειδή ενδεχομένως, δεν έχουν έρθει ποτέ σε επαφή μαζί του.

Οι περισσότερες σωστές απαντήσεις που δόθηκαν στον ιδιωτισμό «*το έβαλε στα πόδια*», ίσως να οφείλονται στο γεγονός, πως οι ιδιωτισμοί που περιλαμβάνουν οικείους όρους, όρους δηλαδή που εντάσσονται στο καθημερινό προφορικό λεξιλόγιο των παιδιών (όπως εδώ εν προκειμένω, *τα πόδια*, που ως έννοια ανήκει στο πεδίο της καθημερινής εμπειρίας και άρα λόγω της μεγάλης συχνότητας εμφάνισής τους τα παιδιά θα έχουν μεγαλύτερη τριβή με αυτές), γίνονται ευκολότερα κατανοητοί από αυτά. Το ίδιο ενδεχομένως να συμβαίνει και με τους ιδιωτισμούς, των οποίων οι όροι βρίσκονται διάχυτοι στον καθημερινό προφορικό λόγο των παιδιών, όπως είναι ο ιδιωτισμός «*δεν παίρνει από λόγια*», του οποίου οι όροι τούς είναι οικείοι, ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο και με τον τρίτο ιδιωτισμό του πειράματος, «*είχε τα κέφια της*», επειδή η λέξη *κέφια* δεν συναντάται συχνά στον προφορικό λόγο των παιδιών και για αυτό δεν αναμένεται να δοθεί ο ίδιος ικανοποιητικός αριθμός απαντήσεων που δόθηκε στους άλλους ιδιωτισμούς.

Οι Vulchanova κ.ά. (2011, 225-226), θεωρούν τη συχνότητα εμφάνισης των ιδιωτισμικών εκφράσεων στον λόγο των παιδιών, καταλυτικής σημασίας για την κατανόησή τους και ιδιαίτερα όσον αφορά στους ιδιωτισμούς, των οποίων οι όροι που τους συνθέτουν, σχετίζονται με μέρη του σώματος, τα οποία ως έννοιες είναι οικείες στα παιδιά, έχοντας βιολογικό υπόβαθρο, αφού βρίσκονται στο ίδιο τους το σώμα. Για τις έννοιες των ιδιωτισμών που πηγάζουν από την κουλτούρα ενός λαού ή τόπου, οι δυσκολίες για την κατανόησή τους είναι μεγαλύτερες, εξαιτίας της μικρότερης συχνότητας εμφάνισής τους στον λόγο των παιδιών. Αναφορικά με την πρώτη περίπτωση ιδιωτισμών, που έχουν βιολογικό υπόβαθρο, παρατηρείται ότι, όσο μεγαλώνει η αντίληψη που αποκτούν τα παιδιά για το σώμα τους, σε σχέση με τον χώρο που δρουν, τόσο αναπτύσσεται και η ικανότητά τους στην κατανόηση των ιδιωτισμών. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και με τους ιδιωτισμούς που αντλούνται από την κουλτούρα του τόπου όπου ζουν και δρουν τα παιδιά, αφού για την κατανόησή τους, είναι απαραίτητο τα παιδιά να γνωρίζουν τη σημασία τους. Αυτή όμως είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο.

Στο γεγονός ότι η λέξη *κέφια* δεν περιλαμβάνεται στο οικείο λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν τα παιδιά στον προφορικό τους λόγο, είναι το πιθανότερο να οφείλεται το χαμηλό ποσοστό σωστών απαντήσεων για τον ιδιωτισμό του κειμένου 6, αφού ο εν λόγω ιδιωτισμός έχει πολιτισμικό υπόβαθρο και ως τέτοιος, θα κατακτηθεί

από τα παιδιά σε μεταγενέστερη χρονική φάση, σύμφωνα με την προηγούμενη άποψη (Vulchanova κ.ά. ό.π.).

Έπειτα από την εκτενή συζήτηση που διενεργήθηκε παραπάνω, για τις διαπιστώσεις έγιναν και που αφορούν στην πρώτη υπόθεση που διατυπώθηκε στο ξεκίνημα της παρούσας έρευνας, θα συζητηθούν τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση και μελέτη της δεύτερης υπόθεσης.

Η δεύτερη υπόθεση διατυπώθηκε με σκοπό να επιβεβαιώσει τον ισχυρισμό, πως υπάρχουν διαφορές στην ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των μεταφορικών- ιδιωματικών εκφράσεων ανάμεσα στα δύο φύλα, για καθεμία από τις δύο ηλικιακές ομάδες που πήραν μέρος στην έρευνα, ξεχωριστά, αλλά και του ίδιου φύλου ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες. Με άλλα λόγια, με τη δεύτερη υπόθεση, επιδιώχθηκε να διερευνηθεί, αν τα κορίτσια κατανοούν καλύτερα τον μεταφορικό τρόπο σκέψης, σε σχέση με τα αγόρια.

Αρχικά πρέπει να σημειωθεί, πως η ανάπτυξη του μεταφορικού τρόπου σκέψης, είναι συνυφασμένη με την ανάπτυξη και άλλων γνωστικών διεργασιών (Özcalışkan 2005, 315) και άρα συνδέεται και με τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Συνεπώς, αν δεχτούμε ότι υπάρχει αυτή η άμεση σύνδεση ανάμεσά τους, τότε μπορούμε να λάβουμε υπόψη μας στα πλαίσια της παρούσας έρευνας για την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας και πορίσματα που συνδέονται με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Οι Hyde & Linn (1988, ό.π. στους Gleason & Ely 2002, 140), μέσα από τις πολυάριθμες έρευνες που διενέργησαν για τις γλωσσικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, διαπίστωσαν ότι, παρόλο που οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων δεν είναι σημαντικές, ωστόσο φαίνεται πως τα κορίτσια εμφανίζουν ένα μικρό πλεονέκτημα σε σχέση με τα αγόρια.

Η υπόθεση αυτή ενισχύεται και από διάφορες παρατηρήσεις, όπως αυτή του Beaton (1997, ό.π. στους Gleason & Ely 2002, 137), σύμφωνα με την οποία, η πλειονότητα των γλωσσικών λειτουργιών εδράζεται στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, με εξαίρεση ορισμένες λειτουργίες που εντοπίζονται στο δεξί. Ο εγκεφαλος των κοριτσιών, παρουσιάζει μια ανατομική ιδιαιτερότητα, που σε σχέση με τη γλώσσα, τα επιτρέπει να χρησιμοποιούν με την ίδια ευχέρεια και αποτελεσματικότητα και τα δύο ημισφαίρια. Αυτή είναι μία μικρή ένδειξη υπεροχής των κοριτσιών, έναντι των αγοριών.

Εκτός όμως από την βιολογική εκδοχή που διαφοροποιεί τα δύο φύλα στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, υπάρχουν κι άλλες παρατηρήσεις, (Gleason & Ely 2002, 138· Βορριά, Κιοσέογλου, Ντούμα, Λιμναίου, Ιωσηφίδου, Γιώτα & Σκεπετέρη 2007, 71), οι οποίες εντοπίζουν μία διαφορά που πηγάζει από την ιδιοσυγκρασία των παιδιών, αναφορικά με τις ικανότητες που πρέπει να αναπτύξουν για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των παιχνιδιών τους. Με δεδομένο πως τα αγόρια επιδίδονται σε δραστηριότητες, όπως είναι τα παιχνίδια με αυτοκινητάκια, που δεν απαιτούν μεγάλη εμπλοκή του λόγου, σε αντίθεση από την άλλη μεριά με τα κορίτσια, που επιλέγουν παιχνίδια κοινωνικά πιο διαδραστικά, όπως είναι οι κούκλες, ενισχύεται η άποψη πως τα κορίτσια εμφανίζουν γρηγορότερη γλωσσική ανάπτυξη, υπερτερώντας έτσι γλωσσικά, σε σχέση με τα αγόρια.

Είναι λοιπόν φανερό σύμφωνα και με τις προηγούμενες παρατηρήσεις, πως τα δύο φύλα τα διαφοροποιούν γλωσσικά, όχι μόνο βιολογικοί, αλλά και κοινωνικοί παράγοντες (Gleason & Ely 2002, 139).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη σύγκριση του συνόλου των σωστών απαντήσεων, ανάμεσα στα δύο φύλα της κάθε ηλικίας, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς σύμφωνα με αυτά, δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται η ισχύς της δεύτερης υπόθεσης, η οποία διαμορφώθηκε με βάση τα προηγούμενα πορίσματα. Συγκεκριμένα, στο σύνολο των απαντήσεων, τα κορίτσια και των δύο ηλικιακών ομάδων, συγκέντρωσαν ελαφρώς μεγαλύτερο ποσοστό σωστών απαντήσεων σε σχέση με τις απαντήσεις των αγοριών της αντίστοιχης ηλικίας. Αντίστοιχη διαπίστωση έγινε και για τα παιδιά του ίδιου φύλου στις δύο ηλικίες (αγόρια προσχολικής- αγόρια πρώτης σχολικής ηλικίας, κορίτσια προσχολικής- κορίτσια πρώτης σχολικής ηλικίας), όπου συνολικά τα αγόρια μεταξύ τους, φαίνεται να κατανοούν με τον ίδιο τρόπο τις μεταφορικές και ιδιωτισμικές εκφράσεις, με τα αγόρια της πρώτης σχολικής ηλικίας, να παρουσιάζουν ένα μικρό αναμενόμενο προβάδισμα έναντι των αγοριών προσχολικής ηλικίας. Το ίδιο συμβαίνει και μεταξύ των κοριτσιών, με τα κορίτσια γενικά να εμφανίζουν καλύτερα ποσοστά από τα αγόρια στην κατανόηση των μεταφορών- ιδιωτισμών. Παρόλα αυτά όμως, οι ποσοστιαίες διαφορές τους, δεν είναι σημαντικές, ώστε να μπορούμε να ισχυριστούμε πως τα κορίτσια πράγματι διαθέτουν πιο ανεπτυγμένη μεταφορική σκέψη από τα αγόρια.

Τα δεδομένα επιβεβαιώνουν την άποψη των Hyde & Linn (1988, ό.π. στους Gleason & Ely 2002, 140) που αναφέρθηκε και προηγουμένως, πως ενώ δηλαδή παρατηρούνται γλωσσικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, το μικρό πλεονέκτημα που εμφανίζουν τα κορίτσια έναντι των αγοριών, δεν είναι σημαντικό. Αυτή η μικρή διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε ωστόσο στις απαντήσεις αγοριών-κοριτσιών και στις δύο ηλικίες, ενδεχομένως να οφείλεται σε βιολογικούς παράγοντες και συγκεκριμένα, στην ικανότητα που εμφανίζουν τα κορίτσια στη χρήση και των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων για την επιτέλεση των γλωσσικών τους λειτουργιών, ικανότητα που δεν διαθέτουν τα αγόρια (Beaton 1997, ό.π. στους Gleason & Ely 2002, 137). Η προηγούμενη βιολογική ιδιαιτερότητα- ικανότητα των κοριτσιών, δεν φαίνεται ωστόσο να αναβαθμίζει- επηρεάζει ιδιαίτερα τη γλωσσική τους ανάπτυξη έναντι των αγοριών, γιατί αν συνέβαινε κάτι τέτοιο, τότε και οι αποκλίσεις ανάμεσα στις απαντήσεις των δύο φύλων θα ήταν σημαντικές.

Επιπλέον, αν εξετάσουμε πιο διεξοδικά τα αποτελέσματα για τις απαντήσεις μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών της πρώτης σχολικής ηλικίας, παρατηρούμε, πως δεν προέκυψε κάποια ιδιαίτερη διαφορά ούτε συνολικά, αλλά ούτε και σε κάποιο επιμέρους κείμενο.

Ισορροπία στα ποσοστά των σωστών απαντήσεων υπήρξε και μεταξύ των δύο φύλων και στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, με τη μόνη διαφορά, πως στο κείμενο 4 και στον ιδιωτισμό «δεν παίρνει από λόγια», παρατηρήθηκε μία υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών, στο σύνολο των σωστών απαντήσεων. Το γεγονός όμως, πως αυτή η σημαντική διαφορά, όχι μόνο δεν παρατηρήθηκε και στα υπόλοιπα δύο κείμενα που περιλαμβάνουν ιδιωτισμούς, αλλά στον ένα μάλιστα τα αγόρια συγκέντρωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις, αποτρέπει τον ισχυρισμό, πως τα κορίτσια παρουσιάζουν πιο ανεπτυγμένη ικανότητα κατανόησης από τα αγόρια της αντίστοιχης ηλικίας. Άρα, σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, μάλλον αποκλείεται η πιθανότητα οι μικρές διαφορές των δύο φύλων να οφείλονται σε βιολογικά αίτια. Επομένως, τα αίτια που οδηγούν σε αυτές τις έστω και μικρές διαφορές ανάμεσα στα φύλα, που παρατηρήθηκαν στα δεδομένα της παρούσας έρευνας, θα πρέπει να αναζητηθούν αλλού.

Μία ίσως πιθανότερη εξήγηση από την προηγούμενη, είναι η κοινωνική επιρροή, που αντικατοπτρίζεται μέσα από τα κοινωνικά στερεότυπα ανάμεσα στα δύο φύλα. Διάφορες έρευνες (Fagot & Leinbach 1993, 221· Cocco & Ervas 2012, 52,

κ.ά.), στηρίζουν αυτή την άποψη, αναγνωρίζοντας την επίδραση των κοινωνικών στερεοτύπων στον καθορισμό της σκέψης των δύο φύλων. Με την άποψη αυτή συνάδουν και τα συμπεράσματα των Gleason & Ely (2002, 138)· Βορριά κ.ά. (2007, 71), οι οποίοι συγκεκριμενοποιούν αυτά τα στερεότυπα, εντοπίζοντάς τα στη διαφορετική φύση των παιχνιδιών των δύο φύλων, τα οποία επηρεάζουν ως έναν βαθμό την ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας. Πιο συγκεκριμένα, ένα μικρό πλεονέκτημα που αποδίδεται στα κορίτσια έναντι των αγοριών, οφείλεται στην ενασχόλησή τους με παιχνίδια, που τα εκθέτουν σε ένα ευρύ λεξιλογικό περιβάλλον, που τα βοηθά να αναπτύξουν περισσότερο τις γλωσσικές τους ικανότητες, ενώ οι ενασχολήσεις των αγοριών, δεν απαιτούν ιδιαίτερη εμπλοκή της γλώσσας και άρα δεν συμβάλλουν στην αναβάθμιση των γλωσσικών τους ικανοτήτων.

Μια νεότερη έρευνα των Marjanovic-Umek & Fekonja-Peklaj (2017, 107), επιχειρεί να εξετάσει τις γλωσσικές διαφορές που πιθανόν να παρουσιάζονται ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, καταλήγοντας σε ενδιαφέροντα πορίσματα. Αρχικά, από τα δεδομένα της έρευνας, δεν διαπιστώνονται γλωσσικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, τουλάχιστον μέχρι και την περίοδο της εφηβείας. Ακόμα όμως και αυτές οι διαφορές που παρατηρούνται κατά την περίοδο της εφηβείας, είναι αποτέλεσμα κοινωνικών επιδράσεων και πιο συγκεκριμένα, επιδράσεων που δέχονται τα παιδιά από το στενό τους περιβάλλον, τόσο το οικογενειακό, όσο και το σχολικό, μέσω των κοινωνικών στερεοτύπων που αναπαράγονται σταδιακά μέσω αυτών, δημιουργώντας γλωσσικό χάσμα ανάμεσα στα δύο φύλα. Τα αγόρια είναι αυτά που θίγονται από την επικράτηση αυτών των στερεοτύπων. Ενώ λοιπόν φαίνεται πως η γλωσσική ανάπτυξη και των δύο φύλων ξεκινά από κοινή αφετηρία, χωρίς βιολογικούς περιορισμούς, κοινωνικά αίτια προκρίνουν τη γλωσσική ανάπτυξη των κοριτσιών, ενώ η ανάπτυξη των αγοριών δείχνει να ατροφεί.

Κατόπιν όλων των προηγούμενων παρατηρήσεων για τις διαφορές στη μεταφορική ικανότητα ανάμεσα στα φύλα, φαίνεται να υπερισχύει η άποψη, πως το μικρό προβάδισμα των κοριτσιών έναντι των αγοριών στην παρούσα έρευνα, στο σύνολο των σωστών απαντήσεων, αποδίδεται στα στερεότυπα που αναπαράγουν το σπίτι και το σχολείο.

2.3 Ανακεφαλαίωση

Στην έναρξη του δευτέρου μέρους της παρούσας εργασίας, έγινε αναφορά στις λεπτομέρειες, τις σχετικές με τη μεθοδολογία του πειράματος που διενεργήθηκε.

Στην υποενότητα 2.1.1, διατυπώθηκαν τα ερωτήματα- υποθέσεις, στα οποία επικεντρώθηκε το πείραμα. Ειδικότερα, στην πρώτη υπόθεση εξετάζεται η ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, ενώ στη δεύτερη, διερευνάται η ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας, ως προς το φύλο (αγόρια- κορίτσια).

Κατόπιν (υποενότητα 2.1.2), παρουσιάστηκε ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής του πειράματος και πραγματοποιήθηκε μια εκτενής περιγραφή του δείγματος που έλαβε μέρος στο πείραμα (2.1.3). Ειδικότερα, αναφέρθηκε ο αριθμός του δείγματος, η ηλικία και το φύλο των παιδιών που το αποτέλεσαν, τα σχολεία από τα οποία αντλήθηκε, αλλά και τα κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία επιλέχτηκε. Έτσι, τα παιδιά που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα, είναι όλα μονόγλωσσα έχοντας ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική, κατάγονται όλα από ημιαστικές οικογένειες, κανένα από αυτά δεν έχει διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών ή κάποιου άλλου είδους πνευματική ή αναπτυξιακή διαταραχή, η αναλογία αγοριών και κοριτσιών ήταν ισόποση, ενώ το μισό δείγμα αφορούσε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και το άλλο μισό σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας.

Στην επόμενη υποενότητα (2.1.4), πραγματοποιήθηκε μια αναλυτική περιγραφή, τόσο της δομής και του περιεχομένου του πειράματος, που αποτέλεσε και το εργαλείο της έρευνας, όσο και της διαδικασίας διεξαγωγής του, καθώς και η αιτιολόγηση των συγκεκριμένων επιλογών.

Τέλος, επιλέχτηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 , ως καταλληλότερη μέθοδος για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, με τη βοήθεια της χρήσης του προγράμματος SPSS (2.1.5).

Στη δεύτερη ενότητα της παρούσας έρευνας (2.2), πραγματοποιήθηκε η διεξοδική ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη διεξαγωγή του πειράματος, το οποίο σχεδιάστηκε με σκοπό να εξετάσει την ικανότητα κατανόησης του μεταφορικού τρόπου σκέψης, ανάμεσα σε δύο ηλικιακές ομάδες. Σε αυτή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, δηλαδή των παιδιών (αγοριών και κοριτσιών) που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και των παιδιών (αγοριών και κοριτσιών) πρώτης σχολικής ηλικίας, δηλαδή των παιδιών που φοιτούν στην πρώτη τάξη του δημοτικού.

Διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις σε σχέση με τις δύο ομάδες παιδιών και την ικανότητά τους να κατανοούν τις μεταφορικές- ιδιωτισμικές εκφράσεις, τι οποίες επιχείρησε να επιβεβαιώσει, το ειδικά σχεδιασμένο για τον σκοπό αυτό πείραμα.

Ειδικότερα λοιπόν, διατυπώθηκαν τα αποτελέσματα για την πρώτη υπόθεση, που αφορά στο σύνολο των σωστών απαντήσεων μεταξύ των παιδιών των δύο ηλικιών, καθώς επίσης και τα αποτελέσματα για τη δεύτερη υπόθεση, που εξετάζει τις διαφορές των δύο φύλων (αγοριών- κοριτσιών) της ίδιας ηλικίας στη μεταξύ τους σχέση, αλλά και τις διαφορές μεταξύ των παιδιών του ίδιου φύλου, σε σχέση με τις δύο ηλικίες (2.2.1).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η συζήτηση των δεδομένων που προέκυψαν από τη διεξαγωγή του τεστ, σε αντιπαραβολή με τα δεδομένα αντίστοιχων ερευνών από τη διεθνή βιβλιογραφία, για την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας μεταξύ των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (2.2.2).

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από τη μελέτη της πρώτης υπόθεσης που διατυπώθηκε στην παρούσα έρευνα και από την απόκλιση των απαντήσεων που δόθηκαν κατά τη διάρκεια του πειράματος από τα παιδιά των δύο ηλικιών παρατηρήθηκε, όπως ήταν αναμενόμενο, πως τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, συγκέντρωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Έπειτα από μια ενδελεχή συζήτηση των αποτελεσμάτων και λαμβάνοντας επίσης υπόψη τα πορίσματα και άλλων αντίστοιχων ερευνών συμπεραίνουμε, πως τόσο τα παιδιά προσχολικής, όσο και τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, έχουν αναπτύξει ως έναν βαθμό, αλλά όχι στα επίπεδα των ενηλίκων, τον μεταφορικό τρόπο σκέψης, δίνοντας έναν ικανοποιητικό αριθμό σωστών απαντήσεων στο πείραμα που διεξήχθη, ενώ η ανεπαίσθητη απόκλιση στις μεταξύ τους απαντήσεις αποδεικνύει πως οι δύο αυτές ηλικιακές ομάδες, βρίσκονται στο ίδιο στάδιο- φάση κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων. Οι διαφορές που ευθύνονται για το χάσμα που υπάρχει μεταξύ των παιδιών των δύο ηλικιών στην κατανόηση των μεταφορών- ιδιωτισμών, αποδίδεται ξεκάθαρα στους ιδιωτισμούς.

Ειδικότερα, αποδείχτηκε πως τα παιδιά και των δύο ηλικιών κατανοούν μεν τους ιδιωτισμούς, σε σαφώς όμως μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους ενηλίκους, αλλά και σε σχέση με την ικανότητα που τα ίδια εμφάνισαν στην κατανόηση των μεταφορών, η οποία φαίνεται να είναι πιο ανεπτυγμένη, σε σχέση με την ικανότητα που επέδειξαν στην κατανόηση των ιδιωτισμών. Η αδυναμία τους αυτή αποδίδεται στο γεγονός, πως δεν γνωρίζουν αυτού του τύπου τις εκφράσεις, επειδή δεν έχουν έρθει ακόμη σε επαφή με έναν ικανό αριθμό ιδιωτισμών, εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας τους. Αυτή είναι μια πρώτη διαπίστωση που αφορά από κοινού τις δύο ηλικιακές ομάδες και που αιτιολογεί τις χαμηλές τους επιδόσεις στην κατανόηση των ιδιωτισμών.

Στη μεταξύ τους σύγκριση, οι σημαντικά λιγότερες απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, σε σχέση με εκείνες που δόθηκαν από τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας και που μας οδηγούν τελικά, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας και με βάση τα δεδομένα μας, να αποδεχτούμε πως τα μεγαλύτερα παιδιά είναι πιο ικανά από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, στην κατανόηση των ιδιωτισμικών εκφράσεων, μας υποδεικνύουν δύο αιτίες, που είναι υπεύθυνες για αυτό:

1). *Η γνώση της σημασίας των ιδιοτισμών.* Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, ως ηλικιακά μικρότερα, διαθέτουν μικρότερη εμπειρία σε σχέση με τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας και κατά συνέπεια, έχουν εκτεθεί λιγότερο από αυτά στις ιδιοτισμικές εκφράσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αγνοούν τη σημασία περισσότερων ιδιοτισμών από ότι τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας. Αυτό αποτυπώθηκε στις ελάχιστες σωστές απαντήσεις που έδωσαν στο τεστ της παρούσας εργασίας, σε αντιδιαστολή με τις απαντήσεις των μεγαλύτερων παιδιών, που ήταν αισθητά περισσότερες.

2). *Η ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας.* Τις διαφορές που παρατηρήθηκαν στην ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των ιδιοτισμών ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες, διαμόρφωσε και ένας βιολογικός- γνωστικός παράγοντας: Η ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας. Όπως διαπιστώθηκε από τη συζήτηση στην προηγούμενη ενότητα, η ικανότητα κατανόησης των ιδιοτισμών από τα παιδιά, επηρεάζεται από την ανάπτυξη της μεταγλωσσικής τους ικανότητας. Είναι επίσης γνωστό, πως τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν ελλιπέστερη ανάπτυξη στη μεταγλωσσική τους ικανότητα, συγκριτικά με εκείνη που εμφανίζουν τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας. Εφόσον λοιπόν, η ικανότητα κατανόησης των ιδιοτισμών είναι συνυφασμένη με την ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας και επιπλέον, φαίνεται πως τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας διαθέτουν πιο ανεπτυγμένη μεταγλωσσική ικανότητα από τα παιδιά της προσχολικής, καταλήξαμε στο συμπέρασμα, πως τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας κατανοούν τους ιδιοτισμούς καλύτερα από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Από την παρατήρηση των δεδομένων της έρευνας, για τη μελέτη της δεύτερης υπόθεσης για την ικανότητα κατανόησης των μεταφορών- ιδιοτισμών με βάση το φύλο, δεν διαπιστώθηκε η υπεροχή κανενός από τα δύο φύλα έναντι του άλλου, ούτε στην κατανόηση των μεταφορών, ούτε και των ιδιοτισμών. Ειδικότερα, όσον αφορά στην κατανόηση των μεταφορών, δεν διαπιστώθηκε καμία διαφορά, ενώ το μικρό πλεονέκτημα που εμφάνισαν τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια στην κατανόηση των ιδιοτισμών, δεν αποδίδεται, όπως συμπεραίνουμε, σε κανένα βιολογικό ή γνωστικό αναπτυξιακό πλεονέκτημα σε σχέση με τα αγόρια, αλλά οφείλεται ξεκάθαρα, στην επιρροή που ασκούν τα κοινωνικά στερεότυπα στα δύο φύλα, στην κατανόηση των ιδιοτισμών. Εύλογα καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα, πως τόσο η οικογένεια, όσο και το σχολείο, εκθέτουν περισσότερο τα κορίτσια σε ιδιοτισμικά

γλωσσικά περιβάλλοντα, παρά τα αγόρια και ως εκ τούτου, μη γνωρίζοντας τη σημασία των ιδιωτισμών τα αγόρια, δυσκολεύονται να τους αναγνωρίσουν και άρα δύσκολα μπορούν να φτάσουν τελικά και στην κατανόησή τους.

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την απαίτηση, να παρέχεται στα παιδιά, τόσο από το οικογενειακό, όσο και από το σχολικό περιβάλλον, η δυνατότητα πρόσβασής τους, σε όσο το δυνατόν πλουσιότερο περιβάλλον ιδιωτισμών. Αυτή η απαίτηση απορρέει από τη διαπίστωση, πως τα παιδιά και των δύο ηλικιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, εμφάνισαν ικανοποιητικά δείγματα κατανόησης των ιδιωτισμών. Τα μέλη της οικογένειας των παιδιών μπορούν να το επιτύχουν αυτό, μέσω της χρήσης μεταφορών και ιδιωτισμών στην καθημερινή τους ομιλία με τα παιδιά, εξηγώντας τους τη σημασία του ιδιωτισμού στον οποίο τα εκθέτουν, χωρίς να χρησιμοποιούν απλοποιημένο λεξιλόγιο, ενώ το σχολείο από την άλλη μπορεί να συμβάλει σε αυτό, ξεκινώντας ακόμα και από το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής, μέσω της ένταξης ενός ικανού αριθμού ιδιωτισμών, σε πολυτροπικά κείμενα διδασκαλίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χρησιμοποιούν εκούσια τους ιδιωτισμούς στη διδασκαλία τους, εξηγώντας ταυτόχρονα στους μαθητές τους τη σημασία τους, καθώς επίσης και τα πεδία χρήσης τους.

Το πεδίο που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων στο μέλλον, είναι η ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής των μεταφορών-ιδιωτισμών.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ- ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α., & ΕΥΘΥΜΙΟΥ, Α. 2006. *Οι Στερεότυπες Εκφράσεις και η Διδακτική της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

ΒΟΡΡΙΑ, Γ., ΚΙΟΣΕΟΓΛΟΥ, Γ., ΝΤΟΥΜΑ, Μ., ΛΙΜΝΑΙΟΥ, Ν., ΙΩΣΗΦΙΔΟΥ, Β., ΓΙΩΤΑ, Κ., & ΣΚΕΠΕΤΑΡΗ, Σ. 2007. Η Γλωσσική Ανάπτυξη σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας: Ερευνητικά Δεδομένα από τη Χρήση Ψυχομετρικών Εργαλείων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 43:68-90.

ΓΑΛΑΝΤΟΜΟΣ, Ι. 2008. Η διδασκαλία των μεταφορών και των ιδιοτισμών της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. *Διδακτορική διατριβή*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/4551/P0004551.pdf?sequence=1&isAllowed...

ΚΑΤΗ, Δ. 1989. Γλωσσική ανάπτυξη. Στο *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*, 1134-1137. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΚΑΤΗ, Δ. 2001. Απόκτηση της Γλώσσας. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, επιμ. Α.- Φ. Χριστίδης, 27-30. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

ΚΛΑΙΡΗΣ, ΧΡ., & ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. 2005. *Γραμματική της Νέας Ελληνικής: Δομολειτουργική- Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΚΟΛΛΙΑΣ, Α. 2007. *Εφαρμογές Στατιστικών Αναλύσεων στις Κοινωνικές Επιστήμες: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις*. Αθήνα: Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης Ιστορίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

https://www.academia.edu/6501788/%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82_%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%BC%CE%B5_%CF%84%CE%B7_%CF%87%CF%81%CE%AE%CF%83%CE%B7_%CF%84%CE%BF%CF%85_SPSS

ΜΗΤΣΗΣ, Ν. 2004. *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

ΜΗΤΣΗΣ, Ν. 2012. *Το Λεξιλόγιο: Θεωρητική Προσέγγιση και Διδακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.

ΜΟΤΣΙΟΥ, Ε. 2006. Μεταφορά και παιδί: όψεις μιας εξελικτικής διαδικασίας. *Διδακτορική Διατριβή*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/14136/1/14136.pdf>

ΝΤΟΥΜΑ, Μ., & ΒΟΡΡΙΑ, Π. 2013. Η γλωσσική ανάπτυξη κατά την προσχολική ηλικία: Ο ρόλος της αστικότητας της περιοχής διαμονής. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας ΑΠΘ* 10:193-225.

ΠΕΤΡΟΥΝΙΑΣ, ΕΥ. 2002. *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική ('Αντιπαραθετική') Ανάλυση. Τόμος Α'. Φωνητική και Εισαγωγή στη Φωνολογία. Μέρος Α': Θεωρία*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

ΣΕΛΙΜΗΣ, ΣΤ., & ΚΑΤΗ, Δ. 2010. Η κατανόηση της μεταφορικής σημασίας των ρημάτων κίνησης: Πειραματικά δεδομένα από ελληνόπουλα. Προφορική ανακοίνωση, *31η Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας του ΑΠΘ*, 16-18 Απριλίου 2010. 420-431.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

ACKERMAN, B.P. 1982. On Comprehending Idioms: Do Children Get the Picture? *Journal of Experimental Child Psychology* 33:439-454.

BILLOW, M.R. 1975. A cognitive developmental study of metaphor comprehension. *Developmental Psychology* 11, 4:415-423.

BILLOW, M.R. 1981. Observing Spontaneous Metaphor in Children. *Journal of Experimental Child Psychology* 31:430-445.

BLACK, M. 1955. Metaphor. *Proceedings of the Aristotelian Society, New Series* 55:273-294. May 23rd.

BLACK, M. [1979]. 1993. More About Metaphor. Στο *Metaphor and Thought*, επιμ. A. Ortony, 19-41. Νέα Υόρκη: Cambridge University Press.

CAMERON, L. 2003. *Metaphor in educational discourse*. London & New York: Continuum.

COCCO, R., & ERVAS, F. 2012. Gender Stereotypes and Figurative Language Comprehension*. *Humana.Mente Journal of Philosophical Studies*, 22:43–56.

FAGOT, B.I., & LEINBACH, M.D. 1993. Gender-Role Development in Young Children: From Discrimination to Labeling. *Developmental Review* 13:205-224.

GARDNER, H. 1974. Metaphor and modalities: how children project polar adjectives onto diverse domains. *Child Development* 45, 1:84-91.

- GENTNER, D. 1977. Children's performance on a spatial analogies task. *Child Development* 48, 3:1034-1039.
- GLEASON, J.B., & ELY, R. 2002. Gender Differences in Language Development. Στο *Biology, Society, and Behavior: The Development of Sex Differences in Cognition*, επιμ. A. McGillicuddy-De Lisi & R. De Lisi, 127-150. Westport CT: Ablex.
- HOCKETT, C.F. 1958. *A Course in Modern Linguistics*. New York: Macmillan.
- HOFF, E. 2009. *Language Development, Fourth edition*. USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- JOHNSON, C. 1999. Constructional grounding: The role of interpretational overlap in lexical and constructional acquisition. Doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- LAKOFF, G. [1979]. 1993. The Contemporary theory of metaphor. Στο *Metaphor and Thought*, επιμ. A. Ortony, 202-251. Νέα Υόρκη: Cambridge University Press.
- LAKOFF, G., & JOHNSON, M. 1980a. *Metaphors We Live By*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- LAKOFF, G., & JOHNSON, M. 1980b. The Metaphorical Structure of the Human Conceptual System. *Cognitive Science* 4:195-208.
- LEVORATO, M.C., & CACCIARI, CR. 1989. How Children Understand Idioms in Discourse. *Journal of Child Language* 16, 2:387-405.
- LEVORATO, M.C., & CACCIARI, CR. 1992. Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity*. *Journal of Child Language* 19:415-433.
- LEVORATO, M.C., & CACCIARI, CR. 1995. The Effects of Different Tasks on the Comprehension and Production of Idioms in Children. *Journal of Experimental Child Psychology* 60:261-283.
- LEVORATO, M.C., & CACCIARI, CR. 2002. The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults. *Journal of Child Language* 29:127-150.
- LITTLEMORE, J. 2001a. Metaphoric intelligence and foreign language learning. *Humanising Language Teaching Magazine* 3, 2:1. <http://byeways.net/webreadings/Internet-Research/RESEARCH/24.htm>

- LITTLEMORE, J. 2001b. Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students With a Holistic Cognitive Style? *TESOL QUARTERLY* 35, 3:459-491.
- LITTLEMORE, J. 2010. Metaphoric Competence in the First and Second Language: Similarities and Differences. Στο *Cognitive Processing in Second Language Acquisition: Inside the Lerner's mind*, επιμ. M. Pütz & L. Sicola, 293-315. Άμστερνταμ/Φιλαδέλφεια: John Benjamins Publishing Company.
- LODGE, D.N., & LEACH, E.A. 1975. Children's Acquisition of Idioms in the English Language. *Journal of Speech and Hearing Research* 18:521-529.
- MARJANOVIC-UMEK, L., & FEKONJA-PEKLAJ, U. 2017. Gender differences in children's language: a meta-analysis of Slovenian studies. *CEPS Journal* 7, 2:97-111.
- ORTONY, A., REYNOLDS, E.R., & ARTER, A.J. 1978. Metaphor: Theoretical and Empirical Research. *Psychological Bulletin* 85, 5:919- 943.
- ORTONY, A. 1979. Some psycholinguistic aspects of metaphor. *Technical Report* 112:1-27.
- ORTONY, A. [1979]. 1993. The Role of Similarity in Similes and Metaphors. Στο *Metaphor and Thought*, επιμ. A. Ortony, 342-356. Νέα Υόρκη: Cambridge University Press.
- ÖZÇALIŞKAN, Ş. 2005. On learning to draw the distinction between physical and metaphorical motion: is metaphor an early emerging cognitive and linguistic capacity? *Journal of Child Language* 32:291-318.
- POLIO, M.R., & POLIO, H.R. 1979. A test of metaphoric comprehension and some preliminary developmental data. *Journal of Child Language* 6:111-120.
- RICHARDS, I. A. 1936. *The Philosophy of Rhetoric*. Oxford: OUP.
- VOSNIADOU, S., & ORTONY, A. 1983. The emergence of the literal-metaphorical-anomalous distinction in young children. *Child Development* 54, 1:154-161.
- VOSNIADOU, S., ORTONY, A., REYNOLDS, R.E., & WILSON, P.T. 1983. Sources of Difficulty in the Young Child's Understanding of Metaphorical Language. *Technical Report* 290:1-42.
- VOSNIADOU, S. 1986. Children and Metaphors. *Technical Report* 370:1-64.
- VULCHANOVA, M., VULCHANOV, V., & STANKOVA, M. 2011. Idiom Comprehension in the First Language: a Developmental Study. *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 8:207-234.

WAGGONER, J.E., & PALERMO, D.S. 1989. Betty is a bouncing bubble: children's comprehension of emotion-descriptive metaphors. *Developmental Psychology* 25, 1:152-163.

WAGGONER, J.E., PALERMO, D.S., & KIRSH, S.J. 1997. Bouncing Bubbles Can Pop: Contextual Sensitivity in Children's Metaphor Comprehension. *Metaphor and Symbol*, 12:4:217-229. DOI:10.1207/s15327868ms1204_1.

WINNER, E. 1988. *The Point of Words: Children's Understanding of Metaphor and Irony*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

«Δοκιμασία για την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας»

ΚΕΙΜΕΝΟ 1

Ο Νίκος, μόλις τελείωσε τα μαθήματά του, πήρε την μπάλα του, βγήκε από το σπίτι και πήγε να παίξει ποδόσφαιρο, στη μικρή αυλή του σπιτιού του. Τα υπόλοιπα παιδιά, δεν είχαν ακόμη τελειώσει τα μαθήματά τους κι έτσι ο Νίκος έπαιζε μπάλα μόνος του. Κλωτσούσε την μπάλα στον τοίχο. Κατά λάθος, κλώτσησε με δύναμη την μπάλα στο παράθυρο της γειτόνισσας και το έσπασε. Μόλις έσπασε το παράθυρο, ο Νίκος αμέσως **το έβαλε στα πόδια**.

Ερώτηση 1: Τι έκανε ο Νίκος μόλις έσπασε το παράθυρο;

1. Έβαλε τα σπασμένα κομμάτια του παραθύρου πάνω στις τσέπες του. (Λάθος- κυριολεκτική)
2. Έφυγε τρέχοντας. (Σωστή- μεταφορική)
3. Συνέχισε να παίζει μπάλα. (Λάθος- σχετική με το νόημα του κειμένου)

ΚΕΙΜΕΝΟ 2

Η κυρία Μαρία, είναι μια πολύ καλή και γλυκιά δασκάλα. Αγαπάει όλα τα παιδιά, αλλά κι εκείνα την αγαπούν. Η κυρία Μαρία, νοιάζεται για όλους. Θέλει τα παιδιά να είναι χαρούμενα. Συνέχεια λέει στα παιδιά να παίζουν όλα μαζί αγαπημένα, όμως τις περισσότερες φορές αυτά τσακώνονται. Νομίζω πως κάθε φορά που η κυρία λέει στα παιδιά να μην τσακώνονται, **χάνει τον καιρό της**.

Ερώτηση 2: Τι γίνεται κάθε φορά που η κυρία λέει στα παιδιά να μην τσακώνονται;

1. Τα παιδιά δεν την ακούνε. (Σωστή- μεταφορική)
2. Η κυρία χάνει κάτι. (Λάθος- κυριολεκτική)
3. Τα παιδιά παίζουν όλα μαζί αγαπημένα. (Λάθος- σχετική με το νόημα του κειμένου)

ΚΕΙΜΕΝΟ 3

Τα ταξίδια αρέσουν πολύ στην Άννα. Πόσο χάρηκε όταν έμαθε από τη μαμά της, πως θα πάνε όλοι μαζί διακοπές τα Χριστούγεννα στη Disneyland στο Παρίσι...Τι χαρά! Επιτέλους θα έβλεπε από κοντά την αγαπημένη της Minnie! Όμως, λίγο πριν το ταξίδι, ο μικρός της αδερφός αρρώστησε και δεν μπορεί να ταξιδέψει. Έτσι, όταν η Άννα έμαθε πως το ταξίδι δεν θα γίνει, **βυθίστηκε σε μελαγχολία**.

Ερώτηση 3: Τι έκανε η Άννα όταν έμαθε πως δεν θα γίνει το ταξίδι;

1. Ένωσε χαρά. (Λάθος- σχετική με το νόημα του κειμένου)
2. Μπήκε σε μπανιέρα με νερό. (Λάθος- κυριολεκτική)
3. Στενοχωρήθηκε. (Σωστή- μεταφορική)

ΚΕΙΜΕΝΟ 4

Ο Γιάννης και η Φλώρα, είναι αδέρφια. Ο Γιάννης είναι ο μεγαλύτερος αδερφός της Φλώρας και του αρέσει να της κάνει αστεία και να την πειράζει συνέχεια. Η Φλώρα είναι ένα πολύ ήσυχο και σοβαρό κορίτσι και δεν της αρέσει που ο Γιάννης την ενοχλεί. Τον παρακαλά συνέχεια να σταματήσει να την πειράζει, αλλά εκείνος, φαίνεται πως **δεν παίρνει από λόγια**.

Ερώτηση 4: Τι κάνει ο Γιάννης κάθε φορά που η Φλώρα τον παρακαλά να σταματήσει να την πειράζει;

1. Σταματά αμέσως να την ενοχλεί. (Λάθος- σχετική με το νόημα του κειμένου)
2. Συνεχίζει να την πειράζει/δεν την ακούει. (Σωστή- μεταφορική)
3. Δεν παίρνει αυτά που του δίνει η Φλώρα. (Λάθος- κυριολεκτική)

ΚΕΙΜΕΝΟ 5

Ο Κωστάκης, είναι ένα πολύ αδύνατο παιδί που φοράει γυαλιά. Είναι χαμογελαστός και καλός. Του αρέσει να βοηθάει συνέχεια τους άλλους. Όμως, κάποια παιδιά, τον κοροϊδεύουν, γιατί φοράει γυαλιά. Μια μέρα, ενώ έτρωγε ένα ωραίο παγωτό σοκολάτα, κάποια παιδιά, του πήραν το παγωτό και το έριξαν κάτω γελώντας. Ο Κωστάκης στενοχωρήθηκε πολύ και έσκυψε το κεφάλι κλαίγοντας. Όμως ξαφνικά, ένα παιδί τον ακούμπησε στον ώμο, του χαμογέλασε και τότε ο Κωστάκης χαρούμενος, **ύψωσε το βλέμμα του** προς το παιδί.

Ερώτηση 5: Τι έκανε ο Κωστάκης όταν το παιδί τον ακούμπησε στο ώμο και του χαμογέλασε;

1. Έβγαλε τα γυαλιά από τα μάτια του. (Λάθος- κυριολεκτική)
2. Συνέχισε να κλαίει. (Λάθος- σχετική με το νόημα του κειμένου)
3. Κοίταξε το παιδί. (Σωστή- μεταφορική)

ΚΕΙΜΕΝΟ 6

Η κυρία Ευτυχία, είναι μια ψηλή γυναίκα, με μεγάλα πράσινα μάτια, που είναι όμως πολύ σοβαρή και αυστηρή και δεν χαμογελά ποτέ. Συνήθως φοράει μαύρα ρούχα και τα παιδιά της γειτονιάς, τη φοβούνται όποτε τη βλέπουν μπροστά τους. Χτες όμως, όλοι ξαφνιάστηκαν όταν την είδαν χαμογελαστή, να μοιράζει γλειφιτζούρια στα παιδιά. Όλοι είπαν, πως μοίραζε γλειφιτζούρια, επειδή **είχε τα κέφια της**.

Ερώτηση 6: Γιατί μοίραζε γλειφιτζούρια η κυρία Ευτυχία;

1. Γιατί ήταν χαρούμενη. (Σωστή- μεταφορική)
2. Γιατί αγαπούσε τα παιδιά. (Λάθος- σχετική με το νόημα του κειμένου)
3. Γιατί είχε μαζί της κάτι που της αρέσει πολύ. (Λάθος- κυριολεκτική)