

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Σημασιολογικές σχέσεις –
Δημιουργία θεραπευτικού προγράμματος

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: ΟΛΥΜΠΙΑ ΚΑΡΑΓΚΟΥΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Δρ. ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΤΡΙΜΜΗΣ

ΠΑΤΡΑ 2008 – 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	4
0.1 ΓΕΝΙΚΑ	4
0.2 ΣΤΟΧΟΣ	4
0.3 ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	8
1.1 ΓΕΝΙΚΑ	8
1.2 ΟΡΙΣΜΟΣ ΒΑΣΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ	8
1.2.1 Γλώσσα (“langage”)	9
1.2.2 Λόγος (“langue”)	9
1.2.3 Ομιλία (“parole”)	9
1.2.4 Γραφή	9
1.3 ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΙ ΚΛΑΔΟΙ ΠΟΥ ΑΣΧΟΛΟΥΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	10
1.3.1 Εξελικτική ψυχολογία	10
1.3.2 Θεωρητική γλωσσολογία	11
1.3.3 Ψυχολinguιστική	12
1.3.4 Λογοθεραπεία	12
1.4 ΣΧΟΛΕΣ / ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	13
1.4.1 Η ορθολογιστική προσέγγιση στην κατάκτηση της γλώσσας	13
1.4.2 Η γνωστική ψυχολογική θεώρηση της γλωσσικής ανάπτυξης	16
1.5 ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	17
1.6 ΟΙ ΤΟΜΕΙΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	21
1.6.1 Γλωσσική Μορφή	21
1.6.2 Χρήση της Γλώσσας (Πραγματολογία)	25
1.6.3 Περιεχόμενο (Σημασιολογία)	25
1.7 ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	28
1.8 ΟΙ ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	36
1.9 ΟΙ ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	47
1.10 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	51
1.10.1 Επιδημιολογία των διαταραχών	51
1.10.2 Ταξινόμηση των γλωσσικών διαταραχών	54
1.10.3 Διάκριση φυσιολογικής / αποκλίνουσας ανάπτυξης	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΤΟ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	60
2.1 ΓΕΝΙΚΑ	60
2.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	61
2.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	66
2.3.1 Εισαγωγή – Οντότητα (introducer – entity)	69
2.3.2 Υποκείμενο – Ενέργεια (Agent – Action)	70
2.3.3 Ενέργεια – Αντικείμενο (Action – Object)	70
2.3.4 Υποκείμενο – Ενέργεια – Αντικείμενο (Agent – Action – Object)	71
2.3.5 Οντότητα – Χαρακτηριστικό (Entity – Attribute)	73
2.3.6 Οντότητα – Τόπος – Ενέργεια (Entity – Locative – Action)	74
2.3.7 Κτήτορας – Κτήση (Possession – Possessor)	76
2.3.8 Άρνηση – Οντότητα (Negation – Entity)	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ	79
3.1 ΓΕΝΙΚΑ	79
3.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ	80
3.3 ΤΑ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ	82
3.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	89

4.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΈΡΕΥΝΑ.....	98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	100
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	110

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

0.1 Γενικά

Η εργασία αυτή εκπονήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος «Πτυχιακή Εργασία» για το τμήμα Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματιών υγείας και Πρόνοιας του Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών, κατά το σπουδαστικό έτος 2008 – 2009.

0.2 Στόχος

Μέσα από αυτή την εργασία γίνεται μια προσπάθεια δημιουργίας ενός θεραπευτικού προγράμματος για την ανάπτυξη λόγου σε παιδιά με καθυστέρηση λόγου. Μια αρκετά μεγάλη βιβλιογραφία που αφορά στην κατάκτηση της γλώσσας από τα παιδιά, υποδεικνύει τις 10 βασικότερες κατηγορίες σημασιολογικών σχέσεων που συναντιούνται στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του εκφραστικού τους λόγου, και είναι οι εξής:

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| – Εισαγωγή – Οντότητα | – Άτομο – Αντικείμενο |
| – Επανάληψη – Οντότητα | – Κτήτορας – Κτήση |
| – Άρνηση – Οντότητα | – Ενέργεια – Τόπος |
| – Άτομο – Ενέργεια | – Οντότητα – Τόπος |
| – Ενέργεια – Αντικείμενο | – Οντότητα – Χαρακτηριστικό |

Έχοντας ως οδηγό τις κατηγορίες αυτές, έγινε εκτενής έρευνα για εικόνες που να περιέχουν εμφανώς τις παραπάνω σχέσεις, με σκοπό τη δημιουργία υλικού κατάλληλο να χρησιμοποιηθεί από λογοθεραπευτές ως θεραπευτικό πρόγραμμα στην παρέμβαση τους σε παιδιά με καθυστέρηση λόγου.

0.3 ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ξεκινώντας, θεωρήθηκε αναγκαία η παράθεση του θεωρητικού πλαισίου μέσα από το οποίο προέκυψε η ιδέα για την υλοποίηση της εργασίας αυτής, έτσι ώστε να γίνει πιο κατανοητός ο τρόπος σκέψης και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν. Κάνοντας μια σύντομη αναφορά στις σχολές και στις απόψεις που αφορούν στην γλωσσική ανάπτυξη, καθώς και στα στάδια ανάπτυξης τα οποία διέρχεται το παιδί κατά τη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας, παρέχεται μια συνοπτική, ωστόσο σφαιρική ματιά γύρω από την γλώσσα και την κατάκτησή της.

Έπειτα, δόθηκε έμφαση στις σημασιολογικές σχέσεις. Αποσαφηνίζεται η έννοια αυτή δίνοντας, αρχικά, τον ορισμό της και στη συνέχεια επεξηγήθηκε αναλυτικότερα, κάθε είδος σημασιολογικών σχέσεων που συναντάται στο λόγο των παιδιών κατά τα πρώτα στάδια κατάκτησης της γλώσσας. Τέλος, γίνεται μια αναγωγή των σημασιολογικών σχέσεων στα αναπτυξιακά στάδια, στην προσπάθειά να οριστεί κάποιο χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζονται.

Βλέποντας τα στάδια που αναλύθηκαν παραπάνω, εγείρετε το ερώτημα: τι είναι γλωσσική καθυστέρηση; Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό, γίνεται μια επισκόπηση των διαταραχών που συνιστούν κάποια γλωσσική καθυστέρηση, τόσο από τη θεωρητική πλευρά, που περιλαμβάνει ορισμούς και θεωρίες για τη φύση της διαταραχής, όσο και από την πρακτική πλευρά. Στο σημείο αυτό, παρατίθενται διαγνωστικές και διαφοροδιαγνωστικές μέθοδοι.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται και αναλύεται εκτενώς το θεραπευτικό πρόγραμμα που δημιουργήθηκε. Πρώτα, αφιερώνονται κάποιες σελίδες για την φιλοσοφία του προγράμματος αυτού, αλλά και τα για τεχνικά του μέρη. Στην πορεία, αναπτύσσεται κάθε μια παρουσίαση ξεχωριστά, δίνονται οδηγίες για τη χρήση των διαφανειών που περιέχει,

και διευκρινίζονται κάποια απαραίτητα σημεία που θα πρέπει ο θεραπευτής να γνωρίζει και να προσέξει κατά τη χορήγηση τους.

Έπειτα, περιγράφεται η πειραματική εφαρμογή που διεξήχθη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αναλύονται οι λόγοι που οδήγησαν στην πειραματική αυτή εφαρμογή καθώς και όλες οι τεχνικές και διαδικαστικές λεπτομέριές της. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν με αναλυτικούς πίνακες, και τα συμπεράσματα στα οποία οδήγησαν.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλλαν στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Ιδιαίτερα, τον επιβλέποντα καθηγητή Δρ. Νικόλαο Τρίμμη, αφενός για την εμπιστοσύνη που έδειξε απέναντί μου, και μου ανέθεσε να φέρω εις πέρας το έργο αυτό, και αφετέρου, για την άρτια επιστημονική καθοδήγηση που προσέφερε ώστε να ολοκληρωθεί επιτυχώς.

Ευχαριστώ θερμά, όλες τις νηπιαγωγούς, δασκάλες και κοινωνικούς λειτουργούς που επέτρεψαν την παρουσία μου εντός των τάξεών τους, κάνοντας έτσι την διεξαγωγή της έρευνας εφικτή. Θα ήθελα να απευθύνω ιδιαίτερες ευχαριστίες προς τη νηπιαγωγό κυρία Κατερίνα Μπατσογιάννη, για τη διάθεση του μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού, αλλά και για την αφιέρωση προσωπικού της χρόνου, φέρνοντας με σε επαφή με όλους τους κατάλληλους ανθρώπους.

Επιπλέον, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους διευθυντές σχολείων και τους υπεύθυνους των παιδικών σταθμών στους οποίους έγιναν οι εφαρμογές, οι οποίοι αγκάλιασαν την προσπάθεια αυτή, παρέχοντάς μου όλα τα δυνατά μέσα και την αμέριστη υποστήριξή τους.

Ακόμη, στα παιδιά που συμμετείχαν και στους γονείς τους, που με τον ενθουσιασμό τους, έδωσαν άλλη ώθηση στην έρευνα αυτή.

Τέλος, ευχαριστώ πάρα πολύ την οικογένειά μου, που στάθηκε δίπλα μου καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Σας ευχαριστώ πολύ για την ακούραστη υποστήριξή και την κατανόησή σας.

Ολυμπία Καραγκούνη

Πάτρα, Μάρτιος 2009

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή στη Γλωσσική Ανάπτυξη και στην Κατάκτηση της Γλώσσας

1.1 Γενικά

Η γλώσσα είναι ένα εξαιρετικό προνόμιο του ανθρώπινου είδους. Η γλώσσα είναι αυτή που μας κάνει να ξεχωρίζουμε από τα υπόλοιπα είδη του πλανήτη, καθώς με τη μοναδική αυτή ικανότητα, ο άνθρωπος μπορεί να επικοινωνεί, να εκφράζει τις σκέψεις του, τις απόψεις του, τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Χρησιμοποιώντας τον προφορικό λόγο πλέον, μπορεί να συνομιλήσει με άλλα άτομα, να κοινωνικοποιηθεί, να εκφραστεί ελεύθερα, κι εκείνα με τη σειρά τους να κατανοήσουν τη σκέψη, τα συναισθήματα, ακόμα και τις προθέσεις του συνομιλητή τους. Αργότερα, οι άνθρωποι, επινόησαν έναν κοινά αποδεκτό από την κοινωνία τους, γραπτό κώδικα, αποτελούμενο από συγκεκριμένα σύμβολα. Τα σύμβολα αυτά, μπορεί να άλλαζαν από κοινωνία σε κοινωνία, η χρήση τους όμως, παρέμενε η ίδια. Ο κώδικας αυτός, ήταν η καταγραφή του προφορικού λόγου (ομιλία), που χρησιμοποιούσαν αποκλειστικά μέχρι τότε για τις επικοινωνιακές τους ανάγκες, και ονομάστηκε γραπτός λόγος ή γραφή.

1.2 Ορισμός βασικών γλωσσολογικών εννοιών

Στις παραπάνω γραμμές, αναφέρθηκαν κάποιοι γλωσσολογικοί όροι, όπως Γλώσσα, Λόγος, Ομιλία και Γραφή. Εδώ εγείρεται ένα πρόβλημα, το οποίο πηγάζει από τη σύγχυση μεταξύ αυτών των συναφών εννοιών. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητη η αποσαφήνιση των όρων αυτών, έτσι ώστε να έχουμε μια πιο καθαρή εικόνα των όσων θα αναφερθούν στη συνέχεια της εργασίας αυτής.

1.2.1 Γλώσσα (“langage”)

Τη διαφοροποίηση ανάμεσα στη γλώσσα ως λόγο και ως ομιλία καθιέρωσε ο Γάλλος γλωσσολόγος Saussure (1916). Με τον όρο «γλώσσα» εννοούμε το «φυσικό εκείνο σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται από τον άνθρωπο και έχει ως βάση του τον έναρθρο λόγο». Η γλώσσα είναι μια γενική έννοια που μπορεί να διαχωριστεί στον λόγο και στην ομιλία.

1.2.2 Λόγος (“langue”)

«Λόγος» είναι «το αφηρημένο γλωσσικό σύστημα ήχων και εννοιών που κατέχουν από κοινού όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας και χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν» (βλ. Κατή 1992, Μπαμπινιώτης 1998, Φιλιππάκη-Warburton 1992).

1.2.3 Ομιλία (“parole”)

«Ομιλία» είναι «η προφορική χρήση του λόγου, δηλαδή του γλωσσικού συστήματος επικοινωνίας, από τα άτομα μιας γλωσσικής κοινότητας». Αν και ο λόγος γίνεται αντιληπτός σ’ εμάς μόνο μέσω της ομιλίας, στόχος των γλωσσολόγων είναι να απομονώσουν τον λόγο από την ομιλία, επειδή η δεύτερη αποτελεί κάτι ελλιπές και ρευστό. Αντιθέτως, ο λόγος έχει σταθερότητα, συνοχή και αυτοτέλεια.

1.2.4 Γραφή

«**γραφή**» είναι η παράσταση του λόγου ή της σκέψης με ένα σύστημα γραφικών συμβόλων, κυρίως επάνω σε χαρτί. (βλ. Λεξικό Τριανταφυλλίδη 1998).

Πώς, όμως, φτάνει ένας άνθρωπος, στο σημείο να χρησιμοποιεί το Λόγο του, για να εκφράσει όλα όσα θέλει να εκφράσει; Πώς περνά από

τον βρεφικό Λόγο, στο Λόγο των ενηλίκων; Πώς φτάνει, δηλαδή, στην πλήρη γλωσσική ανάπτυξη;

Υπάρχουν πολλοί επιστημονικοί κλάδοι που ασχολούνται με τη γλωσσική ανάπτυξη και την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας. Μελετώντας τον τρόπο και τους μηχανισμούς κατάκτησης της γλώσσας, προσπαθούν να καθορίσουν επακριβώς τα αναπτυξιακά στάδια που διέρχεται ένας νέος ομιλητής μέχρι να φτάσει στην πλήρη ωριμότητα του Λόγου του, και να δώσουν απάντηση στο παραπάνω ερώτημα.

1.3 Επιστημονικοί κλάδοι που ασχολούνται με τη γλωσσική ανάπτυξη και την κατάκτηση της γλώσσας

1.3.1 Εξελικτική ψυχολογία

Οι **εξελικτικοί ψυχολόγοι**, οι οποίοι ασχολούνται με τις αναπτυξιακές μεταβολές του παιδιού από τη σύλληψη έως την ωριμότητα, δηλαδή έως το 20ό έτος της ηλικίας του, θεωρούν τη γλώσσα ως έναν από τους βασικούς τομείς ανάπτυξης. Σύμφωνα με τους εξελικτικούς ψυχολόγους (Παρασκευόπουλος 1985:17), οι τομείς ανάπτυξης του παιδιού είναι οι ακόλουθοι:

α) ο *βιοσωματικός-ψυχοκινητικός τομέας* που εξετάζει τη βιοσωματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού, π.χ. την ηλικία αύξησης της μυϊκής δύναμης, την ηλικία στήριξης στα δύο πόδια κτλ.

β) ο *συναισθηματικός και κοινωνικός τομέας* που επικεντρώνεται στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, π.χ. στην ανάπτυξη των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, όπως χαράς, ευθυμίας, αγάπης, φόβου, θυμού, ζήλιας, στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού κλπ.

γ) ο γνωστικός τομέας που μελετά την ανάπτυξη των γνωστικών και νοητικών λειτουργιών του παιδιού, π.χ. την εκμάθηση της γνώσης για το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει και για τον κόσμο, την ανάπτυξη της βραχύχρονης και της μακρόχρονης μνήμης, την αλλαγή του τρόπου σκέψης ανάλογα με την ηλικία, τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης κτλ.

δ) ο γλωσσικός τομέας που ασχολείται με τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, π.χ. με την ηλικία μάθησης της γλώσσας, με την αύξηση του λεξιλογίου ανάλογα με την ηλικία και με την ανάπτυξη των γραμματικών δομών στην παιδική ηλικία.

1.3.2 Θεωρητική γλωσσολογία

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998) και τη Φιλιππάκη-Warburton (1998), «γλωσσολογία είναι η επιστημονική μελέτη της γλώσσας». Η ερώτηση «τι είναι γλωσσολογία;» οδηγεί στην ερώτηση «τι είναι γλώσσα;».

«Γλώσσα» ονομάζεται το «φυσικό εκείνο σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται από τον άνθρωπο και έχει ως βάση του τον έναρθρο λόγο» (Φιλιππάκη-Warburton 1992:14). Με τον όρο «φυσικό» εννοείται ότι η γλωσσολογία δεν εξετάζει «τεχνητά» συστήματα επικοινωνίας, όπως ο κώδικας Μορς. Στο αντικείμενο της γλωσσολογίας, επίσης, δεν εμπίπτουν τα φυσικά συστήματα επικοινωνίας των ζώων, όπως το κελάηδισμα των πουλιών ή ο χορός των μελισσών. Στον ορισμό της γλώσσας αναφέρεται ότι βάση της είναι ο έναρθρος λόγος. Πρέπει να διευκρινισθεί όμως ότι η γλωσσολογική μελέτη δεν περιορίζεται στον προφορικό λόγο, αλλά επεκτείνεται στο γραπτό λόγο και στη νοηματική γλώσσα των κωφών. Επίσης, πρέπει να επισημανθεί ότι αντικείμενο της γλωσσολογίας δεν είναι η εξέταση μιας συγκεκριμένης γλώσσας, π.χ. της Ελληνικής, αλλά όλων των γλωσσών που ομιλούνται στον κόσμο.

Σκοπός της γλωσσολογίας είναι να καθορίσει τα γενικά, καθολικά χαρακτηριστικά του φαινομένου της γλώσσας.

Η Φιλιππάκη-Warburton (1992:15) συνοψίζει τα θέματα, με τα οποία ασχολείται η **θεωρητική γλωσσολογία**, στα εξής βασικά ερωτήματα:

α) Πώς οργανώνεται (διαρθρώνεται) η ανθρώπινη φωνή έτσι ώστε να δημιουργείται η γλώσσα; Ποια είναι, δηλαδή, τα στοιχεία της γλώσσας και οι μεταξύ τους σχέσεις;

β) Υπάρχουν χαρακτηριστικά που είναι κοινά για όλες τις γλώσσες και ποια είναι αυτά;

γ) Ποιες είναι οι διαφορές ανάμεσα στις γλώσσες και πόσο αυθαίρετη ή περιορισμένη είναι η ποικιλία τους;

1.3.3 Ψυχογλωσσολογία

Η **ψυχογλωσσολογία** είναι ο διεπιστημονικός κλάδος ο οποίος γεννήθηκε από τη σύζευξη της γλωσσολογίας με την ψυχολογία. Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση του Chomsky (1959) ότι η γλωσσολογία αποτελεί τομέα της ψυχολογίας εάν θεωρηθεί η γλώσσα μέρος της ανθρώπινης νόησης. Η ψυχογλωσσολογία έχει ως αντικείμενο έρευνας την παραγωγή, την κατανόηση και την κατάκτηση της γλώσσας και είναι άμεσα συνδεδεμένη με τους κλάδους της νευρογλωσσολογίας, κοινωνιογλωσσολογίας και γνωστικής ψυχολογίας.

1.3.4 Λογοθεραπεία

Η νεότερη επιστήμη της **λογοθεραπείας** που επικεντρώνεται στην περιγραφή και αντιμετώπιση διαταραχών του γλωσσικού συστήματος (π.χ. αφασίας, αγραμματισμού κλπ.), μελετά την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας για δύο βασικούς λόγους. Οι λογοθεραπευτές πρέπει α) να διακρίνουν τη φυσιολογική από την παθολογική γλωσσική ανάπτυξη και

β) να κατανοήσουν το μηχανισμό κατάκτησης και λειτουργίας της γλώσσας για να επιτύχουν τη θεραπεία γλωσσικών διαταραχών σε παιδιά και ενήλικες.

1.4 Σχολές / θεωρίες για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας

1.4.1. Η ορθολογιστική προσέγγιση στην κατάκτηση της γλώσσας

Το λογικό πρόβλημα της κατάκτησης της γλώσσας

Το «λογικό πρόβλημα της κατάκτησης της γλώσσας» ή το «πρόβλημα του Πλάτωνα» είναι το ακόλουθο:

Πώς μπορούν τα παιδιά να κατακτήσουν την περίπλοκη γνώση της γλώσσας σε μικρό χρονικό διάστημα και μόνο με βάση τις θετικές μαρτυρίες;

(πρβλ. Hornstein & Lightfoot 1981, Chomsky 1986)

Η απάντηση που δίνει ο Chomsky (1986) στο «λογικό πρόβλημα» είναι η εξής: Ο άνθρωπος είναι προικισμένος με μια έμφυτη γλωσσική γνώση ή *Γλωσσική Ικανότητα* (= “Language Faculty”), η οποία αποτελεί την προϋπόθεση για την ομαλή διεκπεραίωση της διαδικασίας της κατάκτησης της γλώσσας. Η *Γλωσσική Ικανότητα* είναι ένας εγγενής *Μηχανισμός Κατάκτησης της Γλώσσας* (= “Language Acquisition Device”), ο οποίος διευκολύνει και απλοποιεί τη διαδικασία της κατάκτησης.

Τι είναι όμως ο Μηχανισμός Κατάκτησης της Γλώσσας; Ο Μηχανισμός Κατάκτησης της Γλώσσας (ΜΚΓ) έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Chomsky 1972):

α) Είναι ικανότητα μοναδική για τον άνθρωπο και χαρακτηριστική του ανθρώπινου είδους. Απόδειξη της μοναδικότητας της Γλωσσικής Ικανότητας (ΓΙ) του ανθρώπου είναι οι εξής παρατηρήσεις: Πρώτον, οι

προσπάθειες που έγιναν για να διδαχθούν οι χιμπατζήδες μια ανθρώπινη γλώσσα, απέτυχαν. Δεύτερον, οι γλώσσες των ζώων δεν μπορούν να συγκριθούν με τις ανθρώπινες γιατί περιλαμβάνουν έναν περιορισμένο αριθμό συμβόλων που αντικατοπτρίζει τις βιολογικές τους ανάγκες ή είναι άμεσα συνδεδεμένο με το περιβάλλον τους. Αντιθέτως, η ανθρώπινη γλώσσα έχει απεριόριστο λεξιλόγιο, με το οποίο μπορεί να παράγει δημιουργικά και βάσει γραμματικών κανόνων έναν απεριόριστο αριθμό προτάσεων.

β) Ο ΜΚΓ είναι χαρακτηριστικός για όλους τους ανθρώπους και ανεξάρτητος από την ευφυΐα και την νοημοσύνη του ανθρώπου. Για παράδειγμα, παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (= “Specific Language Impairment”) έχουν φυσιολογική νοητική ανάπτυξη, αλλά εμφανίζουν καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη. Αντιθέτως, παιδιά με Σύνδρομο Williams (= “Williams Syndrome”) έχουν ως επί το πλείστον φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, αλλά εμφανίζουν σοβαρά νοητικά προβλήματα (Guasti 2002).

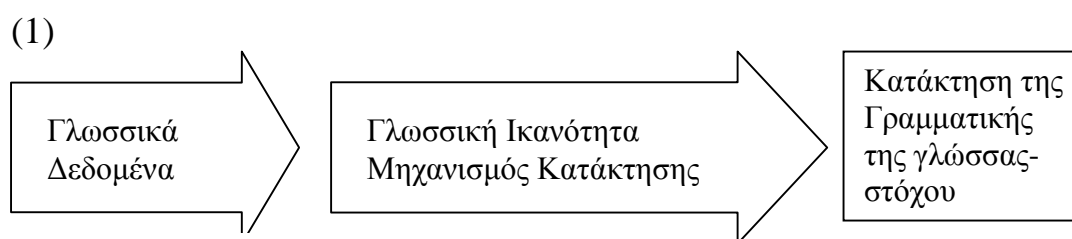
γ) Ο ΜΚΓ είναι βιολογικά καθορισμένος και επηρεάζει τον τρόπο κατάκτησης της γλώσσας έτσι ώστε να διακρίνεται μια ομοιομορφία στα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης από τα οποία διέρχονται οι νέοι ομιλητές διαφορετικών γλωσσών. Αυτή η ομοιομορφία δεν επηρεάζεται ούτε από τα χαρακτηριστικά της γλώσσας ούτε από το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ο άνθρωπος, αλλά είναι βιολογικά καθορισμένη.

δ) Ο ΜΚΓ καθορίζει την ταχύτητα και τη χρονική στιγμή της γλωσσικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, η χρονική περίοδος που μπορεί ο άνθρωπος να κατακτήσει τη μητρική του γλώσσα είναι γενετικά καθορισμένη. Η κρίσιμη περίοδος για την κατάκτηση της σύνταξης είναι

η προσχολική ηλικία. Σε περίπτωση που κάποιο παιδί απομονωθεί από τα γλωσσικά δεδομένα του περιβάλλοντος του, δηλαδή από την ομιλία των ενηλίκων, δε θα μπορέσει να κατακτήσει καμιά γλώσσα. Χαρακτηριστική είναι η ιστορία της Genie, της άτυχης κοπέλας από την Καλιφόρνια, την οποία κράτησε φυλακισμένη ο πατέρας της μέχρι την ηλικία των δεκατριών χρόνων. Οι γλωσσολόγοι του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας προσπάθησαν να της διδάξουν μια γλώσσα χωρίς μεγάλη επιτυχία. Ενώ η Genie κατόρθωσε να κατακτήσει το λεξιλόγιο και κάποιους υποτυπώδεις κανόνες ακολουθίας των λέξεων, δεν ήταν σε θέση να κατακτήσει τα συντακτικά και μορφολογικά φαινόμενα της αγγλικής γλώσσας (Cairns 1996).

ε) Ο ΜΚΓ λειτουργεί υποσυνείδητα και ακούσια. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούμε να επιλέξουμε συνειδητά αν θα μάθουμε την μητρική μας γλώσσα, έτσι όπως μπορούμε να επιλέξουμε συνειδητά αν θα μάθουμε να παίζουμε σκάκι. Η γλωσσική ικανότητα είναι μέρος των γενετικών μας πληροφοριών, όπως ακριβώς η ικανότητά του βαδίσματος.

Για να κατανοηθεί η λειτουργία του ΜΚΓ, παρατίθεται το ακόλουθο σχήμα:



Σχήμα 1. Η λειτουργία του ΜΚΓ

Η διαδικασία κατάκτησης είναι η ακόλουθη: Ο μελλοντικός φυσικός ομιλητής της γλώσσας-στόχου (το παιδί), βιολογικά προικισμένος με το ΜΚΓ (τη ΓΙ), έρχεται σε επαφή με τα γλωσσικά δεδομένα του περιβάλλοντος του (την ομιλία των ενηλίκων). Τα

γλωσσικά δεδομένα αποτελούν το ερέθισμα, το οποίο θέτει σε λειτουργία το ΜΚΓ. Στη συνέχεια, ο ΜΚΓ αναλύει και επεξεργάζεται τα γλωσσικά δεδομένα με σκοπό να διαμορφώσει τη γραμματική της γλώσσας-στόχου, δηλαδή εκείνης της γλώσσας στην οποία ανήκουν τα γλωσσικά ερεθίσματα. Πρέπει να επισημάνουμε ότι ο ΜΚΓ χωρίς τα γλωσσικά δεδομένα δεν μπορεί να τεθεί σε λειτουργία. Η ορθολογιστική θεώρηση της κατάκτησης της γλώσσας προϋποθέτει, επομένως, δύο παράγοντες: αφ' ενός την ύπαρξη του βιολογικού εξοπλισμού (της ΓΙ), αφ' ετέρου την παρουσία της γλωσσικής εμπειρίας (του γλωσσικού ερεθίσματος). Αντιθέτως, οι οπαδοί της εμπειριοκρατίας αγνοούσαν εντελώς την ύπαρξη της εγγενούς γλωσσικής ικανότητας (Chomsky 1986).

1.4.2 Η γνωστική ψυχολογική θεώρηση της γλωσσικής ανάπτυξης

Ο Piaget διακρίνει τέσσερα βασικά στάδια στη γνωστική οντογενετική ανάπτυξη του ανθρώπου:

α) την **αισθησιοκινητική περίοδο** που διαρκεί από τη γέννηση έως το δεύτερο έτος της ηλικίας του παιδιού. Σε αυτήν την περίοδο, η γνωστική λειτουργία στηρίζεται αποκλειστικά σε απλές αισθητηριακές και κινητικές δραστηριότητες. Το παιδί δεν έχει ακόμα αντίληψη του χώρου και του χρόνου και γι' αυτόν τον λόγο δεν μπορεί να αναπαραστήσει εσωτερικά τον εξωτερικό κόσμο. Η κατανόηση του κόσμου στηρίζεται μόνο στην άμεση τοποχρονική επαφή. Ό, τι δεν γίνεται αντιληπτό από τις αισθήσεις, σημαίνει ότι δεν υπάρχει.

β) την **προσυλλογιστική περίοδο** που εκτείνεται χρονικά από το τρίτο έως το έκτο έτος της ηλικίας του παιδιού. Σ' αυτήν την περίοδο αρχίζει η αναπαράσταση του εξωτερικού κόσμου σε εσωτερικές εικόνες και η ενεργοποίηση της ανακλητικής μνήμης. Το παιδί αντιλαμβάνεται

ότι τα γεγονότα δε συμβαίνουν κατ' ανάγκη «στο παρόν και στο εδώ» και η σκέψη του είναι ιδιαίτερα εγωκεντρική.

γ) την **περίοδο της συγκεκριμένης σκέψης** που διαρκεί από το έβδομο έως το ενδέκατο έτος της ηλικίας του παιδιού. Σ' αυτήν την περίοδο, το παιδί προβαίνει σε λογικούς συλλογισμούς, όπως κατηγοριοποιήσεις και αρίθμηση. Οι συλλογισμοί του παιδιού περιορίζονται στο συγκεκριμένο και στο άμεσο και είναι καθαρά εμπειρικοί.

δ) την **περίοδο της αφαιρετικής σκέψης** που εκτείνεται χρονικά από το δωδέκατο και ολοκληρώνεται στο δέκατο έκτο έτος της ηλικίας του παιδιού. Σ' αυτήν την περίοδο, αναπτύσσεται η κριτική και αφαιρετική σκέψη του εφήβου που τροφοδοτεί το ενδιαφέρον του για τη διατύπωση θεωριών και οδηγεί στην προσήλωσή του στο μέλλον (Παρασκευόπουλος 1985).

Η γνωστική ανάπτυξη και κατά συνέπεια η μετάβαση από το ένα αναπτυξιακό στάδιο στο άλλο συντελείται μέσα από την *ισορροπία* δύο αντίθετων λειτουργιών: την *αφομοίωση* (“assimilation”) και τη *συμμόρφωση* (“accommodation”). Η αφομοίωση είναι η λειτουργία με την οποία ο άνθρωπος προσαρμόζει (αφομοιώνει) την εμπειρία του σε προϋπάρχουσες νοητικές δομές, ενώ η συμμόρφωση είναι η λειτουργία με την οποία αλλάζει (συμμορφώνει) τις προϋπάρχουσες νοητικές δομές με βάση την εμπειρία. Η γνωστική ανάπτυξη είναι μια δυναμική διαδικασία που προκύπτει από την ισορροπία της αφομοίωσης με τη συμμόρφωση και πραγματώνεται με την μετάβαση από μια κατώτερη μορφή ισορροπίας σε μια ανώτερη.

1.5 Τα στάδια της Γλωσσικής Ανάπτυξης

Είναι βέβαιο, σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα της εξελικτικής ψυχολογίας, ότι όλες οι γλώσσες μεταξύ τους δεν

είναι τόσο διαφορετικές όσο πιστευόταν παλαιότερα. Επιπλέον, τα παιδιά σε όλο τον κόσμο φαίνεται να μαθαίνουν κατ' ανάλογο τρόπο τη μητρική τους γλώσσα (Jakobson, 1969), με μόνη διαφοροποίηση τους δομικούς κανόνες της κάθε γλώσσας. Τα μικρά παιδιά διαθέτουν την ικανότητα να μάθουν οποιαδήποτε γλώσσα, ενώ παράλληλα αποκτούν κάποιες καθορισμένες ιδέες σχετικά με το πώς είναι δομημένη και πως μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια γλώσσα.

Από το 1957 μέχρι και σήμερα έχουν γίνει αρκετές έρευνες για την κατάκτηση της γλώσσας από τα παιδιά, η πλειοψηφία των οποίων είναι διαχρονικές μελέτες. Αξίζει να αναφέρουμε ενδεικτικά τα ονόματα των Braine (1963), Miller & Ervin (1964), Bloom (1970), Brown (1973), Dale (1976) και Oskaar (1987), οι οποίοι μελέτησαν διεξοδικά και για μεγάλα χρονικά διαστήματα την εξέλιξη της γλώσσας των παιδιών. Βασικός σκοπός όλων αυτών των μελετών ήταν ο προσδιορισμός των παραμέτρων όλων των συστατικών στοιχείων της γλωσσικής ανάπτυξης. Ξεκινώντας από το γεγονός ότι η γλώσσα από τελείται από δομημένα φωνολογικά σύνολα με σημασιολογικό περιεχόμενο, τα οποία συνδεόμενα σύμφωνα με ορισμένους κανόνες δομής μεταφέρουν πλήρη νοήματα, είναι αυτονόητο ότι η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού ολοκληρώνεται όταν αυτό κατακτά και τα τρία επίπεδα, το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό. Η κατάτμηση της γλωσσικής λειτουργίας σε επιμέρους λειτουργικούς τομείς και αναπτυξιακά στάδια αποτελεί μια επιστημονική μεθοδολογική αναγκαιότητα, μολονότι το σύστημα της παιδικής γλώσσας θεωρείται ένα αδιάσπαστο και σύνθετο λειτουργικό πλέγμα. Παρακάτω παρατίθεται ένας πίνακας με τα αναπτυξιακά στάδια κατά τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, όπως αυτός ανακοινώνεται στην επίσημη ιστοσελίδα της ASHA για την ανάπτυξη γλώσσας, ομιλίας και κατάποσης.

Πίνακας 1. Τα αναπτυξιακά στάδια στην κατάκτηση της γλώσσας

Ακοή και κατανόηση	Ομιλία
<p>Γέννηση -3 μηνών</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ξαφνιάζεται με δυνατούς ήχους • Ησυχάζει ή χαμογελά όταν του μιλάνε • Φαίνεται να αναγνωρίζει τη φωνή της μητέρας και ησυχάζει όταν κλαίει • Αυξάνει ή μειώνει τη συμπεριφορά θηλασμού ως ανταπόκριση στους ήχους 	<p>Γέννηση -3 μηνών</p> <ul style="list-style-type: none"> • Βγάζει ήχους ευχαρίστησης • Χρησιμοποιεί διαφορετικό τύπο κλάματος για να δηλώσει διαφορετικές ανάγκες του • Χαμογελά όταν βλέπει οικεία πρόσωπα
<p>4-6 Μηνών</p> <ul style="list-style-type: none"> • Μετακινεί τα μάτια του προς την πηγή του ήχου • Ανταποκρίνεται στις αλλαγές του τόνου της φωνής των ενηλίκων • Παρατηρεί παιχνίδια που παράγουν ήχους • Δίνει σημασία στη μουσική 	<p>4-6 Μηνών</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ήχοι βαβίσματος που πλησιάζουν περισσότερο στην ομιλία με πολλούς διαφορετικούς ήχους περιλαμβάνοντας <i>p</i>, <i>b</i> και <i>m</i>. • Μετατρέπει σε ήχους την ευχαρίστησή του και τη δυσαρέσκειά του • Κάνει ήχους σα γουργουρητό όταν μένει μόνο του και όταν παίζει με τους ενήλικες
<p>7 Μηνών – 1 Έτος</p> <ul style="list-style-type: none"> • Απολαμβάνει παιχνίδια όπως κρυφτό (κου-κου, τσα!) • Γυρίζει και κοιτάζει προς την κατεύθυνση του ήχου • Ακούει όταν του μιλούν • Αναγνωρίζει λέξεις καθημερινής χρήσης όπως «κούπα», «παπούτσι» ή «γάλα» • Αρχίζει να ανταποκρίνεται σε αιτήματα όπως «έλα εδώ» ή «θέλεις άλλο;» 	<p>7 Μηνών – 1 Έτος</p> <ul style="list-style-type: none"> • Το βάβισμα έχει εξίσου μικρές και μεγάλες ενότητες ήχων όπως «τατατα παπα μιμιμιμιμιπι» • Χρησιμοποιεί την ομιλία του ή ήχους διαφορετικούς από το κλάμα για να τραβήξει την προσοχή των ενηλίκων • Μιμείται διαφορετικούς ήχους της ομιλίας • Κατέχει μία ή δύο λέξεις όπως μπαμπά, μαμά, έλα-έλα, ακόμη και αν δεν είναι ξεκάθαροι

Ακοή και κατανόηση	Ομιλία
<p>1 Έτος – 2 χρονών</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δείχνει ορισμένα μέρη του σώματος όταν του ζητηθεί • Ακολουθεί απλές εντολές και κατανοεί απλές ερωτήσεις όπως «δώσε τη μπάλα», «φίλα το μωράκι», «πού είναι το παπούτσι σου;» • Ακούει απλές ιστορίες, τραγούδια και παιδικά στιχάκια • Δείχνει τις εικόνες σε ένα βιβλίο όταν του ζητηθεί 	<p>1 Έτος – 2 χρονών</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κάθε μήνα παράγει και περισσότερες λέξεις • Χρησιμοποιεί ορισμένες ερωτήσεις μιας ή δύο λέξεων όπως «πάει γάτα;», «τι 'ναι αυτό;» • Βάζει δύο λέξεις μαζί «κι άλλο μπισκότο», «όχι γάλα», «μαμά βιβλίο» • Χρησιμοποιεί διαφορετικούς ήχους συμφώνων στην αρχή των λέξεων.
<p>2 Χρονών – 3 Χρονών</p> <ul style="list-style-type: none"> • Καταλαβαίνει τις διαφορές σε έννοιες όπως «πάνω – κάτω», «μεγάλο – μικρό», «φύγε – έλα» • Ακολουθεί διπλές εντολές όπως «πάρε το βιβλίο και βάλ' το στο τραπέζι 	<p>2 Χρονών – 3 Χρονών</p> <ul style="list-style-type: none"> • Έχει μια λέξη σχεδόν για τα πάντα • Χρησιμοποιεί προτάσεις δύο τριών λέξεων για να μιλήσει και να ρωτήσει για κάτι • Η ομιλία του είναι κατανοητή από οικείους ακροατές τις περισσότερες φορές • Συνήθως ζητά ή κατευθύνει την προσοχή σε συγκεκριμένα αντικείμενα κατονομάζοντάς τα
<p>3 Χρονών – 4 Χρονών</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ακούει τους ενήλικες όταν το φωνάζουν από κάποιο άλλο δωμάτιο • Ακούει την τηλεόραση ή το ραδιόφωνο στην ίδια ένταση όπως και τα άλλα μέλη της οικογένειας • Καταλαβαίνει απλά ερωτηματικά μόρια όπως ποιος, πού, πότε, τι, γιατί 	<p>3 Χρονών – 4 Χρονών</p> <ul style="list-style-type: none"> • Μιλάει για δραστηριότητες στο σχολείο ή στο σπίτι κάποιου φίλου • Μιλά αρκετά καθαρά ώστε να το καταλαβαίνουν και άτομα εκτός της οικογένειας • Χρησιμοποιεί πολλές προτάσεις που περιέχουν τέσσερις ή περισσότερες λέξεις • Συνήθως μιλά άνετα χωρίς να επαναλαμβάνει συλλαβές ή λέξεις

Ακοή και κατανόηση	Ομιλία
<p>4 Χρονών – 5 Χρονών</p> <ul style="list-style-type: none"> • Προσέχει μικρές ιστορίες και απαντά απλές ερωτήσεις σχετικές με αυτή • ακούει και κατανοεί τα περισσότερα από όσα λέγονται στο σπίτι ή στο σχολείο 	<p>4 Χρονών – 5 Χρονών</p> <ul style="list-style-type: none"> • Παράγει καθαρή ομιλία όπως των άλλων παιδιών • Χρησιμοποιεί προτάσεις που περιέχουν πολλές λεπτομέρειες «μ αρέσει να διαβάζω τα βιβλία μου • Λέει ιστορίες και διατηρεί το θέμα • Επικοινωνεί εύκολα με παιδιά και ενήλικες • Αρθρώνει καθαρά σχεδόν όλους τους ήχους(εκτός ίσως ορισμένους όπως l, s, r, ks, ps ts). • Χρησιμοποιεί την ίδια γραμματική με την υπόλοιπη οικογένεια

1.6 Οι τομείς της Γλώσσας

Σύμφωνα με τους Bloom & Lahey (1978), η γλώσσα έχει τρεις κύριες διαστάσεις: 1) **μορφή**

2) **χρήση**

3) **περιεχόμενο**

1.6.1 Γλωσσική Μορφή

Το γλωσσικό μήνυμα μεταφέρεται μέσα από μια σειρά προτάσεων, όπου η κάθε μία ακολουθεί συντακτικούς κανόνες ως προς τη θέση των λέξεων μεταξύ τους. Η κάθε λέξη σχετίζεται με άλλες μέσω μορφολογικών κανόνων και προφέρεται με μια σειρά ήχων που αποκωδικοποιούνται από τον εγκέφαλο και μεταφέρουν το λεκτικό μήνυμα. Οι κατηγορίες της γλωσσικής μορφής είναι τρεις:

- 1) φωνολογία
- 2) μορφολογία
- 3) σύνταξη

1.6.1.1 Φωνητική / Φωνολογία

«*Η μελέτη της λειτουργίας των φθόγγων σε ένα συγκεκριμένο γλωσσικό σύστημα λέγεται φωνολογία και διακρίνεται από τη φωνητική*».
(Φιλιππάκη-Warburton 1992:50)

Πρέπει όμως να σημειώσουμε ότι ο όρος φωνολογία ή φωνολογικό επίπεδο, χρησιμοποιείται κάποτε πιο γενικά και συμπεριλαμβάνει φωνητική και φωνολογία.

φωνητική η [fonitií] : (γλωσσ.) κλάδος της γλωσσολογίας που εξετάζει το είδος, την παραγωγή και τη χρήση των γλωσσικών φθόγγων στην επικοινωνία καθώς και τις ακουστικές και αρθρωτικές τους ιδιότητες: *Αρθρωτική / ακουστική* ~.

[Λεξικό Τριανταφυλλίδη]

φωνολογία η [fonolojía]: (γλωσσ.) κλάδος της γλωσσολογίας που μελετά τα φωνήματα σε ένα γλωσσικό σύστημα: *Ιστορική / συγχρονική / λειτουργική* ~.

[Λεξικό Τριανταφυλλίδη]

Φωνητική καλείται ο επιστημονικός τομέας που εξετάζει τους γλωσσικούς ήχους ή φθόγγους οι οποίοι παράγονται από τα φωνητικά όργανα και γίνονται αντιληπτοί από το ανθρώπινο αυτί.

Ως φωνητική ορίζεται η επιστημονική μελέτη των γλωσσικών ήχων. Αντικείμενο μελέτης της επιστήμης αποτελούν οι φυσικές ιδιότητες των φθόγγων αλλά και των μη-γλωσσικών ήχων. Επίσης, η επιστήμη της φωνητικής εξετάζει την παραγωγή των ήχων (αρθρωτική φωνητική), την πρόσληψή τους (ακουστική φωνητική) και την κατανόησή τους (αντιληπτική φωνητική). Η φωνητική ασχολείται με τους ήχους καθ' εαυτούς και όχι το ρόλο τους στη γλώσσα. Ως εκ τούτου,

τα ζητήματα που άπτονται της έννοιας (σημασιολογία) είναι άτοπα στο επίπεδο αυτό γλωσσολογικής ανάλυσης.

Η **φωνολογία** έχει ως αντικείμενό της την οργάνωση των γλωσσικών ήχων σε συλλαβές, σε λέξεις και σε φράσεις.

Η φωνολογία αποτελεί επιστημονικό κλάδο της γλωσσολογίας που ασχολείται με τη μελέτη των φωνημάτων μίας συγκεκριμένης γλώσσας, δηλαδή με τους ήχους που έχουν διακριτική/ διαφοροποιητική λειτουργία για το νόημα του γλωσσικού σήματος. Αυτός είναι ο λόγος που η φωνολογία έχει συνήθως ως αντικείμενο κάθε μια γλώσσα ξεχωριστά ή ακόμα και ένα στάδιο μιας συγκεκριμένης γλώσσας.

1.6.1.2 Μορφολογία

μορφολογία η [morfolojía]: κλάδος της γλωσσολογίας που ασχολείται με το σχηματισμό των λέξεων (παραγωγή, σύνθεση) και τις μορφικές μεταβολές τους (γραμματική κατηγορία, κλίση) κατά το σχηματισμό των φράσεων:

[Λεξικό Τριανταφυλλίδη]

Η μορφολογία ασχολείται με την περιγραφή της εσωτερικής δομής των λέξεων. Με τον τρόπο δηλαδή που τα ελάχιστα στοιχεία του πρωτεύοντος ή του γραμματικού επιπέδου (μορφολογία και σύνταξη), τα μορφήματα, συνδυάζονται ώστε να σχηματιστούν οι λέξεις. (Φιλιππάκη-Warburton 1992:95)

Η μορφολογία επικεντρώνεται στην μελέτη της δομής των λέξεων. Στο μορφολογικό επίπεδο, η ανάλυση των λέξεων δε γίνεται σε συλλαβές όπως στη φωνολογία, αλλά σε μορφήματα που είναι οι μικρότερες μονάδες του λόγου που φέρουν σημασία: π.χ. *παίζ-ω*, *χορευ-τής*, *δί-γλωσσ-ος*, *αν-οργάνω-τος* κλπ.

1.6.1.3 Σύνταξη

σύνταξη η [sínðaksi]: (γραμμ.) η θέση των λέξεων μέσα στο λόγο, σύμφωνα με τους κανόνες του συντακτικού.

[Λεξικό Τριανταφυλλίδη]

Η σύνταξη μελετά τους τρόπους ή τους κανόνες σύμφωνα με τους οποίους οι λέξεις «συντάσσονται», δηλαδή συνδυάζονται μέσα σε μεγαλύτερες ενότητες. Η μέγιστη γλωσσική ενότητα, το μέγιστο σύνταγμα πάνω στο οποίο εφαρμόζεται συντακτική ανάλυση είναι η «πρόταση». (Φιλιππάκη-Warburton 1992:95)

Ο Chomsky, με τη γενετική μετασχηματιστική του θεωρία, τονίζει την ανάγκη να γίνει διαχωρισμός ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα (competence), της οποίας μονάδα είναι η πρόταση, και στη γλωσσική συμπεριφορά (performance), της οποίας μονάδα είναι το εκφώνημα.

Γλωσσική συμπεριφορά είναι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούμε τη γλώσσα κατά την παραγωγή εκφωνημάτων ως ομιλητές και τη κατανόηση εκφωνημάτων ως ακροατές.

Γλωσσική ικανότητα από την άλλη, είναι η δυνατότητα που έχουμε ως ιθαγενείς ομιλητές της γλώσσας να παράγουμε και να κατανοούμε έναν άπειρο αριθμό προτάσεων, καθώς και να κρίνουμε τις προτάσεις που συναντούμε ως γραμματικές ή αντιγραμματικές και να εντοπίζουμε τα τυχόντα λάθη.

Από τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η σύνταξη περιέχει και τη γραμματική, καθώς για να ολοκληρωθεί ο ορισμός του τί είναι σύνταξη, μοιραία περάσαμε και στο γραμματικό επίπεδο. Έτσι, μια ενδεικτική αναφορά στον ορισμό της γραμματικής, θα συμπληρώσει την εικόνα που έχουμε για τη γλωσσική μορφή.

γραμματική η [ɣramatíi]: σύστημα κανόνων που περιγράφουν τη φωνολογική, μορφολογική και συντακτική δομή μιας γλώσσας. || συστηματική

μελέτη των συστατικών στοιχείων μιας γλώσσας: Περιγραφική* / ρυθμιστική* / συγχρονική* / ιστορική* / διαχρονική* ~. Μετασχηματιστική ~.

[Λεξικό Τριανταφυλλίδη]

1.6.2 Χρήση της Γλώσσας (Πραγματολογία)

πραγματολογία η [pragmatolojía]: (γλωσσ.) κλάδος της γλωσσολογίας που μελετά τους τρόπους με τους οποίους το περιβάλλον, γλωσσικό ή εξωγλωσσικό, επιδρά στην ερμηνεία ενός εκφωνήματος.

[Λεξικό Τριανταφυλλίδη]

Η πραγματολογία μελετά τους τρόπους με τους οποίους το περιβάλλον, γλωσσικό ή εξωγλωσσικό, επιδρά στην ερμηνεία μιας πρότασης, όπως αυτή πραγματώνεται ως εκφώνημα μέσα σε κάποιο χώρο και χρόνο και σε κάποια συμφραζόμενα. (Φιλιππάκη-Warburton 1992:295). Με άλλα λόγια, η πραγματολογία είναι η προσπάθεια επανατοποθέτησης του λόγου στα πλαίσια της γλωσσικής επικοινωνίας, της κατανόησης των κανόνων κατάλληλων για κοινωνική χρήση και ερμηνεία του περιβάλλοντος, των συμφραζομένων (context) της κάθε γλωσσικής επιτέλεσης. Την ένταξη δηλαδή, της γλώσσας στην πρακτική της εφαρμογή.

1.6.3 Περιεχόμενο (Σημασιολογία)

σημασιολογία η [simasiolojía] : (γλωσσ.) κλάδος της γλωσσολογίας που μελετά την εννοιολογική πλευρά της γλώσσας: Στο χώρο της σημασιολογίας περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο χώρο, η γλώσσα μελετά τον εαυτό της.

[Λεξικό Τριανταφυλλίδη]

Η σημασιολογία μελετά το περιεχόμενο των γλωσσικών μονάδων. (Φιλιππάκη-Warburton 1992:263).

Σε αντίθεση με την ανάπτυξη των φωνολογικών και γραμματικών γνώσεων, η κατάκτηση του σημασιολογικού τομέα της γλώσσας υπήρξε πάντοτε λιγότερο μελετημένη. Ένας βασικός λόγος γι' αυτό είναι ότι δε διαθέτουμε μια σχετικά αποδεκτή και ολοκληρωμένη θεωρία για τη σημασιολογία όπως έχουμε για τη γραμματική και για τη φωνολογία. Ο σημασιολογικός τομέας συμπεριλαμβάνει γνώσεις για τις σημασίες των λέξεων και των προτάσεων – η μελέτη των οποίων λέγεται αντίστοιχα λεξική και δομική σημασιολογία.

Έχει λεχθεί πολλές φορές ότι η γλώσσα ως σύστημα στοιχείων και σχέσεων αρθρώνει και μεταφέρει ή εκφράζει το σύνολο των νοημάτων (ιδεών, αισθημάτων, επιθυμιών κλπ.) με το γλωσσικό ηχητικό σύστημα της ανθρώπινης φωνής. Η φωνητική πραγμάτωση των νοημάτων κι εννοιών από τον ομιλητή συλλαμβάνεται από τον ακροατή μέσω της ακοής (ή από τον αναγνώστη ενός γραπτού κειμένου μέσω της όρασης) κι έτσι διασφαλίζεται η επικοινωνία μεταξύ τους. Η σύλληψη αυτή, όσων αφορά στη σχέση ανάμεσα στο περιεχόμενο ενός γλωσσικού τύπου και τη φωνητική πραγμάτωση, μπορεί να αναπαρασταθεί όπως δείχνει το σχήμα 2.

Νόημα	Γλωσσικό σύστημα	Πραγμάτωση
Ιδέες	Προτάσεις	Φθόγγοι
Αισθήματα	φράσεις	Επιτόνιση
επιθυμίες	Λέξεις	Κλπ.
Κλπ.	Μορφήματα	
	Φωνήματα	

Σχήμα 2. Η σχέση ανάμεσα στο περιεχόμενο και στην πραγμάτωση ενός γλωσσικού τύπου.

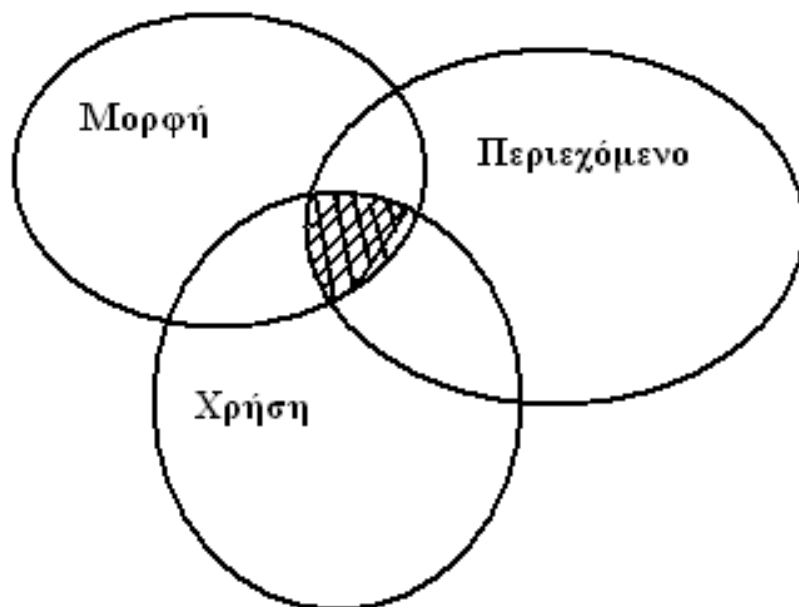
Το σχήμα 2 μπορεί να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι, όπως οι φθόγγοι μπορούν να υπάρξουν ανεξάρτητα από τη γλώσσα και μπορούν να μελετηθούν κι έξω από αυτή, το ίδιο και με την πλευρά των νοημάτων

και ότι οι έννοιες υπάρχουν και μπορούν να ταξινομηθούν και να ερευνηθούν ανεξάρτητα από τη γλώσσα. Η εικόνα όμως αυτή είναι απλοϊκή και ανακριβής γιατί οι έννοιες δεν είναι δοσμένες ανεξάρτητα από τις γλωσσικές διαφοροποιήσεις. Ο τρόπος με τον οποίο ο νους αναλύει και ταξινομεί τον κόσμο, αισθητό, ιδεατό ή ψυχολογικό, μας παρέχεται μόνο μέσα από τη γλώσσα, γι' αυτό και η μόνη μας πρόσβαση στη μελέτη της έννοιας είναι μέσα από το ίδιο το γλωσσικό σύστημα και όχι έξω από αυτό. Αυτό σημαίνει ότι, στο χώρο της σημασιολογίας περισσότερο από κάθε άλλο χώρο, η γλώσσα μελετά τον εαυτό της ενώ συγχρόνως προσπαθεί να βγει έξω από αυτόν, πράγμα που κάνει τη μελέτη της εννοιολογικής πλευράς της γλώσσας πολύ πιο προβληματική και δύσκολη.

Κατά τη διάρκεια της περασμένης δεκαετίας, η έρευνα για την πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη, έστρεψε το ενδιαφέρον της από την ανάλυση των συντακτικών δομών που παράγει το παιδί, προς τη μελέτη σχέσεων με νόημα που εκφράζει κατά τις πρώτες του φράσεις δυο λέξεων. Αυτό το στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης έφτασε να αποκαλείται το Στάδιο 1 (Brown, 1973). Δομικές περιγραφές των πρώιμων συνδυασμών λέξεων στο Στάδιο 1, όπως αυτές του Braine (1963), βρέθηκαν να είναι αναποτελεσματικές καθώς δεν είχε δοθεί καμία σημασία στις σημασιολογικές προθέσεις που εξέφραζε το παιδί με τις εκφορές του (Bloom, 1970; Brown, 1973).

Ανακεφαλαιώνοντας όλα τα παραπάνω, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι για να κατακτήσει κάποιος επιτυχώς τη γλώσσα, δεν αρκεί να γνωρίζει απλώς τους τομείς της γλώσσας, κάθε έναν χωριστά. Τόσο για τους ενήλικες που χρησιμοποιούν τη γλώσσα, όσο και για τα παιδιά που βρίσκονται στη διαδικασία κατάκτησής της, οι διαστάσεις του περιεχομένου, της μορφής και της χρήσης αλληλεπιδρούν στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση μηνυμάτων. Για παράδειγμα η

μορφή αλλάζει ανάλογα με την κοινωνική συμπεριφορά που απαιτείται. Η ενσωμάτωση των τριών αυτών στοιχείων δηλώνει τη γνώση της γλώσσας ή γλωσσική ικανότητα.



Σχήμα 3. Η ενσωμάτωση των τριών στοιχείων της Γλώσσας - Γλωσσική Ικανότητα.

1.7 Σημασιολογία και Γλωσσική 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 επιτρεπούς συνδυασμούς αυτών των μονάδων για το σχηματισμό καινούριων λέξεων -ή λεξημάτων, όπως αποκαλούνται στη γλωσσολογική ορολογία. 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 (agent) ή η κατηγορία Πράξη (action). 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 στηρίζουν ιδιαίτερα κάποιες μελέτες, που παρατήρησαν μια πορεία ανάπτυξης νοημάτων και λέξεων σε τυφλά παιδιά ίδια 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 όλον - 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 εξ αρχής 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 οργάνωση των λεξιμάτων σε συγγενικές τάξεις.

Τα παιδιά ξεκινούν να χτίζουν τα αντιληπτικά τους λεξιλόγια μακράν γρηγορότερα από ότι τα εκφραστικά λεξιλόγια. Ακόμη, αναπτύσσουν την κατανόηση αφηρημένων γλωσσικών εννοιών, καθώς και σχέσεις αιτίας - αποτελέσματος. Αρχίζουν να κατανοούν συνεχόμενες οδηγίες ή εντολές που τους δίνουν οι ενήλικες. Μαθαίνουν να κατηγοριοποιούν και να ταξινομούν αντικείμενα, και μέσα από αυτές

τις διαδικασίες, συγκεντρώνουν μια – μια καινούριες σημασίες από λέξεις, φράσεις, προτάσεις.

Πως ξεκινά το παιδί να αποδίδει νόημα στις λέξεις; Η Bowerman περιέγραψε μια διαδικασία με την οποία τα παιδιά αποκτούν ένα θεμελιώδες πλαίσιο εργασίας προτού αρχίσουν να μιλούν.

Κατά την περίοδο πριν μιλήσει, το παιδί χτίζει ένα ρεπερτόριο από βασικές γνωστικές αρχές – τρόπους οργάνωσης και κατανόησης των εμπειριών του. Το έργο του είναι να ανακαλύψει τους γλωσσικούς μηχανισμούς με κατάλληλα μέσα, μέσω των οποίων τέτοιες έννοιες μπορούν να εκφραστούν. Με άλλα λόγια, η κατάκτηση της γλώσσας αποτελείται κατά ένα μεγάλο μέρος από το να μαθαίνεις πώς να χαρτογραφείς ή να μεταφράζεις από ένα σύστημα αναπαράστασης (οι προγλωσσικές γνώσεις του παιδιού) σε ένα άλλο σύστημα.

Η Clark υπέθεσε ότι όταν τα παιδιά πρωτοξεκινούν να χρησιμοποιούν κατανοητές λέξεις, μπορεί να μην κατανοούν πλήρως τις σημασίες τους όπως οι ενήλικες. Πιο πιθανά, μπορεί να συνδέουν μια λέξη με ένα σχετικά μικρό αριθμό χαρακτηριστικών. Καθώς ωριμάζουν, αρχίζουν να προσθέτουν περισσότερο χαρακτηριστικά διακριτικά στοιχεία στο νόημα της λέξης. Για παράδειγμα όταν πρωτοξεκινούν να χρησιμοποιούν τη λέξη «γάτα» μπορεί να αναφέρονται σε δύο μόνο χαρακτηριστικά της, όπως είναι ο αριθμός των ποδιών, ή ότι είναι τριχωτό αντικείμενο. Όταν τα παιδιά δουν ένα άλλο παρόμοιο τριχωτό τετράποδο ζώο, όπως το άλογο, ο σκύλος, η κατσίκα ή η αγελάδα, μπορεί να τα αποκαλέσουν λανθασμένα, επίσης «γάτα». Η Clark όρισε αυτή τη γενικευμένη χρήση μιας λέξης σε άλλα αντικείμενα, υπερέκταση (overextension). Σταδιακά, καθώς τα παιδιά ωριμάζουν, αρχίζουν να προσθέτουν πιο πολλά χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου ή έννοιας. Η Clark εξήγησε την υπόθεση των σημασιολογικών χαρακτηριστικών περεταίρω:

... όταν το παιδί πρωτοξεκινά να χρησιμοποιεί αναγνωρίσιμες λέξεις, δεν γνωρίζει την πλήρη (ενήλικη) ερμηνεία τους · έχει μόνο επιμέρους καταχωρίσεις γι' αυτές στο λεξικό του. Έτσι, το παιδί αναγνωρίζει το νόημα μιας λέξης μόνο από ένα ή δύο χαρακτηριστικά. Έτσι, η κατάκτηση της σημασιολογικής γνώσης αποτελείται από την πρόσθεση περισσότερων χαρακτηριστικών νοήματος στη λέξη.

Η Bloom έδωσε έμφαση στο σημασιολογικό περιεχόμενο των πρώτων εκφορών των παιδιών, τονίζοντας ότι η ανάπτυξη των συντακτικών δομών του παιδιού επηρεάζεται από το περιεχόμενο μέσα στο οποίο εμφανίζεται η δομή. Περιγράφοντας τις σημασιολογικές κατηγορίες των παιδιών σε φράσεις των δύο λέξεων, σημείωσε τέσσερις γραμματικές σχέσεις που προσμετρώνται σε ένα μεγάλο αριθμό εκφορών δύο λέξεων. Οι σημασιολογικές κατηγορίες που σημείωσε στις εκφορές δύο λέξεων των παιδιών είναι οι ακόλουθες τέσσερις:

- *Υποκείμενο – Ενέργεια, Ενέργεια – Αντικείμενο, Υποκείμενο – Αντικείμενο*
- *Κτήση*
- *Χαρακτηριστικό*
- *Τοπικότητα (θέση)*

Περιέγραψε τη σχέση «*υποκείμενο – ενέργεια*» για να δείξει πως τα παιδιά εκφράζουν μια ενέργεια σύμφωνα με το ποιος διέπραξε την ενέργεια αυτή. Ένα παράδειγμα της κατηγορίας υποκείμενα – ενέργεια θα μπορούσε να είναι «μαμά διαβάζει» ή «μαμμά κάτσε». Επίσης, παρατηρήθηκε τα παιδιά να περιγράφουν τι δέχθηκε την ενέργεια αυτή. Ένα παράδειγμα της κατηγορίας «*ενέργεια – αντικείμενο*» θα μπορούσε να είναι «διαβάζω βιβλίο». Μια σχέση του τύπου «*υποκείμενο – αντικείμενο*» θα μπορούσε να εκφραστεί ως «μαμά κάλτσα» υποδεικνύοντας ότι η μητέρα του παιδιού βοηθά το παιδί να βάλει την κάλτσα του.

Η Bloom υπέδειξε περαιτέρω ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν χαρακτηριστικά όπως «μεγάλο φορτηγό» και τοπικότητες (θέσεως), μια κατηγορία που υποδηλώνει την τοποθεσία των αντικειμένων, όπως «μπάλα τραπέζι». Η Bloom επίσης υπογράμμισε τρεις γραμματικές λειτουργίες μέσα στις οποίες εκκρίνουν οι εκφορές των παιδιών:

1. Ύπαρξη
2. Ανυπαρξία
3. Επαναφορά / Επανάληψη

Η πρώτη, η ύπαρξη, χρησιμοποιούνταν από τα παιδιά για να υποδείξουν ότι αναγνώριζαν αντικείμενα. Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει φράσεις όπως «αυτή η μπάλα» ή «αυτός σκύλος». Η δεύτερη κατηγορία λειτουργιών είναι αυτή της ανυπαρξίας, την οποία το παιδί χρησιμοποιεί τυπικά για να υποδείξει πότε κάτι έχει φύγει ή δεν υπάρχει. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να υποδείξει «πάει χυμός» ή «όχι άλλο γάλα». Τέλος, το παιδί στο στάδιο των δύο λέξεων, ενδέχεται να υποδείξει τυπικά την επανάληψη μιας δραστηριότητας. Για παράδειγμα, η φράση «πήδα ξανά» μπορεί να υποδεικνύει την επιθυμία του παιδιού να συμβεί πάλι η ενέργεια ενώ η φράση «κι άλλο γάλα» να υποδηλώνει ότι το παιδί επιθυμεί περισσότερο από αυτό το αντικείμενο.

Οι Weiss & Lilly έδωσαν έμφαση στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και υπέδειξαν μια σειρά για την κατάκτηση λέξεων κατά γραμματική κατηγορία. Έθεσαν ότι η φυσιολογική εξέλιξη της κατάκτησης του λεξιλογίου ακολουθεί την παρακάτω σειρά:

- Ουσιαστικά
- Ρήματα
- Επίθετα
- Αντωνυμίες
- Επιρρήματα
- Προθέσεις
- Άρθρα
- Σύνδεσμοι
- Επιφωνήματα

Επίσης ανέδειξαν και την ύπαρξη διαφοροποιήσεων από παιδί σε παιδί και τόνισαν ότι οι διαφοροποιήσεις αυτές συναντιόνται στην σειρά και στο χρόνο της κατάκτησης.

1.8 Οι Σημασιολογικές σχέσεις

Ο σημασιολογικός τομέας συμπεριλαμβάνει γνώσεις για τις σημασίες των λέξεων και των προτάσεων – η μελέτη των οποίων ονομάζεται αντίστοιχα λεξική και δομική σημασιολογία.

Τα περισσότερα βιβλία ή κεφάλαια βιβλίων που πραγματεύονται το θέμα της σημασιολογίας αφιερώνουν τις πρώτες σελίδες στην προσπάθεια να ορίσουν ποιο είναι ακριβώς το αντικείμενο της σημασιολογίας, και για να το πετύχουν προσπαθούν να κατανοήσουν την έννοια ή τη σημασία των λέξεων «έννοια», «νόημα» κλπ. Στην Ελληνική, οι λέξεις «έννοια», «νόημα» και το συναφές ρήμα «εννοώ» έχουν πολλές χρήσεις με ποικίλες σημασιολογικές αποχρώσεις. Μέσα από μια σειρά παραδειγμάτων εκφράσεων στην Ελληνική και Αγγλική γλώσσα, η Φιλιππάκη –Warburton καταλήγει με τα εξής λόγια:

... είναι νομίζω φανερό από τα παραπάνω ότι η σημασιολογική έρευνα αναγκαστικά πρέπει να καθοδηγηθεί από τα γλωσσικά στοιχεία. Επειδή όμως οι έννοιες των γλωσσικών στοιχείων δεν είναι απλές και άμεσες αλλά ποικίλλουν, αλλάζουν με το χρόνο, επικαλύπτουν η μία την άλλη, διαφέρουν από γλώσσα σε γλώσσα κ.ο.κ., η δουλειά του σημασιολόγου είναι πολύ δύσκολη. Εδώ επιλέγουμε κάπως αυθαίρετα τον όρο «νόημα» για το πιο γενικό «meaning», ενώ ο όρος «έννοια» χρησιμοποιείται ως απόδοση του «concept». Ο όρος «σημασία»,... ισοδυναμεί με το «sense». (Φιλιππάκη-Warburton 1992:265).

Τι είναι όμως οι σημασιολογικές σχέσεις; Με τη στενή έννοια του όρου, είναι σχέσεις σημασίας μεταξύ εννοιών ή νοημάτων. Οι σχέσεις

αυτές μεταξύ εννοιών, σημασιών ή νοημάτων δεν θα έπρεπε να συγχέονται με σχέσεις μεταξύ όρων, λέξεων, φράσεων ή συμβόλων που χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν τις έννοιες αυτές. Είναι, ωστόσο, σύνηθες να αναμιγνύονται αυτά τα δύο είδη κάτω από τον ίδιο τίτλο «σημασιολογικές σχέσεις» (Cruse, 1986; Lyons, 1977; Malmkjær, 1995 & Murphy, 2003), καθώς οι σχέσεις μεταξύ λέξεων (όπως τα συνώνυμα, ομώνυμα κλπ.) υπάγονται στην κατηγορία των σημασιολογικών σχέσεων με μια πιο ευρεία έννοια του όρου.

Πόσα είδη σημασιολογικών σχέσεων υπάρχουν; Είναι ο αριθμός των σημασιολογικών σχέσεων πεπερασμένος ή όχι; Τι καθορίζει αυτό τον αριθμό; Στην παραπομπή παρακάτω δηλώνεται πως υπάρχουν αντιφατικές απόψεις στα θεωρητικά γλωσσολογικά όσον αφορά τις σημασιολογικές ιδιότητες των σύνθετων ουσιαστικών. Μερικοί αμφισβητούν ότι υπάρχει μια μικρή σειρά σημασιολογικών σχέσεων που τα ονοματικά σύνολα (noun compounds, NCs) ίσως συνεπάγονται. Άλλοι αμφισβητούν ότι τα σημασιολογικά των NCs δεν μπορούν να εξαντληθούν από καμία λίστα σχέσεων. Ο Green αμφισβητεί ότι η απογραφή των σημασιολογικών σχέσεων περιλαμβάνει και μια κλειστή σειρά σχέσεων (περιλαμβάνοντας κυρίως ιεραρχικές και ίσης αξίας σχέσεις) και μια ανοιχτή σειρά σχέσεων. Κάθε φορά που ένα νέο ρήμα επινοείται, για παράδειγμα, η δυναμική για την εισαγωγή μιας νέας αντιληπτικής σχέσης εμφανίζεται.

Η απάντηση, είναι πιθανώς, πως οποιαδήποτε σχέση μεταξύ των αντικειμένων (ή διαδικασίες ή κάτι άλλο) μπορεί να αντανακλώνται σε γλώσσες ανάμεσα σε αντίστοιχες ιδέες. Η 'αγάπη' είναι μία σχέση ανάμεσα σε μερικούς ανθρώπους, π.χ. ο Τομ και η Κλερ. Ο Τομ και η Κλερ είναι λοιπόν (άτομα) ιδέες με τη σημασιολογική σχέση 'αγάπη'.

Επιπρόσθετα με τις σχέσεις στον κόσμο, οι σημασιολογικές σχέσεις μπορεί να αντανακλούν σχέσεις στη γλώσσα που

συμπεριλαμβάνουν σχέσεις μεταξύ αντικειμένων και των συμβολισμών τους (όπως τα συνώνυμα). Το όριο στον αριθμό των σημασιολογικών σχέσεων δείχνει να είναι σχέσεις που κάνεις δεν έχει βρει ενδιαφέρουσες να τις αντιληφθεί. Διαφορετικές περιοχές, αναπτύσσουν συνεχώς νέα είδη σημασιολογικών σχέσεων. Ο Rosario και ο Hearst (2001) έχουν λοιπόν αναγνωρίσει 38 σημασιολογικές σχέσεις μέσα στην ιατρική.

Το πρόβλημα παραμένει στον καθορισμό του ποια είναι τα κατάλληλα είδη των σχέσεων. Στη θεωρητική γλωσσολογία, υπάρχουν αντιφατικές απόψεις όσον αφορά στις σημασιολογικές ιδιότητες των ονοματικών συνόλων (NCs). Η Levi αμφισβητεί πως υπάρχει μια μικρή ομάδα σημασιολογικών σχέσεων που τα NCs ίσως υπάγονται. Ο Downing αμφισβητεί πως τα σημασιολογικά των NCs δεν μπορούν να εξαντληθούν από καμία πεπερασμένη ταξινόμηση των σχέσεων. Μεταξύ αυτών των δυο άκρων βρίσκεται η ταξινόμηση του Warren των έξι σημαντικών σημασιολογικών σχέσεων που οργανώνεται σε μια ιεραρχική δομή.

Οι Rosario και Hearst (2001), έχουν αναγνωρίσει 38 σχέσεις και προσπάθησαν να παράγουν σχέσεις που ανταποκρίνονται στις γλωσσολογικές θεωρίες όπως εκείνες των Levi και Warren, αλλά σε πολλές περιπτώσεις είναι ακατάλληλες. Οι κατηγορίες της Levi είναι τόσο γενικές για τους σκοπούς μας, για παράδειγμα, καταρρίπτει τις σχέσεις της τοποθεσίας και του χρόνου σε μια μονή κατηγορία «μέσα» και έτσι ο αρουραίος (field mouse) και η φθινοπωρινή βροχή (autumnal rain) ανήκουν στην ίδια κατηγορία. Το σχήμα ταξινόμησης του Warren είναι πολύ πιο λεπτομερές και υπάρχει μερική επικάλυψη μεταξύ των υψηλών επιπέδων της ιεραρχίας του και των δικών μας σειρών σχέσεων.

Οι πιο συχνά χρησιμοποιημένες σημασιολογικές σχέσεις έχουν ομοιότητα με λίστες κατηγοριών, για παράδειγμα, με τις γνωστές 10 κατηγορίες του Αριστοτέλη :

- | | |
|----------------------|-------------------------|
| 1. ουσία | 6. πότε (χρόνος) |
| 2. ποσότητα | 7. θέση |
| 3. προσόν (ποιότητα) | 8. το έχειν (κατάσταση) |
| 4. σχετικότητα | 9. πράξη (ενέργεια) |
| 5. που (τόπος) | 10. επίδραση |

Έχουν επίσης ομοιότητα με κοινά χρησιμοποιούμενες γραμματικές κατηγορίες. Τέτοιες κατηγορίες και γραμματικές σχέσεις αναπαριστούν αποσπάσματα ή γενικεύσεις. Το προηγούμενο παράδειγμα, «αγάπη», ίσως φανεί ως μια ειδική περίπτωση της επίδρασης. Αν και ο αριθμός των σημασιολογικών σχέσεων φαίνεται πως είναι απεριόριστος, στις περισσότερες περιπτώσεις ένας περιορισμένος αριθμός γενικευμένων ειδών χρησιμοποιούνται στην πράξη.

Καθώς οι τομείς της γλώσσας γραμματική, σύνταξη και σημασιολογία είναι τόσο στενά συνυφασμένοι μεταξύ τους, είναι εξαιρετικά δύσκολο για τους μελετητές της γλώσσας, και ειδικά για τους σημασιολόγους, να μπορέσουν να αποσπάσουν τη σημασιολογία και να την μελετήσουν με αντικειμενικό τρόπο, όπως έκαναν και με τα άλλα επίπεδα της γλωσσικής οργάνωσης, τη φωνολογία, μορφολογία και τη σύνταξη. Έτσι, λοιπόν, μέχρι πρότινος, αγνοούσαν τη μελέτη της σημασιολογίας, η οποία είχε καταλήξει να γίνεται αντικείμενο έρευνας των φιλοσόφων. Η γνώση μας για τη συμβολή της σημασιολογίας στην πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη, είχε σταθεί υπό το πρίσμα της θεωρητικής γλωσσολογίας, περισσότερο στην ανάλυση των συμβόλων (λέξεις) που χρησιμοποιούνται από κάθε άτομο ή κοινότητα μέσα σε συγκεκριμένα περιεχόμενα και περιστάσεις. Η βασική ιδέα της μελέτης ήταν το νόημα των συμβόλων (λέξεων), και η μελέτη των σχέσεων που αναπτύσσονταν μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών μονάδων. Έτσι κατέληγαν σε σχέσεις όπως οι παρακάτω:

- | | |
|------------|-----------------------------|
| • Ομώνυμα | • Πολυσημία |
| • Συνώνυμα | • Μεριστικές σχέσεις |
| • Αντώνυμα | (Υπερώνυμα–Υπώνυμα–Ολώνυμα) |

Αποχωρώντας από την παραδοσιακή σημασιολογία, και περνώντας στο πεδίο της Γνωστικής σημασιολογίας (Cognitive Semantics), αλλάζει η μέχρι τώρα θεώρηση της γλώσσας και της ανάλυσής της. Στη γλωσσολογία και στη γνωστική επιστήμη, η Γνωστική Γλωσσολογία (Cognitive linguistics) αναφέρεται στη σχολή της Γλωσσολογίας που κατανοεί τη Γλώσσα μέσα από τη δημιουργία, τη μάθηση και τη χρήση όπως εξηγείται καλύτερα ως αναφορά στην ανθρώπινη γνώση γενικότερα. Χαρακτηρίζεται από την προσήλωσή της σε τρεις γενικές θέσεις. Πρώτον, αρνείται ότι υπάρχει αυτόνομη γλωσσική ικανότητα στο νου. Δεύτερον, κατανοεί τη γραμματική μέσα από όρους αντίληψης. Τρίτον, θεωρεί ότι η γνώση της γλώσσας εγείρεται από την χρήση της. Η Γνωστική Γλωσσολογία βλέπει το νόημα μέσα από όρους αντίληψης. Αντί να εξετάζει το νόημα μέσα από μοντέλα λέξεων, το τοποθετεί μέσα σε όρους νοητικών πλαισίων. Τέλος, η γνωστική γλωσσολογία θεωρεί ότι η γλώσσα είναι τόσο ενσωματωμένη και τοποθετημένη μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ένα λογικό «παρακλάδι» της υπόθεσης Sapir – Whorf , στο ότι η γλώσσα και η αντίληψη αλληλοεπηρεάζονται , και είναι και οι δύο ενσωματωμένες στις εμπειρίες και στα περιβάλλοντα των εκάστοτε χρηστών.

Κατά τη διάρκεια των περασμένων 30 ετών, η έρευνα για την πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη, έστρεψε το ενδιαφέρον της από την ανάλυση των συντακτικών δομών που παράγει το παιδί, προς τη μελέτη σχέσεων με νόημα που εκφράζει κατά τις πρώτες του φράσεις δυο λέξεων. Αυτό το στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης έφτασε να αποκαλείται το Στάδιο 1 (Brown, 1973). Δομικές περιγραφές των πρώιμων συνδυασμών λέξεων στο Στάδιο 1, όπως αυτές του Braine (1963), βρέθηκαν να είναι αναποτελεσματικές καθώς δεν είχε δοθεί καμία σημασία στις σημασιολογικές προθέσεις που εξέφραζε το παιδί με

τις εκφορές του (Bloom, 1970; Brown, 1973). Το παράδειγμα της Bloom (1970) mommy sock αποκαλύπτει την υπόθεση ενός παιδιού για το τι μπορεί να είναι μια ανοιχτή + ανοιχτή κατασκευή στη γραμματική του Braine (1963). Παρόλα αυτά, αν αυτός ο συνδυασμός των λέξεων περιγράφεται ανάλογα με την σημασιολογική πρόθεση του παιδιού (το νόημα που υπονοεί μέσα από αυτό τον συνδυασμό των λέξεων), θα δει κανείς ότι σκοπεύει σε περισσότερα από την απλή ονομασία αντικειμένων. Οι φράσεις 2 λέξεων ενός παιδιού, όταν αναλύονται καθορίζοντας τις σημασιολογικές σχέσεις που εκφράζονται, παίρνουν ένα πιο πλούσιο νόημα. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί λέει «μαμά κάλτσα» καθώς η μαμά του βάζει τις κάλτσες του, τότε η έκφρασή του δηλώνει κάτι σχετικά με τη σχέση ενός προσώπου (μαμά) και ενός αντικειμένου (κάλτσα). Ή, όταν λέει «μαμά αμάξι» καθώς η μητέρα του πηγαίνει στο αμάξι ενός φίλου, χρησιμοποιεί δύο ουσιαστικά για να εκφράσει τη σημασιολογική σχέση που υπάρχει μεταξύ ενός προσώπου (μαμά) και της τοποθεσίας του (αμάξι). Ακόμη, μπορεί να χρησιμοποιήσει τις ίδιες λέξεις για να υποδηλώσει τη γνώση του όσων αφορά σε μια άλλη σημασιολογική σχέση. Υποθέτοντας ότι λέει «μαμά αμάξι» καθώς βλέπει το αμάξι της στο δρόμο παρκαρισμένο. Τα δύο ίδια αυτά ουσιαστικά χρησιμοποιούνται τώρα για να υποδείξουν τη σχέση μεταξύ του κτήτορα (μαμά) και της κτήση (αμάξι). Κάθε ένα από αυτά τα συσχετιζόμενα νοήματα, δημιουργείται από το συνδυασμό και έχει ως αποτέλεσμα ένα σύνθετο ή συσχετιζόμενο νόημα το οποίο υπονοεί πολλά περισσότερα από ότι τα λεξικά νοήματα των λέξεων αυτών μεμονωμένα. Έτσι, το συσχετιζόμενο νόημα του κτήτορα – κτήσης στη φράση «μαμά αμάξι» δεν μπορεί να καθοριστεί από τα λεκτικά νοήματα της κάθε λέξης. Το σημασιολογικό νόημα που εκφράζεται εδώ προκύπτει από τη σχέση την οποία προσπαθεί το παιδί να εκφράσει μεταξύ της (μαμάς) και της (κάλτσας). Επί του παρόντος, υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις που

προσπαθούν να περιγράψουν τις σημασιολογικές σχέσεις που εκφράζουν τα παιδιά με 2 λέξεις. Οι Bloom (1970), Schlesinger (1971) και Brown (1973), έχουν μελετήσει τους συνδυασμούς 2 λέξεων, και κάθε ένας προσφέρει τη δική του εκδοχή για το βασικό σετ των πιο κοινών σημασιολογικών σχέσεων που υπάρχουν στο Στάδιο 1. Όλοι συμφωνούν στις ίδιες γενικές εκφορές για τις οποίες το παιδί επιλέγει να μιλήσει. Έννοιες της οντότητας (αυτό σκουλήκι), επανάληψη (κι άλλη μπανάνα), ανυπαρξίας (όχι τσίχλα), τοποθεσίας (κάτσε καρέκλα, μαμά αμάξι), και κτήσης (Μαρία παλτό) των προσώπων, ενέργειες, και αντικείμενα γίνονται αντιληπτά με τη συσχέτιση δύο συγκεκριμένων λέξεων μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο.

Θεωρείται πως οι προαναφερθείσες σημασιολογικές σχέσεις ίσως και να είναι λεκτικές αναπαραστάσεις του τι το παιδί προσλαμβάνει και συσχετίζει κατά τα πρώτα δύο χρόνια της ζωής του, τα οποία είναι, η περίοδος που περιγράφεται από τον Piaget ως το αισθητικοκινητικό στάδιο ή το πρώτο στάδιο στην ανάπτυξη των γνωστικών δομών του παιδιού (Piaget, 1952; MacNamara 1972). Ο Piaget θεωρεί τη γλώσσα ως τον προφορικό κώδικα ο οποίος περιλαμβάνει τη συμβολική λειτουργία, μια κύρια μορφή νοημοσύνης που εμφανίζεται κατά τη διάρκεια του δεύτερου έτους ζωής (Piaget & Inhelder, 1969). Η ικανότητα της κατάκτησης και χρήσης ενός λεκτικού κώδικα δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να εκφράζει αποτελεσματικά τη γνώση του για την πραγματικότητα σε άλλους (Sinclair-deZwart, 1969). Έτσι, οι σημασιολογικές σχέσεις μπορεί να (1) αντικατοπτρίζουν το ξεκίνημα της ικανότητας του παιδιού να χρησιμοποιεί λέξεις για να συμβολίζει αντικείμενα και συμβάντα τα οποία δεν γίνονται αντιληπτά τη συγκεκριμένη στιγμή καθώς και... εκείνα που είναι παρόντα» (Piaget and Inhelder, 1969, p. 53), και (2) κοινοποιούν τη γνώση που έχει αποκτήσει

το παιδί σχετικά με αυτά τα αντικείμενα ή συμβάντα κατά τη διάρκεια του αισθητικοκινητικού σταδίου. Πράγματι, η Bloom πρότεινε ότι το να μαθαίνεις να διακρίνεις, να καταλαβαίνεις και να εκφράζεις συγκεκριμένες εννοιολογικές σχέσεις, δηλαδή σημασιολογικές σχέσεις, δεν πρέπει μόνο να προηγείται η κατάκτηση ενός γλωσσικού κώδικα αλλά επίσης προϋποθέτει άμεση μετέπειτα χρήση του κώδικα (Bloom, 1970; Schlesinger, 1971; Slobin, 1973). Η επακόλουθη ανάπτυξη του συντακτικού θεωρείται ως ένα εργαλείο το οποίο αποκτά το παιδί για να μεταβιβάσει τα βασικά του σετ από σημασιολογικές σχέσεις σε πιο πολύπλοκους και αυθεντικούς τρόπους (Chafe, 1970; Bowerman, 1973).

Οι Schlesinger (1971) και Brown (1973) περιέγραψαν τις εκφορές δύο λέξεων των παιδιών κατατάσσοντάς τις στις παρακάτω κατηγορίες.

Οι πρώτες τρεις κατηγορίες, αναπαριστούν τις τρεις βασικές λειτουργίες της αναφοράς:

- 1. Εισαγωγή + Οντότητα** (Introducer + Entity) – η Brown θεώρησε αυτή τη σχέση να υπάγεται στην γενική κατηγορία *δείξη - οντότητα* (demonstrative-entity). Εδώ, η σχέση εισαγωγή + οντότητα, αναφέρεται στο παιδί που στρέφει την προσοχή του σε ένα αντικείμενο, το οποίο σημαίνει ότι το αναγνωρίζει κατονομάζοντάς το κατά κάποιο τρόπο. Και της Bloom καθώς και του Brown τα δεδομένα έδειξαν ότι η σχέση εισαγωγή + οντότητα είναι μια κύρια λειτουργία της αναφοράς που χρησιμοποιείται στο Στάδιο 1 (Brown, 1973, pp. 189-190). Παραδείγματα της σχέσης αυτής είναι «αυτό αμάξι» καθώς το παιδί δείχνει το αμάξι και «το άλογο» καθώς το παιδί δείχνει ένα άλογο.
- 2. Επανάληψη + Οντότητα** (More + entity) – Εδώ, η σχέση αυτή αναφέρεται στο σχολιασμό του παιδιού ή την απαίτησή του για την επανάληψη ενός πράγματος, προσώπου ή διαδικασίας.

Μπορεί να σημαίνει την επανεμφάνιση του ίδιου αντικειμένου αναφοράς που έχει ήδη δει, την εμφάνιση μια καινούριας οντότητας, μιας συγκεκριμένης τάξης αναφοράς της οποίας μια οντότητα έχει ήδη εμφανιστεί, και μια επιπρόσθετη ποσότητα κάποιας μάζας της οποίας μια αρχική ποσότητα έχει ήδη εμφανιστεί (Brown, pp. 190-191). Παραδείγματα της σχέσης αυτής είναι «κι άλλη μπανάνα» καθώς το παιδί βλέπει άλλη μια μπανάνα στην κουζίνα και «κι άλλος σκύλος» καθώς το παιδί βλέπει άλλον ένα σκύλο.

- 3. Άρνηση + Οντότητα (Negation + entity)** – Η Bloom θεωρεί τη χρήση της άρνησης από το παιδί ως μια αναπτυξιακή διαδικασία τριών βημάτων, τα οποία είναι, (α) ανυπαρξία, (β) απόρριψη, και (γ) άρνηση. Εδώ, η σχέση αυτή αναφέρεται σε οποιαδήποτε από αυτές τις έννοιες εκφράζει το παιδί. Παραδείγματα της σχέσης αυτής είναι «όχι βάτραχος» καθώς ο βάτραχος εξαφανίζεται κάτω από το νερό και «όχι γλυκό» καθώς το παιδί βλέπει την άδεια σακούλα με τα γλυκά.

Οι ακόλουθες επτά κατηγορίες καθορίζουν τις κύριες σχέσεις μεταξύ προσώπων, ενεργειών, και αντικειμένων. Αυτές οι κατηγορίες είναι σχεδόν πανομοιότυπες με αυτές που περιέγραψε ο Brown (1973) ως το βασικό σετ σημασιολογικών σχέσεων που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά στο Στάδιο 1 τα οποία και μελέτησε.

- 1. Υποκείμενο - Ενέργεια (Agent – Action)** – ο Fillmore (1968) θεώρησε ως υποκείμενο τον κινούμενο αφέτη μιας ενέργειας. Ο Chafe (1970) είπε πως το υποκείμενο θα μπορούσε να είναι και ακίνητες οντότητες εξίσου. Εδώ, το υποκείμενο αναφέρεται σε όποιον ή ότι εκκινεί μια πράξη ή διαδικασία. Η ενέργεια περιλαμβάνει οποιαδήποτε κίνηση. Τα δεδομένα του Brown

βρίσκουν τη σχέση υποκείμενο – ενέργεια θεμελιώδη στο Στάδιο 1. Παραδείγματα της σχέσης αυτής είναι «μαμά πάει» καθώς το παιδί βλέπει τη μαμά του να φεύγει και «εγώ πέσει» καθώς το παιδί πέφτει κάτω.

2. Ενέργεια – Αντικείμενο (Action – Object) – ο Fillmore (1968) θεώρησε το αντικείμενο ως μια ξεχωριστή περίπτωση. Ο Chafe (1970) θεωρούσε το αντικείμενο ως κάποιον ή κάτι που υπόκειται σε μια αλλαγή κατάστασης. Ο Brown έβλεπε το αντικείμενο ως κάποιον ή κάτι το οποίο δεχόταν τη δύναμη της ενέργειας. Εδώ, η σχέση αυτή αναφέρεται σε μια κίνηση ή διαδικασία με κάποιον ή κάτι να δέχεται την ενέργεια αυτή. Τα δεδομένα του Brown έδειξαν ότι είναι μια θεμελιώδης σχέση στο Στάδιο 1 (σελ. 193). Παραδείγματα της σχέσης αυτής είναι «ρίξε μπάλα» καθώς το παιδί βλέπει ή αρχίζει την κίνηση και «τρώω κουλουράκι» καθώς το παιδί βλέπει ή αρχίζει την κίνηση.

3. Υποκείμενο – Αντικείμενο (Agent – Object) – Ο Brown θεωρεί τη σχέση αυτή ως κάποιον ή κάτι με κατευθείαν αλληλεπίδραση με κάποιον ή κάτι άλλο. Εδώ, η σχέση αυτή αναφέρεται σε κάποιον ή κάτι σε απευθείας αλληλεπίδραση με κάποιο άλλο πρόσωπο ή πράγμα. Τα δεδομένα του Brown έδειξαν ότι η σχέση αυτή είναι σχεδόν ασήμαντη (σελ. 194). Παραδείγματα της σχέσης αυτής είναι «μαμά μωρό» καθώς το παιδί βλέπει τη μαμά να αλληλεπιδράμε οποιονδήποτε τρόπο με το μωρό και «Αλέξη μπάλα» καθώς βλέπει τον Αλέξη να παίζει με τη μπάλα.

4. Ενέργεια – Τόπος (Action – Locative) – Ο Chafe (1970) θεώρησε ως τόπο τον τόπο που λαμβάνει χώρα η ενέργεια. Ο Fillmore υποστήριξε ότι η τοποθεσία δηλώνει τον χωρικό προσανατολισμό μιας ενέργειας. Εδώ, η σχέση αυτή αναφέρεται σε οποιαδήποτε κίνηση που πρόκειται να, ή συμβαίνει σε

συγκεκριμένο τόπο. Τα δεδομένα του Brown έδειξαν ότι η σχέση ενέργειας – τόπου είναι σχετικά ασήμαντη (1973, σελ. 195). Παραδείγματα της σχέσης αυτής είναι «κάτσε χώμα» καθώς το παιδί βλέπει κάποιον να κάθεται κάτω στο χώμα και «περπατάω κουζίνα» καθώς το παιδί πηγαίνει προς την κουζίνα.

5. **Οντότητα – Τόπος (Entity – Locative)** – Εδώ, όπως και στις κατηγορίες του Brown, η σχέση οντότητα και τόπος αναφέρεται στην οντότητα, η οποία είναι κάποιος ή κάτι που έχει μια διακριτή ξεχωριστή ύπαρξη, βρισκόμενος μέσα σε ένα συγκεκριμένο τόπο ή κίνηση στο χώρο. Τα δεδομένα του Brown έδειξαν ότι η σχέση αυτή είναι κατά κάποιο τρόπο πιο ισχυρή από τη σχέση ενέργεια – τόπος (σελ. 195). Παραδείγματα της σχέσης οντότητα – τόπος είναι «κόκαλο πάτωμα» καθώς το σκυλί βλέπει ένα κόκαλο σκύλου στο πάτωμα και «βάτραχος κουβά» καθώς το παιδί βλέπει έναν βάτραχο να πηδά μέσα στον κουβά.
6. **Κτήτορας – Κτήση (Possessor – Possession)** – Εδώ, όπως και στις κατηγορίες του Brown, η κατηγορία αυτή αναφέρεται σε κάποιον ή κάτι που αναγνωρίζεται ως ο ιδιοκτήτης κάποιου ή κάτι. Τα δεδομένα του Brown έδειξαν ότι η σχέση αυτή είναι πολύ συχνή, παραγωγική και θεμελιώδης στο Στάδιο 1 (σελ. 195 -197). Παραδείγματα της σχέσης αυτής είναι «μπαμπά κάλτσα» καθώς το παιδί αναζητά την κάλτσα που ανήκει στο μπαμπά, και «μαμά αμάξι» καθώς το παιδί βλέπει το αμάξι της μαμάς του.
7. **Οντότητα - χαρακτηριστικό (Entity – Attribute)** – Εδώ, όπως και στις κατηγορίες του Brown, η κατηγορία αυτή αναφέρεται σε κάποιον ή κάτι που φέρει ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Τα δεδομένα του Brown έδειξαν ότι η σχέση αυτή είναι «μεταξύ των πιο αξιόπιστων καταγεγραμμένων νοημάτων για τα παιδιά στο

Στάδιο 1. Παραδείγματα της σχέσης αυτής είναι «μεγάλη μπάλα» καθώς το παιδί βλέπει μια μεγάλη μπάλα και «αστείος κλόουν» καθώς το παιδί βλέπει έναν αστείο κλόουν.

1.9 Οι σημασιολογικές σχέσεις και τα στάδια ανάπτυξης

Ο Brown καθιέρωσε πέντε στάδια γλωσσικής ανάπτυξης, τα οποία όμως, δεν καθορίζονται από τη χρονολογική ηλικία, καθώς τα παιδιά διαφέρουν σημαντικά ως προς την ταχύτητα με την οποία αναπτύσσεται η ομιλία τους. Έτσι, το μέτρο σύγκρισης για τον καθορισμό του σταδίου που βρίσκεται το κάθε παιδί, είναι το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (MME). Κάτι τέτοιο βέβαια, δεν είναι εφικτό στην ελληνική γλώσσα, καθώς τα δεδομένα από τα οποία προέκυψαν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, προέρχονται από έρευνες που διενεργήθηκαν για την αγγλική γλώσσα. Παρ' όλα αυτά, είναι σημαντικό να αναφερθούν τα σταθμισμένα αυτά δεδομένα, για το λόγο ότι βλέποντάς τα, ένας λογοθεραπευτής θα μπορούσε να καταλάβει κατά προσέγγιση σε ποιο στάδιο βρίσκεται κάποιο παιδί, χωρίς να χρειαστεί να μετρήσει ακριβώς το MME του.

Τα στάδια, αυτά παρέχουν ένα πλαίσιο εργασίας μέσα από το οποίο μπορεί να κατανοηθεί και να προβλεφθεί η ροή την οποία συνήθως ακολουθεί η φυσιολογική ανάπτυξη του εκφραστικού λόγου σε όρους της μορφολογίας και σύνταξης. Το Στάδιο 1, είναι το κατώφλι της σύνταξης, οπότε και τα παιδιά αρχίζουν να συνδυάζουν λέξεις για να φτιάξουν τις πρώτες τους προτάσεις. Αυτές οι προτάσεις, όπως υποστηρίζει ο Brown, είναι πάντοτε περιορισμένες στο ίδιο μικρό σετ σημασιολογικών σχέσεων: ορισμός (nomination), επανάληψη (recurrence), εξαφάνιση (disappearance), χαρακτηριστικά (attribution), κτητικά (possession), σχέσεις προσώπων (agency), και μερικές άλλες. Στο Στάδιο 1, σύμφωνα με τον Brown, βρίσκονται συνήθως τα παιδιά ηλικίας μεταξύ 15 – 30

μηνών. Στην ηλικία αυτή, τα παιδιά αναμένεται να έχουν ένα MME σε μορφήματα γύρω στα 1.75 μορφήματα. Το MME τους σταδιακά αυξάνεται καθώς συνεχίζουν να κατακτούν τη γλώσσα. Στο διάστημα αυτό, τα παιδιά έχουν ήδη κατακτήσει ένα λεξιλόγιο των 50 – 60 λέξεων, και αρχίζουν να αναπτύσσουν την ικανότητα να παράγουν τους τύπους προτάσεων του Σταδίου 1. Ο παρακάτω πίνακας περιγράφει τις προτάσεις που παράγουν τα παιδιά στο στάδιο αυτό. Στην πρώτη στήλη, περιέχονται οι λειτουργίες της αναφοράς, όπως τις περιγράφει ο Brown. Στη στήλη «παραδείγματα» εμφανίζονται παραδείγματα προτάσεων για κάθε λειτουργία της αναφοράς, όπως θα τις έλεγαν παιδιά που βρίσκονται στο Στάδιο 1, ενώ η στήλη «επικοινωνιακή πρόθεση», φανερώνει τί θα είχε πει το παιδί εάν ο λόγος του ήταν αρκετά ώριμος, ώστε να χρησιμοποιεί πλήρεις προτάσεις.

Τύποι προτάσεων στο Στάδιο 1		
Λειτουργίες της αναφοράς	Παραδείγματα	Επικοινωνιακή πρόθεση
Ορισμός	Αυτό αμάξι	Αυτό είναι αμάξι.
Επανάληψη	Κι άλλο χυμό	Έχει κι άλλο χυμό.
Άρνηση	Δεν έπασα	Δεν το έσπασα εγώ.
Απόρριψη	Όχι γάλα	Δε θέλω άλλο γάλα.
Ανυπαρξία	Πάει πουλάκι	Το πουλάκι έχει φύγει.

Πίνακας 2. Τύποι προτάσεων στο Στάδιο 1. Οι λειτουργίες τις αναφοράς.

Τύποι προτάσεων στο Στάδιο 1		
Σημασιολογικές Σχέσεις	Παραδείγματα	Επικοινωνιακή πρόθεση
Υποκείμενο – Ενέργεια (Agent – Action)	Μπαμπά μάκια σκυλάκι μαμ	Ο μπαμπάς φιλάει. Το σκυλάκι δαγκώνει.
Ενέργεια – Αντικείμενο (Action – Object)	Σπρώξει αμάξι δίνω μπάλα	Σπρώχνω το αμάξι. Δίνω την μπάλα.
Υποκείμενο - Αντικείμενο (Agent – Object)	Μαμά μπούτερ παππού καπέλο	Η μαμά (είναι στο) κομπιούτερ. Ο παππούς (φοράει το) καπέλο.
Ενέργεια – Τόπος (Action – Locative)	Πάει σάλασσα μέσα μπάνιο	(Εμείς) πάμε στη θάλασσα. (Εγώ) πηγαίνω μέσα στο μπάνιο.
Οντότητα – Τόπος (Entity – Locative)	Ακουζάκι αμάξι Κούκλα βάτι	Το αρκουδάκι (είναι μέσα) στο αμάξι. η κούκλα (είναι πάνω) στο κρεβάτι.
Κτήτορας – Κτήση (Possessor – Possession)	Μπαμπά αμάξι. Νινί παιχνίδι.	Το αμάξι του μπαμπά. Το παιχνίδι του μωρού.
Οντότητα – Χαρακτηριστικό (Entity – Attributive)	Νελό ζετό φορηγό μεγάλο	Το νερό είναι ζεστό. Το φορηγό είναι μεγάλο

Πίνακας 3. Τύποι προτάσεων στο Στάδιο 1. Οι σημασιολογικές σχέσεις.

Το Στάδιο 2, ασχολείται κυρίως με τις διαφοροποιήσεις που υπόκεινται οι βασικές δομές νοήματος. Η προσθήκη των μορφημάτων του αριθμού (ενικός – πληθυντικός), των χρόνων (παρελθοντικοί – μελλοντικοί), καθώς και μέσω της σταδιακής κατάκτησης των γραμματικών μορφημάτων, όπως εγκλίσεις, προθέσεις, άρθρα, καταλήξεις και άλλα, κάνουν εφικτή τη μετάβαση από το Στάδιο 1 στο Στάδιο 2. Καθώς το MME των παιδιών αυξάνεται, αναλόγως αυξάνει και η ικανότητά τους να μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν γραμματικές δομές μεγαλύτερης πολυπλοκότητας. Εκτενείς έρευνες σε μορφήματα της αγγλικής γλώσσας, δείχνουν ότι η σειρά κατάκτησής τους είναι

σχεδόν πανομοιότυπη ανάμεσα στα παιδιά, και προβλέπεται από την σχετική τους σημασιολογική και γραμματική πολυπλοκότητα. Προχωρούν από το Στάδιο 1 στο Στάδιο 2 όπου και μαθαίνουν να χρησιμοποιούν χρόνους και καταλήξεις στα ρήματα, τοπικές έννοιες, προθέσεις και καταλήξεις πληθυντικού αριθμού. Μετά είναι σε θέση να προχωρήσουν στα Στάδια 3 και 4.

Η Caroline Bowen περιγράφει συνοπτικά με τον παρακάτω πίνακα όλα τα στάδια του Roger Brown, σε σχέση με την χρονολογική ηλικία και το MME των παιδιών, καθώς και τη μορφολογική δομή των προτάσεων σε κάθε στάδιο. Στη στήλη «μορφολογική δομή» παρουσιάζονται όλες οι επιπλέον διαφοροποιήσεις, των οποίων η ύπαρξη στο λόγο των παιδιών είναι απαραίτητη, ώστε να εντάσσονται στο εκάστοτε στάδιο. Ακόμη, παραδείγματα προτάσεων για κάθε στάδιο και για κάθε επιπλέον μορφολογική δομή που κατακτάται, βρίσκονται στην τελευταία στήλη του πίνακα. Να σημειωθεί ότι τα συγκεκριμένα δεδομένα προέκυψαν από έρευνες που αφορούν στην αγγλική γλώσσα.

Τα στάδια του Brown από το I έως το V					
Στάδιο	Ηλικία σε μήνες	Μέσο MME	Εύρος MME	Μορφολογική δομή	Παραδείγματα
Στάδιο I	15-30	1.75	1.5-2.0	Τύπος προτάσεων για το Στάδιο I	Δες πίνακες 2 – 3
Στάδιο II	28-36	2.25	2.0-2.5	Ενεστώτας διαρκείας	Παίζω, Φεύγω.
				Μέσα	Μέσα κουτί γατούλα μέσα
				Πάνω	Πάνω δέντρο, πουλάκι πάνω κεφάλι
				Κατάληξη πληθυντικού αριθμού.	Παπούτσια μου, δύο κότες.

Στάδιο III	36-42	2.75	2.5-3.0	Ανώμαλος αόριστος	Είδα μίκι μάους
				Γενική κτητική	Σκύλου κόκαλο, μαμάς καπέλο
				Χρήση του είναι	Είναι κρύο, Μαμά είναι σπίτι.
Στάδιο IV	40-46	3.50	3.0-3.7	Άρθρα	Ο μπαμπάς, μία γάτα
				Κανονικός αόριστος (πρόθεμα ε-)	Εγώ έπεσα, κορδόνια έδεσα
				Σωστή χρήση τρίτου προσώπου στον ενεστώτα	Μαμά πάει, Παιδί θέλει παγωτό.
Στάδιο V	42-52+	4.00	3.7-4.5	Ανώμαλος πληθυντικός	Πολλά γράμματα, πολλοί παππούδες
				Βοηθητικά ρήματα όταν είναι το μόνο ρήμα στην πρόταση	Είμαι μεγάλος, είναι κρύο.
				Κτητικές αντωνυμίες	Δικό μου, Ποδήλατο μου.

Πίνακας 4. Τα Στάδια του Brown σε σχέση με την ηλικία και τη μορφολογική δομή της πρότασης.

1.10 Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές

Στις προηγούμενες ενότητες, αναλύθηκε ενδελεχώς η φυσιολογική διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας, καθώς έγινε μια εκτενής αναφορά στις θεωρίες των διαφορετικών σχολών που ασχολούνται με τη γλωσσική ανάπτυξη και παρατέθηκαν αναλυτικοί πίνακες με όλα τα στάδια που περνάει κάθε παιδί, καθώς μαθαίνει τη γλώσσα. Τι γίνεται όμως, όταν αυτή η διαδικασία διακοπεί ή κατά κάποιο τρόπο διαταραχθεί;

1.10.1 Επιδημιολογία των διαταραχών

Είναι λογικό να υποθέσουμε ότι υπάρχουν συγκεκριμένες, απαραίτητες προϋποθέσεις για τη γλωσσική κατάκτηση. Παράγοντες που

μπορεί να επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, και για αυτό, σε κάποια διαταραχή τους να συμβάλλουν σε, ή να υποκρύπτουν μια τάση για καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη. Αυτοί οι συντελεστικοί παράγοντες χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες ως προς το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας το οποίο επηρεάζουν (πρόσληψη, επεξεργασία, παραγωγή), και είναι οι ακόλουθοι:

1. Η ικανότητα του παιδιού να ακούει μια ομιλούμενη γλώσσα: Αν στο περιβάλλον του το παιδί δεν έρχεται σε επαφή με ομιλούμενη γλώσσα ή δεν είναι ικανό να την ακούσει, τότε είναι πιθανό να μη μάθει κάποια γλώσσα
2. Ένα περιβάλλον στο οποίο η γλώσσα ομιλείται από ικανούς ομιλητές σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις. Είναι σαφές ότι η γλώσσα είναι περίπλοκη δεξιότητα και για αυτό η γλωσσική ικανότητα βελτιώνεται όταν το παιδί έχει τη δυνατότητα να μάθει τη γλώσσα από ικανούς και δημιουργικούς ομιλητές.
3. Ικανότητα να επεξεργαστεί τη γλώσσα που ακούει και το περιβάλλον στο οποίο αυτή χρησιμοποιείται, προκειμένου να «βγάλει νόημα». Επομένως, χρειάζεται ένας περίπλοκος εσωτερικός μηχανισμός που να ενοποιήσει όλες αυτές τις εμπειρίες.
4. Ικανότητα να δημιουργήσει μονάδες ομιλούμενης γλώσσας με τα όργανα του λόγου, ώστε να μπορεί να γίνει αντιληπτή από τους άλλους ομιλητές της ίδιας γλώσσας. Το ίδιο το παιδί πρέπει να παράγει το γλωσσικό κώδικα προκειμένου να συμμετάσχει στην επικοινωνιακή συνδιαλλαγή.

Ο τρόπος με τον οποίο αυτοί οι παράγοντες αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν ένα παιδί μπορεί να ποικίλει. Παρ' όλα αυτά, οι αιτιολογικοί παράγοντες που συνήθως θεωρείται ότι συνδέονται με κάποια γλωσσική

διαταραχή παρουσιάζονται συνοπτικά ως παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική πρόσληψη, επεξεργασία και παραγωγή ως ακολούθως:

1. Παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσληψη:
 - i. Περιβαλλοντικοί παράγοντες: κοινωνικές καταστάσεις, διγλωσσία
 - ii. Αισθητηριακή αποστέρηση: απώλεια ακοής , απώλεια όρασης
2. Παράγοντες που επηρεάζουν την επεξεργασία:
 - i. Γενικευμένη γνωστική ανεπάρκεια: νοητική υστέρηση
 - ii. Ειδική συναισθηματική ανεπάρκεια: αυτισμός
 - iii. Ειδική γλωσσική ανεπάρκεια
 - iv. Δομικές και λειτουργικές ανωμαλίες του εγκεφάλου
3. Παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή:
 - i. Διαταραχές στοματοκινητικού ελέγχου
 - ii. Δομικές ανωμαλίες

Παρόλο που πολλά παιδιά μπορεί φαινομενικά να συναντούν δυσκολία μόνο σε ένα παράγοντα, σε πολλές περιπτώσεις μερικοί ή και όλοι οι παράγοντες μπορεί να συνυπάρχουν. Αυτό δείχνει ότι η αλληλεπίδραση των παραγόντων οδηγεί στη συγκεκριμένη κλινική εικόνα κάθε εξατομικευμένης περίπτωσης. Υπό το πρίσμα μιας πολύ-παραγοντικής αιτιολογίας, η γλωσσική διαταραχή είναι το τελικό αποτέλεσμα μιας σειρά παραγόντων που διακόπτουν την ανάπτυξη, όπως στον ακόλουθο ορισμό:

Γλωσσική διαταραχή είναι αυτό το γλωσσικό προφίλ το οποίο, αν και μπορεί να συνδέεται με ιστορικό δυσκολιών στην ακοή, τη μάθηση, το περιβάλλον ή το συναίσθημα, δεν μπορεί να αποδοθεί μεμονωμένα σε κανένα από αυτούς τους παράγοντες, ούτε στο άθροισμα αυτών των επιδράσεων και στο οποίο ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα επίσης συναντάται:

1. Οικογενειακό ιστορικό δυσκολίας στη γλωσσική ανάπτυξη
2. Ένδειξη εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, είτε κατά την ανάπτυξη είτε από την ύπαρξη νευρολογικών ενδείξεων
3. Ανακολουθία ανάμεσα στα διάφορα υποσυστήματα της γλώσσας σε σχέση με άλλους τομείς της γνωστικής ανάπτυξης
4. Δυσκολία να αναπληρώσουν αυτές οι δυσκολίες με «γενικευμένη» γλωσσική βοήθεια.

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει η ASHA για το τι είναι γλωσσική διαταραχή μπορούμε να κατανοήσουμε ότι μία γλωσσική διαταραχή συνιστά ένα πρόβλημα το οποίο εντοπίζεται στην κατανόηση ή/και στη χρήση των προφορικών, γραπτών, ή/και άλλων συμβολικών συστημάτων (π.χ. χειρονομίες, νοηματική γλώσσα). Η διαταραχή μπορεί να επηρεάζει 1) τη μορφή της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, συντακτικό), 2) το περιεχόμενο της γλώσσας (σημασιολογία), και/ή τη χρήση της γλώσσας κατά την επικοινωνία (πραγματολογία) ακολουθώντας οποιονδήποτε συνδυασμό.

1.10.2 Ταξινόμηση των γλωσσικών διαταραχών

i. Διαταραχές παραγωγής/κατανόησης:

Ένας απλός διαχωρισμός που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κατευθυντήριο γραμμή για τον προσδιορισμό μιας γλωσσικής διαταραχής είναι αυτός μεταξύ των διαταραχών παραγωγής/κατανόησης. Ωστόσο, για τα παιδιά που δυσκολεύονται στο να αναπτύξουν τη γλώσσα φυσιολογικά, το θέμα του κατά πόσο αυτό έγκειται πρωταρχικά σε δυσκολία παραγωγής ή κατανόησης είναι δύσκολο να διασαφηνιστεί. Για παράδειγμα, μια διαταραχή στην ακοή επηρεάζει τη γλωσσική παραγωγή. Επίσης, σε διαταραχές του κεντρικού νευρικού συστήματος, στις οποίες επηρεάζεται το σύστημα

επεξεργασίας της γλώσσας, μπορεί να υπάρχουν επιπτώσεις τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή της γλώσσας.

ii. Διαταραχές οργανικές/λειτουργικές:

Αυτός ο διαχωρισμός χρησιμοποιείται συχνά και γίνεται υπό το πρίσμα ενός ιατρικού τρόπου προσέγγισης και ανάλυσης των γλωσσικών διαταραχών. Οι διαταραχές χωρίζονται σε δύο ευρείες κατηγορίες: αυτές στις οποίες υπάρχει μια καθαρή οργανική (ανατομική, φυσιολογική, νευρολογική) αιτία, και σε αυτές στις οποίες δεν υπάρχει. Παρόλα αυτά, ο διαχωρισμός αυτός μπορεί να μην είναι τόσο ξεκάθαρος, καθώς σε πολλές περιπτώσεις διαταραχών ενδέχεται να συνυπάρχει ένας συνδυασμός οργανικών και λειτουργικών παραγόντων.

iii. Διαταραχές λόγου/γλώσσας:

Η βάση αυτής της διάκρισης έγκειται στη διαφορά μεταξύ «συμβολικών» και «μη συμβολικών» στοιχείων της επικοινωνίας. Ορισμένα στοιχεία της επικοινωνίας έχουν ως κύριο στόχο τη μετάδοση μηνύματος – νοήματος, έχουν δηλαδή συμβολικό χαρακτήρα. Αντιθέτως, άλλα στοιχεία είναι αποτέλεσμα της επιλογής του τρόπου επικοινωνίας και δεν έχουν άμεση σχέση με το νόημα, είναι μη συμβολικά. Η γραμματική και το λεξιλόγιο θεωρούνται ως τα κύρια συμβολικά στοιχεία της επικοινωνίας, ενώ όσον αφορά στο μέσο της επικοινωνίας που επιλέγεται είναι τα φωνητικά χαρακτηριστικά του λόγου που θεωρούνται μη συμβολικά. Έτσι, ό,τι έχει σχέση με τη κωδικοποίηση και κατανόηση του μηνύματος θεωρείται διαταραχή γλώσσας και ό,τι έχει σχέση με τη μετάδοση θεωρείται διαταραχή λόγου.

iv. Διαταραχές επίκτητες/αναπτυξιακές:

Επίκτητες διαταραχές είναι αυτές στις οποίες η ικανότητα λόγου – γλώσσας που έχει ήδη κατακτηθεί, χάνεται. Στις αναπτυξιακές

διαταραχές, δεν υπάρχει ή είναι μειωμένη η ικανότητα κατάκτησης της γλώσσας. Η διαφορά μεταξύ των δύο όρων βρίσκεται στην απώλεια μιας ήδη κατεκτημένης γνώσης σε αντίθεση με τις δυσκολίες κατάκτησης αυτής της γνώσης.

ν. Γλωσσική απόκλιση/καθυστέρηση:

Η γλώσσα φυσιολογικά κατακτάται σε σύντομο χρονικό διάστημα και η πλειοψηφία των παιδιών την κατακτά αβίαστα, περνώντας από διάφορα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης μέχρι την ηλικία των πέντε ετών. Ο όρος γλωσσική απόκλιση αναφέρεται στην περίπτωση που ένα παιδί παρουσιάζει ποιοτικές διαφοροποιήσεις ως προς τα εξελικτικά στάδια κατάκτησης του λόγου, αν για παράδειγμα χρησιμοποιεί συντακτικές δομές ή αρθρωτικά σχήματα που δεν συναντώνται στη φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη. Η γλωσσική καθυστέρηση αφορά σε εκείνα τα παιδιά τα οποία διαφοροποιούνται ποσοτικά από τα φυσιολογικά αναπτυξιακά στάδια, στην περίπτωση δηλαδή που η γλωσσική ανάπτυξη ακολουθεί τα φυσιολογικά στάδια, αλλά με πιο αργό ρυθμό από το αναμενόμενο. Έτσι, ένα παιδί βρίσκεται σε ένα στάδιο εξέλιξης το οποίο θα έπρεπε να έχει κατακτήσει πριν από μήνες ή ακόμη και από χρόνια.

1.10.3 Διάκριση φυσιολογικής / αποκλίνουσας ανάπτυξης

Προκειμένου να ορίσουμε την έννοια της αναπτυξιακής διαταραχής λόγου θα πρέπει πρώτα να ξεκαθαρίσουμε τι είναι φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, ποια είναι τα αποδεκτά όριά της και πώς η γλωσσική ανάπτυξη συνδέεται με άλλους τομείς της εξέλιξης του παιδιού. Υπάρχουν αρκετοί τρόποι να περιγραφεί η διαδικασία της φυσιολογικής γλωσσικής ανάπτυξης, αλλά αυτοί που χρησιμοποιούνται

ευρέως σχετίζονται με την αναφορά στην χρονολογική ηλικία και με μοντέλα αναφοράς σε συγκεκριμένες ικανότητες.

1) Μέθοδος αναφοράς στη χρονολογική ηλικία:

Η μέθοδος αυτή υποδηλώνει ότι ένα παιδί πρέπει να έχει κατακτήσει συγκεκριμένες ικανότητες μέχρι μια δεδομένη ηλικία. Η κύρια περίοδος ανάπτυξης της γλώσσας χωρίζεται σε επιμέρους διαστήματα και προσδιορίζεται η πρόοδος που αναμένεται να επιτευχθεί κατά τη διάρκειά τους. Συνήθως τα ηλικιακά διαστήματα είναι συντομότερα στα αρχικά στάδια και σταδιακά γίνονται μεγαλύτερα καθώς το παιδί μεγαλώνει (βλ. πίνακα 1)

2) Μοντέλα αναφοράς σε συγκεκριμένες ικανότητες:

Η γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού θεωρείται ως κατάκτηση συγκεκριμένων ικανοτήτων που αναπτύσσονται παράλληλα η μία με την άλλη και σε κάποιο βαθμό επικαλύπτονται ή βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο έχουν αναπτυχθεί αρκετά μοντέλα περιγραφής της γλωσσικής ανάπτυξης, παρόλο που οι ικανότητες που εξετάζει το καθένα ποικίλουν. Τρία από τα πιο γνωστά είναι τα ακόλουθα:

i. Cooper, Moodley & Reynell (1978)

ii. Bloom & Lahey (1978)

iii. Bishop & Mogford (1988)

Το κάθε ένα από τα μοντέλα μελετά τον τρόπο με τον οποίο η ανάπτυξη αυτών των ξεχωριστών και παράλληλων ικανοτήτων αλληλεπιδρά ώστε το παιδί να μπορέσει να αποκτήσει τη γλωσσική ικανότητα. Το πεδίο των αναπτυξιακών γλωσσικών διαταραχών είναι εκτεταμένο και οι ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού ξεχωριστές. Για να υπάρξει μια ολική εικόνα κάθε παιδιού με γλωσσική διαταραχή χρειάζεται ευρύτητα σκέψης και μια αντιμετώπιση της γλωσσικής ανάπτυξης που να δίνει έμφαση σε συνδεδεμένες και παράλληλες

ικανότητες, μέσα σε ένα πλαίσιο αναφοράς στην ηλικία και σε άλλες πτυχές της ανάπτυξης του παιδιού.

Μια έρευνα, η οποία δημοσιεύθηκε από το περιοδικό *Pediatric Neurology* στο τεύχος του Απριλίου του 2005, βρήκε πως μεμονωμένες καθυστερήσεις στη γλωσσική ανάπτυξη παιδιών κάτω της ηλικίας των πέντε ετών, χωρίς άλλες εμφανείς δυσλειτουργίες, ακολουθούνται από σημαντικές αναπτυξιακές δυσκολίες μεγάλου εύρους μέχρι την ηλικία των 7 – 8 ετών (Shevell, 2005). Αυτά τα ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες οι οποίες πρότειναν ότι πρώιμες γλωσσικές καθυστερήσεις ακολουθούνται εντέλει από γλωσσικές αποδόσεις κατάλληλες για την ηλικία των παιδιών, σε ένα μεγάλο ποσοστό, μια διαδικασία που αναγνωρίστηκε ως κενό ωρίμανσης. Άλλες, έχουν αναγνωρίσει ένα «σύνδρομο» των χαρισματικών παιδιών τα οποία επίσης παρουσιάζουν πρώιμες καθυστερήσεις στην κατάκτηση της γλώσσας.

Αρκετές έρευνες στο παρελθόν προσέφεραν καθησυχαστικά δεδομένα καθώς υποστήριζαν πως παιδιά με μεμονωμένη καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη κατά την προσχολική ηλικία και όταν οι άλλες γνωστικές λειτουργίες εμφανίζονταν φυσιολογικές, αργότερα θα αναπλήρωναν και θα ανέπτυσσαν κανονικές γλωσσικές δυνατότητες. Σε μία έρευνα μόνο το 16% των παιδιών με εκφραστική καθυστέρηση λόγου στην ηλικία των δύο ετών είχαν γλωσσικές δυσκολίες έως και την ηλικία των 7 ετών (Paul, 2000). Σε κάποια άλλη έρευνα, το 44% των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές όπως αυτά αξιολογήθηκαν στην ηλικία των 4 ετών που είχαν φυσιολογικές μη λεκτικές ικανότητες, ανέπτυξαν κανονικές γλωσσικές ικανότητες μέχρι την ηλικία των 5 ½ ετών. Οι επιδόσεις τους τότε δεν μπορούσαν να διακριθούν από αυτές της ομάδας ελέγχου (Bishop, 1987b). Πρέπει να σημειωθεί ότι αυτές οι δύο έρευνες υποθέτουν ότι τα παιδιά με γλωσσική καθυστέρηση στην ηλικία των δύο ετών έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποκτήσουν φυσιολογικές

ικανότητες από ότι τα παιδιά που βρέθηκαν να έχουν γλωσσικά προβλήματα στην ηλικία των 4 ετών. Οι Whitehurst και Fischel τόνισαν ιδιαίτερα τη σημασία της ηλικίας στη διάγνωση. Πρότειναν ότι «φτωχότερα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα είναι πιο πιθανά εάν η γλωσσική καθυστέρηση επιμείνει μέχρι και τα τελευταία προσχολικά χρόνια, και εάν η καθυστέρηση δεν είναι συγκεκριμένη στη γλώσσα και/ή περιλαμβάνει προβλήματα στην κατανόηση». Με άλλα λόγια, μια καθυστέρηση στην έκφραση κατά τα πρώιμα προσχολικά χρόνια είναι επίσης λιγότερο ανησυχητική εάν συνοδεύεται από κανονικές ικανότητες πρόσληψης (κατανόησης) και φυσιολογική ανάπτυξη των υπόλοιπων ικανοτήτων (κινητικότητα, αυτοεξυπηρέτηση, και κοινωνικές δεξιότητες). Μάλιστα, πηγαίνουν τόσο μακριά ώστε να δηλώνουν ότι «τα περισσότερα παιδιά με συγκεκριμένη γλωσσική καθυστέρηση ανακάμπτουν και φτάνουν στο φυσιολογικό εύρος μέχρι την ηλικία των 5 ετών (Whitehurst, 1994)». Μια πιο λεπτομερής ανάλυση από τον Fischel καθόρισε ότι το μέγεθος του λεξιλογίου του παιδιού κατά την ηλικία των δύο ετών ήταν ένας καλός δείκτης της ταχύτητας με την οποία θα επιτευχθεί το στάδιο της φυσιολογικής γλώσσας. Ένα παιδί με πλούσιο λεξιλόγιο είναι πιο πιθανό να αναπτύξει φυσιολογική γλώσσα κατά τον τρίτο κιόλας χρόνο παρά ένα παιδί με φτωχό λεξιλόγιο (Fischel, 1989).

Κεφάλαιο 2. Το θεραπευτικό πρόγραμμα

2.1 Γενικά

Η εργασία αυτή έχει ως σκοπό της τη δημιουργία ενός θεραπευτικού προγράμματος κατάλληλο για να χρησιμοποιηθεί στη θεραπευτική διαδικασία που ακολουθείται για την αποκατάσταση παιδιών με καθυστέρηση λόγου.

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η γλώσσα αποτελείται από τρεις κύριες διαστάσεις, τη μορφή, τη χρήση και το περιεχόμενο. Η γλωσσική μορφή περιέχει τη φωνολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη και αναφέρεται στην πραγμάτωση της γλώσσας στο επίπεδο του λεκτικού μηνύματος όσον αφορά στην άρθρωση και τους συντακτικούς κανόνες που ακολουθούνται. Η χρήση της γλώσσας έχει να κάνει με την πραγματολογία. Δηλαδή, το πώς εντάσσεται το γλωσσικό μήνυμα μέσα στα περιβαλλοντικά πλαίσια στα οποία και πραγματώνεται. Την πρακτική εφαρμογή, με άλλα λόγια, της γλώσσας, στα κοινωνικά χωροχρονικά δεδομένα. Το περιεχόμενο, από την άλλη, κινείται σε ένα πιο νοητικό επίπεδο. Είναι η εννοιολογική βάση πάνω στην οποία χτίστηκαν οι άλλοι δύο τομείς. Το περιεχόμενο της γλώσσας, έχει να κάνει με τις θεμελιώδεις έννοιες και το πώς αυτές οργανώνονται στον ανθρώπινο νου, ώστε να είναι εφικτή η πραγμάτωση της γλώσσας. Με άλλα λόγια, είναι η αντίληψη του ατόμου για τον κόσμο γύρω του.

Οι τρεις αυτές διαστάσεις της γλώσσας, δεν είναι τόσο ξεκάθαρα διαχωρισμένες μεταξύ τους. Αντιθέτως, είναι τόσο στενά συνυφασμένες, ώστε να δημιουργείται, αρκετές φορές, σύγχυση κατά την προσπάθεια ανάλυσής τους. Οι έννοιες οι οποίες βρίσκονται βαθιά μέσα στο νου, δεν έχουν άλλο τρόπο να βγουν στην επιφάνεια και να εκφραστούν, παρά μόνο όταν παίρνουν τη μορφή της γλώσσας όπως αυτή ορίζεται από τους

κανόνες της φωνολογίας, της μορφολογίας και της σύνταξης. Επιπλέον, δεν έχουν καταφέρει να αποδώσουν το πλήρες νόημά τους εάν δεν είναι ενταγμένες και μέσα στα πλαίσια της πραγματολογίας, η οποία με τους κανόνες της, θα κάνει τις έννοιες αυτές αποδεκτές και ταιριαστές στα εκάστοτε επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

Καθώς η μορφή και η χρήση της γλώσσας βρίσκονται σε πιο επιφανειακά στάδια της γλωσσικής επιτέλεσης, είναι και αρκετά πιο εύκολο για τους μελετητές να εντοπίσουν κάποια διαταραχή τους και να την αντιμετωπίσουν, εντάσσοντάς την σε κάποιο θεραπευτικό πλαίσιο. Από την άλλη όμως, η σημασιολογία είναι βαθιά μέσα στη γλώσσα και γίνεται εμφανής μόνο μέσω των άλλων δυο τομέων. Έτσι, κάποια διαταραχή της, θα μπορούσε εύκολα να ξεγελάσει κάποιον και να την εντάξει στις διαταραχές της μορφής ή ακόμα και της χρήσης της γλώσσας. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός προγράμματος το οποίο να εστιάζει στη βαθιά δομή της γλώσσας, δηλαδή τη σημασιολογία που τη διέπει.

Με βάση όλα τα παραπάνω, όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 1 και κατανοώντας τόσο την φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, όσο και την φύση των διαταραχών που συνιστούν την διαταραγμένη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας, έγινε μια προσπάθεια κατασκευής ενός ολοκληρωμένου θεραπευτικού προγράμματος. Στόχος του προγράμματος αυτού, είναι η γλωσσική εξέλιξη των παιδιών με καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη, ούτως ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στα αναμενόμενα για την ηλικία τους πλαίσια.

2.2 Περιγραφή του προγράμματος

Το εν λόγω πρόγραμμα αποτελεί μια προσπάθεια παρέμβασης στη σημασιολογία των παιδιών προσχολικής ηλικίας, με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Έχει κατασκευαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να

μπορεί να ανιχνεύσει τις δυσκολίες που συναντά ένα παιδί με γλωσσική καθυστέρηση σε όποιο επίπεδο και αν βρίσκονται αυτές. Το θεωρητικό πλαίσιο μέσα από το οποίο δημιουργήθηκε το θεραπευτικό αυτό πρόγραμμα, έχει βασιστεί κατά ένα πολύ μεγάλο μέρος του, στη θεωρία του Roger Brown, ότι δηλαδή, οι πρώτες εκφορές των παιδιών αποτελούνται από τη σημασιολογική συσχέτιση εννοιών. Μέσα από μια πλέον εκτενή και διερευνητική ανάλυση του λόγου τριών παιδιών στα πρώτα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης, ο Roger Brown καταγράφει την φύση των σημασιολογικών και γραμματικών δομών που κατασκευάζουν, αποκαλύπτοντας και τα νοήματα που περιέχουν. Όπως αναφέρει στο βιβλίο του “A First Language: The Early stages” (1973) το Στάδιο I, είναι το κατώφλι της σύνταξης, οπότε και τα παιδιά αρχίζουν να συνδυάζουν λέξεις για να φτιάξουν τις πρώτες τους προτάσεις. Αυτές οι προτάσεις, υποστηρίζει ο Brown, είναι πάντοτε περιορισμένες στο ίδιο μικρό σετ σημασιολογικών σχέσεων: ορισμός (nomination), επανάληψη (recurrence), εξαφάνιση (disappearance), χαρακτηριστικά (attribution), κτητικά (possession), σχέσεις προσώπων (agency), και μερικές άλλες.

Μέσα από αυτή τη θεωρητική προσέγγιση γεννήθηκε και η ιδέα της κατασκευής του προγράμματος αυτού. Έτσι, βαδίζοντας προσεκτικά πάνω στη γραμμή που χάραξε ο Brown, ο οποίος άλλαξε ριζικά τον τρόπο μελέτης της σημασιολογίας στην κατάκτηση της γλώσσας, αναπτύχθηκε και το παρόν έργο.

Έχοντας ως οδηγό τον κατάλογο των σημασιολογικών σχέσεων που συναντώνται στο λόγο των μικρών παιδιών, τον οποίο παρουσίασε ο Brown στο βιβλίο του το 1973, αναλόγως κινήθηκε και ο βασικός άξονας του θεραπευτικού προγράμματος. Οι κατηγορίες των σημασιολογικών σχέσεων (10 στον αριθμό), αναλύθηκαν και επεξηγήθηκαν εκτενώς στο προηγούμενο κεφάλαιο, και για το λόγο αυτό δεν είναι αναγκαία η επανάληψη τους.

Η γενική ιδέα ήταν να βρεθούν εικόνες κατά την περιγραφή των οποίων να είναι απαραίτητη η χρήση των σημασιολογικών σχέσεων που περιέγραψε ο Brown. Έτσι, κάθε παιδί το οποίο θα επιχειρήσει να περιγράψει κάποια από αυτές τις εικόνες, να είναι αναγκασμένο να δημιουργήσει προτάσεις που να συναντιούνται τουλάχιστον στο Στάδιο I.

Ο τρόπος που προσλαμβάνει κανείς τις πληροφορίες (άμεση ή έμμεση εμπειρία) καθώς και η αίσθηση ή ο συνδυασμός των αισθήσεων μέσω των οποίων αυτές γίνονται αντιληπτές καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο κάποιος μαθαίνει αυτές τις πληροφορίες. Την αποτελεσματικότητα των αισθήσεων στη μάθηση και απομνημόνευση πληροφοριών παρουσιάζει ο παρακάτω πίνακας (Treichler, 1967):

Μαθαίνουμε:

1,0%	Μέσω της γεύσης
1,5%	Μέσω της αφής
3,5%	Μέσω της όσφρησης
11,0%	Μέσω της ακοής
83,0%	Μέσω της όρασης

Θυμόμαστε:

10%	Απ' αυτά που διαβάζουμε
20%	Απ' αυτά που ακούμε
30%	Απ' αυτά που βλέπουμε
50%	Απ' αυτά που βλέπουμε και ακούμε
70%	Απ' αυτά που λέμε όταν συνομιλούμε με άλλους
90%	Απ' αυτά που λέμε καθώς κάνουμε κάτι

Πίνακας 5 Η αποτελεσματικότητα των αισθήσεων στη μάθηση και στην απομνημόνευση

Ο παραπάνω πίνακας συνηγορεί υπέρ της επιλογής του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως μέσο διδασκαλίας για την ανάπτυξη του

λόγου των παιδιών με καθυστέρηση λόγου. Η δυναμική των πολυμέσων, τα οποία ενσωματώνουν παράλληλη χρήση γραφικών, ήχων και εικόνων, παρέχει ένα συνδυασμό αισθητηριακών ερεθισμάτων, κάνοντας έτσι πιο εύκολο να αποτυπωθεί η εκάστοτε σημασιολογική σχέση και να γίνει γνώση.

Ξεκινώντας λοιπόν, έγινε η επιλογή των εικόνων που χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή του προγράμματος. Οι εικόνες αυτές δεν είναι στατικές, αλλά κινούμενες (animations). Το γεγονός ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα κατασκευάστηκε για την αποκλειστική χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή κατά την θεραπευτική παρέμβαση, δίνει τη δυνατότητα να καταφύγουμε σε πιο εξελιγμένες μορφές θεραπευτικού υλικού, κάνοντας έτσι την διαδικασία της αποκατάστασης πιο ευχάριστη και ευκολότερα αποδεκτή από το παιδί.

Οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιήθηκαν αυτού του τύπου εικόνες είναι αρκετοί. Σε αντίθεση με τις στατικές, οι κινούμενες εικόνες παρέχουν σαφέστερη αναπαράσταση της σκηνής που απεικονίζουν. Ιδιαίτερα στις κατηγορίες όπου το ζητούμενο είναι η αναγνώριση κάποιας κίνησης ή η αλληλεπίδραση ενός υποκειμένου με κάποια άλλη οντότητα, οι στατικές εικόνες δεν έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Το παιδί, μην βλέποντας ολόκληρη την κίνηση σε εξέλιξη, ενδέχεται να μην εστιάσει στο στόχο, αλλά αντί αυτού, να παρατηρήσει κάποιο άλλο χαρακτηριστικό της εικόνας. Κάποιο τέτοιο ενδεχόμενο έπρεπε φυσικά να αποκλειστεί από το θεραπευτικό πρόγραμμα, καθώς θα δυσκόλευε κατά πολύ το έργο του θεραπευτή. Ένα άλλο πλεονέκτημα της χρήσης κινούμενων εικόνων, είναι η ικανότητα που έχουν να αποτυπώνονται στη μνήμη των υποκειμένων, παίρνοντας πολύ συχνά τη μορφή ενός βιώματος. Σύμφωνα με τον Piaget, κατά την προσυλλογιστική περίοδο, τα παιδιά συνδέουν τον εξωτερικό κόσμο με τις δικές τους εσωτερικές αναπαραστάσεις. Την ώρα που ένα παιδί βλέπει μία σκηνή να

εκτυλίσσεται μπροστά στα μάτια του, λαμβάνει αυτόματα μια αναπαράσταση του εξωτερικού κόσμου, ακόμη και αν δεν την έχει βιώσει το ίδιο το παιδί. Έτσι, γίνεται πιο εύκολα η σύνδεση του ερεθίσματος που παρουσιάζεται με τη εσωτερική λεκτική αναπαράσταση, που είναι και το ζητούμενο. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των κινούμενων εικόνων που συνηγόρησε υπέρ της χρήσης αυτών, είναι η ευχάριστη διάθεση που δημιουργούν. Το αίσθημα αυτό τα κάνει να συμμετέχουν πιο ενεργά και με εντονότερο ζήλο στη διαδικασία της αποκατάστασης. Οι συγκεκριμένες εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν, έχουν το επιπλέον χαρακτηριστικό να μοιάζουν περισσότερο με ζωγραφιές παρά με φωτογραφίες. Βλέποντας τις εικόνες που του παρουσιάζονται να κινούνται, το παιδί νομίζει πως βλέπει κάποιο κινούμενο σχέδιο, όπως αυτά που παρακολουθούν τα περισσότερα παιδιά στην τηλεόραση. Έτσι, καλλιεργείται η ίδια ανυπομονησία και χαρά που τα διακατέχει όταν παρακολουθούν το αγαπημένο τους πρόγραμμα, δίνοντας έτσι, μια άλλη ώθηση και μια εναλλακτική δυναμική στο θεραπευτικό αυτό πρόγραμμα. Αξίζει να τονιστεί για άλλη μια φορά πως είναι πολύ σημαντικό να αισθάνεται χαρούμενο το παιδί καθ' όλη τη διάρκεια της θεραπευτικής παρέμβασης. Μόνο με αυτό τον τρόπο μπορεί να διασφαλισθεί η συνεργασία του παιδιού με τον θεραπευτή, ώστε να έρθει επιτυχώς εις πέρας η ολοκλήρωση του προγράμματος. Επιπλέον, οι συγκεκριμένες εικόνες δεν έχουν φόντο. Η απουσία φόντου είναι πολύ σημαντική για την επίτευξη του στόχου του θεραπευτή. Μην έχοντας κάποιο άλλο ερέθισμα το οποίο μπορεί να αποσπάσει την προσοχή του παιδιού και να παρασυρθεί να εστιάσει σε κάτι διαφορετικό, αναπόφευκτα θα προσέξει στην εικόνα τη ζητούμενη σημασιολογική σχέση – στόχο, και θα δώσει την επιθυμητή απάντηση.

Αφού συγκεντρώθηκαν όλες οι εικόνες που επρόκειτο να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα, ακολούθησε ο διαχωρισμός τους σε

κατηγορίες ανάλογα με τη σημασιολογική σχέση την οποία αναπαριστά κάθε εικόνα. Για να γίνει όμως εφικτή η ομαλή παρουσίαση των εικόνων αυτών στα υποκείμενα μέσω υπολογιστή, ήταν απαραίτητη η χρήση κάποιου εξειδικευμένου προγράμματος. Έτσι, επιλέχθηκε το πρόγραμμα της Microsoft, *Microsoft Office Power Point 2003* σε περιβάλλον Windows XP Professional. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν παρουσιάσεις με το συγκεκριμένο πρόγραμμα, μέσα στις οποίες τοποθετήθηκαν οι εικόνες που επιλέχθηκαν. Κάθε σημασιολογική κατηγορία που περιλαμβάνει το θεραπευτικό πρόγραμμα, αναπτύσσεται σε ξεχωριστή παρουσίαση, η οποία με τη σειρά της περιέχει πενήντα (40) διαφάνειες περίπου. Έτσι λοιπόν, αναπτύχθηκαν οκτώ (8) ξεχωριστές παρουσιάσεις του Power Point με συνολικά 370 διαφάνειες, οι οποίες περιέχουν διαφορετικές σημασιολογικές σχέσεις η κάθε μία. Η ιδιαιτερότητα του προγράμματος αυτού, είναι η ικανότητά του να απομονώνει έναν τύπο σημασιολογικής σχέσης κάθε φορά, και να τον αναπτύσσει ξεχωριστά μέχρι να φτάσει στα επιθυμητά επίπεδα. Η στοχευμένη παρέμβαση αποδίδει περισσότερα στην κατάκτηση της γλώσσας. Καθώς το παιδί κατακτά τη μητρική του γλώσσα, τα ερεθίσματα που λαμβάνει τα τοποθετεί σε κατηγορίες. Με το συγκεκριμένο πρόγραμμα, συμπληρώνονται οι νοητές κατηγορίες που ήδη έχει αναπτύξει το παιδί, και παράλληλα, αναπτύσσονται οι συνδέσεις μεταξύ τους που θα επιτρέψουν την παραγωγή των πρώτων φράσεών του.

2.3 Ανάλυση θεραπευτικού προγράμματος

Στις παρακάτω γραμμές αναλύονται εκτενώς οι κατηγορίες που περιλαμβάνει το θεραπευτικό πρόγραμμα καθώς και ο τρόπος λειτουργίας τους.

Στόχος ήταν να αναπτυχθούν και οι δέκα αυτές κατηγορίες ξεχωριστά. Το συγκεκριμένο εγχείρημα βέβαια αποδείχθηκε πρακτικά

αδύνατο καθώς δεν ήταν εφικτό να βρεθούν εικόνες που να αναπαριστούν ξεκάθαρα όλες τις σημασιολογικές σχέσεις που αναφέρει ο Brown. Έτσι, κάποιες σημασιολογικές κατηγορίες όπως η «ενέργεια – τόπος» και η «οντότητα – τόπος» συγχωνεύτηκαν, ενώ η σημασιολογική κατηγορία «επανάληψη – οντότητα» παραλήφθηκε λόγω έλλειψης ποικιλίας στις πιθανές απαντήσεις. Υπενθυμίζεται ότι μια σημασιολογική σχέση για να ανήκει στην κατηγορία «επανάληψη – οντότητα», θα πρέπει να δηλώνει το σχολιασμό του παιδιού ή την απαίτησή του για την επανάληψη ενός πράγματος, προσώπου ή διαδικασίας. Μπορεί να σημαίνει την επανεμφάνιση του ίδιου αντικειμένου αναφοράς που έχει ήδη δει, την εμφάνιση μιας καινούριας οντότητας, μιας συγκεκριμένης τάξης αναφοράς της οποίας μια οντότητα έχει ήδη εμφανιστεί, και μια επιπρόσθετη ποσότητα κάποιας μάζας της οποίας μια αρχική ποσότητα έχει ήδη εμφανιστεί (Brown, pp. 190-191). Παραδείγματα της σχέσης αυτής είναι «κι άλλη μπανάνα» καθώς το παιδί βλέπει άλλη μια μπανάνα στην κουζίνα και «κι άλλος σκύλος» καθώς το παιδί βλέπει άλλον ένα σκύλο. Μελετώντας προσεκτικά τα παραπάνω, έγινε προσπάθεια να βρεθούν πολλά παραδείγματα που να εμπίπτουν στη συγκεκριμένη κατηγορία, όπως έγινε και με όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες. Στη συγκεκριμένη κατηγορία όμως, όλα τα παραδείγματα που βρέθηκαν, ήταν της μορφής «κι άλλη μπάλα», «κι άλλο μπισκότο», «κι άλλο παγωτό». Μη έχοντας άλλο τύπο φράσης από το «κι άλλο.....», ώστε να μπορέσει ο θεραπευτής να εμπλουτίσει και να επεκτείνει το λεξιλόγιο του παιδιού, θεωρήθηκε καλό να μην αφιερωθεί ξεχωριστή ενότητα για την ανάπτυξη αυτής της σημασιολογικής σχέσης. Στην περίπτωση όμως που κρίνεται απαραίτητη η παρέμβαση και για τον συγκεκριμένο τύπο σημασιολογικής σχέσης, δίνεται η δυνατότητα μέσα από αρκετές διαφάνειες του προγράμματος (όπου υπάρχει η επανεμφάνιση του ίδιου αντικειμένου, όπως γίνεται πολύ συχνά στην κατηγορία «ενέργεια –

αντικείμενο» και στην κατηγορία «οντότητα – χαρακτηριστικό»), να δουλευτεί εξίσου, χωρίς να καταναλωθεί επιπλέον χρόνος ανατρέχοντας σε μια ξεχωριστή παρουσίαση, φτωχή σε ερεθίσματα, αφού η μόνη της προϋπόθεση είναι η επανάληψη μιας και μόνο φράσης.

Σε κάθε διαφάνεια, έχουν προστεθεί διάφοροι ήχοι. Στην πρώτη διαφάνεια της κάθε παρουσίασης, που είναι και η διαφάνεια τίτλου, ένα σύντομο ηχητικό θέμα δηλώνει την έναρξη της παρουσίασης. Ο λόγος που προστέθηκε ένας τέτοιος ήχος σε κάθε παρουσίαση, είναι καθαρά αισθητικός. Είναι μια ευχάριστη έναρξη προδιαθέτοντας το παιδί να έχει μια πιο ευχάριστη προσέγγιση απέναντι σ' αυτά που θα ακολουθήσουν. Σε κάθε διαφάνεια που ακολουθεί, μικροί και σύντομοι ήχοι όπως καμπανάκι, ο ήχος της άρπας κ.α., τοποθετήθηκαν κατά την έναρξη προβολής της. Οι ήχοι αυτοί λειτουργούν ως ένα ευχάριστο ηχητικό εφέ το οποίο διατηρεί το ενδιαφέρον του παιδιού σε υψηλά επίπεδα. Επιπλέον, δύο ήχοι επιβράβευσης συμπληρώνουν την προβολή της κάθε διαφάνειας. Έχουν τη μορφή ενός μικρού ηχείου και ο ήχος αναπαράγεται μόνο με εκούσια επιλογή του από το θεραπευτή. Δηλαδή, με ένα απλό πάτημα του δείκτη του ποντικιού πάνω στο εικονίδιο. Ο ένας ήχος αντιπροσωπεύει τη θετική ενίσχυση και τοποθετήθηκε στην κάτω δεξιά γωνία της διαφάνειας. Οι ήχοι που χρησιμοποιήθηκαν ως θετική ενίσχυση, παραπέμπουν σε κάποια ευχάριστη στιγμή. Δηλαδή με το πάτημα του εικονιδίου της επιβράβευσης ακούγονται ήχοι όπως χειροκροτήματα, ήχοι από πάρτυ, γέλια και επιφωνήματα θαυμασμού. Στο άκουσμα αυτών των ήχων το παιδί καταλαβαίνει ότι η απάντηση που έδωσε είναι σωστή. Επιπλέον, ακούγοντας τις επευφημίες, αναπτρώνεται το ηθικό του παιδιού και ανυπομονεί να δώσει την επόμενη σωστή του απάντηση!

Στον αντίποδα, υπάρχει και άλλος ένας ήχος, αυτή τη φορά, στο ρόλο της αρνητικής ενίσχυσης. Αυτοί οι ήχοι, παραπέμπουν σε κάποιου

είδους αποδοκιμασία και ενημερώνουν το παιδί ότι η απάντηση που έδωσε δεν είναι η επιθυμητή. Δίνεται, έτσι πάλι κάποιο έναυσμα για να προσπαθήσει από μόνο του να διορθώσει το λάθος του και να συντάξει μια ορθότερη πρόταση, με καταλληλότερη επιλογή λέξεων αυτή τη φορά. Εφόσον η επόμενη απάντησή του είναι σωστή, τότε μπορεί να ακούσει και τον ήχο της θετικής ενίσχυσης για να επανέλθει το θετικό συναίσθημα στο παιδί.

Στο κάτω μέρος των διαφανειών, ένα πλαίσιο κειμένου ενημερώνει τον εκάστοτε χρήστη του προγράμματος, για την σημασιολογική σχέση την οποία θα πρέπει να εκμαιεύσει από το παιδί. Το συγκεκριμένο πλαίσιο, δίνει την πιο πιθανή απάντηση που θα μπορούσε να δοθεί από ένα ενήλικο άτομο, ορίζοντας έτσι τη σημασιολογική σχέση – στόχο.

2.3.1 Εισαγωγή – Οντότητα (introducer – entity)

Η σχέση «εισαγωγή – οντότητα», αναφέρεται στο παιδί που στρέφει την προσοχή του σε ένα αντικείμενο, το οποίο σημαίνει ότι το αναγνωρίζει, κατονομάζοντάς το κατά κάποιο τρόπο. Αυτή η σημασιολογική κατηγορία, περιλαμβάνει πενήντα (50) διαφάνειες. Σε κάθε διαφάνεια έχει τοποθετηθεί μια εικόνα που να απεικονίζει ένα αντικείμενο. Στόχος είναι να μπορέσει το παιδί να αναγνωρίσει το αντικείμενο αυτό που του παρουσιάστηκε και να το κατονομάσει σωστά. Έμφαση δίνεται στην εύρεση της κατάλληλης λέξης, η οποία χρησιμοποιείται από τους ενήλικες για να περιγράψουν το συγκεκριμένο αντικείμενο, και όχι τόσο στην σωστή άρθρωση της λέξης αυτής.



Εικόνα 1 Αναγνώριση οντότητας "μήλο"

2.3.2 Υποκείμενο – Ενέργεια (Agent – Action)



Εικόνα 2 Σχέση Υποκείμενο - Ενέργεια "μωρό κοιμάται"

Τα δεδομένα του Brown βρίσκουν τη σχέση υποκείμενο – ενέργεια θεμελιώδη στο Στάδιο 1. Εδώ, το υποκείμενο αναφέρεται σε όποιον ή ότι εκκινεί μια πράξη ή διαδικασία, ενώ η ενέργεια περιλαμβάνει οποιαδήποτε κίνηση. Έτσι, οι εικόνες που

χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή της παρουσίασης αυτής της κατηγορίας, απεικονίζουν κάποιο υποκείμενο (συνήθως έναν άνθρωπο ή ένα ζώο) να εκκινεί μία διαδικασία. Δηλαδή, να διαπράττει μία ενέργεια, να κάνει κάποια κίνηση.

2.3.3. Ενέργεια – Αντικείμενο (Action – Object)



Εικόνα 3. Πρώτη εικόνα της διαφάνειας με το αντικείμενο "καρότσι"

Και αυτή η σχέση φαίνεται στα δεδομένα του Brown να είναι θεμελιώδης. Στη σχέση αυτή, έβλεπε το αντικείμενο ως κάποιον ή κάτι το οποίο δεχόταν τη δύναμη της ενέργειας. Εδώ, η σχέση αυτή αναφέρεται σε μια κίνηση ή διαδικασία με κάποιον ή κάτι να

δέχεται την ενέργεια αυτή. Οι διαφάνειες της συγκεκριμένης κατηγορίας, περιέχουν δύο (2)

εικόνες. Πρώτα, εμφανίζεται η εικόνα με το αντικείμενο, έτσι ώστε να μπορέσει το

υποκείμενο να εστιάσει σε αυτό. Ακόμη, σε περίπτωση που δεν



Εικόνα 4. Σχέση Ενέργεια - Αντικείμενο "σπρώχνει καρότσι"

αναγνωρίσει το αντικείμενο που του παρουσιάζεται, δίνεται η δυνατότητα να το μάθει, έτσι ώστε να το αναγνωρίσει σε μετέπειτα εμφανίσεις του. Μόλις το υποκείμενο κατονομάσει το αντικείμενο, είτε μόνο του είτε με βοήθεια από το θεραπευτή, τότε γίνεται εναλλαγή της εικόνας αυτής με μια άλλη. Η δεύτερη εικόνα δείχνει την ενέργεια η οποία ασκείται πάνω στο αντικείμενο που του παρουσιάστηκε προηγουμένως. Συνεπώς, καθώς παρουσιάζεται στο υποκείμενο μια τέτοια διαφάνεια, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσει πρώτα το αντικείμενο και μετά να κάνει τη σύνδεση με την ενέργεια. Στο παράδειγμα εικόνων που δίνεται, το παιδί θα πρέπει σαν πρώτη απάντηση να δώσει «αυτό καρότσι» και μόλις παρουσιαστεί και η δεύτερη εικόνα, να δημιουργήσει την σημασιολογική σχέση «σπρώχνει καρότσι».

2.3.4 Υποκείμενο – Ενέργεια – Αντικείμενο (Agent – Action – Object)

Η κατηγορία αυτή, δημιουργήθηκε αντί της σχέσης που περιγράφει ο Brown «Υποκείμενο – Αντικείμενο» την οποία και χαρακτηρίζει στα



Εικόνα 5.Εικόνα που αναπαριστά την απευθείας αλληλεπίδραση της κοπέλας με το βάτραχο

δεδομένα του ως ασήμαντη. Θεωρεί τη σχέση αυτή ως κάποιον ή κάτι με κατευθείαν αλληλεπίδραση με κάποιον ή κάτι άλλο. Ένα παράδειγμα της σχέσης αυτής, θα ήταν η φράση «μαμά ποδήλατο» καθώς το παιδί θα έβλεπε τη μητέρα του να αλληλεπιδρά κατά κάποιο τρόπο με το ποδήλατο. Καθώς η σχέση αυτή συναντάται σε πολύ πρώιμες φράσεις παιδιών που βρίσκονται στο Στάδιο 1, είναι ακόμη ανολοκλήρωτες, ή μάλλον, ελλιπείς προτάσεις. Για τη δημιουργία της

παρουσίασης αυτής της κατηγορίας, έγινε προσπάθεια να βρεθούν εικόνες που να απεικονίζουν κάποιο άτομο ή πράγμα σε απευθείας αλληλεπίδραση με κάποιο άλλο πράγμα ή πρόσωπο. Η δυσκολία στο εγχείρημα αυτό έγκειται στο γεγονός ότι για να περιγράψει κάποιος την αλληλεπίδραση δύο οντοτήτων βλέποντας μια εικόνα, θα πρέπει να χρησιμοποιήσει μια ολοκληρωμένη μορφή πρότασης. Στο



Εικόνα 6. Σχέση Υποκείμενο - Ενέργεια - Αντικείμενο "παιδί πλένει πιάτα"

παράδειγμα της φράσης «μαμά ποδήλατο», που περιγράφει την αλληλεπίδραση της μαμάς με το ποδήλατο, θα μπορούσε κάποιος να τοποθετήσει αρκετές εικόνες. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να τοποθετήσει εξίσου εύστοχα την εικόνα της μαμάς να κάνει ποδήλατο, να πέφτει από το ποδήλατο, ή ακόμα να φτιάχνει ή να χαλάει το ποδήλατο κ.ο.κ.. Πέρα όμως από τη δυσκολία αυτή, ο κύριος παράγοντας που οδήγησε στη δημιουργία αυτής της σύνθετης κατηγορίας, είναι ο στόχος που τέθηκε αρχικά. Έχοντας ως μακροπρόθεσμο στόχο την ανάπτυξη λόγου των παιδιών με καθυστέρηση, το να δοθεί έμφαση στη δημιουργία τέτοιων ελλιπών φράσεων, είναι κάπως παράταιρο και άστοχο. Αντίθετα, συμπεριλαμβάνοντας αυτή την πιο σύνθετη κατηγορία στο πρόγραμμα, ο θεραπευτής είναι σε θέση να προετοιμάσει το παιδί για να περάσει σταδιακά στην παραγωγή προτάσεων τριών – τεσσάρων λέξεων και άνω. Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή της παρουσίασης αυτής της κατηγορίας, είναι παρόμοιες με αυτή της εικόνας 6 και απαιτεί τη χρήση τριών και άνω λέξεων από το παιδί, όπως η φράση «παιδί πλένει πιάτα».

2.3.5 Οντότητα – Χαρακτηριστικό (Entity – Attribute)



Εικόνα 8. Παράδειγμα εικόνας με εξεζητημένο χαρακτηριστικό "μεγάλα παπούτσια"

Τα δεδομένα του Brown έδειξαν ότι η σχέση αυτή είναι «μεταξύ των πιο αξιόπιστων καταγεγραμμένων νοημάτων» για τα παιδιά στο Στάδιο 1. Εδώ, όπως και στις κατηγορίες του Brown, η κατηγορία αυτή αναφέρεται σε κάποιον ή κάτι που φέρει ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Παραδείγματα της σχέσης αυτής είναι «μεγάλη μπάλα» και «άδειο μπουκάλι».

Για τη δημιουργία της παρουσίασης έπρεπε να χρησιμοποιηθούν εικόνες

που να

απεικονίζουν

άτομα ή

αντικείμενα με

πολύ εξεζητημένα

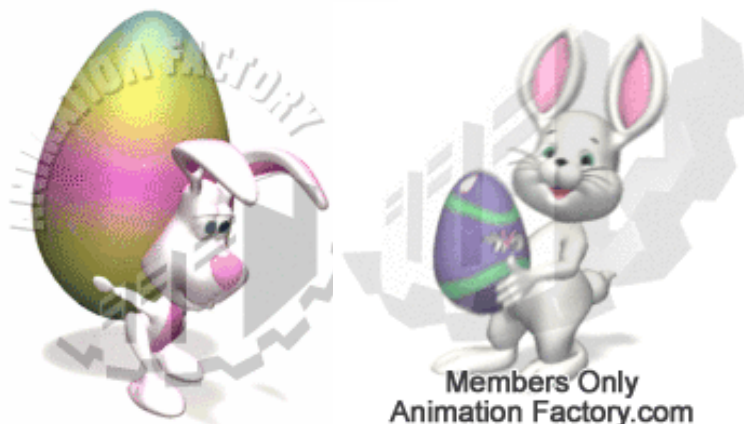
χαρακτηριστικά,

όπως αυτό της

εικόνας 7. Εδώ

όμως ελλοχεύει ο

κίνδυνος της



Εικόνα 7. Εικόνες με ένα διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό σε αντιπαράθεση. Σχέση Οντότητας - Χαρακτηριστικού "μεγάλο/μικρό αυγό"

σύγχυσης των υποκειμένων. Στην αναζήτηση τέτοιων εξεζητημένων χαρακτηριστικών, οι εικόνες που βρέθηκαν ήταν μάλλον ασυνήθιστες και ακατανόητες για ένα παιδί προσχολικής ηλικίας και κατά συνέπεια, αυξάνει και η δυσκολία του να εκφραστεί κάποια σημασιολογική σχέση που να την περιγράφει. Έτσι, για να αποφευχθεί αυτό το ενδεχόμενο, όπου κρίθηκε απαραίτητο, ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία: Για να αποδοθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το χαρακτηριστικό που πρέπει

να αναγνωριστεί από το υποκείμενο κάθε φορά, σε πολλές από τις διαφάνειες της παρουσίασης αυτής, χρησιμοποιήθηκαν δύο εικόνες η μία δίπλα την άλλη. Και οι δύο αυτές εικόνες, απεικονίζουν το ίδιο πρόσωπο ή αντικείμενο, το οποίο όμως διαφέρει σε ένα τουλάχιστον χαρακτηριστικό από τη μία εικόνα στην άλλη. Το παιδί βλέποντας και τις δύο εικόνες μαζί, μπαίνει σε μια διαδικασία σύγκρισης, η οποία το οδηγεί αυτόματα στην αναζήτηση των διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών. Στόχος της συγκεκριμένης παρουσίασης, είναι να μπορέσει το παιδί να διακρίνει κάποιο διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό για τα πρόσωπα ή αντικείμενα που του παρουσιάζονται και να μπορέσει να τα εκφράσει σε συσχέτιση με το εν λόγω αντικείμενο. Για παράδειγμα, η εικόνα 9 δείχνει δύο λαγουδάκια που κρατούν από ένα αυγό. Η διαφορά στις δύο αυτές εικόνες είναι στο μέγεθος του αυγού. Έτσι, το παιδί θα πρέπει να διακρίνει τη διαφορά των δύο αυτών αντικειμένων και να εκφράσει τη σημασιολογική σχέση «μεγάλο αυγό» ή «μικρό αυγό».

2.3.6 Οντότητα – Τόπος – Ενέργεια (Entity – Locative – Action)

Η κατηγορία αυτή είναι αποτέλεσμα της «συγχώνευσης» των κατηγοριών Οντότητα – Τόπος και Ενέργεια – Τόπος. Θέτοντας ως κοινό χαρακτηριστικό το τόπο, δημιουργήθηκε αυτή η σύνθετη κατηγορία με



Εικόνα 9. Παράδειγμα εικόνας που περιέχει τις σχέσεις Οντότητα - Τόπος "μαϊμού κλαδί" και Ενέργεια - Τόπος "κάθεται κλαδί"

απώτερο σκοπό την εκμαίευση πιο ολοκληρωμένων προτάσεων από το παιδί.. Οι λόγοι που συνέβαλλαν στη δημιουργία μιας ακόμη σύνθετης κατηγορίας, είναι αρκετοί. Μελετώντας τις κατηγορίες του Brown βλέπουμε πως η σχέση οντότητα –

τόπος αναφέρεται σε κάποια οντότητα, η οποία είναι κάποιος ή κάτι που έχει μια διακριτή ξεχωριστή ύπαρξη, βρισκόμενος μέσα σε ένα συγκεκριμένο τόπο ή κίνηση στο χώρο. Τα δεδομένα του Brown έδειξαν ότι η σχέση αυτή είναι κατά κάποιο τρόπο πιο ισχυρή από τη σχέση ενέργεια – τόπος, η οποία σχέση αναφέρεται σε οποιαδήποτε κίνηση πρόκειται να, ή συμβαίνει σε συγκεκριμένο τόπο και είναι σχετικά ασήμαντη. Ένα παράδειγμα της σχέσης Οντότητα – Τόπος είναι η φράση «μαμά κουζίνα», ενώ ένα παράδειγμα της σχέσης Ενέργεια – Τόπος, είναι η φράση «πάει κουζίνα». Και οι δύο αυτές φράσεις, είναι ατελείς κατά μια έννοια, καθώς ακούγοντάς τες, ένας ακροατής δεν μπορεί να συμπεράνει ακριβώς το περιεχόμενο της εικόνας που υποτίθεται πως περιγράφουν. Από την άλλη, συνδυάζοντας αυτές τις δύο φράσεις, έχουμε την πρόταση «μαμά πάει κουζίνα» με πιο ολοκληρωμένο νόημα.



Εικόνα 10. Σχέση Οντότητας - Τόπου "παιδί κουτί (μέσα)"

Εδώ, όπως και στην κατηγορία Υποκείμενο – Ενέργεια – Αντικείμενο, δίνεται η δυνατότητα στον θεραπευτή να αρχίσει να εισάγει σιγά – σιγά το παιδί στη διαδικασία του να παράγει μεγαλύτερες και πιο ολοκληρωμένες προτάσεις, προκαλώντας του εκφορές μεγαλύτερες από αυτές των δύο λέξεων. Δηλαδή, αντί το παιδί να περιοριστεί στις φράσεις δύο λέξεων «μαϊμού κλαδί» και «κάθεται κλαδί», για να περιγράψει την εικόνα 9, θα αναγκαστεί να χρησιμοποιήσει ένα πιο ολοκληρωμένο μοτίβο,



Members Only
Animation Factory.com

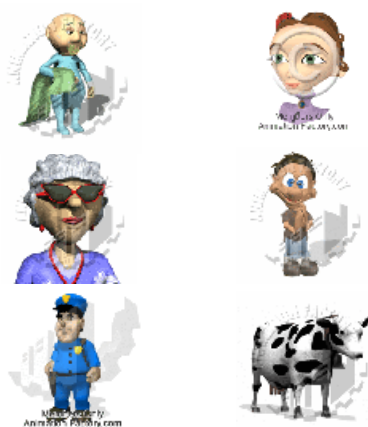
Εικόνα 11. Παράδειγμα εικόνας που περιέχει τον συνδυασμό των σχέσεων Οντότητα - Τόπος - Ενέργεια . Σχέση "μπαμπάς βάρκα ψαρεύει"

συνδυάζοντάς τες υπό τη μορφή «μαϊμού κάθεται κλαδί». Η συνδυασμένη μορφή, είναι και αυτή που πλησιάζει περισσότερο τη μορφή των εκφορών των ενήλικων ομιλητών της ελληνικής γλώσσας.

Για την κατασκευή της κατηγορίας αυτής, ήταν απαραίτητη η εξεύρεση εικόνων που να δείχνουν κάποια οντότητα να κατέχει μια διακριτή θέση σε ένα τόπο. Ένα επιπλέον κριτήριο για την επιλογή των κατάλληλων εικόνων, ήταν να απεικονίζουν κάποια κίνηση ή ενέργεια να γίνεται στον τόπο αυτό.

2.3.7 Κτήτορας – Κτήση (Possession – Possessor)

Εδώ, όπως και στις κατηγορίες του Brown, η κατηγορία αυτή αναφέρεται σε κάποιον ή κάτι που αναγνωρίζεται ως ο ιδιοκτήτης κάποιας οντότητας ή κάποιου πράγματος.



Εικόνα 12. Χαρακτήρες της κατηγορίας "Κτήτορας - Κτήση".

Για να μπορέσει να γίνει λειτουργική η παρουσίαση της κατηγορίας αυτής, έγιναν τα εξής βήματα. Πρώτα,

συγκεντρώθηκαν εικόνες, οι οποίες απεικονίζουν κάποια οντότητα. Στις εικόνες αυτές εμφανίζονται άνθρωποι διαφορετικών ηλικιών και

ειδικοτήτων, ακόμη και ζώακια. Μερικοί από τους χαρακτήρες που εμφανίζονται στην κατηγορία αυτή, φαίνονται στη διπλανή εικόνα. Στη συνέχεια, βρέθηκαν εικόνες με αντικείμενα που θα μπορούσαν να έχουν στην κτήση τους οι χαρακτήρες αυτοί. Αναλυτικότερα, για να αποδοθεί η κτητική σχέση των χαρακτήρων με τα αντικείμενα, τοποθετήθηκαν αρχικά, στην ίδια διαφάνεια, ένα αντικείμενο στην αριστερή πλευρά, και

ένας χαρακτήρας στην δεξιά πλευρά της οθόνης. Μόλις το παιδί αναγνωρίσει το αντικείμενο που παρουσιάζεται πρώτο, μετά εμφανίζεται και ο χαρακτήρας που το συνοδεύει ως κτήτορας.

Οι εκφορές του παιδιού, θα πρέπει να είναι τουλάχιστον της μορφής «παπούτσι μαμά» για το Στάδιο 1 και να αυξάνονται ανάλογα,

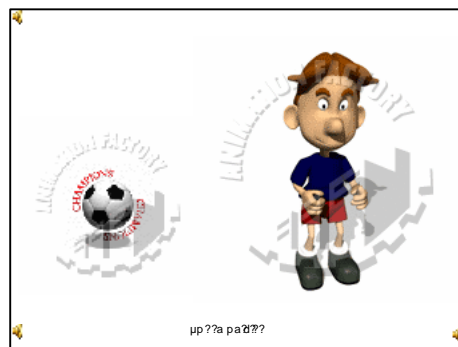
συμπεριλαμβάνοντας άρθρα και καταλήξεις της γενικής πτώσης όσο

ανεβαίνει στα Στάδια. Εφόσον κατανοήσει τη διαδικασία, μετά αυξάνει ο βαθμός δυσκολίας, καθώς εμφανίζονται δύο χαρακτήρες ως κτήτορες, και το παιδί πρέπει να διαλέξει τον καταλληλότερο. Προς το τέλος της



Εικόνα 13. Παράδειγμα διαφάνειας με αναλογία Κτήτορα – Κτήσης 2:1.

επιπλέον, να προβεί σε σύνδεση αυτών των δύο εκφορών, κάνοντας χρήση συνδέσμων, π.χ. «φόρεμα μαμάς και μπάλα παιδιού».



Εικόνα 14. Παράδειγμα διαφάνειας με αναλογία Κτήτορα - Κτήσης 1:1.

παρουσίασης αυτής της κατηγορίας, η δυσκολία που συναντά το παιδί, κορυφώνεται. Σε αυτό το στάδιο, εμφανίζονται δύο αντικείμενα και δύο κτήτορες. Το παιδί εδώ, πρέπει να αποφασίσει ποιο αντικείμενο ανήκει

σε κάθε κτήτορα π.χ. «φόρεμα μαμά», «μπάλα παιδιού», και

2.3.8 Άρνηση – Οντότητα (Negation – Entity)

Η Bloom θεωρεί τη χρήση της άρνησης από το παιδί ως μια αναπτυξιακή διαδικασία τριών βημάτων, τα οποία είναι, (α) ανυπαρξία,

(β) απόρριψη, και (γ) άρνηση. Εδώ, η σημασιολογική σχέση Άρνηση –



Εικόνα 15. Παράδειγμα διαφάνειας της κατηγορίας "Άρνηση - Οντότητα". Σχέση "δεν αφήνει άνθρωπο"

Οντότητα, αναφέρεται σε οποιαδήποτε από αυτές τις έννοιες εκφράζει το παιδί. Και σε αυτή την κατηγορία, όπως και σε όλες τις προηγούμενες, το πρώτο βήμα για την κατασκευή της, ήταν η εξεύρεση κατάλληλων εικόνων. Οι εικόνες

αυτές, θα πρέπει να ωθούν το άτομο που τις βλέπει να διατυπώσει κάποιο τύπο άρνησης, είτε αυτή είναι

ανυπαρξία, είτε απόρριψη, είτε άρνηση. Οι περισσότερες από αυτές, είναι πιο σύνθετες από εκείνες των προηγούμενων κατηγοριών, καθώς απεικονίζουν συνήθως περισσότερα από ένα άτομα να αλληλεπιδρούν, παραπέμποντας σε κάποια άρνηση. Καθώς παρουσιάζονται οι εικόνες αυτές στο υποκείμενο, ο θεραπευτής μπορεί να κάνει ερωτήσεις του τύπου «τί νομίζεις ότι λένε;», ή «τί νομίζεις ότι θέλει να κάνει;», δίνοντας έτσι, το περιθώριο στο παιδί να πλάσει μια δικιά του ιστορία με βάση την εικόνα που βλέπει.

Κεφάλαιο 3. Η εφαρμογή

3.1 Γενικά

Μετά την ολοκλήρωση της κατασκευής του θεραπευτικού προγράμματος κρίθηκε απαραίτητη η εφαρμογή του σε ένα πληθυσμό παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για να γίνει αυτό εφικτό ήταν αναγκαία η δημιουργία μιας ακόμη παρουσίασης, της «Παρουσίασης Εφαρμογής».

Η καινούρια αυτή παρουσίαση, δημιουργήθηκε καθαρά για πρακτικούς λόγους, για να βοηθήσει στην εφαρμογή. Καθώς ολόκληρο το θεραπευτικό πρόγραμμα αποτελείται από οκτώ (8) ξεχωριστές παρουσιάσεις με περίπου πενήντα (50) διαφάνειες η κάθε μια, (372 διαφάνειες στο σύνολό τους), ο χρόνος που απαιτείται για να εφαρμοστεί ολόκληρο, είναι εξαιρετικά μεγάλος. Μάλιστα, μετά από πρόχειρους υπολογισμούς, βρέθηκε πως ένα τέτοιο εγχείρημα θα προσέγγιζε τις έξι (6) ώρες, οι οποίες θα αυξομειώνονταν ανάλογα με τις ικανότητες και τη διάθεση του παιδιού. Κάτι τέτοιο, βέβαια, δεν είναι πρακτικό από θέμα χρόνου, και επιπλέον, ξεφεύγει από το στόχο της εφαρμογής.

Η εφαρμογή αυτή γίνεται για ανιχνευτικούς λόγους. Από τα αποτελέσματα που θα συγκεντρωθούν, θα προκύψουν τα δεδομένα που θα χρησιμοποιηθούν αργότερα ως «οδηγοί» για την εξέλιξη όποιας θεραπείας βασίζεται στο εν λόγω πρόγραμμα, καθορίζοντας, έτσι, τα επιθυμητά αποτελέσματα, μετά το πέρας της θεραπευτικής του χρήσης. Οι απαντήσεις που θα δοθούν από τα υποκείμενα (τα οποία έχουν φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη), θα αποτελέσουν το βασικό κριτήριο εξαγωγής συμπερασμάτων και κριτικής παρατήρησης των απαντήσεων των υποκειμένων σε μελλοντικές εφαρμογές. Έτσι, ορίζεται ένα συγκριτικό επίπεδο των απαντήσεων, στο οποίο θα αναμένει ο εκάστοτε θεραπευτής να φτάσουν, με τις δικές τους απαντήσεις, και τα δικά του

υποκείμενα. Έτσι, λοιπόν, ο ρόλος της εφαρμογής είναι περισσότερο περιγραφικός, παρά θεραπευτικός. Με τα δεδομένα αυτά δεν είναι απαραίτητη η εφαρμογή ολόκληρου του προγράμματος, καθώς, στόχος δεν είναι η θεραπεία, αλλά η παρατήρηση των απαντήσεων και η εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τη λειτουργία του θεραπευτικού προγράμματος.

3.2 Περιγραφή της Παρουσίασης Εφαρμογής

Για όλους τους προαναφερθέντες λόγους, δημιουργήθηκε μια καινούρια παρουσίαση, η «Παρουσίαση Εφαρμογής». Σε αυτή περιέχονται όλες οι κατηγορίες που απαρτίζουν το θεραπευτικό πρόγραμμα. Ένα δείγμα των είκοσι (20) αντιπροσωπευτικότερων διαφανειών, πάρθηκε από κάθε κατηγορία του προγράμματος και τοποθετήθηκε στην παρουσίαση εφαρμογής. Τηρήθηκε μια συγκεκριμένη σειρά στην παρουσίαση των κατηγοριών, ανάλογα με τη δυσκολία και το χρόνο κατάκτησής τους από τα νεαρά παιδιά. Έτσι, πρώτα εμφανίζεται η κατηγορία «εισαγωγή – οντότητα» (*introducer – entity*), και ακολουθούν κατά σειρά οι εξής: «υποκείμενο – ενέργεια» (*agent – action*), «ενέργεια – αντικείμενο» (*action – object*), «υποκείμενο – ενέργεια – αντικείμενο» (*agent – action – object*), «οντότητα – χαρακτηριστικό» (*entity – attribute*), «οντότητα – τόπος – ενέργεια» (*entity – location – action*), «κτήτορας – κτήση» (*possessor – possession*) και τέλος «άρνηση – οντότητα» (*negation – entity*).

Κάθε κατηγορία, γίνεται εμφανώς διακριτή από τις άλλες, καθώς μια διαφάνεια τίτλου έχει προστεθεί στην αρχή κάθε κατηγορίας, δηλώνοντας έτσι, την έναρξη και τη λήξη της κάθε κατηγορίας. Η

προσθήκη αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τον χρήστη της παρουσίασης αυτής, καθώς βοηθά στο να γνωρίζει ποιο είναι το ζητούμενο κάθε φορά. Με άλλα λόγια, του επιτρέπει να σκεφτεί τι ερωτήσεις θα πρέπει να κάνει στο υποκείμενο, ώστε να εκμαιεύσει τις κατάλληλες απαντήσεις για την κατηγορία που ακολουθεί. Δίνει, επίσης, το χρόνο να εξηγήσει στο υποκείμενο τι πρόκειται να ακολουθήσει, καθώς και του τι πρέπει να προσέξει στις επόμενες διαφάνειες, ώστε να δώσει όσο το δυνατόν καταλληλότερες απαντήσεις. Σε



Εικόνα 16. Διαχωριστική διαφάνεια τίτλου

αυτό, δε, έρχεται να συνεισφέρει και μια επιπλέον διαφάνεια, η οποία δίνεται ως παράδειγμα από το θεραπευτή, για να αποσαφηνιστεί πλήρως, από το υποκείμενο, το ζητούμενο και να προσδιορίσει κατά κάποιο τρόπο και να κατευθύνει ανάλογα τις απαντήσεις του.

Όπως στο θεραπευτικό πρόγραμμα, έτσι και στην παρουσίαση εφαρμογής, σε κάθε διαφάνεια έχει προστεθεί στο κάτω μέρος, μια λεζάντα. Το περιεχόμενο της λεζάντας αυτής αλλάζει από διαφάνεια σε διαφάνεια, καθώς αναγράφεται μέσα σε αυτή μια ενδεικτική σημασιολογική σχέση που περιέχεται στην εκάστοτε διαφάνεια. Με τον τρόπο αυτό, καθορίζεται η αναμενόμενη απάντηση, χωρίς να σημαίνει ότι η συγκεκριμένη σημασιολογική σχέση είναι και η μοναδική αποδεκτή. Έχοντας, όμως, μελετήσει προσεκτικά όλες τις εικόνες που παρουσιάζονται στα υποκείμενα, οι συγκεκριμένες σημασιολογικές σχέσεις που αναγράφονται στις λεζάντες, είναι οι κυριότερες, καθώς και οι εμφανέστερες σημασιολογικές σχέσεις που περιέχονται σε κάθε εικόνα. Για το λόγο αυτό, είναι οι πιο αναγνωρίσιμες σχέσεις από τα υποκείμενα, και κατά συνέπεια, αποτελούν και τις πιθανότερες απαντήσεις.

Δε θα μπορούσαν, φυσικά, να λείπουν ούτε από αυτή την παρουσίαση οι προσθήκες ήχων, όπως αυτές που συναντώνται και στις διαφάνειες του θεραπευτικού προγράμματος. Η σημασία των ήχων αυτών, όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο 2, είναι εξαιρετικά μεγάλη, καθώς σε συνδυασμό με τις θεαματικές εναλλαγές των διαφανειών, κρατούν το ενδιαφέρον του παιδιού σε ένα ικανοποιητικά υψηλό επίπεδο.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, η «παρουσίαση εφαρμογής», είναι μια επιπλέον παρουσίαση, ειδικά κατασκευασμένη για την εφαρμογή του θεραπευτικού προγράμματος σε υποκείμενα, που εντάσσεται μέσα σε ερευνητικά και όχι θεραπευτικά πλαίσια. Αποτελείται συνολικά από εκατόν εβδομήντα εφτά (177) διαφάνειες, μοιρασμένες σε οκτώ κατηγορίες σημασιολογικών σχέσεων, εκ των οποίων κάθε μία απαρτίζεται από είκοσι (20) διαφάνειες, συν μια (1) διαφάνεια παραδείγματος και από μία (1) επιπλέον διαφάνεια τίτλου.

3.3 Τα υποκείμενα

Για την πραγματοποίηση της εφαρμογής, επιλέχθηκε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα εξήντα (60) παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το δείγμα αυτό χωρίστηκε σε τρεις ομάδες. Κάθε ομάδα αποτελείται από είκοσι (20) άτομα, δέκα (10) αγόρια και δέκα (10) κορίτσια. Η πρώτη ομάδα (η οποία στο εξής θα αποκαλείται ομάδα 1), απαρτίζεται από παιδιά 3–4 ετών, που παρακολουθούν στην μεταβρεφική τάξη σε παιδικούς σταθμούς. Την δεύτερη ομάδα (η οποία εφ' εξής θα αποκαλείται ομάδα 2), σχηματίζουν παιδιά 4–5 ετών, που παρακολουθούν στην τάξη των προνηπίων στα νηπιαγωγεία όπου έγιναν οι εφαρμογές, ενώ την τρίτη ομάδα (ομάδα 3), αποτελούν παιδιά 5–6 ετών και παρακολουθούν στην κανονική τάξη των νηπίων.

Τα συγκεκριμένα άτομα που επιλέχθηκαν για να αποτελέσουν τα υποκείμενα της έρευνας αυτής, δεν έπρεπε να έχουν παρουσιάσει κάποιο

είδος γλωσσικής διαταραχής, καθώς αυτό θα ήταν αντίθετο με τον αρχικό σκοπό της εφαρμογής. Ακόμη, ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που λήφθηκε υπ' όψη κατά την επιλογή των υποκειμένων, ήταν η παρουσία ή όχι διγλωσσίας. Στην περίπτωση που ένας, ή ακόμη και οι δύο γονείς του παιδιού, είχαν ως μητρική τους γλώσσα κάποια άλλη πέραν της ελληνικής, τότε το παιδί εξαιρούταν του δείγματος. Επιπλέον, ζητήθηκε από την εκάστοτε υπεύθυνη του τμήματος, να υποδείξει τα παιδιά, τα οποία είναι και τα πιο ομιλητικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος, καθώς οι απαντήσεις που θα έδιναν τα συγκεκριμένα παιδιά, εκτιμάται πως θα είναι και πιο ολοκληρωμένες συγκριτικά με τις απαντήσεις παιδιών που δεν συμμετέχουν εξίσου στο μάθημα. Ένας ακόμη λόγος ο οποίος συνηγορεί υπέρ αυτής της ενέργειας, είναι ο ενθουσιασμός που επιδεικνύουν κατά κανόνα οι καλύτεροι μαθητές προς τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Έτσι, έχοντας υποκείμενα που να πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις, οι πιθανότητες να συλλέξουμε τις καλύτερες δυνατές απαντήσεις αυξάνονται και αγγίζουν το ιδανικό.

3.4 Διαδικασία

Ο χώρος που λάμβανε μέρος η εφαρμογή ήταν συνήθως κάποια ήσυχη μεριά μέσα στον χώρο του ίδιου του νηπιαγωγείου ή παιδικού σταθμού. Όπου υπήρχε η δυνατότητα, η εφαρμογή λάμβανε μέρος σε ξεχωριστό δωμάτιο εξασφαλίζοντας μεγαλύτερη ησυχία, συμβάλλοντας έτσι και στην συγκέντρωση του ίδιου του παιδιού. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής απασχολούταν ένα και μόνο υποκείμενο. Η συνολική διάρκεια της παρουσίασης κυμαινόταν από μία ώρα έως μία ώρα και σαράντα πέντε λεπτά ανάλογα πάντα με τις ικανότητες και τη διάθεση του κάθε παιδιού.

Για την συλλογή των δεδομένων κατασκευάστηκε μια φόρμα που περιείχε όλες τις σημασιολογικές σχέσεις που εμφανίζονται στην παρουσίαση εφαρμογής (βλ. παράρτημα). Τηρήθηκε κατά γράμμα η σειρά καθώς και η κατηγοριοποίηση των σχέσεων που χρησιμοποιήθηκε για την κατασκευή της παρουσίασης εφαρμογής, έτσι ώστε να συμβαδίζουν οι διαφάνειες που εμφανίζονται στην οθόνη του υπολογιστή, με τις σχέσεις όπως καταγράφονται στη φόρμα συλλογής δεδομένων. Στο πάνω μέρος της συγκεκριμένης φόρμας, υπάρχουν έτοιμα πλαίσια στα οποία συμπληρώνονται τα στοιχεία του κάθε υποκειμένου. Καθώς η έρευνα αυτή διατηρεί την ανωνυμία των υποκειμένων, στα προσωπικά τους στοιχεία αναγράφονται μόνο το μικρό τους όνομα, η ημερομηνία γέννησης και η ακριβής τους ηλικία έως τη μέρα που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Κάτω από τα προσωπικά στοιχεία των υποκειμένων, υπάρχουν δύο ακόμη πλαίσια στα οποία συμπληρώνονται η ημερομηνία οπότε έγινε η εφαρμογή και το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιήθηκε. Στο κάτω μέρος της κάθε σελίδας της φόρμας αυτής, υπάρχει χώρος για τυχόν σχόλια που θα μπορούσαν να αναφερθούν σχετικά με το κάθε υποκείμενο και τον τρόπο με τον οποίο απαντά στις ερωτήσεις που του γίνονται, ή ακόμη γενικότερα, για οτιδήποτε θα μπορούσε κατά κάποιο τρόπο να επηρεάσει τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν. Επιπλέον, ένα βοηθητικό σημείωμα με τις κατάλληλες ερωτήσεις για κάθε κατηγορία βρίσκεται στον κενό χώρο στο πλάι της.

Οι κανόνες που ακολουθήθηκαν κατά τη συλλογή των δεδομένων και τη συμπλήρωση της φόρμας συλλογής δεδομένων είναι οι εξής:

Στη σημασιολογική κατηγορία «Εισαγωγή – Οντότητα» το παιδί καλείται να κατονομάσει το αντικείμενο που του παρουσιάζεται, χρησιμοποιώντας μία λέξη η οποία να πλησιάζει όσο το δυνατόν περισσότερο με τη λέξη που χρησιμοποιούν οι ενήλικες ομιλητές της

γλώσσας. Η άρθρωση του παιδιού είναι δευτερεύουσας σημασίας, καθώς το συγκεκριμένο πρόγραμμα κατασκευάστηκε για παρέμβαση στο σημασιολογικό τομέα της γλώσσας. Για παράδειγμα, όταν στο παιδί παρουσιαστεί η οντότητα «μήλο», θα πρέπει αυτό να δώσει μια απάντηση που να πλησιάζει περισσότερο στη λέξη μήλο και όχι στη λέξη μπανάνα, ακόμη και αν η άρθρωσή του δεν είναι απολύτως σωστή. Στην περίπτωση που η απάντηση του παιδιού ήταν ακατάληπτη για τον εξεταστή λέξη, τότε η απάντηση σημειωνόταν ως λανθασμένη.

Στις κατηγορίες «Υποκείμενο – Ενέργεια» και «Ενέργεια – Αντικείμενο», η απάντηση που καλείται να δώσει το παιδί, πρέπει να έχει τη μορφή φράσης δύο λέξεων. Δηλαδή, για να θεωρηθεί σωστή η απάντηση, το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσει και τις δύο έννοιες, υποκείμενο και ενέργεια, ή ενέργεια και αντικείμενο, και επιπλέον, να προβεί σε σύνδεσή τους σχηματίζοντας έτσι την επιθυμητή σημασιολογική σχέση (π.χ. μπαμπάς κοιμάται, πλένει δόντια). Στην περίπτωση που το παιδί δεν αναγνώριζε μία από τις δύο έννοιες, ή ενώ τις αναγνώρισε ξεχωριστά την κάθε μία, μα παρόλα αυτά δεν προέβη σε σύνδεσή τους υπό τη μορφή σημασιολογικής σχέσης, τότε η απάντησή του θεωρείται λανθασμένη.

Για τη σημασιολογική κατηγορία «Υποκείμενο – Ενέργεια – Αντικείμενο», το παιδί θα πρέπει να αναγνωρίσει και τις τρεις έννοιες και να τις συνδέσει υπό τη μορφή της σημασιολογικής σχέσης αυτής (π.χ. κοπέλα τρώει μήλο). Ως σωστές εκλαμβάνονται και οι απαντήσεις που δεν ακολουθούν την ίδια συντακτική σειρά με αυτή που ορίστηκε κατά την κατασκευή της διαφάνειας, και που αναγράφεται στο κάτω μέρος της ως οδηγός. Εάν το παιδί στο προηγούμενο παράδειγμα έδινε την απάντηση «μαμά μήλο τρώει» ή ακόμα «τρώει μήλο μαμά», η απόκρισή του αυτή θα γίνονταν αποδεκτή.

Η σημασιολογική κατηγορία που ακολουθεί είναι αυτή που περιέχει τη σχέση «Οντότητα – Χαρακτηριστικό». Εδώ, το παιδί καλείται να αναγνωρίσει την οντότητα που του παρουσιάζεται και να της αποδώσει κάποιο χαρακτηριστικό. Μεγαλύτερη βαρύτητα δίνεται στην σωστή απόδοση του χαρακτηριστικού που έχει οριστεί κατά την κατασκευή της κάθε διαφάνειας σε αυτή την κατηγορία. Για παράδειγμα, στη σχέση «υπολογιστής χαλασμένος» το παιδί μπορεί να μην αναγνωρίσει την οντότητα αυτή ως υπολογιστή, αλλά ως κάτι άλλο π.χ. τηλεόραση ή φούρνο. Εάν όμως καταφέρει να αποδώσει σωστά το χαρακτηριστικό «χαλασμένος», η απάντησή του θα θεωρηθεί ορθή.

Η επόμενη σημασιολογική σχέση που εξετάστηκε, είναι αυτή της σχέσης «Οντότητα – Τόπος – Ενέργεια». Στην συγκεκριμένη κατηγορία, οι απαντήσεις του παιδιού θα πρέπει να περιέχουν και τις τρεις έννοιες, όπου αυτό είναι δυνατό. Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 2 κατά την ανάλυση της σημασιολογικής κατηγορίας «Οντότητα – Τόπος – Ενέργεια», η σχέση Οντότητα – Τόπος είναι κατά κάποιο τρόπο πιο σημαντική από τη σχέση Ενέργεια – Τόπος. Το γεγονός αυτό γίνεται αντιληπτό, καθώς ορισμένες από τις διαφάνειες που αποτελούν την κατηγορία αυτή, δεν περιέχουν την έννοια της Ενέργειας. Δηλαδή, ενώ οι περισσότερες διαφάνειες περιέχουν σχέσεις της μορφής «μπαμπάς παγκάκι κάθετα», υπάρχουν και ορισμένες όπως «αμάξια γκαράζ» που δεν περιέχουν κάποια ενέργεια. Γραμματικά, αυτό μεταφράζεται ως η ύπαρξη ή μη κάποιου ρήματος, μεταβατικού ή αμετάβατου. Όπου συναντώνται τέτοια ρήματα, υποδηλώνουν και την ενέργεια στη σχέση αυτή. Αντίθετα, εάν δεν υπάρχει κάποιο τέτοιο ρήμα, αλλά αντικαθίσταται από το βοηθητικό ρήμα «είμαι», τότε η ενέργεια δεν εκφράζεται στη σχέση. Όπως και στο παράδειγμα «αμάξια γκαράζ». Η επικοινωνιακή πρόθεση της φράσης αυτής είναι να δηλώσει πως «τα αμάξια είναι μέσα στο γκαράζ». Στην ολοκληρωμένη μορφή της

πρότασης βλέπουμε πως το ρήμα της, είναι το βοηθητικό ρήμα «είμαι», το οποίο δηλώνει μια κατάσταση, και όχι κάποια ενέργεια, όπως το ρήμα «κάθομαι» στο παράδειγμα «μπαμπάς παγκάκι κάθεται». Έτσι λοιπόν, λαμβάνοντας υπ' όψη τα παραπάνω, έμφαση δίνεται στην αναγνώριση του τόπου και της οντότητας που κατέχει κάποια διακριτή θέση σε αυτόν. Στην περίπτωση όμως, που η σχέση περιέχει και την ενέργεια, για να θεωρηθεί σωστή η απάντηση, θα πρέπει να βρίσκεται και αυτή στη φράση του παιδιού, ακόμη και αν προστέθηκε μετά από την ερώτηση του εξεταστή «τί κάνει;». Εάν δεν αναγνωρίσει κάποια από τις τρεις αυτές έννοιες ακόμη και μετά από ερώτηση, τότε η απάντηση λαμβάνεται ως λανθασμένη. Σε κάθε περίπτωση, η απάντηση που θα δοθεί, πρέπει να είναι ολοκληρωμένη.

Η επόμενη σημασιολογική κατηγορία είναι η «Κτήτορας – Κτήση». Για να αποδώσει σωστά τη σχέση αυτή, πρέπει το παιδί πρωτίστως να αναγνωρίσει το αντικείμενο που φέρεται ως κτήση και έπειτα, να το προσάψει σε κάποια οντότητα που φέρεται ως κτήτορας. Στις διαφάνειες που η αναλογία κτήτορας : κτήσης είναι 1:1, το παιδί πρέπει να κατονομάσει σωστά και τον κτήτορα αλλά και την κτήση. Για παράδειγμα, για την σημασιολογική σχέση «μαμά δαχτυλίδι» πρέπει να αναγνωρίσει και να κατονομάσει σωστά το δαχτυλίδι, αλλά και να το αναγνωρίσει ως ιδιοκτησία της μαμάς. Στις διαφάνειες με αναλογία κτήτορας : κτήσης, 2:1 και 2:2, το ζητούμενο είναι να καταφέρει το παιδί να αντιστοιχήσει τα αντικείμενα στους κατάλληλους κάθε φορά κτήτορες. Εάν δηλαδή, στη σχέση «γιαγιά κουβάρι», δεν καταφέρει να αναγνωρίσει το κουβάρι με τις κλωστές ή δεν το κατονομάσει σωστά, αλλά μπορέσει να το διακρίνει ως ιδιοκτησία της γιαγιάς και όχι του μωρού, τότε η απάντησή του θεωρείται σωστή.

Τέλος, στη σημασιολογική κατηγορία «Άρνηση – Οντότητα», το παιδί καλείται να διατυπώσει κάποια μορφή άρνησης (άρνηση,

ανυπαρξία, απόρριψη) κατά την περιγραφή της εικόνας που του παρουσιάζεται. Ως σωστές θεωρούνται και οι απαντήσεις που ενδέχεται να μην περιέχουν την προβλεπόμενη απάντηση που έχει αναγράφεται στο κάτω μέρος της διαφάνειας, αρκεί να περιέχουν κάποιον από τους παραπάνω τύπους άρνησης. Για παράδειγμα, στην εικόνα που δείχνει ένα τυφλό κύριο με τα χαρακτηριστικά γυαλιά και μαστούνι, μπορεί το παιδί να μην τον αναγνωρίσει ως τυφλό, καθώς ενδέχεται να μην έχει την έννοια του τυφλού ως βίωμα. Το αποτέλεσμα θα είναι να μην αποδώσει τη σημασιολογική σχέση «δε βλέπει μπαμπάς», αλλά να παράγει αντί αυτής, κάποια άλλη φράση, της κατηγορίας «Άρνηση – Οντότητα», όπως «δεν μπορεί περπατήσει μπαμπάς», η οποία και εκλαμβάνεται ως σωστή καθώς περιέχει κάποιο τύπο άρνησης, ο οποίος προέκυψε από την περιγραφή της εικόνας.

Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα

Όπως προαναφέρθηκε, στην έρευνα συμμετέχουν 60 παιδιά προσχολικής ηλικίας (30 αγόρια και 30 κορίτσια). Τα παιδιά είναι ηλικίας από 3 ως 6 ετών. Ποιο συγκεκριμένα 10 αγόρια και 10 κορίτσια είναι άνω των τριών και κάτω των τεσσάρων ετών, ισάριθμα αγόρια και κορίτσια είναι άνω των τεσσάρων και κάτω των πέντε ετών, και ισάριθμα αγόρια και κορίτσια είναι άνω των πέντε και κάτω των έξι ετών. Όλα τα παιδιά εξετάστηκαν στις 8 σημασιολογικές κατηγορίες που περιέχονται στο θεραπευτικό πρόγραμμα, και όπως αυτές εμφανίζονται στην παρουσίαση της εφαρμογής. Η κάθε κατηγορία αποτελείται από 20 διαφάνειες. Κάθε διαφάνεια παρουσιάζεται σε κάθε άτομο και καταγράφεται «σωστό» ή «λάθος» ανάλογα από το αν αναγνωρίστηκε επιτυχώς, σύμφωνα πάντα με τους κανόνες που αναφέρονται ανωτέρω. Από κάθε κατηγορία υπολογίζεται το ποσοστό επιτυχίας. Δηλαδή, τι ποσοστό διαφανειών από τις 20 αναγνωρίστηκε σωστά. Ο συνολικός αριθμός των παρατηρήσεων είναι 480 ((8 κατηγορίες)×(60 άτομα)).

Εκτελείται παλινδρόμηση στις 480 παρατηρήσεις με τις παρακάτω μεταβλητές.

Εξαρτημένη Μεταβλητή:

% επιτυχίας για κάθε άτομο και για κάθε κατηγορία.

Ανεξάρτητες Μεταβλητές:

φύλο = ψευδομεταβλητή η οποία παίρνει την τιμή 1 αν το άτομο είναι «κορίτσι» και την τιμή 0 αν το άτομο είναι «αγόρι».

Κατηγορία I (I=2,...,8) = ψευδομεταβλητή (ή δυαδική) μεταβλητή η οποία παίρνει την τιμή 1 αν ανήκει στην κατηγορία I και την τιμή 0 αν δεν ανήκει στην κατηγορία αυτή.

Ηλικία

(Ηλικία)²

(Ηλικία)³

(Ηλικία)⁴

(Κατηγορία I (I=2,...,8) × Ηλικία) = αλληλοεπίδραση μεταξύ των δύο μεταβλητών υπάρχει όταν η επιρροή της ηλικίας στο ποσοστό επιτυχίας είναι διαφορετική ανά κατηγορία.

Τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης αναφέρονται στον Πίνακα 1. Στις στήλες του Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι εκτιμητές των συντελεστών, τα τυπικά τους σφάλματα, οι βαθμοί ελευθερίας, τα t-tests και οι π-τιμές των t-tests. Με τα t-tests ελέγχουμε αν οι συντελεστές των μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντικοί και αυτό συμβαίνει όταν η π-τιμή είναι μικρότερη του 0,05.

Μεταβλητή	Εκτίμηση Συντελεστή	Τυπικό Σφάλμα	Βαθμοί Ελευθερίας	t-τεστ	π-τιμή
Τεταγμένη της Αρχής	-1434,31	401,4	55	-3,57	0,0007
Φύλο	1,72	0,99	406	1,74	0,0834
Κατηγορία 2	-43,51	5,86	406	-7,42	<,0001
Κατηγορία 3	-36,82	5,86	406	-6,28	<,0001
Κατηγορία 4	-34,37	5,86	406	-5,86	<,0001
Κατηγορία 5	-59,19	5,86	406	-10,09	<,0001
Κατηγορία 6	-46,34	5,86	406	-7,9	<,0001
Κατηγορία 7	-11,19	5,86	406	-1,91	0,0571
Κατηγορία 8	-35,14	5,86	406	-5,99	<,0001
Ηλικία	1330,73	379,47	406	3,51	0,0005
Ηλικία ²	-430,59	132,36	406	-3,25	0,0012
Ηλικία ³	61,51	20,20	406	3,04	0,0025
Ηλικία ⁴	-3,27	1,14	406	-2,87	0,0043
(Κατηγορία 2)*Ηλικία	7,43	1,30	406	5,74	<,0001
(Κατηγορία 3)*Ηλικία	6,36	1,30	406	4,91	<,0001
(Κατηγορία 4)*Ηλικία	5,99	1,30	406	4,63	<,0001
(Κατηγορία 5)*Ηλικία	10,10	1,30	406	7,8	<,0001
(Κατηγορία 6)*Ηλικία	8,54	1,30	406	6,59	<,0001
(Κατηγορία 7)*Ηλικία	2,18	1,30	406	1,68	0,093
(Κατηγορία 8)*Ηλικία	5,38	1,30	406	4,15	<,0001

Πίνακας 6. Αποτελέσματα παλινδρόμησης

Όταν είναι στατιστικά σημαντικοί αυτό σημαίνει ότι πραγματικά επηρεάζουν την ερμηνευτική μεταβλητή την οποία εξετάζουμε. Στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι το ποσοστό επιτυχίας σε κάθε κατηγορία για κάθε άτομο.

Η ψευδομεταβλητή του φύλου ουσιαστικά ελέγχει αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Παρατηρώντας την αντίστοιχη π-τιμή, 0,0834, φαίνεται πως δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα με επίπεδο σημαντικότητας 0,05, αλλά υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα με επίπεδο σημαντικότητας 0,10. Δηλαδή, κατά ένα ποσοστό 90%, το οποίο είναι στατιστικά σημαντικό, και όχι 95% το οποίο θα ήταν το ιδανικό, υπάρχει η πιθανότητα να βρεθούν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, αφού η π-τιμή είναι μεταξύ 0,05 και 0,10.

Υπάρχουν 7 ψευδομεταβλητές για τις κατηγορίες από 2 ως 8. Όταν όλες αυτές οι ψευδομεταβλητές παίρνουν την τιμή 0 τότε έχουμε την Κατηγορία 1. Όπου:

Κατηγορία 1= Εισαγωγή – Οντότητα,

Κατηγορία 2= Υποκείμενο – Ενέργεια,

Κατηγορία 3 = Ενέργεια – Αντικείμενο,

Κατηγορία 4 = Υποκείμενο – Ενέργεια – Αντικείμενο,

Κατηγορία 5 = Οντότητα – Χαρακτηριστικό,

Κατηγορία 6 = Οντότητα – Τόπος – Ενέργεια,

Κατηγορία 7 = Κτήτορας – Κτήση,

Κατηγορία 8 = Άρνηση – Οντότητα.

Όλες αυτές οι ψευδομεταβλητές είναι στατιστικά σημαντικές και αυτό σημαίνει ότι και οι επτά κατηγορίες από 2 ως 8 διαφέρουν σημαντικά από την πρώτη κατηγορία.

Η σχέση μεταξύ του ποσοστού επιτυχίας και της ηλικία είναι μη-γραμμική και για αυτόν τον λόγο προσαρμόζουμε ένα πολυώνυμο τετάρτου βαθμού. Όπως παρατηρούμε από τον Πίνακα 1 και οι τέσσερις μεταβλητές Ηλικία, $(\text{Ηλικία})^2$, $(\text{Ηλικία})^3$, και $(\text{Ηλικία})^4$ είναι στατιστικά σημαντικές αφού οι αντίστοιχες π-τιμές είναι μικρότερες από την τιμή 0,05. Για παράδειγμα η σχέση μεταξύ του ποσοστού επιτυχίας και της ηλικίας για τα αγόρια της Κατηγορίας 1 σχεδιάζεται στο Σχήμα 1.



Γράφημα 1. Οι απαντήσεις των Αγοριών για την Κατηγορία 1

Στους Πίνακες 7 και 8 προβλέπεται το ποσοστό επιτυχίας για τα αγόρια και τα κορίτσια ξεχωριστά ανά τρίμηνο από την ηλικία των τριών ετών ως την ηλικία των έξι ετών για κάθε μία από τις 8 κατηγορίες.

Ηλικία	Σημαιολογική Κατηγορία							
	1	2	3	4	5	6	7	8
3 ετών	78	57	61	62	49	58	74	59
3 ετών και 3 μηνών	89	70	73	74	63	70	85	71
3 ετών και 6 μηνών	95	77	80	81	71	78	91	79
3 ετών και 9 μηνών	98	82	85	86	76	83	95	83
4 ετών	98	85	87	88	80	86	96	85
4 ετών και 3 μηνών	98	86	89	89	82	88	96	86
4 ετών και 6 μηνών	98	88	90	91	85	90	97	87
4 ετών και 9 μηνών	98	90	92	93	87	93	98	89
5 ετών	99	93	94	95	90	95	99	91
5 ετών και 3 μηνών	100	95	96	97	93	98	100	93
5 ετών και 6 μηνών	100	97	98	99	96	100	100	94
5 ετών και 9 μηνών	100	98	99	99	98	100	100	95
6 ετών	100	99	100	100	99	100	100	96

Πίνακας 7. Ποσοστό Επιτυχίας για τα Αγόρια ανά Κατηγορία και Ηλικία

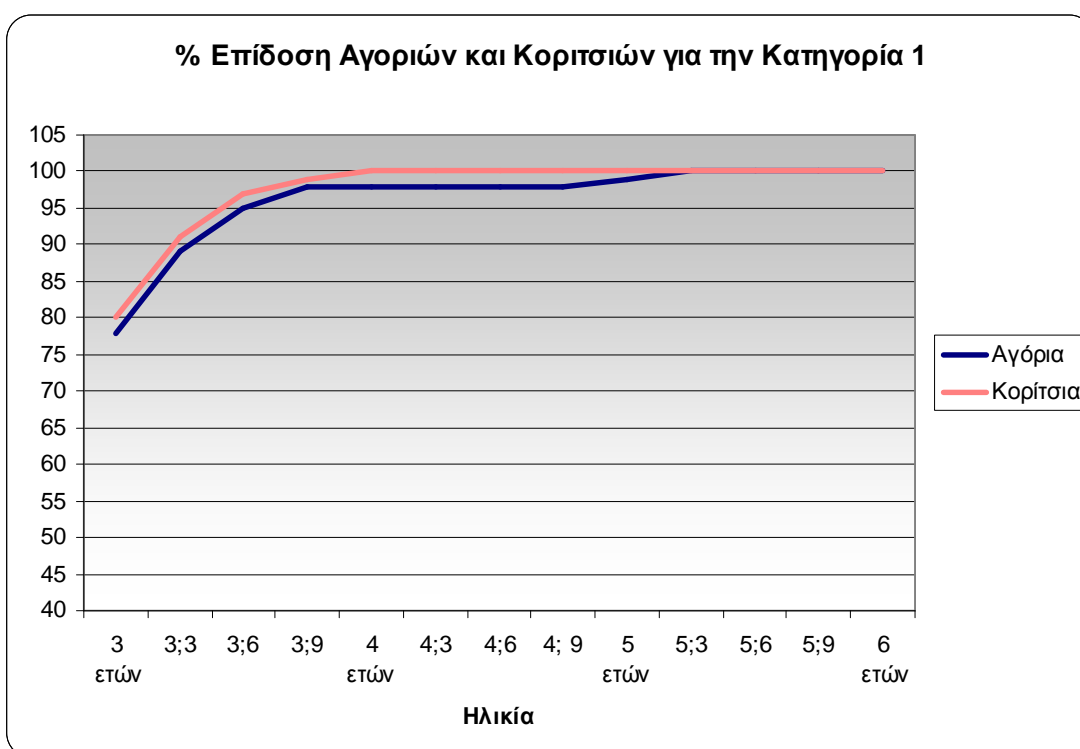
Παρατηρείται ότι το ποσοστό επιτυχίας αυξάνεται εκθετικά ως το 95% μέχρι την ηλικία των τρεισήμισι ετών, και αυξάνει σταδιακά ως 100% στην ηλικία των πέντε ετών και ενός μηνά.

Ηλικία	Κατηγορία							
	1	2	3	4	5	6	7	8
3 ετών	80	59	62	64	51	59	75	61
3 ετών και 3 μηνών	91	71	75	76	64	72	87	73
3 ετών και 6 μηνών	97	79	82	83	73	80	93	80
3 ετών και 9 μηνών	99	84	86	87	78	85	96	84
4 ετών	100	86	89	90	81	88	98	86
4 ετών και 3 μηνών	100	88	90	91	84	90	98	88
4 ετών και 6 μηνών	100	90	92	93	86	92	99	89
4 ετών και 9 μηνών	100	92	94	94	89	94	99	91
5 ετών	100	94	96	96	92	97	100	92
5 ετών και 3 μηνών	100	97	98	98	95	100	102	94
5 ετών και 6 μηνών	100	99	100	100	98	100	100	96
5 ετών και 9 μηνών	100	100	100	100	100	100	100	97
6 ετών	100	100	100	100	100	100	100	98

Πίνακας 8. Ποσοστό Επιτυχίας για τα Κορίτσια ανά Κατηγορία και ανά Ηλικία

Συνολικά συμπεραίνεται ότι το ποσοστό επιτυχίας είναι διαφορετικό για τα αγόρια και τα κορίτσια με επίπεδο σημαντικότητας 0,1 και διαφορετικό ανά κατηγορία με επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Με

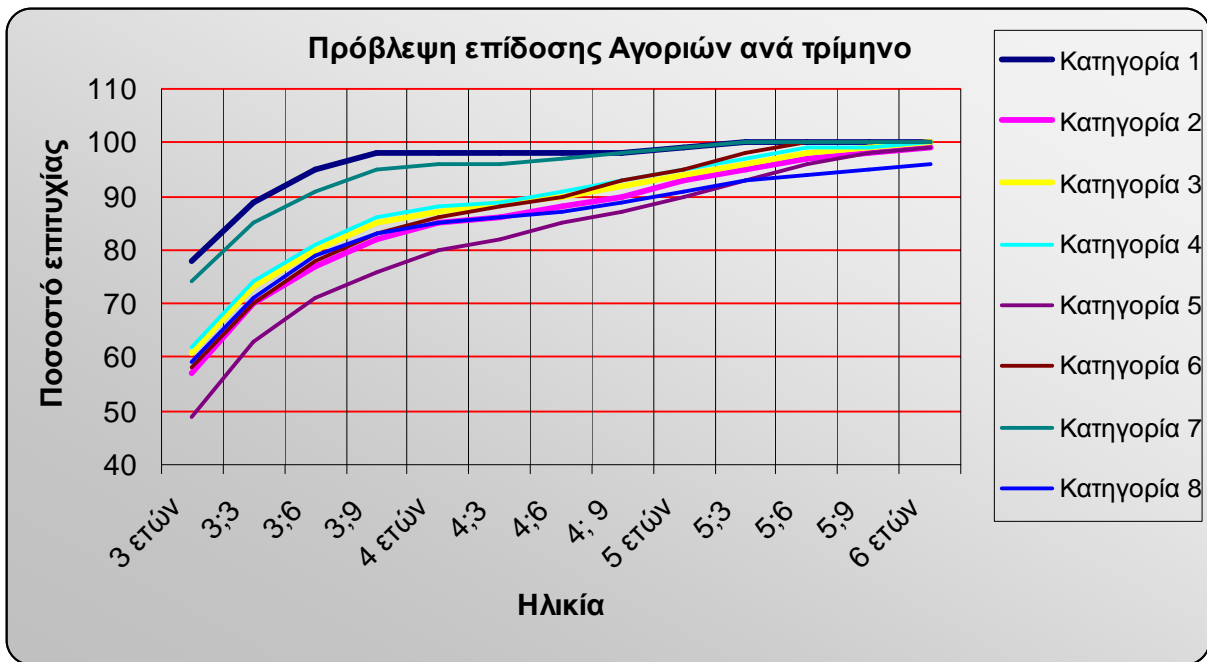
άλλα λόγια, οι διαφορές που συναντώνται από κατηγορία σε κατηγορία, είναι πιο σημαντικές από αυτές που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο φύλα. Ωστόσο, τα κορίτσια έχουν ποσοστό επιτυχίας μεγαλύτερο κατά 1,7 από ότι τα αγόρια. Ενδεικτικά, απεικονίζεται η διαφορά μεταξύ των Αγοριών και των Κοριτσιών στην Κατηγορία 1 στο παρακάτω γράφημα.



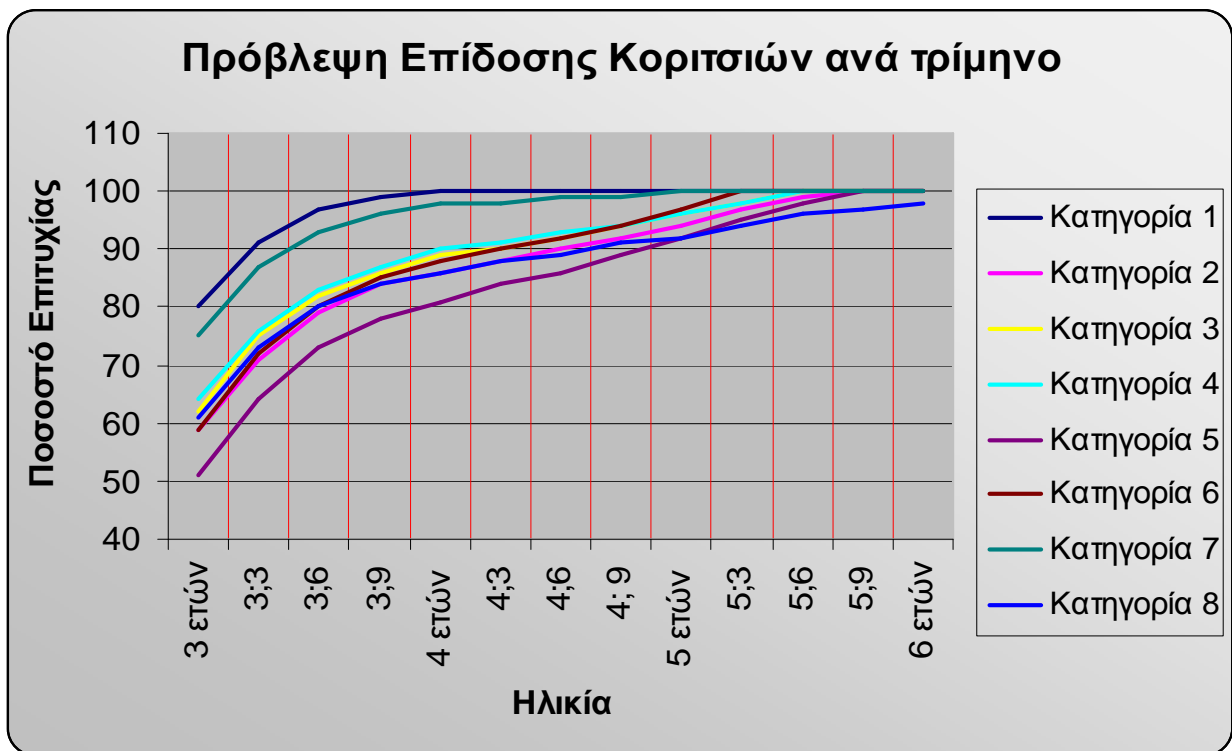
Γράφημα 2. Η Διαφορά στην Επίδοση μεταξύ Αγοριών και Κοριτσιών στην Κατηγορία 1

Το γράφημα 2, συγκρίνει τις απαντήσεις των αγοριών και των κοριτσιών για την κατηγορία 1. Παρατηρώντας το, διακρίνεται ένα μικρό προβάδισμα της ομάδας των κοριτσιών. Με μια πιο προσεκτική ματιά ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει μια κοινή πορεία, ως προς την εξέλιξή τους χρονικά. Μελετώντας αναλόγως τις απαντήσεις των δύο ομάδων και για όλες τις υπόλοιπες Κατηγορίες (βλ. παράρτημα, γραφήματα 1 – 8), προκύπτει το ίδιο μοτίβο.

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι το ποσοστό επιτυχίας εξαρτάται κατά πολύ από την ηλικία., και λιγότερο από το φύλο του υποκειμένου.



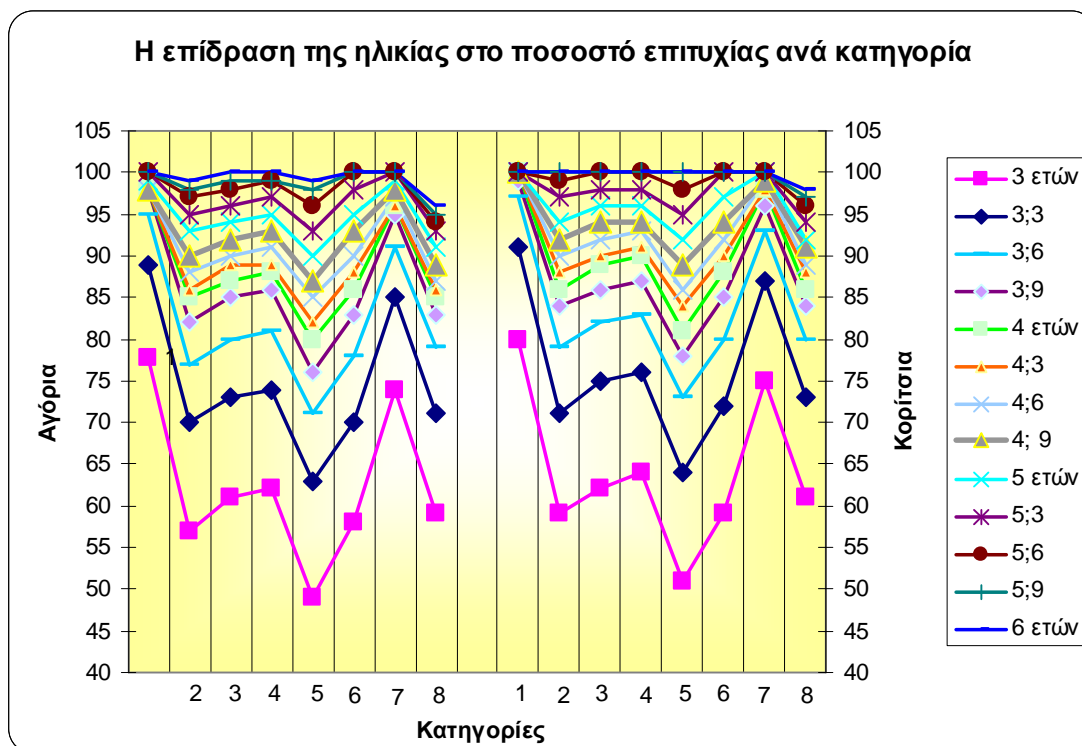
Γράφημα 3. Η πρόβλεψη της Επίδοσης των Αγοριών ανά τρίμηνο για όλες τις κατηγορίες



Γράφημα 4. Η πρόβλεψη της Επίδοσης των Κοριτσιών ανά τρίμηνο για όλες τις κατηγορίες

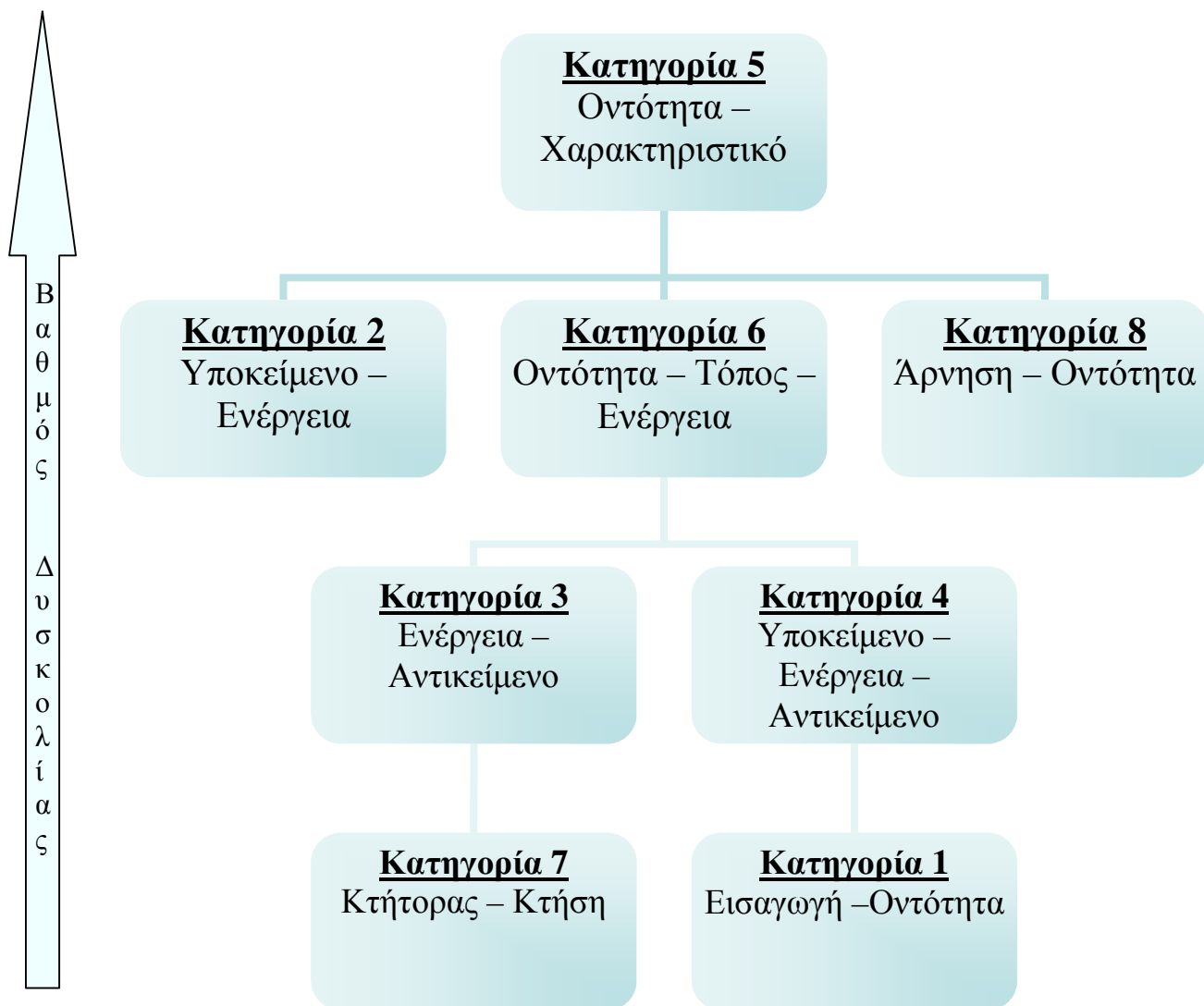
Τα γραφήματα 3 και 4 δείχνουν μια συγκεντρωτική απεικόνιση των απαντήσεων των υποκειμένων ανά τρίμηνο ηλικίας σε κάθε

κατηγορία. Η μελέτη των δύο αυτών γραφημάτων, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η επίδραση της ηλικίας στο ποσοστό επιτυχίας είναι διαφορετική για κάθε κατηγορία.



Γράφημα 5. Η επίδραση της Ηλικίας στο Ποσοστό επιτυχίας κάθε κατηγορίας και για τα δύο φύλλα

Από το γράφημα 5, προκύπτει πιο ξεκάθαρα, η επίδοση που σημειώνει κάθε ηλικιακή ομάδα σε κάθε κατηγορία ξεχωριστά. Έτσι, πέρα από την επίδραση της ηλικίας πάνω στις απαντήσεις των υποκειμένων, φαίνεται και η δυσκολία της κάθε σημασιολογικής κατηγορίας, η οποία με τη σειρά της διαμορφώνει τα ποσοστά επιτυχίας. Αν, τώρα γίνει προσπάθεια «κατάταξης» των σημασιολογικών κατηγοριών με βάση το βαθμό δυσκολίας τους όπως αυτός προκύπτει από την επίδοση των υποκειμένων θα κατέληγε στο εξής σχήμα:



Σχήμα 4. Η κατάταξη των Κατηγοριών των Σημασιολογικών Σχέσεων ανά βαθμό δυσκολίας

Από το σχήμα 4 γίνεται αντιληπτός ο βαθμός δυσκολίας κάθε Σημασιολογικής Κατηγορίας. Ξεκινώντας από τις Κατηγορίες 1 και 7, οι οποίες σημείωσαν συγκεντρωτικά τις υψηλότερες επιδόσεις σε κάθε ηλικιακή ομάδα και κατά συνέπεια θεωρούνται οι πιο «εύκολες» κατηγορίες, σταδιακά αυξάνει ο βαθμός δυσκολίας. Ανεβαίνοντας ένα επίπεδο, βρίσκονται οι κατηγορίες 3 και 4 οι οποίες ήταν οι επόμενες σε σειρά υψηλών επιδόσεων, και στη συνέχεια βρίσκονται οι κατηγορίες 2, 6 και 8, οι οποίες σχεδόν ισοβαθμούν ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες παρουσιάζοντας σχετικά χαμηλά επίπεδα στις απαντήσεις των υποκειμένων. Τέλος, καταλήγει στην κατηγορία 5, η οποία σημειώνει τις

χαμηλότερες επιδόσεις όλων, καθιστώντας την έτσι την «δυσκολότερη» ανάμεσα στις Κατηγορίες.

4.1 Συμπεράσματα – Μελλοντική Έρευνα

Συνολικά, η έρευνα αυτή, κατέληξε στο συμπέρασμα πως η ηλικία διαδραματίζει τον κύριο ρόλο για την διαμόρφωση των αποτελεσμάτων και όχι τόσο πολύ το φύλο. Από τη συλλογή των δεδομένων και τη στατιστική τους ανάλυση, προέκυψε η ύπαρξη μιας εκθετικής αύξησης της επίδοσης των υποκειμένων, τόσο αγοριών όσο και κοριτσιών, μέχρι την ηλικία των 3;6 ετών, την οποία ακολουθεί μια σταδιακή αύξηση μέχρι την ηλικία των 5 ετών, οπότε και οι απαντήσεις των υποκειμένων αγγίζουν το 100% ορθότητας. Τα αποτελέσματα αυτά, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η πιο κρίσιμη και παραγωγική περίοδος για την κατάκτηση του σημασιολογικού τομέα από τα παιδιά, τοποθετείται στους πρώτους 42 μήνες ζωής, ή αλλιώς τα πρώτα τους 3;6 χρόνια. Η εξέλιξη όμως, δε σταματάει εκεί, αλλά συνεχίζεται σταδιακά μέχρι και την ηλικία των 5 ετών, οπότε και το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη έχει κατακτήσει το 100% των απαραίτητων σημασιολογικών σχέσεων.

Η διαφορά στις επιδόσεις των δύο φύλων εντοπίζεται σταθερά γύρω στο 1,7%, με τα κορίτσια να σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις από ότι τα αγόρια. Παρόλα αυτά, καμία άλλη ποιοτική διαφορά δε βρέθηκε ανάμεσα στα φύλα και στις απαντήσεις που έδωσαν ως προς τις διάφορες κατηγορίες, πράγμα που υποδηλώνει μια κοινή συμπεριφορά, τόσο των Αγριών όσο και των Κοριτσιών προς την κατάκτηση των Κατηγοριών Σημασιολογικών Σχέσεων.

Δε θα πρέπει, φυσικά να παραβλεφθεί η επίδραση της κάθε κατηγορίας στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων. Όπως αναδείχθηκε από την κατάταξη των κατηγοριών ως προς το βαθμό δυσκολίας, κάποιες

κατηγορίες δυσκολεύουν περισσότερο τα υποκείμενα από κάποιες άλλες. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να οδηγήσει στην υπόθεση πως οι συγκεκριμένες κατηγορίες κατακτιόνται αργότερα από τις υπόλοιπες και για το λόγο αυτό, δυσκολεύονται τα υποκείμενα στις απαντήσεις τους. Παρατηρώντας ξανά το γράφημα 5, βλέπει κανείς πως οι διαφορές αυτές από κατηγορία σε κατηγορία, είναι περισσότερο εμφανείς στις μικρότερες ηλικιακές ομάδες, ενώ καθώς αυξάνει η ηλικία, οι διαφορές μειώνονται δραστικά εξομαλύνοντας τη διαφορά των επιδόσεων από κατηγορία σε κατηγορία, χωρίς όμως να εξαλείφονται.

Μελλοντικά θα μπορούσαν να διενεργηθούν παρόμοιες έρευνες υπό αυστηρότερες συνθήκες:

- Ο χώρος της εφαρμογής να είναι αποκομμένος από εξωτερικά ερεθίσματα που θα μπορούσαν να αποσπάσουν την προσοχή του υποκειμένου.
- Τα υποκείμενα να επιλεγθούν με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να καλύπτεται μεγαλύτερο ηλικιακό φάσμα από την ηλικία των 2 ετών τουλάχιστον, οπότε και πρωτοεμφανίζονται οι πρώτες εκφορές των παιδιών.
- Επιπλέον, να είναι προσεκτικά επιλεγμένα έτσι ώστε να υπάρχει ένα τουλάχιστον υποκείμενο για κάθε μήνα, σε κάθε ηλικιακή ομάδα.
- Ακόμη, μια παραλλαγή της παρούσας έρευνας, θα μπορούσε να παρουσιάσει εξαιρετικό ενδιαφέρον ως προς την έκβαση της θεραπευτικής διαδικασίας των παιδιών με καθυστέρηση λόγου. Μια μακροχρόνια έρευνα, κατά την οποία θα εφαρμοστεί ολόκληρο το θεραπευτικό πρόγραμμα, σε παιδιά με καθυστέρηση λόγου, μέσα στη θεραπευτική διαδικασία, θα έδινε μια σαφέστερη εικόνα για τη λειτουργία του προγράμματος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1. Η φόρμα Συλλογής Δεδομένων

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Όνομα: _____

Ημερομηνία γέννησης: ___/___/_____ Ηλικία: _____

Ημερομηνία: ___/___/ 200

Πλαίσιο: _____



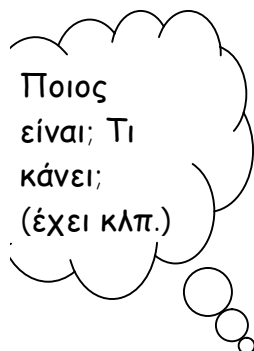
ΣΧΕΣΗ ΟΝΤΟΤΗΤΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	
	ΝΑΙ	ΌΧΙ
μήλο		
μπάλα		
χέρι		
τηλέφωνο		
πιρούνι		
κουτάλι		
μαχαίρι		
κούπα		
ποτήρι		
παπούτσια		
πουλί		
σκύλος		
γάτα		
λεμόνι		
χτένα		
μολύβι		
ομπρέλα		
βιβλίο		
ποδήλατο		
αμάξι		



ΣΧΕΣΗ		ΑΠΑΝΤΗΣΗ	
ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ	ΕΝΕΡΓΕΙΑ	ΝΑΙ	ΌΧΙ
μωρό	κοιμάται		
μπαμπάς	τρώει		
μπαμπάς	μαγειρεύει		
μαμά	διαβάζει		
μαμά	κάθεται		
κοπέλα	περπατάει		
μαμά	χτενίζεται		
παιδί	κρυώνει		
βάτραχος	πηδάει		
μπαμπάς	κολυμπάει		
μαμά	σιδερώνει		
μπαμπάς	πέφτει		
μπαμπάς	ψαρεύει		
κοπέλα	τραγουδάει		
κοπέλα	βήχει		
μαμά	σκουπίζει		
μαμά	βάφει		
μαμά	ζυμώνει		
κοπέλα	χορεύει		
κοπέλα	ζωγραφίζει		



ΣΧΕΣΗ		ΑΠΑΝΤΗΣΗ	
ΕΝΕΡΓΕΙΑ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΝΑΙ	ΌΧΙ
στρώνω	κρεβάτι		
κόβω	ξύλο		
φτιάχνω	τηλεόραση		
πλένω	δόντια		
σπάω	πίατο		
παίζω	μπάλα		
κάνω	ποδήλατο		
βγάζω	καπέλο		
δίνω	κλειδιά		
χτυπάω	καμπάνα		
δίνω	δώρο		
διαβάζω	εφημερίδα		
κρατάω	ομπρέλα		
παίζω	κιθάρα		
σηκώνω	κουτί		
χτυπάω	πόρτα		
πτετάω	σάντουιτς		
τρώω	παγωτό		
τηγανίζω	αυγά		
ξύνω	χέρι		



ΣΧΕΣΗ			ΑΠΑΝΤΗΣΗ	
ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ	ΕΝΕΡΓΕΙΑ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΝΑΙ	ΌΧΙ
ζώακι	ανεβαίνει	δέντρο		
παιδί	πλένει	πιάτα		
μαμά	κάθεται / περιμένει	παγκάκι / λεωφορείο		
μπαμπάς	πίνει	γάλα		
παιδιά	σηκώνουν	καναπέ		
μπαμπάς	ανοίγει	ψυγείο		
παιδί	κλωτσάει	υπολογιστή		
μπαμπάς	κουνάει	ψυγείο		
μπαμπάς	βάφει	τοίχο		
κοπέλα	δίνει	κολιέ / στεφάνι		
παιδί	κλείνει	αυτιά		
κοπέλα	φιλάει	βάτραχο		
μπαμπάς	σπρώχνει	καρότσι		
κοπέλα	τρώει	μήλο		
παιδί	κυνηγάει	λεωφορείο		
μαμά	κοιτάζει	βάζο		
κοπέλα	αγκαλιάζει	αρκουδάκι		
κοπέλα	κρατάει	σακούλες		
γατάκι	χαλάει	καρέκλα / πολυθρόνα		
μπαμπάς	φτιάχνει	αμάξι		

Σχόλια: _____

ΣΧΕΣΗ		ΑΠΑΝΤΗΣΗ	
ΟΝΤΟΤΗΤΑ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ	ΝΑΙ	ΌΧΙ
σκυλάκι	άρρωστο		
τηλεόραση	χαλασμένη		
μπλουζες	μπλε/κίτρινη/κόκκινη		
ψυγείο	καθαρό / βρώμικο		
παπούτσια	μεγάλα		
αυγό	μεγάλο / μικρό		
ζωάκι	γρήγορο / αργό		
άντρας	ντυμένος/γδυτός		
άντρας	βαμμένος		
υπολογιστής	χαλασμένος		
αμάξι	βρώμικο / πλυμμένο		
άντρας	δυνατός / αδύναμος		
καρότσι	άδειο / γεμάτο		
αμάξι	παλιό / καινούριο		
παιδί	χαρούμενο / λυπημένο		
γατάκι	λεπτό / χοντρό		
καρδιά	παγωμένη / καυτή		
άντρας	ψηλός / κοντός		
μπαλόνι	φουσκωμένο / ξεφούσκωτο		
πρόβατο	άσπρο / μαύρο		

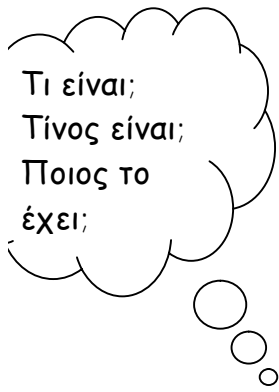
Τι βλέπεις;
Τι διαφορετικό έχουν;

ΣΧΕΣΗ			ΑΠΑΝΤΗΣΗ	
ΟΝΤΟΤΗΤΑ	ΤΟΠΟΣ	ΕΝΕΡΓΕΙΑ	ΝΑΙ	ΌΧΙ
ζωάκι	βάρκα (μέσα)	πάνε βόλτα		
γατάκι	σκουπίδια	ψάχνει		
μαϊμού	δέντρο	κρέμεται		
κοπέλα	τοίχος	κάθεται		
μαμά	μπάνιο	κάνει μπάνιο		
μωρό	κούνια	βγαίνει		
παππούς	μπάνιο	καθαρίζει		
κοπέλα	ντουλάπα (μέσα)	διαβάζει		
μπαμπάς	παγκάκι	κάθεται		
κότα	φούρνος (μέσα)	βγαίνει		
παιδί	αλογάκι	-----		
μπαμπάς	τραπεζαρία	-----		
ελέφαντας	αυγό (μέσα)	βγαίνει		
μαμά	μπανιέρα	κάνει μπάνιο		
ζωάκι	χέρι (μέσα)	-----		
αρκουδάκι	βαρέλια (πάνω)	κάθεται		
μωρό	καρότσι (μέσα)	κοιμάται		
αμάξια	γκαράζ	-----		
γατάκι	παράθυρο (πάνω)	κάθεται		
παιδί	καζάνι (πίσω)	κρύβεται		

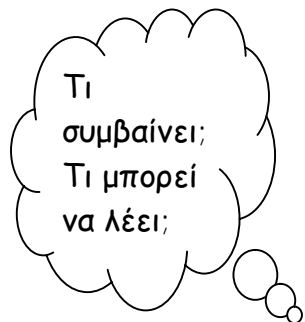
Ποιος είναι, που είναι, τι κάνει;

Σχόλια: _____

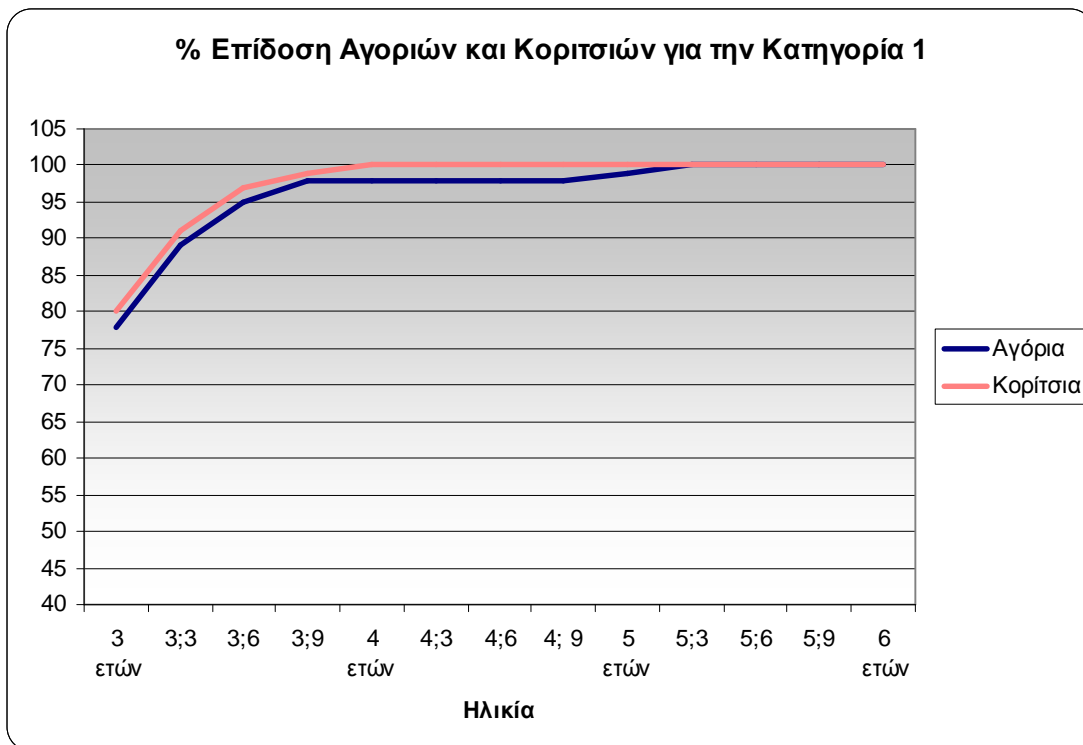
ΣΧΕΣΗ		ΑΠΑΝΤΗΣΗ	
ΚΤΗΣΗ	ΚΤΗΤΟΡΑΣ	ΝΑΙ	ΌΧΙ
δαχτυλίδι	μαμά		
μπάλα	παιδί		
αμάξι	μπαμπάς		
κιθάρα	μπαμπάς		
ποδήλατο	παιδί		
χτένα	μαμά		
σπιτάκι	σκύλος		
μπουκάλι	μωρό		
κατσαβίδι	κοπέλα		
καράβι	πειρατής		
μηχανή	αγόρι		
όπλο	αστυνόμος		
κουβάρι	γιαγιά		
κραγιόν	μαμά		
παπούτσια / βαράκι	κοπέλα / μπαμπάς		
υπολογιστής / αρκουδάκι	μεγάλο παιδί / μικρό παιδί		
αθλητικά / τακούνια	παιδί / κοπέλα		
πουκάμισο / φόρεμα	μπαμπάς / μαμά		
μπουκάλι / ξυραφάκι	μωρό / μπαμπάς		
μπανάνες / καρότα	μαϊμού / λαγός		



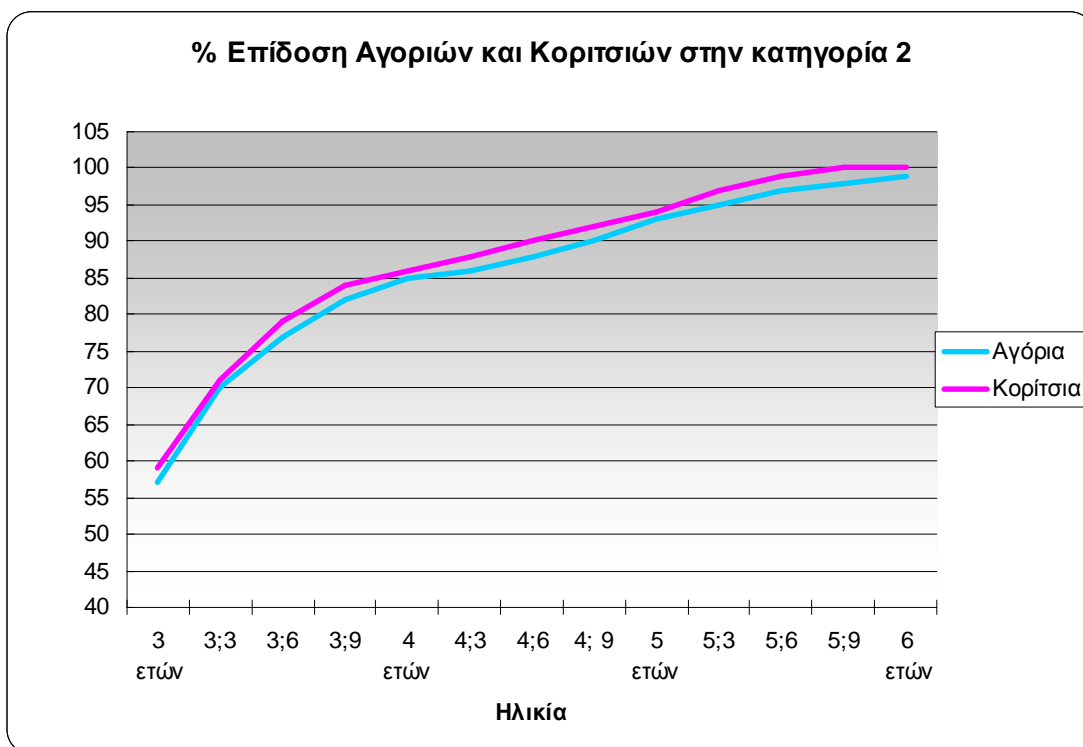
ΣΧΕΣΗ		ΑΠΑΝΤΗΣΗ	
ΑΡΝΗΣΗ	ΟΝΤΟΤΗΤΑ	ΝΑΙ	ΌΧΙ
δε φοράει	γυαλιά		
δε φτάνει	το σακί		
πάνε	χαρτιά		
δε βγαίνει	γαϊδαρος		
όχι	τσιγάρο		
πάει δεν έχει	ουρά		
δεν έχει	λεφτά		
δε βλέπει	μπαμπάς		
όχι	φαγητό		
δεν έχει	γάλα		
δεν έχει	φαγητό		
πάει (χάλασε)	αεροπλάνο		
δεν αφήνει (κάτω)	άνθρωπο		
πάει (κρύφτηκε)	βάτραχος		
δε φοράει	καβούκι		
δε μπορεί να πετάξει	αγγελάκι		
πάει (χύθηκε)	γάλα		
δεν φοράει	καπέλο		
δεν έχει	χρήματα		
πάει (έφυγε)	μπαλόνι		



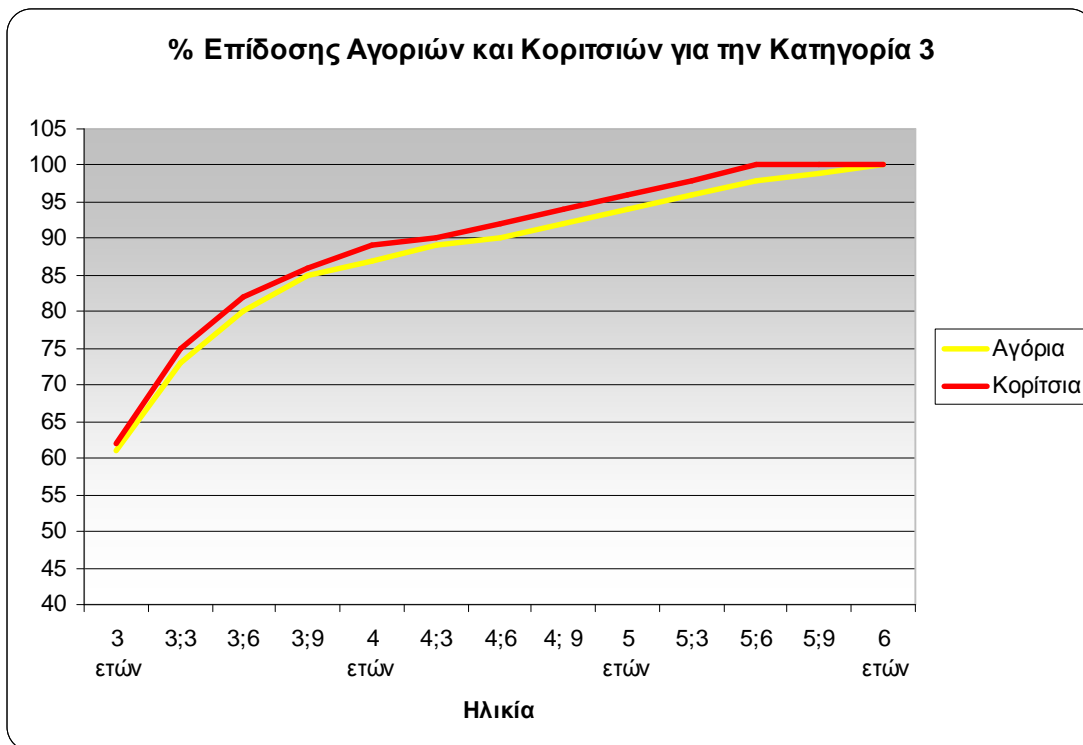
Σχόλια: _____



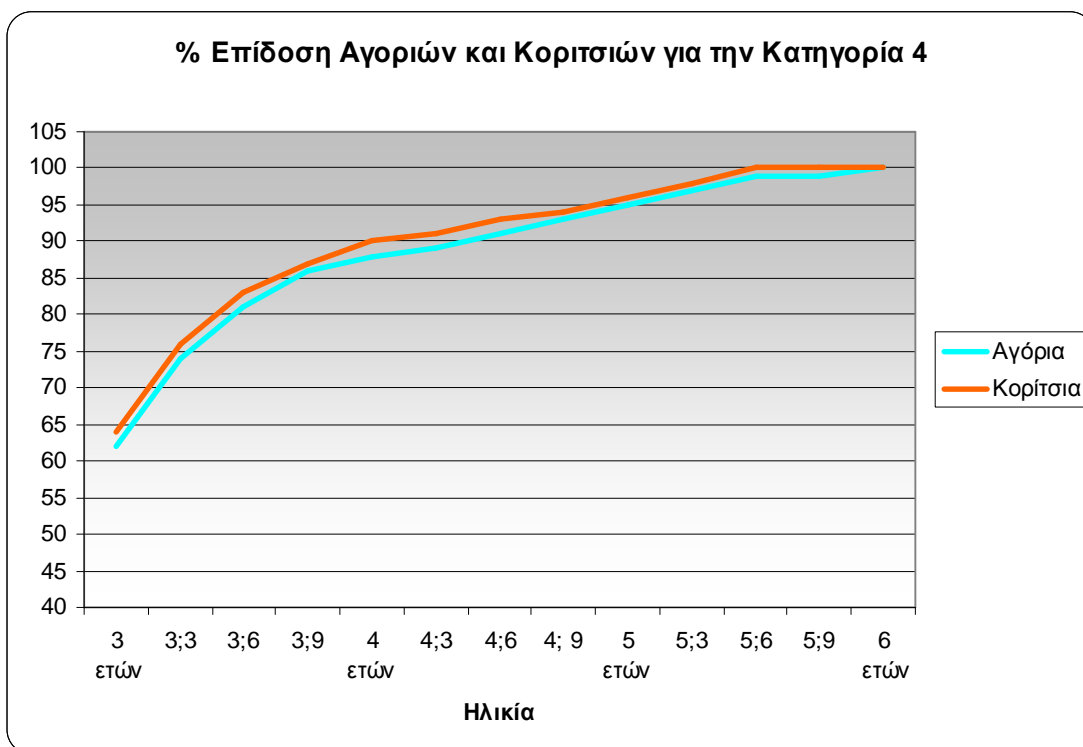
Γράφημα 1. Σύγκριση Επίδοσης Αγοριών και Κοριτσιών στην Κατηγορία 1



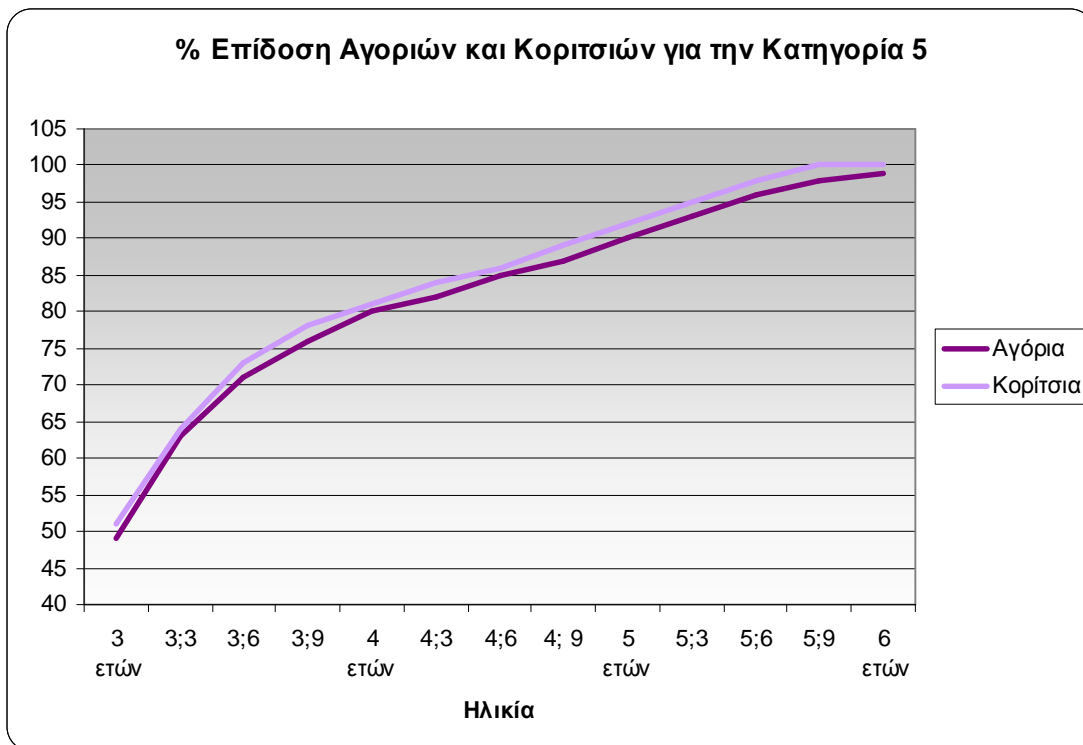
Γράφημα 2. Σύγκριση Επίδοσης Αγοριών και Κοριτσιών στην Κατηγορία 2



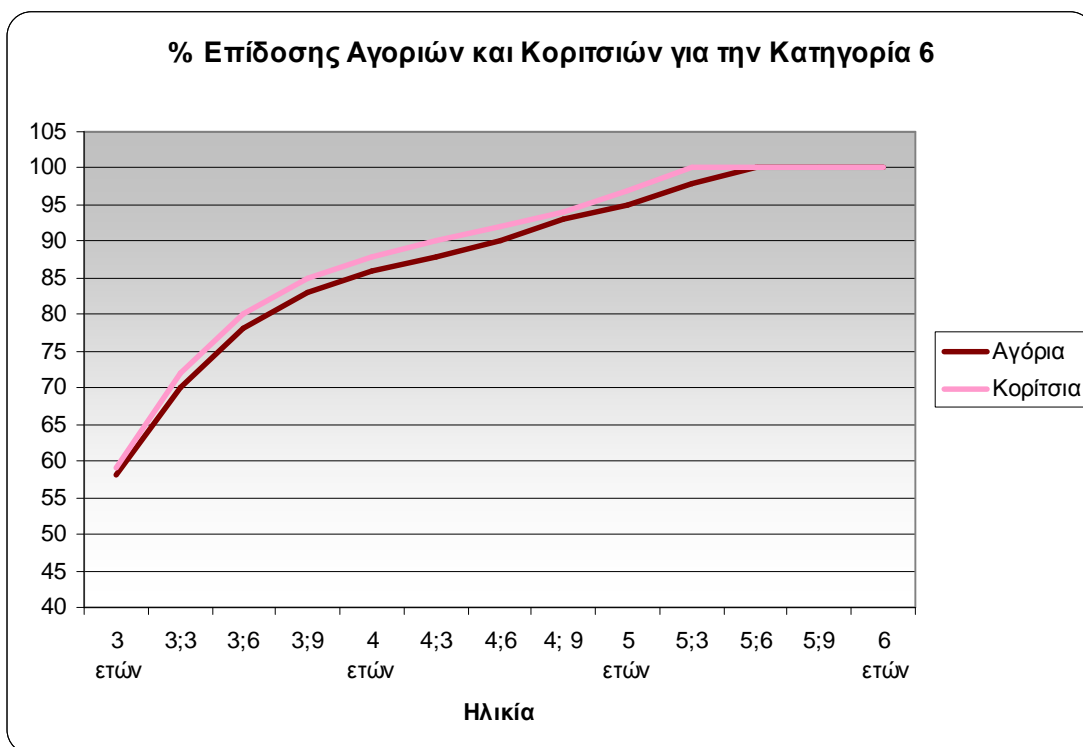
Γράφημα 3. Σύγκριση Επίδοσης Αγοριών και Κοριτσιών στην Κατηγορία 3



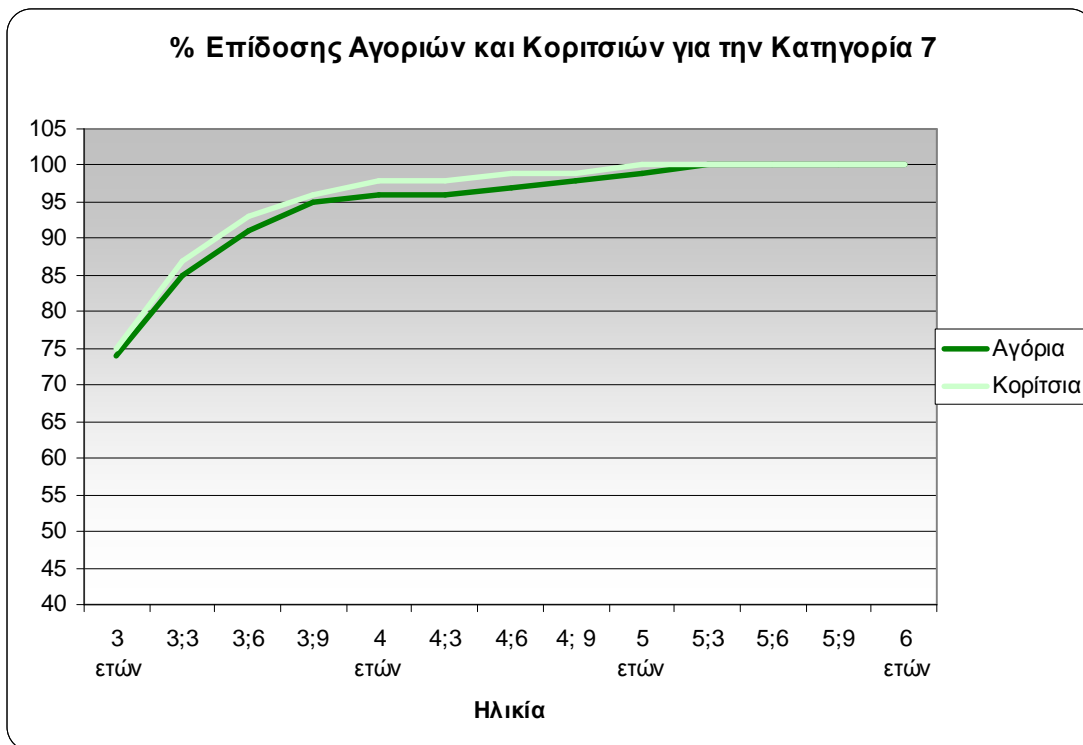
Γράφημα 4. Σύγκριση Επίδοσης Αγοριών και Κοριτσιών στην Κατηγορία 4



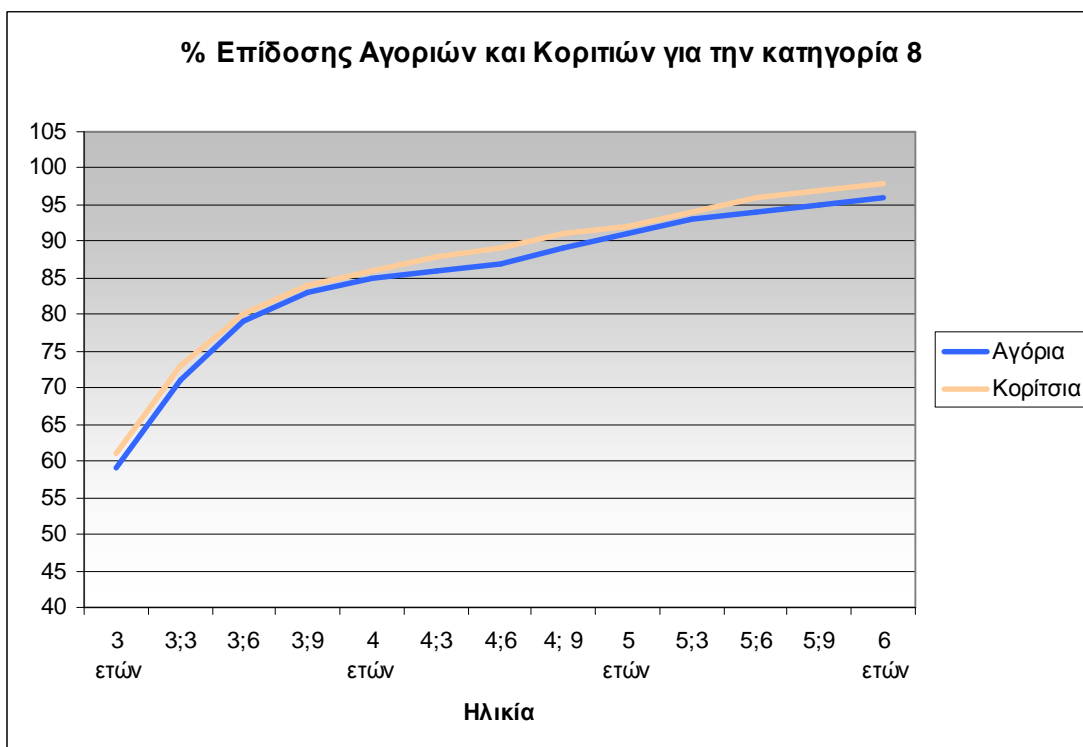
Γράφημα 5. Σύγκριση Επίδοσης Αγοριών και Κοριτσιών στην Κατηγορία 5



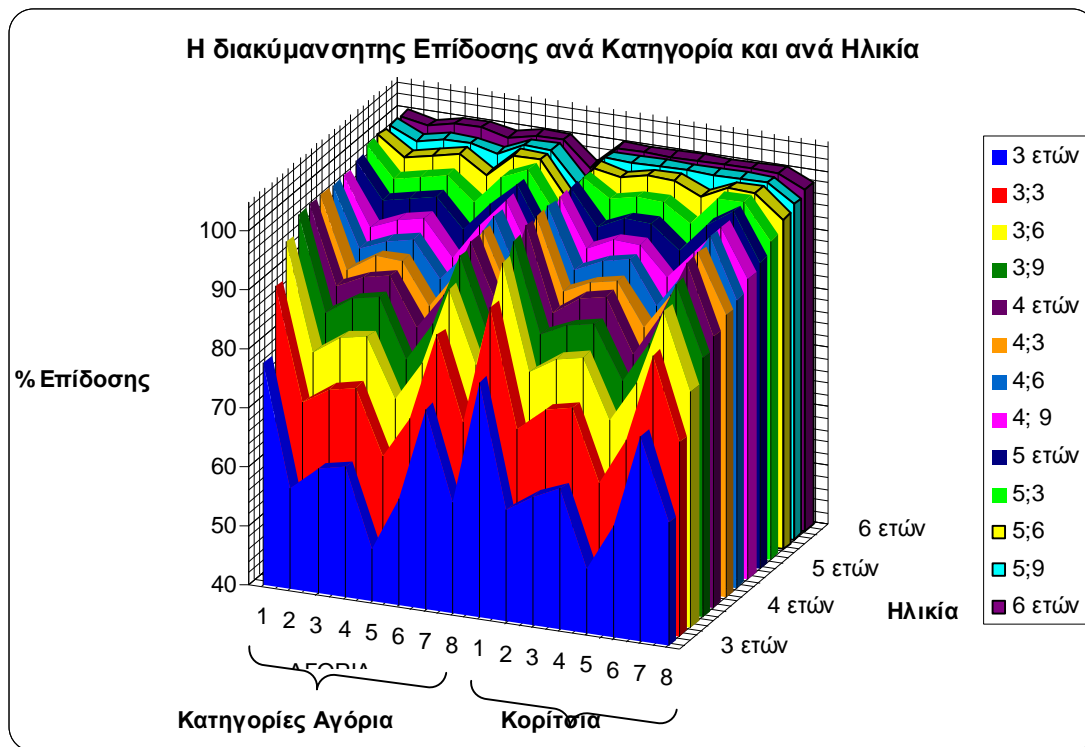
Γράφημα 6. Σύγκριση Επίδοσης Αγοριών και Κοριτσιών στην Κατηγορία 6



Γράφημα 7. Σύγκριση Επίδοσης Αγοριών και Κοριτσιών στην Κατηγορία 7



Γράφημα 8. Σύγκριση Επίδοσης Αγοριών και Κοριτσιών στην Κατηγορία 8



Γράφημα 9. Η Διακύμανση της Επίδοσης μεταξύ των Κατηγοριών και ανά Ηλικία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξιάκη, . 2004. Σημειώσεις στο μάθημα *Γλωσσική Ανάπτυξη – Κατάκτηση της μητρικής Γλώσσας*, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Λογοθεραπείας, ΑΤΕΙ Πατρών.
- Bloom, L. 1970. *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. The M.I.T. Press, Massachusetts.
- Bloom, L. 1973. *One Word at a Time*. Mouton, The Hague.
- Bloom, L. and Lahey, M. 1978. *Language Development and Language Disorders*. John Wiley and Sons, New York.
- Bloom, L (1993) *Language acquisition and the power of expression*. In Roitblat, H., Herman, L. and Nachtigall, P. (eds.), *Language and communication*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Psycholinguistics: Selected Papers by Roger Brown, Free Press, 1970.
- Bowerman, M. (1982b) *Reorganizational processes in lexical and syntactic development*. In E. Wanner & L. Gleitman (eds.), *Language Acquisition: The State of the Art*. New York: Cambridge University Press.
- Braine, M. (1963). The ontogeny of English phrase structure: The first phase. *Language*, 39, 1- 13.
- Braine M.D.S (1976). «*Children's first word combinations*», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41 (1, serial No. 164)
- Brown, R. (1973). «*A first language: The early stages*». Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Cairns, H.-S. (1996). *The Acquisition of Language*. Texas: pro-ed.

- Carey, S. (1982). “*Semantic development: the state of the art*” in Wanner & Gleitman (eds.), 347 – 389.
- Carey, S. & Bartlett E. (1978). *Acquiring a single new word*. Papers and Reports on Child Language Development, 15, Stanford University Department of Linguistics.
- Chafe, W. (1970). *Meaning and the structure of Language*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Chomsky, N. (1959). “*Review of Skinner’s Verbal Behavior*”. *Language* 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1972). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- Clark, H.H., & Clark, E.V. (1977). *Psychology and language. An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. (M/O: 401.9 CLA).
- Cole, M. L., Cole, J. T. *Effective Intervantion with the Language Impaired child*, Aspen Publications.
- Γερονίκου, Ε. (2004). Σημειώσεις στο μάθημα *Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Λογοθεραπείας, ΑΤΕΙ Πατρών*.
- Dale, P. S. (1976). *Language development. Structure and function*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- de Laguna, G. 1927. *Speech: Its Function and Development*. Yale University Press, New Haven.
- Fillmore C.J. (1968), «*The case for case*», στο Bach& Harms (eds).
- Freedman, P. P., Carpenter R. L. *Semantic Relations Used by normal and Language Impaired Child at Stage 1*, University of Washington,

- Seattle, in *Journal of Speech, Language and Hearing Research*; June 1976, 19: 371 – 392.
- Φιλιππάκη – Warburton E. (1992) «Εισαγωγή στη θεωρητική Γλωσσολογία». Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη
- Greenfield, P. M. and Smith, J. H. 1976. *The Structure of Communication in Early Language Development*. Academic Press, New York.
- Guasti, M.-T. (2002). *Language Acquisition: The Growth of Grammar*. Cambridge/Massachusetts: MIT Press.
- Hornstein, N. & D. Lightfoot (1981). *Explanation in Linguistics. The Logical Problem of Language Acquisition*. London: Longman.
- Ingram, D. 1971. "Transitivity in Child Language." *Language* 47. 888-910.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1964). *The early growth of logic in the child*. NY: Harper & Row.
- Κατή, Δ. (2000). «Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί». Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- L. R. Gleitman, M. Liberman, and D. N. Osherson (Eds.), *An Invitation to Cognitive Science*, 2nd Ed. Volume 1: Language. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levy, Y. (1983) *It's frogs all the way down*. *Cognition*, 15, 75-93.
- Macnamara, J. (1972) *Cognitive basis of language learning in infants*. *Psychological Review* 79, 1-13.
- Miller, G. A. (1991) *The science of words*. New York: W. H. Freeman.
- Μπαμπινιώτη, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία: Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα.

- Oskaar, E. (1987). *Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Piaget, J. 1952. *The Origins of Intelligence in Children*. (First Edition 1936). International Universities, New York.
- Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (a)
- Pinker, S. (1987) *The bootstrapping problem in language acquisition*. In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pinker, S. (1989) *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη έως την ενηλικίωση*, Αθήνα.
- Saussure, F. de, (1916). *Cours de linguistique generale* (αγγλική μεταφραση από τον Baskin W., (1959): *Course in general linguistics*. New York: Philosophical Library).
- Schlesinger, I. M. (1971) *Production of utterances and language acquisition*. In D. I. Slobin , ed., *The Ontogenesis of Grammar*. New York: Academic Press.
- Slobin, D. (1973) *Cognitive prerequisites for the development of grammar*. In. C. Ferguson and D. I. Slobin (ed.), *Studies in Child Language Development*.
- Whitehurst GJ, Fischel JE. *Practitioner review: early developmental language delay: what if anything should the clinician do about it?* *J Child Psychol Psychiatry* 1994; 35(4):613-48.

Δικτυακοί Χώροι

American Speech-Language-Hearing Association, *Late Blooming or Language Problem?*

<http://www.asha.org/public/speech/disorders/LateBlooming.htm>
[31.7.2008](#)

American Speech-Language-Hearing Association, *How Does your child hear and talk*

<http://www.asha.org/public/speech/development/chart.htm>.15.8.2008

Bowen, C. *Ages and Stages, Developmental Milestones for receptive & expressive language acquisition*

<http://www.speech-language-therapy.com/devel2.htm>.17.7.2008

Bowen, C. *Brown's Stages the Development of Morphology and Syntax*

<http://speech-language-therapy.com/BrownsStages.htm>.17.7.2008

Ekmekci, O. *Description of syntactic and semantic relations in children's single word utterances*

<http://www.ekmekci.com/Publicationdocs/AcqTur/14%20SINGLE%20WORDS.doc>

Morales, S. *Expressive Language Disorder*

http://www.childspeech.net/u_iv_h.html. 21.9.2008

Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. *Speech and Language Delay*

http://www.ooaq.qc.ca/Fiches/en_retard.htm 4.12.2008

Rosario, B. & Hearst, M. (2001). *Classifying the Semantic relations in noun compounds via a domain – specific lexical hierarchy*. In: Proceedings of Conference on empirical Methods in natural Language Processing; June 2001. p. 82 – 90.

<http://bailando.sims.berkeley.edu/papers/emnlp01.pdf>