



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

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

***Κατονομασία ουσιαστικών και ρημάτων σε παιδιά  
και εφήβους, με μητρική την Ελληνική γλώσσα και  
εκμάθηση της Αγγλικής σα δεύτερη γλώσσα***

Υπεύθυνη Καθηγήτρια:

**Καμπανάρου Μαρία**

Επιμέλεια:

**Αλατζά Βασιλική**

**Λαμπροπούλου Βασιλική Ιωάννα**

**Χαρμπίλα Θεώνη**

ΠΑΤΡΑ 2009

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	σελ. 4
<b>2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ- ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ/ΟΡΙΣΜΟΙ</b>	σελ. 4
<b>2.1 ΠΩΣ ΑΠΟΚΤΙΕΤΑΙ Η ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ</b>	σελ. 6-7
<b>2.2 ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ- ΕΚΦΡΑΣΗ</b>	σελ. 8-23
<b>2.3 ΚΑΤΟΝΟΜΑΣΙΑ -ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ</b>	σελ. 23-29
2.3.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΝΗΜΗΣ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΛΩΝ	σελ. 23-27
2.3.2 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	σελ. 27-28
2.3.3 ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΗ ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ	σελ. 28-29
<b>2.4 ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ</b>	σελ. 30-39
2.4.1 ΟΡΟΙ «ΓΛΩΣΣΑ», «ΠΡΩΤΗ», «ΔΕΥΤΕΡΗ» ΚΑΙ «ΞΕΝΗ» ΓΛΩΣΣΑ	σελ.30-47
2.4.1.1 «ΓΛΩΣΣΑ»	σελ. 30
2.4.1.2 «ΠΡΩΤΗ» ΓΛΩΣΣΑ	σελ. 30
2.4.1.3 «ΔΕΥΤΕΡΗ» ΓΛΩΣΣΑ	σελ. 30
2.4.1.4 «ΞΕΝΗ» ΓΛΩΣΣΑ	σελ. 31
2.4.2 «ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ» ΚΑΙ «ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΠΑΙΔΙ»	σελ. 32-36
2.4.2.1 ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ»	σελ. 32
2.4.2.2 ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ	σελ. 33-35
2.4.3 ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	σελ. 36-37
2.4.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	σελ. 38-39
<b>2.5 ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ</b>	σελ. 40-41
<b>3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ-ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	σελ. 42-45
<b>3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ( ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ)</b>	σελ. 42
<b>3.2 ΔΕΙΓΜΑ</b>	σελ. 43-44
<b>3.3 ΌΡΓΑΝΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ</b>	σελ. 44
<b>3.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ</b>	σελ. 44
<b>3.5 ΠΟΣΟΤΙΚΗ Η ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ</b>	σελ. 45
<b>4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	σελ. 46-65
<b>5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ</b>	σελ.66-73

**6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

σελ.74-75

**7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

σελ.76-85

# 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αναγκαιότητα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας καθίσταται σημαντική για το μέλλον. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα παιδιά μας που θα ζήσουν σε ένα διασυνδεδεμένο και παγκοσμιοποιημένο κόσμο όπου τα Αγγλικά θα είναι η γλώσσα της διεθνούς επικοινωνίας.

Η γνώση της αγγλικής γλώσσας θεωρείται απαραίτητη για τους Έλληνες, αφού επί της ουσίας αποτελεί ήδη μετά τη μητρική μας, τη «δεύτερη» γλώσσα, που διευκολύνει τις επαφές διεθνώς, αποτελεί αναγκαίο εργαλείο για τη συνέχιση των σπουδών, δίνει ευκαιρίες σε εμπορικό και επιχειρηματικό ορίζοντα. Όλοι έχουν πειστεί ότι τα αγγλικά συνιστούν διαβατήριο για την αγορά εργασίας.

Στην εποχή που διανύουμε η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας πρέπει να ξεκινάει στα παιδιά από ιδιαίτερα μικρή ηλικία (3 ετών και άνω) . Όσο νωρίτερα αναπτύσσεται η μάθηση τόσο πιο αποδοτικά θα είναι τα αποτελέσματά της.

Επιπλέον σύμφωνα με έρευνες, η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας προκαλεί δομικές αλλαγές στον εγκέφαλο. Παρατηρήθηκε μέσω απεικονιστικών μεθόδων ότι τα άτομα που έμαθαν τη δεύτερη γλώσσα σε ηλικία κάτω των 5 ετών διέθεταν περισσότερη φαιά ουσία στον αριστερό κατώτερο βρεγματικό φλοιό από τα άτομα που έμαθαν τη δεύτερη γλώσσα σε μεγαλύτερη ηλικία.

## 2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ- ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ/ΟΡΙΣΜΟΙ

### ΘΕΩΡΙΑ Chomsky ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Σύμφωνα με το Chomsky, είναι αδύνατο να εξηγήσουμε την απόκτηση (από το παιδί) της τόσο σύνθετης ανθρώπινης γλώσσας, με βάση την περιορισμένη και μερική γλωσσική επίδραση που δέχεται από το περιβάλλον του, χωρίς να υποθέσουμε την ύπαρξη ενός *έμφυτου* προγραμματισμού για επιλογή των βασικών στοιχείων. Παρόλο που αυτό δεν είναι πολύ έκδηλο στα αρχικά στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης (οπότε το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα κατά τρόπο που δεν ταιριάζει με τους κανόνες δομής της γλώσσας των ενηλίκων), ωστόσο, ακόμα και σε αυτά τα στάδια, το παιδί δε χρησιμοποιεί τις λέξεις στην τύχη, αλλά με βάση ορισμένους βασικούς κανόνες δομής, πράγμα το οποίο αποδεικνύει την ορθότητα αυτής της υπόθεσης.

Αναλύοντας τις θέσεις του, ο Chomsky υποστήριξε ότι όλες οι ανθρώπινες γλώσσες διαφέρουν μεταξύ τους *επιφανειακά* και ότι αποτελούν διαφορετικές όψεις μιας καθολικής γλωσσικής δομής, την οποία το παιδί καλείται να ανακαλύψει και να μάθει. Το παιδί το κατορθώνει αυτό χάρη σ' έναν έμφυτο μηχανισμό που διαθέτει, τον οποίο ο Chomsky ονόμασε *μηχανισμό γλωσσικής απόκτησης*.

Δηλαδή, η έμφυτη κατοχή αυτού του μηχανισμού καθιστά ικανό το παιδί να αποκτά τη γλώσσα που μιλιέται στο περιβάλλον που ζει. Η εσωτερική δομή του έμφυτου αυτού μηχανισμού γλωσσικής απόκτησης περιλαμβάνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που είναι κοινά σ' όλες τις γλώσσες.

Για παράδειγμα σε όλες τις γλώσσες υπάρχουν λέξεις με διαφορετικό λειτουργικό χαρακτήρα, όπως π.χ. ουσιαστικά, ρήματα κ.τ.λ. Επομένως, το παιδί, έχοντας μία έμφυτη ικανότητα να μάθει αυτές τις κατηγορίες λέξεων, είναι επόμενο ότι θα μπορεί να μάθει οποιαδήποτε γλώσσα. Αυτό προϋποθέτει ότι οι βασικές γραμματικές σχέσεις ή δομές είναι κοινές σε όλες τις γλώσσες. (Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου 1997)

## 2.1 ΠΩΣ ΑΠΟΚΤΙΕΤΑΙ Η ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Ο όρος απόκτηση της γλώσσας χρησιμοποιείται συνήθως χωρίς διευκρινήσεις για να δηλώσει τη διαδικασία που καταλήγει στην γνώση της μητρικής γλώσσας. Όλα τα φυσιολογικά παιδιά κατακτούν την γλώσσα που ακούν να μιλιέται γύρω τους χωρίς ιδιαίτερη διδασκαλία. Αρχίζουν να μιλούν περίπου στην ίδια ηλικία και περνούν τα ίδια στάδια γλωσσικής ανάπτυξης.

Από τους πρώτους δύο μήνες της ζωής του το βρέφος παράγει κυρίως άναρχους ήχους όπως ο βήχας και το κλάμα. Οι ήχοι αυτοί δεν μοιάζουν με γλωσσικούς επειδή δεν έχουν την ακουστική δομή των φωνημάτων. Ο βήχας θυμίζει ωστόσο τα σύμφωνα επειδή παρεμποδίζεται η εκροή του αέρα, ενώ το κλάμα θυμίζει τα φωνήεντα. Τους επόμενους δυο μήνες, οι ήχοι προσεγγίζουν αμυδρά τη δομή των φωνημάτων καθώς και τον συλλαβών. Οι αντανακλαστικοί ήχοι της προηγούμενης περιόδου θυμίζουν ως επί το πλείστον φωνήεντα, όπως το /α/ και το /υ/. Παρατηρούνται επίσης ήχοι που θυμίζουν ουρανικά σύμφωνα /γ/ ,/κ/, /χ/, /g/. Το παιδί περίπου τον τέταρτο και έβδομο μήνα πλουτίζει σημαντικά το ρεπερτόριο των ήχων του και προσεγγίζει ακόμα περισσότερο την ακουστική δομή των φωνημάτων και των συλλαβών. Η ποικιλία ήχων είναι πολύ μεγάλη και παρατηρούνται επιπλέον και μεγάλες ατομικές διαφορές στην παραγωγή ήχων. Το χαρακτηριστικό στοιχείο αυτής της φάσης είναι ένα συστηματικό παιχνίδι εξάσκησης με τους ήχους, όπου την επανάληψη ενός ήχου τη διαδέχεται απροσδόκητα η επανάληψη ενός άλλου. Όταν το παιδί φτάσει στην ηλικία περίπου των επτά μηνών μέχρι και τους δεκαοχτώ μήνες η παραγωγή των ήχων γίνεται ακόμα πιο συστηματική. Οι ηχητικές εκφορές έχουν επιπλέον τη δομή των φωνημάτων και των συλλαβών της γλώσσας των ενηλίκων. Παρατηρείται περισσότερο η επανάληψη στερεότυπων συλλαβών όπως μπα, μπα, μπα ή α, να, να. Αργότερα τα παιδιά παίζουν με πιο στερεότυπες συλλαβές όπως ντα, μπα, ντι. Παράγουν επίσης σύνολα όπως παπούκι που θυμίζουν για πρώτη φορά τη δομή των λέξεων εφόσον πρόκειται για σύνολα συλλαβών που περιστρέφονται γύρω από μια τουλάχιστον τονισμένη συλλαβή. Προς το τέλος αυτής της περιόδου, έχουν αποκτήσει ακόμα έναν επιτονισμό που φαίνεται να είναι χαρακτηριστικός της μητρικής γλώσσας, έτσι ώστε η φωνητική παραγωγή των παιδιών να ακούγεται σαν μια εκφραστική αλλά ακατανόητη

ομιλία. Οι περισσότερες απ' αυτές τις φωνολογικές διακρίσεις κατακτώνται μέχρι το παιδί να γίνει πέντε χρονών.

Ό,τι ισχύει για τη φωνολογία ισχύει και για την γραμματική. Υπάρχουν ενδείξεις, στα πρώτα στάδια τουλάχιστον, μιας εξελικτικής ακολουθίας, που είναι ανεξάρτητες από τη δομή της γλώσσας του περιβάλλοντος του παιδιού. Πρώτα έρχεται η λεγόμενη ολοφραστική περίοδος κατά την διάρκεια της οποίας το παιδί παράγει ό,τι παραδοσιακά θεωρείται ως μονολεκτική πρόταση. Αυτή διαρκεί από την ηλικία των εννέα μηνών ως και την ηλικία των δεκαοχτώ μηνών κι ακολουθείται από την λεγόμενη τηλεγραφική περίοδο που αρχίζει με την παραγωγή προτάσεων δυο λέξεων. Ο όρος «τηλεγραφική» προκύπτει από την παρατήρηση, ότι το παιδί δεν έχει αποκτήσει την κλίση και ότι συχνά αναφέρεται σε λειτουργικές λέξεις (π.χ προθέσεις ,συνδέσμους) συνεπώς μοιάζει από αυτήν την άποψη με την γλώσσα των τηλεγραφημάτων. Καθώς το παιδί προχωρά, κατά την διάρκεια της τηλεγραφικής περιόδου από τα στάδια των δύο λέξεων σε επόμενα στάδια, που χαρακτηρίζονται από την παραγωγή μεγαλύτερων προτάσεων, η ομιλία του θα πλησιάσει περισσότερο αυτή των ενηλίκων. Αν η γλώσσα που αποκτά έχει κλιτικά παραδείγματα και τις λεγόμενες λειτουργικές λέξεις, θα μπορέσει, επίσης βαθμιαία, να τα χρησιμοποιεί με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε, στην ηλικία περίπου των πέντε χρονών, η ομιλία του αν και ακόμα είναι ελλιπής σε σχέση με των ενηλίκων, να μην μπορεί πλέον να περιγραφεί ως τηλεγραφική. Αρά είναι σαφές ότι ένα μεγάλο τμήμα της γραμματικής δομής μιας γλώσσας μπορεί να μην αποκτάται επαρκώς παρά μόνο όταν το παιδί γίνεται περίπου δέκα χρονών ή και αργότερα.

## 2.2 ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ- ΕΚΦΡΑΣΗ

### Απόκτηση της γλώσσας

Πώς μαθαίνουν τα παιδιά να μιλούν και πώς πλουτίζουν με τον χρόνο τις γλωσσικές τους ικανότητες; Το ερώτημα αυτό βρέθηκε, από το 1960 και μετά, στο επίκεντρο των επιστημόνων της γλώσσας, οι οποίοι το απάντησαν ανάλογα με τη θεωρία που ασπάζονταν (Κατή 1989,1992α, 2001, Πήτα, Ρ. 1998, Miller 1995, Slobin 1992, Πόρποδας 1984).

Αποδεχόμενοι τη θεμελιακή υπόθεση της γλωσσολογίας, ότι γλώσσα είναι ένας κώδικας σημείων, πολλοί στράφηκαν στο να περιγράψουν και να εξηγήσουν πώς μαθαίνει το παιδί αυτόν τον κώδικα. Πιο συγκεκριμένα, πώς αποκτά γνώση των τριών βασικών επιπέδων οργάνωσης του γλωσσικού συστήματος: του φωνολογικού επιπέδου (Κατή 1991, 1992α), που αφορά την οργάνωση των ήχων, του γραμματικού επιπέδου (Κατή 1989β,1992α,1992β), που αφορά τη σύνταξη και τις γραμματικές κλίσεις. Τέλος, του σημασιολογικού επιπέδου (Κατή 1992α, 1992γ, Clark 1992), που αφορά την οργάνωση των νοημάτων σε λέξεις και προτάσεις. Γενικό συμπέρασμα της σχετικής έρευνας ήταν ότι ο γλωσσικός κώδικας μαθαίνεται εκπληκτικά γρήγορα, δηλαδή πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας, χωρίς μάλιστα συστηματική διδασκαλία του εκ μέρους των ενηλίκων. Πιο αναλυτικά, οι φωνολογικές αρχές μιας γλώσσας κατακτώνται νωρίς. Τα παιδιά αναγνωρίζουν τα φωνήματα της γλώσσας τους και τους δυνατούς συνδυασμούς τους πριν το τέλος του τρίτου χρόνου της ζωής, ενώ η άρθρωσή τους προσεγγίζει αυτή των ενηλίκων πριν το τέλος του πέμπτου χρόνου. Η ανάπτυξη γνώσεων για τη σημασιολογική οργάνωση της γλώσσας συνεχίζεται βέβαια σε όλη μας τη ζωή. Ακόμη και σε αυτό το επίπεδο, ωστόσο, τα παιδιά αποκτούν σχετικά νωρίς όχι μόνο ένα αξιοσημείωτο λεξιλόγιο αλλά και κανόνες παραγωγής λέξεων, όπως και γνώση των σχέσεων ανάμεσα στις λέξεις. Το συμπέρασμα για την πρώιμη μάθηση του γλωσσικού κώδικα εντυπωσιάζει περισσότερο στο πεδίο της γραμματικής, το οποίο θεωρείται (το κυρίαρχο θεωρητικό ρεύμα της γλωσσολογίας) πυρήνας του γλωσσικού κώδικα.

Τα ευρήματα για τις προχωρημένες γλωσσικές ικανότητες των παιδιών



της προσχολικής ηλικίας, σε συνδυασμό με ορισμένες παραδοχές της γλωσσολογικής θεωρίας για το τί είναι γλώσσα, οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η απόκτηση της ικανότητας λόγου από το παιδί είναι ένα δώρο της φύσης. Πιο συγκεκριμένα, το κυρίαρχο θεωρητικό ρεύμα της γλωσσολογίας στηρίζει ότι οι αρχές οργάνωσης του γλωσσικού κώδικα είναι αφηρημένες και διέπονται επίσης από μια ιδιαίτερη ενδογλωσσική λογική. Όσο κι αν οι ενήλικες τις κατέχουν, δεν τις συνειδητοποιούν και δεν μπορούν, κατά συνέπεια, να τις διδάξουν ρητά στα παιδιά. Το γεγονός επίσης ότι οι αρχές αυτές δεν επηρεάζονται από εξωγλωσσικούς παράγοντες όπως η αντίληψη, η νόηση, η πράξη και η κοινωνική οργάνωση, συνεπάγεται ότι τα παιδιά δεν μπορούν να στηριχτούν στα νοήματα και στις χρήσεις της γλώσσας για να ανακαλύψουν την αφηρημένη της δομή. Καθίσταται έτσι απαραίτητο να υποθέσουμε μια ιδιαίτερη βιολογική προικοδότησή τους για τη μάθηση της γλώσσας, τον λεγόμενο **μηχανισμό απόκτησης της γλώσσας**.

Διαφορετικές περιγραφές και ερμηνείες της γλωσσικής ανάπτυξης βασίστηκαν καταρχήν στην παραδοχή ότι η ικανότητα λόγου δεν περιορίζεται στη γνώση του γλωσσικού κώδικα. Απαρτίζεται, αντιθέτως, από ποικίλες ικανότητες, ορισμένες μόνο από τις οποίες αφορούν τη γνώση (της φωνολογικής, γραμματικής και σημασιολογικής οργάνωσης) του κώδικα, ενώ άλλες αφορούν την ικανότητα χρήσης του κώδικα σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις για να εκπληρωθούν ποικίλοι σκοποί. Μάλιστα, αυτά τα δύο είδη ικανοτήτων δεν θεωρούνται πάντα ανεξάρτητα. Μια αποτελεσματική σε κάθε περίπτωση και για κάθε σκοπό οργάνωση του λόγου δεν αφορά μόνο τη σύνταξη λέξεων σε προτάσεις αλλά και τη σύνθεση προτάσεων σε ευρύτερες μονάδες λόγου. Τα παιδιά δεν χρειάζεται συνεπώς να μάθουν μόνο πώς να παράγουν λέξεις και προτάσεις της γλώσσας τους αλλά και πώς να επιλέγουν τις κατάλληλες λέξεις και προτάσεις για να συγκροτήσουν ευρύτερες μονάδες λόγου, δηλαδή προφορικούς και γραπτούς μονολόγους και διάλογους όλων των ειδών.

Η απόκτηση όλων αυτών των ικανοτήτων φαίνεται πως επηρεάζεται και από τη νοητική ωρίμανση και από την εμπειρία με συγκεκριμένα είδη. Σε γενικές γραμμές οι ικανότητες δόμησης αποτελεσματικών κειμένων αργούν να αναπτυχθούν και συνεχίζουν εφ' όρου ζωής να αναπτύσσονται. Τα παιδιά είναι περισσότερο επαρκή στη καθημερινή ομιλία για το εδώ και το τώρα.

Κατά τα άλλα, ο λόγος τους εμφανίζει προβλήματα, ακόμη και όταν χειρίζονται ένα οικείο στην καθημερινή ζωή είδος, όπως τα αφηγήματα (Stein 1992). Ακόμη και στα μέσα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πολλά παιδιά δεν παρέχουν τις απαιτούμενες από τον ακροατή πληροφορίες που θα κάνουν κατανοητή την αφήγησή τους, δεν αποφεύγουν πλεονασμούς και δεν συγκεκριμενοποιούν λέξεις με αόριστη αναφορά όπως *εκείνη*. Άλλα είδη όπως η έκθεση επιχειρημάτων, ιδιαίτερα μάλιστα στον γραπτό λόγο, αναπτύσσονται αργότερα και συχνά διόλου επαρκώς. Η εκπαίδευση είναι ο πλέον κατάλληλος χώρος για την παροχή εμπειριών επικοινωνίας σε ασυνήθιστα στην καθημερινή ζωή είδη.

Στις διαφοροποιημένες από το κυρίαρχο ρεύμα αντιλήψεις για την ανάπτυξη του λόγου κυριαρχεί και μια δεύτερη θεμελιακή παραδοχή. Η δομή (ή οργάνωση) της γλώσσας δεν θεωρείται ανεξάρτητη από εξωγλωσσικές μεταβλητές, όπως η νόηση και η κοινωνία, και συνεπώς όχι και τόσο αφηρημένη. Υποτίθεται, αντιθέτως, ότι επηρεάζεται αρκετά από τα νοήματα που εκφράζει και από τις χρήσεις στις οποίες υπόκειται. Η γλωσσική ανάπτυξη δεν ερμηνεύεται έτσι αναγκαστικά ως ένα βιολογικά προκαθορισμένο ξεδίπλωμα ικανοτήτων, αλλά καθορίζεται αποφασιστικά από νοητικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Χαρακτηρίζεται μεν από εντυπωσιακά επιτεύγματα σχετικά νωρίς, αλλά συνεχίζεται εφ' όρου ζωής, ιδιαίτερα όσον αφορά ικανότητες συγκρότησης διαφορετικών ειδών λόγου. Καθώς οι τελευταίες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την εμπειρία, επόμενο είναι να είναι διαφορετικές και σε κάθε κοινωνική-πολιτισμική ομάδα.

### ***Γλωσσική ανάπτυξη***

Η κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας που πραγματοποιείται από κάθε παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του είναι, ως θεωρητικό και εμπειρικό πρόβλημα, μια από τις δύο κύριες ενασχολήσεις της ψυχολογίας. Από θεωρητική σκοπιά, η ερμηνεία της γλωσσικής ανάπτυξης αποτελεί πρόβλημα-κλειδί και για τη γλωσσολογία και για την ψυχολογία. Ο Chomsky πρώτος συνέδεσε το θέμα με τη θεωρία της γλώσσας, όταν έθεσε ως τελικό κριτήριο επαλήθευσης μιας γλωσσολογικής θεωρίας το να μπορεί η προτεινόμενη γραμματική να μαθευτεί από κάθε νεαρό ανθρώπινο ον, στο περιορισμένο

χρονικό διάστημα της πρώτης παιδικής ηλικίας και κάτω από συνθήκες καθημερινής επικοινωνίας και όχι συστηματικής διδασκαλίας της γλώσσας. Είναι, επίσης, εμφανές το γιατί η κατανόηση των διαδικασιών μάθησης της γλώσσας είναι σημαντική για τη θεωρία της μάθησης και της γνώσης εν γένη, που είναι ένας θεμελιώδης στόχος της ψυχολογικής θεωρίας.

Ο όρος γλωσσική «ανάπτυξη» χρησιμοποιείται είτε με αυστηρά περιορισμένη έννοια για να περιγράψει τη σταδιακή κατάκτηση από το παιδί του συστήματος της γλώσσας είτε με την ευρύτερη έννοια της κατάκτησης των ικανοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας. Η διάκριση μεταξύ γλώσσας και επικοινωνίας είναι ευρέως, αλλά όχι καθολικά, αποδεκτή στη γλωσσολογική θεωρία. Όμως, ο όρος «γλωσσική ανάπτυξη» χρησιμοποιείται, είτε λόγω συνήθειας είτε λόγω θεωρητικής τοποθέτησης, πολύ συχνά και για τη γλώσσα και για την επικοινωνία.

Με τον όρο *γλωσσική ικανότητα*, εννοούμε μια σειρά επιμέρους και αλληλένδετες γνώσεις για το γλωσσικό σύστημα, όπου περιλαμβάνονται και οι κατηγορίες του συστήματος και οι κανόνες που καθορίζουν τους επιτρεπούς συνδυασμούς των κατηγοριών αυτών. Έτσι, έχει μελετηθεί η ανάπτυξη των γνώσεων για το φωνολογικό σύστημα, το συντακτικό και τη μορφολογία, το λεξικό και τη σημασιολογία. Πέρα, όμως, από αυτούς τους τομείς γνώσης που συνιστούν τη γλωσσική ικανότητα, βρίσκουμε και τη μελέτη της ανάπτυξης πραγματολογικών και κοινωνιογλωσσικών κανόνων, που επιτρέπουν τη σύνδεση των γλωσσικών εκφράσεων με το έξω-γλωσσικό και υπόλοιπο γλωσσικό περιβάλλον. Στην τελευταία ιδιαίτερα περίπτωση, πρόκειται για την απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας, που επιτρέπει τη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικά φυσικά και κοινωνικά πλαίσια. Σε γενικές γραμμές, η εμπειρική έρευνα έχει δείξει ότι η κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος ολοκληρώνεται σχετικά νωρίς και πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας, όσο κι αν κάποιες γνώσεις (π.χ. σπάνιοι και πολύπλοκοι γραμματικοί κανόνες, καθώς και μεγάλο μέρος του λεξιλογίου) θα αποκτηθούν αργότερα. Αντίθετα, η απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας συνεχίζεται εφ' όρου ζωής. Από την αρχή της σχολικής ηλικίας, το πρόβλημα του παιδιού είναι, κυρίως, το να μάθει να χρησιμοποιεί το ήδη σχετικά αναπτυγμένο γλωσσικό του σύστημα σε διαφορετικές περιστάσεις και για διαφορετικούς σκοπούς.

Η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης παραμένει εμπειρικά και θεωρητικά

ιδιαίτερα συνδεδεμένη με τη γλωσσολογία, με ένα διπλό τρόπο. Από τη μια, η εμπειρική περιγραφή της ανάπτυξης εξαρτάται από το θεωρητικό μοντέλο της γλώσσας που ασπάζεται κανείς ως το τελικό προϊόν της πορείας ανάπτυξης, όπως, άλλωστε, η μελέτη της εκμάθησης οποιονδήποτε γνώσεων προϋποθέτει ένα θεωρητικό μοντέλο ως προς το ποιες είναι αυτές οι γνώσεις. Είναι έτσι κατανοητό το γιατί η μελέτη της γλώσσας του παιδιού αναπτύχθηκε πάντα σε συνάρτηση με τις εξελίξεις στην ίδια τη γλωσσολογία. Ταυτόχρονα, όμως, η περιγραφή και ερμηνεία της ανάπτυξης της γλώσσας συνεισφέρει καθοριστικά σε μια θεωρία της γλώσσας. Τα αρχικά, ενδιάμεσα και τελικά στάδια της ανάπτυξης είναι, σύμφωνα με τη θεωρία του Chomsky, πιθανές μορφές της ανθρώπινης γλώσσας.

Η σημαντική υπόθεση του Chomsky ήταν ο λεγόμενος Μηχανισμός Κατάκτησης της Γλώσσας, η εγγενής γνώση κάθε παιδιού -που ξεκινά να μάθει μια συγκεκριμένη γλώσσα- για τη μορφή των ανθρωπίνων γλωσσών εν γένει. Η ιδέα ότι είναι απόλυτα αναγκαίο να υποθέσουμε μια προδεδομένη γνώση για τη γλώσσα απορρέει από την πίστη του Chomsky ότι η γλώσσα είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο γνωστικό σύστημα, το οποίο δεν είναι δυνατό να μαθευτεί με βάση τις αρχές του εμπειριοκρατισμού -συνειρμική μάθηση και επαγωγική δόμηση- ιδιαίτερα εάν πάρουμε υπόψη το περιορισμένο χρονικό διάστημα και την έλλειψη συστηματικής διδασκαλίας. Μόνο μια εγγενής γνώση για τη δομή των ανθρωπίνων γλωσσών εν γένει μπορεί να οδηγήσει το παιδί στη γρήγορη ανακάλυψη του συγκεκριμένου συστήματος της μητρικής γλώσσας. Αυτή η εγγενής γνώση είναι, σε τελική ανάλυση, και μια θεωρία της ανθρώπινης γλώσσας ή των καθολικών της χαρακτηριστικών, δηλαδή των πιθανών ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στις γλώσσες του κόσμου.

Οι επιπτώσεις των εμπειρικών μελετών της παιδικής γλώσσας που ακολούθησαν τη διατύπωση της γενετικής μετασχηματιστικής γραμματικής του Chomsky, το 1957, ήταν τεράστιες για τη θεωρητική και μεθοδολογική κατεύθυνση της επιστήμης της ψυχολογίας. Όσο κι αν ο Chomsky επηρέασε, με όλα όσα είπε για τη γλώσσα, την κατάσταση της ψυχολογίας, τα εμπειρικά αποτελέσματα λειτούργησαν πιο πολύ απ' όλες τις ιδέες για ένα ριζικά νέο κλίμα.

Ο κύριος στόχος μερικών -αλλά καθοριστικών- μελετών που παρατηρούμε τα πρώτα χρόνια ήταν να αποδείξουν ότι η μάθηση της

γλώσσας από το παιδί δεν είναι αποτέλεσμα μίμησης δομών, όπως ισχυριζόταν λίγο-πολύ ο μπιχεβιοριστής ψυχολόγος Skinner, αλλά αποτέλεσμα νοητικών κανόνων που το παιδί εξάγει από την ομιλία που ακούει και που εφαρμόζει, στη συνέχεια, δίνοντας ορισμένες φορές δικές του πρωτότυπες δομές. Φάνηκε, ότι τα παιδιά δε μιμούνται παθητικά ούτε ακόμα και όταν τους ζητούμε να επαναλάβουν προτάσεις που μόλις άκουσαν, αλλά συχνά αναπλάθουν τις προτάσεις σύμφωνα με τους συντακτικούς κανόνες που έχουν κατά νου σε κάθε στιγμή της ανάπτυξης. Ακόμη, τα γλωσσικά «λάθη» των παιδιών συνιστούν διαφορές από το γλωσσικό σύστημα των ενηλίκων, στηρίζονται δε πάντα σε γλωσσικούς κανόνες. Αποδεικνύουν την εσωτερική λειτουργία κανόνων και στα παιδιά. Υποδεικνύουν ότι η μίμηση δομών δε διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση της γλώσσας, όπου το παιδί καταπιάνεται ενεργά με την ανακάλυψη και εφαρμογή κανόνων.

Η μεγάλη διαμάχη μεταξύ Skinner και Chomsky, ως προς τους μηχανισμούς μάθησης της γλώσσας, δε χρειαζόταν παρά ελάχιστη εμπειρική στήριξη των ιδεών του τελευταίου, για να οδηγήσει την ψυχολογία στο να παραδεχτεί ένα νοητικό παράγοντα στη μάθηση και στη γνώση, που μέχρι τότε αρνούνταν πεισματικά, μελετώντας μόνο τη συμπεριφορά.

Στη συνέχεια, η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης πέρασε από διάφορες φάσεις, ακολουθώντας, σχεδόν πάντα, τις θεωρητικές εξελίξεις της γλωσσολογίας.

Σήμερα το συγκεκριμένο θεωρητικό ερώτημα στο οποίο οφείλει να απαντήσει η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης είναι, κατά σχετική ομοφωνία, το εξής: ποια οργανικά και ποια περιβαλλοντικά δεδομένα είναι απαραίτητα για να φτάσει ένα παιδί στην ολοκληρωμένη κατάκτηση μιας γλώσσας, εάν πάρουμε υπόψη μας και τη φύση των ανθρώπινων γλωσσών (που είναι πολύπλοκα γνωστικά συστήματα) αλλά και τις πραγματικές συνθήκες μάθησης (περιορισμένος χρόνος, περιορισμένο γλωσσικό υλικό, έλλειψη συστηματικής διδασκαλίας); Ομοφωνία υπάρχει ως προς το ότι η γλώσσα είναι ένα πολύπλοκο σύστημα. Ακόμη, έχει καθολικά απορριφθεί η υπόθεση των μπιχεβιοριστών, που ήθελε τη μίμηση γλωσσικών εκφράσεων ως το βασικό μηχανισμό μάθησης, κι είναι ευρύτατα αποδεκτή η ιδέα ότι η διαδικασία μάθησης συνίσταται στη δόμηση νοητικών κανόνων.

Η διαφωνία αφορά στη φύση των οργανικών δεδομένων -είτε πρόκειται

για εγγενείς γνωστικές δομές (γνώση περί γλώσσας) είτε για γνωστικές λειτουργίες (διαδικασίες μάθησης). Η μεγάλη διαμάχη, που ξεκινά από βαθιές φιλοσοφικές/επιστημολογικές ρίζες, αφορά στο εάν η μάθηση βασίζεται σε μια επαγωγική ή απαγωγική δόμηση του γλωσσικού συστήματος. Είναι περισσότεροι οι ψυχολόγοι που υποστηρίζουν την πρώτη υπόθεση, προσθέτοντας ότι η κατάκτηση του πολύπλοκου γλωσσικού συστήματος γίνεται δυνατή γιατί υπάρχει έμμεση διδασκαλία της γλώσσας από τους ενήλικες. Οι γλωσσολόγοι, με πρώτο τον Chomsky, πιστεύουν, αντιθέτως, ότι μόνο μια προδεδομένη γνώση για τη δομή των ανθρώπινων γλωσσών καθιστά δυνατό το τεράστιο επίτευγμα της κατάκτησης της γλώσσας.

### **Φωνολογική Ανάπτυξη**

Η φωνολογική ανάπτυξη αποτελεί έναν αρκετά μελετημένο τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης. Σήμερα, οι εμπειρικές περιγραφές της φωνολογικής ανάπτυξης είναι ιδιαίτερα πλούσιες και, παρά τις επιμέρους ενδιαφέρουσες διαφωνίες, διαφαίνεται μια γενική ομοφωνία ως προς τη θεωρητική ερμηνεία αυτής της ανάπτυξης. Σε γενικές γραμμές, η υπόθεση περί εγγενών ικανοτήτων στη μάθηση της γλώσσας αναδεικνύεται εδώ ιδιαίτερα ισχυρή.

Η κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος μιας γλώσσας σημαίνει και εκμάθηση των στοιχειωδών φωνολογικών μονάδων -δηλαδή των φωνημάτων- αλλά και των πιθανών συνδυασμών τους -δηλαδή των φωνολογικών κανόνων. Κάθε γλώσσα έχει δικά της φωνήματα και κανόνες. Οι διαφορές και οι ομοιότητες ανάμεσα στις γλώσσες δε φαίνεται, ωστόσο, να είναι τυχαίες. Μερικά φωνήματα και μερικοί κανόνες είναι αφενός πιο καθολικοί στις γλώσσες του κόσμου και αφετέρου φαίνεται πως εμφανίζονται νωρίτερα στην παιδική γλώσσα. Το τι είναι περισσότερο ή λιγότερο καθολικό φαίνεται να καθορίζεται και από τις ανατομικές ιδιομορφίες της ανθρώπινης άρθρωσης αλλά και από γενικές αρχές οργάνωσης των γλωσσικών συστημάτων. Επομένως, κάποιες καθολικές εγγενείς αρχές φαίνεται πως καθορίζουν το τι είναι πιο συχνό καθώς και πιο πρώιμο στην ανάπτυξη.

Η μελέτη της φωνολογικής ανάπτυξης καταπιάνεται καταρχήν με το πώς τα παιδιά αναγνωρίζουν τα φωνήματα της γλώσσας τους, ιδιαίτερα γιατί τα φωνήματα δεν προφέρονται ποτέ από μόνα τους, αλλά μέσα σε ευρύτερα

σύνολα, που είναι οι λέξεις. Η δυσκολία έγκειται στο ότι ένα φώνημα δεν ορίζεται με βάση τις ηχητικές του ιδιότητες, εφόσον διαφορετικοί ήχοι αντιπροσωπεύουν συχνά το ίδιο φώνημα καθώς και το αντίστροφο. Επειδή το φώνημα είναι η μικρότερη κατηγορία ήχων που η γλώσσα χρησιμοποιεί για να διαφοροποιήσει σημασίες, η αναγνώριση των φωνημάτων της μητρικής γλώσσας πρέπει να στηρίζεται πάντα και σε μια σημασιολογική ανάλυση αυτών που ακούγονται. Φαίνεται όμως, ότι κάθε παιδί γεννιέται ειδικά εφοδιασμένο για την ανάλυση των γλωσσικών εκφράσεων σε φωνήματα. Η ποικιλία των γλωσσικών ήχων είναι τεράστια και γι' αυτό σήμερα φαίνεται πειστική η ιδέα ότι λειτουργούμε με βάση κάποια διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά, που κατατάσσουν τους ήχους σε γενικές κατηγορίες (π.χ. άηχα και ηχηρά φωνήματα), για να μπορούμε να αντιμετωπίσουμε αυτή την ποικιλία. Βρέφη λίγων μόνον εβδομάδων μπορούν ήδη να διακρίνουν τους ήχους με βάση τέτοια χαρακτηριστικά. Και αυτή είναι σήμερα μια από αρκετές μελέτες που συνηγορούν υπέρ κάποιας βιολογικά προγραμματισμένης ανάλυσης των γλωσσικών ήχων από το βρέφος.

Κατά τη φωνολογική ανάπτυξη, παρατηρούνται ορισμένα καθολικά φαινόμενα, πέρα από ατομικές και διαγλωσσικές διαφορές. Καταρχήν, η σειρά εμφάνισης των φωνημάτων φαίνεται ότι μπορεί να προβλεφτεί σε όλες τις γλώσσες, με βάση ιδιότητες του φωνολογικού συστήματος. Αρκετά φωνήματα παράγονται πριν καν την εμφάνιση της πρώτης λέξης. Το βάδισμα, που παρατηρείται γύρω στο δεύτερο εξάμηνο της ζωής, είναι ένα παιχνίδι με την εκφορά διάφορων συλλαβών (π.χ. *ανανά*, *παπούκι*), δηλαδή με συνδυασμούς φωνημάτων. Η σειρά εμφάνισης των φωνημάτων φαίνεται πως καθορίζεται, σύμφωνα με την πιο σημαντική θεωρία της φωνολογικής ανάπτυξης, που προτάθηκε από τον Jakobson, από δύο αρχές. Μια αρχή είναι η προτίμηση για συνδυασμούς ήχων που είναι όσο το δυνατόν πιο διαφορετικοί. Έτσι, οι πρώτες φωνολογικές εκφορές αποτελούνται από συνδυασμούς των αντιθετικών ήχων που είναι τα φωνήεντα και τα σύμφωνα. Τα πρώτα σύμφωνα υποτίθεται πως είναι οι τρεις πιο διαφορετικές κατηγορίες των ουρανικών, χειλικών και ακρογλωσσικών. Ακόμη, τη σειρά εμφάνισης καθορίζει και η περιπλοκότητα του φωνήματος, με βάση τα λεγόμενα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, πιο απλά σύμφωνα θεωρούνται τα λεγόμενα στιγμικά (π.χ. /p/, /k/) σε αντίθεση με τα λεγόμενα

εξακολουθητικά (π.χ. /f/, /x/), εφόσον στην πρώτη περίπτωση έχουμε πλήρη παρεμπόδιση της εκροής του αέρα από τους πνεύμονες -τρόπο άρθρωσης που θεωρείται πιο φυσικός για την παραγωγή των συμφώνων.

Ακόμη, οι εκφορές των παιδιών χαρακτηρίζονται από λάθη, τα λάθη φαίνεται, ωστόσο, ότι δεν είναι τυχαία, αλλά ακολουθούν κάποιες φυσικές τάσεις σε όλες τις γλώσσες. Χαρακτηριστική είναι η προτίμηση για απλές συλλαβές με τη δομή σύμφωνο-φωνήεν, έτσι, ώστε η σκάλα να γίνεται κάλα, το *τρένο τρένο*, και η *αυτήν αυτήνη*. Επίσης, χαρακτηριστικό φαινόμενο είναι η προτίμηση για αρμονία συμφώνων ή φωνηέντων, μέσα από την αφομοίωσή τους: αντί για *δαγκώσει* έχουμε *δαγκάσει* και *γκαγκάσει*. Βρίσκουμε ακόμη προτίμηση για τα χειλικά και ηχηρά σύμφωνα στην αρχή της λέξης: έτσι, το *κουμπί* γίνεται *μπουκί*. Οι φυσικές προτιμήσεις, λοιπόν, για ορισμένες φωνολογικές εκφορές οδηγούν τα παιδιά σε μια αναδιοργάνωση του φωνολογικού συστήματος της μητρικής γλώσσας και ανοίγουν συχνά το δρόμο και για ιστορικές αλλαγές.

Τέλος, παρατηρείται και στη φωνολογία ένα γνωστό φαινόμενο της ανάπτυξης της γλώσσας. Όταν κατακτείνεται ένα πιο δύσκολο φώνημα, μπορεί για ένα διάστημα να εκτοπίσει ένα πιο απλό συγγενικό. Έτσι, με την κατάκτηση του πιο δύσκολου εξακολουθητικού συμφώνου *δ*, μπορεί να έχουμε χρήση του και στη θέση του πιο απλού στιγμικού /t/: *σπίδι* αντί για *σπίτι*. Η κατάκτηση, πάντως, της φωνολογίας της μητρικής γλώσσας φαίνεται πως ολοκληρώνεται γύρω στο τέλος της προσχολικής ηλικίας, όταν έχουν πλέον κατακτηθεί και τα πιο σύνθετα φωνήματα, όπως το *ρ*. (Κάτι Δ. 2000).

### **Μορφολογική γλωσσική ανάπτυξη**

Μέρος των γλωσσικών ικανοτήτων που κάθε παιδί αποκτά είναι και η γνώση της μορφολογικής γραμματικής. Πρόκειται για την κατάκτηση των στοιχειωδών μονάδων της γραμματικής που είναι μικρότερες από τη λέξη -τα μορφήματα δηλαδή- καθώς και των κανόνων που καθορίζουν τους επιτρεπτούς συνδυασμούς των μορφημάτων για να σχηματιστούν λέξεις. Με πιο απλά λόγια, συγκαταλέγονται εδώ οι γνώσεις για τις γραμματικές κλίσεις των μερών του λόγου (π.χ. πτώσεις, χρόνοι) αλλά και οι γνώσεις για τους τρόπους με τους οποίους επιμέρους συνθετικά της λέξης μπορούν να



χρησιμοποιηθούν παραγωγικά (π.χ. το στερητικό α-).

Η μελέτη της μορφολογικής ανάπτυξης έχει διαδραματίσει έναν καταλυτικό ρόλο στη θεωρία της κατάκτησης της γλώσσας. Αυτό έχει μάλλον συμβεί γιατί η μορφολογική γραμματική έχει μια ιδιαίτερη δομή, που επιτρέπει πιο εύκολα την εμπειρική καταγραφή της ανάπτυξης της αλλά και τη θεωρητική ερμηνεία αυτής. Οι κανόνες για τις γραμματικές κλίσεις των μερών του λόγου χαρακτηρίζονται συχνά από λεξικές εξαιρέσεις -όπως είναι τα ανώμαλα ρήματα- ή από την παράλληλη ισχύ περισσότερων και λιγότερων γενικών κανόνων -όπως είναι ο σχηματισμός μιας γραμματικής πτώσης με διάφορες καταλήξεις.

Τα γλωσσικά λάθη των παιδιών, τα οποία είναι στην ουσία αναδιοργανώσεις του μορφολογικού συστήματος, υποδεικνύουν, καταρχήν, ότι η μάθηση της γλώσσας δε στηρίζεται στη μίμηση αλλά στη λειτουργία νοητικών κανόνων. Η ομαλοποίηση ανώμαλων ρημάτων μαρτυρεί την εξαγωγή και εφαρμογή ενός κανόνα για το σχηματισμό ρημάτων στους παρελθοντικούς χρόνους. Το γεγονός ότι τα παιδιά λειτουργούν με βάση κανόνες είχε άλλωστε αποδειχτεί σε μια πειραματική μελέτη, που έμεινε ιστορική για την ψυχολογία, μιας και τα παιδιά σχημάτισαν τον πληθυντικό ανύπαρκτων ουσιαστικών που επινοήθηκαν για χάρη της μελέτης -δηλαδή, λέξεων που δεν είχαν ποτέ ακούσει και συνεπώς δεν μπορούσαν να μιμηθούν.

Τα λάθη φανερώνουν, επιπλέον, αρκετά για τη φύση των γραμματικών αναλύσεων που επιχειρούν τα παιδιά. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι αναδιοργανώσεις του μορφολογικού συστήματος είναι πολύπλοκες, υποδεικνύοντας ότι το παιδί επιδίδεται σε σχετικά αφηρημένες αναλύσεις της γραμματικής. Για παράδειγμα, η εξίσωση των καταλήξεων αιτιατικής-ονομαστικής πληθυντικού -όπως στο *οι κύβους*- μαρτυρεί ότι το παιδί έχει καταγράψει ότι τα τριτόκλιτα στον πληθυντικό ουσιαστικά αποτελούν στην ελληνική μια εξαίρεση, και συμμορφώνει τα ουσιαστικά σε -ος στο γενικότερο σχήμα κλίσης.

Σε γενικές γραμμές, η ανάπτυξη της μορφολογίας είναι αρκετά μελετημένη σε πολλές γλώσσες, αν και τα πρώτα πορίσματα για την ανάπτυξη της προήλθαν δυστυχώς από την αγγλική -μια γλώσσα με φτωχή μορφολογία, που λίγο μπορεί να προσφέρει σε αυτό τον τομέα. Φαίνεται,

όμως ότι η πορεία μάθησης είναι διαφορετική σε γλώσσες με πολύπλοκη μορφολογία -όπως η ελληνική- από ότι σε γλώσσες με περιορισμένη μορφολογική γραμματική -όπως η αγγλική. Στην τελευταία περίπτωση, παρατηρείται μια τάση να απουσιάζουν τα μορφήματα από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της γλώσσας. Για παράδειγμα, στην αγγλική, απουσιάζουν καταρχήν οι καταλήξεις των ρημάτων παρελθοντικού χρόνου ή οι καταλήξεις του πληθυντικού των ουσιαστικών και δίνονται συνήθως από το παιδί οι βασικοί άκλιτοι τύποι του ενεστώτα. Σε γλώσσες με πλούσια και συνθετική μορφολογία, το σύνηθες είναι οι διάφοροι γραμματικοί τύποι των ουσιαστικών, ρημάτων και άλλων κατηγοριών της γραμματικής που κλίνονται να δίνονται εξαρχής. Αυτό φαίνεται ότι συμβαίνει όχι μόνο γιατί υπάρχει πληθώρα κλιτικών τύπων που το παιδί συσχετίζει με διαφορετικές περιστάσεις και σημασίες, αλλά και γιατί είναι δύσκολη η κατάτμηση των λέξεων σε μορφήματα, έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένας βασικός άκλιτος τύπος. Σε γενικές γραμμές, πάντως, και οι δύο στρατηγικές -άψογη απομνημόνευση των κλιτικών τύπων αλλά και μορφολογική απλοποίησή τους- παρατηρούνται σε όλες τις γλώσσες. Η διαφορά έγκειται στη στρατηγική που επικρατεί. Ακόμη και στην αγγλική, τα ανώμαλα ρήματα συχνά δίνονται αυτούσια και δεν απλοποιούνται (ακούμε και *took* αλλά και *taked*). Ακόμη και στην ελληνική, απλοποίηση παρατηρείται σε αρκετές περιπτώσεις, όπως στη μετάπλαση παθητικών τύπων του ρήματος σε ενεργητικούς (*πλένει* αντί για *πλένεται*).

Σε ένα δεύτερο στάδιο ανάπτυξης, όταν έχει προχωρήσει η μορφολογική ανάλυση, παρατηρούμε ότι το παιδί υπερχρησιμοποιεί κανόνες που έχει ανακαλύψει και σε περιπτώσεις εξαιρέσεων ή λιγότερο συχνών κανόνων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της δεύτερης περίπτωσης είναι η γενική χρήση της κατάληξης -ες του πληθυντικού -που είναι η πιο συχνή αρσενικών/θηλυκών- και στα ουσιαστικά που απαιτούν την κατάληξη -οι (π.χ. *οι λύκες*). Τρίτο στάδιο αποτελεί συχνά η ανακάλυψη των λιγότερο γενικών κανόνων και η υπεργενίκευσή τους, σε σημείο που τα παιδιά να λανθάνουν πλέον με τύπους που έως τότε δίνονταν σωστά (π.χ. η ανακάλυψη της κατάληξης -οι μας δίνει αργότερα τύπους όπως *οι άντροι*).

Η μελέτη της μορφολογικής ανάπτυξης φαίνεται πως έχει ακόμη μια ιδιαίτερη σημασία για τη θεωρία της γλώσσας, μιας και τα έως τώρα

πορίσματα υποδεικνύουν μια ταύτιση ανάμεσα στη χρονική σειρά εμφάνισης των μορφημάτων στην παιδική γλώσσα και στη σχετική καθολικότητά τους στις γλώσσες του κόσμου. Στο ρήμα παρατηρούμε την εξής σειρά εμφάνισης των μορφολογικών κατηγοριών: τροπικότητα (διάκριση εγκλίσεων), ρηματική όψη (διάκριση ενεστωτικού-αοριστικού θέματος), χρόνος, πρόσωπο, αριθμός. (Πίττα Ρ. 1998)

## **Σημασιολογική ανάπτυξη**

Από όλους τους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης, η σημασιολογική είναι η λιγότερο μελετημένη εμπειρικά και κατανοητή θεωρητικά. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι δε διαθέτουμε μια ικανοποιητική θεωρία της σημασιολογίας. Το γεγονός, λοιπόν, ότι δε γνωρίζουμε πώς ακριβώς να περιγράψουμε το σημασιολογικό υπόστρωμα της γλώσσας- ή, τουλάχιστον, δεν έχουμε εδώ τη σχετική ομοφωνία που παρατηρούμε στην περιγραφή άλλων τομέων της γλώσσας- δυσχεραίνει και την εμπειρική έρευνα αλλά και την απλή διασαφήνιση του τι έχει να μάθει το παιδί.

Ο όρος σημασιολογική ανάπτυξη έχει, πάντως, χρησιμοποιηθεί για να αναφερθεί αφενός, στην ανάπτυξη των γνώσεων για το λεξιλόγιο -ή λεξικό, όπως λέγεται στις γλωσσολογικές περιγραφές- μιας γλώσσας και αφετέρου, στην εκμάθηση των βασικών σημασιολογικών κατηγοριών της γραμματικής. Στην πρώτη περίπτωση, υποτίθεται ότι το παιδί μαθαίνει τις βασικές μονάδες του λεξικού καθώς και τους επιτρεπτούς συνδυασμούς αυτών των μονάδων για το σχηματισμό καινούριων λέξεων. Οι βασικές μονάδες του λεξικού δεν αντιστοιχούν πάντα σε ό,τι κοινά αποκαλούμε λέξεις, αλλά και σε μονάδες μικρότερες από τις λέξεις, όπως τα αποκαλούμενα μορφήματα -ή τα κοινώς λεγόμενα συνθετικά των λέξεων- όπως η πρόθεση *παρά* και η κατάληξη *-ω* στη λέξη *παραπλανώ*, καθώς και μονάδες μεγαλύτερες από τις λέξεις, όπως η φράση *έσπασε πλάκα*. Ακόμη, τα λεξήματα μιας γλώσσας δεν είναι παντελώς ανεξάρτητες μονάδες, αλλά συγγενεύουν μεταξύ τους με διάφορους τρόπους. Αυτή η οργάνωση των λεξημάτων σε περισσότερο ή λιγότερο συγγενικές ομάδες αποτελεί, επίσης, μέρος των σημασιολογικών γνώσεων. Όσον αφορά, τώρα, τις σημασιολογικές κατηγορίες της γραμματικής, το παιδί υποτίθεται ότι μαθαίνει κατηγορίες λέξεων που χαρακτηρίζονται από κάποιο κοινό

σημασιολογικό χαρακτηριστικό και που συνδυάζονται με συγκεκριμένους τρόπους με άλλες τέτοιες κατηγορίες. Για παράδειγμα, έχει αναφερθεί η γραμματική κατηγορία δράστης ή η κατηγορία πράξη. Δε συμφωνούν, ωστόσο, όλες οι θεωρίες της γραμματικής με την ιδέα ότι οι βασικές κατηγορίες της πρότασης είναι σημασιολογικής φύσης. Η κλασική, τουλάχιστον, εκδοχή της Μετασχηματιστικής Γραμματικής του Chomsky βλέπει μόνο συντακτικές κατηγορίες και σχέσεις, όπως Ρήμα ή Υποκείμενο. Κατά τη δεκαετία του 70, ωστόσο, αντίπαλες θεωρίες, όπως αυτή της Γενετικής Σημασιολογίας, μίλησαν για κατά βάση σημασιολογικές κατηγορίες της πρότασης. Οι ιδέες αυτές δεν είχαν ιδιαίτερη απήχηση στην ίδια τη γλωσσολογία, αλλά επηρέασαν σημαντικά την έρευνα για τη σημασιολογική ανάπτυξη στο παιδί.

Τα πρώτα χρόνια της εμπειρικής έρευνας, κυρίως κατά τη δεκαετία του 70, το ενδιαφέρον για τη σημασιολογική ανάπτυξη ήταν μέρος του ενδιαφέροντος για την εκμάθηση της γραμματικής εν γένει, και, πιο συγκεκριμένα, για τη δομή των προτάσεων. Διάφορες υποθέσεις κυκλοφόρησαν για τις σημασίες που εκφράζουν τα παιδιά με τις προτάσεις τους καθώς και για τις σημασιολογικές κατηγορίες που έχουν κατακτήσει σε διάφορα στάδια. Για παράδειγμα, ειπώθηκε ότι κατηγορίες, όπως δράστης, καθώς και συνδυασμοί, όπως δράστης-πράξη, εμφανίζονται νωρίς. Τέτοιες περιγραφές συνηθίζονταν αρκετά στις αρχές της δεκαετίας του 70, όταν υπήρξε μια καταρχήν απογοήτευση ως προς τη δυνατότητα περιγραφής της παιδικής γλώσσας με βάση συντακτικές κατηγορίες. Αργότερα, ωστόσο, ειπώθηκε ότι και οι σημασιολογικές και οι συντακτικές περιγραφές ίσως ήταν εξίσου άστοχες. Και οι δύο κατηγορίες είναι εξαιρετικά αφηρημένες και διόλου σίγουρο ότι τα παιδιά κατέχουν σημασιολογικές κατηγορίες όπως δράστης ή συντακτικές κατηγορίες όπως Ουσιαστικό νωρίς στην ανάπτυξή τους.

Πιο πρόσφατα, το ενδιαφέρον για τη σημασιολογική ανάπτυξη έχει επικεντρωθεί όλο και πιο πολύ στην εκμάθηση του λεξικού. Υπάρχει πλέον σωρεία παρατηρήσεων για την ανάπτυξη των γνώσεων του λεξικού και αρκετές απόπειρες θεωρητικής ερμηνείας διάφορων φαινομένων αυτής της ανάπτυξης. Η πιο δημοφιλής θεωρία της δεκαετίας του '70 ήταν αυτή των σημασιολογικών χαρακτηριστικών, η οποία ήθελε τις λέξεις κατατμημένες σε επιμέρους σημασίες με τρόπο που συγγενικές λέξεις να μπορούν να περιγραφούν ως μέρος ενός συστήματος σημασιών με παρόντα ή απόντα

ορισμένα χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, ποσοτικά επίθετα, όπως *μεγάλο-μικρό, ψηλό-κοντό, βαθύ-ρηχό* κλπ., μπορούσαν να περιγραφούν με βάση τα χαρακτηριστικά +/-μέγεθος, +/-ύψος, +/-βάθος. Όσο πιο πολλά χαρακτηριστικά απαιτούνται για την περιγραφή μιας λέξης, τόσο αργότερα υποτίθεται ότι θα μαθευτεί. Η θεωρία αυτή δεν μπόρεσε να εξηγήσει περισσότερες από λίγες ομάδες λέξεων και δεν είναι σήμερα αποδεκτή.

Εν γένει, η κατάκτηση των λεξημάτων είναι θεωρητικά ένα δύσκολο επίτευγμα. Οι σημασίες των λέξεων δεν έχουν απλές αντιστοιχίες με τις καταστάσεις του κόσμου. Αναφέρονται και σε αφηρημένες ιδέες αλλά και σε συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις ακόμη και χειροπιαστών αντικειμένων. Για παράδειγμα, τα μέρη του σώματος κατηγοριοποιούνται και ονομάζονται διαφορετικά σε διαφορετικές γλώσσες. Υπάρχουν λέξεις χωρίς σταθερή αναφορά, όπως οι δεικτικές *εκείνο*, και λέξεις χωρίς διόλου νόημα, όπως τα άρθρα. Η πολυσημία και η αμφισημία είναι επίσης συχνές. Το πρόβλημα του παιδιού είναι να συνδέσει τις λέξεις με την πραγματικότητα του κόσμου αλλά και να κατηγοριοποιήσει καταρχήν ή παράλληλα τον ίδιο τον κόσμο.

Τα τελευταία χρόνια κερδίζει έδαφος η ιδέα ότι ορισμένες κατηγοριοποιήσεις της εμπειρίας είναι βιολογικά προγραμματισμένες. Η εμπειρία μας είναι τόσο περίπλοκη και μπορεί να βιωθεί νοητικά με πολλούς τρόπους. Όμως παρατηρούνται ίδιες κατηγοριοποιήσεις σε ένα βαθμό σε όλα τα παιδιά και σε όλες τις γλώσσες. Την άποψη αυτή στηρίζει ιδιαίτερα η μελέτη των τυφλών παιδιών, που παρατήρησαν μια πορεία ανάπτυξης νοημάτων και λέξεων σε αντιπαράθεση με αυτή των φυσιολογικών παιδιών, παρά τις προφανείς διαφορές ως προς την εμπειρία του κόσμου.

Υπάρχει, επίσης, σχετική ομοφωνία στην άποψη ότι ακόμη και οι λέξεις μιας γλώσσας -όπως, γενικότερα, η γραμματική- δε μαθαίνονται με βάση τη μίμηση και μόνο στοιχείων της ομιλίας που ακούει κάθε παιδί. Τα λάθη στις σημασίες των λέξεων αποδεικνύουν το δημιουργικό ρόλο του παιδιού στη διαδικασία μάθησης. Υπεργενικεύσεις, όπως η χρήση της λέξης *μπάλα* για όλα τα στρογγυλά αντικείμενα, και υπογενικεύσεις, όπως *παπούτσια* για ορισμένα μόνο είδη υποδημάτων, είναι συχνές. Η Carey ιδιαίτερα υποστηρίζει ότι το παιδί πρωτομαθαίνει τις λέξεις ως ένα σημασιολογικό όλο -χωρίς, βέβαια, η αναφορά της λέξης να συμπίπτει πάντα με αυτή των ενηλίκων. Όμως, παράλληλα, το παιδί επιδίδεται σε μια σημασιολογική ανάλυση των

λέξεων. Καταγράφει ομοιότητες και διαφορές όλων των ειδών, σα να γνωρίζει ότι το λεξικό μιας γλώσσας είναι ένα οργανωμένο σύστημα σημασιών. Η ολοκλήρωση των γνώσεων για το λεξικό, φυσικά, αργεί, αλλά τα λάθη των παιδιών μαρτυρούν εξαρχής και την ανάλυση στην οποία επιδίδονται αλλά και τη δυνατότητά τους να δημιουργούν από νωρίς καινούριες λέξεις με βάση τους κανόνες της γλώσσας τους. Για παράδειγμα, έχουμε το νεολογισμό *καλία* αντί για *αρετή* σε αναλογία με τη λέξη *κακία*. Τα παιδιά δεν απομνημονεύουν απλώς μια λίστα από λέξεις. Κι αυτό φαίνεται ιδιαίτερα όταν λανθάνουν με συγγενικές λέξεις, όπως *γράμματα-αριθμοί*, *χθες-αύριο*, κλπ. Τέτοια λάθη μαρτυρούν καταρχήν οργανωτικών λεξημάτων σε συγγενικές τάξεις. (Πίττα Ρ. 1998)

## 2.3 ΚΑΤΟΝΟΜΑΣΙΑ – ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ

### 2.3.1 Ο ρόλος της μνήμης στη χρήση των συμβόλων

Είδαμε το ρόλο της συμβολικής δραστηριότητας στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. Μια άλλη περιοχή, όπου ο σχηματισμός και η χρήση των συμβόλων έχουν κεντρική θέση, είναι η μνήμη. Κι εδώ πρόκειται για μια ευρεία γνωστική περιοχή, που έχει ερευνηθεί πολλά χρόνια. Εμείς περιοριζόμαστε στην αναφορά ορισμένων στοιχείων σχετικά με το σχηματισμό της μνήμης, που παρατηρούνται κατά την περίοδο που αντιστοιχεί στην προεννοιολογική ή συμβολική φάση της γνωστικής εξέλιξης κατά τον Piaget.

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν οι μνημονικές διαδικασίες γενικά διευρύνονται. Αυτή η βελτίωση που σημειώνεται δεν οφείλεται τόσο στο ότι τα παιδιά είναι σε θέση να θυμούνται καλύτερα αντικείμενα, αν και η ικανότητα να διατηρεί κανείς κάτι στη μνήμη του για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σίγουρα παίζει ρόλο. Το σημαντικό στοιχείο δεν είναι η ποσοτική αλλαγή, αλλά η ποιοτική αλλαγή της μνήμης, που βασίζεται στην αλλαγή των χρησιμοποιούμενων στρατηγικών και κυρίως στην οργάνωση των πληροφοριών.

Κατά τον Piaget, η ικανότητα σχηματισμού παραστάσεων είναι η βασική προϋπόθεση για τη μνήμη. Καθοριστικής σημασίας για το πότε σχηματίζεται μία γνήσια νοητική παράσταση (δηλαδή μια συμβολική απεικόνιση) κι επομένως πότε αρχίζει η συμβολική φάση στην εξέλιξη του παιδιού, είναι η έννοια της «μονιμότητας του αντικειμένου». Η εξέλιξη της έννοιας αυτής εκτείνεται από τη στιγμή που τα παιδιά αδυνατούν να ξεχωρίσουν το εαυτό τους από τα άλλα αντικείμενα ως τη στιγμή που συνειδητοποιούν πως τα αντικείμενα εξακολουθούν να υπάρχουν, ακόμα και όταν δεν βρίσκονται στο οπτικό τους πεδίο. Μεταξύ αυτών των «στιγμών» υπάρχουν διαδοχικές βαθμίδες κατά τις οποίες σχηματίζονται σταδιακά οι ιδιότητες χώρου και χρόνου των αντικειμένων.

Η ικανότητα σχηματισμού μιας εσωτερικής συμβολικής αναπαράστασης ενός εξωτερικού γεγονότος ή αντικειμένου σχετίζεται με

μνημονικές διαδικασίες. Ας δούμε μερικά βασικά σημεία της πορείας σχηματισμού της μνήμης κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Η χρήση των συμβόλων, προπάντων στη γλώσσα, χαρακτηρίζει τη ζωή του παιδιού σε ηλικία περίπου 5 ετών. Πολλές μνημονικές στρατηγικές εξαρτώνται από την ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται σύμβολα. Συχνά μάλιστα οι μνημονικές ικανότητες προϋποθέτουν το διαμεσολαβητικό ρόλο της γλώσσας. Μια χρήσιμη στρατηγική που χρησιμοποιούν τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικοι για να συγκρατήσουν ένα αριθμό στοιχείων είναι η καινοτομία τους (labeling). Έχει παρατηρηθεί ότι η μνήμη υποβοηθείται, αν μαζί με το οπτικό ερέθισμα δοθεί και το όνομα του αντικειμένου. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι και για ερεθίσματα που δεν έχουν «όνομα» το άτομο εφευρίσκει δικές του ονομασίες και τις χρησιμοποιεί. Σχετικά με την κατονομασία των ερεθισμάτων και τη χρήση των λέξεων ως υποβοηθητικού μέσου της μνήμης έχει διαπιστωθεί ότι, αν δώσουμε σ' ένα παιδί μεγαλύτερης ηλικίας μια λίστα με αντικείμενα ή λέξεις που πρέπει να συγκρατήσει, θα ακολουθήσει αυθόρμητα διάφορες γλωσσικές στρατηγικές. Συχνά μαθαίνει μαζί λέξεις που έχουν σημασιολογική σχέση (στρογγυλά πράγματα, επιμήκη πράγματα), παρόλο που δεν βρίσκονται κοντά το ένα στο άλλο στη λίστα που έχει δοθεί. Ακόμα και παιδιά που βρίσκονται στην προσχολική ηλικία μπορούν αυθόρμητα να επιχειρήσουν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους τις λέξεις. Όμως επαναλαμβάνουν συνέχεια μία ή περισσότερες λέξεις χωρίς ν' ανακαλύψουν και να μπορέσουν να εκμεταλλευτούν τις σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις. Ο Hagen (1971, in Grohnfeldt M., 1987) έδειξε ότι η μεσολάβηση της γλώσσας σε παιδιά, που δεν έχουν συμπληρώσει το 6<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους, δεν τα βοηθά παραπέρα. Έδειξε σε μια ομάδα παιδιών ηλικίας 7, 8 και 9 ετών και σε μια άλλη ομάδα παιδιών ηλικίας 4 και 5 ετών, εικόνες από ζώα. Το τεστ μνήμης που ακολούθησε έδειξε πως, ενώ η ονομασία των ζώων βοήθησε τα μεγαλύτερα παιδιά, αντίθετα τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, δεν μπόρεσαν να ωφεληθούν από αυτήν.

Αναφέρθηκε επίσης, ότι στα μικρότερα παιδιά είναι πολύ αποτελεσματικότερη η αναγνώριση απ' ό,τι η ανάκληση. Αυτό γενικά ισχύει. Κάποιες έρευνες όμως έδειξαν πως μπορεί η ανακλητική λειτουργία της μνήμης να είναι αποτελεσματική και σε παιδιά μικρότερης ηλικίας. Αυτό εξαρτάται κυρίως όμως από τη δυνατότητα συνάρτησης των λέξεων με το



πλαίσιο, στο οποίο γίνεται η χρήση τους. Ένα παιδί μεγαλύτερης ηλικίας μπορεί π.χ. να θυμηθεί εύκολα 7 ή 8 λέξεις αν δει σ' ένα ιατρείο κάποια σκηνή, όπου υπάρχουν τα χαρακτηριστικά αυτά αντικείμενα, θα βελτιωθεί σημαντικά η μακροπρόθεσμη μνήμη του όσον αφορά τα αντικείμενα αυτά.

Δεν είναι όλες οι ασκήσεις μνήμης πιο δύσκολες για παιδιά μικρότερης ηλικίας απ' ό,τι για μεγαλύτερα, ούτε βελτιώνονται σημαντικά με την ηλικία όλες οι λειτουργίες της μνήμης. Φαίνεται πως η αναγνώριση αναπτύσσεται πριν από την ανάμνηση και βελτιώνεται κατά πολύ με την αύξηση της ηλικίας.

Ο Gardner πιστεύει πως η ανάμνηση διευκολύνεται με την παρουσία τυχαίων συνδέσεων ή συνειρμών μεταξύ αντικειμένων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από μικρά παιδιά. Ο Gardner τονίζει πως η απόδοση των μικρών παιδιών σ' ένα παιχνίδι μνήμης μπορεί να ξεπεράσει την απόδοση των ενηλίκων. Στόχος του παιδιού είναι να βρεθούν ανάμεσα στις εικόνες που είναι κρυμμένες αυτές που ταιριάζουν, ώστε να σχηματιστούν ζευγάρια. Οι ενήλικοι και τα μεγαλύτερα παιδιά δυσκολεύουν τον εαυτό τους προσπαθώντας να βρουν σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα στις εικόνες.

Αυτή η αυξημένη επίδοση των μικρών παιδιών σχετίζεται άμεσα με μία μορφή μνήμης που ονομάζεται φωτογραφική ή ειδική μνήμη (eidentische). Πρόκειται για την ικανότητα να μπορεί να κάνεις να θυμηθεί έντονα και με μεγάλη ακρίβεια ιδιαίτερες λεπτομέρειες που δεν σχετίζονται μεταξύ τους. Η ικανότητα αυτή κορυφώνεται στην ηλικία των έξι ετών περίπου και στη συνέχεια φθίνει. Ο Gardner δίνει δύο εξηγήσεις σε αυτό το γεγονός, που ίσως συνδέονται. Σύμφωνα με την πρώτη εξήγηση, συμβαίνουν στον εγκέφαλο του παιδιού νευρολογικές αλλαγές που μειώνουν την ικανότητα του να συγκρατεί αντικείμενα, όπως ακριβώς τα έχει πρωτοδεί. Σύμφωνα με τη δεύτερη εξήγηση, η αυξανόμενη ικανότητα κατηγοριοποίησης και ταξινόμησης επιτρέπει στο παιδί να συγκεντρώνει την προσοχή του επιλεκτικά στις βασικές ιδιότητες μιας σειράς λέξεων, κάτι που όμως δεν συμβιβάζεται με τον ακραίο βαθμό ακρίβειας της φωτογραφικής μνήμης.

Ένα αξιοσημείωτο παράδειγμα, όπου πράγματι παιδιά μικρότερης ηλικίας ξεπερνούν σε επιδόσεις μεγαλύτερα παιδιά, προέρχεται από τις έρευνες των Maccoby/Hagen (1965, in Grohnfeldt M., 1987). Έδειξαν στα παιδιά μια σειρά από έγχρωμες εικόνες και τους είπαν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στα χρώματα, αντί να παρατηρήσουν τα αντικείμενα που

παριστάνουν οι εικόνες. Αργότερα έπρεπε τα παιδιά να βρουν αυτά τα αντικείμενα μέσα από ένα μεγαλύτερο αριθμό εικόνων, που περιελάμβανε και εικόνες που δεν είχαν δει πριν. Στην ηλικία των 6-11 η αναγνώριση ήταν μεγαλύτερη. Τα παιδιά των 11-13 ετών φάνηκαν πολύ χειρότερα στη αναγνώριση αντικειμένων. Οι Maccoby/Hagen συμπέραναν από τα παραπάνω ότι τα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποιούν πιο επιλεκτικές μνημονικές στρατηγικές. Επίσης, παρατηρούν πράγματα που είναι κατά τη γνώμη τους σημαντικά, ενώ αφήνουν εκτός προσοχής τα ασήμαντα. Αντίθετα τα παιδιά μικρότερης ηλικίας φαίνεται πως τείνουν να θυμούνται φαινομενικά ασήμαντες πληροφορίες. Δεν είναι τόσο σε θέση να στρέψουν την προσοχή τους μόνο στα βασικά στοιχεία μιας άσκησης, έτσι ώστε πολλά στοιχεία που αγνοεί ένα μεγαλύτερο παιδί ή ένας ενήλικος να γίνονται αντιληπτά από ένα παιδί μικρότερης ηλικίας.

Η παρατήρηση άσχετων ιδιοτήτων σε μια σειρά από λέξεις μπορεί να είναι αρνητική σε διαδικασίες όπως η ταξινόμηση. Θα μπορούσε όμως να εξηγήσει τη γρήγορη πρόοδο που παρατηρείται στην εκμάθηση του λεξιλογίου τα πρώτα παιδικά χρόνια. Όπως αναφέρθηκε, το λεξιλόγιο του παιδιού στην ηλικία των έξι ετών φτάνει τις 14.000 λέξεις. Πολλές από τις λέξεις που το παιδί έχει μάθει δεν κατηγοριοποιούνται αμέσως σωστά, εξαιτίας της τάσης του να υπεργενικεύει τις κατηγοριοποιήσεις ή να μη γενικεύει όσο χρειάζεται. Η εξέλιξη και επεξεργασία των γενικών κατηγοριών εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από την ικανότητα να αποδίδονται σ' ένα ερέθισμα οι σημαντικές μόνο ιδιότητες. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός, ότι η περίοδος της γρήγορης εκμάθησης λεξιλογίου συμπίπτει με την παρουσία μνημονικών διαδικασιών, όπως η φωτογραφική μνήμη και η τυχαία μάθηση. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι η λεξιλογική εξέλιξη-ακόμα και αν αυτό γίνεται σιγά-σιγά επιβραδύνεται την ίδια στιγμή που μερικές πρώιμες μνημονικές διαδικασίες αποκτούν περισσότερες ικανότητες καταγραφής, αγνοούν όμως περιφερειακές ή τυχαίες πληροφορίες.

Όπως είδαμε ένα από τα σημαντικότερα σημεία της πρώιμης γνωστικής εξέλιξης είναι η γένεση μιας διπλής ικανότητας: α) σχηματισμού μιας νοητικής εικόνας του αντικειμένου όταν δεν είναι παρόν, β) σχηματισμού συνειρμικών μεταξύ αντικειμένων και γεγονότων. Ο σχηματισμός του συμβόλου αποτελεί το κέντρο αυτών των αναπτυξιακών διαδικασιών. Η

γένεση της ικανότητας χρήσης συμβόλων και η επακόλουθη αναδιοργάνωση ευρύτερων απ' αυτή την ικανότητα χαρακτηρίζεται από ορισμένα αξιοσημείωτα γεγονότα που σημαδεύουν την αλλαγή φάση στη γνωστική ανάπτυξη. Παρόλο που είναι σωστό, πως δεν είμαστε σε θέση να συνδέσουμε άμεσα ορισμένα σημεία αυτών των αλλαγών της συμπεριφοράς με νευροψυχολογικές εξελίξεις, εντούτοις υπάρχουν μερικές ενδιαφέρουσες συσχετίσεις που δείχνουν πως η εγκεφαλική ωρίμανση καθιστά δυνατή την αναδιοργάνωση σε γνωστικό επίπεδο, ίσως μάλιστα και να την προκαλεί. (Δράκος, 1999)

### **2.3.2 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ**

Ένα από τα βασικότερα δεδομένα της νευροψυχολογικής έρευνας είναι το γεγονός, ότι η γνωστική εξέλιξη εξαρτάται από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος. Τα αποτελέσματα της αποστέρησης ερεθισμάτων στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού έχουν αποδειχθεί ερευνητικά. Εξίσου αναμφισβήτητο είναι το γεγονός, ότι το παιδί μαθαίνει την γλώσσα από τα γλωσσικά πρότυπα.

Ιδιαίτερα σημαντική για την διαμόρφωση των εννοιών στο παιδί είναι η αλληλεπίδραση μητέρας – παιδιού. Αρχίζει με προγλωσσικά ιδιαίτερης συναισθηματικής έντασης στοιχεία, την οπτική επαφή και την πρώτη φωνητική παραγωγή και ακολουθούν συνεχείς αλληλεπιδράσεις μητέρας – παιδιού. Οι προσπάθειες του παιδιού για επικοινωνία (χειρονομίες, μορφασμοί κ.λ.π.) ερμηνεύονται από τους γονείς και οι απαντήσεις δίνονται με έναν περιορισμένο, απλοποιημένο λόγο, ο οποίος εμφανίζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Κατακερματισμός του λόγου, αργός ρυθμός ομιλίας
- Ελάττωση πολυπλοκότητας (μικρό μέσο μέγεθος της πρότασης, επιλογή απλών λέξεων και προτάσεων)
- Στοιχεία πλεονασμού, επαναλήψεις κ.α.

Αυτή η απλοποιημένη γλώσσα δε μαθαίνεται, αλλά είναι προϊόν αυθόρμητων διαδικασιών αλληλεπίδρασης. Η διδακτική λειτουργία της αμφισβητείται (Szagun, 1986, in Grohnfeldt M., 1987).

### **2.3.3 ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΗ ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ**

#### **ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ**

Οι διαταραχές στη σημασιολογία σπάνια μια ενιαία και αυτόνομη κλινική εικόνα. Έτσι, ενώ η κλινική εικόνα του μειωμένου λεξιλογίου ή των διαταραχών στην εύρεση των λέξεων περιορίζεται σε λίγα συμπτώματα, οι διαταραχές στο σημασιολογικό επίπεδο εκτείνονται σ'ένα ευρύ φάσμα αιτιολογίας και συμπτωματολογίας. Εξίσου μη ενιαίο είναι και το σύνολο των ατόμων που έχουν ανάγκη θεραπευτικής παρέμβασης.

Στα παιδιά οι διαταραχές στη σημασιολογία αποτελούν κυρίως τμήμα γενικότερων διαταραχών στη γλωσσική εξέλιξη. Τις περισσότερες φορές οι διαταραχές αυτές επηρεάζουν όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Το πρώτο σύμπτωμα είναι συχνά μια καθυστέρηση στο ξεκίνημα της ομιλίας, ενώ η γλωσσική εξέλιξη γίνεται με έναν αργό ρυθμό γεμάτο εμπόδια με αποτέλεσμα το επίπεδό της να παραμένει τις περισσότερες φορές χαμηλό.

Μπορεί ακόμα να συνοδεύεται από διαταραχές στη ροή του λόγου καθώς και μετέπειτα διαταραχές στην ανάγνωση και τη γραφή.

Συχνά επίσης παρατηρούνται διαταραχές σε γνωστικές λειτουργίες, όπως στη συγκέντρωση και στη διατήρηση της μνήμης. (Δράκος, 1999)

#### **ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΗΣ ΣΗΜΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ**

Η κλινική εικόνα των λεξιλογικών διαταραχών εμφανίζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Πτώση του επιπέδου του λεξιλογίου με τη χρήση στερεότυπων εκφράσεων και τύπων.
- Ελάττωση του λεξιλογίου, όταν υπάρχει βασικό λεξιλόγιο.
- Υπεργενικεύσεις

- Αδυναμίες στο σχηματισμό συνώνυμων, αντιθέσεων και συγκατατάξεων.
- Δυσκολίες στην εύρεση των λέξεων και περιφράσεις.

## **2.4 ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

### **2.4.1 ΟΡΟΙ «ΓΛΩΣΣΑ», «ΠΡΩΤΗ», «ΔΕΥΤΕΡΗ» ΚΑΙ «ΞΕΝΗ» ΓΛΩΣΣΑ**

#### **2.4.1.1 «ΓΛΩΣΣΑ»**

Η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου. Μέσω της γλώσσας το άτομο επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του, διατυπώνει σκέψεις, εμπειρίες, προβληματισμούς, εκφράζει συναισθήματα, διεκδικεί τα δικαιώματά του, επεξεργάζεται το περιβάλλον του και αντιλαμβάνεται καλύτερα τον κόσμο τον οποίο ζει. (Αθανασίου, 2001).

#### **2.4.1.2 «ΠΡΩΤΗ» ΓΛΩΣΣΑ**

Όλοι οι άνθρωποι κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους και κάτω υπό φυσιολογικές συνθήκες μαθαίνουν να μιλούν τη γλώσσα του περιβάλλοντος τους, την μητρική τους γλώσσα. Ως 'πρώτη' γλώσσα ορίζεται η γλώσσα που το άτομο κατακτά στα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της επαφής του με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Συνώνυμος όρος της πρώτης γλώσσας θεωρείται και ο όρος μητρική γλώσσα, καθώς τις περισσότερες φορές η γλώσσα της μητέρας είναι αυτή που το παιδί αναπτύσσει κατά την πρώτη παιδική ηλικία με εξαίρεση βέβαια κάποιες ελάχιστες περιπτώσεις. (Τριάρχη – Hermann, 2000)

#### **2.4.1.3 «ΔΕΥΤΕΡΗ» ΓΛΩΣΣΑ**

Ως δεύτερη γλώσσα νοείται η γλώσσα που χρονολογικά ακολουθεί τη πρώτη. Με άλλα λόγια είναι η γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο είτε ταυτόχρονα με την κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας, είτε μετά την ολοκληρωμένη ή ημι-ολοκληρωμένη ανάπτυξη αυτής. (Σκούρτου, 1997)

Η διαφοροποίηση της «πρώτης» και της «δεύτερης» γλώσσας έγκειται στο ότι:

- Το άτομο κατακτά τη γλώσσα αυτή κυρίως μέσω της επαφής του με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας σε συνθήκες φυσικού περιβάλλοντος,

παρά το ότι κάποιες φορές είναι δυνατό να παρακολουθεί συγχρόνως και ενισχυτικά, φροντιστηριακά και σχολικά μαθήματα.

- Το άτομο έχει ανάγκη τη γλώσσα αυτή για την καθημερινή του επικοινωνία σε επίπεδο προσωπικό, επαγγελματικό ή σχολικό, παρόλο που μπορεί να μην είναι η γλώσσα που μιλιέται στο άμεσο περιβάλλον.

Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι δυνατόν να συντελεσθεί είτε λόγω οικογενειακών συνθηκών (γονείς διαφορετικής εθνικότητας), είτε λόγω κοινωνικών συνθηκών (μετανάστευση σε άλλη χώρα).

Ανεξάρτητα το λόγο που ένα άτομο αναγκάζεται να μάθει τη δεύτερη γλώσσα, η κατάκτηση της θεωρείται αναγκαία γιατί ικανοποιεί άμεσες και βασικές επικοινωνιακές ανάγκες στο παρόν. (Τριάρχη – Hermann, 2000)

#### **2.4.1.4 «ΞΕΝΗ» ΓΛΩΣΣΑ**

Η εκμάθηση της «ξένης» γλώσσας είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην εποχή μας, αλλά δεν είναι δυνατόν κάθε «ξένη» γλώσσα να χαρακτηριστεί ως «δεύτερη» γλώσσα. Και αυτό γιατί η εκμάθηση της ξένης γλώσσας συντελείται κατά κανόνα μέσω φροντιστηριακών μαθημάτων χωρίς να υπάρχει πάντα επαφή με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής, όπως συμβαίνει κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αφετέρου έγκειται στην προσωπική επιθυμία του ατόμου να ασχοληθεί με αυτή τη γλώσσα για μορφωτικούς λόγους. Επιπλέον οι σχέσεις «πρώτης» και «δεύτερης» γλώσσας αντανakλούν μια ποιοτική σχέση της μιας με την άλλη, μια σχέση σε συνεχή διαπραγμάτευση. Αντίθετα, το χαρακτηριστικό της «ξένης» γλώσσας είναι ότι αυτή μαθαίνεται με την ελπίδα να χρησιμοποιηθεί κάποτε σε μελλοντικούς φυσικούς χώρους χρήσης της γλώσσας αυτής. (Σκούρτου, 1997)

## **2.4.2 «ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ» ΚΑΙ «ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΠΑΙΔΙ»**

### **2.4.2.1 ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ»**

Εκ πρώτης όψεως ο ορισμός της διγλωσσίας δε φαίνεται να παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα. Όταν, όμως, ρωτήσουμε διάφορους ανθρώπους για το αν είναι δίγλωσσοι, εκτός από μονολεκτικές απαντήσεις κάποιιοι θα ζητήσουν διευκρινήσεις για το τι εννοούμε με τον όρο διγλωσσία.

Για παράδειγμα κάποιιοι μιλούν τη γλώσσα χωρίς να τη διαβάζουν ή να τη γράφουν. Κάποιοι άλλοι καταλαβαίνουν μια γλώσσα όταν την ακούν ή όταν τη διαβάζουν (παθητική διγλωσσία), αλλά δε μιλούν ούτε γράφουν τη γλώσσα αυτή. Άλλοι πάλι καταλαβαίνουν μια γλώσσα χωρίς να την μιλούν. (Baker, 2001)

Αυτές οι διαστάσεις του όρου γεννούν μια σειρά από ερωτήματα σχετικά με το ποιος είναι και ποιος δεν είναι δίγλωσσος.

Μετά από αυτά φαίνεται ότι ο ακριβής προσδιορισμός της διγλωσσίας είναι αρκετά δύσκολος γιατί πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, που δέχεται πολλές επιδράσεις από διάφορους παράγοντες. Οι περισσότεροι ορισμοί της διγλωσσίας κυμαίνονται από την σχεδόν τέλεια ικανότητα και δεξιότητα σε δύο γλώσσες, μέχρι την ελάχιστη δεξιότητα, σε μια δεύτερη γλώσσα, εκτός από τη μητρική. Αυτοί οι ορισμοί, όμως, εκτός του ότι χαρακτηρίζονται από έλλειψη ακρίβειας και λειτουργικότητας, περιορίζονται σε μια μόνο διάσταση αυτής της γλωσσικής ικανότητας, αγνοώντας άλλες εξωγλωσσικές διαστάσεις.

Προκειμένου να έχουμε μια κοινή αφετηρία για τη διγλωσσία, υιοθετούμε τον ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο «διγλωσσία» είναι η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο και προκύπτει όταν δύο ομάδες ατόμων που μιλούν διαφορετικές γλώσσες έρχονται σε επαφή μεταξύ τους. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι η ανάγκη των ατόμων για επικοινωνία γεννά τη διγλωσσία. (Σκούρτου, 1997)



#### 2.4.2.2 ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Κάθε παιδί μαθαίνει τα πρώτα χρόνια της ζωής του τη μητρική του γλώσσα, η οποία είναι βασική για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του, καθώς επηρεάζει τη συναισθηματική και γνωστική του ανάπτυξη και επιδρά σε όλες τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης του. (Baker, 2001)

Υπάρχουν, όμως περιπτώσεις παιδιών που μαθαίνουν περισσότερες από μία γλώσσες, άλλοτε ταυτόχρονα και άλλοτε προηγείται η μητρική και ακολουθεί η δεύτερη. Υπάρχουν ακόμα περιπτώσεις που οι δύο γλώσσες μαθαίνονται στη βρεφική η πρώτη παιδική ηλικία και περιπτώσεις που η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την εφηβεία ή την ενήλικη ζωή. Θα λέγαμε, λοιπόν, πως οι δυνατότητες κατάκτησης ή εκμάθησης μιας δεύτερης, ή τρίτης γλώσσας είναι πολλές και επομένως το φαινόμενο της διγλωσσίας χαρακτηρίζεται από πολυμορφία. Όλα αυτά οδήγησαν τους επιστήμονες που ασχολήθηκαν με το θέμα της διγλωσσίας, να συστηματοποιήσουν τις διάφορες μορφές της με τη βοήθεια κάποιων κριτηρίων. (Τριάρχη – Hermann, 2000)

Τα κριτήρια αυτά είναι:

1. Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες κατακτήθηκε η διγλωσσία ή η δεύτερη γλώσσα (ηλικία).
2. Γλωσσολογικά κριτήρια, όπως ο τρόπος σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και των σημασιολογικών εννοιών και ο βαθμός κατοχής του κάθε συστήματος.
3. Κριτήρια επίδρασης στην ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου, δηλαδή ποιες επιπτώσεις έχει η διγλωσσία στη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. (Τριάρχη – Hermann, 2000)

## **Μορφές διγλωσσίας με βάση την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας**

Ως προς την ηλικία στην οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα, η διγλωσσία διακρίνεται σε:

### **A. Ταυτόχρονη και Διαδοχική**

Στην περίπτωση της *ταυτόχρονης* διγλωσσίας το παιδί εκτίθεται από νωρίς σε δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα, μαθαίνοντας έτσι να μιλά ταυτόχρονα και σε πρώιμο στάδιο, δύο γλώσσες. Παιδιά μικτών γάμων, ή μειονοτήτων είναι τις περισσότερες φορές ταυτόχρονα δίγλωσσα, που σημαίνει ότι δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ μητρικής και δεύτερης γλώσσας, οπότε μπορούμε να μιλάμε για δύο μητρικές γλώσσες.

*Διαδοχική* διγλωσσία έχουμε όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται σε μια ηλικία, κατά την οποία η πρώτη γλώσσα έχει ήδη σταθεροποιηθεί. Η επικρατούσα άποψη θέτει το 3<sup>ο</sup> έτος της παιδικής ηλικίας ως διαχωριστικό της ταυτόχρονης ή διαδοχικής δίγλωσσης ανάπτυξης. Σύμφωνα με τους επιστήμονες το παιδί μέχρι το 3<sup>ο</sup> έτος, έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλωσσική του ικανότητα στη μητρική του γλώσσα και επομένως η επαφή του με μια δεύτερη γλώσσα στην ηλικία αυτή θεωρείται ως διαδοχική *δίγλωσση* ανάπτυξη. (Τριάρχη – Hermann, 2000).

### **B. Πρώιμη και Μεταγενέστερη**

*Πρώιμη* διγλωσσία έχουμε, όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στην προεφηβική ηλικία, ενώ *μεταγενέστερη* όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή μετά από αυτή. (Τριάρχη – Hermann, 2000)

## **Μορφές διγλωσσίας με βάση τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας**

Η διγλωσσία αναφορικά με τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας διακρίνεται σε:

### **Φυσική και Πολιτισμική**

Η *φυσική* διγλωσσία αφορά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές, χωρίς παράλληλα φροντιστηριακό μάθημα, ενώ *πολιτισμική* διγλωσσία έχουμε όταν η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται υπό τη μορφή φροντιστηριακού ή σχολικού μαθήματος.

Ο διαχωρισμός *φυσικής* και *πολιτισμικής* διγλωσσίας πολλές φορές αμφισβητείται γιατί τα όρια μεταξύ τους πολλές φορές δεν είναι ξεκάθαρα. (Τριάρχη – Hermann, 2000)

### **Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια**

Ως προς το βαθμό κατοχής της κάθε γλώσσας η διγλωσσία διακρίνεται σε αμφίδρομη και ισορροπημένη. *Αμφίδρομη* δίγλωσσο είναι το άτομο που μπορεί να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του εξίσου καλά, χωρίς να καταφεύγει για βοήθεια στη μία ή την άλλη γλώσσα. Ισορροπημένη διγλωσσία υπάρχει όταν ο ομιλητής μπορεί και κατέχει και τις δύο γλώσσες σε τέτοιο βαθμό, ώστε η γλωσσική του ικανότητα να φτάνει στο επίπεδο ικανότητας ενός μονόγλωσσου ομιλητή, όταν δηλαδή τα δίγλωσσα άτομα κατέχουν και τις δύο γλώσσες εξίσου καλά. (Τριάρχη – Hermann, 2000). Αντίθετα τα δίγλωσσα άτομα που έχουν αναπτύξει τη μία γλώσσα περισσότερο από την άλλη παρουσιάζουν μια κυρίαρχη διγλωσσία. Πολύ συχνά ο ομιλητής εμφανίζει πιο ανεπτυγμένες ικανότητες στη μητρική του γλώσσα έναντι της δεύτερης. (Παπαπαύλου, 1997)

### **Άλλες μορφές διγλωσσίας**

Συχνά στη βιβλιογραφία αναφέρεται η διάκριση ανάμεσα στην ατομική και συλλογική διγλωσσία. Ο όρος ατομική διγλωσσία περιγράφει τη διγλωσσία μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων που ζουν σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον. Αντίθετα κοινωνική διγλωσσία ονομάζεται το φαινόμενο κατά το οποίο σε μια δεδομένη κοινότητα μιλιούνται περισσότερες από μία γλώσσες. Βέβαια, η τυχαία γνώση διαφόρων ξένων γλωσσών από μεμονωμένα άτομα δεν εμπίπτει στη περίπτωση της κοινωνικής διγλωσσίας, αλλά μπορούμε να μιλάμε για κοινωνική διγλωσσία όταν η χρήση δύο ή περισσότερων κωδίκων

έχει καθιερωθεί ιστορικά σε μια κοινωνία ή σε ορισμένα μέρη της, αποτελεί δηλαδή «εγγενές χαρακτηριστικό της κοινωνίας αυτής» (Μήτσης, 2003).

### **2.4.3 ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Η εκμάθηση της πρώτης γλώσσας είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη του παιδιού, καθώς αποτελεί γεγονός που επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη της προσωπικότητας του και συμβάλει στην ψυχολογική, συναισθηματική και νοητική του ανάπτυξη. Επομένως όταν κάποιος επιχειρεί ή αναγκάζεται να μάθει μια δεύτερη γλώσσα, αυτή η γλώσσα δε μπορεί να νοηθεί παρά μόνο σε συσχετισμό με την πρώτη, άρα και η διαδικασία για την εκμάθηση της είναι φυσικό να παρουσιάζει κάποιες αναλογίες αλλά και διαφορές από αυτήν της πρώτης γλώσσας. Έτσι ερμηνεύεται και το ότι στη περίπτωση της μητρικής γλώσσας μιλάμε για κατάκτηση, ενώ στη δεύτερη γλώσσα μιλάμε για εκμάθηση, για διαδικασία, δηλαδή, κατά την οποία μαθαίνει το άτομο, τη δεύτερη γλώσσα όταν έχει κατακτήσει τους μηχανισμούς της πρώτης γλώσσας. (Μήτσης , 2003)

Με εξαίρεση, λοιπόν, τα δίγλωσσα άτομα, οι υπόλοιποι άνθρωποι όταν μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα πολύ δύσκολα φτάνουν σε επίπεδο που να πλησιάζει αρκετά την πρώτη και οι λόγοι που αυτό συμβαίνει είναι πολύ διαφορετικοί από άτομο σε άτομο. Για παράδειγμα ο χρόνος και ο τόπος που κατακτάται μια δεύτερη ή τρίτη γλώσσα ποικίλει από άτομο σε άτομο και επηρεάζει όλη τη γλωσσική διαδικασία καθώς και το βαθμό κατάκτησης της γλώσσας αυτής.

Ο Wode κάνει μια διαφοροποίηση μεταξύ των διαφόρων μορφών γλωσσικής ανάπτυξης ανάλογα με το:

#### **A. Πόσες γλώσσες μαθαίνονται:**

- Μονόγλωσση – Κατάκτηση μιας γλώσσας.
- Δίγλωσση - Κατάκτηση δύο γλωσσών.
- Τρίγλωσση, τετράγλωσση... ή πολύγλωσση – Κατάκτηση τριών, τεσσάρων ή πολλών γλωσσών.

## **B. Σε ποια χρονική σειρά μαθαίνονται οι γλώσσες:**

- Πρώτη γλωσσική κατάκτηση – Εκμάθηση της πρώτης γλώσσας.
- Δεύτερη γλωσσική κατάκτηση – Εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αφού η πρώτη έχει εν μέρει αναπτυχθεί.

## **Γ. Πόσο συχνά μαθαίνεται η ίδια γλώσσα:**

- Πρώτη εκμάθηση – μία και μοναδική φορά γίνεται η εκμάθηση μιας γλώσσας.
- Δεύτερη γλωσσική κατάκτηση – εκ νέου εκ μάθηση μιας γλώσσας, αφού έχει κατακτηθεί μία φορά και έχει ξεχαστεί.

## **Δ. Πως πραγματοποιείται η εκμάθηση μιας γλώσσας:**

- Μεθοδική γλωσσική κατάκτηση – εκμάθηση της γλώσσας μέσω μαθησιακών εμπειριών.
- Φυσική γλωσσική κατάκτηση – εκμάθηση της γλώσσας μέσω της επαφής με φυσικούς ομιλητές.

#### **2.4.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.**

Κοινή διαπίστωση σε όλους είναι ότι τα άτομα που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα διαφέρουν τόσο ως προς τον τρόπο και το ρυθμό εκμάθησης της γλώσσας, όσο και ως προς τον τελικό βαθμό κατάκτησης αυτής, καθώς η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι μια μαθησιακή διαδικασία της οποίας το αποτέλεσμα επηρεάζεται και καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες που αφορούν είτε ατομικές διαφορές, είτε επιδράσεις του περιβάλλοντος. (Μήτσης , 2003)

#### **Ατομικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας**

Οι ατομικοί παράγοντες αφορούν την προσωπικότητα και τις ικανότητες του ατόμου και μπορούν να διαφοροποιηθούν σε:

- i. Γλωσσογνωστικές ικανότητες: πχ κωδικοποίηση νοητικών παραστάσεων, κωδικοποίηση ειδικών ανεπτυγμένων δομών.
- ii. Βιολογικές παράμετροι: το φύλο και η ηλικία.
- iii. Στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου: πχ αυτοπεποίθηση, μαθησιακό – γνωστικό στυλ, ψυχική ισορροπία, εσωστρέφεια – εξωστρέφεια.
- iv. Συναισθηματικοί παράγοντες: κίνητρα, συναισθηματική κατάσταση του ατόμου.

#### **Γλωσσογνωστικές ικανότητες του ατόμου**

Κάθε άτομο φέρει από τη γέννηση του ένα σύνολο ειδικών ικανοτήτων γλωσσικής κατάκτησης στις οποίες είναι δυνατή η γνωστική επεξεργασία των γλωσσικών δομών με απώτερο αποτέλεσμα την κατάκτηση της γλώσσας που μιλιέται στο περιβάλλον. Η δραστηριοποίηση και η εν δυνάμει ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτών, επηρεάζονται κατά κύριο λόγο από την ποιότητα και τη

δόμηση των γλωσσικών ερεθισμάτων που παρέχονται στο άτομο από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον του. (Τριάρχη – Hermann, 2000)

### **Βιολογικοί Παράγοντες**

**Φύλο:** Κύριες διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των δύο φύλων στην ηλικία του Δημοτικού Σχολείου και που επηρεάζουν στη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας εστιάζοντας κυρίως στη συμπεριφορά και όχι στη γλωσσική επίδοση. Τα κορίτσια δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για επικοινωνία σε αντίθεση με τα αγόρια που δεν κάνουν προσπάθειες εμπλοκής σε συναναστροφές μέσω της δεύτερης γλώσσα και εκφράζουν τη προτίμηση τους σε συνομήλικους ομόγλωσσους. (Τριάρχη – Hermann, 2000)

**Ηλικία:** Υποστηρίζεται ότι αν η εκμάθηση μιας γλώσσας αρχίσει πριν την εφηβική ηλικία το αποτέλεσμα είναι πιο καλό και πιο επιτυχημένο. Η άποψη «όσο πιο νωρίς τόσο πιο καλά» φαίνεται να ισχύει και από βιολογικής απόψεως.

### **Στοιχεία προσωπικότητας του ατόμου**

Με δεδομένο ότι κάθε άτομο αποτελεί ξεχωριστή προσωπικότητα με ιδιαίτερες ικανότητες και διαφορετικές εμπειρίες, ο παράγοντας προσωπικότητα παίζει σημαντικό ρόλο σε κάθε μαθησιακή διαδικασία. Όσο πιο μεγάλη ψυχική ισορροπία έχει κάποιος τόσο μεγαλύτερη επιτυχία μπορεί να έχει στην εκμάθηση της νέας γλώσσας. (Τριάρχη – Hermann, 2000)

### **Συναισθηματικοί παράγοντες**

Στους συναισθηματικούς παράγοντες συγκαταλέγονται τα κίνητρα, οι απόψεις και τα συναισθήματα που ωθούν ένα άτομο στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Έχει αποδειχτεί ότι τα κίνητρα συμβάλλουν τόσο στο ρυθμό όσο και στο αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας. Όσον αφορά τα συναισθήματα και τις απόψεις του ατόμου που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα είναι πλέον αποδεχτό ότι υπάρχει στενή εξάρτηση της επιτυχημένης εκμάθησης και των συναισθημάτων του ατόμου. (Τριάρχη – Hermann, 2000)

## 2.5 ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ

Από όλα τα σωματικά όργανα ο εγκέφαλος παίζει το σπουδαιότερο ρόλο στις λειτουργίες που συνήθως περιγράφουμε ως νοητικές.

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι ένας πολύ σύνθετος κι ο τρόπος με τον οποίο εκτελεί τις διάφορες λειτουργίες του είναι μόνο εν μέρει κατανοητός.

Πιο συγκεκριμένα ο εγκέφαλος διαιρείται σε δύο ημισφαίρια που συνδέονται με το μεσολόβιο. Το εξωτερικό στρώμα και τον δύο ημισφαιρίων αποτελείται από την φαιά ουσία –το φλοιό- που περιέχει περίπου 10 νευρώνες ή νευρικά κύτταρα, και αυτά συνδέονται μεταξύ τους με ίνες λευκής ουσίας, ισοδύναμα πολυάριθμες, που βρίσκονται κάτω από τον φλοιό. Το δεξί ημισφαίριο ελέγχει το αριστερό μέρος του σώματος ενώ το αριστερό ημισφαίριο ελέγχει το δεξιό μέρος. Τα σήματα που λαμβάνονται από την μια πλευρά του σώματος της αφής, ακουστικά ή οπτικά πρέπει πρώτα να φτάσουν στο ανάλογο ημισφαίριο προτού περάσουν για επεξεργασία στο άλλο ημισφαίριο μέσω του μεσολοβίου.

Εδώ και εκατό χρόνια περίπου είναι γνωστό ότι υπάρχει μια ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και το αριστερό ημισφαίριο, τέτοια που, μιλώντας πολύ γενικά να μπορούμε να πούμε ότι η γλώσσα ελέγχεται από το αριστερό ημισφαίριο. Η διαδικασία με την οποία ένα ημισφαίριο του εγκεφάλου ειδικεύεται στην επιτέλεση συγκεκριμένων λειτουργιών είναι γνώστη ως ημισφαιρική εξειδίκευση ή πλευρικοποίηση. Η διαδικασία της ημισφαιρικής εξειδίκευσης ολοκληρώνεται με την βιολογική ωρίμανση, διότι παρόλο που είναι γενετικά προγραμματισμένη χρειάζεται χρόνο για να αναπτυχθεί. Η ημισφαιρική εξειδίκευση φαίνεται να είναι χαρακτηριστική για τα ανθρώπινα όντα και θεωρείται ότι αρχίζει όταν το παιδί είναι σχεδόν δύο χρονών και ολοκληρώνεται σε κάποια φάση ανάμεσα στην ηλικία των πέντε και στην αρχή της εφηβείας. Η ημισφαιρική εξειδίκευση θεωρείται συνήθως μια εξελικτική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ανώτερης νοημοσύνης του ανθρώπου. Και σήμερα μια προϋπόθεση της απόκτησης της γλώσσας.

Η απόκτηση της γλώσσας αρχίζει την ίδια περίπου φάση με την ημισφαιρική εξειδίκευση και ολοκληρώνεται κανονικά, όσο αφορά τα στοιχειώδη, στην φάση που ολοκληρώνεται η διαδικασία της ημισφαιρικής εξειδίκευσης. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται και από το γεγονός ότι γίνεται



προοδευτικά δυσκολότερο να αποκτηθεί η γλώσσα σε ηλικίες που η ημισφαιρική εξειδίκευση είναι ήδη ολοκληρωμένη η φάση αυτή αναφέρεται ως κρίσιμη ηλικία για την απόκτηση της γλώσσας , με την έννοια ότι η γλώσσα δε θα αποκτηθεί καθόλου, η τουλάχιστον όχι σε πλήρη κατάκτηση του πλούτου της παρά μόνο εάν αποκτηθεί πριν το παιδί φτάσει στην εν λόγω ηλικία.

Οι γλωσσική επεξεργασία φαίνεται να είναι χαρακτηριστική του αριστερού ημισφαιρίου. Το δεξιό ημισφαίριο μπορεί να ερμηνεύσει χωρίς δυσκολία απλές λέξεις που εκφράζουν φυσικές οντότητες, δεν είναι τόσο κάλο στην ερμηνεία γραμματικά σύνθετων φράσεων. Κατά τον ίδιο τρόπο οι ήχοι αναλύονται άμεσα και αποτελεσματικά από το δεξιό ημισφαίριο, οι φθόγγοι γενικά μεταβιβάζονται στο αριστερό ημισφαίριο που είναι ειδικευμένο για αυτό το σκοπό. Επίσης το αριστερό ημισφαίριο είναι καλύτερο στην συνδυαστική σκέψη και τον αναλυτικό συλλογισμό ενώ το δεξιό ικανότερο στην οπτική επεξεργασία και στην αντίληψη του χώρου αλλά και την αναγνώριση σχημάτων επιτόνισης. Αυτά τα στοιχεία υποδηλώνουν ότι η γλωσσική συμπεριφορά περιλαμβάνει συνδυασμούς διάφορων νευροφυσιολογικά ξεχωριστών διαδικασιών. Γενικεύοντας μπορούμε να παραδεχτούμε ότι το σαφέστερα γλωσσικό τμήμα της γλώσσας είναι το αριστερό ημισφαίριο και αυτό είναι ίσως το συστατικό που πρέπει να αποκτηθεί πριν φτάσει κανείς στην κρίσιμη ηλικία.

### **3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ-ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **3.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ)**

##### **A. Μεθοδολογία – Σχεδιασμός.**

Διαλέχθηκαν τρεις (3) ηλικιακές ομάδες (5-7, 8-10 και 11-13 ετών), γιατί θέλαμε η μικρότερη ηλικιακή ομάδα να έχει την δυνατότητα κατανόησης των εικόνων και φτάσαμε έως και 13 ετών, γιατί θεωρούμε ότι οι μεγαλύτερες ηλικίες θα είχαν την μέγιστη δυνατότητα κατανόησης των εικόνων. Η κατονομασία πραγματοποιήθηκε σε δύο (2) χρονικές περιόδους με διαφορά μία (1) εβδομάδα μεταξύ των δύο (2) εξεταζόμενων γλωσσών (ελληνικά - αγγλικά). Συγκεκριμένα πρώτα συλλέχθηκε το δείγμα στην ελληνική γλώσσα και με το πέρας μία εβδομάδας συλλέχθηκε το δείγμα στην αγγλική γλώσσα, ώστε να είναι πιο ξεκάθαρη η συλλογή των πληροφοριών και να γίνουν πιο κατανοητοί οι παράγοντες που επηρεάζουν τις γνωστικές ικανότητες κατά την ανάπτυξη του συστήματος εκμάθησης των δύο (2) γλωσσών. Επίσης, επιλέξαμε να πάρουμε δείγματα από τρεις (3) περιοχές με διαφορετικό βιοτικό επίπεδο και να το εξετάσουμε σαν μία ανεξάρτητη μεταβλητή σε συνδυασμό με την εξαρτημένη που είναι το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών, για να δείξουμε ότι ποικίλει το μορφωτικό επίπεδο ανά περιοχή και ανά τρόπο διαβίωσης. Ακολουθώντας, πιστεύουμε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών θα επηρεάσει τον βαθμό εκμάθησης των παιδιών ανάλογα με το άμα οι γονείς είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου, λυκείου, γυμνασίου ή δημοτικού. Σε συνεργασία με την επόπτρια καθηγήτρια της πτυχιακής μας εργασίας, μέσα από προσωπική της βιβλιογραφία, επιλέξαμε τις πιο κατάλληλες εικόνες και συγκεκριμένα 42 εικόνες ουσιαστικών (ενόργανα ουσιαστικά, ουσιαστικά-αντικείμενα) και 39 εικόνες ρημάτων (ανόργανα ρήματα, ενόργανα ρήματα), στις οποίες θα μπορούσαν να ανταποκριθούν όλα τα παιδιά του ηλικιακού φάσματος που έχουμε συμπεριλάβει.

## **A1. Σκοπός της εργασίας (Ερευνητικός Σχεδιασμός)**

Στην συγκεκριμένη μελέτη διερευνήθηκε η κατονομασία ρημάτων και ουσιαστικών στην Ελληνική και την Αγγλική γλώσσα. Πρωταρχικός στόχος της μελέτης, είναι το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών στις τρεις (3) ηλικιακές ομάδες ανάλογα με την περιοχή διαμονής και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Σαν δεύτερος στόχος, ήταν η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τον γνωστικό έλεγχο του διπλού συστήματος λόγου σε αναπτυσσόμενους δίγλωσσους.

### **3.2. ΔΕΙΓΜΑ**

Στο δείγμα συμμετείχαν 100 παιδιά που κυμαίνονταν από την ηλικία των 5 έως την ηλικία των 13 ετών. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ηλικιακές ομάδες (5-7, 8-10, 11-13) παιδιών που είχαν μητρική γλώσσα την ελληνική και μάθαιναν την αγγλική σα δεύτερη γλώσσα. Το δείγμα πάρθηκε από τρεις διαφορετικές περιοχές διαφορετικού βιοτικού επιπέδου, μία υψηλού, μία μετρίου και μία χαμηλού βιοτικού επιπέδου.

Βασική προϋπόθεση για την επιλογή του δείγματος ήταν να μην υπάρχει μητρική διγλωσσία, να μην υπάρχει καταγωγή εκτός Ελλάδας όπως επίσης και να μην υφίσταται διαταραχή λόγου ή ομιλίας. Αρχικά το δείγμα επιλέχθηκε με μόνο κριτήριο την ηλικία (5-7, 8-10, 11-13). Έπειτα μέσω ερωτηματολογίου προς τους κηδεμόνες των παιδιών όπου δόθηκε για τη συγκατάθεση τους, ώστε να πάρουν μέρος τα παιδιά τους στην ερευνητική διαδικασία, συλλέχθηκαν περαιτέρω κριτήρια όπως το φύλο του παιδιού, η ηλικία των γονέων και το μορφωτικό τους επίπεδο και η περιοχή διαμονής τους.

Με βάση όλα τα παραπάνω κριτήρια έγινε συλλογή, σύγκριση και εξαγωγή ολοκληρωμένων και ομαδοποιημένων αποτελεσμάτων.

### **3.3. ΟΡΓΑΝΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ**

Για την συλλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής καθώς και δημοσιογραφικό μαγνητοφωνάκι. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν 42 εικόνες ουσιαστικών και 39 εικόνες ρημάτων καθώς επίσης και μία εικόνα πλούσια σε ερεθίσματα για περιγραφή.

### **3.4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ**

Στην έρευνα συγκεντρώθηκαν τα αποτελέσματα των σωστών και λανθασμένων απαντήσεων των εικόνων που παρουσιάστηκαν στα παιδιά. Πριν τη διαδικασία μέτρησης προήλθε η γραπτή συγκατάθεση των γονέων ώστε να πάρουν τα παιδιά τους μέρος στην ερευνητική διαδικασία και να συλλεχθούν οι πληροφορίες σχετικά με κοινωνικούς παράγοντες (φύλο παιδιού, ηλικία παιδιού, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων καθώς και η περιοχή διαμονής γονέων - παιδιών).

Η διαδικασία μέτρησης ξεκίνησε με την ανάλυση του test στα παιδιά, για αυτό που πρόκειται να δουν και για αυτό που είναι να κάνουν στη συνέχεια.

Η συλλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε σε ήσυχο περιβάλλον, το παιδί καθόταν μπροστά στον Η/Υ και ο ερευνητής δίπλα του καθοδηγώντας το.

Η συλλογή του δείγματος ξεκίνησε αρχικά με την κατονομασία των ουσιαστικών στα ελληνικά, ακολούθησε η κατονομασία των ρημάτων στα ελληνικά έπειτα η περιγραφή της εικόνας στα ελληνικά. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για την αγγλική γλώσσα μετά από μία εβδομάδα.

### 3.5 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Λαμβάνοντας τα συμπληρωμένα δειγματολόγια από τα εκατό (100) παιδιά του δείγματος μας, καταμετρήθηκαν οι σωστές και οι λάθος απαντήσεις ανά ηλικιακή ομάδα και ανά περιοχή καθώς επίσης και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Με την βοήθεια του προγράμματος excel περάστηκαν τα αποτελέσματα για να βγουν τα διαγράμματα καθώς επίσης και ένα μέρος των στατιστικών αποτελεσμάτων. Για την ακρίβεια όμως των στατιστικών ελέγχων, χρησιμοποιήσαμε την στατιστική γλώσσα SPSS, για να μπορέσουμε να συγκρίνουμε την εξαρτημένη μεταβλητή μας με τις ανεξάρτητες μεταβλητές που είναι η περιοχή διαβίωσης, το φύλλο των παιδιών και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων καθώς επίσης και την ορθότητα της δειγματοληψίας μας.

## 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μέσω τις στατιστικής γλώσσας SPSS και των πινάκων συνάφειας (cros-tab) συγκεντρώσαμε και συγκρίναμε τα αποτελέσματα των παιδιών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές και συγκεκριμένα περιοχή διαβίωσης και φύλλο παιδιού.

**ΦΥΛΟ \*ΕΛ.ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ\*ΕΛ.ΡΗΜΑΤΑ \*ΑΓ.ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ\* ΑΓ.ΠΗΜΑΤΑ\* ΠΕΡΙΟΧΗ**  
Crosstabulation

Count

ΠΕΡΙΟΧΗ			ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 5-7				Total	Total Percent
			ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΡΗΜΑΤΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ ΡΗΜΑΤΑ		
1,00	ΦΥΛΟ	1,00	243	219	32	10	504	44,44%
		2,00	129	102	18	6	255	39,35%
	Total		372	321	50	16	759	42,59%
2,00	ΦΥΛΟ	1,00	155	149	19	17	340	34,97%
		2,00	172	150	20	24	366	45,18%
	Total		327	299	39	41	706	39,61%
3,00	ΦΥΛΟ	1,00	59	52	10	11	132	40,74%
		2,00	127	86	21	21	255	39,35%
	Total		186	138	31	32	387	39,81%

Για τις περιοχές ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στο Γαλάτσι ο 2 στο Μαρούσι και ο 3 στο Αιγάλεω.

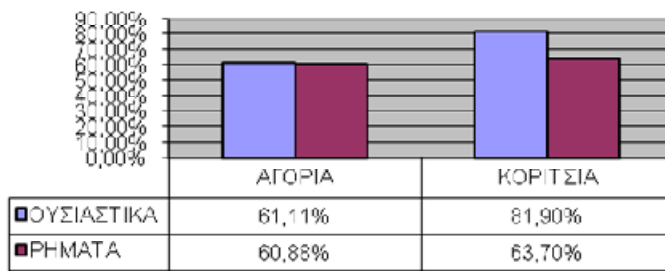
Για το φύλο ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στα αγόρια και ο 2 στα κορίτσια.

Παρατηρούμε ότι σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα τα συγκεντρωτικά ποσοστά των παιδιών είναι περίπου στο ίδιο επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα στο Γαλάτσι τα αγόρια έχουν συγκεντρωτικά περισσότερες σωστές απαντήσεις από ότι τα κορίτσια ενώ στις άλλες δυο περιοχές Μαρούσι και Αιγάλεω αντίστοιχα έχουν λιγότερες ειδικότερα στο Αιγάλεω είναι σχεδόν στο ήμισυ των σωστών απαντήσεων των κοριτσιών. Σε όλες τις περιοχές παρατηρούμε ότι η γνώση

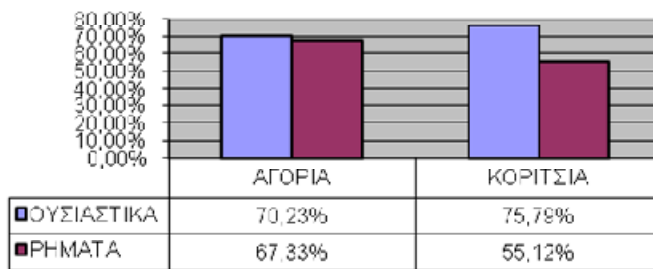
των αγγλικών τόσο σε ρήματα όσο και σε ουσιαστικά είναι ελάχιστη από αυτή την ηλικιακή ομάδα.

Στην επόμενη σελίδα ακολουθεί γραφική αναπαράσταση των παραπάνω αποτελεσμάτων για καλύτερη κατανόηση.

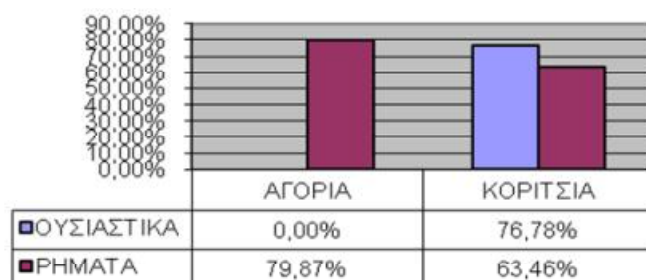
**ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 5-7 ΠΕΡΙΟΧΗ  
ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ (ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)**



**ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 5-7 ΠΕΡΙΟΧΗ  
ΑΙΓΑΛΕΩ (ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)**

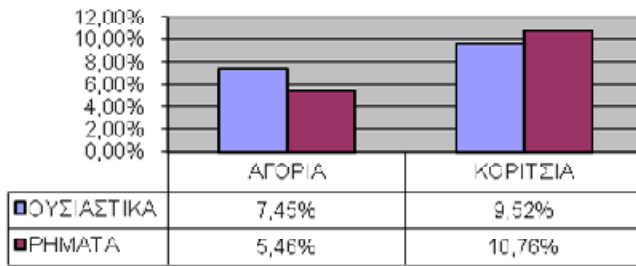


**ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 5-7 ΠΕΡΙΟΧΗ  
ΓΑΛΑΤΣΙ (ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)**

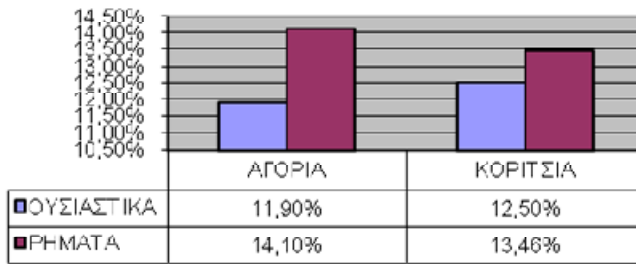




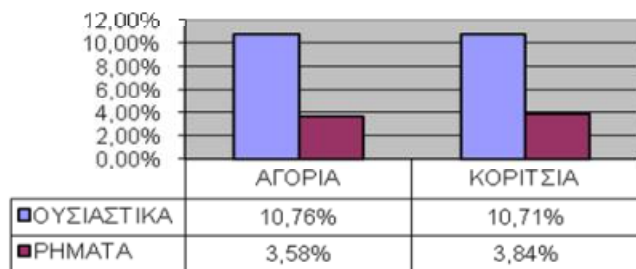
**ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 5-7 ΠΕΡΙΟΧΗ  
ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ (ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)**



**ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 5-7 ΠΕΡΙΟΧΗ  
ΑΙΓΑΛΕΩ (ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)**



**ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 5-7 ΠΕΡΙΟΧΗ  
ΓΑΛΑΤΣΙ (ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)**



ΦΥΛΟ \*ΕΛ.ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ\*ΕΛ.ΡΗΜΑΤΑ \*ΑΓ.ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ\* ΑΓ.ΠΗΜΑΤΑ\*

ΠΕΡΙΟΧΗ

Crosstabulation

Count

ΠΕΡΙΟΧΗ			ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 8-10				Total	Total Percent
			ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΡΗΜΑΤΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ ΡΗΜΑΤΑ		
1,00	ΦΥΛΟ	1,00	234	216	59	34	543	47,88%
		2,00	182	161	38	8	389	48,02%
	Total		362	377	97	42	932	47,94%
2,00	ΦΥΛΟ	1,00	183	157	37	37	414	51,11%
		2,00	176	152	27	23	378	46,66%
	Total		359	309	64	60	792	48,88%
3,00	ΦΥΛΟ	1,00	224	190	84	73	571	58,74%
		2,00	263	233	34	61	591	52,11%
	Total		487	423	118	134	1162	55,17%

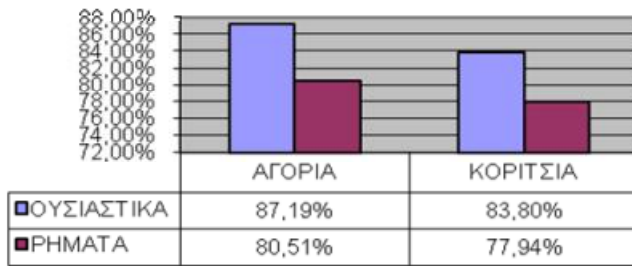
Για τις περιοχές ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στο Γαλάτσι ο 2 στο Μαρούσι και ο 3 στο Αιγάλεω.

Για το φύλο ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στα αγόρια και ο 2 στα κορίτσια.

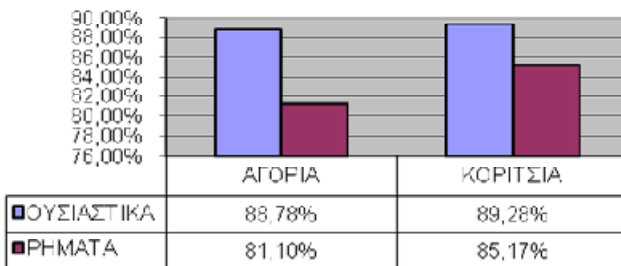
Στην ηλικιακή ομάδα 8-10 παρατηρούμε αρκετές διακυμάνσεις στα ποσοστά των απαντήσεων των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε μεγαλύτερα ποσοστά στην περιοχή του Αιγαλαίου σε σχέση με τις άλλες δυο περιοχές. Βλέπουμε επίσης ότι στο Γαλάτσι και στο Μαρούσι τα αγόρια έχουν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας από τα κορίτσια ενώ στο Αιγάλεω ισχύει το αντίθετο. Γενικά παρατηρούμε ότι το ποσοστό "πέφτει" από τα ελληνικά στα αγγλικά σε όλες τις περιοχές.

Στην επόμενη σελίδα ακολουθεί γραφική αναπαράσταση των παραπάνω αποτελεσμάτων για καλύτερη κατανόηση.

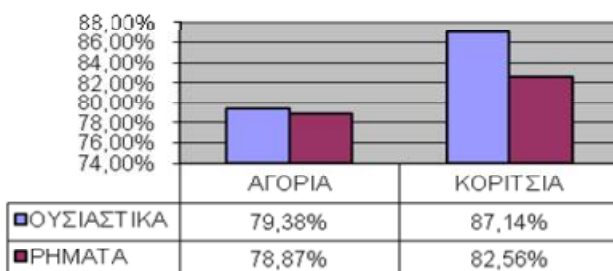
**ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 8-10 ΠΕΡΙΟΧΗ  
ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ (ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)**



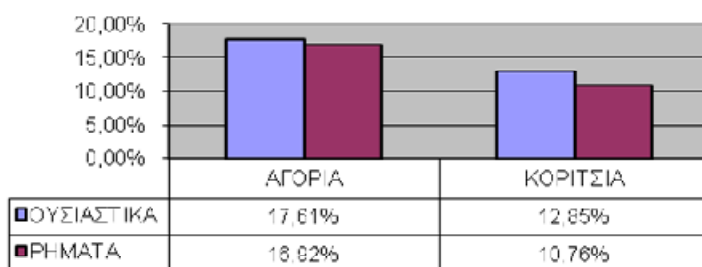
**ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 8-10 ΠΕΡΙΟΧΗ  
ΑΙΓΑΛΕΩ (ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)**



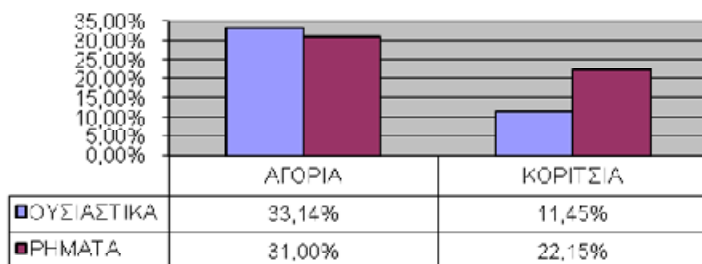
**ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 8-10  
ΠΕΡΙΟΧΗ ΓΑΛΑΤΣΙ (ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)**



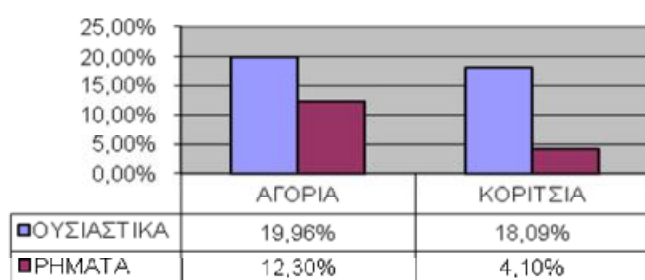
**ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 8-10 ΠΕΡΙΟΧΗ  
ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ (ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)**



**ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 8-10 ΠΕΡΙΟΧΗ  
ΑΙΓΑΛΕΩ (ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)**



**ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 8-10 ΠΕΡΙΟΧΗ  
ΓΑΛΑΤΣΙ (ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)**



ΦΥΛΟ \*ΕΛ.ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ\*ΕΛ.ΡΗΜΑΤΑ \*ΑΓ.ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ\* ΑΓ.ΠΗΜΑΤΑ\* ΠΕΡΙΟΧΗ

Crosstabulation

Count

ΠΕΡΙΟΧΗ			ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 11-13				Total	Total Percent
			ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΡΗΜΑΤΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ ΡΗΜΑΤΑ		
1,00	ΦΥΛΟ	1,00	219	204	67	33	523	53,80%
		2,00	185	178	71	36	470	58,02%
	Total	404	382	138	69	993	55,72%	
2,00	ΦΥΛΟ	1,00	231	199	62	87	579	59,56%
		2,00	227	207	61	65	560	57,61%
	Total	458	406	123	152	1139	58,59%	
3,00	ΦΥΛΟ	1,00	242	215	103	81	644	66,25%
		2,00	192	178	74	74	518	63,95%
	Total	434	393	177	155	1162	65,20%	

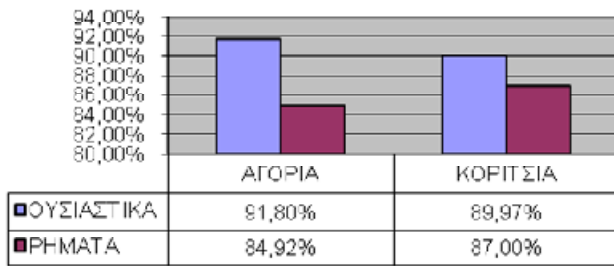
Για τις περιοχές ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στο Γαλάτσι ο 2 στο Μαρούσι και ο 3 στο Αιγάλεω.

Για το φύλο ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στα αγόρια και ο 2 στα κορίτσια.

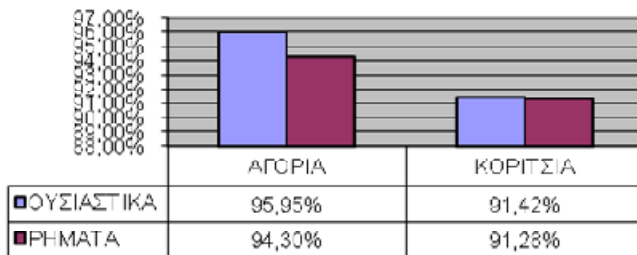
Στην μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα παρατηρούμε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας σε όλες τις κατηγορίες εικόνων. Πιο συγκεκριμένα τα αγόρια σε όλες τις περιοχές έχουν μεγαλύτερο αριθμό αποτελεσμάτων από ότι τα κορίτσια. Παρόλο που βρισκόμαστε στην μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα τα αποτελέσματα στην αγγλική γλώσσα δεν είναι κατά πολύ παραπάνω από ότι στην προηγούμενη ηλικιακή ομάδα.

Στην επόμενη σελίδα ακολουθεί γραφική αναπαράσταση των παραπάνω αποτελεσμάτων για καλύτερη κατανόηση.

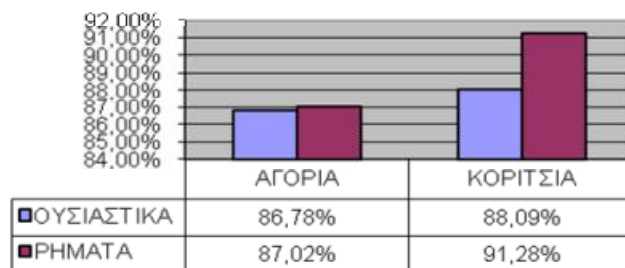
**ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 11-13 ΠΕΡΙΟΧΗ  
ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ (ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)**



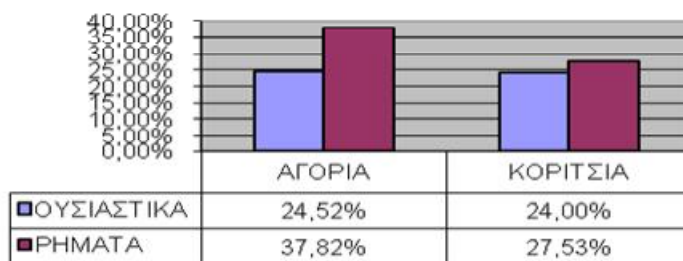
**ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 11-13 ΠΕΡΙΟΧΗ  
ΑΙΓΑΛΕΩ (ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)**



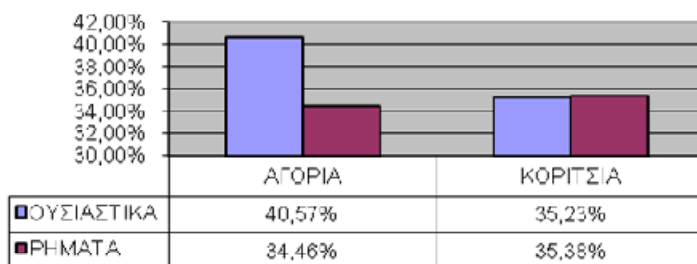
**ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 11-13  
ΠΕΡΙΟΧΗ ΓΑΛΑΤΣΙ (ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)**



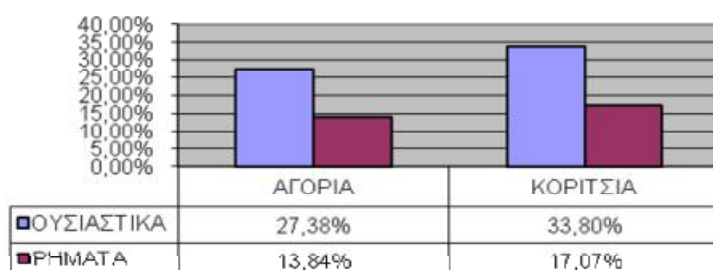
**ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 11-13 ΠΕΡΙΟΧΗ ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ (ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)**



**ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 11-13 ΠΕΡΙΟΧΗ ΑΙΓΑΛΕΩ (ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)**



**ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 11-13 ΠΕΡΙΟΧΗ ΓΑΛΑΤΣΙ (ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ)**



## Crosstabulation

ΦΥΛΟ \* ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ \* ΠΕΡΙΟΧΗ\*ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Count

ΠΕΡΙΟΧΗ			ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ				5-7
			ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΛΥΚΕΙΟΥ	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ
1,00	ΦΥΛΟ	1,00	00,00%	7,14%	57,14%	35,71%	44,44%
		2,00	00,00%	00,00%	25%	75%	39,35%
	Total	00,00%	4,54%	45,45%	49,99%	42,59%	
2,00	ΦΥΛΟ	1,00	00,00%	00,00%	8,33%	91,67%	34,97%
		2,00	00,00%	00,00%	00,00%	100%	45,18%
	Total	00,00%	00,00%	4,54%	95,46%	39,61%	
3,00	ΦΥΛΟ	1,00	00,00%	00,00%	25%	75%	40,74%
		2,00	00,00%	00,00%	37,5%	62,5%	39,35%
	Total	00,00%	00,00%	33,33%	66,67%	39,81%	

Για τις περιοχές ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στο Γαλάτσι ο 2 στο Μαρούσι και ο 3 στο Αιγάλεω. Για το φύλο ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στα αγόρια και ο 2 στα κορίτσια.

Στο παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι γονείς στην περιοχή του Αμαρουσίου έχουν το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο όμως τα παιδιά τους δεν έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας. Στις άλλες δυο περιοχές οι γονείς είναι απόφοιτοι γυμνασίου λυκείου και πανεπιστημίου και βλέπουμε ότι τα αποτελέσματα των παιδιών τους είναι στο ίδιο επίπεδο με του Αμαρουσίου. Επίσης βλέπουμε ότι στο Γαλάτσι το ποσοστό των γονέων στα αγόρια είναι μεγαλύτερο από ότι τα κορίτσια όμως τα αγόρια έχουν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας από ότι τα κορίτσια. Στις άλλες δυο περιοχές βλέπουμε ότι το ποσοστό στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων σε αγόρια και κορίτσια συμβαδίζει με το ποσοστό επιτυχίας στα παιδιά τους.





**ΦΥΛΟ \* ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ \* ΠΕΡΙΟΧΗ\*ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ**  
**Crosstabulation**

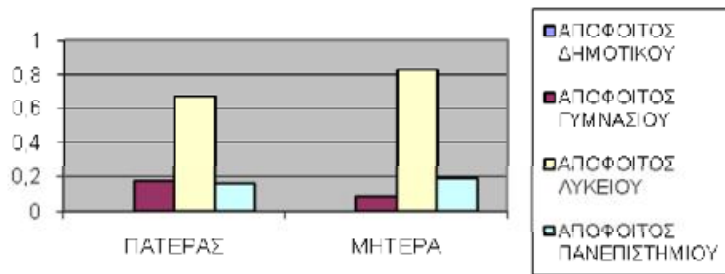
Count

			ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ				8-10
			ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΛΥΚΕΙΟΥ	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΠΕΡΙΟΧΗ							
1,00	ΦΥΛΟ	1,00	00,00%	00,00%	50%	50%	47,88%
		2,00	00,00%	00,00%	30%	70%	48,02%
	Total		00,00%	00,00%	41,66%	58,44%	47,94%
2,00	ΦΥΛΟ	1,00	00,00%	00,00%	50%	50%	51,11%
		2,00	00,00%	00,00%	40%	60%	46,66%
	Total		00,00%	00,00%	45%	55%	48,88%
3,00	ΦΥΛΟ	1,00	8,3%	00,00%	24,99%	66,67%	58,74%
		2,00	00,00%	21,42%	64,28%	7,14%	52,11%
	Total		3,84%	11,53%	46,15%	34,56%	55,17%

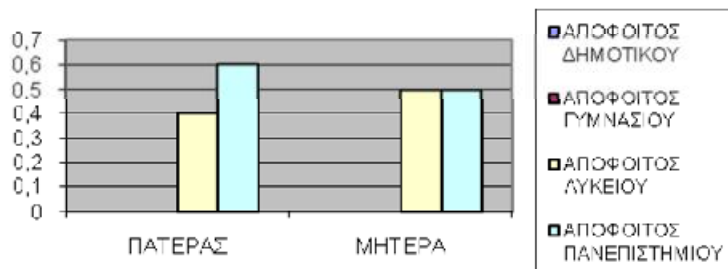
Για τις περιοχές ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στο Γαλάτσι ο 2 στο Μαρούσι και ο 3 στο Αιγάλεω .Για το φύλο ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στα αγόρια και ο 2 στα κορίτσια.

Παρατηρούμε ότι στην περιοχή του Αιγαλεού το μορφωτικό επίπεδο ποικίλει και στις τέσσερις κατηγορίες παρόλα αυτά το ποσοστό των παιδιών τους είναι μεγαλύτερο από τις άλλες δυο περιοχές στο Μαρούσι και το Γαλάτσι δεν υπάρχουν απόφοιτοι δημοτικού ούτε γυμνασίου με όχι και τόσο καλά αποτελέσματα στα παιδιά τους. Πιο συγκεκριμένα στο Γαλάτσι οι γονείς των κοριτσιών έχουν μεγαλύτερο ποσοστό ως απόφοιτοι πανεπιστημίου και τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερο ποσοστό έναντι των αγοριών. Σε αντίθεση στο Μαρούσι τα αγόρια έχουν μεγαλύτερο ποσοστό ενώ οι γονείς τους έχουν μικρότερο σαν απόφοιτοι πανεπιστημίου.

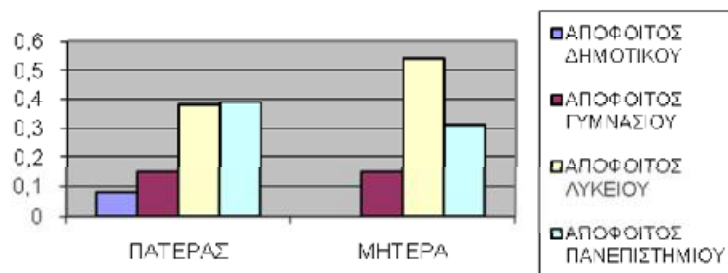
**ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 8-10  
ΠΕΡΙΟΧΗ ΓΑΛΑΤΣΙ**



**ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 8-10  
ΠΕΡΙΟΧΗ ΜΑΡΟΥΣΙ**



**ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 8-10  
ΠΕΡΙΟΧΗ ΑΙΓΑΛΕΩ**



**ΦΥΛΟ \* ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ \* ΠΕΡΙΟΧΗ\*ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ**  
**Crosstabulation**

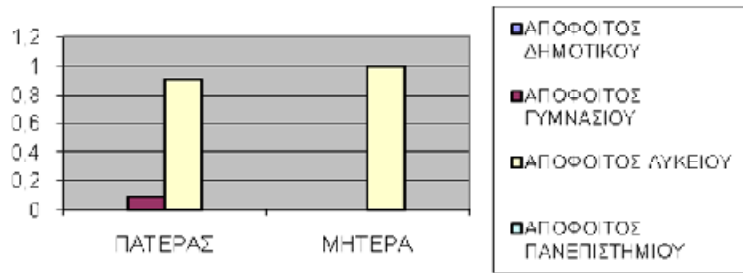
Count

			ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ				11-13
			ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΛΥΚΕΙΟΥ	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΠΕΡΙΟΧΗ							
1,00	ΦΥΛΟ	1,00	00,00%	00,00%	66,66%	33,34%	53,80%
		2,00	00,00%	00,00%	50%	50%	58,02%
	Total		00,00%	00,00%	59,09%	40,09%	55,72%
2,00	ΦΥΛΟ	1,00	00,00%	8,33%	58,33%	33,33%	59,56%
		2,00	00,00%	8,33%	58,33%	33,33%	57,61%
	Total		00,00%	8,33%	58,33%	33,33%	58,59%
3,00	ΦΥΛΟ	1,00	00,00%	00,00%	24,99%	75,01%	66,25%
		2,00	00,00%	00,00%	40%	60%	63,95%
	Total		00,00%	00,00%	33,33%	66,67%	65,20%

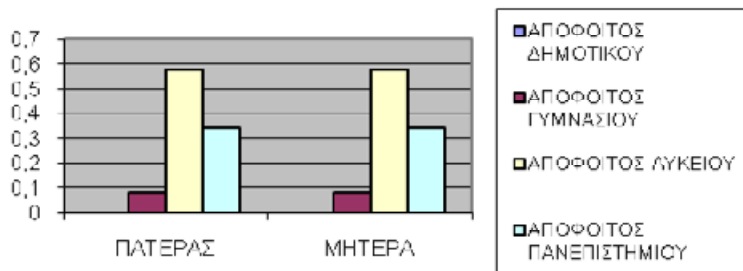
Για τις περιοχές ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στο Γαλάτσι ο 2 στο Μαρούσι και ο 3 στο Αιγάλεω .Για το φύλο ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στα αγόρια και ο 2 στα κορίτσια.

Στο παραπάνω πίνακα βλέπουμε το μορφωτικό επίπεδο των γονέων συμβαδίζει κατά ένα μεγάλο ποσοστό με τα αποτελέσματα των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα στο Αιγάλεω με το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο γονέων τα παιδιά έχουν και το υψηλότερο ποσοστό επιτυχίας. Στις άλλες δυο περιοχές που το μορφωτικό επίπεδο είναι μέτριο βλέπουμε μια αντιστοιχία και στα αποτελέσματα των παιδιών.

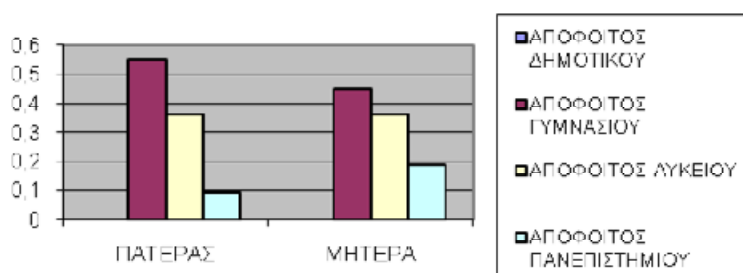
**ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 11-13  
ΠΕΡΙΟΧΗ ΓΑΛΑΤΣΙ**



**ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 11-13  
ΠΕΡΙΟΧΗ ΜΑΡΟΥΣΙ**



**ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΗΛΙΚΙΕΣ 11-13  
ΠΕΡΙΟΧΗ ΑΙΓΑΛΕΩ**



Σαν συμπέρασμα στις περισσότερες περιοχές και ηλικιακές ομάδες το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν είχε μεγάλη επίδραση στο ποσοστό των αποτελεσμάτων των παιδιών τους

Μέσω της στατιστικής γλώσσας SPSS θα διεξάγουμε ένα τεστ για την ορθότητα των αποτελεσμάτων. Παρακάτω έχουμε τα αποτελέσματα από το  $\chi^2$ -test τα οποία θα μας προσδιορίσουν τη στατιστική σημαντικότητα των αποτελεσμάτων στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα.

	ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΡΗΜΑΤΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ_ΟΥΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ_ΡΗΜ
Chi-Square	3,286 <sup>a</sup>	3,286 <sup>a</sup>	3,286 <sup>a</sup>	3,286 <sup>a</sup>
df	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,656	,656	,656	,656

a. 6 cells (100,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 4,7.

Ο παραπάνω πίνακας είναι για την ηλικιακή ομάδα 5-7 παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας είναι 65% κατά πολύ παραπάνω από το p-value το οποίο είναι 5%. Οπότε το δείγμα μας προέρχεται από ομογενοποιημένη δειγματοληψία καθώς επίσης τα στοιχεία για την αγγλική και την ελληνική γλώσσα είναι στατιστικά σωστά.

**Test Statistics**

	ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΡΗΜΑΤΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ_ΟΥΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ_ΡΗΜ
Chi-Square	3,286 <sup>a</sup>	6,643 <sup>b</sup>	6,643 <sup>b</sup>	6,643 <sup>b</sup>
df	5	4	4	4
Asymp. Sig.	,656	,156	,156	,156

a. 6 cells (100,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 4,7.

b. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,6.

Ο παραπάνω πίνακας είναι για την ηλικιακή ομάδα 8-10 παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας είναι 65% κατά πολύ παραπάνω από το p-value το οποίο είναι 5%. Οπότε το δείγμα μας προέρχεται από ομογενοποιημένη δειγματοληψία καθώς επίσης τα στοιχεία για την αγγλική και την ελληνική γλώσσα είναι στατιστικά σωστά.



## ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΙΚΟΝΑΣ

Η εικόνα δόθηκε στα παιδιά για να δούμε πόσο οργανωμένος είναι ο λόγος του και κατά πόσο μπορούν να αποδώσουν λεκτικά αυτό που βλέπουν.

Σε αυτό το μέρος της έρευνας μας δεν παρατηρήθηκαν μεγάλες διακυμάνσεις ανάμεσα στις ελεγχόμενες περιοχές. Τα παιδιά, ανά ηλικιακή ομάδα είχαν τα ίδια σχεδόν αποτελέσματα και στις τρεις περιοχές.

Στην ηλικία 5-7 ετών στην ελληνική γλώσσα τα περισσότερα παιδιά είχαν ελλιπή περιγραφή αλλά παρόλα αυτά χρησιμοποιούσαν σωστούς χρόνους και σωστή σύνταξη. Στην αγγλική γλώσσα δεν περιέγραψε κανένα παιδί.

Στην ηλικία 8-10 ετών στην ελληνική γλώσσα η περιγραφή των παιδιών ήταν ελλιπής έως μέτρια, δηλαδή αναφέρθηκαν σε πολύ λίγα ερεθίσματα, χρησιμοποιώντας όμως σωστή σύνταξη και χρόνους. Στην αγγλική γλώσσα τα περισσότερα παιδιά δε περιέγραψαν καθόλου, ενώ τα υπόλοιπα απαντούσαν με μεμονωμένες λέξεις. Συνεπώς δεν χρησιμοποίησαν καθόλου σύνταξη και χρόνους.

Στην ηλικία 11-13 ετών στην ελληνική γλώσσα η περιγραφή των παιδιών ήταν μέτρια έως καλή χρησιμοποιώντας όμως σωστή σύνταξη και χρόνους. Στην αγγλική γλώσσα τα περισσότερα παιδιά έκαναν ελλιπή προς μέτρια περιγραφή, δεν χρησιμοποιούσαν πάντα Συνεπώς δεν χρησιμοποιούσαν πάντα τη σωστή σύνταξη ούτε τους κατάλληλους χρόνους.

## **5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλυθούν οι διαφορές που υπάρχουν στη κατονομασία ουσιαστικών και ρημάτων καθώς και στη περιγραφή εικόνας και στη διήγηση γεγονότος στις δύο γλώσσες.

Η ανάλυση έχει γίνει ξεχωριστά για κάθε μια από τις τρεις ηλικιακές ομάδες. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων καθώς και τη περιοχή διαμονής τους.

Συγκρίνοντας τις τρεις **ηλικιακές ομάδες** (5-7, 8-10, 11-13), παρατηρήθηκαν τα εξής συμπεράσματα:

Στην ηλικιακή ομάδα 5-7 ετών, στην γλώσσα των ελληνικών τα κορίτσια είχαν υψηλότερα ποσοστά ακρίβειας στα ουσιαστικά και στα ρήματα. Το ίδιο ακριβώς παρατηρήθηκε και στην ηλικιακή ομάδα 8-10. Αντιθέτως, στην ηλικιακή ομάδα των 11-13 ετών τα κορίτσια είχαν μικρότερα ποσοστά επιτυχίας στα ουσιαστικά, σε σύγκριση με τα αγόρια ενώ στα ρήματα, το ποσοστό παρέμεινε το ίδιο με τις άλλες ηλικιακές ομάδες και συγκεκριμένα ήταν υψηλότερο από το αντίστοιχο των αγοριών.

Όσον αφορά την γλώσσα των αγγλικών, τα κορίτσια στην ηλικιακή ομάδα των 5-7 ετών, είχαν χαμηλότερο ποσοστό ακρίβειας και στα ουσιαστικά και στα ρήματα. Το ίδιο παρατηρήθηκε και στην μεσαία ηλικιακή ομάδα των 8-10 ετών, ενώ στην ηλικιακή ομάδα 11-13 ετών, παρατηρήθηκε χαμηλότερο ποσοστό ακρίβειας των κοριτσιών στα ουσιαστικά σε σχέση με τα αγόρια και αντιθέτως υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας των κοριτσιών στα ρήματα σε σύγκριση με τα αγόρια, με μικρή βέβαια απόκλιση.

Συγκρίνοντας τις **ηλικιακές ομάδες με τις περιοχές** που συλλέχθηκε το δείγμα παρατηρήθηκαν τα εξής συμπεράσματα:

Στην περιοχή του Γαλασίου όσον αφορά την Ελληνική γλώσσα, στην ηλικιακή ομάδα των 5-7 ετών, τα κορίτσια είχαν χαμηλότερα ποσοστά ακρίβειας σε σχέση με τα αγόρια και στα ουσιαστικά και στα ρήματα. Αντιθέτως, στις ηλικιακές ομάδες 8-10 ετών και 11-13 ετών, τα αγόρια είχαν χαμηλότερα ποσοστά ακρίβειας στα ουσιαστικά και στα ρήματα σε σχέση με τα κορίτσια.

Όσον αφορά την Αγγλική γλώσσα, στην ηλικιακή ομάδα των 5-7 ετών, τα αγόρια είχαν χαμηλότερα ποσοστά ακρίβειας στα ρήματα, ενώ τα κορίτσια στα ουσιαστικά. Στην ηλικιακή ομάδα των 8-10 ετών, τα κορίτσια βρέθηκαν με χαμηλότερα ποσοστά στα ουσιαστικά και στα ρήματα, ενώ στην ηλικιακή ομάδα των 11-13 ετών, με χαμηλότερα ποσοστά ακρίβειας στα ουσιαστικά και στα ρήματα βρέθηκαν αντιθέτως τα αγόρια.

Στην περιοχή του Μαρουσίου, στην γλώσσα των Ελληνικών, τα κορίτσια της ηλικιακής ομάδας 5-7 ετών, βρέθηκαν με υψηλότερα ποσοστά ακρίβειας στα ουσιαστικά και στα ρήματα ενώ αντιθέτως, στην ηλικιακή ομάδα των 8-10 ετών, τα αγόρια βρέθηκαν με υψηλότερα ποσοστά ακρίβειας στα ουσιαστικά και στα ρήματα σε σχέση με τα κορίτσια. Στην ηλικιακή ομάδα των 11-13 ετών, τα κορίτσια βρέθηκαν με υψηλότερα ποσοστά ακρίβειας στα ρήματα και χαμηλότερα ποσοστά στα ουσιαστικά.

Όσον αφορά την Αγγλική γλώσσα, στην ηλικιακή ομάδα 5-7 ετών, τα κορίτσια είχαν υψηλότερα ποσοστά ακρίβειας στα ουσιαστικά και στα ρήματα σε σχέση με τα αγόρια, ενώ αντιθέτως στις ηλικιακές ομάδες 8-10 ετών και 11-13 ετών, τα κορίτσια είχαν χαμηλότερα ποσοστά ακρίβειας σε σχέση με τα αγόρια.

Στην περιοχή του Αιγάλεου, στην γλώσσα των Ελληνικών, τα αγόρια της ηλικιακής ομάδας 5-7 ετών είχαν χαμηλότερα ποσοστά ακρίβειας στα ουσιαστικά ενώ τα κορίτσια της ίδιας ηλικιακής ομάδας στα ρήματα. Στην ηλικιακή ομάδα 8-10 ετών, τα αγόρια βρέθηκαν με χαμηλότερα ποσοστά ακρίβειας στα ουσιαστικά και στα ρήματα σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ αντιθέτως στην ηλικιακή ομάδα 11-13 ετών, τα αγόρια βρέθηκαν με υψηλότερα ποσοστά.

Όσον αφορά την Αγγλική γλώσσα, τα κορίτσια έχουν υψηλότερο ποσοστό ακρίβειας στα ουσιαστικά και χαμηλότερο στα ρήματα, σε αντίθεση με τα αγόρια, που έχουν υψηλότερα ποσοστά στα ρήματα και χαμηλότερα στα ουσιαστικά. Στην ηλικιακή ομάδα των 8-10 ετών, τα κορίτσια βρέθηκαν με χαμηλά ποσοστά ακρίβειας στα ουσιαστικά και στα ρήματα, ενώ στην ηλικιακή ομάδα των 11-13 ετών, τα κορίτσια παρουσίασαν χαμηλότερα ποσοστά στα ουσιαστικά και υψηλότερα στα ρήματα σε αντίθεση με τα αγόρια, τα οποία είχαν υψηλότερα ποσοστά ακρίβειας στα ουσιαστικά και χαμηλότερα στα

ρήματα.

Συνοψίζοντας παρατηρήθηκαν τα εξής:

Στο Μαρούσι παρατηρήθηκαν τα υψηλότερα ποσοστά ακρίβειας σε σύγκριση με τις άλλες περιοχές.

Τα ποσοστά στην περιοχή του Γαλασίου κυμαίνονται ενδιάμεσα στις περιοχές του Μαρουσίου και του Αιγάλεου.

Τα ποσοστά στην περιοχή του Αιγάλεου είναι μικρότερα από τις άλλες δύο συγκρινόμενες περιοχές και συγκεκριμένα παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση ειδικά σε σχέση με την περιοχή του Μαρουσίου.

Αυτό μας δείχνει τις διαφορές στη μάθηση που υπάρχουν ανά περιοχή καθώς οι επιλεγμένες περιοχές αποτελούν περιοχές διαφορετικού βιοτικού επιπέδου. Το Μαρούσι σε περιοχή παρέχει το ανώτερο βιοτικό επίπεδο ζωής, ακολουθεί το Γαλάτσι με χαμηλότερο βιοτικό επίπεδο και καταλήγει το Αιγάλεω το οποίο σε περιοχή παρέχει αρκετά χαμηλό βιοτικό επίπεδο.

Συγκρίνοντας τα ποσοστά ακρίβειας στην **κατονομασία ουσιαστικών και ρημάτων** μεταξύ των τριών περιοχών και μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων παρατηρήθηκαν τα εξής συμπεράσματα:

Στην περιοχή του Μαρουσίου, στην γλώσσα των Ελληνικών και οι τρεις ηλικιακές ομάδες όπως επίσης και τα δύο φύλλα ,παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των ουσιαστικών σε σύγκριση με τα ρήματα. Όσον αφορά την γλώσσα των Αγγλικών, παρατηρήθηκε διαφορά στα δύο φύλλα στην ηλικιακή ομάδα 5-7 ετών στα ποσοστά ακρίβειας και συγκεκριμένα, τα αγόρια παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των ουσιαστικών σε σύγκριση με τα ρήματα ,ενώ αντιθέτως τα κορίτσια ,παρουσίασαν μικρότερα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των ουσιαστικών σε σύγκριση με τα ρήματα. Στην ηλικιακή ομάδα 8-10 ετών και τα δύο φύλλα ,παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των ουσιαστικών σε σύγκριση με τα ρήματα. Αντιθέτως, στην ηλικιακή ομάδα 11-13 ετών και τα δύο φύλλα ,παρουσίασαν μικρότερα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των ουσιαστικών σε σύγκριση με τα ρήματα.

Στην περιοχή του Αιγάλεω, στην γλώσσα των Ελληνικών και οι τρεις ηλικιακές ομάδες όπως επίσης και τα δύο φύλλα ,παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των ουσιαστικών σε σύγκριση με τα

ρήματα. Όσον αφορά την γλώσσα των Αγγλικών, παρατηρήθηκε διαφορά στα δύο φύλλα στις ηλικιακές ομάδες 8-10 ετών και 11-13 ετών στα ποσοστά ακρίβειας και συγκεκριμένα και στις δύο προαναφερόμενες ηλικιακές ομάδες ,τα αγόρια παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των ουσιαστικών σε σύγκριση με τα ρήματα ,ενώ αντιθέτως τα κορίτσια ,παρουσίασαν μικρότερα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των ουσιαστικών σε σύγκριση με τα ρήματα. Τέλος, στην ηλικιακή ομάδα 5-7 ετών και τα δύο φύλλα ,παρουσίασαν μικρότερα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των ουσιαστικών σε σύγκριση με τα ρήματα.

Στην περιοχή του Γαλασίου , στην γλώσσα των Ελληνικών στις ηλικιακές ομάδες 5-7 ετών και 8-10 ετών και των δύο φύλων, παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των ουσιαστικών σε σύγκριση με τα ρήματα. Αντιθέτως, στην ηλικιακή ομάδα 11-13 ετών και τα δύο φύλλα, παρουσίασαν μικρότερα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των ουσιαστικών σε σύγκριση με τα ρήματα. Όσον αφορά την γλώσσα των Αγγλικών και οι τρεις ηλικιακές ομάδες όπως επίσης και τα δύο φύλλα ,παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των ουσιαστικών σε σύγκριση με τα ρήματα.

Συνεπώς, παρατηρείται ότι στην γλώσσα των Ελληνικών, στις περιοχές Μαρούσι- Αιγάλεω και στις τρεις ηλικιακές ομάδες και στα δύο φύλλα, τα ποσοστά ακρίβειας είναι υψηλότερα στην κατονομασία των ουσιαστικών ενώ στην περιοχή του Γαλασίου, η ηλικιακή ομάδα 11-13 ετών και στα δύο φύλλα, τα ποσοστά ακρίβειας είναι υψηλότερα στην κατονομασία των ρημάτων. Επίσης, στην γλώσσα των Αγγλικών, στην περιοχή του Γαλασίου και στις τρεις ηλικιακές ομάδες και στα δύο φύλλα, τα ποσοστά ακρίβειας είναι υψηλότερα στην κατονομασία των ουσιαστικών. Στην περιοχή του Αιγάλεω, στην ηλικιακή ομάδα 5-7 ετών και στα δύο φύλλα, τα ποσοστά ακρίβειας είναι υψηλότερα στην κατονομασία των ρημάτων. Το ίδιο ισχύει και για την περιοχή του Μαρουσίου στην ηλικιακή ομάδα 11-13 ετών.

Αναλύοντας τα **συγκεντρωτικά αποτελέσματα σύγκρισης ουσιαστικού- ρήματος ανά ηλικιακή ομάδα** παρατηρήθηκαν τα εξής συμπεράσματα:

Στην γλώσσα των Ελληνικών στην ηλικιακή ομάδα 5-7 ετών και τα δύο φύλλα, παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των

ουσιαστικών σε σύγκριση με τα ρήματα. Στις ηλικιακές ομάδες 8-10 ετών και 11-13 ετών, τα αγόρια παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των ουσιαστικών σε σύγκριση με τα ρήματα, ενώ αντιθέτως τα κορίτσια παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των ρημάτων. Στην γλώσσα των Αγγλικών στην ηλικιακή ομάδα 5-7 ετών και τα δύο φύλλα, παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των ουσιαστικών σε σύγκριση με τα ρήματα. Στην ηλικιακή ομάδα 8-10 ετών, τα αγόρια παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των ουσιαστικών σε σύγκριση με τα ρήματα, ενώ αντιθέτως τα κορίτσια παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των ρημάτων. Στην ηλικιακή ομάδα 11 - 13 ετών, τα αγόρια παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των ρημάτων σε σύγκριση με τα ουσιαστικά και τα κορίτσια το ίδιο.

Συνεπώς, παρατηρείται ότι και στις δύο γλώσσες τα ποσοστά ακρίβειας στην κατονομασία των ουσιαστικού- ρήματος είναι τα ίδια.

Κάνοντας λόγω για την περιγραφή της εικόνας, στην περιοχή του Γαλασίου, όσον αφορά την γλώσσα των Ελληνικών και την ηλικιακή ομάδα 5-7 ετών, τα περισσότερα παιδιά είχαν ελλιπή περιγραφή της εικόνας αλλά χρησιμοποιούσαν καλή σύνταξη και σωστούς χρόνους. Στην ηλικιακή ομάδα τον 8-10 ετών, τα περισσότερα παιδιά είχαν ελλιπής περιγραφή της εικόνας, σωστή σύνταξη και χρόνους. Τέλος, στην ηλικιακή ομάδα των 11-13 ετών, η περιγραφή των παιδιών κυμαινόταν από μέτρια έως ελλιπή, αλλά με σωστή σύνταξη και σωστούς χρόνους.

Όσον αφορά την Αγγλική γλώσσα, στην ηλικιακή ομάδα των 5-7 ετών τα παιδιά δεν περιέγραψαν καθόλου την εικόνα, αφενός δεν χρησιμοποίησαν καθόλου την σύνταξη και τους χρόνους. Στην ηλικιακή ομάδα 8-10, τα περισσότερα παιδιά, δεν περιέγραψαν καθόλου την εικόνα και αυτά που το περιέγραψαν δεν χρησιμοποίησαν σωστή σύνταξη και χρόνους. Τέλος, στην ηλικιακή ομάδα των 11-13 ετών, τα παιδιά περιέγραψαν μέτρια σταδιακά έως και καθόλου την εικόνα, τα μισά παιδιά από αυτά χρησιμοποίησαν σωστή σύνταξη αλλά όχι παντού, ενώ όλα δεν χρησιμοποίησαν πουθενά σωστούς χρόνους στην περιγραφή τους.

Στην περιοχή του Μαρουσίου, όσον αφορά την γλώσσα των Ελληνικών και την ηλικιακή ομάδα 5-7 ετών, τα παιδιά είχαν ελλιπή περιγραφή της

εικόνας, χρησιμοποίησαν σωστή σύνταξη και τα περισσότερα χρησιμοποίησαν και σωστούς χρόνους. Στην ηλικιακή ομάδα των 8-10 ετών, τα περισσότερα παιδιά είχαν ελλιπή περιγραφή της εικόνας, σωστή σύνταξη και χρησιμοποίησαν τους κατάλληλους χρόνους. Τέλος, στην ηλικιακή ομάδα των 11-13 ετών, τα παιδιά είχαν μέτρια περιγραφή της εικόνας, χρησιμοποιούσαν σωστή σύνταξη τα περισσότερα παιδιά, όπως επίσης και σωστούς χρόνους.

Στην περιοχή του Μαρουσίου, όσον αφορά την γλώσσα των Αγγλικών και την ηλικιακή ομάδα 5-7 ετών, τα 10 στα 11 παιδιά δεν περιέγραψαν καθόλου την εικόνα, ενώ όλα δεν χρησιμοποίησαν πουθενά σωστή σύνταξη και χρόνους. Στην ηλικιακή ομάδα των 8-10 ετών, τα περισσότερα παιδιά δεν περιέγραψαν καθόλου την εικόνα και αυτά που η περιγραφή τους ήταν ελλιπής, χρησιμοποίησαν σωστή σύνταξη και χρόνους. Τέλος, στην ηλικιακή ομάδα των 11-13 ετών, η περιγραφή των παιδιών κυμαινόταν από ελλιπής έως καθόλου, τα μισά από αυτά χρησιμοποίησαν σωστή σύνταξη αλλά όχι παντού, ενώ τα υπόλοιπα καθόλου, όπως επίσης τα μισά από αυτά, χρησιμοποίησαν σωστούς χρόνους αλλά όχι παντού.

Στην περιοχή του Αιγάλεου, όσον αφορά την γλώσσα των Ελληνικών και την ηλικιακή ομάδα 5-7 ετών, τα παιδιά είχαν ελλιπή περιγραφή της εικόνας, χρησιμοποιούσαν σωστή σύνταξη αλλά όχι παντού, όπως επίσης χρησιμοποιούσαν και τους κατάλληλους χρόνους. Στην ηλικιακή ομάδα των 8-10 ετών, παρατηρήθηκε ποικιλία αποτελεσμάτων, όπου τα παιδιά είχαν καλή έως ελλιπή περιγραφή της εικόνας, σωστή σύνταξη αλλά όχι παντού και σωστούς χρόνους. Τέλος, στην ηλικιακή ομάδα των 11-13 ετών, τα παιδιά είχαν μέτρια περιγραφή της εικόνας, χρησιμοποιούσαν σωστή σύνταξη και σωστούς χρόνους.

Στην περιοχή του Αιγάλεου, όσον αφορά την γλώσσα των Αγγλικών και την ηλικιακή ομάδα 5-7 ετών, τα παιδιά δεν περιέγραψαν καθόλου την εικόνα, συνεπώς δεν χρησιμοποίησαν πουθενά σύνταξη και χρόνους. Στην ηλικιακή ομάδα των 8-10 ετών, η περιγραφή της εικόνας κυμαινόταν από μέτρια έως ελλιπή, μόνο 1 παιδί έκανε καλή περιγραφή της εικόνας, επίσης, τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποίησαν σωστή σύνταξη αλλά όχι παντού και σωστούς χρόνους. Τέλος, στην ηλικιακή ομάδα των 11-13 ετών, τα παιδιά

είχαν μέτρια προς ελλιπή περιγραφή της εικόνας, τα περισσότερα χρησιμοποιούσαν σωστή σύνταξη αλλά όχι πάντα και σωστούς χρόνους.

Κλείνοντας αξίζει να σημειωθούν οι διαφορές στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων ανά περιοχή. Στην περιοχή του Γαλασίου και στις τρεις ηλικιακές ομάδες και οι πατεράδες και οι μητέρες των παιδιών, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι είναι απόφοιτοι λυκείου με μικρά ποσοστά πατεράδων και λιγότερο μητέρων να είναι απόφοιτοι γυμνασίου. Επίσης παρατηρήθηκε ότι το επίπεδο μόρφωσης ανεβαίνει στις μικρές ηλικίες. Γεγονός που δηλώνει με το πέρασμα των χρόνων αυξάνεται και το μορφωτικό επίπεδο των ανθρώπων, εφόσον είναι αναγκαίο για να επιβιώσει κοινωνικά και επαγγελματικά το άτομο. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο των αντρών, είναι ανώτερο από των γυναικών.

Στην περιοχή του Μαρουσίου, στην ηλικιακή ομάδα 5-7 ετών, βρέθηκε ότι και οι δύο γονείς είναι οι περισσότεροι απόφοιτοι πανεπιστημίου μηδαμινό ποσοστό μητέρων να είναι απόφοιτες λυκείου. Στην ηλικιακή ομάδα 8-10 ετών, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι πατεράδες είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου ενώ όσον αφορά τις μητέρες, οι μισές είναι απόφοιτες λυκείου και υπόλοιπες μισές απόφοιτες πανεπιστημίου. Τέλος, όσον αφορά την Τρίτη ηλικιακή ομάδα 11-13 ετών, παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό και των δύο γονέων είναι απόφοιτοι λυκείου, ακολουθεί ένα ποσοστό αρκετά μικρότερο στο οποίο ανήκουν οι απόφοιτοι πανεπιστημίου και υπάρχει ένα πολύ μικρό ποσοστό αποφοίτων γυμνασίου. Στο Μαρούσι τα ποσοστά μεταξύ των δύο φύλων είναι σχεδόν ίδια με μικρές αποκλίσεις. Επίσης παρατηρήθηκε ότι το επίπεδο μόρφωσης ανεβαίνει στις μικρές ηλικίες και σε αυτή τη περιοχή.

Στην περιοχή του Αιγάλεου, στην ηλικιακή ομάδα 5-7 ετών, βρέθηκε ότι οι μισοί πατεράδες είναι απόφοιτοι λυκείου ενώ οι υπόλοιποι μισοί πανεπιστημίου, ενώ οι μητέρες βρέθηκε ότι οι περισσότερες είναι απόφοιτες πανεπιστημίου. Στην μεσαία ηλικιακή ομάδα 8-10 ετών, βρέθηκε ότι οι μισοί πατεράδες είναι απόφοιτοι λυκείου ενώ οι υπόλοιποι μισοί πανεπιστημίου. Επίσης βρέθηκαν δείγματα αποφοίτων γυμνασίου αλλά και δημοτικού, που δεν είχαν βρεθεί σε περιοχή ανώτερου βιοτικού επιπέδου. Οι μητέρες βρέθηκε ότι οι περισσότερες είναι απόφοιτες λυκείου με ένα αξιόλογο ποσοστό αποφοίτων πανεπιστημίου και ένα μικρότερο ποσοστό αποφοίτων γυμνασίου. Τέλος, στην ηλικιακή ομάδα 11-13 ετών, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι



πατεράδες και μητέρες είναι απόφοιτοι γυμνασίου με μικρότερο ποσοστό αποφοίτων λυκείου και ακόμα μικρότερο απόφοιτων πανεπιστημίου. Σε αυτή τη περιοχή παρατηρείται χαμηλότερο βιοτικό επίπεδο των αντρών.

Συνεπώς παρατηρείται ότι στις περιοχές με υψηλό και μέτριο βιοτικό επίπεδο (Μαρούσι – Γαλάτσι) οι γονείς είναι είτε απόφοιτοι Λυκείου είτε απόφοιτοι κάποιου Ανώτατου Ιδρύματος. Αντίθετα στο Αιγάλεω έχουμε και απόφοιτους γυμνασίου, ακόμα και απόφοιτους δημοτικού, ειδικότερα στους γονείς των μεγάλων παιδιών.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **ΒΙΒΛΙΑ**

- A)** Πίπτα Ρία (1998). Ψυχολογία της γλώσσας. Ελληνικά Γράμματα.
- B)** Πόρποδας Κ. (2003). Η μάθηση και οι δυσκολίες της ( γνωστική προσέγγιση).
- Γ)** Λουκία Δημητρίου (1997). Τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής. Ελληνικά Γράμματα.
- Δ)** Δήμητρα Κάτι ( 2000). Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί. Οδυσσέα.(Δ΄Έκδοση).
- Ε)** John Lyons (2003). Εισαγωγή στην Γλωσσολογία. Πατάκη.
- Ζ)** Γεώργιος Δράκος (1999). Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Περιβολάκι και Ατραπος.
- Η)** Μάρκου, Γ., *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, 1998α.
- Θ)** Τριάρχη- Hermann, Β. (2000). Η Διγλωσσία στην Παιδική ηλικία, Μια Ψυχολογική Προσέγγιση. Αθήνα-Guttenberg
- Ι)** Μήτσης Ν. (2003), Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Αθήνα-Guttenberg
- Κ)** Αθανασίου Λ. (2001) Γλώσσα – Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γ εκδ, Ιωάννινα, Πανεπιστημιακές εκδόσεις.
- Λ)** Πόρποδας Κ. (1999). Γνωστική Ψυχολογία, τομ. 2 – Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας – Λύση προβλημάτων, Αθήνα.

## **AΠΟΡΡΑ**

**A)** (Gisela Jia, Kathryn Kohnert, Julissa Collado, Francia Aquino- Garcia (2006). Action Naming in Naming in Spanish and English by Sequential Biligual Children and Adolescents. Journal of Speech, Language and Hearing Reasearch. Vol.49(p.p 588- 602)).

**B)** "Persistent Issues in Bilingualism": W.E. Lambert (1990) in The Development of Second Language Proficiency: B. Harley et al (1990), Cambridge University Press.

"The Semantic Primacy Principle in Motherese": Ludo Beheydt (1986) in Language Enfantin, Tendances et Recherches: Cahiers de l'institut de linguistique, 12: pp.3-4, Ludo Beheydt (ed.), Edition Peeters, Louvain-la Neuve.

**Γ)** Clark, A. and Moss, P. (2001) *Listening to Young Children, The Mosaic Approach*. National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation

Rinaldi, C. (2005) *In dialogue with Reggio Emilia*. London: Routledge

## **INTERNET**

**A)** [www.greek-](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b5/index.html)

[language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_b5/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b5/index.html) - 40k -

**B)** <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/mps/logos1/EpipedaGIwssomatheias.asp>

# **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

**ΟΝΟΜΑ:**

**ΕΠΩΝΥΜΟ:**

**ΗΜ/ΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΕΩΣ:**

**ΦΥΛΟ:** ΑΓΟΡΙ \_\_\_ ΚΟΡΙΤΣΙ \_\_\_

**ΤΑΞΗ:** ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ \_\_\_\_\_ ΑΓΓΛΙΚΩΝ \_\_\_\_\_

**ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ:**

1. Δεν έχουν πάει σχολείο.
2. Δημοτικό.
3. Γυμνάσιο.
4. Λύκειο.
5. Ανώτατες Σπουδές.

ΠΑΤΕΡΑΣ \_\_\_\_\_ ΜΗΤΕΡΑ \_\_\_\_\_

**ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΤΑΞΗ:**

**ΠΕΡΙΟΧΗ ΔΙΑΜΟΝΗΣ:**

**ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ:**

Οι τελειόφοιτες φοιτήτριες του τμήματος Λογοθεραπείας του ΑΤΕΙ Πατρών: Λαμπροπούλου Βασιλική, Αλατζά Βασιλική και Χαρμπίλα Θεώνη, κάνουν μία έρευνα για την πτυχιακή τους εργασία με τίτλο: Κατονομασία ρημάτων και ουσιαστικών σε παιδιά και εφήβους με μητρική γλώσσα την Ελληνική και δεύτερη την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας.

Στόχος της μελέτης είναι να εντοπιστούν τα πρότυπα ανάπτυξης στο επίπεδο απόδοσης του ρήματος και του ουσιαστικού στις δύο παραπάνω γλώσσες και να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις γνωστικές ικανότητες κατά την ανάπτυξη του συστήματος εκμάθησης των δύο γλωσσών.

Με βάση τα παραπάνω ο κηδεμόνας .....  
δέχεται ο/η ..... να λάβει μέρος στην  
ερευνητική διαδικασία.

**Υπογραφή κηδεμόνα**

.....

**A) Τι είναι αυτό;**

<b>Ουσιαστικό</b>	<b>Σωστή</b>	<b>Άλλη</b>
ποτιστήρι		
αναπτήρας		
τρίφτης		
λίμα		
ξυραφάκι/ξυράφι		
ζυγαριά		
χτένα		
σκούπα		
κόλλα		
κλειδί		
Σίδηρο		
τρυπάνι		
σφυρίχτρα		
σφουγγαρίστρα		

ξύστρα		
Κόσκινο		
Μολύβι		
σφυρί		
μικρόφωνο		
στυλό		
Κουτάλι		
ψαλίδι		
σφουγγάρι		
τσουγκράνα		
καλάμι		
κατσαρόλα		
μυστρί		
πινέλο		
δίσκος		
βελόνα		
σχοινί		
σκάλα		
τηλεόραση		
φάκελος/γράμμα		



γραβάτα		
Κουδούνι		
γάντι		
μπαλόνι		
ρολόι		
κρεβάτι		
καναπές		
εφημερίδα		

<b>Ουσιαστικό</b>	<b>Σωστή</b>	<b>Άλλη</b>
Watering – pot		
Lighter		
Grater		
File		
Razor – blade / razor		
Scales		
Comb		
Broom		
Glue		
Key		
Iron		
Drill		
Whistle		
Mop		
Pencil sharpener		
Sieve		
Pencil		
Hammer		
Microphone		
Pen		
Spoon		
Scissors		
Sponge		
Rake		
Rod		
Saucepan / pot		
Trowel		
Paintbrush		
Record / tray		
Needle		
Rope		
Ladder		
Television		
Envelope / letter		
Tie		
Bell		
Glove		
Balloon		
Watch / clock		
Bed		
Sofa		
Newspaper		

<b>Ρήματα</b>	<b>Σωστή</b>	<b>Άλλη</b>
Draw		
Nail		
Sing		
Write		
Mix		
Cut		
Wash		
Gather / collect		
Fish		
Cook		
Build		
Paint		
Sew		
Serve		
Water		
Light		
Rub		
File		
Shave		
Weigh		
Comb		
Sweep		
Glue / stick		
Lock		
Iron		
Make o hole / pierce		
Whistle		
Mop		
Scratch		
Sift		
Pull		
Climb / go up		
See / observe / look at / watch tv		
Send / dispatch		
Tie / ring the bell		
Wear		
Blow up		
Wind up		
Sleep		
Sit		
Read		

## **ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΙΚΟΝΑΣ**

*ΕΧΕΙ ΒΡΕΙ ΤΙ ΑΠΕΙΚΟΝΙΖΕΤΑΙ;*

- 1. ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ*
- 2. ΚΑΛΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ*
- 3. ΜΕΤΡΙΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ*
- 4. ΕΛΛΙΠΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ*
- 5. ΚΑΘΟΛΟΥ*

*ΣΥΝΤΑΞΗ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ ΡΗΜΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ;*

- 1. ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ*
- 2. ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ ΑΛΛΑ ΟΧΙ ΠΑΝΤΟΥ*
- 3. ΔΕ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ*

*ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ ΣΩΣΤΟΥΣ ΧΡΟΝΟΥΣ*

- 1. ΝΑΙ*
- 2. ΟΧΙ ΠΑΝΤΑ*
- 3. ΟΧΙ*

