

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΣΕΥΠ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Δείκτες Μέτρησης Γλωσσικής Ανάπτυξης στη  
Προσχολική Ηλικία»

«Measurements of Language Development in Pre-  
School Age Children»



ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ  
Κορρέ Στέλλα  
Πετράκη Αθανασία

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ  
Κα Γερονίκου Ελευθερία

Πάτρα 2012

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

«Η ικανότητα του ανθρώπου για λόγο άνοιξε τον δρόμο για τον ανθρώπινο πολιτισμό. Και ο πολιτισμός με όλες τις κοινωνικές, καλλιτεχνικές, τεχνολογικές και επιστημονικές καινοτομίες που συνεπάγεται, είχε σαν αποτέλεσμα να ξεχωρίσει ο Homo Sapiens από όλα τα άλλα ζώα. Δεν είναι περίεργο που το δώρο του λόγου έχει θεωρηθεί ως τίποτα λιγότερο από θεϊκό θαύμα. Ο Max Black είπε ότι να τονίζει κανείς τη σπουδαιότητα του λόγου, είναι σαν να χτυπάει μια πόρτα που είναι ανοιχτή. Η γλώσσα μπορεί να μελετηθεί από πολλές πλευρές. Η ιδιαίτερη ευθύνη της επιστημονικής μεθόδου είναι να ορίσει το τι είναι λόγος, να τον περιγράψει σαν ένα φυσικό φαινόμενο, και να εξηγήσει τη δομή και τη λειτουργία του. Αλλά τίποτα τόσο πολύπλοκο όσο η ανθρώπινη γλώσσα, δεν αποκαλύπτει τα μυστικά του τόσο εύκολα, ακόμα και στην επιστήμη.»(Miller,1995).

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	6
<b>2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	8
<b>3. ΓΛΩΣΣΑ</b> .....	9
<b>i.</b> Ορισμός της γλώσσας.....	9
<b>ii.</b> Γλωσσική ανάπτυξη: δύο διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης.....	11
<b>a.</b> Βιολογικό Μοντέλο.....	11
Η γενετική θεωρία του Noam Chomsky.....	11
Άλλες Θεωρίες του Βιολογικού Μοντέλου.....	12
<b>b.</b> Εμπειριοκρατικό Μοντέλο.....	12
Η Θεωρία κατασκευής του Tomasello.....	12
Άλλες Εμπειριοκρατικές Θεωρίες.....	13
<b>iii.</b> Το Λογικό Πρόβλημα.....	14
<b>iv.</b> Θεωρία Διυποκειμενικότητας.....	14
<b>a.</b> Κίνητρα για Διυποκειμενική Επικοινωνία.....	15
<b>b.</b> Προ-γλωσσικές επικοινωνιακές συμπεριφορές.....	16
<b>v.</b> Φωνητική-φωνολογική ανάπτυξη.....	19
<b>a.</b> Στάδια του βαβίσματος.....	19
<b>b.</b> Μετάβαση από το βάβισμα στην ομιλία.....	20
<b>c.</b> Ολοφραστικό στάδιο.....	20
<b>d.</b> Ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος.....	20
<b>vi.</b> Γραμματική Ανάπτυξη.....	22
<b>vii.</b> Σημασιολογική Ανάπτυξη.....	23
<b>4. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ</b> .....	27
<b>i.</b> Ορισμός της Διγλωσσίας.....	27
<b>ii.</b> Μορφές της Διγλωσσίας.....	28
<b>a.</b> Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.....	28
<b>b.</b> Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια.....	29
<b>c.</b> Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια.....	29
<b>iii.</b> Διπλή ημιγλωσσία.....	30
<b>iv.</b> Ταυτόχρονη Δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη.....	31
<b>a.</b> Η Ανάπτυξη των Φωνολογικών Γνώσεων.....	32
<b>b.</b> Η Ανάπτυξη των Σημασιολογικών Γνώσεων.....	32
<b>c.</b> Η Ανάπτυξη των Γραμματικών Γνώσεων.....	33
<b>5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b> .....	35
<b>i.</b> Στόχος.....	35
<b>ii.</b> Δείγμα.....	35
<b>iii.</b> Δοκιμασίες αξιολόγησης.....	39
<b>iv.</b> Διαδικασία χορήγησης.....	40
<b>v.</b> Τρόποι βαθμολόγησης.....	40
<b>6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> .....	45
<b>i.</b> Συγκεντρωτικοί Πίνακες Βαθμολογιών των Αξιολογήσεων.....	45
<b>ii.</b> Στατιστική Ανάλυση.....	53
<b>7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b> .....	87

<b>8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>91</b>
<b>9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>97</b>

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Αρχικά θέλουμε να ευχαριστήσουμε την καθηγήτρια μας Κα. Γερονίκου Ελευθερία για την πολύτιμη βοήθεια της καθ' όλη τη διάρκεια της προετοιμασίας της πτυχιακής μας εργασίας.

Επίσης ευχαριστούμε θερμά τους διευθυντές, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους πλέον αρμόδιους των παρακάτω παιδικών σταθμών για την άψογη συνεργασία τους, και την πολύτιμη βοήθειά τους, του Ιδιωτικού παιδικού σταθμού Πατησίων, του Β' δημόσιου παιδικού σταθμού Γαλατσίου, του Ζ' δημόσιου παιδικού σταθμού Γαλατσίου καθώς επίσης και του νηπιαγωγείου της Κιβωτού του Κόσμου.

Επιπλέον, οφείλουμε ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλα τα παιδιά που φοιτούν στους παραπάνω παιδικούς σταθμούς-νηπιαγωγεία τα οποία συνέβαλαν καθοριστικά στην παρούσα έρευνα, η οποία θα ήταν ανέφικτη χωρίς τη δική τους συμμετοχή.

Τέλος ευχαριστούμε τις οικογένειες μας για την κατανόηση και την στήριξη που μας προσέφεραν κατά την διάρκειά εκπόνησης αυτής της εργασίας και όχι μόνο.

## 1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 3-6.5 ετών. Οι παράγοντες, που μελετώνται και θεωρείται ότι επηρεάζουν την γλωσσική ανάπτυξη είναι το φύλο, η ηλικία, η διγλωσσία και το πλαίσιο εκπαίδευσης των παιδιών καθώς και η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση ενδεικτικά. Αυτοί οι παράγοντες ελέγχονται μέσω κάποιων αξιολογήσεων. Το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα είναι 101 παιδιά τα οποία έχουν χωριστεί σε 7 ηλικιακές κατηγορίες, ανά ηλικιακά εξάμηνα. Το δείγμα αποτελείται από 50 κορίτσια και 51 αγόρια. Τα 36 παιδιά του δείγματος είναι δίγλωσσα και τα υπόλοιπα μονόγλωσσα. Το δείγμα λήφθηκε από 2 δημόσιους παιδικούς σταθμούς, από έναν ιδιωτικό και από το νηπιαγωγείο της Κιβωτού του κόσμου το οποίο περιέχει ως επί το πλείστον δίγλωσσα παιδιά με χαμηλή κοινωνικό-οικονομική κατάσταση. Θέλοντας να παρατηρήσουμε πως οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν το φωνολογικό, τον γραμματικό και τον σημασιολογικό τομέα πραγματοποιήθηκαν οι αξιολογήσεις του Εκφραστικού Λεξιλογίου (Βογιδρούκας, 2009), της Άρθρωσης-Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης (Π.Σ.Λ., 1995), του Boehm και του Action Picture στο συνολικό δείγμα.

Αρχικά δίνεται ο ορισμός της γλώσσας και αναλύονται οι θεωρίες της γλωσσικής ανάπτυξης και αναφέρονται τα βασικότερα μοντέλα της καθώς επίσης και η ανάπτυξη των επιμέρους τομέων της γλώσσας, δηλαδή η φωνολογική, η σημασιολογική και η γραμματική ανάπτυξη. Εν συνεχεία δίνονται οι ορισμοί της διγλωσσίας, αναφέρονται οι μορφές της και αναπτύσσεται το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας. Τέλος αναλύεται η ταυτόχρονη γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών.

Τα συμπεράσματα της μελέτης μας έδειξαν αρχικά ότι ο παράγοντας φύλο επηρεάζει τη φωνολογική ανάπτυξη και συγκεκριμένα ότι τα αγόρια παρουσιάζουν περισσότερα λάθη σε σχέση με τα κορίτσια. Εν συνεχεία διαπιστώσαμε ότι ο παράγοντας διγλωσσία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό όλους τους τομείς ανάπτυξης. Η ηλικιακή κατηγορία δεν παρουσιάζει αύξηση όσο αυξάνεται και η ηλικία και αυτό πιθανώς να οφείλεται στην ύπαρξη μεγάλου ποσοστού δίγλωσσων παιδιών σε κάποιες ηλικιακές κατηγορίες. Τέλος όσον αφορά τους σταθμούς παρατηρήσαμε ότι ο ιδιωτικός σταθμός είχε καλύτερα αποτελέσματα στις αξιολογήσεις. Παρακάτω στην μελέτη αναφέρονται αναλυτικότερα και άλλα ευρήματα.

The present survey aims in the study of the factors that affect the children's linguistic development. The children's ages are between three to six and a half years old. Some of the factors that affect –if they do so- the children's linguistic development are the genre, the age, the bilingualism, the educational background and the socioeconomic situation. These factors are checked through some evaluations. The sample that participated in the research is 101 children who are separated according to their ages in seven categories. The sample consists of fifty girls and fifty one boys. Thirty six of the children are bilingual and the rest are monolingual. The sample was found in two public kindergartens, a private and a nursery school of “Kivotos tou kosmou” which mostly contains bilingual children in low socioeconomic situation. Due to the fact that we wanted to observe the above factors that affect the phonological, the grammatical and semantic fields we fulfilled evaluations in Expression Vocabulary, Articulation of Boehm and Action Picture in the whole sample.

Initially, it is given a language's definition and the theories of linguistic development are analyzed and the most important models of it are mentioned. Furthermore, the development of the individual aspects of language are being mentioned, namely these are the phonological, the

semantic and the grammatical development. In addition, the definitions of bilingualism are given. The bilingualism's aspects and the phenomenon of double semiglossia are being mentioned. Finally, it is analyzed the simultaneous linguistic development of the bilingual children.

The conclusions of this study showed us at the begin that the genre factor affects the phonological development and specifically that the boys generate more mistakes in comparison to the girls. Furthermore, we conclude that the factor bilingualism greatly affects all the aspects of development. The category that concerns the age does not present increase as the age increases and this is probably owned to the existence of a great percentage of bilingual children in some age categories. Finally, as far as the kindergartens are concerned, we noticed that the private on had better results in the evaluations. In the study below there are mentioned, in detail, other findings as well.

## 2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα πέντε χρόνια της ζωής του ο άνθρωπος, χωρίς καμία ουσιαστική καθοδήγηση και ανεξάρτητα από το επίπεδο της ευφυΐας του ή από το κοινωνικό-οικονομικό του επίπεδο, κατακτά την μητρική του γλώσσα. Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσα του ατόμου, είναι μια καθολική, αλλά και σχετικά ομοιόμορφη διαδικασία για όλους. Αυτό συμβαίνει διότι η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας περνάει από παρόμοια στάδια για όλους ανεξάρτητα από τη γλώσσα και τις δυσκολίες της (Crain & Lillo-Martin 1999). Η κατάκτηση της γλώσσας, η οποία θεωρείται ένα επίτευγμα άξιο θαυμασμού, έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς επιστήμονες αφού η εξήγηση του παραμένει ακόμα ένα μυστήριο. Δυο είναι οι βασικότερες προσέγγισης αυτού του θέματος. Σύμφωνα με την πρώτη, την ορθολογιστική ή νοησιοκρατική προσέγγιση, η γλωσσική κατάκτηση οφείλεται σε έναν έμφυτο μηχανισμό του ανθρώπου ο οποίος αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. Αντίθετα σύμφωνα με την δεύτερη, την εμπειριοκρατική προσέγγιση, η γλωσσική κατάκτηση είναι αποκλειστικά θέμα μάθησης, βασίζεται δηλαδή, στα γλωσσικά περιβαλλοντικά ερεθίσματα που δέχεται ο άνθρωπος.

Το ερώτημα αυτό, δηλαδή το κατά πόσον η ανάπτυξη της γλώσσας είναι αποτέλεσμα της γλωσσικής εμπειρίας του παιδιού με το περιβάλλον του ή οφείλεται στην αλληλεπίδραση της γλωσσικής εμπειρίας με μια έμφυτη ικανότητα του παιδιού για την γλωσσική κατάκτηση, ταλανίζει τους επιστήμονες πολλές δεκαετίες τώρα. Σύμφωνα με τον Μαρίνη (2008), ένας τρόπος προσέγγισης αυτού του ερωτήματος είναι μέσω της μελέτης της γλωσσικής κατάκτησης ανάμεσα σε παιδιά με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη και σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές. Μέσα από έρευνες λοιπόν μπορούν να εντοπιστούν ποιοι είναι αυτοί οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την γλωσσική ανάπτυξη.



### 3. ΓΛΩΣΣΑ

#### 3.1. Ορισμός της Γλώσσας

Πολλοί έχουν προσπαθήσει να δώσουν τον ορισμό της γλώσσας. Παρακάτω αναφέρονται οι πιο σημαντικοί ορισμοί που έχουν δοθεί.

Ο **Skinner** έχει ορίσει την γλώσσα ως ένα σύνολο από εκφράσεις που η κάθε μία χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένη κατάσταση. Καθώς το κάθε άτομο βιώνει μια κατάσταση όπως για παράδειγμα την εικόνα ενός αυτοκινήτου που τρέχει, ανασύρει τη σχετική φράση που έχει μάθει ως ετικέτα της κατάστασης όπως «Το αυτοκίνητο τρέχει» (Κατή, 1992).

Σύμφωνα με τον **Ferdinand de Saussure** ο όρος γλώσσα έχει τη γενικότερη εφαρμογή και αναφέρεται σε όλες τις εκφράσεις της γλώσσας. Λόγος είναι το αφηρημένο γλωσσικό σύστημα που έχουν από κοινού όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας και που τους επιτρέπει να συνεννοούνται μεταξύ τους. Ομιλία είναι οι πληροφορίες της γλωσσικής συμπεριφοράς από συγκεκριμένους ομιλητές σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Ο λόγος είναι αυτός που έχει ουσιαστική ύπαρξη και οντότητα και αυτός πρέπει να αποτελεί το αντικείμενο της γλωσσολογικής ανάλυσης σύμφωνα με την αντίληψη του Saussure. Η ομιλία είναι κάτι ρευστό, πιο συγκυριακό και πιο ελλιπές, ενώ ο λόγος, το λανθάνον σύστημα της κάθε γλώσσας, έχει συνοχή, αυτοτέλεια και σταθερότητα. Η καθημερινή χρήση της ομιλίας λειτουργεί ακριβώς επειδή υποβασιμάζεται και καθοδηγείται από τη δομή του λόγου (Φιλιππάκη-Warburton, 1992).

Σύμφωνα με έναν ακόμα ορισμό από τον **Ferdinand de Saussure** η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα γλωσσικών σημείων, δηλαδή ένα σύστημα το οποίο απαρτίζεται από άρρηκτους συνδυασμούς δύο εσωτερικών στοιχείων, μιας ορισμένης μορφής ή ακουστικής εικόνας (σημαίνον) και μιας ορισμένης σημασίας ή έννοιας (σημαινόμενο) (Βαρλοκώστα, 2008).

Σύμφωνα με τον **Τσόμσκι** (1991) η γλώσσα είναι ένας ψηφιακός μηχανισμός, ο οποίος δίνει τη δυνατότητα στις μονάδες του να συνδυάζονται με ποικίλους τρόπους δημιουργώντας έτσι ένα μη πεπερασμένο σύστημα (Βαρλοκώστα, 2008).

Σύμφωνα με τον **Μπαμπινιώτη** η γλώσσα είναι ένα σύνολο συμβατικών όρων, σημασιών και μορφών, που δηλώνουν έννοιες, με τις οποίες αναφερόμαστε στα όντα, στα πράγματα (Μπαμπινιώτης, 2008).

Σύμφωνα με τους **Bloom και Lahey** (1978) η γλώσσα είναι ένας κώδικας μέσω του οποίου οι ιδέες που αφορούν στον κόσμο αναπαριστώνται στη βάση ενός συμβατικού συστήματος αυθαίρετων σημάτων με στόχο την επικοινωνία. Οι όροι στους οποίους θα πρέπει κανείς να επικεντρωθεί ώστε να καταλάβει την φύση της ανθρώπινης γλώσσας είναι οι έννοιες της επικοινωνίας, των ιδεών, του κώδικα και του συμβατικού συστήματος. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο προσδιορισμό απώτερος σκοπός της γλώσσας είναι η επικοινωνία. Επικοινωνία είναι κάθε ανταλλαγή ιδεών ή μιας έννοιας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, τον ομιλούντα και τον ακούοντα. Τις περισσότερες φορές αυτές οι ιδέες και έννοιες ανταλλάσσονται στη βάση ενός κώδικα, αυτό που εμείς συνήθως ονομάζουμε «γλώσσα». Κάτω από αυτή την έννοια η γλώσσα είναι ένα σύνολο από σταθερά σύμβολα, των οποίων η χρήση θα πρέπει να κατανοήσει σταδιακά ο χρήστης ώστε να γίνει κατανοητός από τους άλλους. Οι Bloom και Lahey προσπάθησαν να περιγράψουν τον σύνθετο τρόπο λειτουργίας της ανθρώπινης γλώσσας στη βάση τριών παραμέτρων: της γλωσσικής δομής, του γλωσσικού περιεχομένου και της γλωσσικής χρήσης. Κάθε μία από αυτές τις τρεις παραμέτρους της γλώσσας συντονίζεται από ένα πολύπλοκο σύνολο συμβατικών κανόνων οι οποίοι όλοι μαζί συνθέτουν τη γλώσσα.

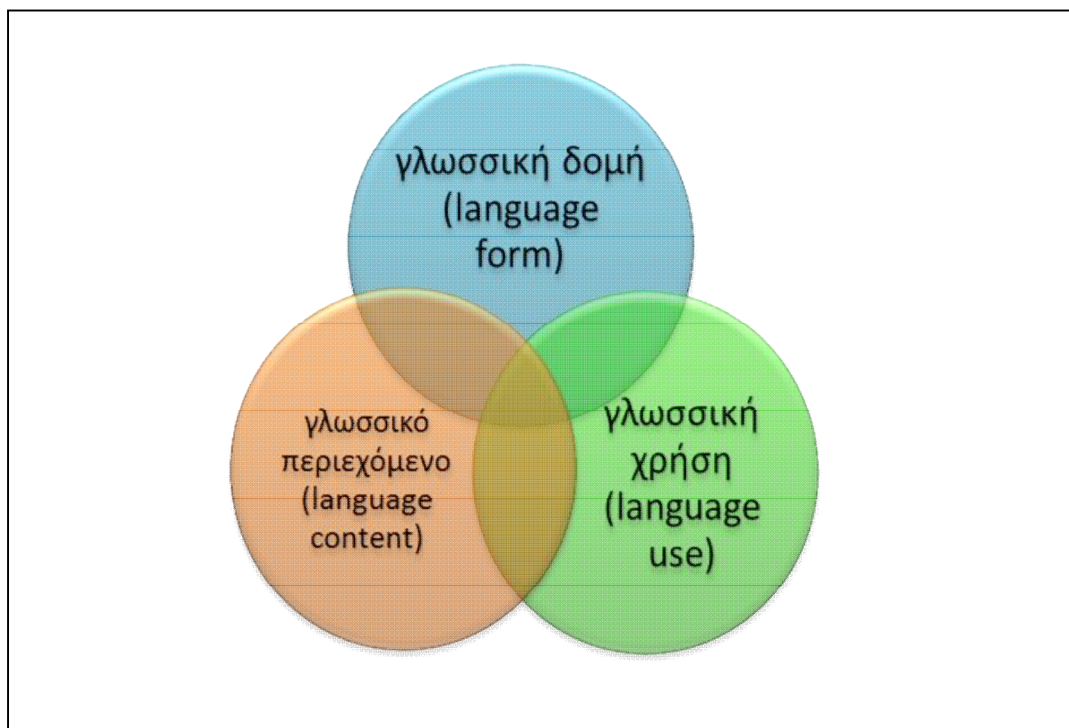
Η παράμετρος της γλωσσικής δομής αποτελείται από τα χαρακτηριστικά της γλώσσας τα οποία φαίνονται και περιλαμβάνει τους συμβατικούς κανόνες που σχετίζονται με:

1. την φωνολογία, δηλαδή τον συνδυασμό των επιμέρους ήχων σε μία γλώσσα
2. την μορφολογία, δηλαδή την εσωτερική συγκρότηση των λέξεων
3. το συντακτικό, δηλαδή τη σειρά των λέξεων στις προτάσεις

Η δεύτερη παράμετρος είναι η σημασιολογία, δηλαδή το γλωσσικού περιεχόμενο που σχετίζεται με το εννοιολογικό περιεχόμενο της γλώσσα και τις σχέσεις που διέπουν τις λέξεις όταν αυτές χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν τη γνώση του κόσμου.

Η τρίτη παράμετρος, της γλωσσικής χρήσης, περιλαμβάνει μια σειρά από συμβατικούς κανόνες οι οποίοι υπαγορεύουν την επικοινωνιακή συμπεριφορά σε τρεις βασικούς τομείς: α) τους λόγους για τους οποίους επικοινωνούμε, β) τους διαφορετικούς κώδικες και τα επικοινωνιακά στυλ που απαιτούνται σε μια συγκεκριμένη περίπτωση και γ) τη συνομιλία.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η σωστή χρήση της γλώσσας εμπεριέχει την αλληλεπίδραση και των τριών αυτών συστημάτων της: του γλωσσικού περιεχομένου δηλαδή της σημασιολογία, της γλωσσικής δομής δηλαδή της φωνολογίας, της μορφολογίας και του συντακτικού και της γλωσσικής χρήσης δηλαδή της πραγματολογία. Δηλαδή ο ομιλητής όταν σκέφτεται να πει κάτι επιλέγει τις κατάλληλες γι' αυτό λέξεις (γλωσσικό περιεχόμενο), βάζει στη σειρά τις λέξεις (γλωσσική δομή που αντιπροσωπεύουν τους στόχους του (γλωσσική χρήση), και ταυτόχρονα συνεκτιμά τη φύση όλης της αλληλεπίδρασης. Με τον ίδιο τρόπο ο συνομιλητής θα πρέπει να μεταφράσει τις λέξεις (γλωσσικό περιεχόμενο) και τις προτάσεις που θα ακούσει βάσει όσων ήδη γνωρίζει για τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στη συνομιλία (γλωσσικό περιεχόμενο και δομή) και για τις περιστάσεις στις οποίες διενεργείται η συνομιλία (Νικολόπουλος, 2008).



Διαγραμματική αναπαράσταση της αλληλεπίδρασης των τριών γλωσσικών παραμέτρων/ συστημάτων της γλώσσας, σύμφωνα με τους Bloom και Lahey (1978)

### **3.ii. Γλωσσική ανάπτυξη: δύο διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης**

Υπάρχουν δύο βασικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί για να περιγράψουν την γλωσσική κατάκτηση. Τα μοντέλα αυτά είναι το βιολογικό μοντέλο ή αλλιώς ορθολογιστικό μοντέλο κατάκτησης της γλώσσας το οποίο υποστηρίζεται από τους ορθολογιστές και το εμπειριοκρατικό μοντέλο το οποίο υποστηρίζεται από τους εμπειριοκράτες. Η επικρατέστερη θεωρία του βιολογικού μοντέλου είναι η γενετική θεωρία του Chomsky (1998) και αντίστοιχα του εμπειριοκρατικού μοντέλου η θεωρία κατασκευής του Tomasello (2003).

#### **3.ii.a. Βιολογικό Μοντέλο**

##### ***Η Γενετική Θεωρία του Noam Chomsky***

Ο γλωσσολόγος Noam Chomsky πραγματοποίησε μια από τις πρώτες συστηματικές προσπάθειες ερμηνείας του πολύπλευρου φαινομένου της κατάκτησης της γλώσσας από τα παιδιά (1965, 1981, 1986) (Παπαηλιού, 2008). Σύμφωνα με τη γενετική θεωρία, ο άνθρωπος γεννιέται με μια έμφυτη ικανότητα να αναπτύξει τη γλώσσα, η οποία είναι βιολογικά προκαθορισμένη. Το βιολογικό πρόγραμμα που είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη της γλώσσας είναι ο μηχανισμός γλωσσικής απόκτησης ή το γλωσσικό όργανο. Ο μηχανισμός γλωσσικής απόκτησης εφοδιάζει το παιδί με ένα μοντέλο, την καθολική γραμματική, η οποία καλύπτει όλα τα γραμματικά χαρακτηριστικά των φυσικών γλωσσών (Chomsky, 1998) (Μαρίνης, 2008).

Ο Chomsky παρατήρησε ότι, μολονότι το γλωσσικό σύστημα είναι ιδιαίτερα πλούσιο και περίπλοκο, τόσο που ακόμη και οι πλέον πεπειραμένοι γλωσσολόγοι με τα πλέον σύγχρονα μέσα αδυνατούν να το περιγράψουν με ακρίβεια, τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα γρήγορα, αβίαστα και με σχετικά ομοιόμορφο τρόπο ακόμη και σε περιπτώσεις διγλωσσίας ή αισθητηριακής αναπηρίας όπως η τύφλωση ή η κώφωση. Επιπλέον, ήδη από τα πολύ πρώιμα στάδια η γλώσσα των παιδιών χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά δεν μιμούνται απλώς γλωσσικές εκφράσεις που έχουν ακούσει από τους ενήλικες, αλλά παράγουν νέες χρησιμοποιώντας τα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος με αποδεκτούς τρόπους (Παπαηλιού, 2008).

Η μορφή και τα χαρακτηριστικά της καθολικής γραμματικής έχουν υποστεί αλλεπάλληλες μετατροπές κατά την εξέλιξη της γενετικής θεωρίας. Τις δεκαετίες του 1960 και 1970, η καθολική γραμματική περιείχε μετασχηματιστικούς κανόνες. Ένας μετασχηματιστικός κανόνας ήταν υπεύθυνος για την δημιουργία προτάσεων παθητικής φωνής από προτάσεις ενεργητικής φωνής, ή ερωτηματικών προτάσεων από καταφατικές προτάσεις.

Τη δεκαετία του 1980 αναπτύχθηκε το μοντέλο των αρχών και παραμέτρων, σύμφωνα με το οποίο η καθολική γραμματική δεν περιέχει μετασχηματιστικούς κανόνες, αλλά έναν περιορισμένο αριθμό καθολικών αρχών που ισχύουν σε όλες τις γλώσσες, καθώς και έναν περιορισμένο αριθμό παραμέτρων που διαφέρουν από γλώσσα σε γλώσσα (Chomsky, 1986). Στο μοντέλο αυτό, οι διαφορές από γλώσσα σε γλώσσα οφείλονται στις διαφορετικές αξίες των παραμέτρων. Για παράδειγμα, μία από τις παραμέτρους καθορίζει τη σειρά των όρων σε μια πρόταση.

Το μοντέλο της καθολικής γραμματικής άλλαξε ραγδαία τη δεκαετία του 1990, με την ανάπτυξη του μινιμαλιστικού προγράμματος (Chomsky, 1995). Σύμφωνα με αυτό, η καθολική γραμματική περιέχει καθολικά χαρακτηριστικά, όπως τα χαρακτηριστικά γένος, αριθμός, πτώση. Τα χαρακτηριστικά αυτά εμφανίζονται με διαφορετικούς τρόπους στη γραμματική της κάθε γλώσσας. Σε ορισμένες γλώσσες γραμματικοποιούνται, ενώ σε άλλες δεν αποτελούν μέρος της

γραμματικής. Όταν το παιδί έρχεται σε επαφή με τη γλώσσα του περιβάλλοντος του, ανακαλύπτει ποια από τα καθολικά χαρακτηριστικά αποτελούν μέρος της γραμματικής της γλώσσας του και ποια όχι (Marinis, 2003· Roeper, 1999). Για παράδειγμα ένα παιδί που κατακτά την ελληνική ανακαλύπτει ότι το χαρακτηριστικό γένος είναι γραμματικοποιημένο και εμφανίζεται στα άρθρα και στα επίθετα. Αντίθετα το παιδί που κατακτά την αγγλική γλώσσα το γένος δεν γραμματικοποιείται (Μαρίνης, 2008).

### ***Άλλες Θεωρίες του Βιολογικού Μοντέλου***

Ο Steven Pinker (1994) επεξεργάστηκε παραπάνω την ιδέα του Chomsky για το γενετικό υπόβαθρο της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Pinker, η γλώσσα δεν αποτελεί πολιτιστικό δημιούργημα το οποίο τα άτομα μαθαίνουν, όπως για παράδειγμα μαθαίνουν την ώρα. Αντίθετα, συνιστά διακριτό τμήμα της βιολογικής οργάνωσης του ανθρώπινου εγκεφάλου. Ο Pinker χαρακτηρίζει τη γλώσσα ένστικτο επειδή αυτή αποτελεί μια περίπλοκη εξειδικευμένη δεξιότητα, η οποία εκδηλώνεται αυθόρμητα, χωρίς συνειδητή προσπάθεια ή εκπαίδευση και χωρίς το άτομο να έχει επίγνωση της υποκείμενης δομής της. Επιπλέον, η γλώσσα δεν επινοήθηκε από κάποια μεγαλοφυΐα, είναι ποιοτικά ίδια σε όλα τα άτομα και διακρίνεται από άλλες γνωστικές ικανότητες επεξεργασίας πληροφοριών. Ο συγγραφέας ισχυρίζεται ότι το γλωσσικό ένστικτο προέκυψε από μια βιολογική προσαρμογή για την αποτελεσματικότερη μετάδοση πληροφοριών και δεν αποτελεί μέρος μιας γενικότερης ικανότητας χρήσης συμβόλων όπως έχει ισχυριστεί ο Piaget (1952). Σε νευρολογικό επίπεδο αυτό σημαίνει ότι τα πρότυπα των συνάψεων στον φλοιό προσδιορίζονται σχεδόν αποκλειστικά από τα γονίδια, ενώ έχει υποστηριχτεί από τους Fodor (1983), Pinker (1994) και Marcus (2001) ότι η επίδραση της εμπειρίας στη γλωσσική συμπεριφορά περιορίζεται στο ελάχιστο. Οι συγκεκριμένες υποθέσεις έχουν τις απαρχές τους στις ανακαλύψεις των διάσημων νευρολόγων του 19<sup>ου</sup> αιώνα Paul Broca και Carl Wernicke. Ο πρώτος το 1861 εντόπισε ένα συγκεκριμένο κέντρο παραγωγής του λόγου στον εγκεφαλικό φλοιό του αριστερού ημισφαιρίου, ενώ ο δεύτερος το 1874 εντόπισε ένα συγκεκριμένο κέντρο πρόσληψης της ομιλίας επίσης στο αριστερό ημισφαίριο (Παπαηλιού, 2008).

### **3.ii.b. Εμπειριοκρατικό Μοντέλο**

#### ***Η Θεωρία Κατασκευής του Tomasello***

Η αμφισβήτηση της επιχειρηματολογίας του Chomsky έχει οδηγήσει γλωσσολόγους, ψυχολόγους και άλλους γνωστικούς επιστήμονες σε μια πιο αναλυτική διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους τα γλωσσικά περιβαλλοντικά δεδομένα καθοδηγούν το παιδί στην εσωτερίκευση των σύνθετων γραμματικών ιδιοτήτων της μητρικής του γλώσσας.

Στη θεωρία κατασκευής, το βασικό χαρακτηριστικό της γλώσσα είναι ο συμβολικός της χαρακτήρας (Μαρίνης, 2008). Ο Tomasello (2000) στην θεωρία κατασκευής υποστηρίζει ότι το παιδί μαθαίνει αρχικά μέσω της μίμησης και χωρίς τη βοήθεια έμφυτων γλωσσικών περιορισμών, συγκεκριμένες γλωσσικές εκφράσεις, τις οποίες στη συνέχεια αρχίζει να τα ταξινομεί σε κατηγορίες, να σχηματοποιεί και να συνδυάζει τα οποία με τη σειρά τους οδήγησαν στην εμφάνιση γραμματικών δομών. Έτσι η γραμματική αποτελεί υποπροϊόν της χρήσης της γλώσσας (Βαρλοκώστα, 2008).

Στο μοντέλο αυτό για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού η ανάπτυξη της γλώσσας είναι αποτέλεσμα της γενικότερης νοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Δύο είδους ικανότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη της γλώσσας. Η πρώτη είναι η ικανότητα του

παιδιού να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις άλλων ατόμων και η δεύτερη είναι να αναλύει και να ανακαλύπτει μοτίβα, και γενικότερα η ικανότητα κατηγοριοποίησης (Tomasello, 2003).

Η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις των άλλων εκδηλώνεται με την ικανότητα του να κατευθύνει την προσοχή του, μαζί με την προσοχή των άλλων, σε αντικείμενα και γεγονότα κοινού ενδιαφέροντος, να ακολουθεί τις χειρονομίες και την προσοχή άλλων ατόμων προς αντικείμενα και γεγονότα τα οποία βρίσκονται πέρα από το άμεσο περιβάλλον, να κατευθύνει ενεργά την προσοχή άλλων σε μακρινά αντικείμενα χρησιμοποιώντας χειρονομίες δείξης, και να αντιλαμβάνεται και να μαθαίνει τις προθέσεις και τις πράξεις των άλλων (Tomasello, 2003). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι παραπάνω ικανότητες είναι απαραίτητες ώστε το παιδί να μάθει τη χρήση γλωσσικών συμβόλων και πολύπλοκων γλωσσικών εκφράσεων και δομών. Αυτό με τη σειρά του επιτρέπει στο παιδί να χρησιμοποιήσει αφηρημένες διαδικασίες, όπως είναι η χρήση αναλογιών, κάτι που μπορεί να συμβεί μόνο όταν τα στοιχεία που συγκρίνει κανείς έχουν παρόμοια επικοινωνιακή λειτουργία. Τέλος, η ικανότητα αντίληψης των προθέσεων άλλων ατόμων δεν σχετίζεται μόνο με τη γλωσσική επικοινωνία, αλλά επιτρέπει στο παιδί να κατακτήσει διάφορες άλλες δεξιότητες και πρακτικές, όπως είναι η χρήση εργαλείων.

Η ικανότητα του παιδιού να ανακαλύπτει μοτίβα, και γενικότερα η ικανότητα κατηγοριοποίησης, εκδηλώνεται με την ικανότητα δημιουργίας αισθητηριακών και εννοιολογικών κατηγοριών από παρόμοια αντικείμενα και γεγονότα, την ικανότητα δημιουργίας αισθητηριακών-κινητικών συστημάτων από επαναλαμβανόμενα μοτίβα αισθήσεων και πράξεων, την ικανότητα ανάλυσης σειράς από αισθήσεις και συμπεριφορές με βάση αναλύσεις διανομής, τη δυνατότητα δημιουργίας αναλογιών ανάμεσα σε δύο ή σε πιο πολύπλοκα σύνολα με βάση παρόμοιους ρόλους λειτουργίας (Tomasello, 2003). Αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες έτσι ώστε το παιδί να ανακαλύψει μοτίβα στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι χρησιμοποιούν γλωσσικά σύμβολα στην ομιλία τους και να δημιουργήσει την αφηρημένη γραμματική της γλώσσας που μαθαίνει. Οι ικανότητες αυτές επίσης δεν αφορούν μόνο στη γλώσσα, αλλά επιτρέπουν στον άνθρωπο να αναλύσει και να κατηγοριοποιήσει στοιχεία της πραγματικότητας που βιώνει (Μαρίνης, 2008).

### ***Άλλες Εμπειριοκρατικές Θεωρίες***

Επιπλέον αρκετοί ακόμα μελετητές όπως οι: Bates (1999), Bates & Goodman (1997), Elman et al (1996), Karmiloff-Smith (1998), Thomas and Karmiloff-Smith (2003), Tomasello (2000) εκφράζουν την αντίθεση τους στις αυστηρά ντετερμινιστικές θέσεις του Chomsky και του Pinker. Οι μελετητές αυτοί υποστηρίζουν ότι μολονότι ο εγκέφαλος ήδη από τη γέννηση παρουσιάζει σημαντική διαφοροποίηση και συγκεκριμένες περιοχές του είναι καλύτερα προετοιμασμένες να επεξεργαστούν συγκεκριμένες πληροφορίες οι οποίες έχουν άμεση σχέση με τη γλώσσα, η λειτουργία των περιοχών αυτών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί από το περιβάλλον του. Ακόμα παρατηρούν ότι ο εγκέφαλος παρουσιάζει πλαστικότητα, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής και σε περιπτώσεις βλάβης των περιοχών που εξειδικεύονται στη γλώσσα η γλωσσική λειτουργία είναι δυνατό να επιτελεστεί από ομόλογες περιοχές (Παπαηλιού, 2008).

Οι Bates & McWhinney (1989) υποστηρίζουν ότι η κατάκτηση της γλώσσας καθοδηγείται από τα ίδια τα γλωσσικά περιβαλλοντικά δεδομένα δηλαδή από συσχετισμούς μορφής-λειτουργίας στους οποίους εκτίθεται το παιδί. Οι ερευνητές Rumelhart & McClelland (1986), Bates & Elman (1996) προτείνουν νευρωνικά δίκτυα τα οποία είναι ικανά να προσομοιώνουν κανονικότητες της γραμματικής δομής χωρίς να έχουν στη διάθεση τους έμφυτες δομές παρά μόνο τεράστια περιβαλλοντικά δεδομένα προφορικού και γραπτού λόγου. Ο Slobin (1985) με την λιγότερο εμπειριοκρατική προσέγγιση του υποστήριξε ότι υπάρχουν καθολικές αρχές, οι οποίες όμως

συνιστούν λειτουργικές αρχές που βοηθούν στην επεξεργασία των γλωσσικών ερεθισμάτων στα οποία εκτίθενται τα παιδιά (Βαρλοκώστα, 2008).

### **3.iii. Το Λογικό Πρόβλημα**

Οι γλωσσικές πληροφορίες από το περιβάλλον δεν μπορούν να θεωρηθούν ως η μόνη προϋπόθεση για τη γλωσσική κατάκτηση, καθώς δεν αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα του σύνθετου γλωσσικού συστήματος το οποίο καλείται να εσωτερικεύσει το παιδί. Η γραμματική ικανότητα ενός φυσικού ομιλητή, δηλαδή η δυνατότητα του να παράγει και να κατανοεί έναν μη πεπερασμένο αριθμό προτάσεων ξεπερνά κατά πολύ τον πεπερασμένο αριθμό προτάσεων που απαρτίζουν τα γλωσσικά περιβαλλοντικά ερεθίσματα στα οποία έχει εκτεθεί ως παιδί.

Αυτό ακριβώς είναι το λογικό πρόβλημα της γλωσσικής κατάκτησης ή το επιχείρημα της πενίας του ερεθίσματος. Η ουσία του επιχειρήματος συνοψίζεται στο ότι η γνώση για το γλωσσικό σύστημα της μητρικής μας γλώσσας ξεπερνά κατά πολύ τα εμπειρικά δεδομένα στα οποία έχουμε εκτεθεί ως παιδιά και, επομένως, δεν μπορεί να πηγάζει αποκλειστικά από αυτά. Το λογικό πρόβλημα υποστηρίζει δύο θέματα. Το πρώτο θέμα είναι η ανεπάρκεια των θετικών ενδείξεων και το δεύτερο η έλλειψη αρνητικών ενδείξεων στις γλωσσικές πληροφορίες που δέχεται το παιδί από το περιβάλλον του. Η ανεπάρκεια των θετικών ενδείξεων σημαίνει ότι όλες οι γλωσσικές πληροφορίες που έχουμε ως φυσικοί ομιλητές είναι αδύνατον να προέρχονται από τα γλωσσικά περιβαλλοντικά ερεθίσματα, καθώς τα κρίσιμα για αυτές τις πληροφορίες περιβαλλοντικά ερεθίσματα είναι σπάνια και ως εκ τούτου μη διαθέσιμα στον ομιλητή. Η έλλειψη αρνητικών ενδείξεων σημαίνει ότι οι γλωσσικές πληροφορίες από το περιβάλλον δεν είναι αρκετές ώστε να συμπεράνει ο ομιλητής ότι κάποιες δομές δεν είναι επιτρεπτές στη μητρική του γλώσσα. Επίσης σύμφωνα με τους Chomsky (1965) και McNeil (1966) κάτι ακόμα σύμφωνα με την πενία του ερεθίσματος συμπεριλαμβάνει τον ισχυρισμό ότι οι γλωσσικές πληροφορίες από το περιβάλλον δεν είναι μόνο ποσοτικά ανεπαρκή αλλά και ποιοτικά, διότι ο λόγος των ενηλίκων περιέχει συχνά λανθασμένες εκφράσεις (Βαρλοκώστα, 2008).

### **3.iv. Θεωρία Διποκειμενικότητας**

Ωστόσο, οι θεωρίες για την κατάκτηση της γλώσσας που προαναφέρθηκαν μπορούν να χαρακτηριστούν ενηλικοκεντρικές με την έννοια ότι ο παιδικός λόγος μελετάται αφού έχει εμφανιστεί, ενώ δεν εξετάζεται η μετάβαση από την προ-γλωσσική στην γλωσσική περίοδο. Με άλλα λόγια σύμφωνα με τον Locke (1996) πρόκειται για ερμηνείες, οι οποίες έχουν ως αφετηρία το τελικό αποτέλεσμα μιας αναπτυξιακής πορείας, στην συγκεκριμένη περίπτωση το ώριμο γλωσσικό σύστημα, το οποίο όμως είναι γνωστό στους ενήλικες αλλά όχι και στο άτομο που αναπτύσσεται. Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις ο Locke (1993, 1996) υποστήριξε ότι η δημιουργία της γλώσσας θα πρέπει να μελετάται από την οπτική γωνία του ατόμου που αναπτύσσεται και να ανακαλύπτονται τα κίνητρα που το οδηγούν να αναπτύσσει τις ικανότητες εκείνες οι οποίες του είναι απαραίτητες για την εμφάνιση της γλώσσας (Παπαηλιού, 2008).

Ο Colwyn Trevarthen (1982, 1994) έδωσε μια απάντηση στο ζήτημα αυτό με την θεωρία της διποκειμενικότητας. Ο όρος αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο μαθαίνει τη σκέψη και τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου. Η θεωρία της διποκειμενικότητας υποστηρίζει ότι η γλώσσα εκπορεύεται από έμφυτα κίνητρα για μοίρασμα ενδιαφερόντων, προθέσεων και συναισθημάτων. Ο Wittgenstein (1953) υποστηρίζει ότι τα νοήματα που αποδίδονται μέσω της

γλώσσας δημιουργούνται μέσω της διαπροσωπικής επικοινωνίας και προϋπάρχουν της γλώσσας (Παπαηλιού, 2008).

Η θεωρία της διυποκειμενικότητας για την ανάπτυξη της γλώσσας υποστηρίζεται και από πληροφορίες νευρο-ανατομικών μελετών οι οποίες δείχνουν ότι συναισθηματικές εκφράσεις οι οποίες εναρμονίζονται με τις εκφράσεις άλλων ατόμων ρυθμίζονται από τον Ενδογενή Σχηματισμό Κινήτρων, ο οποίος περιλαμβάνει το εγκεφαλικό στέλεχος, τα βασικά γάγγλια καθώς και δομές του μεταιχμιακού συστήματος. Ο Ενδογενής Σχηματισμός Κινήτρων είναι παρών κατά τη γέννηση (Trevarthen- Aitken, 1994). Η απαρτίωση των συναισθηματικών εκφράσεων με τα αισθητηριακά ερεθίσματα, τα κίνητρα, τις προθέσεις, την προσοχή, τη μάθηση, καθώς και η ικανότητα κατανόησης της νοητικής ικανότητας των άλλων είναι αποτέλεσμα ισχυρών αμφίδρομων συνδέσεων ανάμεσα στις δομές που αποτελούν τον Ενδογενή Σχηματισμό Κινήτρων και τους αμυγδαλοειδείς πυρήνες και τον κροταφικό και προμετωπιαίο φλοιό (Bush, Luu & Posner, 2000· Holstege, Bandler & Saper, 1997· Morris et al, 1998· O' Rahilly & Muller, 1994· Trevarthen 2003· Trevarthen & Aitken, 1994,2001). Παρακάτω θα αναλυθούν τα κίνητρα για διυποκειμενική επικοινωνία τα οποία είναι ήδη ενεργά από την αρχή της ζωής, ενώ περιγράφονται και μη γλωσσικές επικοινωνιακές συμπεριφορές οι οποίες εμφανίζονται κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου και συνιστούν προϋπόθεση για την ανάπτυξη της γλώσσας (Παπαηλιού, 2008).

### **3.iv.a. Κίνητρα για Διυποκειμενική Επικοινωνία**

Τα κίνητρα για διυποκειμενική επικοινωνία θεωρείται ότι αποτελούν τον πυρήνα της νοητικής και ψυχικής οργάνωσης του ατόμου και εκδηλώνονται ως ετοιμότητα του οργανισμού να προσλαμβάνει τις υποκειμενικές καταστάσεις των άλλων, τα ενδιαφέροντα, τους στόχους και τα συναισθήματα τους, αλλά και να συμμετέχει αυθόρμητα και ενεργά σε συνεργατική επικοινωνία, η οποία με τη σειρά της συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την πολιτισμική μάθηση, την από κοινού δημιουργία νοημάτων και την ανάπτυξη της γλώσσας (Trevarthen-Aitken, 2001· Trevarthen-Aitken, 1994) (Παπαηλιού, 2008).

Τα κίνητρα διακρίνονται από τα συναισθήματα, τα οποία μεταβιβάζουν την ποιότητα της εκδήλωσης των κινήτρων προς τον επικοινωνιακό σύντροφο. Σύμφωνα με τον Trevarthen (2001) τα θεμελιώδη κίνητρα είναι τα ακόλουθα:

α) Το κίνητρο για επικέντρωση της προσοχής στο περιβάλλον μέσω κινήσεων προσαρμογής του σώματος αλλά και της επιλεκτικής χρήσης των αισθήσεων.

β) Το κίνητρο για τη ρύθμιση των ζωτικών λειτουργιών του οργανισμού.

γ) Το επικοινωνιακό κίνητρο το οποίο ρυθμίζει τον δεσμό με το πρόσωπο που είναι υπεύθυνο για την πρωτογενή φροντίδα του βρέφους και της συντροφικότητας μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η μάθηση (Παπαηλιού, 2008).

Η ανάπτυξη του ατόμου είναι αποτέλεσμα αλλαγών τόσο στα ίδια τα κίνητρα όσο και στους αντιληπτικούς και κινητικούς μηχανισμούς που τα υποστηρίζουν. (Trevarthen 1982· Trevarthen-Aitken 2001) (Παπαηλιού, 2008).

Σύμφωνα με τον Trevarthen (1982) η πρωτογενής διυποκειμενικότητα η οποία είναι η πρωταρχική εκδήλωση του κινήτρου για διαπροσωπική επικοινωνία παρατηρείται περίπου στην ηλικία των δύο μηνών. Κατά την πρωτογενή διυποκειμενικότητα τα βρέφη εμπλέκονται σε οργανωμένα πρότυπα αλληλεπίδρασης, όπου εναρμονίζονται με τον επικοινωνιακό σύντροφο μέσω φωνητικών εκφράσεων, εκφράσεων του προσώπου και χειρονομιών. Το αντικείμενο της επικοινωνίας κατά την περίοδο αυτή είναι τα συναισθήματα του εαυτού και του άλλου

(Trevarthen 1982). Αυτές οι επικοινωνιακές ικανότητες έχουν αναπτυχθεί στο ανθρώπινο είδος προκειμένου το βρέφος να μπορέσει να αναπτύξει στενή συναισθηματική σχέση με τα πρόσωπα που το φροντίζουν, η οποία είναι απαραίτητη πρωτίστως για την επιβίωση του. Δευτερογενώς σύμφωνα με τον Locke (1996) παρέχουν στο βρέφος τη δυνατότητα πρόσληψης ποικίλων γλωσσικών πληροφοριών προς επεξεργασία (Παπαηλιού, 2008).

Από την ηλικία των εννέα μηνών εμφανίζεται η δευτερογενής διυποκειμενικότητα, η οποία είναι σημαντική για τη δημιουργία συμβόλων αλλά και για την ανάπτυξη της γλώσσας (Trevarthen 1994). Η δευτερογενής διυποκειμενικότητα αποτελεί μια πιο περίπλοκη οργάνωση των θεμελιωδών κινήτρων. Το έμφυτο κίνητρο για επικοινωνιακή συναλλαγή με τους άλλους και το κίνητρο για απόκτηση γνώσης από το περιβάλλον, τα οποία μέχρι αυτή την ηλικία λειτουργούσαν ανεξάρτητα, τώρα συνδυάζονται ώστε να υπάρξει η συνεργατική επικοινωνία (Παπαηλιού, 2008).

Σύμφωνα με τους Tomasello (1993) και Trevarthen (1994) τέτοιου είδους συμπεριφορές είναι μοναδικές στον άνθρωπο και συνιστούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της γλώσσας, εφόσον η δημιουργία της εδράζεται στην αντίληψη του ψυχικού και φυσικού κόσμου μέσα από την προοπτική ενός άλλου ατόμου (Παπαηλιού, 2008).

### **3.iv.b. Προ-γλωσσικές επικοινωνιακές συμπεριφορές**

**Επικέντρωση της προσοχής στην ανθρώπινη φωνή:** Το γεγονός ότι η φωνή της μητέρας φτάνει μέσα στη μήτρα σε συνδυασμό με το ότι τα έμβρυα διαθέτουν το απαραίτητο νευρολογικό υπόστρωμα για ανταπόκριση στον ήχο ήδη από το τέλος του τέταρτου μήνα της εγκυμοσύνης, έχει ως αποτέλεσμα την εξοικείωση του βρέφους με την φωνή της μητέρας τους, η οποία μεταξύ άλλων είναι και φορέας χαρακτηριστικών της γλώσσας. Έτσι τα βρέφη είναι ικανά ακόμα και λίγες ώρες μετά τη γέννηση τους να στρέφονται προς την ανθρώπινη ομιλία και να προτιμούν τους γλωσσικούς ήχους από τους μη γλωσσικούς, καθώς και να προτιμούν τη φωνή της μητέρας τους από τη φωνή του πατέρα ή μιας ξένης γυναίκας (Παπαηλιού, 2008).

**Επικέντρωση της προσοχής στο ανθρώπινο πρόσωπο:** Μεγάλη σημασία για την οντογένεση της γλωσσικής επικοινωνίας είναι και ορισμένοι παράγοντες που σχετίζονται με την όραση. Πειραματικές μελέτες των Fantz (1963), Goren, Sarty & Wu (1975) Johnson, Dziurawiec, Ellis & Morton (1990) καταδεικνύουν ότι τα βρέφη λίγα λεπτά μετά τη γέννηση τους προτιμούν να κοιτάζουν σχέδια που απεικονίζουν το ανθρώπινο πρόσωπο παρά σχέδια ίδιας δυσκολίας που δείχνουν τα χαρακτηριστικά του προσώπου αλλοιωμένα ή το λευκό περίγραμμα του ανθρώπινου προσώπου. Το ανθρώπινο πρόσωπο είναι φορέας συναισθημάτων και η πηγή της ανθρώπινης φωνής. Οι κινήσεις του ανθρώπινου προσώπου, ιδιαίτερα του στόματος και των ματιών, κατά τη διάρκεια της ομιλίας προκαλούν εγρήγορση στα βρέφη και προσελκύουν την προσοχή τους, αυξάνοντας έτσι δραματικά τις πιθανότητες να επικεντρωθούν σε διάφορες παραμέτρους της ομιλίας (Locke 1993) (Παπαηλιού, 2008).

**Εναλλαγή ρόλων ακροατή-ομιλητή:** Από την ηλικία των 3 μηνών τα βρέφη έχουν την τάση να μην παράγουν φωνοποιήσεις όταν μιλάει ο επικοινωνιακός σύντροφος τους, αλλά αυτό συμβαίνει μόνο όταν αυτός σταματήσει. Η ικανότητα αυτή, που βασίζεται σε έμφυτη προδιάθεση σύμφωνα με τους Raye & Wells (1980), αναπτύσσεται σταθερά τουλάχιστον μέχρι την ηλικία των 5 μηνών (Parousek & Parousek 1989) και είναι αποτέλεσμα συντονισμένης δραστηριότητας όχι μόνο της μητέρας αλλά και του βρέφους (Murray & Trevarthen 1986). Όπως σημειώνει ο Kaye (1977) «η εναλλαγή ρόλων ακροατή-ομιλητή είναι κάτι περισσότερο από ένα απλό χαρακτηριστικό της γλώσσας. Αποτελεί προϋπόθεση για την κατάκτηση της γλώσσας». Η έμφυτη



τάση για εναλλαγή ρόλων ακροατή-ομιλητή παρέχει ένα ρυθμικό πλαίσιο για περίπλοκες μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης η οποία είναι απαραίτητη για τη δημιουργία νοημάτων. Επιπλέον, η ομαλή εναλλαγή ρόλων ακροατή- ομιλητή διευκολύνει τη φωνητική μάθηση γιατί ενθαρρύνει το βρέφος να παρακολουθήσει αλλά και να μιμηθεί τις εκφράσεις του επικοινωνιακού συντρόφου. Από την άλλη πλευρά, επιτρέπει στον επικοινωνιακό σύντροφο να αξιολογήσει την ποιότητα αλλά και τη σημασιολογική αξία των φωνοποιήσεων του βρέφους και να ενισχύσει ή να τις διορθώσει άμεσα. Η σημασία της ικανότητας για εναλλαγή ρόλων ακροατή-ομιλητή στην ανάπτυξη της γλώσσας καταδεικνύεται και από το γεγονός ότι η ανάπτυξη της παρουσιάζει καθυστέρηση σε βρέφη τα οποία αργότερα θα παρουσιάσουν προβλήματα στην ανάπτυξη του λόγου (Παπαηλιού, 2008).

**Φωνητική μίμηση:** Η μίμηση αποτελεί εάν από τους σημαντικότερους και πιο περίπλοκους μηχανισμούς πρόσκτησης του γλωσσικού συστήματος. Η μίμηση προϋποθέτει από τη μία τον συνδυασμό των ικανοτήτων της προσοχής και της μνήμης και από άλλη συγκεκριμένης ποιότητας συναισθηματική αλληλεπίδραση με έναν ευαισθητοποιημένο επικοινωνιακό σύντροφο. Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι η ικανότητα μίμησης γλωσσικών ήχων αλλά και κινήσεων που συνδέονται άμεσα με την παραγωγή γλώσσας είναι ήδη παρούσα κατά τη γέννηση. Κατά το πρώτο εξάμηνο της ζωής η αναπτυξιακή πορεία των φωνητικών μιμήσεων είναι μη γραμμική. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Maratos (1973) και Kugiumutzakis (1993) παρατηρείται μια αύξηση περίπου στην ηλικία των 3,5 μηνών η οποία ακολουθείται από μια μείωση μετά τους 4,5 μήνες. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα βρέφη παρακολουθούν το μοντέλο αρκετή ώρα πριν το μιμηθούν, κατά τη μίμηση καταβάλλουν έντονη σωματική προσπάθεια, ενώ μπορεί ακόμη και να αυτοδιορθώνονται προκειμένου να αναπαράξουν το μοντέλο με μεγαλύτερη ακρίβεια (Κουγιουμουτζάκης 1993). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι, κατά το πρώτο εξάμηνο της ζωής, τα βρέφη μπορούν να μιμηθούν τον τόνο αλλά και τη μελωδική κίνηση της φωνής του πατέρα και της μητέρας τους (Kessen, Levine & Wendrich, 1979· Masataka, 1992). Ωστόσο, η ικανότητα αυτή δε φαίνεται να διατηρείται κατά το τελευταίο τρίμηνο του πρώτου χρόνου, τουλάχιστον σε γλώσσες όπου ο τόνος δεν διαφοροποιεί μεταξύ τους γλωσσικές μονάδες όπως, π.χ. λέξεις (Siegel, Cooper, Morgan & Brenneuse-Sarshad 1990) (Παπαηλιού, 2008).

Η Pawlby (1977) διαπίστωσε ότι, παρόλο που η μίμηση εκφράσεων του προσώπου τόσο από τα βρέφη όσο και από τις μητέρες μειώθηκε με την ηλικία, αυξήθηκε η μίμηση των γλωσσικών ήχων. Τα βρέφη από την ηλικία των 8 μηνών περίπου, οπότε και εμφανίζεται το βάβισμα, παράγουν λιγότερους μη γλωσσικούς ήχους και μεγαλύτερη ποικιλία ήχων που μοιάζουν με αυτούς της γλώσσας (Oller, 1980). Οι μητέρες φαίνεται ότι αναπαράγουν επιλεκτικά τέτοιου είδους φωνοποιήσεις γεγονός το οποίο υποδηλώνει μια διαισθητική γνώση ότι πλησιάζει η εμφάνιση των λέξεων. Όπως σημειώνει η Pawlby (1977) «οι μητέρες μιμούνται επιλεκτικά ενέργειες στις οποίες μπορούν να αποδώσουν επικοινωνιακή αξία, ιδιαίτερα δε τις φωνοποιήσεις». Ο Veneziano (1988) κατέδειξε ότι, όταν οι μητέρες ανταποκρίνονται στις φωνοποιήσεις των βρεφών τους παράγοντας τη λέξη που προσομοιάζει περισσότερο φωνολογικά, τα βρέφη αναπαράγουν την αρχική τους φωνοποίηση προσαρμόζοντας την στην προφορά της μητέρας. Έχει διαπιστωθεί ότι η μίμηση των φωνητικών εκφράσεων των βρεφών από ευαισθητοποιημένους επικοινωνιακούς συντρόφους αυξάνει την προσοχή των βρεφών στην ομιλία, αυξάνει την αναλογία γλωσσικών και μη γλωσσικών ήχων ήδη από την ηλικία των 3 μηνών, ενώ συσχετίζεται και με το γενικότερο επίπεδο ανάπτυξης των επικοινωνιακών ικανοτήτων (Papusek & Papousek, 1975· Hardy-Brown, Plomin & DeFeries, 1981). Αντίθετα σύμφωνα με τους Tomasello, Mannle και Kruger (1986) στις περιπτώσεις που η φωνητική μίμηση εκ μέρους των μητέρων είναι περιορισμένη, ο ρυθμός της πρώιμης τουλάχιστον γλωσσικής ανάπτυξης παρουσιάζει καθυστέρηση. Σε μεγαλύτερες ηλικίες η μίμηση φαίνεται ότι

αποτελεί έναν τουλάχιστον από τους μηχανισμούς εκμάθησης ανώμαλων γραμματικών τύπων (MacWhinney, 1976) (Παπαηλιού, 2008).

**Πρωτοσυνομιλίες:** Στην ηλικία των 2-4 μηνών τα βρέφη όχι μόνο προσέχουν τον επικοινωνιακό σύντροφο, αλλά κατανοούν και ανταποκρίνονται στην προσοχή του άλλου προς τον ίδιο τους τον εαυτό με μια ποικιλία συναισθηματικών αντιδράσεων όπως το ενδιαφέρον, η ευχαρίστηση, η δυσφορία, η αμφιταλάντευση ή η αδιαφορία. Τα βρέφη αυτής της ηλικίας εναρμονίζονται με τον επικοινωνιακό σύντροφο μέσω φωνητικών εκφράσεων, εκφράσεων του προσώπου και χειρονομιών. Σύμφωνα με τους Condon & Sanders (1974) τα βρέφη παρακολουθούν και συγχρονίζουν τις κινήσεις τους με την ομιλία των ενηλίκων. Αυτή την περίοδο επίσης τα βρέφη προσπαθούν να κατευθύνουν την προσοχή των άλλων στον εαυτό τους κυρίως μέσω φωνοποιήσεων (Reddy, 1999). Αυτού του είδους οι επικοινωνιακές συναλλαγές των βρεφών αυτής της ηλικίας περιγράφονται με τον όρο πρωτοσυνομιλίες λόγω της ομοιότητας τους με τα παραγλωσσικά χαρακτηριστικά μιας φιλικής συζήτησης μεταξύ ενηλίκων (Bateson, 1979· Trevarthen, 1982) (Παπαηλιού, 2008).

**Πράξεις με χιούμορ:** Μετά τα μέσα του πρώτου χρόνου της ζωής τα βρέφη αρχίζουν να κατανοούν αλλά και προσπαθούν να στρέψουν ή να διατηρήσουν την προσοχή του άλλου όχι μόνο στον εαυτό τους ως όλον αλλά και σε συγκεκριμένες ενέργειες τους. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται με μια σειρά περίπλοκων συμπεριφορών όπως η επίδειξη, τα αστεία και το πείραγμα. Τα βρέφη επαναλαμβάνουν ενέργειες όπως: γριμάτσες, κραυγές, χαιρετισμός, παλαμάκια, οι οποίες γνωρίζουν ότι προκαλούν το γέλιο ή τον έπαινο. Επίσης, εκδηλώνουν μια αναπτυσσόμενη αίσθηση του χιούμορ, το οποίο συνιστάται σε «κακόβουλες» πράξεις ή σε προκλητική παραβίαση των συνηθειών και των νορμών (Reddy, 1991). Η ποικιλία των συναισθημάτων αλλά και η περιπλοκότητα των ενεργειών του βρέφους υποδηλώνουν αυξανόμενη επίγνωση της κατεύθυνσης της προσοχής και των συναισθημάτων των άλλων, καθώς και ένα κίνητρο για περαιτέρω διερεύνηση τους (Reddy, 1999) (Παπαηλιού, 2008).

**Συνδυασμένη προσοχή και δείξη:** Από την ηλικία των 9 μηνών περίπου η επικοινωνία του βρέφους με τους άλλους δεν αφορά πλέον μόνο τα συναισθήματα, αλλά και αντικείμενα ή γεγονότα του άμεσου περιβάλλοντος. Ο συνειδητός συνδυασμός της προσοχής δύο ατόμων σε ένα «τρίτο» στοιχείο του εξωτερικού κόσμου ονομάζεται συνδυασμένη προσοχή (Reddy, 1999). Οι Tomasello & Farrar (1986) σε μια μελέτη τους διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της συνδυασμένης προσοχής και της ανάπτυξης του λεξιλογίου. Η συνδυασμένη προσοχή ορίστηκε λειτουργικά ως η διάρκεια κατά την οποία η μητέρα και το βρέφος εστίαζαν την προσοχή τους στο ίδιο αντικείμενο ή γεγονός. Η συνδυασμένη προσοχή επιτυγχανόταν με 2 τρόπους: είτε η μητέρα έστρεφε την προσοχή της στο αντικείμενο προσοχής του βρέφους ή το αντίστροφο. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ του μεγέθους του λεξιλογίου στην ηλικία των 21 μηνών και της διάρκειας των επεισοδίων συνδυασμένης προσοχής στην ηλικία των 15 μηνών. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι λέξεις που αναφέρονταν σε αντικείμενα στα οποία εστίαζε την προσοχή του το ίδιο το παιδί μαθαίνονταν ευκολότερα, σε σύγκριση με τις λέξεις τις οποίες χρησιμοποιούσε η μητέρα προσπαθώντας να ανακατευθύνει την προσοχή του βρέφους σε ένα αντικείμενο του δικού της ενδιαφέροντος.

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα καταδεικνύει ότι η εμφάνιση της χειρονομίας της δείξης προηγείται σταθερά της παραγωγής αναφορικού λεξιλογίου (Leung & Rheingold, 1981· Murphy & Messer, 1977). Το γεγονός αυτό συνιστά ένα από τα πλέον ισχυρά ευρήματα τα οποία υποστηρίζουν τη συνέχεια στη μετάβαση από την προγλωσσική στη γλωσσική επικοινωνία. Όταν το βρέφος πραγματοποιεί αυτή την πολυδιάστατη ενέργεια, η οποία απαιτεί συντονισμό του βλέμματος και της χειρονομίας υποθέτει ότι ο παρατηρητής με αυτό τον τρόπο θα πληροφορηθεί τις σκέψεις του. Με άλλα λόγια αυτός που δείχνει

χρησιμοποιεί τη χειρονομία της δείξης όχι μόνο για να δηλώσει το σημείο εστίασης της δικής του προσοχής, αλλά και για να κατευθύνει την προσοχή του επικοινωνιακού συντρόφου. Έτσι η χειρονομία της δείξης συνιστά μια ιδιαίτερα περίπλοκη επικοινωνιακή συμπεριφορά. Από την άλλη πλευρά, ο δέκτης, δεδομένου ότι κατανοεί τη συγκεκριμένη χειρονομία, τη χρησιμοποιεί προκειμένου να καθορίσει προς τα πού πρέπει να κατευθυνθεί η προσοχή του, ώστε να εξακολουθήσει η επικοινωνία (Locke, 1993· Mervis & Bertrand, 1977). Σύμφωνα με τον Lock (1980), οντογενετικά η χειρονομία της δείξης προήλθε από αποτυχημένες προσπάθειες του βρέφους να προσεγγίσει ή να πιάσει ένα αντικείμενο. Η χειρονομία της δείξης διευκολύνει σημαντικά τον άμεσο καθορισμό του **σημαινόμενου** των λέξεων, απομονώνοντας ένα αντικείμενο από τα γειτονικά του που μπορούν να θεωρηθούν ως εναλλακτικά **σημαινόμενα**. Άρα, όταν ο επικοινωνιακός σύντροφος δείχνει ένα αντικείμενο καθώς το ονοματίζει, διευκολύνει το βρέφος να προσδιορίσει το **σημαινόμενο** της λέξης που χρησιμοποιεί. Από την άλλη πλευρά έχει βρεθεί ότι, όταν τα βρέφη δείχνουν προς το αντικείμενο, οι μητέρες είναι πολύ πιθανό να ανταποκριθούν ονοματίζοντας το αντικείμενο (Masur, 1982) (Παπαηλιού, 2008).

Τα τυπικά αναπτυσσόμενα βρέφη αρχίζουν να κατανοούν απλές χειρονομίες δείξης προς αντικείμενα που είναι άμεσα αντιληπτά περίπου στην ηλικία των 9 μηνών. Γύρω στο τέλος του πρώτου χρόνου τα βρέφη αρχίζουν και τα ίδια να δείχνουν, ενώ παράλληλα μπορεί να κοιτάζουν τη μητέρα κατά τη διάρκεια ή αμέσως μετά τη χειρονομία της δείξης (Butterworth, 1991· Franco & Butterworth, 1988· Murphy & Messer, 1977· Perucchini & Camaioni, 1993). Γύρω στα μισά του δεύτερου χρόνου τα βρέφη στρέφουν το βλέμμα τους στον επικοινωνιακό σύντροφο πριν τη χειρονομία της δείξης. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι τα βρέφη συνειδητοποιούν πως, αν ο ενήλικας δεν τα παρακολουθεί, δεν έχει νόημα να του δείξουν κάτι. Επιπλέον, προοδευτικά τα βρέφη καθίστανται ικανά να κατευθύνουν την προσοχή του άλλου όχι μόνο σε αντικείμενα του άμεσου περιβάλλοντος αλλά και σε αντικείμενα που είναι απόντα. Συνήθως η χειρονομία της δείξης συνοδεύεται από φωνοποίηση. Ο συνδυασμός αυτός έχει περιγραφεί από τον Halliday (1975) ως πρωτο-γλώσσα. Με την πάροδο του χρόνου στα τυπικά αναπτυσσόμενα βρέφη περιορίζεται σημαντικά η χρήση χειρονομιών, ενώ αυξάνεται δραματικά ο αριθμός των φωνοποιήσεων οι οποίες προοδευτικά θα μετατραπούν σε λέξεις (Παπαηλιού, 2008).

Στη σχετική βιβλιογραφία έχουν συζητηθεί κυρίως δύο είδη δείξης: η πρωτο-προστακτική και η πρωτο-δηλωτική δείξη. Στην πρώτη περίπτωση φαίνεται ότι το βρέφος θέλει να αποκτήσει ένα αντικείμενο ή επιζητεί βοήθεια, ενώ στην άλλη επιθυμεί να στρέψει την προσοχή του επικοινωνιακού συντρόφου στο αντικείμενο του δικού του ενδιαφέροντος. Σύμφωνα με τους Perucchini & Camaioni (1993) τα δύο αυτά διαφορετικά είδη δείξης δεν εμφανίζονται ταυτόχρονα, η πρωτο-προστακτική δείξη εμφανίζεται σχεδόν δύο μήνες νωρίτερα από την πρωτο-δηλωτική δείξη. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν γενικά λιγότερες χειρονομίες δείξης, οι οποίες μάλιστα είναι μόνο πρωτο-προστακτικές, ενώ δεν φαίνεται να είναι σε θέση ούτε να κατανοούν ούτε να παράγουν χειρονομίες πρωτο-δηλωτικής δείξης (Baron-Cohen, 1991) (Παπαηλιού, 2008).

### **3.v. Φωνητική-Φωνολογική Ανάπτυξη**

#### **3.v.a. Στάδια του βαβίσματος**

*Το στάδιο της φώνησης (0-2 μηνών):* Σε αυτό το στάδιο γίνεται παραγωγή κάποιων ημι-φωνηέντων με κανονική για την ομιλία φώνηση αλλά ελάχιστη στοματική αντήχηση. Οι παραγόμενοι ήχοι δίνουν την εντύπωση συλλαβικού έρρινου συμφώνου (Vihman, 1993)

*Το στάδιο της πρώιμης άρθρωσης ή υπερωικό στάδιο (2-3 μηνών):* Σε αυτό το στάδιο γίνεται τροποποίηση των κοιλοτήτων της φωνητικής οδού από τις κινήσεις των αρθρωτών και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προκληθούν αλλαγές στην αντήχηση. Τα παραγόμενα φωνήματα μοιάζουν ακουστικά με τα υπερωικά σύμφωνα και με το φώνημα /u/ (Vihman, 1993).

*Το στάδιο της επέκτασης (4-6 μηνών):* Σε αυτό το στάδιο αποκτούν καλύτερο έλεγχο του κινητικού μηχανισμού. Γίνεται παραγωγή ολοκληρωμένων φωνηεντικών πυρήνων με τις αντίστοιχες παραλλαγές αντήχησης. Σε αυτό το στάδιο παράγουν τις πρώτες συλλαβικές τους μορφές, εφορμώντας από την κλειστή στην ανοιχτή θέση της φωνητικής οδού, φαινόμενο που αποκαλείται οριακό βάβισμα (Oller, Eilers, Neal & Schwartz, 1999· Vihman 1993).

*Το στάδιο του αναπαραγόμενου βαβίσματος (6-8 μηνών):* Σε αυτό το στάδιο τα ψελλίσματα του βρέφους διαμορφώνονται σε μια ταχεία ηχητική ακολουθία συλλαβών, με σαφή δόμηση συμφώνου-φωνήεντος και συστηματική, επαναλαμβανόμενη παραγωγή, για παράδειγμα <mamama, dadada> (Oller, 1980· Roug, Landberg & Lundberg, 1989· Stark, 1980).

*Το στάδιο του ποικιλόμορφου βαβίσματος (9-18 μηνών):* Σε αυτό το στάδιο η ηχητική ακολουθία διαφοροποιείται από συλλαβή σε συλλαβή και παράγονται συλλαβές που συνδυάζονται μεταξύ τους με πρωτότυπο τρόπο , για παράδειγμα <mubida>, <daniku> (Locke, 1983· Vihman, Ferguson & Elbert, 1986) (Οκαλίδου, 2008).

### **3.v.b. Μετάβαση από το βάβισμα στην ομιλία**

Το βρέφος κάνει συστηματικά σύνδεση των ηχοπαραγωγών του με συγκεκριμένα νοήματα, κάνοντας έτσι την εμφάνιση των πρώτων του λέξεων (Πήτα, 1998). Η περίοδος μετάβασης από το βάβισμα στις λέξεις αρχίζει κατά τη διάρκεια του βαβίσματος και πολλές φορές η παραγωγή των λέξεων πραγματοποιείται ταυτόχρονα με την παραγωγή του βαβίσματος για 4-5 μήνες (Elbers, 1982· Vihman & Miller, 1988). Το στάδιο αυτό ολοκληρώνεται, όταν έχει γίνει παραγωγή των πρώτων 50 λέξεων. Αυτό το στάδιο είναι σημαντικό γιατί είναι η πρώτη ένδειξη ανάπτυξης του φωνολογικού συστήματος. Οι παραγωγές του βρέφους σε αυτό το στάδιο αποτελούνται κυρίως από μία ή δύο συλλαβές (Vihman, 1992). Η περίοδος αυτή επηρεάζεται από στις φωνολογικές δομές του παιδικού λόγου από τη γλώσσα των ενηλίκων. Το φωνολογικό ρεπερτόριο όμως του βαβίσματος του παιδιού καθορίζεται σημαντικά και από τις λεκτικές επιλογές του, το οποίο μας δείχνει ότι η γλώσσα του περιβάλλοντος δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που ασκεί επίδραση. Όμως κατά την φωνολογική κατάκτηση υπάρχει παγκόσμια προτίμηση από τα βρέφη πρώτα στα διχειλικά σύμφωνα. Το γεγονός αυτό μας δείχνει την ύπαρξη ενός βιολογικού μοντέλου και καθολικών αρχών φωνολογικής εξέλιξης (Οκαλίδου, 2008).

### **3.v.c. Ολοφραστικό στάδιο**

Το στάδιο αυτό έχει παραγωγές αρθρωτικών συνόλων, που αντιστοιχούν σε μία μόνο λέξη, που είναι αναγνωρίσιμη και ανήκει στην ομιλούμενη γλώσσα. Οι χειρονομίες που χρησιμοποιεί το παιδί και οι ιδιοσυγκρασιακές λεκτικές μορφές έχουν ποικιλία. Ακόμα υπάρχει αρθρωτική ποικιλομορφία και αυτό δημιουργεί πολλές δυσκολίες στον εντοπισμό των λέξεων της γλώσσας του. Το παιδί παράγει τις λέξεις με απλοποιημένη μορφή και έχοντας ένα σύστημα δικών του κανόνων με βάση τους περιορισμούς αντίληψης και παραγωγής των ήχων της γλώσσας του που ονομάζονται φωνολογικές διεργασίες (Ingram, 1986· Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, 1995). Παράγοντες που επηρεάζουν αυτό το στάδιο είναι το αναπτυσσόμενο μυοκινητικό σύστημα ομιλίας (Οκαλίδου, 2008).

### **3.v.d. Ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος**

Η παραγωγή των φωνηέντων γίνεται από τον δέκατο μήνα και ολοκληρώνεται στο τρίτο έτος της ηλικίας (Lieberman, 1980). Η σειρά εμφάνισης των συμφώνων έχει παγκόσμια ομοιομορφία. Τα στιγμικά, τα ρινικά και τα υγρά παράγονται πριν από τα τριβόμενα, τα προστριβόμενα και τα συμφωνικά συμπλέγματα. Η κατάκτηση των φωνημάτων και των συμφωνικών συμπλεγμάτων από μελέτες σε διάφορες γλώσσες ολοκληρώνεται στην ηλικία 7-8 ετών. Στον πίνακα που ακολουθεί αναφέρεται αναλυτικά η ηλικία κατάκτησης των συμφώνων της ελληνικής σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών (1995) (Οκαλίδου, 2008).

**Πίνακας 1.** Ηλικία κατάκτησης των συμφώνων της Νέας Ελληνικής από τα ελληνόπουλα

Σύμφωνα	Π.Σ.Λ (1995)-κριτήριο 75%
p	2;6-3;0
b	2;6-3;0
m	2;6-3;0
n	3;0-3;6
t	2;6-3;0
d	3;0-3;6
k	2;6-3;0
g	2;6-3;0
x	3;0-3;6
f	3;6-4;0
l	3;6-4;0
ts	4;6-5;0
dz	4;6-5;0
s	3;6-4;0
z	3;6-4;0
□	5;6-6;0
v	3;0-3;6
ð	4;0-4;6
θ	4;0-4;6
c	2;6-3;0
□	2;6-3;0
ç	3;0-3;6
j	3;0-3;6
□	4;0-4;6
□	2;6-3;0

### 3.vi. Γραμματική Ανάπτυξη

Η κατάκτηση της γλώσσας στα παιδιά ακολουθεί παρόμοια εξελικτικά στάδια ανεξάρτητα από τη γλώσσα τη οποία κατακτούν. Οι πρώτες ενδείξεις κατάκτησης της σύνταξης και της μορφολογίας εμφανίζονται στο στάδιο της μιας λέξης, όταν το παιδί είναι στο πρώτο έτος, ενώ μέχρι το τέταρτο έτος της ζωής ολοκληρώνεται μεγάλο μέρος της κατάκτησης της σύνταξης και

της μορφολογίας. Παρακάτω συνέχεια περιγράφονται τα πρώτα βήματα στην κατάκτηση της σύνταξης και της μορφολογίας σε παιδιά με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη (Μαρίνης, 2008)

#### **Στάδιο της μιας λέξης**

Στο στάδιο αυτό το μήκος της πρότασης είναι μία λέξη. Τα παιδιά χρησιμοποιούν λεξικές κατηγορίες, δηλαδή ουσιαστικά, κύρια ονόματα, ρήματα και επίθετα. Ο αριθμός των ουσιαστικών είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των ρημάτων. Επίσης η χρήση των καταλήξεων γίνεται μόνο σε συγκεκριμένες λέξεις που το παιδί έχει απομνημονεύσει και δεν τις αναλύει σε θέμα και κατάληξη (Μαρίνης, 2008).

#### **Στάδιο μετάβασης από τη μία στις δύο λέξεις**

Στο στάδιο αυτό το μήκος της πρότασης είναι μία με δύο λέξεις. Τα παιδιά χρησιμοποιούν μία λέξη και μία συλλαβή πριν ή μετά την λέξη, μία λέξη μαζί με μία ακόμα λέξη, η οποία δεν έχει σημασία και μία λέξη που επαναλαμβάνεται. Επίσης παρατηρείται χρήση φράσεων που στην γλώσσα των ενηλίκων αποτελούνται από δύο λέξεις, τα παιδιά όμως τις ενώνουν και τις χρησιμοποιούν σαν μια ενότητα (Μαρίνης, 2008).

#### **Στάδιο των δύο λέξεων**

Στο στάδιο αυτό το μήκος της πρότασης είναι δύο λέξεις. Χρησιμοποιούνται λέξεις οι οποίες ανήκουν σε λεξικές κατηγορίες. Λεξικές κατηγορίες είναι τα ουσιαστικά, τα κύρια ονόματα, τα ρήματα και τα επίθετα. Επίσης γίνεται παράλειψη των λειτουργικών κατηγοριών, δηλαδή των άρθρων, των βοηθητικών ρημάτων και των αντωνυμιών. Φαίνεται ότι τα παιδιά γνωρίζουν να τοποθετούν στη σωστή σειρά τις λέξεις και χρησιμοποιούν συντακτικούς κανόνες που βασίζονται σε συγκεκριμένες λέξεις (Μαρίνης, 2008).

#### **Στάδιο χρήσης περισσότερων από δύο λέξεις**

Το μήκος της πρότασης σε αυτό το στάδιο ξεπερνά τις δύο λέξεις. Πραγματοποιείται αύξηση στην χρήση των σημασιολογικών κανόνων, με ένωση δύο σημασιολογικών σχέσεων και ενσωμάτωση μιας σημασιολογικής σχέσης σε μία άλλη. Επίσης σε αυτό το στάδιο χρησιμοποιούνται τα μορφήματα που ανήκουν στις λειτουργικές κατηγορίες. Ακόμα γίνεται παρόμοια σειρά στη κατάκτηση μορφημάτων (Μαρίνης, 2008).

### **3.vii. Σημασιολογική Ανάπτυξη**

#### **Η απόκτηση νέων εννοιών και σχημάτων λόγου κατά την παιδική ηλικία**

Σύμφωνα με τους Marslen-Wilson(1989) η απόκτηση γνώσης οφείλεται στη διαδικασία αλληλεπίδρασης της καινούργιας πληροφορίας και της ήδη υπάρχουσας. Αυτή η γενική παρατήρηση είναι σημαντική για να κατανοήσουμε τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά αποκτούν κάποιες έννοιες και σχήματα λόγου προτού μάθουν κάποια άλλα, αλλά και για τους λόγους που ξαφνικά εμφανίζονται αξιοσημείωτες εκρήξεις στη γνωστική ανάπτυξη. Η **σημασιολογική ανάπτυξη**, δηλαδή η οργάνωση των εννοιών, εμφανίζεται από συνδυασμούς εννοιών οι οποίες εκφράζονται με τις λέξεις. Η ανάπτυξη του λόγου είναι ανάλογη με την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών και της ικανότητας κριτικής σκέψης. Πρόκειται λοιπόν για μια σταδιακή διαδικασία, η οποία ξεκινά στη βρεφική ηλικία και συνεχίζεται έως και τη σχολική ηλικία. Τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες με διαφορετική ταχύτητα σε διαφορετικές ηλικίες. Μερικά παιδιά αναπτύσσονται ταχύτερα, ενώ άλλα βραδύτερα σε σχέση με τον μέσο όρο. Κάποια παιδιά δυσκολεύονται να καταλάβουν το νόημα ακόμη και απλών λέξεων, ή μπορεί να κατανοούν μια έννοια σε ένα κείμενο και όχι σε ένα άλλο. Είναι σαφές ότι τα παιδιά συγκροτούν σταδιακά την έννοια μιας λέξης ακούγοντάς την έτσι όπως χρησιμοποιείται σε διάφορες περιστάσεις και με διαφορετικούς τρόπους (Weistuch & Lewis, 1991). Τα μικρά παιδιά αρχίζουν να εκφράζουν λεκτικές έννοιες με κάποια καθοδήγηση ως προς τα πιθανά νοήματα των

εκφράσεων, όπως είναι η αναφορά σε γεγονότα σχετικά με το άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά πρέπει να διαθέτουν κάποια γνώση της πιθανής σημασίας της εισερχόμενης πληροφορίας, προκειμένου να μπορέσουν να μάθουν το συγκεκριμένο γλωσσολογικό νόημα (Bloom & Lahey, 1978· Clark, 1993· McNamara, 1972).

Τα νήπια μαθαίνουν αρχικά τη γλώσσα με το νόημα που τους μεταβιβάζει ο εκάστοτε ομιλητής και στη συνέχεια συσχετίζουν το νόημα και τη γλώσσα. (McNamara, 1972). Οι σύγχρονοι θεωρητικοί της γλωσσολογικής ανάπτυξης παρατηρούν προσεκτικά τις σχέσεις ανάμεσα στα γλωσσολογικά εισερχόμενα και στις διαθέσιμες γνώσεις και ικανότητες του παιδιού (Bates, 1976· Bloom & Lahey, 1978). Τα παιδιά αποκτούν πρώτα τις έννοιες που σχετίζονται με γεγονότα και θέματα σημαντικά για τα ίδια. Επιπλέον, είναι πιθανό να πρέπει να αποκτηθούν κάποιες έννοιες πριν αφομοιωθούν κάποιες άλλες. Η διαθεσιμότητα της σχετικής γνώσης επομένως επηρεάζει την ταχύτητα με την οποία αποκτώνται νέες έννοιες. Ένα παιδί δύο ετών με φυσιολογική νοημοσύνη είναι σε θέση να ακολουθεί σύνθετες οδηγίες και να κατανοεί μερικές εκατοντάδες λέξεις. Το λεξιλόγιό του αποτελείται από 200 περίπου λέξεις και το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα δημιουργίας σύνθετων προτάσεων (Cole & Cole, 2000). Ένα εξάχρονο παιδί αναγνωρίζει περίπου 13.000 λέξεις (Templin, 1957), ενώ μέχρι το όγδοο έτος εκτιμάται ότι γνωρίζει περίπου 28.300 λέξεις. Το γεγονός ότι οι νέες λέξεις μπορούν να συσχετιστούν με τις παλιές φαίνεται ότι είναι υπεύθυνο γι' αυτή την αναπτυξιακή έκρηξη.

Όταν συναντούν μια νέα λέξη, τα παιδιά μπορούν συνήθως τη συνδέουν με άλλες λέξεις οι οποίες προέρχονται από το ίδιο γνωστικό πεδίο, έχουν παρόμοια σύνταξη κ.λπ. Αν κάποιος γνωρίζει ήδη μια λέξη μαθαίνει πολύ πιο εύκολα άλλες που σχετίζονται κάπως με αυτήν. Με αυτό τον τρόπο το παιδί μπορεί να μεταβιβάζει μια προηγούμενη λέξη σε νέα λεξιλογική γνώση, γεγονός που πιθανόν να εξηγεί τη γρήγορη απόκτηση λεξιλογίου (Miller, 1978).

Η εννοιολογική ανάπτυξη των παιδιών εμφανίζει κάποιες παρεκκλίσεις, οι οποίες μπορεί να αφορούν στην υποέκταση, την υπερέκταση ή την επικάλυψη μιας έννοιας, σε σχέση με την έννοια που σηματοδοτεί μια λέξη. Η **υποέκταση\*** αναφέρεται στην περιορισμένη εννοιολογική χρήση μιας λέξης. Η **υπερέκταση\*** χαρακτηρίζει την εκτεταμένη και γενικευμένη εννοιολογική χρήση μιας λέξης. Τέλος, η **επικάλυψη\*** χαρακτηρίζεται από την ταυτόχρονη υποέκταση και υπερέκταση μιας έννοιας. Για παράδειγμα, το παιδί αντιλαμβάνεται την έννοια της λέξης «ομπρέλα» μόνο όταν αυτή είναι ανοιχτή (Siegler, 2005· Weistuch & Lewis, 1991).

Η ανάπτυξη του λόγου συνιστά μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται (Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal, & Pettnick, 1994). Πολλές πηγές πληροφοριών (αντιληπτικές, γλωσσολογικές κ.λπ.) συνεισφέρουν στην ανάπτυξη εννοιών κατά τη βρεφική και την πρώιμη παιδική ηλικία. Φυσικά τα παιδιά μέχρι να αρχίσουν να αποκτούν γλωσσολογικές δομές (περίπου στην ηλικία του ενός έτους), επικοινωνούν ήδη για κάποιους μήνες νοηματικά και φωνητικά (Tomassello, 1999). Τα παιδιά όλων των πολιτισμών μαθαίνουν την ειδοποιό δομή της λέξης, η οποία παρέχει τη βάση της ομαδοποίησης των αντικειμένων σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Η διάκριση ανάμεσα στην απλή αντίληψη και την εννοιολογική σύλληψη εξαρτάται από την πιο ευρεία κατανόηση της αναφοράς της λέξης-στόχου. Η κοινωνικογνωστική ικανότητα γι' αυτή την κατανόηση απαιτεί θεμελιώδεις και ανώτερης τάξης γνωστικές διεργασίες, που τίθενται σε λειτουργία στο παιδί μετά το πρώτο έτος.

#### **Σημασιολογία: Ανάπτυξη των εννοιών και του λεξιλογίου**

Οι μελέτες αντίληψης, προσοχής, μάθησης και μνήμης δείχνουν ότι οι περισσότεροι γνωστικοί μηχανισμοί ενεργοποιούνται ήδη από τη βρεφική ηλικία, καθώς το παιδί αρχίζει να κινείται μόνο του, να μιλά και να κατανοεί τον λόγο. Η μελέτη της εννοιολογικής ανάπτυξης και της **ταξινόμησης** σε κατηγορίες δείχνει τον τρόπο με τον οποίο οι γνωστικές διεργασίες κατά τη



βρεφική ηλικία διευκολύνουν τη γνωστική ανάπτυξη μετά τα πρώτα δύο έτη. Οι κατηγορίες έχουν κάποια *ιεραρχική δομή*, ξεκινούν από το «ανώτερο» επίπεδο, τη γενική κατηγορία, συνεχίζουν στο «ενδιάμεσο» επίπεδο και καταλήγουν στο «κατώτερο», την συγκεκριμένη έννοια. Η αντιληπτική δομή, η οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για το *βασικό επίπεδο κατηγοριοποίησης*, συνιστά μια σημαντική πηγή πληροφοριών για τα διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα. Η διάκριση ανάμεσα στην αντίληψη και τη σύλληψη ή την εννοιολογική κατανόηση μιας λέξης είναι ιδιαίτερα δύσκολο να γίνει σε αυτό το βασικό επίπεδο ταξινόμησης.

Η εννοιολογική ανάπτυξη λοιπόν είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ικανότητα ταξινόμησης σε κατηγορίες ή ομάδες. Ως *ταξινόμηση σε κατηγορίες* ορίζεται η ικανότητα του χειρισμού ενός συνόλου αντικειμένων σαν να είναι κατά κάποιον τρόπο ισοδύναμα, της χρησιμοποίησης του ίδιου όρου για την κατονομασία τους ή της αντίδρασης προς τα αντικείμενα του συνόλου με παρόμοιο τρόπο (Neisser, 1987). Η ικανότητα ταξινόμησης είναι πολύ σημαντική, καθώς είναι αδύνατον να επεξεργάζεται κανείς τα αμέτρητα ερεθίσματα που δέχεται ως μοναδικά. Η ένταξη νέων αντικειμένων ή γεγονότων σε ήδη υπάρχουσες και γνωστές κατηγορίες συνεισφέρει στην άμεση ανάκληση πληροφοριών για τα αντικείμενα αυτά. Οι κατηγορίες συνεπώς διαμορφώνονται σε ένα βασικό επίπεδο σύμφωνα με τα αντιληπτικά χαρακτηριστικά των στοιχείων που περιλαμβάνουν, και σε ένα ανώτερο επίπεδο με βάση τις υποκειμενικές εντυπώσεις και απόψεις για τον κόσμο. Άρα η ταξινόμηση σε κατηγορίες δεν αποτελεί απλώς μια αντιληπτική διεργασία, καθώς εμπλέκει και την ενεργοποίηση εννοιολογικών διεργασιών. Στην αρχή, η προσέγγιση της γνώσης διαμορφώνεται με τον ίδιο τρόπο για όλα τα εξωτερικά ερεθίσματα. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά, κατά τη διαδικασία αναγνώρισης του περιβάλλοντός τους, χειρίζονται όλα τα αντικείμενα με παρόμοιο τρόπο. Σταδιακά όμως η συμπεριφορά τους απέναντι σε αυτά διαφοροποιείται. Αυτή η διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών στον χειρισμό των αντικειμένων είναι ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο τα κατηγοριοποιούν (Mervis & Mervis, 1982). Σύμφωνα με τους Rosch και συνεργάτες (Rosch, Mervis, Gray, Johnson, & Boyles-Braem, 1976), στην αρχή τα παιδιά ταξινομούν τα αντικείμενα σε *κατηγορίες βασικού επιπέδου*. Σύμφωνα με το οποίο, πολλές φυσικές κατηγορίες μπορούν να διακριθούν μέσω της αντιληπτικής ομοιότητας. Τα μέλη μιας κατηγορίας βασικού επιπέδου ή βασικής κατηγορίας παρουσιάζουν τον μεγαλύτερο δυνατό αριθμό κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ τους και τον μικρότερο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών με άλλες μη σχετικές κατηγορίες. (Mervis & Mervis, 1982). Επιπλέον, το βασικό επίπεδο είναι το γενικότερο επίπεδο ταξινόμησης, στο οποίο τα αντικείμενα είναι όμοια εξαιτίας της μορφής τους, της λειτουργίας ή της κίνησης (Poulin-Dubois, 1995). Αυτό το επίπεδο ταξινόμησης προσφέρει τη μέγιστη δυνατή πληροφορία για μια κατηγορία με την ελάχιστη δυνατή γνωστική προσπάθεια. Γι' αυτό και ο πιο αποδοτικός τρόπος αποθήκευσης μιας εννοιολογικής πληροφορίας επιτυγχάνεται μέσω ιδιαίτερα χαρακτηριστικών αντικειμένων βασικού επιπέδου, των λεγόμενων *πρωτοτύπων*. Σε πειράματα στα οποία παιδιά ταξινομούσαν αντικείμενα σε κατηγορίες βασικού επιπέδου από την ίδια ανώτερη κατηγορία (π.χ. ζώα) ή από διαφορετική ανώτερη κατηγορία (π.χ. ζώα και οχήματα), βρέθηκε ότι έκαναν σαφή διάκριση των κατηγοριών βασικού επιπέδου που προέρχονταν από διαφορετικές ανώτερες κατηγορίες (π.χ. σκυλιά και αυτοκίνητα), ενώ η διάκριση αυτή δεν ήταν τόσο ξεκάθαρη όταν οι βασικές κατηγορίες προέρχονταν από την ίδια ανώτερη κατηγορία (π.χ. σκυλιά και άλογα). Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά ταξινομούν τα αντικείμενα αποτυπώνει τα διαφορετικά επίπεδα αντιληπτικής ομοιότητας που υπάρχουν στα διάφορα αντικείμενα/ ερεθίσματα. Η αντίθεση ανάμεσα σε αντικείμενα βασικού επιπέδου της ίδιας ή διαφορετικής ανώτερης κατηγορίας δεν διατηρεί σταθερά τα επίπεδα της αντιληπτικής ομοιότητας.

Επιπλέον, χαρακτηριστικά που υποδηλώνουν ένταξη σε βασικό επίπεδο υποδηλώνουν επίσης ένταξη στο ανώτερο επίπεδο. Για παράδειγμα, τα φτερά υποδηλώνουν «ζώο» καθώς και «πουλί»,

το τρίχωμα υποδηλώνει «ζώο» καθώς και «γάτα» (Murphy & Smith, 1982). Συνήθως, η αντιληπτική ομοιότητα συσχετίζεται με ομοιότητα στη δομή. Συνεπώς οι έννοιες, είτε αυτές σχετίζονται με κατηγορίες βασικού επιπέδου είτε με ανώτερες κατηγορίες, πρέπει με κάποιο τρόπο να διαμορφώνονται από την αντιληπτική γνώση. Ένας τρόπος να μελετήσει κανείς τον σχηματισμό και τη γνώση κατηγοριών είναι μέσω δοκιμασιών στις οποίες το άτομο καλείται να επιλέξει, από ένα ζεύγος αντικειμένων, εκείνο που ταιριάζει περισσότερο με ένα τρίτο αντικείμενο-στόχο. Με αυτό τον τρόπο μπορεί κανείς να ελέγξει κατά πόσον τα παιδιά ταξινομούν σε βασικό ή σε ανώτερο επίπεδο. Για παράδειγμα, μια τριάδα αντικειμένων που αποτελείται από δύο διαφορετικά ποτήρια και ένα πιάτο, ή από δύο διαφορετικές σκούπες και ένα φαράσι, ενθαρρύνουν την ταξινόμηση βασικού επιπέδου. Από την άλλη, τριάδες αντικειμένων όπως «αυτοκίνητο, αεροπλάνο και σπίτι» ή «μαχαίρι, πιρούνι και μολύβι» ενθαρρύνουν την ταξινόμηση σε ανώτερο επίπεδο. Από μελέτες αυτού του είδους παρατηρήθηκε ανάλογη ευαισθησία σε βασικού και ανώτερου επιπέδου κατηγορίες σε παιδιά ηλικίας ακόμη και ενάμιση έτους (Bauer & Mandler, 1989). Καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν εννοιολογικές ιεραρχίες σε κατηγορίες (π.χ. ζώα ή οχήματα), αρχίζουν ταυτόχρονα να αναπτύσσουν θεμελιώδεις εννοιολογικές διακρίσεις (π.χ. ανάμεσα σε ζωντανά όντα και άψυχα αντικείμενα). Ακόμη και αυτός ο πολύ βασικός διαχωρισμός οδηγεί στην ανάπτυξη κάποιας βιολογικής γνώσης, η οποία επηρεάζει επιπρόσθετα τον σχηματισμό των κατηγοριών και εννοιών.

## 4. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Οι μεγάλες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων χρόνων έχουν δημιουργήσει νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να γίνεται αισθητό το φαινόμενο της διγλωσσίας και πολυγλωσσίας. Σύμφωνα με στοιχεία οι αλλοδαποί που ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα αποτελούν περίπου το 5% του ελληνικού πληθυσμού (Δαμανάκης, 1998· Κατσίκας & Πολίτου, 1999). Η πολυγλωσσία λοιπόν κερδίζει με το χρόνο όλο και περισσότερο έδαφος και χαρακτηρίζει ως επί το πλείστον τη γλωσσική επικοινωνία στον ελλαδικό χώρο. Τα ελληνικά δεν κυριαρχούν στις καθημερινές ανθρώπινες επαφές και είναι πια δεδομένο ότι κατά τις επαγγελματικές συναλλαγές και στις ανθρώπινες σχέσεις δεν απαιτούνται μόνο γνώσεις της αγγλικής γλώσσας. Μια από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η κοινωνία μας καθώς και άλλες πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι η διγλωσσία των παιδιών. Το δίγλωσσο παιδί μεγαλώνει ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερες γλώσσες, είτε επειδή οι γονείς του προέρχονται από διαφορετικές χώρες είτε επειδή η γλώσσα που μιλάνε στο σπίτι είναι διαφορετική από τη γλώσσα που μιλάνε στο ευρύτερο περιβάλλον. Το παιδί μπορεί να εκτεθεί στη δεύτερη γλώσσα από τη στιγμή της γέννησης του ή και αργότερα (Bird, Cleve et al., 2005). Πολλά παιδιά στην Ελλάδα, κυρίως οικονομικών μεταναστών από διάφορες χώρες, ζουν σε δίγλωσσες συνθήκες. Η γλώσσα που μιλούν στο σπίτι τα παιδιά και που επικοινωνούν με τους γονείς τους είναι συνήθως η μητρική τους γλώσσα, ενώ παράλληλα χρησιμοποιούν και την ελληνική γλώσσα. Πολλοί γονείς αναφέρουν ότι στην επικοινωνία τους με τα παιδιά συχνά χρησιμοποιούν συγχρόνως λέξεις και από τις δύο γλώσσες. Οι περισσότεροι πάντως γονείς στο σπίτι μιλούν κυρίως τη γλώσσα τους. Αυτό συμβαίνει διότι κάποιιοι από αυτούς δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά και κάποιιοι άλλοι γνωρίζουν ελάχιστα. Λίγοι είναι αυτοί που μπορούν να επικοινωνήσουν προφορικά καλά αλλά δυσκολεύονται στο να γράψουν ή να διαβάσουν. Αυτό εξαρτάται από το πόσο οι γονείς έρχονται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα είτε μέσα από την δουλειά τους είτε μέσα από κοινωνικές συναναστροφές. Έτσι το παιδί κάτω από αυτές τις συνθήκες μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον με ακούσματα και της μητρικής του γλώσσας αλλά και της ελληνικής. Η διγλωσσία αυτή καθ' αυτή δεν είναι πρόβλημα, πολλές φορές όμως το δίγλωσσο παιδί χρειάζεται έναν ειδικό για να γίνει η διγλωσσία πλεονέκτημα για το ίδιο το παιδί αλλά και για την οικογένειά του.

### 4.1. Ορισμός της Διγλωσσίας

Δεν υπάρχει στη βιβλιογραφία ένας ορισμός που να έχει γενική ισχύ και να είναι κοινά αποδεκτός από όλους. Οι διάφοροι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν δοθεί επικεντρώνονται σε διαφορετικά κάθε φορά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διγλωσσίας, που μπορεί να αναφέρονται σε γλωσσολογικά ή σε κοινωνικά στοιχεία. Σίγουρα όμως όλοι οι ορισμοί ανεξάρτητα από τα διαφορετικά στοιχεία που έχουν, εμπεριέχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: όλοι οι κανόνες ανεξαιρέτως περιγράφουν μια κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο κατέχει και χρησιμοποιεί περισσότερες από μια γλώσσες.

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), έγινε μια προσπάθεια συστηματοποίησης των διάφορων ορισμών με βάση: α) τη γλωσσολογική πλευρά του φαινομένου. Αυτοί οι ορισμοί εστιάζονται στη γλωσσική ικανότητα του ατόμου δηλαδή στο «πόσο καλά το δίγλωσσο άτομο μπορεί να κατέχει και τις δύο γλώσσες». β) Τη λειτουργικότητα της διγλωσσίας. Οι ορισμοί αυτοί επικεντρώνονται στα ψυχο-κοινωνικο-γλωσσολογικά στοιχεία που διέπουν το φαινόμενο

της διγλωσσίας δηλαδή στο πως, πότε και για ποιο λόγο χρησιμοποιεί ένα δίγλωσσο άτομο τη μια ή την άλλη γλώσσα κατά την επικοινωνία του.

Υπάρχουν πολλές απόψεις για το τι συνιστά τη διγλωσσία και ότι δεν υπάρχει κάποιος ορισμός κοινά αποδεκτός που να τον δέχονται όλοι. Ακόμα και στις περιπτώσεις που ένας ορισμός ορίζει με σαφήνεια το τι είναι διγλωσσία και μπορεί να γίνει κατανοητός από τον απλό αναγνώστη, υπάρχουν συγγραφείς που τον θεωρούν ελλιπή και πολύ απλό (Τριάρχη-Hermann, 2000). Ο MacNamara (1969) είναι ένας από τους συγγραφείς που χαρακτηρίζει ως δίγλωσσο ένα άτομο το οποίο μπορεί να διαθέτει έστω και ελάχιστες γνώσεις στην δεύτερη γλώσσα. Σε αντίθεση με άλλους όπως οι οποίοι θεωρούν ένα άτομο δίγλωσσο όταν γνωρίζει σε άριστο βαθμό τις δύο γλώσσες ή έχει τον έμφυτο γλωσσικό αυτοέλεγχο και στις δύο γλώσσες (Bloomfield, 1935)

Κατά την Triarchi (1983) «ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο όταν διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται, προφορικά ή και γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα. Μια ικανότητα που έχει αναπτύξει με βάση τις δικές του ψυχολογικές, φυσιολογικές και κοινωνικές προϋποθέσεις και λόγω της άμεσης και συνεχούς επαφής του με ένα δίγλωσσο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον». Αυτός ο ορισμός δείχνει να εξηγεί καλά το φαινόμενο της διγλωσσίας και περιλαμβάνει πολλές από τις συνιστώσες του φαινομένου αυτού.

#### 4.ii. Μορφές της Διγλωσσίας

Όπως υπάρχουν πολλοί ορισμοί, με τους οποίους οριοθετείται η διγλωσσία κατά παρόμοιο τρόπο συναντώνται και διάφορες μορφές αυτής της κατάστασης με κριτήριο την επάρκεια που παρουσιάζει το δίγλωσσο άτομο και στις δύο γλώσσες.

Υπάρχουν τρία κριτήρια σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000) με βάση τα οποία γίνεται η συστηματοποίηση των διάφορων μορφών διγλωσσίας. Αυτά είναι:

1. κριτήρια εκμάθησης/ κατάκτησης, δηλαδή οι συνθήκες κάτω από τις οποίες κατακτήθηκε η διγλωσσία, π.χ. η ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η μέθοδος εκμάθησης της κ.τ.λ.
2. γλωσσολογικά κριτήρια, δηλαδή ο τρόπος σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και των σημασιολογικών εννοιών και ο βαθμός κατοχής του κάθε γλωσσικού συστήματος
3. κριτήρια επίδρασης στην ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου, δηλαδή ποιες επιπτώσεις επιφέρει η διγλωσσία κυρίως στη γλωσσική αλλά και στη γνωστική, τη συναισθηματική και τη κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου.

#### 4.ii.a. Μορφές Διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Με βάση την ηλικία στην οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα ο McLaughlin (1978) διαφοροποιεί ανάμεσα στην **ταυτόχρονη** ή γνήσια διγλωσσία που αναπτύσσεται όταν το παιδί έρχεται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες αμέσως μετά τη γέννησή του ταυτόχρονα και την **διαδοχική** διγλωσσία σύμφωνα με την οποία η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται μετά το τρίτο έτος της ηλικίας του παιδιού όπου η πρώτη γλώσσα έχει ήδη σταθεροποιηθεί.

Σύμφωνα πάλι με την ηλικία της δεύτερης γλώσσας γίνεται η διαφοροποίηση ανάμεσα στην **πρώιμη** διγλωσσία, η οποία δημιουργείται όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στην προεφηβική ηλικία και την **μεταγενέστερη** διγλωσσία στην οποία η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή μετά από αυτή.

Επίσης σύμφωνα με τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας γίνεται η διαφοροποίηση ανάμεσα στη **φυσική διγλωσσία** ή **αποκτημένη** (Anders, 1990) η οποία αναφέρεται στην

κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με μητρικούς ομιλητές χωρίς να υπάρχει παράλληλα κάποιο φροντιστηριακό μάθημα στην γλώσσα αυτή. Και στην **πολιτισμική ή τεχνητή ή κατευθυνόμενη διγλωσσία** όπου αναφέρεται στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής μάθησης υπό την μορφή φροντιστηριακού ή σχολικού μαθήματος.

#### **4.ii.b. Μορφές Διγλωσσίας σύμφωνα με Γλωσσολογικά κριτήρια**

Ο Weinreich (1964) διαφοροποιεί την διγλωσσία με βασικό κριτήριο το σύνδεσμο που υπάρχει ανάμεσα στα γλωσσικά σύμβολα και στις αντίστοιχες σημασιολογικές έννοιες. Τρεις τύποι προτείνονται από τον Weinreich:

**Η συντονισμένη διγλωσσία** στην οποία τα γλωσσικά σύμβολα και η αντίστοιχη εννοιολογική σημασία τους απομνημονεύονται ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες, δηλαδή το άτομο έχει αναπτύξει δυο διαφορετικά και ξεχωριστά γλωσσικά σημασιολογικά συστήματα.

**Η συνθετική διγλωσσία** στην οποία υπάρχει κοινή σημασιολογική έννοια, που συνδέεται με δυο διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα.

**Η εξαρτημένη διγλωσσία** η οποία είναι συνήθως το αποτέλεσμα της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας με τη βοήθεια μιας ήδη κατακτημένης γλώσσας, συνήθως της πρώτης. Δηλαδή το άτομο για να βρει τη λέξη που αντιστοιχεί στη σημασία που θέλει «περνάει» πρώτα από την μητρική του γλώσσα και εν συνεχεία καταλήγει στη δεύτερη γλώσσα.

Μια παρόμοια διαφοροποίηση γίνεται και από τους Ervin & Osgood (1954) οι οποίοι στηριζόμενοι στην ψυχολογία της μάθησης, διακρίνουν τη διγλωσσία σε:

**Συνδυαστική** όπου εδώ οι δύο γλώσσες σχηματίζουν ένα σύστημα συνδυασμού, δηλαδή μεταξύ τους μια κοινή αποθήκευση εννοιών και για τις δύο γλώσσες.

**Συντονιστική** στην οποία αποθηκεύονται ξεχωριστά τόσο οι λέξεις όσο και τα αντίστοιχα σημασιολογικά στοιχεία της κάθε γλώσσας με αποτέλεσμα τη δημιουργία δυο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων.

Δύο άλλες μορφές διγλωσσίας που αναφέρονται στο βαθμό κατοχής της κάθε γλώσσας είναι:

**Η αμφίδρομη**, η οποία παρουσιάζει εκείνο το άτομο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες εξίσου καλά σε όλες τις περιπτώσεις της καθημερινής του ζωής χωρίς κάθε φορά να καταφεύγει για βοήθεια στην μία ή την άλλη γλώσσα (Δημητρίου, 1997).

Και η **ισορροπημένη** η οποία υπάρχει, όταν ο ομιλητής μπορεί και κατέχει και τις δύο γλώσσες σε ένα τέτοιο βαθμό, ώστε η γλωσσική αυτή ικανότητα του να φθάνει στο επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας ενός μονόγλωσσου ατόμου (Baetens-Beardsmore, 1982).

#### **4.ii.c. Μορφές Διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια**

Ο Lambert (1975) με κριτήριο την επίδραση που μπορεί να έχει η διγλωσσία κατά την παιδική ηλικία στους διάφορους αναπτυξιακούς τομείς του δίγλωσσου ατόμου, και λαμβάνοντας υπόψη ατομικά και κοινωνικά στοιχεία, κάνει τη διαφοροποίηση ανάμεσα στις παρακάτω μορφές διγλωσσίας:

Στην **προσθετική** διγλωσσία κατά την οποία διαπιστώνεται μια θετική επιρροή της διγλωσσίας σε όλη την ανάπτυξη και την προσωπικότητα του ατόμου. Αυτό επιτυγχάνεται όταν το άτομο αλλά και ο κοινωνικός του περίγυρος έχει θετική στάση απέναντι και στις δύο γλώσσες.

Και την **αφαιρετική** διγλωσσία την οποία την συναντάμε στα άτομα εκείνα στα οποία επιβάλλεται μέσω της κοινωνικής και πολιτιστικής πίεσης του περιβάλλοντος σχεδόν από τα

πρώτα χρόνια της ζωής τους η συνεχής χρήση της δεύτερης μόνο γλώσσας. Η μητρική γλώσσα παραμελείται με συνέπεια την επιβράδυνση της ανάπτυξής της. Ταυτόχρονα δεν είναι δυνατή η ικανοποιητική ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας.

#### **4.iii. Διπλή Ημιγλωσσία**

Η διπλή ημιγλωσσία είναι ένα πολύ διαδεδομένο πρόβλημα στα παιδιά που είναι από άλλες χώρες. Ο όρος «διπλή ημιγλωσσία» δεν είναι τίποτε άλλο παρά η αποτυχημένη μορφή της διγλωσσίας. Στα παιδιά από άλλες χώρες σχηματίζεται συχνά ένα ρήγμα στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, το οποίο επιδρά στην εξέλιξη και των δυο γλωσσών, αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά τις περισσότερες φορές δεν κατακτούν σωστά καμία από τις δυο γλώσσες. Έτσι το παιδί αδυνατεί γλωσσικά να αντεπεξέλθει στις διάφορες απαιτήσεις που παρουσιάζονται κατά τη γλωσσική επικοινωνία του με το περιβάλλον. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό την γλωσσική ικανότητα σε κανένα από τα δυο γλωσσικά συστήματα. Παρατηρείται δηλαδή μια επιβράδυνση στην ανάπτυξη της συνολικής γλωσσικής ικανότητας του παιδιού. Η διπλή ημιγλωσσία εκδηλώνεται συνήθως με περιορισμένο ενεργητικό και παθητικό λεξιλόγιο, διαταραχές της ροής του λόγου οι οποίες δυσκολεύουν την αυθόρμητη εκφραστική δυνατότητα του ατόμου, δυσχέρειες στην άρθρωση και αβεβαιότητα στη σωστή απόδοση της χρονικής σειράς. Γίνεται συνήθως για πρώτη φορά στο σχολείο αισθητή η διπλή ημιγλωσσία όταν το παιδί καλείται να κατανοήσει ή να χρησιμοποιήσει αφηρημένες έννοιες σε γραπτά κείμενα ή σε προφορικές συζητήσεις. Βέβαια δεν είναι λίγα και εκείνα τα παιδιά που δεν είναι σε θέση να εκφράσουν ούτε απλές σκέψεις. Οι προτάσεις που σχηματίζουν είναι σύντομες, με λανθασμένη μορφολογική και γραμματική μορφή που δεν παρουσιάζει το αντίστοιχο επίπεδο ανάπτυξης σύμφωνα με την ηλικία των παιδιών. Πάνω απ' όλα όμως, η διπλή ημιγλωσσία χαρακτηρίζεται από μια ελλιπή ικανότητα να διαχωρίσει το παιδί τις δύο γλώσσες. Όταν μιλάει την μια γλώσσα και του λείπει μια έννοια αυθόρμητα την αντικαθιστά με την άλλη γλώσσα και συνεχίζει να μιλάει. Η μεταπήδηση στη μητρική γλώσσα είναι ιδιαίτερα συχνό φαινόμενο ιδιαίτερα σε περιπτώσεις συναισθηματικής διέγερσης και κατά την περιγραφή συναισθηματικών καταστάσεων. (Δράκος, 1999).

Σύμφωνα με τη Τριάρχη-Herrmann (2000), για να εμφανιστούν τα συμπτώματα της διπλής ημιγλωσσίας θα πρέπει να επιδράσει ένα σύστημα περιβαλλοντικών και ατομικών παραγόντων κατά την ανάπτυξη ενός ατόμου. Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες εντάσσονται οι πολιτιστικοί παράγοντες (π.χ. η σχέση και η αποδοχή του πολιτισμού του ατόμου της μειονότητας από τον πληθυσμό της πλειονότητας) και οι κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες (π.χ. η κοινωνική τάξη του δίγλωσσου ατόμου και της οικογένειας του). Στους ατομικούς παράγοντες εντάσσονται οι έμφυτες γνωστικές ικανότητες του ατόμου, οι βιολογικές ικανότητες του καθώς επίσης και η συναισθηματική ανάπτυξη του.

Σύμφωνα με το Δράκο (1999) οι παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν τα παιδιά από άλλες χώρες στην διπλή ημιγλωσσία είναι:

- Οι δυσμενείς συνθήκες κοινωνικοποίησης, λόγω της πολύωρης απουσίας των γονέων από το σπίτι λόγω της εργασίας τους δεν παρέχουν στο παιδί τα απαιτούμενα ερεθίσματα και έτσι η ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας συχνά επιβραδύνεται.
- Μη εξάσκηση/απαγόρευση της μητρικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, συχνά αρκετοί νηπιαγωγοί απαγορεύουν από τα αλλοδαπά παιδιά να χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα μέσα στο σχολικό περιβάλλον ώστε να συνηθίσουν την ελληνική γλώσσα. Αυτός ο

τρόπος όμως μπορεί να φέρει αρνητικά αποτελέσματα λόγω της απότομης διακοπής στην ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας του παιδιού.

- Ασυνεπής χρήση των δυο γλωσσών, αυτός ο παράγοντας οφείλεται στην χρήση και των δυο γλωσσών στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, από γονείς που μιλάνε ταυτόχρονα και την μητρική τους γλώσσα αλλά και σπαστά ελληνικά.
- Πολύ πρόωμη έκθεση στη δεύτερη γλώσσα, παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν γενική αναπτυξιακή καθυστέρηση, η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή διαταραχών στην ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας στο γλωσσικό τομέα, η έκθεση στη δεύτερη γλώσσα μπορεί να οδηγήσει σε μεγάλη επιβάρυνση.
- Καμία παραπέρα προώθηση της μητρικής γλώσσας, η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας παραμελείται κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.
- Υπερβολική επιβάρυνση εξαιτίας της πολυγλωσσίας, το να χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα πολλές γλώσσες μέσα στην οικογένεια είναι κάτι που μπορεί να αποπροσανατολίσει και να μερδένει το παιδί κατά την κατάκτηση του λόγου.

#### **4.iv. Ταυτόχρονη Δίγλωσση Γλωσσική Ανάπτυξη**

Όπως έχει αναφερθεί και σε παραπάνω ενότητες όταν μιλάμε για ταυτόχρονη διγλωσσία εννοούμε την ταυτόχρονη επαφή του παιδιού και με τις δυο γλώσσες ταυτόχρονα αμέσως μετά την γέννηση του. Κατά τη μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών με ταυτόχρονη διγλωσσία, το ενδιαφέρον των ερευνητών κέντριζε το ερώτημα αν το παιδί αναπτύσσει ένα μικτό γλωσσικό σύστημα, κοινό και για τις δυο γλώσσες ή αν από την αρχή το παιδί ανέπτυξε δυο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα, ένα για κάθε γλώσσα. Συνήθων η απάντηση στο ερώτημα αυτό, γινόταν αντικείμενο διαμάχης μεταξύ των επιστημόνων, καθώς υπήρχε διχογνωμία μεταξύ τους. Μια ομάδα συγγραφέων όπως οι Padilla & Liebman (1975), υποστηρίζουν ότι το δίγλωσσο παιδί από την αρχή της γλωσσικής του ανάπτυξης, διαφοροποιεί τα γλωσσικά συστήματα των δυο γλωσσών και τα αναπτύσσει παράλληλα αλλά όχι πάντα ταυτόχρονα. Μάλιστα, διαπίστωσαν από μελέτη τους ότι το φωνολογικό γλωσσικό σύστημα των παιδιών που εξέτασαν ήταν ήδη διαφοροποιημένο στην προνηπιακή ηλικία. Άλλοι όμως συγγραφείς δε δέχονται αυτή τη θεωρία, και υποστηρίζουν την υπόθεση ενός αρχικού, καθολικού γλωσσικού συστήματος. Θεωρούν δηλαδή ότι το παιδί αρχικά αναπτύσσει ένα μικτό γλωσσικό σύστημα με στοιχεία και από τις δύο γλώσσες και στην πορεία της ανάπτυξης της γλωσσικής του ικανότητας ξεχωρίζει τα δυο αυτά γλωσσικά συστήματα.

Ένα μοντέλο για την περιγραφή των σταδίων που περνά το παιδί κατά την ανάπτυξη των γλωσσικών συστημάτων, που έγινε αποδεκτό από πολλούς επιστήμονες είναι αυτό των Volterra & Taeschner (1978) το λεγόμενο μοντέλο των τριών αναπτυξιακών βαθμίδων. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, στο πρώτο στάδιο (έως 2 ετών) το παιδί έχει ένα μόνο σημασιολογικό σύστημα που περιλαμβάνει λέξεις και από τις δυο γλώσσες, το ενδιαφέρον σ' αυτό το στάδιο είναι ότι το παιδί για κάθε σημασία έχει μόνο μια λέξη αποθηκευμένη στο κοινό σημασιολογικό σύστημα είτε από την πρώτη είτε από την δεύτερη γλώσσα. Στο δεύτερο στάδιο (2-3 ετών), το παιδί έχει δυο διαφορετικά σημασιολογικά συστήματα, αλλά μόνο ένα γραμματικό. Εδώ το παιδί μπορεί να έχει ένα σημασιολογικό σύστημα για κάθε γλώσσα, αλλά εφαρμόζει τους ίδιους γραμματικούς κανόνες και για τις δυο γλώσσες. Στο τρίτο στάδιο (μετά το 3<sup>ο</sup> έτος), το παιδί έχει όχι μόνο δυο ξεχωριστά σημασιολογικά συστήματα αλλά και δυο ξεχωριστά γραμματικά συστήματα. Έτσι, αρχίζει να χρησιμοποιεί διαφορετικούς μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται.

#### **4.iv.a. Ανάπτυξη των Φωνολογικών Γνώσεων**

Η μελέτη της φωνολογίας στον τομέα των δίγλωσσων παιδιών δεν έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό για το λόγο ότι το ίδιο αντικείμενο της φωνολογίας είναι από μόνο του περίπλοκο (Watson, 1991). Πόσο μάλλον αν μελετηθεί σε συνδυασμό με το επίσης περίπλοκο θέμα της δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης. Υπάρχουν ωστόσο κάποιες μελέτες που αναφέρονται σ' αυτό τον τομέα και μας δίνουν αρκετές σημαντικές πληροφορίες (Volterra & Taeschner, 1978· Kielhofer & Jonekeit, 1983)

Έχει διαπιστωθεί ότι κατά την ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη το δίγλωσσο παιδί πρώτα διαφοροποιεί φωνολογικά τα δυο γλωσσικά συστήματα. Πιθανόν αυτό συμβαίνει γιατί το παιδί αντιλαμβάνεται πιο έντονα τις διαφορές που υπάρχουν στο φωνολογικό επίπεδο των δυο γλωσσών.

Σύμφωνα με την Τριάρχη- Herrmann (2000) η συνολική γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού και κατά συνέπεια και η φωνολογική του ανάπτυξη δε διαφέρει κατά πολύ από αυτή του μονόγλωσσου. Έτσι το δίγλωσσο βρέφος αναγνωρίζει στις 20-30 μέρες τη φωνή της μητέρας του και αρχίζει γύρω στους δυο μήνες να μιμείται και να παράγει διάφορους φθόγγους. Στον πέμπτο με έκτο μήνα το παιδί περνάει στο στάδιο του βαβίσματος και οι φθόγγοι που παράγει είναι κοινοί και για τις δύο γλώσσες (Zimmer, 1995). Αργότερα, και το δίγλωσσο παιδί θα πρέπει να αρχίσει να διαφοροποιεί και να αναγνωρίζει τα ηχηρά από τα άηχα φωνήματα, να καταλαβαίνει τις διαφορές ανάμεσα στα σύμφωνα και στα φωνήεντα, αλλά και ανάμεσα στα στιγμιαία και εξακολουθητικά συμφώνων των δυο γλωσσικών συστημάτων. Βέβαια, επειδή τα δίγλωσσα παιδιά πρέπει να διαφοροποιούν τα δυο γλωσσικά συστήματα μεταξύ τους παρουσιάζουν κατά την γλωσσική τους ανάπτυξη αρκετές φορές μερικές δυσκολίες και αποκλίσεις, ιδιαίτερα όταν τα φωνήματα των δυο γλωσσών εμφανίζουν ομοιότητες. Σ' αυτές τις περιπτώσεις το παιδί χρησιμοποιεί συνήθως το φώνημα εκείνο που είναι πιο εύκολο στην άρθρωση του. Ακόμα πολλές φορές υπάρχει καθυστέρηση στην ανάπτυξη ορισμένων φωνημάτων, η οποία όμως στην πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης στην μητρική κυρίως γλώσσα ξεπερνιέται, ενώ στην δεύτερη γλώσσα μπορεί να εμφανίζεται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. (Τριάρχη- Herrmann, 2000). Σύμφωνα με την Triarchi (1980) τα μονόγλωσσα παιδιά όπως και τα δίγλωσσα στην προσχολική ηλικία βρίσκονται σε μια αναπτυξιακή φωνολογική φάση μέχρι την ένταξη τους στο σχολείο. σε γενικές γραμμές λοιπόν η δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη κυλά όπως και η μονόγλωσση.

#### **4.iv.b. Η Ανάπτυξη των Σημασιολογικών Γνώσεων**

Σύμφωνα με τους Volterra και Taeschner (1978) το βασικό λεξιλόγιο αναπτύσσεται κυρίως κατά την διάρκεια των δυο πρώτων φάσεων της γλωσσικής ανάπτυξης. Κατά την πρώτη φάση τα παιδιά βρίσκονται στο στάδιο το οποίο δεν μπορούν ακόμα να ξεχωρίσουν την ονομασία του κάθε αντικειμένου από την ύπαρξή του. Γι' αυτό και το δίγλωσσο παιδί κρατάει την ονομασία του κάθε αντικειμένου στη μια μόνο από τις δύο γλώσσες χωρίς βεβαία αυτό να σημαίνει ότι αν ακούσει την ονομασία στην δεύτερη γλώσσα δεν θα την καταλάβει. Μετά τα δύο χρόνια έρχεται ο διαχωρισμός συνήθως των δύο λεξιλογίων (Wode 1993, σ.159). Όπως τα μονόγλωσσα έτσι και στα δίγλωσσα παιδιά στην προσπάθειά τους να αντιληφθούν, να διευρύνουν και να κατακτήσουν τη σημασία διάφορων λέξεων υπεργενικεύουν και υπερεκτείνουν και σε άλλες έννοιες που τις περισσότερες φορές μπορεί και να μην τις γνωρίζουν την σημασία μια λέξης που έχουν μάθει. Αυτές οι διαδικασίες γίνονται συνήθως στην ηλικία των 1:1 μέχρι 2:6 ετών και



βοηθούν το παιδί να αναπτύξει το λεξιλόγιο του. Κατά την δεύτερη φάση όπου το παιδί μπορεί να ονομάζει αντικείμενα τα οποία είναι απόντα από τον χώρο είναι πλέον σε θέση να κατακτήσει και αντιστοιχίες λέξεων για την ίδια έννοια. Έχει γενικά διατυπωθεί ότι τα δίγλωσσα παιδιά θέλει να μάθει λέξεις για νέες έννοιες παρά να μάθει την αντιστοιχία των λέξεων που ήδη γνωρίζει και στην άλλη γλώσσα. Τέλος μπορεί να υποστηριχθεί ότι το δίγλωσσο παιδί έχει ένα ευρύτερο λεξιλόγιο από το μονόγλωσσο αν βέβαια ληφθούν υπόψη οι λέξεις που γνωρίζει το παιδί στο σύνολο και των δυο γλωσσικών συστημάτων. Αν όμως αξιολογηθούν οι έννοιες που κατέχει ένα δίγλωσσο παιδί τότε το πιθανότερο είναι ότι είναι περιορισμένο σε σχέση με του μονόγλωσσου παιδιού στην ίδια ηλικία. Αυτό το φαινόμενο σύμφωνα με τον Wode (1993), οφείλεται στην χρήση των διπλών λέξεων. (Τριάρχη- Herrmann, 2000).

#### **4.iv.c. Η Ανάπτυξη των Γραμματικών Γνώσεων**

Το δίγλωσσο παιδί προσπαθεί να κατανοήσει και να κατακτήσει τους διάφορους κανόνες που διέπουν την μορφή των διάφορων λέξεων καθώς και την σύνταξη των λέξεων μέσα στην πρόταση όπως ακριβώς και τα μονόγλωσσα παιδιά. Κατά την κατάκτηση των κανόνων το δίγλωσσο παιδί χρησιμοποιεί παρόμοιους μηχανισμούς και περίπου την ίδια σειρά και στις δυο περιπτώσεις της γλωσσικής ανάπτυξης σε σχέση με το μονόγλωσσο παιδί (McLaughlin, 1978). Η μόνη διαφορά που παρατηρείται είναι ότι από την αρχή της γλωσσικής τους ανάπτυξης τα δίγλωσσα παιδιά παράγουν εκφράσεις κάνοντας ταυτόχρονη χρήση στοιχείων και δομών και από τα δυο γλωσσικά συστήματα, εμφανίζοντας έτσι μεικτές γλωσσικές εκφράσεις. Κατά την κατάκτηση των μορφολογικών κανόνων το παιδί μαθαίνει τις λέξεις μέσω της μίμησης, γι' αυτό και στην αρχή οι λέξεις χρησιμοποιούνται με την σωστή κατάληξη. Όταν κατακτώνται όμως οι κανόνες, εμφανίζονται λάθη λόγω τις υπεργενικεύσεις, τα οποία λάθη εξαλείφονται με την κατάκτηση των εξαιρέσεων. Όταν οι μορφολογικές δομές των δυο γλωσσών διαφέρουν μεταξύ τους, η διαδικασία κατάκτησης χρειάζεται περισσότερο χρόνο και είναι πιο δύσκολη. Σ' αυτές τις περιπτώσεις εμφανίζεται το φαινόμενο της παρεμβολής, δηλαδή η μεταφορά των δομών της μιας γλώσσας στην άλλη. Σύμφωνα με την Τριάρχη- Herrmann, 2000 η ανάπτυξη των μορφολογικών κανόνων στο δίγλωσσο παιδί δεν πραγματοποιείται πάντα παράλληλα και στις δυο γλώσσες, αλλά επηρεάζεται άμεσα από την μορφή της κάθε γλώσσας. Οι Volterra και Taeschner διαπίστωσαν ότι επηρεάζουν άμεσα το χρόνο κατάκτησης η πολυπλοκότητα των κανόνων και η συχνότητα που εμφανίζονται κατά την χρήση της γλώσσας.

Όσον αφορά την κατάκτηση του συντακτικού επιπέδου, πρώτα αποκτούνται οι απλοί κανόνες σύνταξης και στη συνέχεια οι πιο δύσκολοι και περισσότερο πολύπλοκοι. Όταν οι κανόνες και στις δύο γλώσσες είναι ίδιοι κατακτώνται σχεδόν ταυτόχρονα και αποθηκεύονται σε ένα κοινό συντακτικό γλωσσικό σύστημα. Οι Kielhofer & Jonkeit (1983) υποστηρίζουν ότι οι κατάκτηση της συντακτικής γλωσσικής ικανότητας πραγματοποιείται σχεδόν παράλληλα και για τις δυο γλώσσες. Στην ηλικία των 1:6 έως 1:9 ετών χρησιμοποιούνται κυρίως μονολεκτικές εκφράσεις και στις δυο γλώσσες (Wode, 1993). Ενώ στην ηλικία των 2:5 έως 3:0 ετών εμφανίζονται εκφράσεις δυο λέξεων χωρίς να υπάρχει κάποια σύνδεση μεταξύ τους και αργότερα ως προτάσεις δυο λέξεων. Όταν υπάρχει μια ισορροπημένη διγλωσσία παρατηρείται μια σχετικά ταυτόχρονη ανάπτυξη των εκφράσεων και για τις δυο γλώσσες. Αυτό δεν συμβαίνει όμως στην περίπτωση που υπάρχει μια ασθενής γλώσσα αντίθετα παρατηρείται επιβράδυνση.

Η σειρά με την οποία κατακτούνται τα διάφορα μέρη του λόγου είναι σχεδόν ίδια και στις δύο γλώσσες. Αρχικά εμφανίζονται τα ρήματα και τα ουσιαστικά και στη συνέχεια τα επίθετα και τα

επιρρήματα. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι τα μέρη του λόγου εμφανίζονται ταυτόχρονα και στις δυο γλώσσες. (Γριάργη- Herrmann, 2000).

## 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 5.i. Στόχος

Στην παρούσα μελέτη στόχος μας είναι χρησιμοποιώντας 4 αξιολογήσεις να μελετήσουμε πως επηρεάζουν πιθανοί παράγοντες τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Οι πιθανοί παράγοντες που μελετάμε είναι το φύλο, η ηλικία, η διγλωσσία και η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση.

Αρχικά θέλουμε να δούμε κατά πόσο η ηλικία επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα θέλουμε να συγκρίνουμε όλο το δείγμα και στις τέσσερις αξιολογήσεις ανά ηλικιακή κατηγορία, έπειτα τα μονόγλωσσα παιδιά εξαιρώντας τα μονόγλωσσα παιδιά του νηπιαγωγείου της Κιβωτού του κόσμου ανά ηλικιακή κατηγορία και στην συνέχεια τα δίγλωσσα παιδιά που ανήκουν όλα στο νηπιαγωγείο της Κιβωτού του κόσμου ανά ηλικιακή κατηγορία.

Επόμενος μας στόχος είναι να δούμε εάν ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη είναι το φύλο. Και στην συνέχεια να συγκρίνουμε το δείγμα ανά παιδικό σταθμό ώστε να δούμε εάν η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση επηρεάζει την γλωσσική ανάπτυξη.

Τέλος θα συγκρίνουμε το συνολικό δείγμα των δίγλωσσων παιδιών με το δείγμα των μονόγλωσσων και εν συνεχεία θα συγκρίνουμε τα μονόγλωσσα με τα δίγλωσσα που ανήκουν στη Κιβωτό του κόσμου.

### 5.ii. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 101 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Από αυτά τα 50 είναι κορίτσια και τα 52 αγόρια, καθώς επίσης τα 36 είναι δίγλωσσα και τα 65 μονόγλωσσα. Η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση τις ηλικίες των παιδιών, οι οποίες κυμαίνονται από 3,0 ετών έως και 6,6 ετών. Το δείγμα συλλέχθηκε από δύο δημόσιους παιδικούς σταθμούς, από έναν ιδιωτικό παιδικό σταθμό και από το νηπιαγωγείο της Κιβωτού του Κόσμου το οποίο έχει επί το πλείστον παιδιά από άλλες χώρες αλλά και ελληνόπουλα που ζούσαν σε συνθήκες παραμέλησης και εγκατάλειψης, τα περισσότερα από μονογονεϊκές οικογένειες, και πολλά χωρίς γονείς. Όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια που επισκεφθήκαμε βρίσκονται στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας.

#### Πίνακας 2. Ηλικιακές Κατηγορίες ανά Φύλο

ΗΛΙΚΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
3.0-3.5	2	3
3.5-4.0	7	9
4.0-4.5	17	13
4.5-5.0	12	11
5.0-5.5	6	9
5.5-6.0	2	2
6.0-6.5	5	3

#### Πίνακας 3. Συγκεντρωτικός Πίνακας Στοιχείων όλου του Δείγματος

	Όνομα	Ημ. Γέν.	Ηλικία	Φύλλο	Σχολείο	Γλώσσα
1	Α.Δ.	25/08/2007	3.11	Κ	Β΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	Μ

2	Γ.Δ.	25/ 08/2007	3.11	A	Β΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
3	Δ.Μ.	15/ 01/2007	4.6	A	Β΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
4	Μ.Κ.	21/05/2007	4.2	K	Β΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
5	Ν.Τ.	12/04/2007	4.3	K	Β΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
6	Ν.Κ.	19/09/2007	3.10	A	Β΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
7	Ν.Χ.	17/11/2007	3.8	A	Β΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
8	Π.Β.	26/05/2007	4.2	A	Β΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
9	Φ.Κ.	25/07/2007	4	A	Β΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
10	Χ.Κ.	19/06/2007	4.1	A	Β΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
11	Χ.Κ.	23/06/2007	4.1	K	Β΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
12	Χ.Κ.	07/ 05/ 2007	4.2	K	Β΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
13	Α.Π.	15/05/2007	4.1	A	Ζ΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
14	Α.Τ.	07/08/2007	3.10	A	Ζ΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
15	Α.Μ.	27/12/2007	4.6	K	Ζ΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
16	Β.Κ.	02/06/2007	4	A	Ζ΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
17	Δ.Κ.	10/08/2007	3.10	K	Ζ΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
18	Θ.Κ.	11/06/2006	5	A	Ζ΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
19	Ι.Κ.	12/03/2008	3.4	K	Ζ΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός Γαλατσίου	M
20	Κ.Π.	08/03/2007	4.3	A	Ζ΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
21	Μ.Σ.	18/10/2007	3.8	K	Ζ΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
22	Ν.Κ.	10/01/2008	3.5	K	Ζ΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
23	Σ.Σ.	01/11/2007	3.8	K	Ζ΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
24	Φ.Γ.	07/05/2007	4.1	K	Ζ΄ Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M

25	A.M.	10/05/ 2007	4.1	A	Z' Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
26	O.T.	21/12/2007	3.6	K	Z' Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
27	Δ.Ξ.	22/08/2007	3.10	K	Z' Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
28	Δ.N.	28/03/2008	3.3	A	Z' Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
29	Δ.T.	27/06/2007	4	A	Z' Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
30	Λ.K.	15/06/2007	4	K	Z' Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
31	N.A.	10/08/2007	3.10	A	Z' Δημόσιος Παιδικός Σταθμός	M
32	A.Σ.	31/10/2006	4.8	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
33	A.A.	15/08/2007	4.2	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
34	A.N.	27/03/2007	4.3	K	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
35	A.N.	27/11/2006	4.7	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
36	A.P.	09/03/2007	4.3	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
37	B.O.	06/12/2006	4.6	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
38	B.A.	24/07/2006	4.11	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
39	E.Λ.	21/06/2006	5	K	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
40	I.Π.	05/06/2006	5	K	Κιβωτός του Κόσμου	M
41	K.K.	06/06/2006	5	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
42	N.T.	26/08/2006	4.10	K	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
43	N.T.	26/08/2006	4.10	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
44	Π.M.	29/06/2006	5	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
45	Σ.A.	06/10/2006	4.8	K	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
46	Σ.T.	18/01/2007	4.5	K	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
47	Σ.Σ.	05/08/2006	4.10	K	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
48	T.T.	26/04/2007	4.2	K	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
49	X.A.	27/05/2007	4.1	K	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
50	E.K.	20/01/2006	5.5	K	Κιβωτός του Κόσμου	M
51	E.E.	17/01/2007	4.5	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
52	M.Λ.	27/07/2006	4.11	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
53	X.M.	30/04/2006	5.2	K	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
54	M.A.	17/04/2006	5.2	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
55	Π.X.	28/05/2006	5.1	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
56	Σ.N.	05/04/2006	5.2	K	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
57	Φ.M.	27/04/2006	5.2	K	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
58	A.A.	01/12/2006	4.6	A	Κιβωτός του Κόσμου	M
59	A.Σ.	06/12/2006	4.6	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
60	A.B.	05/09/2007	3.9	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
61	A.Γ.	16/05/2008	3.1	K	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
62	A.Γ.	11/01/2005	6.5	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ

63	B.Π.	06/06/2005	6	A	Κιβωτός του Κόσμου	M
64	B.Σ.	18/01/2006	5.5	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
65	Γ.Μ.	17/06/2005	6	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
66	Z.Z.	01/01/2005	6.5	K	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
67	H.Γ.	08/07/2007	3.11	K	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
68	I.Π.	23/07/2005	5.11	K	Κιβωτός του Κόσμου	M
69	I.Φ.	14/09/2005	5.9	K	Κιβωτός του Κόσμου	M
70	K.Μ.	29/3/2005	6.3	A	Κιβωτός του Κόσμου	M
71	K.Μ.	09/08/2007	3.10	A	Κιβωτός του Κόσμου	M
72	M.T.	23/03/2008	3.3	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
73	N.O.	01/08/2005	5.10	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
74	Π.Μ.	12/10/2007	3.8	K	Κιβωτός του Κόσμου	M
75	Π.Μ.	09/03/2005	6.3	A	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
76	X.M.	30/06/2005	6	K	Κιβωτός του Κόσμου	Δ
77	A.X.	10/12/2006	4.6	K	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
78	A.Π.	30/01/2007	4.5	A	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
79	B.M.	01/06/2007	4	A	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
80	Γ.Χ.	10/12/2006	4.6	K	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
81	Γ.Α.	05/06/2007	4	A	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
82	Γ.Δ.	18/11/2006	4.7	A	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
83	Δ.Κ.	08/02/2007	4.4	K	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
84	E.K.	07/07/2007	3.11	K	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
85	E.K.	05/07/2006	4.11	K	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
86	M.Σ.	06/07/2006	4.11	K	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
87	M.Π.	13/04/2006	5.2	K	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
88	M.K.	06/12/2006	4.6	K	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
89	Δ.Κ.	21/07/2006	4.11	K	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
90	Π.Δ.	08/09/2006	4.9	K	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
91	A.A.	15/06/2007	4	K	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
92	A.Σ.	25/07/2006	4.11	A	Ιδιωτικός Παιδικός	M

					Σταθμός Πατησίων	
93	B.P.	25/04/2007	4.2	A	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
94	Θ.Φ.	01/07/2006	4.11	A	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
95	K.Δ.	31/3/2006	5.3	K	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
96	M.Π.	22/05/2007	4.1	A	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
97	E.T.	19/01/2006	5.5	K	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
98	M.P.	05/04/2005	6.2	K	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
99	M.P.	20/03/2007	4.3	K	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
100	M.K.	15/08/2005	5.10	A	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M
101	N.K.	26/04/2007	4.2	A	Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός Πατησίων	M

### 5.iii. Δοκιμασίες Αξιολόγησης

Σε όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα χορηγήθηκαν τέσσερις αξιολογήσεις. Η πρώτη αξιολόγηση είναι η Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών, συγγραφείς της οποίας είναι οι: Ειρήνη Λεβαντή, Λιουντμίλα Κιρπότιν, Ευδοκία Καρδαμίτση, Μαρίτσα Καμπούρογλου. Αυτό το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε καθώς είναι το μοναδικό σταθμισμένο εργαλείο που υπάρχει στην Ελλάδα για την αξιολόγηση της άρθρωσης. Σε αυτή την δοκιμασία το κάθε παιδί καλείται να κατονομάσει 70 ασπρόμαυρες εικόνες. Ο εξεταστής δείχνει στο παιδί μια-μια τις εικόνες και ζητάει από το παιδί να πει τι βλέπει. Στην περίπτωση όπου το παιδί δεν γνωρίζει τι απεικονίζει η εικόνα ο εξεταστής την κατονομάζει και ζητάει από το παιδί να την επαναλάβει. Η δεύτερη αξιολόγηση που χορηγήθηκε είναι η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου με συγγραφείς: Ι. Βογινδρούκας, Α. Πρωτόπαπας, Γ. Σιδερίδης. Η δοκιμασία αυτή είναι αξιόπιστη γλωσσική αξιολόγηση καθώς είναι σταθμισμένη στην Ελληνική. Σε αυτή την δοκιμασία το κάθε παιδί καλείται να κατονομάσει 50 ασπρόμαυρες εικόνες που το δίνονται μια-μια. Και σε αυτή την δοκιμασία ο εξεταστής ζητάει από το παιδί να πει τι βλέπει στην εικόνα που έχει μπροστά του. Σε περίπτωση που το παιδί δεν γνωρίζει την εικόνα που του δίνεται ή κάνει λάθος ο εξεταστής αποφεύγει να δείξει ότι η απάντηση είναι λάθος καθώς επίσης δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να βοηθήσει το παιδί, και προχωράει στην επόμενη εικόνα. Η δοκιμασία σταματάει όταν το παιδί δώσει πέντε συνεχόμενες λανθασμένες απαντήσεις.

Η επόμενη αξιολόγηση η οποία δόθηκε στα παιδιά είναι το Action Picture Test. Η δοκιμασία αυτή αποτελείται από 10 κάρτες όπου απεικονίζονται διάφορες ενέργειες στην καθημία. Κατά την χορήγηση αυτής της δοκιμασίας ο εξεταστής δείχνει στο παιδί την κάθε εικόνα χωριστά και το παροτρύνει να κοιτάζει προσεκτικά την εικόνα που είναι μπροστά του και έπειτα του κάνει μια ερώτηση, η οποία είναι συγκεκριμένη κάθε φορά, ώστε να ληφθούν οι κατάλληλες απαντήσεις. Η βοήθεια που μπορεί να δίνει σε αυτή την διαδικασία ο εξεταστής είναι μικρή και συγκεκριμένη ώστε η απάντηση να είναι αντιπροσωπευτική.

Τέλος τα παιδιά αξιολογήθηκαν με βάση το Boehm για τις έννοιες που κατέχουν. Αυτή η δοκιμασία περιείχε 52 ασπρόμαυρες εικόνες όπου στην κάθε εικόνα απεικονίζονται μια σειρά από ζώα ή αντικείμενα τα οποία παρέχουν πληροφορίες εννοιών (πάνω, κάτω, περισσότερα, λιγότερα κ.α.). Ο εξεταστής δείχνει στο παιδί μια-μια τις εικόνες και του κάνει μια συγκεκριμένη ερώτηση. Το παιδί εν συνεχεία πρέπει να δείξει στον εξεταστή το σωστό. Σε περίπτωση λάθους ο εξεταστής προχωράει στην επόμενη εικόνα.

#### **5.iv. Διαδικασία Χορήγησης**

Για να μπορέσουμε να πάρουμε το δείγμα από τα παιδιά έπρεπε αρχικά να πάρουμε την έγκριση για την έναρξη της διαδικασίας από τον υπεύθυνο διευθυντή του κάθε σχολείου που επισκεφθήκαμε, γι' αυτό το λόγο λοιπόν παρείχαμε σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια γραπτή βεβαίωση για το σκοπό της μελέτης μας και περιγράψαμε τι επρόκειτο να χορηγηθεί στα παιδιά. Οπότε και λαμβάναμε την αντίστοιχη συγκατάθεση των εκάστοτε αρμοδίων. Μέτα την έγκριση από τους αρμόδιους πραγματοποιήθηκε η έναρξη της συλλογής του δείγματος. Μέσω δομημένης συνέντευξης αλλά και μέσω ενός ερωτηματολόγιου λάβαμε στοιχεία για το ιστορικό του κάθε παιδιού. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία του ατόμου τα οποία ήταν: το φύλο, η ημερομηνία γέννησης και το αν το παιδί είναι δίγλωσσο ή όχι.

Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες έγινε η χορήγηση των δοκιμασιών ήταν ιδανικές. Το κάθε σχολείο παραχώρησε μια ήσυχη αίθουσα μέσα στην οποία θα γίνονταν οι χορηγήσεις των τεστ χωρίς το παιδί να αποσπάται από θορύβους ή παρεμβάσεις άλλων ατόμων. Στην αίθουσα έμπαινε ένα-ένα παιδί ξεχωριστά.

Ο πρώτος και ο πιο σημαντικός στόχος για τον εξεταστή ήταν η γνωριμία του με το παιδί καθώς και η δημιουργία ενός φιλικού κλίματος μεταξύ τους, με το να παρουσιάζει την όλη διαδικασία ως ένα παιχνίδι. Ο σωστός χειρισμός του κάθε παιδιού βοήθησε στο να ληφθούν αυθόρμητες και αξιόπιστες απαντήσεις των παιδιών από την κάθε δραστηριότητα. Εν συνεχεία ακόμα ένας σημαντικός στόχος των εξεταστών ήταν η επεξήγηση και η συνοπτική περιγραφή της κάθε δραστηριότητας πριν την έναρξή της, δίνοντας έτσι μεγαλύτερη σαφήνεια στις εντολές που καλείται να εκτελέσει το παιδί.

Οι δοκιμασίες γίνονταν διαδοχικά. Όταν τελείωνε η κάθε δοκιμασία ο εξεταστής έδινε χρόνο στο παιδί να ξεκουραστεί παίζοντας ή κάνοντας κάτι που αυτό ήθελε. Μετά το τέλος των δοκιμασιών ο εξεταστής επέστρεφε το παιδί στην τάξη του και συνεχιζόταν η διαδικασία με το επόμενο παιδί.

#### **5.v. Τρόποι Βαθμολόγησης**

Για την βαθμολόγηση της Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης βαθμολογήσαμε την κάθε σωστή απάντηση του παιδιού με έναν βαθμό και τις λανθασμένες με 0 βαθμούς. Στη



συνέχεια αναλύσαμε τις φωνολογικές διεργασίες που κάνει το κάθε παιδί σε κάθε λέξη χωριστά. Θέλοντας έτσι να έχουμε το σύνολο όχι μόνο των σωστών και των λανθασμένων απαντήσεων του παιδιού αλλά και το σύνολο και το είδος των φωνολογικών διεργασιών που κάνει.

Για την βαθμολόγηση της Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου ο εξεταστής δίνει ένα βαθμό όταν το παιδί δίνει τη σωστή λέξη ή μια από τις εναλλακτικές. Όταν η απάντηση του παιδιού είναι διαφορετική τότε θεωρείται λανθασμένη και ο εξεταστής δίνει στην απάντηση του 0 βαθμούς. Στις πέντε διαδοχικές λανθασμένες απαντήσεις η εξέταση σταματά. Για τη βαθμολόγηση της απάντησης ως σωστής ή λανθασμένης δεν πρέπει ο εξεταστής να δίνει σημασία στη φωνολογική και φωνοτακτική δομή των λέξεων που χρησιμοποιούνται παρά μόνο στο αν αυτές αντιπροσωπεύουν την συγκεκριμένη έννοια που ζητείται. Τέλος υπολογίζεται ο αριθμός των σωστών απαντήσεων που δόθηκαν από το παιδί.

Για την βαθμολόγηση του Action Picture Test καταγράφηκαν οι απαντήσεις των παιδιών και αναλύθηκαν με βάση τους παρακάτω πίνακες σε δυο κατηγορίες. Την βαθμολογία πληροφoρίας η οποία περιλαμβάνει λέξεις που μεταφέρουν πληροφορίες όπως είναι τα ουσιαστικά, τα ρήματα, οι προθέσεις. Και την βαθμολογία της γραμματικής η οποία περιλαμβάνει διάφορα γραμματικά φαινόμενα όπως είναι η χρήση των χρόνων, της παθητικής φωνής, του πληθυντικού αριθμού.

Τα αποτελέσματα του Action Picture Test είναι με βάση την πτυχιακή εργασία με θέμα « Ποιοτική μελέτη του Action Picture Test σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με φυσιολογική ανάπτυξη λόγου και παιδιών στο φάσμα του αυτισμού»(2008) των Μηλαθιανάκη Μαρία και Φαρμάκη Σταυρούλα.

**Πίνακας 4.** Τρόπος Βαθμολόγησης Πληροφoρίας

<b>ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ</b>			
<b>ΚΑΡΤΑ</b>	<b>1 ΒΑΘΜΟΣ</b>	<b>½ ΒΑΘΜΟΣ</b>	<b>0 ΒΑΘΜΟΣ</b>
1	Αγκαλιάζει, έχει αγκαλιά, παίζει, κρατάει Αρκουδάκι, αρκούδα	Κούκλα, μωρό Φιλάει, κοιμάται	Το, της, ένα
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 2</b>			
2	Βάζει, βγάζει Κορίτσι, παιδί, κόρη Μπότα, γαλότσα	Κρατάει, έχει, Αγόρι, παπούτσι	Της
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 4</b>			
3	Δέσει Λαιμός Ξύλο, στύλος Σχοινί Από, με, σε, στο	φράχτη	Τον
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 5</b>			
4	Ιππεύει, καβαλάει, είναι πάνω Πηδάει Αλογο Φράχτη, εμπόδιο	Τρέχει  Περνάει Γάιδαρος, ζώο	Και, το
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 4</b>			
5	Πιάνει, Ποντίκια	Σκοτώνει	Τρώει, βρήκε
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 2</b>			

6	Πέφτει, γλιστράει, χτυπάει Σκάλα, Σκαλοπάτι Σπάω Γυαλιά Από	Πάτωμα	Και
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 5</b>			
7	Σηκώνει Μωρό, αγόρι, αδερφός, παιδί Βάλει, ρίξει Γράμμα, κάρτα Γραμματοκιβώτιο, ταχυδρομικό κουτί, κουτί	Κρατάει, αγκαλιάζει, πήρε αγκαλιά  Χαρτί, Φάκελο	Στο, έχει
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 5</b>			
8	Ανεβαίνει, σκαρφαλώνει Σκάλα, σκεπή, στέγη, πάνω στο σπίτι Πιάσει, δώσει, κατεβάσει Γάτα, γατάκι Στη	Πάει πάνω  Ζώο, σκύλο	Καμινάδα
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 5</b>			
9	Κλαίει Σκύλος Παπούτσι, παντόφλα Πήρε, τρώει, έχει Έκλεψε, δαγκώνει	Δείχνει	
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 4</b>			
10	Κυρία, μαμά, γυναίκα Μήλο, ντομάτα, φρούτα, πορτοκάλι Έπεσε, έχασε Τρύπησε, σκίστηκε Αγόρι, άντρας, παιδί Μαζεύει, σηκώνει, κλέβει Σακούλα, τσάντα	Μπάλα  Πιάνει, παίρνει  Καλάθι	Της, και
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 7</b>			

**Πίνακας 5.** Τρόπος Βαθμολόγησης Γραμματικής

ΚΑΡΤΑ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ
1	Ενεστώτας(1βαθμός)	Κρατάει, έχει
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 1</b>		
2	Μέλλοντας(1 βαθμός)	Θα βάλει

	Εμπρόθετος προσδιορισμός, κτητική αντωνυμία (1 βαθμός)	Στο, της
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 2</b>		
3	Ονομαστική ενικού σε αντωνυμία ή σε ουσιαστικό(1 βαθμός) Βοηθητικό ρήμα (1βαθμός) Παθητική φωνή, μετοχή παρακειμένου, αόριστος (1 βαθμός)	Το σκύλο, τον, κάποιος  Είναι, έχουνε  Δέθηκε, δεμένος, δέσανε, δέσει
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 3</b>		
4	Ενεστώτας (1 βαθμός)	πηδάει
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 1</b>		
5	Αόριστος (1 βαθμός) Πληθυντικός(1βαθμός)	Έπιασε Ποντίκια
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 2</b>		
6	Αόριστος (1 βαθμός), Παρακείμενος(2 βαθμούς) Θηλυκό (1 βαθμός) Σύνδεσμος (1 βαθμός) Αόριστος (1 βαθμός), Παρακείμενος(2 βαθμούς)	Έπεσε Έχει πέσει  Το κορίτσι Και Έσπασαν Έχουν σπάσει
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 6</b>		
7	Παρακείμενος, αόριστος (1 βαθμός) Τελική πρόταση (2βαθμούς), Συμπλεκτικός σύνδεσμος (1 βαθμός)	Έχει σηκώσει, σήκωσε  Για να, να, και
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 3</b>		
8	Ενεστώτας (1 βαθμός) Δευτερεύουσα πρόταση (2βαθμούς), Συμπλεκτικός σύνδεσμος (1 βαθμός)	Ανεβαίνει Για να, να  Και
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 3</b>		
9	Ενεστώτας (1 βαθμός) Αιτιολογική πρόταση (2 βαθμούς), Συμπλεκτικός σύνδεσμος (1 βαθμός) Ενεστώτας (1 βαθμός), Αόριστος (λάθος σχηματισμός) (1βαθμός),	Κλαίει Επειδή, γιατί, και  Τρώει, έχει  Πήρε

	Ανώμαλος αορίστου (2 βαθμοί)	
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 5</b>		
<b>10</b>	Υποκείμενο (κύριας πρότασης) (1 βαθμός) Ρήμα (κύριας πρότασης) (1 βαθμός) Παρατακτική πρόταση, υποτακτική πρόταση (2 βαθμούς) Βοηθητικό ρήμα (1 βαθμός) Αντωνυμία (1 βαθμός) Αναφορική αντωνυμία (2 βαθμούς)	Μήλο, κυρία, τσάντα Πέφτουν, σηκώνει, τρύπησε Και Επειδή, για να, να  Της, τα Της κυρίας, τα οποία
<b>Μέγιστη Βαθμολογία : 8</b>		

Τέλος για την βαθμολόγηση του Boehm ο εξεταστής δείχνει στο παιδί 52 εικόνες και του κάνει 52 ερωτήσεις έχοντας ως στόχο μια συγκεκριμένη έννοια κάθε φορά. Στη δοκιμασία αυτή αξιολογούνται 26 έννοιες από δύο φορές η κάθε μια. Ο εξεταστής δίνει στο παιδί από δύο βαθμούς αν το παιδί το έδειξε σωστά και τις δύο φορές, από ένα βαθμό αν το έδειξε μόνο τη μία από τις δύο φορές σωστά και κανένα βαθμό αν δεν έδειξε ποτέ το σωστό. Ο μεγαλύτερος βαθμός που μπορεί να συγκεντρώσει ένα παιδί είναι 52.

## 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 6.ι. Συγκεντρωτικοί Πίνακες Βαθμολογιών των Αξιολογήσεων

**Πίνακας 6.** Συγκεντρωτικός Πίνακας Βαθμολογιών των Αξιολογήσεων Action Picture Test, Boehm και Εκφραστικού Λεξιλογίου όλου του δείγματος ανά παιδικό σταθμό.

<b><i>B' Δημόσιος Παιδικός Σταθμός</i></b>					
	Όνομα	Action Picture Test		Boehm	Εκφραστικό Λεξιλόγιο
		Βαθμολογία Πληροφορίας	Βαθμολογία Γραμματικής		
1	Α.Δ.	9	10	41	13
2	Γ.Μ.	17	20	39	25
3	Δ.Μ.	19,5	21	48	27
4	Μ.Κ.	23,5	23	48	35
5	Ν.Τ.	25	25	45	28
6	Ν.Κ.	11,5	12	46	0
7	Ν.Χ.	17,5	7	38	12
8	Π.Β.	11	9	34	11
9	Φ.Κ.	13	12	43	19
10	Χ.Κ.	13,5	19	45	21
11	Χ.Κ.	19,5	11	46	28
12	Χ.Τ.	20	19	44	13
<b><i>Z' Δημόσιος Παιδικός Σταθμός</i></b>					
	Όνομα	Action Picture Test		Boehm	Εκφραστικό Λεξιλόγιο
		Βαθμολογία Πληροφορίας	Βαθμολογία Γραμματικής		
1	Α.Π.	16,5	11	46	19

2	A.T.	20,5	12	44	17
3	A.M.	13,5	8	45	23
4	B.K.	26,5	26	49	35
5	Δ.Κ.	15,5	13	38	10
6	Θ.Κ.	18	15	49	34
7	I.K.	10	10	32	15
8	K.Π.	19,5	19	45	22
9	M.Σ.	11,5	9	46	30
10	N.K.	14	11	45	24
11	Σ.Σ.	18	19	43	22
12	Φ.Γ.	26	22	42	18
13	A.M.	32,5	27	46	39
14	O.T.	17,5	12	43	25
15	Δ.Ξ.	18,5	19	46	23
16	Δ.N.	10	11	30	10
17	Δ.T.	17,5	17	36	17
18	Λ.Κ.	17	17	48	26
19	N.A.	17,5	15	41	17

***Κιβωτός του Κόσμου***

	Όνομα	Action Picture Test		Boehm	Εκφραστικό Λεξιλόγιο
		Βαθμολογία Πληροφορίας	Βαθμολογία Γραμματικής		
1	A.Σ.	17,5	15	25	12
2	A.A.	13	12	34	16
3	A.N.	4	4	35	7
4	A.N.	25	21	44	18
5	A.P.	15,5	11	40	17

6	B.O.	3,5	7	36	2
7	B.A.	15	8	29	11
8	E.A.	17	20	41	19
9	I.II.	17	17	49	34
10	K.K.	6,5	9	34	0
11	N.T.	13,5	10	45	30
12	N.T.	15	13	48	21
13	Π.M.	12	8	23	8
14	Σ.A.	16,5	12	40	17
15	Σ.T.	15	20	37	7
16	Σ.Σ.	20	14	42	22
17	T.T.	14	8	38	17
18	X.A.	2,5	2	22	0
19	E.K.	17	15	32	8
20	E.E.	4	2	18	0
21	M.A.	18,5	13	36	14
22	X.M.	13	10	32	4
23	M.A.	21	22	42	15
24	Π.X.	8,5	13	38	9
25	Σ.N.	0,5	0	28	0
26	Φ.M.	16,5	17	42	13
27	A.A.	22,5	22	42	37
28	A.Σ.	15,5	14	35	8
29	A.B.	9,5	9	36	9
30	A.Γ.	15	15	37	10
31	A.Γ.	17	10	41	20

32	Β.Π.	4,5	10	45	8
33	Β.Σ.	15,5	15	47	24
34	Γ.Μ.	25	19	42	21
35	Ζ.Ζ.	21	21	43	22
36	Η.Γ.	20,5	21	39	22
37	Ι.Π.	27	21	48	33
38	Ι.Φ.	24,5	25	45	33
39	Κ.Μ.	24,5	27	44	34
40	Κ.Μ.	7	7	33	4
41	Μ.Τ.	3	2	20	1
42	Ν.Ο.	23	22	32	19
43	Π.Μ.	11	11	48	18
44	Π.Μ.	20,5	15	43	29
45	Χ.Μ.	24	18	47	26

***Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός***

	Όνομα	Action Picture Test		Boehm	Εκφραστικό Λεξιλόγιο
		Βαθμολογία Πληροφορίας	Βαθμολογία Γραμματικής		
1	Α.Χ.	19,5	10	47	35
2	Α.Π.	16,5	15	48	35
3	Β.Μ.	17	17	47	42
4	Γ.Χ.	24	23	50	34
5	Γ.Α.	20,5	24	48	22
6	Γ.Δ.	25,5	30	49	22
7	Δ.Κ.	22,5	19	47	32
8	Ε.Κ.	13	14	47	30
9	Ε.Κ.	21	22	50	40



10	Μ.Σ.	27,5	17	35	21
11	Μ.Π.	20,5	18	50	35
12	Μ.Κ.	30	25	50	41
13	Δ.Κ.	14,5	12	47	35
14	Π.Δ.	28,5	20	46	38
15	Α.Α.	17,5	18	48	33
16	Α.Σ.	22,5	23	49	37
17	Β.Ρ.	20,5	20	44	32
18	Θ.Φ.	20,5	17	48	35
19	Κ.Δ.	23,5	22	47	35
20	Μ.Π.	15	13	48	34
21	Ε.Τ.	20	14	47	32
22	Μ.Ρ.	29,5	21	47	30
23	Μ.Ρ.	19,5	20	48	33
24	Μ.Κ.	23,5	26	49	33
25	Ν.Κ.	18,5	11	47	34

**Πίνακας 7.** Συγκεντρωτικός Πίνακας Βαθμολογίας της Αξιολόγησης Άρθρωσης ανά παιδικό σταθμό.

<b>Β' Παιδικός Σταθμός</b>													
	Όνομα	Πτώση συλλαβής	Πτώση τελικού συμφώνου	Πτώση φθόγγων και συμπλεγμάτων	Αρμονία	Μετάθεση-μετακίνηση	Απλοποίηση συμπλέγματος	Αντικατάσταση φωνήματος	Στιγματικοποίηση	Ουρανικοποίηση	Άλλα	Σύνολο Λαθών	ΣΚΟΡ
1	Α.Δ.	1	3	3		1	1		3			12	60
2	Γ.Μ.	2	8	2	1		35	26	6			80	11

3	Δ.Μ.	1	3	1			3	5	2			15	57
4	Μ.Κ.	1	5	9			7	7	1			30	46
5	Ν.Τ.		5	2		2	12	14	2			37	39
6	Ν.Κ.	2	9	5	2	2	25	32		5		82	12
7	Ν.Χ.	4	9	7	1	5	37	13	11	1	1	89	9
8	Π.Β.	6	9	7	1	1	30	22	5	3	1	94	8
					0								
9	Φ.Κ.			1		2	3	4				10	61
10	Χ.Κ.	1	4		1		3	2	1			12	59
11	Χ.Κ.		6	17			9	5				37	41
12	Χ.Τ.			1	2			7	2			12	59

### Ζ' Παιδικός Σταθμός

	Όνομα	Πτώση συλλαβής	Πτώση τελικού συμφώνου	Πτώση φθόγγων και συμπλεγμάτων	Αρμονία	Μετάθεση-μετακίνηση	Απλοποίηση συμπλέγματος	Αντικατάσταση φωνήματος	Στηγμικοποίηση	Ουρανικοποίηση	Άλλα	Σύνολο Λαθών	ΣΚΟΡ
1	Α.Π.	1	9	2	1	1	15	9	2			40	44
2	Α.Τ.	6	7	8	3		31	34	2	1	2	10	6
										0		3	
3	Α.Μ.	1	9	2			16	22	1	4		55	28
4	Β.Κ.	1	6		1	1	7	17	1	1		35	44
5	Δ.Κ.	1	3	4			8	3				19	52
6	Θ.Κ.	1	3		1	2	6	1	1			15	58
7	Ι.Κ.	1	10	7	2		28	13	1	5		67	18
8	Κ.Π.	1	9	2	1	1	18	32	1	1		66	19
9	Μ.Σ.		6	6	1		22	21	1	2		59	23
10	Ν.Κ.	2	5				31	24	2	1		65	25
11	Σ.Σ.	1	3	2			3	7				16	55
12	Φ.Γ.	1	4				7	14	2			28	47
13	Α.Μ.	1	2				5		1			9	61
14	Ο.Τ.		7		1	1	16	29	2			56	25
15	Δ.Ξ.	1	4			2	1	5				13	58
16	Δ.Ν.	3	10		4		38	31	3	1		90	9
17	Δ.Τ.	1	9	5	1		19	17	2	1		55	25
18	Λ.Κ.	1	5	2			12	7	2			29	48
19	Ν.Α.	1	8		2		28	12	2			53	28

Κιβωτός του Κόσμου													
	Όνομα	Πτώση συλλαβής	Πτώση τελικού συμφώνου	Πτώση φθόγγων και συμπλεγμάτων	Αρμονία	Μετάθεση-μετακίνηση	Απλοποίηση συμπλεγματος	Αντικατάσταση φωνήματος	Στιγματικοποίηση	Ουρανικοποίηση	Άλλα	Σύνολο Λαθών	ΣΚΟΡ
1	A.Σ.	1	2				3	17		1		24	48
2	A.A.	2	7	1			15	19	5			49	34
3	A.N.	1	6		1		12	33	8	7		68	20
4	A.N.	1	6		1		10	16	8	2	1	45	32
5	A.P.	1	9		2		19	15	14			60	28
6	B.O.	3	7	9	4		15	12	8	2		60	24
7	B.A.	1	4	2	2		10	19	10	1		49	32
8	E.Λ.		8				6	40	8		1	63	10
9	I.Π.	1	7	2		2	13	10	4			39	43
10	K.K.	1	4	3		1	9	19	14	1		52	28
11	N.T.	1				1	3	8	1			14	56
12	N.T.	2	3		1	2	10	16	9			43	34
13	Π.Μ.	3	6		4	3	10	12	9		1	48	31
14	Σ.Α.						3	4				7	64
15	Σ.Τ.	1	5		1	1	9	8	1			26	48
16	Σ.Σ.		1	3	2	1	5	18	5			35	43
17	T.T.	1	7		2		17	18	1			46	32
18	X.A.	3	4	3		2	19	31	15	2	1	80	13
19	E.K.	1	6	1		1	14	9	2	1		35	46
20	E.E.	4	7	5		2	27	29	8			82	13
21	M.Λ.	1	5			2	12	14	8			42	37
22	X.M.	1	9	1		1	18	24	4	1		59	27
23	M.A.	1	1			2	7	3	12	1		27	49
24	Π.X.	1	4			2	6	16	15			44	33
25	Σ.N.	1	5	5		1	13	28	7	1		61	25
26	Φ.Μ.	2	8	1	1		5	10	5			32	42
27	A.A.	1	1	2		1	2	15	3			25	48
28	A.Σ.	1	7				6	13	8			35	39
29	A.B.	1	4	6		2	12	28	4			57	27
30	A.Γ.	1	4	1		3	15	11	6			41	38
31	A.Γ.	1	1		2	2	3	8	9			26	47
32	B.Π.	7	10	19	1	1	28	22	4		1 4	10 6	2
33	B.Σ.		1	3			8	8	11			31	43
34	Γ.Μ.		1				1	11	13			26	46
35	Z.Z.	1	2			2	10	5	2			22	53

36	Η.Γ.		8		1	1	15	26	1	9		61	22
37	Ι.Π.						2	15	3	1		21	49
38	Ι.Φ.							7	2			9	62
39	Κ.Μ.						2	3	3			8	62
40	Κ.Μ.	4	10	15	1	1	37	49	12		1	130	3
41	Μ.Τ.	4	7	5	1	1	17	34	10	2	1	82	14
42	Ν.Ο.	1	2	1		1	2	2	7			16	56
43	Π.Μ.	1	4			1	6	15	2			29	43
44	Π.Μ.	1	3	4	1	2	8	1	1			21	54
45	Χ.Μ.		1			2	3	1	1			8	64

**Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός**

	Όνομα	Πτώση συλλαβής	Πτώση τελικού συμφώνου	Πτώση φθόγγων και συμπλεγμάτων	Αρμονία	Μετάθεση-μετακίνηση	Απλοποίηση συμπλέγματος	Αντικατάσταση φωνήματος	Στιγματικοποίηση	Ουρανικοποίηση	Άλλα	Σύνολο Λαθών	ΣΚΟΡ
1	Α.Χ.	1					2	11				14	58
2	Α.Π.		1				4	8	1			14	58
3	Β.Μ.		1	1			1	15	1			19	55
4	Γ.Χ.		2	2			3	3				10	61
5	Γ.Α.	1	3			1	4	13	1			23	53
6	Γ.Δ.	1	2				5	32		2		42	36
7	Δ.Κ.	1	3	2			3	1	1			11	61
8	Ε.Κ.	1	3				4	9				17	53
9	Ε.Κ.						1	4				5	66
10	Μ.Σ.	1	1				4	9		5		20	53
11	Μ.Π.		1	1			3	13	1			19	55
12	Μ.Κ.						3	5				8	62
13	Δ.Κ.		1				1	2	1			5	65
14	Π.Δ.		2			1		5				8	62
15	Α.Α.		8	3			12	10				33	43
16	Α.Σ.		4			1	5	6	2			18	54
17	Β.Ρ.		3	2			2	10				17	54
18	Θ.Φ.	1	1	1			3	10			1	16	55
19	Κ.Δ.	1	2	2			1	7	1	2		16	55
20	Μ.Π.	1	4		1	2	3	4	1			16	55

21	E.T.	1	1	1		1	5	7	4			20	54
22	M.P.	1	5	1		2	8	7	3			27	48
23	M.P.	1	5					21	1			28	43
24	M.K.	1	2					9				12	58
25	N.K.	1		1			2	7	2			13	57

## 6.ii. Στατιστική Ανάλυση

### Συχνότητες

Τα παρακάτω στοιχεία περιγράφουν το δείγμα μας.

Το δείγμα μας είναι από 4 σταθμούς όπου τα ποσοστά των παιδιών που εξετάσαμε είναι τα παρακάτω:

**Πίνακας 8.** Το Συνολικό Δείγμα ανά Σταθμό

Σταθμός	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
A	12	11,9
B	19	18,8
Γ	45	44,6
Δ	25	24,8
Total	101	100,0

Επίσης χωρίσαμε τα παιδιά σε 7 ηλικιακές κατηγορίες. Οι κατηγορίες καθώς και τα ποσοστά στο δείγμα μας είναι οι παρακάτω:

**Πίνακας 9.** Το συνολικό Δείγμα ανά Ηλικιακή Κατηγορία

Κατηγορία	Περιγραφή	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
1	3 έως 3.5 ετών	5	5,0
2	3.5 έως 4 ετών	16	15,8
3	4 έως 4.5 ετών	30	29,7
4	4.5 έως 5 ετών	23	22,8
5	5 έως 5.5 ετών	15	14,9
6	5.5 έως 6 ετών	4	4,0
7	6 έως 6.5 ετών	8	7,9
Total		101	100,0

Παρακάτω φαίνονται τα ποσοστά του δείγματος μας σε αγόρια και κορίτσια

**Πίνακας 10.** Το συνολικό Δείγμα ανά Φύλο

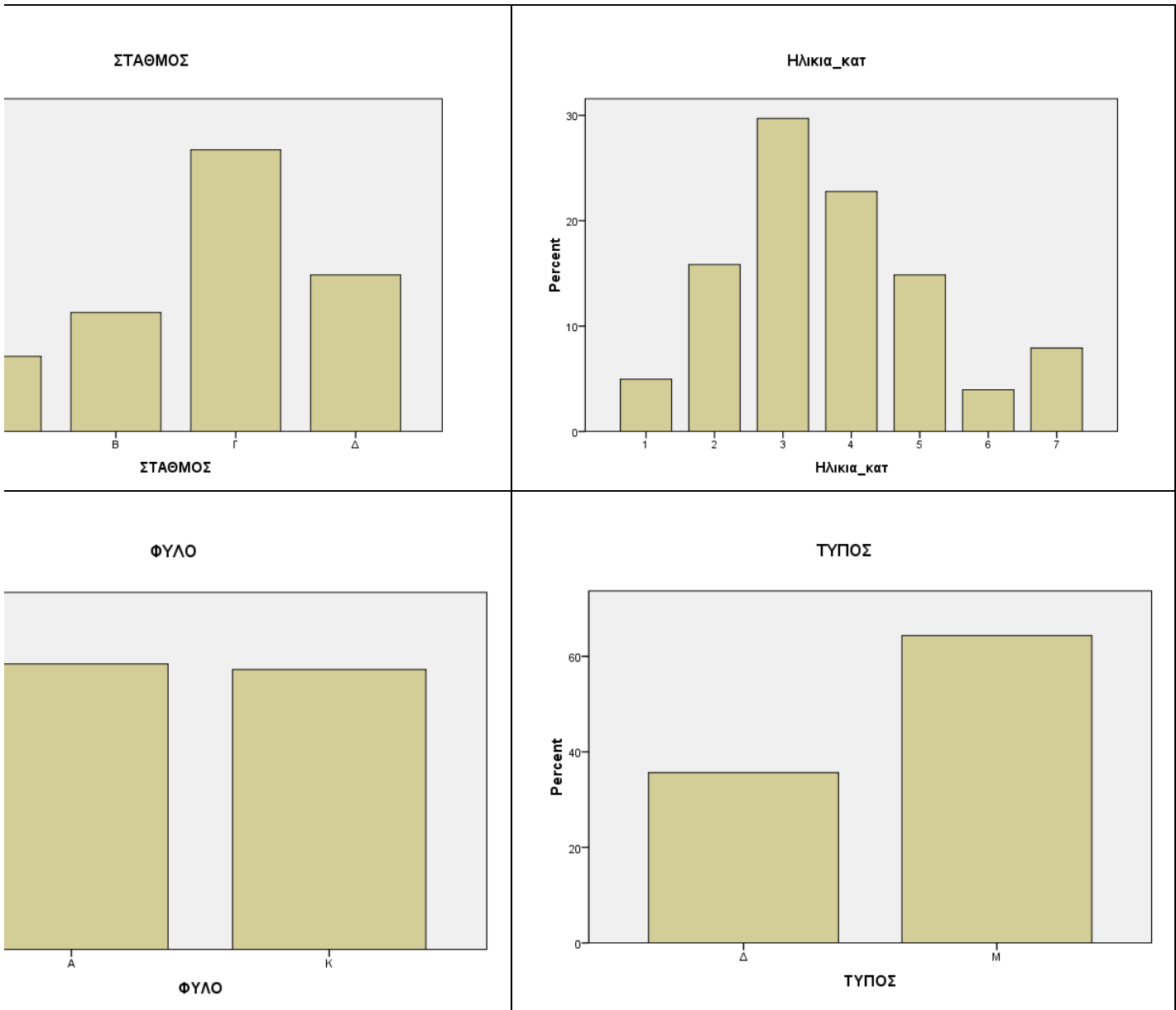
Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
A	51	50,5
K	50	49,5
Total	101	100,0

Παρακάτω φαίνονται τα ποσοστά του δείγματος σύμφωνα με τον τύπο τους δηλαδή αν είναι δίγλωσσα ή μονόγλωσσα

**Πίνακας 11.** Το συνολικό Δείγμα ανά Τύπο

Τύπος (δίγλωσσα, μονόγλωσσα)	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
Δ	36	35,6
Μ	65	64,4
Total	101	100,0

χνουμε με γραφικό τρόπο τα χαρακτηριστικά του δείγματος μας



	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΕΛ_Βαθμολογία_Κανον_Εκ	101	0	84	43,29	22,536
ΑΡ_ΣΚΟΡ_κανον_Αρθωσης	101	3	94	59,02	24,557
ΒΟΗΕΜ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_κανονικ_ΒΟΗΕΜ	101	35	96	80,18	13,845
ΑΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ_κανον(43)	101	1	76	40,13	15,020
ΑΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ(34)	101	0	88	45,40	18,355
Valid N (listwise)	101				

### Πίνακας 13. T-Test – Σύγκριση αποτελεσμάτων των τεστ σε όλο το δείγμα

Σε σύγκριση μεταξύ των αξιολογήσεων σε όλο το δείγμα πήραμε τα παρακάτω αποτελέσματα χρησιμοποιώντας t-test. Η στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς μεταξύ τους φαίνεται στο αν εμφανίζουν  $p < 0.05$ . Εκεί που είναι σημειωμένα με κίτρινο χρώμα φαίνονται τα τεστ που δίνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους.

#### Paired Samples Test

	Συγκρινόμενα Ζεύγη	Στατιστική Σημαντικότητα (p)
Pair 1	ΕΛ_Βαθμολογία_Κανον_Εκ - ΑΡ_ΣΚΟΡ_κανον_Αρθωσης	,000
Pair 2	ΕΛ_Βαθμολογία_Κανον_Εκ - ΒΟΗΕΜ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_κανονικ_ΒΟΗΕΜ	,000
Pair 3	ΕΛ_Βαθμολογία_Κανον_Εκ - ΑΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ_κανον(43)	,052 (οριακά)
Pair 4	ΕΛ_Βαθμολογία_Κανον_Εκ - ΑΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ(34)	,249
Pair 5	ΑΡ_ΣΚΟΡ_κανον_Αρθωσης - ΒΟΗΕΜ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_κανονικ_ΒΟΗΕΜ	,000
Pair 6	ΑΡ_ΣΚΟΡ_κανον_Αρθωσης - ΑΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ_κανον(43)	,000
Pair 7	ΑΡ_ΣΚΟΡ_κανον_Αρθωσης - ΑΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ(34)	,000
Pair 8	ΒΟΗΕΜ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_κανονικ_ΒΟΗΕΜ -	



**Πίνακας 14. T-Test - Σύγκριση αποτελεσμάτων σε σχέση με το φύλο**

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα στα τεστ σε σχέση με το φύλλο παρατηρούμε τα παρακάτω. Κι εδώ η διαφορά φαίνεται εκεί που είναι επισημασμένα με κίτρινο χρώμα.

**Group Statistics**

	ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	Στατιστική Σημαντικότητα (p)
ΕΛ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_εκ (50)	K	50	23,58	10,708	,087
	A	51	19,75	11,582	
ΕΛ_Βαθμολογία_Κανον_Εκ	K	50	47,16	21,416	,087
	A	51	39,49	23,165	
ΑΡ_Πτώση συλλαβής	K	31	1,13	,428	,004
	A	43	1,88	1,577	
ΑΡ_Πτώση τελικού συμφώνου	K	42	4,62	2,518	,565
	A	48	4,96	3,045	
ΑΡ_Πτώση φθόγγων και συμπλεγμάτων	K	26	3,23	3,468	,267
	A	27	4,44	4,371	
ΑΡ_Αρμονία	K	10	1,40	,516	,167
	A	25	2,00	1,958	
ΑΡ_Μετάθεση-Μετακίνηση	K	20	1,45	,605	,277
	A	26	1,69	,884	
ΑΡ_Απλοποίηση συμπλέγματος	K	46	9,15	7,474	,134
	A	50	12,02	10,890	
ΑΡ_Αντικατάσταση φωνήματος	K	49	12,51	9,258	,145
	A	50	15,44	10,564	
ΑΡ_Στιγματικοποίηση	K	37	2,95	2,867	,001
	A	44	5,75	4,462	
ΑΡ_Ουρανικοποίηση	K	13	3,15	2,641	,313
	A	16	2,19	2,344	
ΑΡ_Άλλα	K	2	1,00	,000	

ΒΟΗΘΕΜ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_Κ (52)	Κ	50	42,96	6,197	
	Α	51	40,45	7,928	,079
ΒΟΗΘΕΜ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_Κ κανονικ_ΒΟΗΘΕΜ	Κ	50	82,62	11,918	
	Α	51	77,79	15,246	,079
ΑΚΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_Κ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ(43)	Κ	50	17,98	6,487	
	Α	51	16,55	6,415	,268
ΑΚΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_Κ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ_κανον(43 )	Κ	50	41,81	15,086	
	Α	51	38,49	14,919	,268
ΑΚΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_Κ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ(34)	Κ	50	15,68	5,991	
	Α	51	15,20	6,527	,699
ΑΚΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_Κ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ(34)	Κ	50	46,12	17,621	
	Α	51	44,69	19,197	,699

### Πίνακας 15. T-Test - Σύγκριση αποτελεσμάτων Δ-Μ

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα στα τεστ σε σχέση με το τύπο παρατηρούμε τα παρακάτω. Κι εδώ η διαφορά φαίνεται εκεί που είναι επισημασμένα με κίτρινο χρώμα.

#### Group Statistics

	ΤΥΠΟ	Σ	N	Mean	Std. Deviation	Στατιστική Σημαντικότητα (p)
ΕΛ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_εκ (50)	Δ		36	13,58	8,590	
	Μ		65	26,11	10,062	,000
ΕΛ_Βαθμολογία_Κανον_Εκ	Δ		36	27,17	17,181	
	Μ		65	52,22	20,125	,000
ΑΡ_Πτώση συλλαβής	Δ		29	1,52	,949	
	Μ		45	1,60	1,468	,769
ΑΡ_Πτώση τελικού συμφώνου	Δ		34	4,68	2,579	
	Μ		56	4,88	2,948	,738
ΑΡ_Πτώση φθόγγων και συμπλεγμάτων	Λ		16	3,31	2,272	

	M	60	10,98	11,095	,607
AP_Αντικατάσταση φωνήματος	Δ	36	16,03	10,056	
	M	63	12,83	9,855	,129
AP_Στιγματικοποίηση	Δ	34	7,29	4,296	
	M	47	2,43	2,253	,000
AP_Ουρανικοποίηση	Δ	12	2,50	2,646	
	M	17	2,71	2,443	,833
AP_Άλλα	Δ	5	1,00	,000	
	M	5	3,80	5,718	,335
AP_Σύνολο Λαθών	Δ	36	42,83	20,144	
	M	65	34,09	28,953	,079
AP_ΣΚΟΡ (70)	Δ	36	36,28	14,262	
	M	65	44,11	18,119	,019
AP_ΣΚΟΡ_κανον_Αρθωσης	Δ	36	51,83	20,374	
	M	65	63,01	25,884	,019
ΒΟΗΕΜ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (52)	Δ	36	36,42	7,725	
	M	65	44,62	4,901	,000
ΒΟΗΕΜ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_κανονικ_ΒΟ ΗΕΜ	Δ	36	70,03	14,856	
	M	65	85,80	9,425	,000
ΑΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ(43)	Δ	36	14,36	6,696	
	M	65	18,86	5,773	,001
ΑΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_ΠΛΗΡΟΦΟ ΡΙΑΣ_κανον(43)	Δ	36	33,40	15,572	
	M	65	43,86	13,425	,001
ΑΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ(34)	Δ	36	12,56	6,162	
	M	65	17,03	5,731	,001
ΑΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ(34)	Δ	36	36,93	18,123	
	M	65	50,09	16,855	,001

#### Πίνακας 16. Oneway- Ηλικιακές διαφορές με το τεστ Απονα

Για να Συγκρίνουμε τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων σε σχέση με την ηλικιακή κατηγορία που δεν ήταν απλά 2 κατηγορίες αλλά περισσότερες χρησιμοποιήσαμε Απονα Test. Έτσι παρατηρούμε τα παρακάτω:

	5	50	25,07	11,505	0	42	
	4	23	25,17	11,348	2	41	
	5	15	18,00	13,315	0	35	
	6	4	29,50	7,000	19	33	
	7	8	23,75	8,013	8	34	
	Total	101	21,64	11,268	0	42	
ΕΛ_Βαθμολογία	1	5	24,00	16,793	2	48	,045
_Κανον_Εκ	2	16	34,62	17,614	0	60	
	3	30	46,13	22,730	0	84	
	4	23	50,35	22,697	4	82	
	5	15	36,00	26,630	0	70	
	6	4	59,00	14,000	38	66	
	7	8	47,50	16,027	16	68	
	Total	101	43,29	22,536	0	84	
ΑΡ_Πτώση	1	5	2,20	1,304	1	4	,396
συλλαβής	2	13	2,00	1,633	1	6	
	3	22	1,50	1,263	1	6	
	4	15	1,20	,561	1	3	
	5	12	1,25	,622	1	3	
	6	2	1,00	,000	1	1	
	7	5	2,20	2,683	1	7	
	Total	74	1,57	1,283	1	7	
ΑΡ_Πτώση	1	5	7,20	2,775	4	10	,007
τελικού	2	16	6,00	2,530	3	10	
συμφώνου	3	27	5,41	2,454	1	9	
	4	18	3,39	2,477	1	9	
	5	15	4,40	2,849	1	9	
	6	2	2,00	,000	2	2	
	7	7	3,29	3,302	1	10	
	Total	90	4,80	2,801	1	10	
ΑΡ_Πτώση	1	3	4,33	3,055	1	7	,161
φθόγγων και	2	10	5,80	3,824	2	15	
συμπλεγμάτων	3	18	3,67	4,015	1	17	

	3	12	2,00	2,558	1	10	
	4	5	2,00	1,225	1	4	
	5	3	2,00	1,732	1	4	
	6	0	.	.	.	.	
	7	3	1,33	,577	1	2	
	Total	35	1,83	1,689	1	10	
AP_Μετάθεση- Μετακίνηση	1	2	2,00	1,414	1	3	748
	2	9	1,78	1,302	1	5	
	3	11	1,45	,522	1	2	
	4	7	1,29	,488	1	2	
	5	10	1,60	,699	1	3	
	6	1	1,00	.	1	1	
	7	6	1,83	,408	1	2	
	Total	46	1,59	,777	1	5	
AP_Απλοποίηση συμπλέγματος	1	5	25,80	9,680	15	38	,000
	2	16	16,94	12,959	1	37	
	3	28	10,93	8,069	1	30	
	4	22	5,68	4,444	1	16	
	5	15	8,27	4,590	1	18	
	6	2	2,00	,000	2	2	
	7	8	7,88	8,774	1	28	
	Total	96	10,65	9,471	1	38	
AP_Αντικατάσταση φωνήματος	1	5	22,60	10,359	11	34	,008
	2	15	20,60	12,916	3	49	
	3	29	13,76	9,046	1	33	
	4	23	11,57	7,304	2	32	
	5	15	13,80	10,304	1	40	
	6	4	8,25	5,377	2	15	
	7	8	7,25	6,902	1	22	
	Total	99	13,99	9,997	1	49	
AP_Στιγμικοποίηση	1	5	4,40	3,647	1	10	,321
	2	11	4,18	3,894	1	12	
	3	26	3,15	3,906	1	15	

ήση	2	5	5,40	4,037	1	10
	3	6	2,50	2,345	1	7
	4	7	2,43	1,512	1	5
	5	6	1,17	,408	1	2
	6	1	1,00	.	1	1
	7	0	.	.	.	.
Total	29	2,62	2,484	1	10	
AP_Άλλα	1	1	1,00	.	1	1,000
	2	3	1,33	,577	1	2
	3	2	1,00	,000	1	1
	4	1	1,00	.	1	1
	5	2	1,00	,000	1	1
	6	0	.	.	.	.
	7	1	14,00	.	14	14
Total	10	2,40	4,088	1	14	
AP_Σύνολο Λαθών	1	5	69,00	18,802	41	90,001
	2	16	54,75	35,636	12	130
	3	30	35,97	23,709	9	94
	4	23	25,87	17,334	5	60
	5	15	37,40	16,552	15	63
	6	4	14,50	5,196	9	21
	7	8	30,50	31,460	8	106
Total	101	37,21	26,386	5	130	
AP_ΣΚΟΡ (70)	1	5	20,80	11,256	9	38,001
	2	16	30,44	20,116	3	60
	3	30	42,27	15,948	8	61
	4	23	48,43	13,204	24	66
	5	15	39,93	13,828	10	58
	6	4	56,25	5,439	49	62
	7	8	47,00	19,369	2	64
Total	101	41,32	17,190	2	66	
AP_ΣΚΟΡ_καν ον_Αρθρωσης	1	5	29,71	16,080	13	54,001
	2	16	43,48	28,737	4	86

ΒΟΗΜ_ΒΑΘ ΜΟΛΟΓΙΑ (52)	1	5	32,80	9,203	20	45,110
	2	16	41,75	4,344	33	48
	3	30	42,20	7,640	18	49
	4	23	42,87	7,073	25	50
	5	15	40,07	8,531	23	50
	6	4	43,50	7,853	32	49
	7	8	44,00	2,204	41	47
	Total	101	41,69	7,200	18	50
ΒΟΗΜ_ΒΑΘ ΜΟΛΟΓΙΑ_κav ovik_ΒΟΗΜ	1	5	63,08	17,699	38	87,110
	2	16	80,29	8,353	63	92
	3	30	81,15	14,693	35	94
	4	23	82,44	13,602	48	96
	5	15	77,05	16,406	44	96
	6	4	83,65	15,102	62	94
	7	8	84,62	4,238	79	90
	Total	101	80,18	13,845	35	96
ACTION_ΒΑΘ ΜΟΛΟΓΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ Σ(43)	1	5	10,40	4,722	3	15,002
	2	16	14,69	4,305	7	20
	3	30	17,22	6,565	2	32
	4	23	19,52	5,980	4	30
	5	15	15,10	6,121	0	24
	6	4	24,50	1,780	23	27
	7	8	20,75	7,536	4	30
	Total	101	17,26	6,459	0	32
ACTION_ΒΑΘ ΜΟΛΟΓΙΑ_ΠΛ ΗΡΟΦΟΡΙΑΣ_κ avov(43)	1	5	24,19	10,982	7	35,002
	2	16	34,16	10,011	16	48
	3	30	40,04	15,267	6	76
	4	23	45,40	13,907	8	70
	5	15	35,12	14,236	1	55
	6	4	56,98	4,138	53	63
	7	8	48,26	17,525	10	69
	Total	101	40,13	15,020	1	76
ACTION ΒΑΘ	1	5	9.80	4.764	2	15.016

	Total	101	15,44	6,241	0	30	
ACTION_ΒΑΘ	1	5	28,82	14,013	6	44	,016
ΜΟΛΟΓΙΑ	2	16	38,60	13,365	21	62	
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ	3	30	46,37	19,928	6	79	
Σ(34)	4	23	48,21	18,298	21	88	
	5	15	42,16	17,102	0	65	
	6	4	69,12	7,001	62	76	
	7	8	51,84	17,073	29	79	
	Total	101	45,40	18,355	0	88	



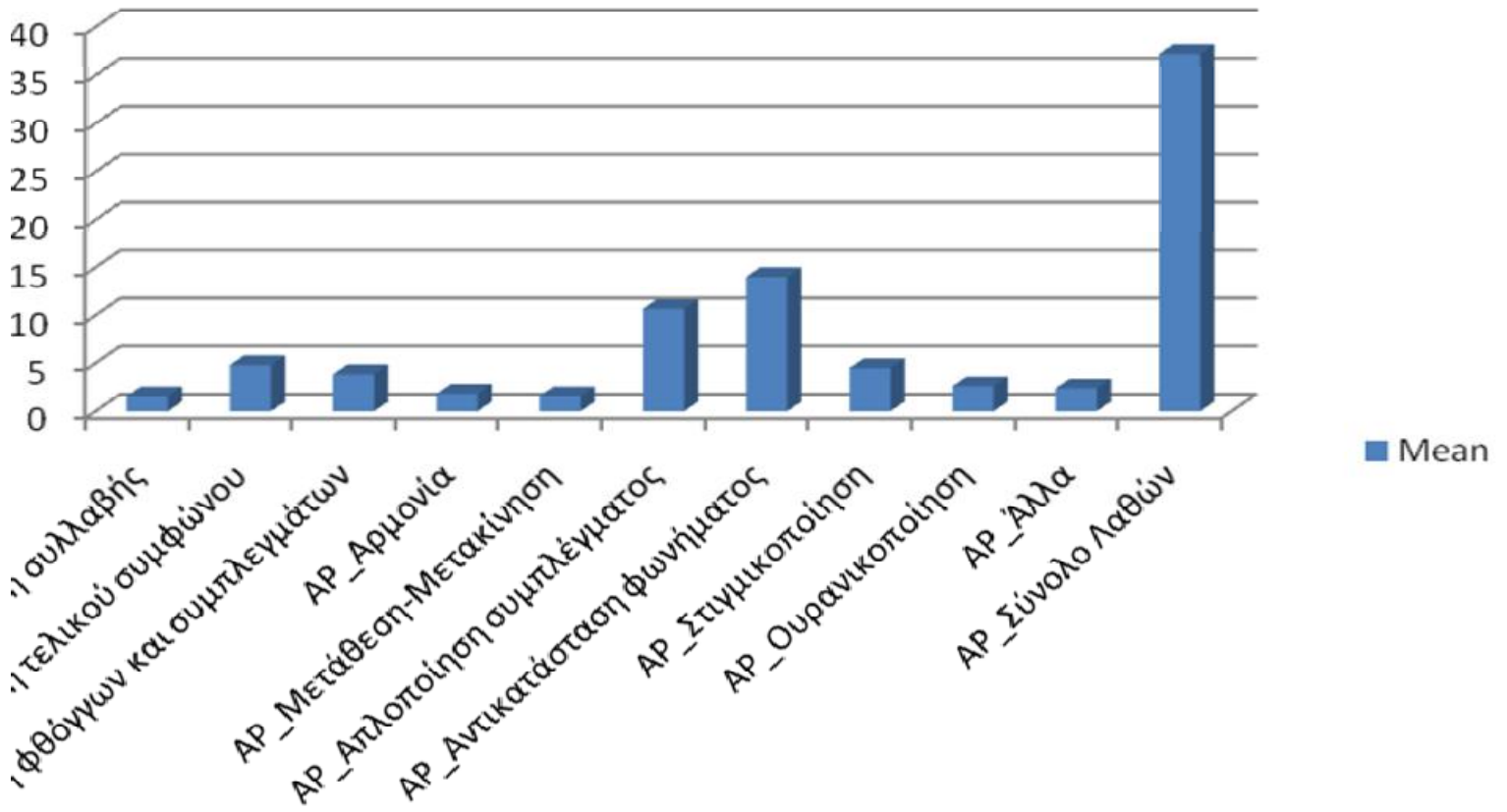
**ANOVA Test Μεταξύ Σταθμών**

ε και με τους 4 σταθμούς και πήραμε τα παρακάτω αποτελέσματα

γράφημα φαίνονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα των φωνολογικών διεργασιών από την Αξιολόγηση Άρθρωσης

ΣΤΑΘΜΟΣ	Α			Β			Γ			Δ		
	Mean	N	Std. Dev	Mean	N	Std. Dev	Mean	N	Std. Dev	Mean	N	Std. Dev
λογία_Κανον_Εκ	38,67	12	19,70	44,84	19	15,85	31,02	45	20,73	66,4	25	10,55
συλλαβής	2,25	8	1,83	1,47	17	1,28	1,69	35	1,35	1	14	0,00
τελικού συμφώνου	6,1	10	2,47	6,26	19	2,64	4,93	40	2,75	2,62	21	1,80
φθόγγων και συμπλεγμάτων	5	11	4,88	4	10	2,36	4,38	21	4,72	1,55	11	0,69
α	2,83	6	3,55	1,64	11	1,03	1,65	17	1,00	1	1	.
ση-Μετακίνηση	2,17	6	1,47	1,33	6	0,52	1,57	28	0,63	1,33	6	0,52
ίηση συμπλέγματος	15	11	13,95	16,37	19	10,56	10,61	44	7,64	3,59	22	2,52
άσταση φωνήματος	12,45	11	10,05	16,56	18	10,43	16,04	45	10,66	9,12	25	6,47
οποίηση	3,67	9	3,24	1,62	16	0,62	6,58	43	4,28	1,54	13	0,97
κοποίηση	3	3	2,00	2,89	9	3,06	2,29	14	2,49	3	3	1,73
	1	2	0,00	2	1	.	2,86	7	4,91			
Λαθών	42,5	12	33,85	45,95	19	26,55	43,2	45	25,76	17,24	25	8,57
70)	38,5	12	22,31	35,42	19	17,48	36,98	45	15,95	54,96	25	6,88
κανον_Αρθρωσης	55	12	31,87	50,6	19	24,97	52,83	45	22,78	78,51	25	9,82
ΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_κανονικ_Β	82,85	12	8,26	82,39	19	10,28	72,52	45	15,09	91	25	5,63
ΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_ΠΛΗΡΟΦ ον(43)	38,76	12	11,84	41,62	19	13,11	34,73	45	16,31	49,4	25	10,62
ΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΙΚΗΣ(34)	46,08	12	17,97	45,36	19	16,21	39,67	45	19,22	55,41	25	14,67

# Mean



Group Statistics

KAT1	N	Mean	Std. Deviation	Στατιστική Σημαντικότητα (p)
ΕΛ_Βαθμολογία_Κανον_Εκ	9	46,44	27,144	,011
ΓΔ	36	27,17	17,181	
ΑΡ_ΣΚΟΡ_κανον_Αρθωση	9	56,83	31,862	,562
ς	36	51,83	20,374	
ΒΟΗΕΜ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_	9	82,48	12,103	,025
κανονικ_ΒΟΗΕΜ	36	70,03	14,856	
ΑΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	9	17,22	7,014	,054
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ(34)	36	12,56	6,162	
ΑΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	9	50,65	20,629	,054
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ(34)	36	36,93	18,123	

**Πίνακας 19.** Σύγκριση μεταξύ μονόγλωσσων (όλα εκτός σταθμού Γ) και δίγλωσσων (του σταθμού Γ) ανά ηλικιακή κατηγορία

Group Statistics

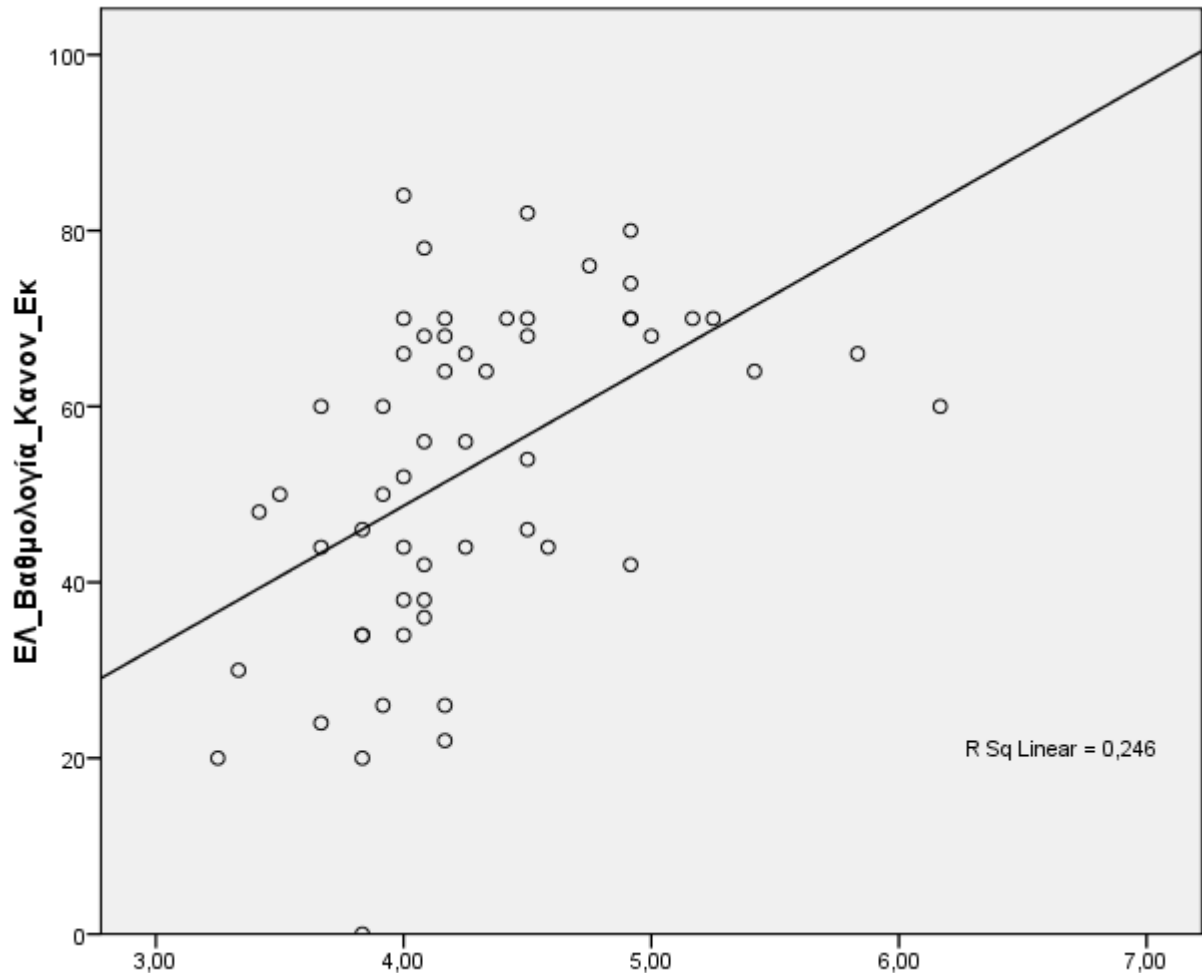
ΤΥΠΟΣ	N	Mean	Std. Deviation	Στατιστική Σημαντικότητα (p)
ΕΛ_Βαθμολογία_Κανον_Εκ	56	53,14	18,916	0
Δ	36	27,17	17,181	
ΑΡ_ΣΚΟΡ_κανον_Αρθωσης	56	64,01	24,993	0,015
Δ	36	51,83	20,374	
ΒΟΗΕΜ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ_κανονικ_	56	86,33	8,943	0
ΒΟΗΕΜ	36	70,03	14,856	
ΑΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	56	17,00	5,573	0,001
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ(34)	36	12,56	6,162	
ΑΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	56	50,00	16,390	0,001
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ(34)	36	36,93	18,123	





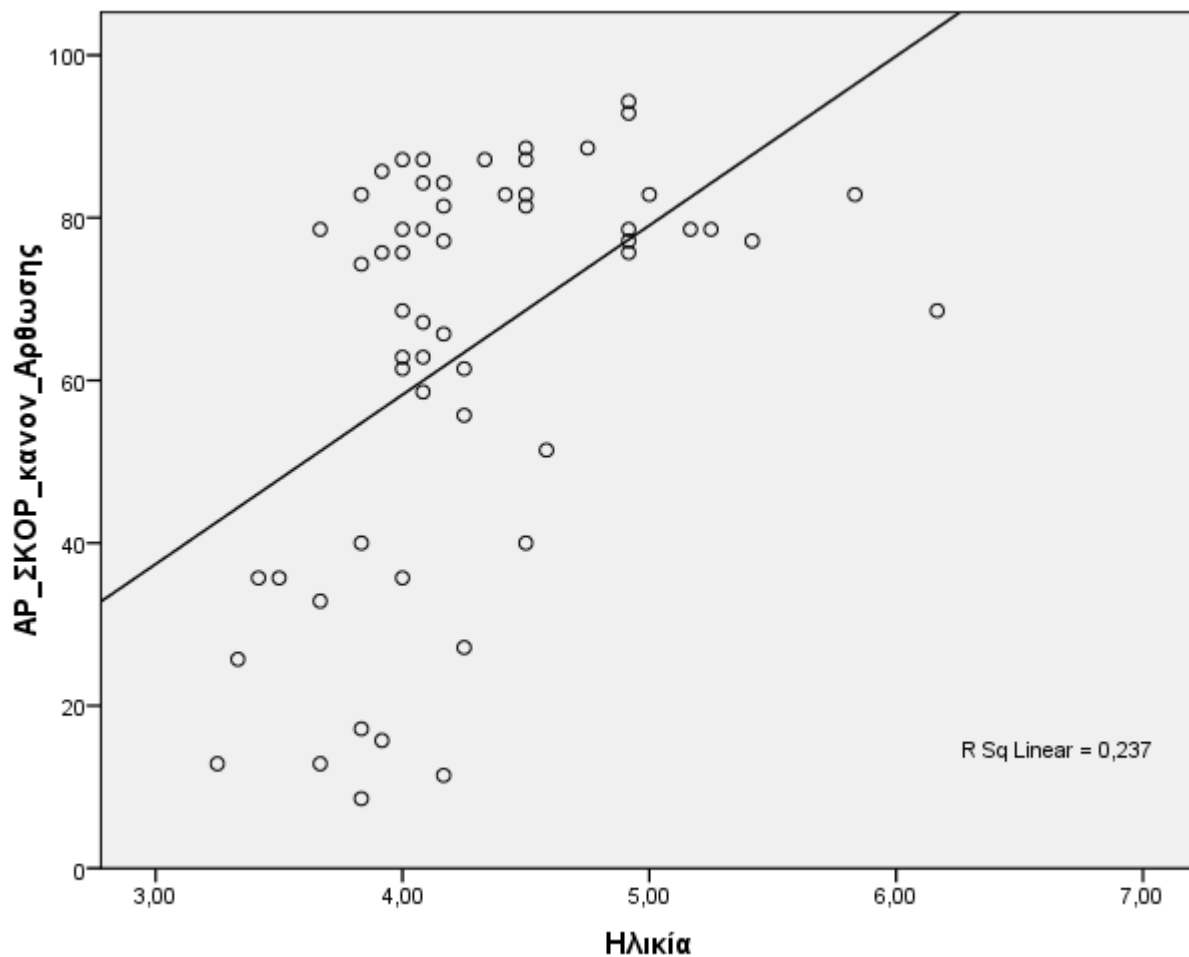
Εξετάζοντας αν τα αποτελέσματα στις Αξιολογήσεις έχουν σχέση με την ηλικία απεικονίσαμε τα αποτελέσματα στα τεστ των μονόγλωσσων σε σχέση με την ηλικία και έχουμε τα παρακάτω αποτελέσματα.

**Γράφημα 3.** Ανίχνευση γραμμικής σχέσης μεταξύ του Εκφραστικού Λεξιλογίου και της Ηλικίας

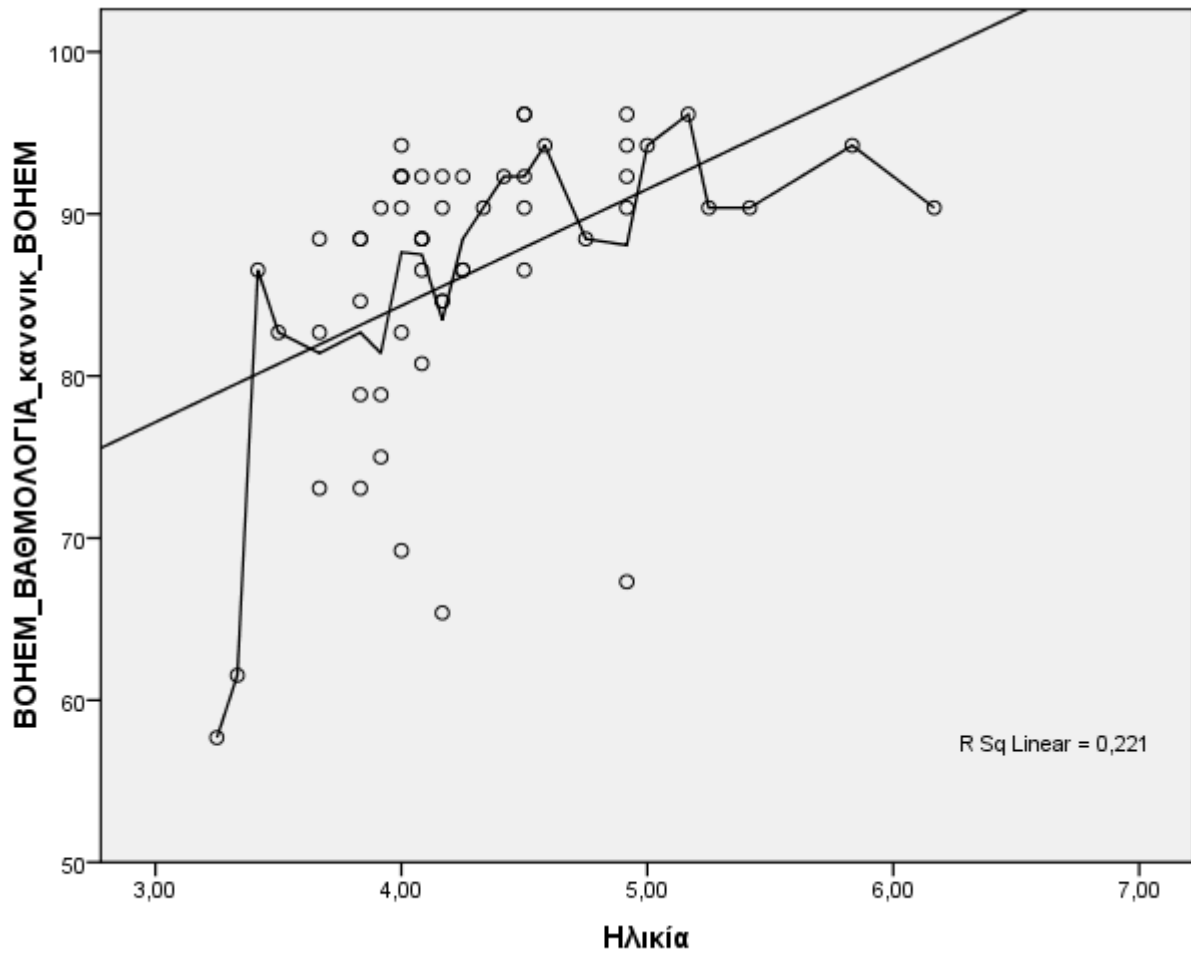


Στο παραπάνω σχήμα φαίνεται να υπάρχει γραμμική αύξηση των αποδόσεων στην Αξιολόγηση του Εκφραστικού Λεξιλογίου

**Γράφημα 4.** Ανίχνευση γραμμικής σχέσης μεταξύ Αξιολόγησης Άρθρωσης και Ηλικίας



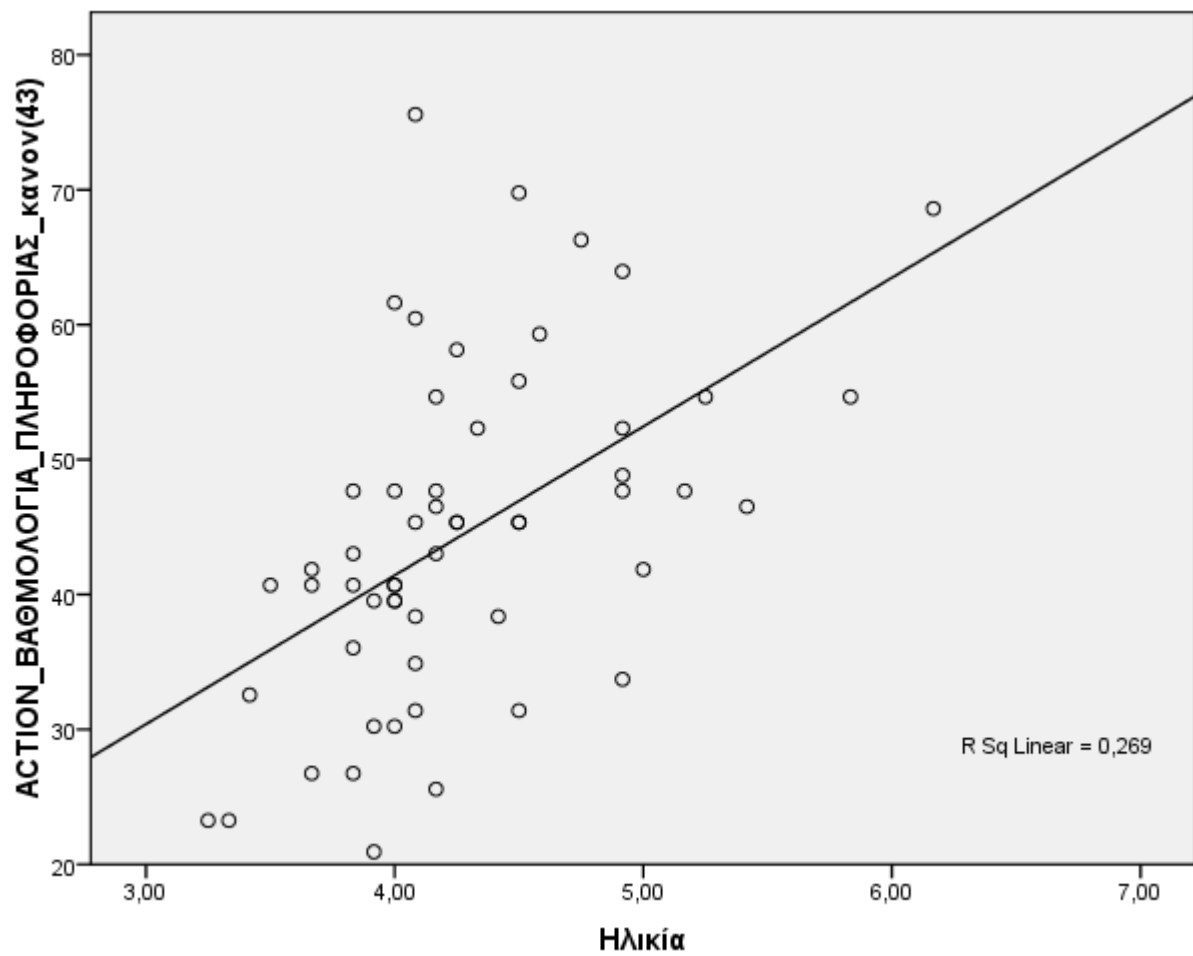
**Γράφημα 5.** Ανίχνευση γραμμικής σχέσης μεταξύ Αξιολόγησης Boehm και Ηλικίας



Στο παραπάνω σχήμα φαίνεται να υπάρχει αύξηση των αποδόσεων στην Αξιολόγηση Boehm που φαίνεται να σταθεροποιείτε πάνω από τα 4.

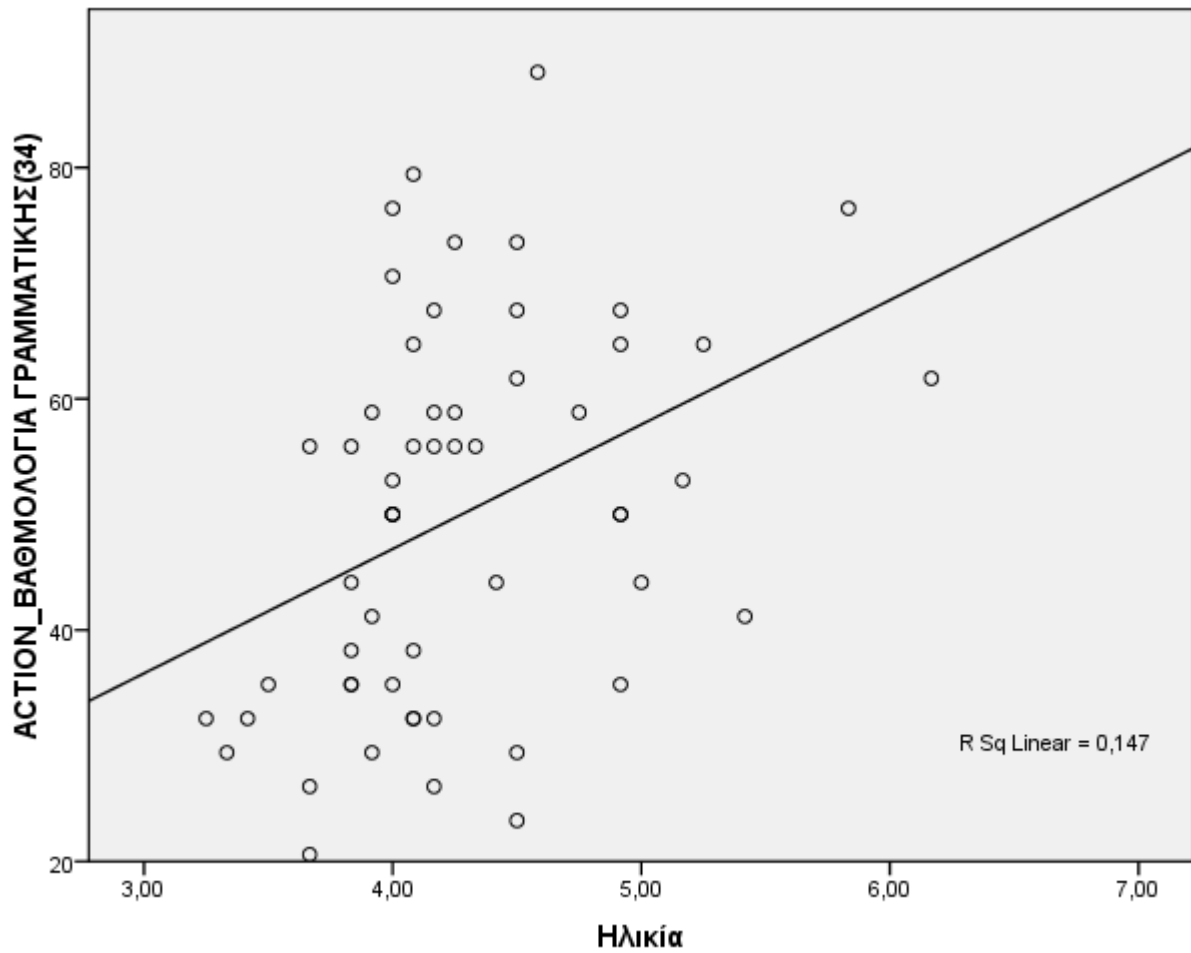


**Γράφημα 6.** Ανίχνευση γραμμικής σχέσης μεταξύ του Action Picture Test-Βαθμολογία Πληροφορίας και Ηλικίας

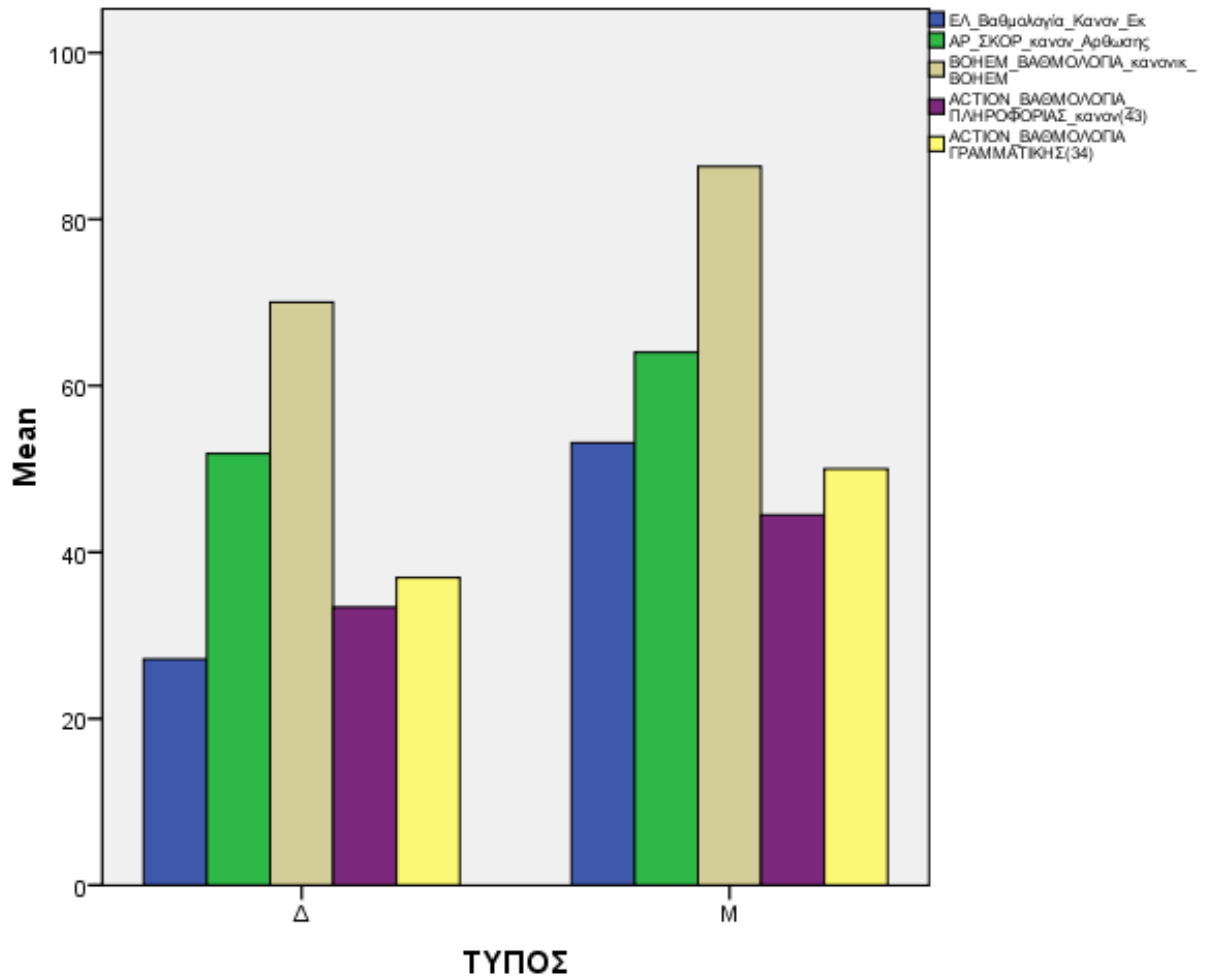


Στο παραπάνω σχήμα φαίνεται να υπάρχει γραμμική αύξηση των αποδόσεων στο Action Picture Test-Βαθμολογία Πληροφορίας.

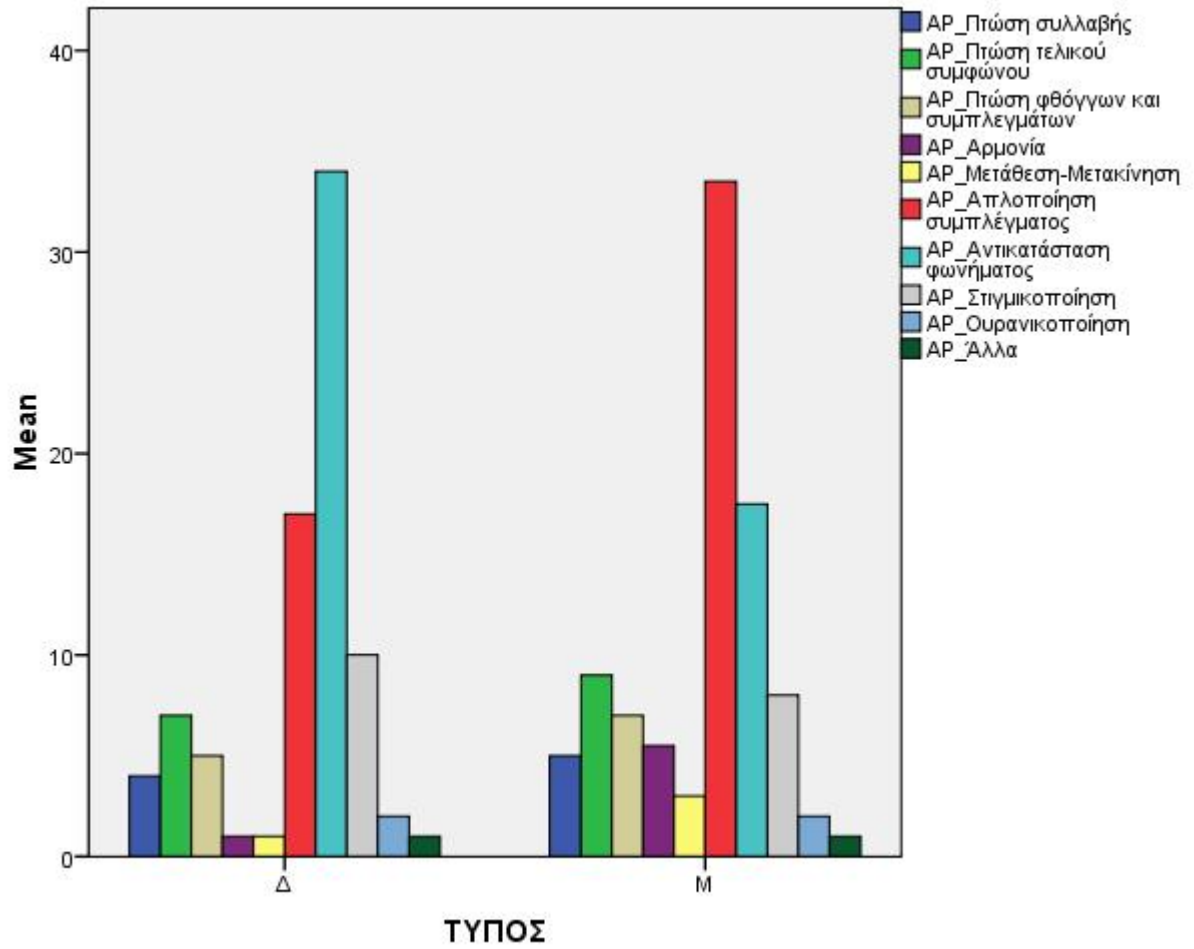
**Γράφημα 7.** Ανίχνευση γραμμικής σχέσης μεταξύ του Action Picture Test-Βαθμολογία Γραμματικής και Ηλικίας



Στο παραπάνω σχήμα φαίνεται να υπάρχει γραμμική αύξηση των αποδόσεων στο Action Picture Test-Βαθμολογία Γραμματικής.



**Γράφημα 8.** Στο παραπάνω γράφημα φαίνονται τα αποτελέσματα με γραφικό τρόπο μεταξύ των δίγλωσσων και μονόγλωσσων (εκτός των μονόγλωσσων της Κιβωτού). Φαίνεται καθαρά μια μεγαλύτερη απόδοση στα μονόγλωσσα από τα δίγλωσσα σε όλες τις αξιολογήσεις.



**Γράφημα 9.** Ομοίως με το προηγούμενο σχήμα τα μονόγλωσσα στην Αξιολόγηση Άρθρωσης παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα.

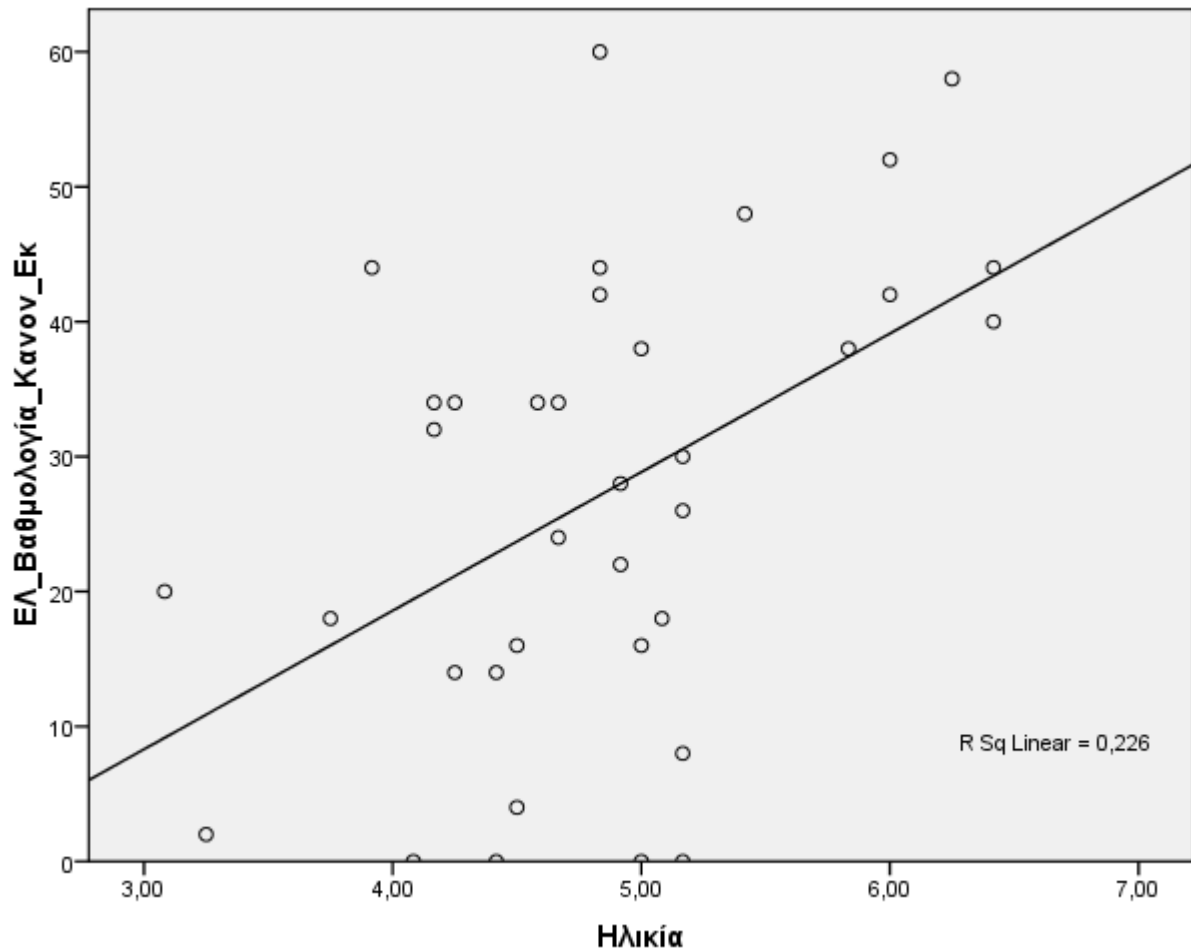
Πίνακας 21. σύγκριση των αποτελεσμάτων στα δίγλωσσα παιδιά με βάση την ηλικιακή κατηγορία

Ηλικια_κατ	1			2			3			4			5			6			7			Στατιστική Σημαντικότητα (p)
	Me an	N	Std · Dev	Me an	N	Std · Dev	Me an	N	Std · Dev	Me an	N	Std · Dev	Me an	N	Std · Dev	Me an	N	Std · Dev	Me an	N	Std · Dev	
ΕΛ_Βαθμολογία_Κανον_Εκ	11	2	12,73	31	2	18,39	18,29	7	15,21	30,8	1	15,78	20,44	9	16,61	38	1	.	47,2	5	7,56	0,03
ΑΡ_Πτώση συλλαβής	2,5	2	2,12	1	1	.	1,86	7	1,22	1,38	8	0,74	1,43	7	0,79	1	1	.	1	3	0	0,615
ΑΡ_Πτώση τελικού συμφώνου	5,5	2	2,12	6	2	2,83	6,43	7	1,62	4,38	8	2,26	5,11	9	2,93	2	1	.	1,6	5	0,89	0,032
ΑΡ_Πτώση φθόγγων και συμπλεγμάτων	3	2	2,83	6	1	.	3	3	2,00	4,67	3	3,79	2,65	5	1,67	1	1	.	4	1	.	0,739
ΑΡ_Αρμονία	1	1	.	1	1	.	1,54	4	0,58	2	5	1,23	2,52	2	2,12				1,5	2	0,71	0,81
ΑΡ_Μετάθεση-Μετακίνηση	2	2	1,41	1,5	2	0,71	1,67	3	0,58	1,54	4	0,58	1,67	6	0,82	1	1	.	2	4	0	0,852
ΑΡ_Απλοποίηση συμπλέγματος	16	2	1,41	13,5	2	2,12	16,86	7	5,79	7,7	0	4,27	9,11	9	4,14	2	1	.	5	5	3,81	0
ΑΡ_Αντικατάσταση φωνήματος	22,5	2	16,26	27	2	1,41	21,86	7	9,32	13,7	1	4,69	17,78	9	11,45	2	1	.	5,2	5	4,38	0,014
ΑΡ_Στιγμικοποίηση	8	2	2,83	2,5	2	2,12	7,43	7	5,62	7,13	8	2,85	9,44	9	3,84	7	1	.	5,2	5	5,50	0,444
ΑΡ_Ουρανικοποίηση	2	1	.	9	1	.	4,52	2	3,54	1,54	4	0,58	1	4	0,00							0,009
ΑΡ_Σύνολο Λαθών	61,5	2	28,99	59	2	2,83	58,71	7	20,04	35,4	1	16,26	46,33	9	13,73	16	1	.	20,6	5	7,40	0,002
ΑΡ_ΣΚΟΡ (70)	26	2	16,97	24,5	2	3,54	26,86	7	12,63	40,9	1	12,14	32	9	11,65	56	1	.	52,8	5	7,19	0,005

ΑΡ_ΣΚΟΡ_κανον_Αρθ ωσης	37, 14	2	24, 24	35	2	5,0 5	38, 37	7	18, 04	58, 43	1 0	17, 35	45, 71	9	16, 65	80	1	.	75, 43	5	10, 27	0,005
ΒΟΗΘΕΜ_ΒΑΘΜΟΛΟ ΓΙΑ_κανονικ_ΒΟΗΘΕΜ	54, 81	2	23, 12	72, 12	2	4,0 8	61, 54	7	16, 36	73, 08	1 0	13, 93	69, 87	9	14, 80	61, 54	1	.	83, 08	5	4,3 9	0,161
ΑΧΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟ ΓΙΑ_ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ_ κανον(43)	20, 93	2	19, 73	34, 88	2	18, 09	22, 59	7	13, 69	37, 21	1 0	12, 75	28, 55	9	14, 56	53, 49	1	.	50	5	7,3 5	0,02
ΑΧΤΙΟΝ_ΒΑΘΜΟΛΟ ΓΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ(34)	25	2	27, 04	44, 12	2	24, 96	24, 79	7	19, 20	37, 35	1 0	11, 60	37, 25	9	19, 95	64, 71	1	.	48, 82	5	12, 58	0,174

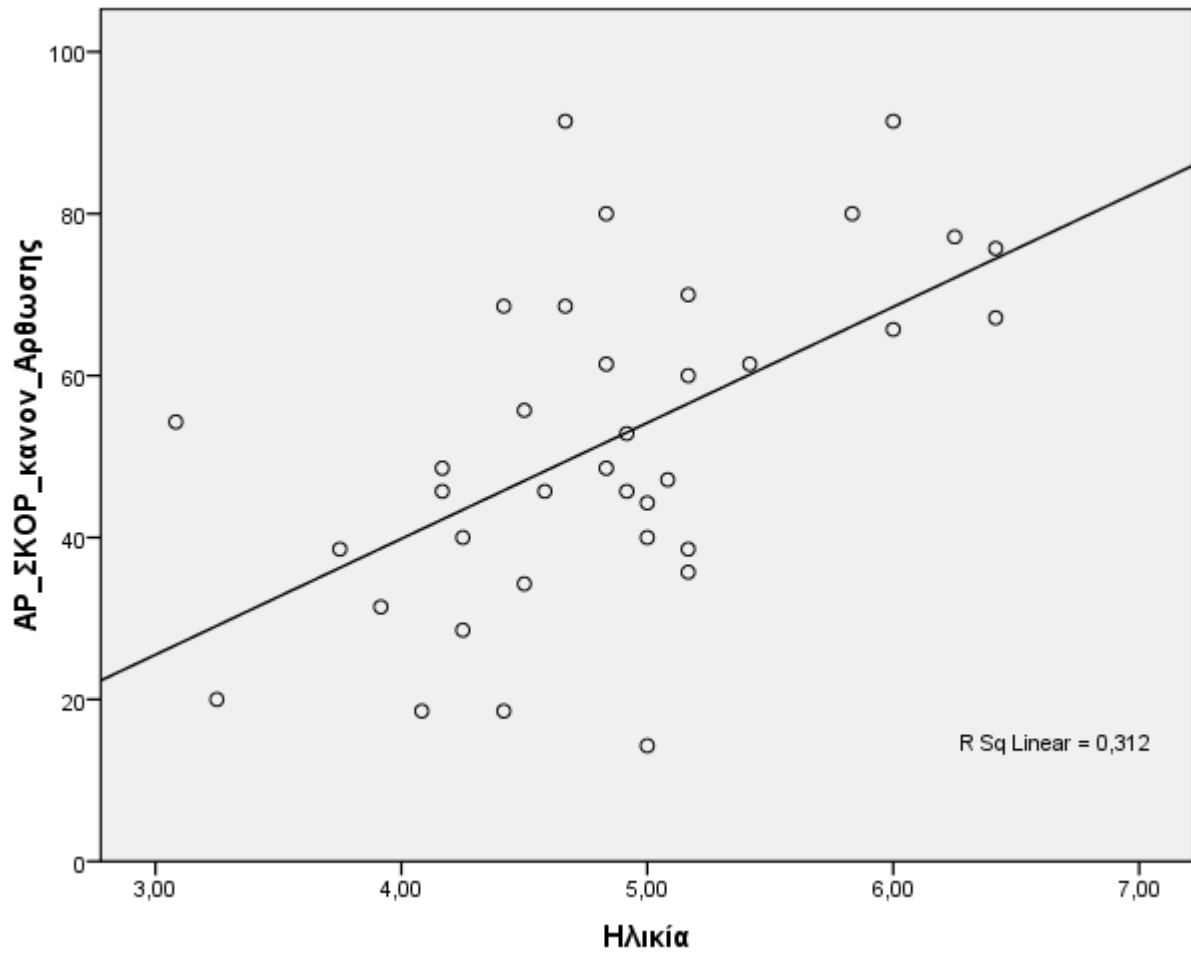
Παρακάτω φαίνονται τα γραφήματα Αποτελεσμάτων των Αξιολογήσεων και Ηλικίας των Δίγλωσσων παιδιών.

**Γράφημα 10.** Ανίχνευση γραμμικής σχέσης μεταξύ του Εκφραστικού Λεξιλογίου και Ηλικίας



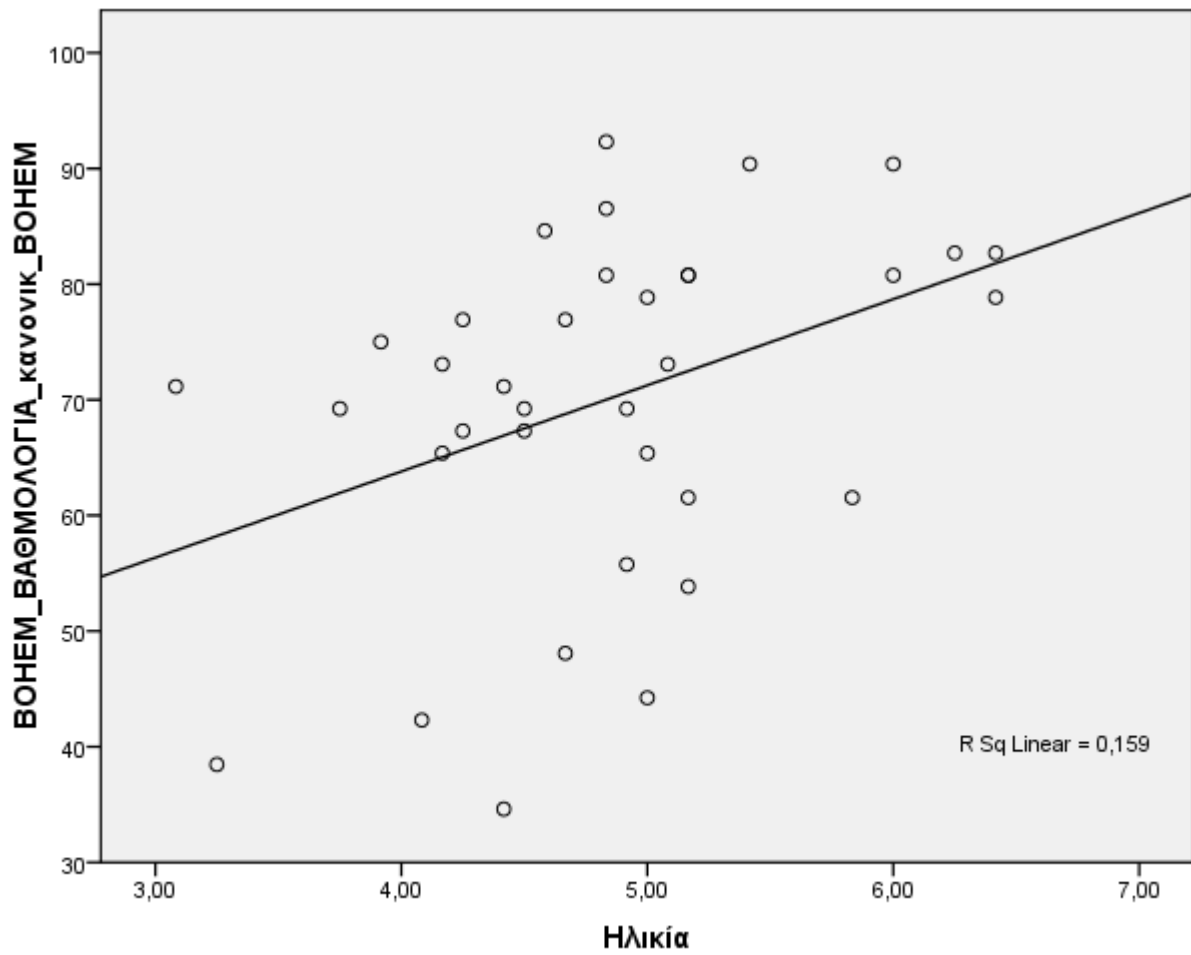
Παρατηρούμε μεγαλύτερη διάχυση των αποτελεσμάτων και μικρότερη σχέση ηλικίας με αποτελέσματα. Παρόλα αυτά φαίνεται κι εδώ μια αυξητική τάση στα αποτελέσματα ανά ηλικία.

**Γράφημα 11.** Ανίχνευση γραμμικής σχέσης μεταξύ της Αξιολόγησης Άρθρωσης και Ηλικίας

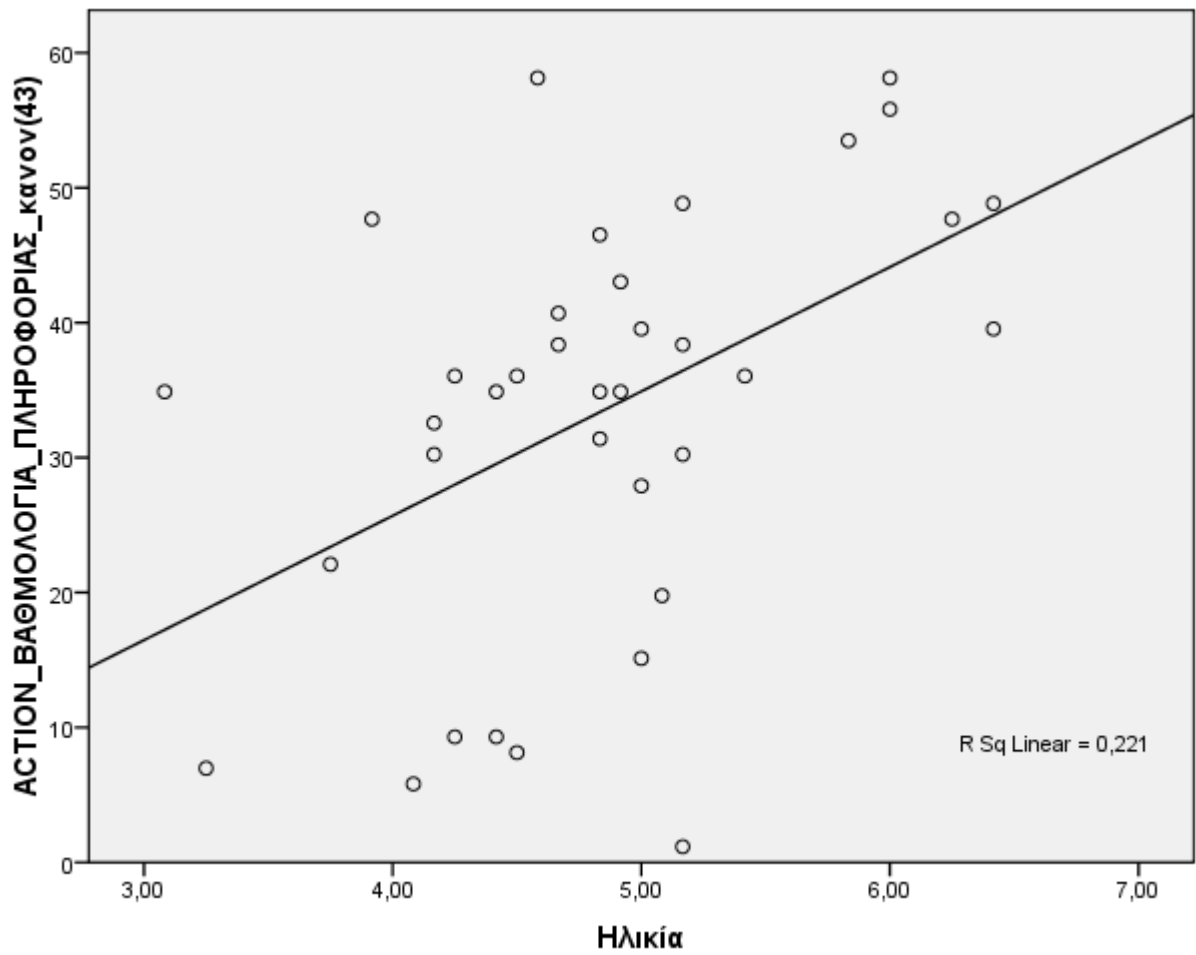




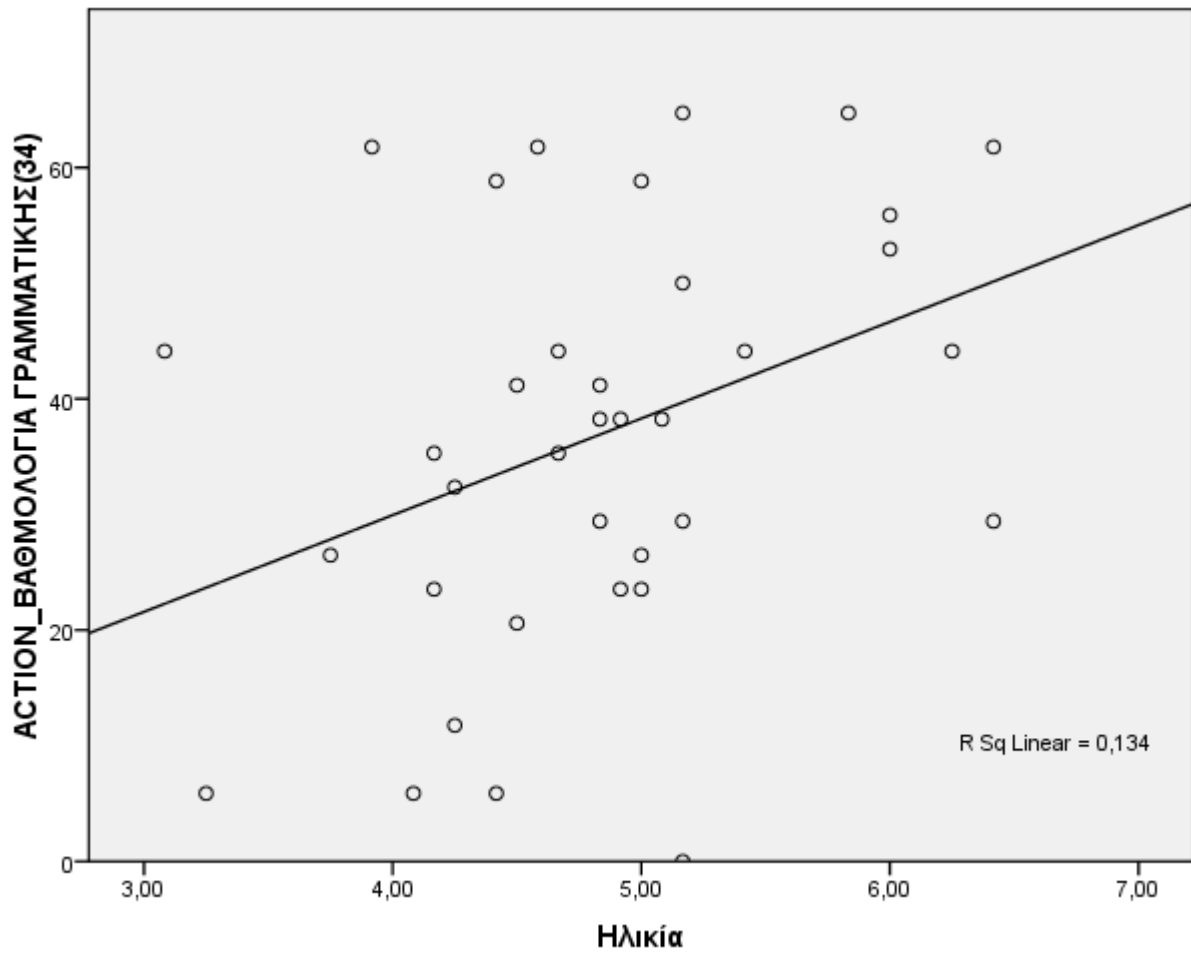
**Γράφημα 12.** Ανίχνευση γραμμικής σχέσης μεταξύ της Αξιολόγησης Boehm και της Ηλικίας



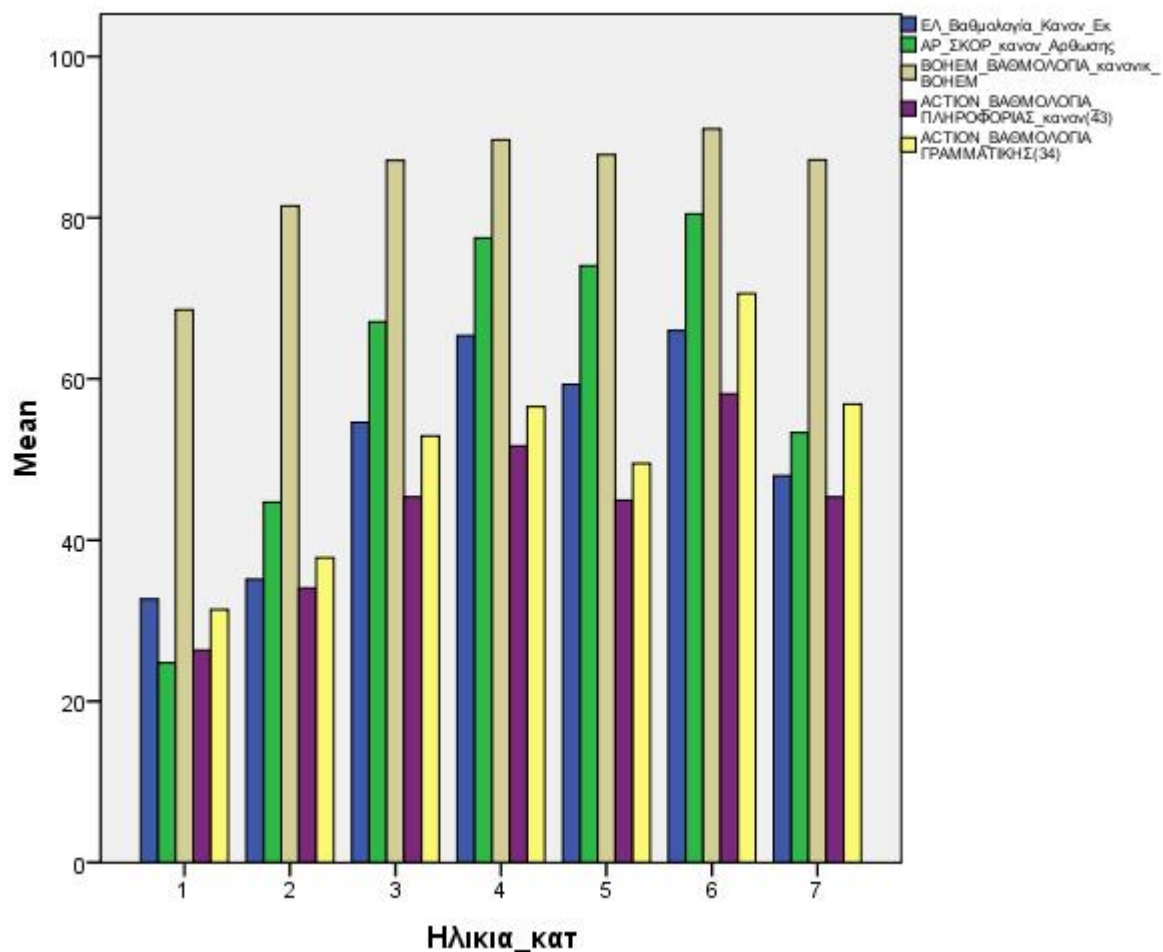
**Γράφημα 13.** Ανίχνευση γραμμικής σχέσης μεταξύ του Action Picture Test-Βαθμολογία Πληροφορίας και της Ηλικίας



**Γράφημα 14.** Ανίχνευση γραμμικής σχέσης μεταξύ του Action Picture Test-Βαθμολογία Γραμματικής και της Ηλικίας

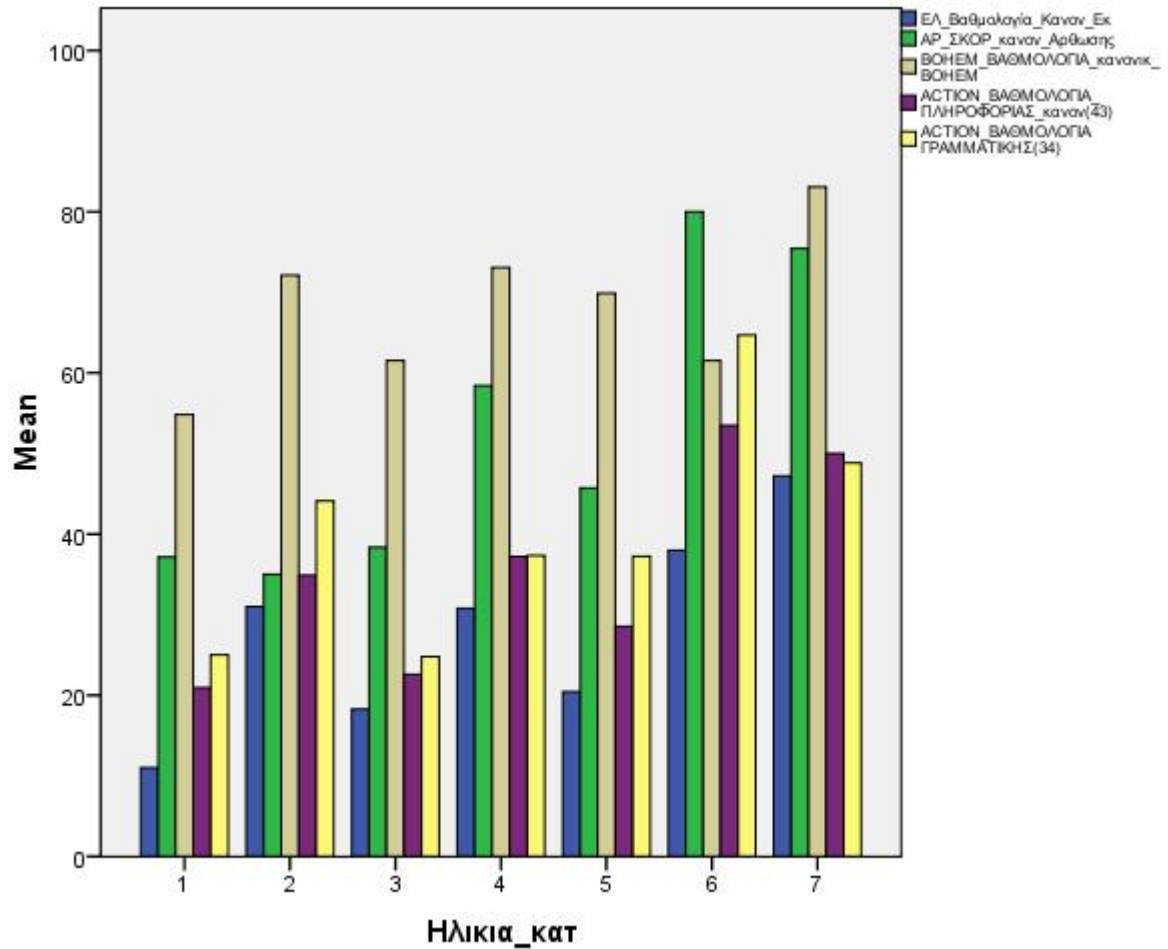


**Γράφημα 15.** Αναπαράσταση των αποτελεσμάτων των Αξιολογήσεων όλου του Μονόγλωσσου Δείγματος ανά Ηλικιακή κατηγορία



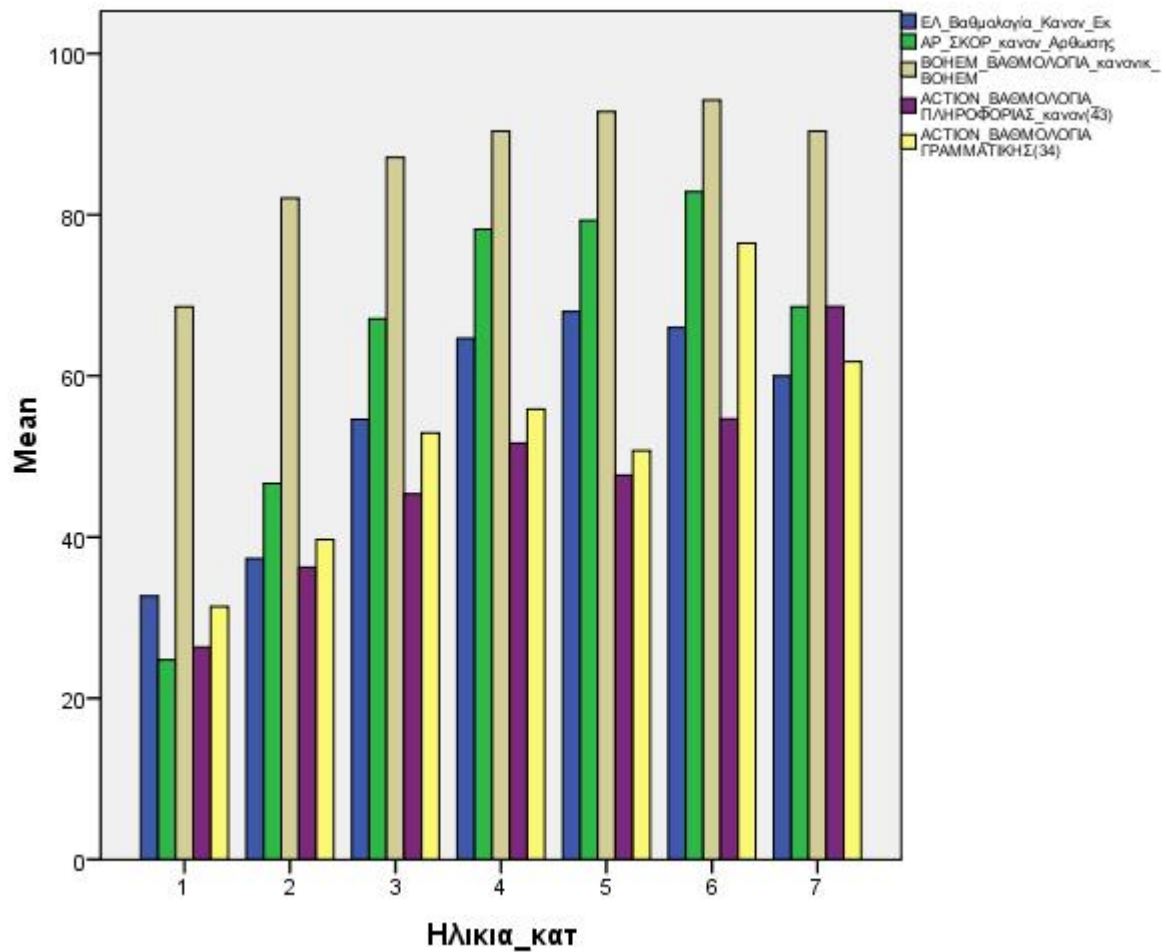
Είναι σαφές ότι μέχρι την ηλικιακή κατηγορία 4 εμφανίζονται συνεχώς καλύτερα αποτελέσματα . Μετά την 4 πρέπει να συμβαίνει το ίδιο απλά δεν μπορούμε να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα γιατί το δείγμα από εκείνη την ηλικία και μετά είναι μικρό.

**Γράφημα 16.** Αναπαράσταση των Αξιολογήσεων του Δίγλωσσου Δείγματος ανά Ηλικιακή κατηγορία



Παρατηρούμε μία διάχυση στα αποτελέσματα με τρόπο τυχαίο σαν να μην παίζει ρόλο η ηλικία. Σημειώνουμε ότι μετά την ηλικιακή κατηγορία 4 δεν μπορούμε να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα γιατί το δείγμα από εκείνη την ηλικία και μετά είναι μικρό (κοιτάζτε τους πίνακες που περιγράφουν το δείγμα).

**Γράφημα 17.** Αναπαράσταση των αξιολογήσεων του Μονόγλωσσου Δείγματος (εκτός των μονόγλωσσων του νηπιαγωγείου της κιβωτού του κόσμου) ανά Ηλικιακή κατηγορία



Είναι ακόμα πιο σαφές σε σχέση με το συνολικό μονόγλωσσο δείγμα ότι μέχρι την ηλικιακή κατηγορία 6 εμφανίζονται συνεχώς καλύτερα αποτελέσματα. Σημειώνουμε ότι μετά την ηλικιακή κατηγορία 4 δεν μπορούμε να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα γιατί το δείγμα από εκείνη την ηλικία και μετά είναι μικρό (κοιτάξτε τους πίνακες που περιγράφουν το δείγμα).

## 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

- Στον πίνακα 12, όπου παρουσιάζονται τα βασικά στατιστικά στοιχεία μεταξύ των αξιολογήσεων, παρατηρούμε ότι στην δοκιμασία του Εκφραστικού Λεξιλογίου ο μέσος όρος των βαθμολογιών είναι 43,29%, με μέγιστη τιμή το 84 και ελάχιστη το 0, και τυπική απόκλιση 22,536. Στην αξιολόγηση της Άρθρωσης ο μέσος όρος των βαθμολογιών είναι 59,02, με μέγιστη τιμή το 94 και ελάχιστη το 3, και τυπική απόκλιση 24,557. Στην αξιολόγηση του Boehm, όπου το σύνολο των παιδιών είχε την μεγαλύτερη βαθμολογία, ο μέσος όρος είναι 80,18 % με μέγιστη τιμή το 96 και ελάχιστη το 35, και τυπική απόκλιση 13,845. Στην αξιολόγηση του Action Picture Πληροφορίας όπου τα παιδιά σημείωσαν την χαμηλότερη βαθμολογία ο μέσος όρος είναι 40,13, με μέγιστη τιμή το 76 και ελάχιστη το 1, και η τυπική απόκλιση να κυμαίνεται στο 15,020. Τέλος στην αξιολόγηση του Action Picture Γραμματικής ο μέσος όρος των βαθμολογιών είναι 45,40%, με μέγιστη τιμή το 88 και ελάχιστη το 0, και τυπική απόκλιση 18,355.
- Στον πίνακα 13, όπου γίνεται η σύγκριση μεταξύ των αξιολογήσεων σε όλο το δείγμα, παρατηρήσαμε ότι υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα σε όλες τις αξιολογήσεις με την στατιστική σημαντικότητα σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις να είναι πολύ κάτω του 0,05. Το μόνο ζευγάρι αξιολογήσεων στο οποίο εν αντιθέσει με τα υπόλοιπα δεν παρατηρείται στατιστική σημαντική διαφορά είναι αυτό του Εκφραστικού Λεξιλογίου και του Action Picture Γραμματικής.
- Από τον πίνακα 14 στον οποίο γίνεται η σύγκριση των αποτελεσμάτων σε σχέση με το φύλο παρατηρούμε ότι παρουσιάζεται στατιστική σημαντική διαφορά μόνο στην Αξιολόγηση της Άρθρωσης. Συγκεκριμένα οι υποκατηγορίες της αξιολόγησης της άρθρωσης που παρουσιάζουν στατιστική σημαντική διαφορά είναι η στιγμικοποίηση όπου ο μέσος όρος λαθών είναι 5,75 για τα αγόρια και 2,95 για τα κορίτσια και με τυπική απόκλιση 4,462 και 2,867 αντίστοιχα με τα αγόρια να παρουσιάζουν τα περισσότερα λάθη και  $p=0.001$ . Επίσης παρατηρείται στατιστική σημαντική διαφορά,  $p=0.004$  στην πτώση συλλαβής όπου και εδώ παρατηρείται τα αγόρια να κάνουν περισσότερα λάθη με μέσο όρο 1,88 και τυπική απόκλιση 1,577 σε σχέση με τα κορίτσια τα οποία παρουσιάζουν μέσο όρο 1,13 και τυπική απόκλιση 0,428. Επίσης παρατηρούμε και στο σύνολο των λαθών (φωνολογικών διεργασιών) στατιστική σημαντική διαφορά με  $p=0.012$  όπου και πάλι τα αγόρια παρουσιάζουν περισσότερα λάθη με μέσο όρο 43,65 και τυπική απόκλιση 30,052 σε σχέση με τα κορίτσια που παρουσιάζουν μέσο όρο 30,64 και τυπική απόκλιση 20,302. Τέλος παρατηρείται στατιστική σημαντική διαφορά στο σύνολο των σωστών απαντήσεων (Σκορ) με  $p=0,022$ . Τα αγόρια και πάλι παρατηρείται να έχουν χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τα κορίτσια. Συμπερασματικά τα αποτελέσματα αυτά μας δείχνουν ότι τα αγόρια στην αξιολόγηση της άρθρωσης, που έχει σύνολο 70 λέξεις, παρουσίασαν μεγαλύτερο αριθμό φωνολογικών διεργασιών. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι στον φωνολογικό τομέα τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη καθυστέρηση στη γλωσσική τους ανάπτυξη.
- Με βάση τον πίνακα 15 στον οποίο γίνεται η σύγκριση των αποτελεσμάτων με βάση τα δίγλωσσα και τα μονόγλωσσα παιδιά του δείγματος μας παρατηρούμε ότι σε όλες τις αξιολογήσεις που έγιναν τα δίγλωσσα παιδιά έχουν χαμηλότερες επιδόσεις. Πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε στατιστική σημαντική διαφορά στην αξιολόγηση του εκφραστικού λεξιλογίου, στο σύνολο των σωστών απαντήσεων της αξιολόγησης της άρθρωσης, στην αξιολόγηση του Boehm, του Action Picture Πληροφορίας και του Action Picture Γραμματικής. Τέλος στις υποκατηγορίες της αξιολόγησης της άρθρωσης παρατηρείται στατιστική σημαντική διαφορά με  $p=0,000$  στην φωνολογική διεργασία της στιγμικοποίησης με τα δίγλωσσα να παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό λαθών. Με βάση λοιπόν αυτά που έχουν αναφερθεί παραπάνω για την ανάπτυξη των σημασιολογικών γνώσεων των δίγλωσσων παιδιών βλέπουμε ότι τα αποτελέσματα μας συμφωνούν με αυτά

που αναφέρει ο Wode (1993), δηλαδή ότι τα δίγλωσσα παιδιά έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο σε σχέση με τα μονόγλωσσα. Τα αποτελέσματα μας όμως σε αυτή την σύγκριση έρχονται σε αντίθεση με την ανάπτυξη των γραμματικών γνώσεων (Wode, 1993) στις οποίες αναφέρεται ότι η ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών κυλά περίπου με τον ίδιο ρυθμό και την ίδια σειρά με τα μονόγλωσσα παιδιά. Όσον αφορά την ανάπτυξη των φωνολογικών γνώσεων όπως αναφέρεται και παραπάνω στην θεωρία επειδή τα δίγλωσσα παιδιά πρέπει να διαφοροποιούν τα δυο γλωσσικά συστήματα μεταξύ τους παρουσιάζουν κατά την γλωσσική τους ανάπτυξη αρκετές φορές μερικές δυσκολίες και αποκλίσεις, ιδιαίτερα όταν τα φωνήματα των δυο γλωσσών εμφανίζουν ομοιότητες, ακόμα πολλές φορές υπάρχει καθυστέρηση στην ανάπτυξη ορισμένων φωνημάτων. (Τριάρχη- Heigmann, 2000).

- Στον πίνακα 16 όπου συγκρίνονται οι ηλικιακές κατηγορίες ανά αξιολόγηση παρατηρήθηκε στατιστική σημαντική διαφορά στο σύνολο των σωστών απαντήσεων του Εκφραστικού Λεξιλογίου, της Αξιολόγησης της Άρθρωσης, του Action Picture Πληροφορίας και του Action Picture Γραμματικής. Επίσης στις υποκατηγορίες της αξιολόγησης της άρθρωσης όπου παρατηρήθηκαν στατιστικές σημαντικές διαφορές είναι οι φωνολογικές διεργασίες της πτώσης του τελικού συμφώνου, της απλοποίησης των συμπλεγμάτων και της αντικατάστασης των φωνημάτων. Τέλος παρατηρήθηκε στατιστική σημαντική διαφορά στην υποκατηγορία Άλλα και στο σύνολο των λαθών.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι ενώ από την πρώτη μέχρι την τέταρτη ηλικιακή ομάδα τα αποτελέσματα των παιδιών μας δίνουν τα αναμενόμενα, δηλαδή την αύξηση των αποτελεσμάτων όσο αυξάνεται η ηλικία, μετά την πέμπτη ηλικιακή κατηγορία υπάρχουν σημαντικές αυξομειώσεις στα αποτελέσματα. Αυτό μπορούμε να πούμε ότι οφείλεται στο μικρό δείγμα παιδιών που υπάρχει σε αυτές τις κατηγορίες καθώς επίσης και στον μεγάλο αριθμό των δίγλωσσων παιδιών που βρίσκονται σε αυτές τις ομάδες σε σχέση με τα μονόγλωσσα. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι ο παράγοντας της διγλωσσίας επηρεάζει τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων με βάση την ηλικία. Τέλος μπορούμε να επισημάνουμε ότι με βάση αυτά τα αποτελέσματα τα παιδιά που βρίσκονται στην έβδομη ηλικιακή ομάδα η γλωσσική τους ανάπτυξη βρίσκεται ανάμεσα στα παιδιά της τέταρτης και της πέμπτης ηλικιακής ομάδας, δηλαδή είναι ένα στάδιο πιο κάτω από το φυσιολογικό με βάση την ηλικία τους.

- Στον πίνακα 17 εξετάζονται τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων σε κάθε σταθμό. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά σε όλες τις αξιολογήσεις που έγιναν στα παιδιά ανά παιδικό σταθμό. Επίσης σημειώθηκε σημαντική στατιστική διαφορά στις ακόλουθες φωνολογικές διεργασίες της αξιολόγησης άρθρωσης: στην πτώση του τελικού συμφώνου, στις απλοποιήσεις των συμπλεγμάτων, στις αντικαταστάσεις των φωνημάτων, στις στιγμικοποιήσεις και στο σύνολο των λαθών.

Με βάση τα παραπάνω παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα του ιδιωτικού σταθμού (Δ) είναι σε όλες τις αξιολογήσεις καλύτερα από τους υπόλοιπους σταθμούς. Αυτό μπορούμε να πούμε ότι οφείλεται στο γεγονός ότι αυτά τα παιδιά ανήκουν σε μεγάλες ηλικιακές ομάδες καθώς επίσης και ότι σε αυτήν την κατηγορία δεν υπάρχουν δίγλωσσα παιδιά ώστε ο παράγοντας της διγλωσσίας να τα επηρεάζει. Επίσης με βάση αυτά βλέπουμε ότι τα παιδιά της κιβωτού (Γ) σε όλες τις αξιολογήσεις έχουν τα χαμηλότερα αποτελέσματα. Τέλος με βάση αυτά τα αποτελέσματα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο παράγοντας της διγλωσσίας παίζει σημαντικό ρόλο. Επίσης όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω σύμφωνα με τους Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal, & Pettnick (1994) η ανάπτυξη του λόγου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται.

- Στον πίνακα 18 παρουσιάζεται η σύγκριση ανάμεσα στα δίγλωσσα και τα μονόγλωσσα παιδιά από το νηπιαγωγείο της Κιβωτού του Κόσμου. Παρατηρώντας αυτά τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά με  $p=0,011$  στην αξιολόγηση του



εκφραστικού λεξιλογίου, του Boehm με  $p=0,025$ , και του Action Picture γραμματικής και πληροφορίας με οριακή στατιστική διαφορά  $p=0,054$  και τα μονόγλωσσα παιδιά να τα πηγαίνουν εμφανώς καλύτερα σε όλες τις δοκιμασίες.

Λαμβάνοντας υπόψη το μικρό δείγμα που έχουμε λάβει από τα μονόγλωσσα παιδιά με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό προφίλ όπως τα παραπάνω παίρνουμε αυτά τα αποτελέσματα ως ενδεικτικά. Ακόμη όμως και σε αυτό το μικρό δείγμα που εμείς έχουμε, μπορούμε εύκολα να δούμε ότι ο παράγοντας της διγλωσσίας παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του σημασιολογικού και του γραμματικού τομέα των παιδιών. Και σε αυτή την σύγκριση διαπιστώνουμε ότι η σημασιολογική ανάπτυξη των διγλωσσων παιδιών είναι περιορισμένη σε σχέση με τα μονόγλωσσα όπως έχει αναφερθεί και από τον Wode (1993). Το ότι δεν παρατηρείται στατιστική σημαντική διαφορά στα αποτελέσματα της αξιολόγησης της άρθρωσης συμφωνεί με αυτά που αναφέρει η Triarchi (1980) ότι τα μονόγλωσσα παιδιά όπως και τα διγλωσσα στην προσχολική ηλικία βρίσκονται σε μια αναπτυξιακή φωνολογική φάση μέχρι την ένταξη τους στο σχολείο. Δηλαδή η διγλωσση γλωσσική ανάπτυξη κυλά όπως και η μονόγλωσση. Τέλος όσον αφορά την ανάπτυξη των γραμματικών γνώσεων όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω σύμφωνα με την Τριάρχη- Heggmann, 2000 η ανάπτυξη των μορφολογικών κανόνων στο διγλωσσο παιδί δεν πραγματοποιείται πάντα παράλληλα και στις δυο γλώσσες, αλλά επηρεάζεται άμεσα από την μορφή της κάθε γλώσσας. Σε αντίθεση όμως έρχονται τα αποτελέσματα μας με αυτά που αναφέρουν οι Kielhofer και Jonkeit (1983) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η κατάκτηση της συντακτικής γλωσσικής ικανότητας πραγματοποιείται σχεδόν παράλληλα και για τις δυο γλώσσες.

- Στον πίνακα 19 γίνεται σύγκριση ανάμεσα στα μονόγλωσσα παιδιά όλων των παιδικών σταθμών, εκτός της κιβωτού, με τα διγλωσσα παιδιά από την κιβωτό του κόσμου ανά ηλικιακή κατηγορία. Παρατηρώντας αυτά τα αποτελέσματα βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά σε όλες τις αξιολογήσεις που έγιναν με το  $p < 0,05$  σε όλες τις περιπτώσεις, και τα μονόγλωσσα παιδιά να υπερέχουν σε σχέση με τα διγλωσσα σε όλους τους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης. Έτσι μέσω και αυτής της σύγκρισης μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο παράγοντας της διγλωσσίας επηρεάζει την γλωσσική ανάπτυξη σε όλους τους τομείς.

Τα αποτελέσματα φαίνονται και στο γράφημα 8 όπου μπορούμε να δούμε πιο ξεκάθαρα ότι τα μονόγλωσσα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις σε όλες τις αξιολογήσεις που τους δόθηκαν. Όπως βλέπουμε η μεγαλύτερη διαφορά υπάρχει στα αποτελέσματα που έχουν να κάνουν με τον σημασιολογικό τομέα ανάπτυξης, που είναι η αξιολόγηση του εκφραστικού λεξιλογίου και η αξιολόγηση Boehm.

- Στον πίνακα 20 βλέπουμε την απόδοση των μονόγλωσσων παιδιών των παιδικών σταθμών σε κάθε αξιολόγηση ανά ηλικιακή κατηγορία. Σε αυτούς λοιπόν τους πίνακες παρατηρούμε ότι σε όλες τις αξιολογήσεις που δόθηκαν στα παιδιά υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά. Λαμβάνοντας αυτά τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι και η ηλικία εντάσσεται στους παράγοντες εκείνους που μπορούν να επηρεάσουν την γλωσσική ανάπτυξη. Δείχνοντας μας έτσι ότι όσο αυξάνεται η ηλικία του παιδιού τόσο αυξάνεται και η γλωσσική του ανάπτυξη, αφού παρατηρώντας τα αποτελέσματα στους παραπάνω πίνακες βλέπουμε ότι στα αποτελέσματα υπάρχει μια ανοδική πορεία. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι στις ηλικιακές κατηγορίες 5 έως 7 δεν παρατηρείται ιδιαίτερα μεγάλη αύξηση και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να παρατηρηθεί ακόμα και πτώση των αποτελεσμάτων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι σε αυτές τις ηλικιακές κατηγορίες υπάρχει πολύ μικρός αριθμός παιδιών γεγονός που επηρεάζει το τελικό αποτέλεσμα. Εν συνεχεία βλέποντας αυτούς του πίνακες παρατηρούμε ότι τα μονόγλωσσα παιδιά έχουν μια σημαντική στατιστική διαφορά στο σύνολό των φωνολογικών τους λαθών, με περισσότερες φωνολογικές διεργασίες την πτώση του τελικού συμφώνου και την απλοποίηση των συμπλεγμάτων. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούμε να τα δούμε πιο ξεκάθαρα στα γραφήματα 15 και 17 που ακολουθούν.

- Στον πίνακα 21 δίνονται τα αποτελέσματα των δίγλωσσων παιδιών από την κιβωτό του κόσμου ανά ηλικιακή κατηγορία σε όλες τις αξιολογήσεις. Από αυτόν τον πίνακα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι σε αυτό το δείγμα υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις αξιολογήσεις του εκφραστικού λεξιλογίου με  $p=0,03$ , στο σύνολο των σωστών απαντήσεων της αξιολόγησης της άρθρωσης με  $p=0.005$  και τέλος στην αξιολόγηση του Action Picture πληροφορίας με  $p=0.02$ . Επίσης παρατηρείται στατιστική σημαντική διαφορά στις ακόλουθες υποκατηγορίες της αξιολόγησης της άρθρωσης που είναι η πτώση τελικού συμφώνου, η απλοποίηση συμπλέγματος, η αντικατάσταση φωνήματος και η ουρανικοποίηση. Παρατηρώντας αυτά τα αποτελέσματα καθώς επίσης και το γράφημα που ακολουθεί βλέπουμε ότι στα δίγλωσσα παιδιά δεν υπάρχει αυτή η ανοδική πορεία που υπάρχει στα μονόγλωσσα, αλλά μια τυχαία κατανομή στα αποτελέσματα δείχνοντας μας ότι στα δίγλωσσα παιδιά δεν παίζει κανέναν ρόλο η ηλικία και κάνοντας έτσι ακόμα μια φορά, εμφανή την επίδραση που ασκεί ο παράγοντας της διγλωσσίας στους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται και παρακάτω στο γράφημα 16.
- Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με αυτά που αναφέρονται σύμφωνα με την Τριάχη- Herrmann, (2000) ότι η συνολική γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού δε διαφέρει κατά πολύ από αυτή του μονόγλωσσου.
- Στο γράφημα 2 φαίνονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα των φωνολογικών διεργασιών από την αξιολόγηση της άρθρωσης. Σε αυτό το γράφημα παρατηρούμε ότι οι φωνολογικές διεργασίες που κάνει πιο συχνά το δείγμα είναι η αντικατάσταση φωνήματος και η απλοποίηση συμπλέγματος. Σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι λόγω του μεγάλου δείγματος και του πλήθους των φωνολογικών διεργασιών που γίνονταν ήταν πρακτικά αδύνατον να σημειωθούν ξεχωριστά όλες οι φωνολογικές διεργασίες και γι'αυτό το λόγω ενσωματώθηκαν στην κατηγορία της αντικατάστασης.
- Στο γράφημα 9 παρατίθενται η γραφική παράσταση των αποτελεσμάτων των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων παιδιών στις υποκατηγορίες της άρθρωσης. Εδώ βλέπουμε ότι το σύνολο των δίγλωσσων παιδιών παρουσιάζουν περισσότερες αντικαταστάσεις φωνημάτων, ενώ τα μονόγλωσσα παιδιά κάνουν περισσότερες απλοποιήσεις συμπλεγμάτων
- Τα αποτελέσματα των δυο αυτών γραφημάτων συμφωνούν με αυτό που αναφέρεται παραπάνω στην θεωρία ότι η κατάκτηση των συμπλεγμάτων από μελέτες σε διάφορες γλώσσες ολοκληρώνεται στην ηλικία 7-8 ετών.

## 8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anders, Fr.(hrsg.). (1990). *Zweitsprache durch die Schule: Französisch und Deutsch als Unterrichtssprache*. Paul Haupt Berne.
- Baetens Beardsmore, H.(1982). *Bilingualism: Basic principles*. Multilingual Matters.
- Baron-Cohen, S. (1991). Precursors to a theory of mind: Understanding attention in others. In: Whiten, A. (ed.): *Natural Theories of Mind*. Blackwell, Oxford, UK, pp. 233-251.
- Bates, E. & Goodman, J. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon. *Language and Cognitive Processes* 12: 507-584.
- Bates, E. (1976). *Language and context the acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bates, E. (1999). Language and the infant brain. *Journal of Communication Disorders* 32(4): 195-205.
- Bates, E.A. & Elman, J.L. (1996). Learning rediscovered. *Science* 274: 1849-1850.
- Bates, E.A. & MacWhinney, B. (1989). Functionnalism and the competition model. In: MacWhinney, B. & Bates, E.A. (eds.): *The Cross-linguistic Study of Sentence Processing*: 3-73. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bateson, P. (1979). How do sensitive periods arise and what are they for? *Animal Behavior* 27: 470-486.
- Bauer, P.J. & Mandler, J.M. (1989). Taxonomies and triads: Conceptual organization in one-to two-year-olds. *Cognitive Psychology*, 2, 156-184.
- Bird, E., Cleve, P. et all.(2005). The Language Abilities of Bilingual Children with Down Syndrome. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 14, 187-199.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bush, G., Luu, P. & Posner, M.I. (2000). Cognitive and emotional influences in anterior cingulated cortex. *Trends in Cognitive Science* 4:215-222.
- Butterworth, G.E. (1991). The ontogeny and phylogeny of joint visual attention. In: Whiten, A. (ed.): *Natural Theories of Mind*. Blackwell, Oxford, UK.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Foris, Dordrecht.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. Praeger, New York.
- Chomsky, N. (1991). Linguistics and cognitive science: Problems and mysteries. In: Kasher, A. (ed.): *The Chomsky Turn*. Blackwell, Oxford, pp. 26-55.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, MA:MIT Press.
- Chomsky, N.(1998). Minimalistic inquiries: The framework. MIT Occasional Papers in Linguistics, 15.
- Clark, E.V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Condon, W.S. & Sander, L.S. (1974). Neonate movement is synchronized with adult speech: Interactional participation and language acquisition. *Science* 193: 99-101.
- Crain, S. & Lillo-Martin, D. (1999). *An Indroduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*. Blackwell, Oxford.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα, Gutenberg, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.

- Δημητρίου, Σ. (1994). *Λεξικό όρων γλωσσολογίας*, 2τ. 2η έκδοση Αθήνα, Καστανιώτης.
- Δράκος, Γ. (1999). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας: Λογοπαιδεία–Λογοθεραπεία: παιδοψυχολογικές και λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία*. Αθήνα: «Περιβολάκι» & Ατραπός.
- Elbers, L. (1982). Operative principles in repetitive babbling: A cognitive continuity approach. *Cognition*, 12, 45-63.
- Ervin, S. & Osgood, C. (1954). Second Language Learning and Bilingualism. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Suppl. , pp. 139-146
- Fanzl, R.L. (1963). Pattern vision in newborn infants. *Science* 140: 296-297.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, O.J. & Pettnick, S.J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (5 serial No 242).
- Fodor, J.A. (1983). *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge, MIT Press.
- Franco, F. & Butterworth, G. (1998). The Social Origins of Pointing in Human Infancy. Paper presented at the annual conference of the BPS Developmental Section, Coleg Harlech, Wales.
- Fthenakis, W.E. et al. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Padagogen und Linguisten*. Staatsinstitut für Fruhpädagogik (Hrsg.) München.
- Goren, C.C., Sarty, M. & Wu, P.Y.K. (1975). Visual following and pattern discrimination of face-like stimuli by newborn infants. *Pediatrics* 56: 544-549.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. Edward Arnold, London.
- Hardy-Brown, K., Plomin, R., & DeFries, J. (1981). Genetic and environmental influences on the rate of communicative development in the first year of life. *Developmental Psychology* 17: 704-717.
- Holstege, G., Bandler, R. & Saper, C.B. (eds.) (1997). *The Emotional Motor System*. Elsevier, Amsterdam.
- Ingram, D. (1986). Phonological development: Production. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language acquisition: Studies in first language development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, M.H., Dziurawiec, S., Ellis, H. & Morton, J. (1992). Newborns preferential tracking of face-like stimuli and its subsequent decline. *Cognition* 40: 129-136.
- Karmiloff-Smith, A. (1998). Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Science* 2: 389-398.
- Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Κατσίκας, Χρ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός « Τάξης» το «Διαφορετικό»*. Αθήνα, Gutenberg, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.
- Kaye, K. (1977). Toward the origin of dialogue. In: Schaffer, R.H. (ed.): *Studies in Mother-infant Interaction*. Academic Press, New York.
- Kessen, W., Levine, J. & Wendrich, K. (1979). The imitations of pitch in infants. *Infant Behavior and Development* 2: 93-100.
- Kielhofer, B. & Jonekeit, S. (1983). *Zweisprachige Kindererziehung*, Tubingen: Stauffenberg- Verlag.
- Κουγιουμτζάκης Γ. (1993). Φωνητικές μιμήσεις στην επικοινωνία μητέρας-βρέφους. Στο: Κουγιουμτζάκης, Γ. (επιμ.): *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.

- Lampert, W.E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In: Theokssessa, W.A. (ed.), *Education of immigrant students*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Leung, E.H. & Rheingold, H.L. (1981). Development of pointing as a social gesture. *Developmental Psychology* 17: 215-220.
- Lieberman, P. (1980). On the development of vowel productions in young children. In G. Yeni-Komshian, J. Kavanagh & C.A. Ferguson (Eds.), *Child phonology*, Vol. 1: *Production*. New York: Academic Press.
- Lock, A. (1980). *The Guided Reinvention of Language*. Academic Press, New York.
- Locke, J.L. (1983). *Phonological acquisition and change*. New York: Academic Press.
- Locke, J.L. (1993). *The Child's Path to Spoken Language*. Harvard University Press, Cambridge.
- Locke, J.L. (1996). Why do infants begin to talk? Language as an unintended consequence. *Journal of Child Language* 23: 251-268.
- MacNamara, J. (1969). How Can One Measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency? In: Kelley, L.G. (ed.), *Description et Mesure du Bilinguisme: Un Colloque International*. Toronto: University Toronto Press, pp.79-97.
- MacWhiney, B. (1976). Hungarian research on the acquisition of morphology and syntax. *Journal of Child Language* 3: 397-410.
- Maratos, O. (1973). *The Origin and Development of Imitation in the First Six Months of Life*. Doctoral dissertation, University of Geneva, Switzerland.
- Marcus, G.F. (2001). *The Algebraic Mind: Integrating Connectionism and Cognitive Science*. Cambridge, MIT Press.
- Marinis, T. (2003). *The acquisition of the DP in modern Greek*. Amsterdam, John Benjamins.
- Marslen-Wilson, W. (Ed.) (1989). *Lexical representation and process*, Part 2. Cambridge, MA: MIT Press.
- Masataka, N. (1992). Pitch characteristics of Japanese maternal speech to infants. *Journal of Child Language* 19: 213-223.
- Masur, E.F. (1982). Mothers' responses to infants' object-related gestures: Influences on lexical development. *Journal of Child Language* 9(1): 23-30.
- McLaughlin, B. (1978). *Second Language Acquisition in Childhood*, Hillsdale N.J.
- McNamara, J. (1972). Cognitive basis of language learning in infants. *Psychological Review*, 79, 1-13.
- McNeil, D. (1966). Developmental psycholinguistics. In: Smith, F. & Miller, G.A. (eds.): *The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Mervis, C.B. & Bertrand, J. (1997). Developmental relations between cognition and language. In: Adamson, L.B. & Ronski, M.A. (eds.): *Communication and Language Acquisition: Discoveries from a Typical Development*. Paul Brookers, Baltimore.
- Mervis, C.B. & Mervis, C.A. (1982). Leopards are kitty-cats: Object labelling by mothers for their thirteen-month-olds. *Child Development*, 53, 267-273.
- Μηλαθιανάκη, Μ. & Φαρμάκη, Σ. (2008). Πτυχιακή Εργασία με θέμα: «Ποιοτική Μελέτη του Action Picture Test σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με φυσιολογική ανάπτυξη λόγου και παιδιών στο φάσμα του αυτισμού». Τμήμα Λογοθεραπείας, Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας.
- Miller, G. (1995). *Γλώσσα και Ομιλία*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Miller, J.L. (1978). Interactions in processing segmental and suprasegmental features of speech. *Perception and Psychophysics*, 24, 175-180.

- Morris, J.S., Friston, K.J., Buchel, C., Frith, C.D., Young, A.W., Calder, A.J. & Dolan, R.J. (1998). A neuromodulatory role for the human amygdale in processing emotional facial expressions. *Brain* 121: 47-57.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Γλωσσολογική προσέγγιση του λόγου-Συζητήσεις για τον λόγο στο Αιγινήτειο*. Αθήνα, Εκδόσεις Συνάψεις.
- Murphy, C.M. & Messer, D.J. (1977). Mothers, infants and pointing: A study of gesture. In: Schaffer, R.H. (ed.): *Studies in Mother-infant Interaction*. Academic Press, New York.
- Murphy, G.L. & Smith, E.E. (1982). Basic level superiority in picture categorization. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 1-20.
- Murray, L. & Trevarthen, C. (1986). The infant's role in mother-infant communication. *Journal of Child Language* 13: 15-29.
- Neisser, U. (1987). *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Νικολόπουλος, Δ. *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. Αθήνα, Εκδόσεις Τόπος.
- O' Rahilly, R. & Muller, F. (1994). *The Embryonic Human Brain: An Atlas of Developmental Stages*. Wiley-Liss, New York.
- Oller, D.K. (1980). The emergence of sounds of speech in infancy. In G. H. Yeni-Komshian, J.F. Kavanagh & C.A. Ferguson (Eds.), *Child phonology, Vol. 1: Production*. New York: Academic Press.
- Oller, D.K., Eilers, R.E., Neal, .R. & Schwartz, H.K. (1999). Precursors to speech in infancy: The prediction of speech and language disorders. *Journal of Communication Disorders*, 32 (4), 223-245.
- Padilla, A.M. & Liebman, E. (1975). Language Acquisition in the Bilingual Child. In : *The Bilingual Review*. New York, pp. 34-55.
- Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών (1995). *Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Papousek, H., Papousek, M. (1975). Cognitive aspects of preverbal social interaction between human infants and adults. In: *Parent-Infant Interaction* (CIBA Foundation Symposium 33). Elsevier, New York.
- Papousek, H., Papousek, M. (1989). Forms and functions of vocal matching in interactions between mothers and their precanonical infants. *First Language* 9: 137-158.
- Pawlby, S.J. (1977). Imitative interaction. In: Schaffer, R.H. (ed.): *Studies in mother-infant interaction*. Academic Press, New York.
- Perucchini, P. & Camaioni, L. (1993). *Protodeclarative and Protoimperative Pointing*. Poster presented at the annual conference of the Developmental Section of the British Psychological Society, University of Birmingham, UK.
- Πήτα, Γ. (1998). *Η ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Piaget, J. (1936/1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York, International University Press.
- Pinker, S. (1994/2000). Το γλωσσικό ένστικτο: Πως ο νους δημιουργεί τη γλώσσα (μτφρ. Ε. Μούμα). Αθήνα, Κάτοπτρο.
- Poulin-Dubois, D. (1995). Object parts and the acquisition of the meaning of names. In K. Nelson & Z. Reger (Eds.), *Children's language*, Vol 8. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum.
- Reddy, V. (1991). Playing with others' expectations: Teasing and mucking about in the first year. In: Whiten, A. (ed.): *Natural Theories of Mind*. Blackwell, Oxford, UK.

- Reddy, V. (1999). Prelinguistic communication. In: Barrett, M. (ed.): *The Development of Language*. Psychology Press, Hove.
- Roeper, T. (1999). Finding fundamental operations in language acquisition: Formal features as triggers. In B. Hollebrandse (Ed.), *New perspectives on language acquisition*. Amherst, G.L.S.A. University of Massachusetts.
- Rosch, E., Mervis, C.B., Gray, W.D., Johnson, D.M. & Boyles-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382-439.
- Roug, L., Landberg, I. & Lundberg, L.J. (1989). Phonetic development in early infancy: A study of four Swedish children during the first eighteen months of life. *Journal of Child Language*, 16, 19-40.
- Rumelhart, D.E. & McClelland, J.L. (1986). On learning the past tense of English verbs. In: McClelland, J.L. & Rumelhart, D.E. (eds.): *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*, Vol. 2: Psychological and Biological Models. MIT Press, Cambridge, Mass., pp. 216-271.
- Saussure F. De, (1916) *Cours de linguistique generale* (αγγλική μετάφραση από τον Baskin W., 1959 : *Course in general linguistics*. New York : Philosophical Library).
- Siegel, G.M., Cooper, M., Morgan, J.L. & Brenneise-Sarshad, R. (1990). Imitation of intonation by infants. *Journal of Speech and Hearing Research* 33: 9-15.
- Siegler, R. (2005). *Πως σκέφτονται τα παιδιά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Skinner B.F. (1957). *Verbal Behavior*, New York: Appleton-Century-Croft
- Slobin, D. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In: Slobin, D. (ed.): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 2: 1157-1256. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Stark, R.E. (1980). Stages of speech development in the first year of life, In G.H. Yeni-Komshian, J.F. Kavanagh & C.A. Ferguson (Eds.), *Child phonology, Vol. 1: Production*. New York: Academic Press.
- Templin, M. (1957). *Certain language skills in children: Their development and interrelationships*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Thomas, M. & Karmiloff-Smith, A. (2003). Are developmental disorders like cases of adult brain damage? Implications from connectionist modeling. *Behavioral and Brain Sciences* 26.
- Tomasello, M. (1993). On the interpersonal origins of self-concept. In: Neisser, U. (ed.): *Ecological and Interpersonal Knowledge of the Self*. Cambridge University Press, New York.
- Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition* 74: 209-253.
- Tomasello, M. (2000). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M., & Farrar, M.J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development* 57: 1454-1463.
- Tomasello, M., Mandle, S. & Kruger, A.C. (1986). Linguistic environment of 1- to 2-year-old twins. *Developmental Psychology* 22: 169-176.
- Tomassello, M. (1999). *The cultural origins of the human cognition*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Trevarthen, C. & Aitken, K.L. (1994). Brain development, infant communication, and empathy disorders: Intrinsic factors in child mental health. *Development and Psychopathology* 6: 599-635.

- Trevarthen, C. & Aitken, K.L. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42: 3-48.
- Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. In: Butterworth, G. & Light, P. (eds.): *Social Cognition: Studies of the Development of Understanding*. Harvester Press, Brighton.
- Trevarthen, C. (1994). Infant semiosis. In: Noth, W. (ed.): *Origins of semiosis*. Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 219-252.
- Trevarthen, C. (2001). The neurobiology of early communication: Intersubjective regulations in human brain development. In: Kalverboer, A.F. & Gramsbergen, A. (eds.): *Handbook on Brain and Behavior in Human Development*. Kluwer, Dordrecht, pp. 841-882.
- Trevarthen, C. (2003). Language development: Mechanisms in the brain. *Encyclopedia of Neuroscience*. Elsevier, London.
- Triarchi, V. (1983). *Sprachstanderfassung bei griechischenn Kindern in verschieden konzipierten, bayerischen Einrichtungen*. Munchen, Ladewig Verlag.
- Triarchi, V. (1980). *Vergleichende Untersuchung zur Haufigkeit verschiedener Dyslalien bei griechischen Kindern sowohl in Griechenland als auch in der Bundesrepublik Deutschland*. Magisterarbeit, Universitat Munchen.
- Τριάρχη – Herrmann, B. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία : μια ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Φιλιππάκη-Warburton, E. (1992). Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία. Αθήνα, Εκδόσεις Νεφέλη.
- Veneziano, E. (1988). Vocal-verbal interaction and the construction of early lexical knowledge. In: Smith, M.D. & Locke, J.L. (eds.): *The Emergent Lexicon: The Child's Development of a Linguistic Vocabulary*. Academic Press, New York.
- Vihman, M.M. & Miller, R. (1988). Words and babble at the threshold of language acquisition. In M.D.Smith & J.L.Locke (Eds.), *The Emergent Lexicon*. New York: Academic Press.
- Vihman, M.M. (1992). Early syllables and the construction of phonology. In C.A. Ferguson, L. Menn & C.Stoel-Gammon (Eds.), *Phonological development: Models, research, implications*. Timonium, MD: York Press.
- Vihman, M.M. (1993). Early phonological development (ch.2). In J.E.Bernthal & N.W.Bankson (Eds.), *Articulation and phonological disorders*. Englewood Clifts, NJ: Prentice-Hall.
- Vihman, M.M., Ferguson, C.A. & Elbert, M. (1986). Phonological development from babbling to speech: Common tendencies and individual differences. *Applied Psycholinguistics*, 7, 3-40.
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children. In: *Journal of Child Language*, 5 , pp.311-326.
- Watson, I. (1991). Phonological processing in two languages. In: Bialystok, E (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge University Press
- Weinreich, U. (1964). *Language in Contact. Findings and Problems*. Mouton, The Hague.
- Weistuch, L. & Lewis, M. (1991). *Language interaction intervention program*. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Blackwell, Oxford.
- Wode, H. (1993). *Psycholinguistik- Eine Einfuhrung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning, Hueber.



- Zimmer, D.E. (1995). So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung und Sprache & Denken, Hoffmanns Verlag AG Zurich, 2. Auflage.

## 9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### 1. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΟΗΘΗΜ

#### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

1. Κοίτα αυτό το μήλο. Τώρα δείξε άλλο ένα.
2. Δείξε το κουτί που είναι γεμάτο με μπισκότα
3. Δείξε το σκύλο που είναι πιο κοντά στο δέντρο
4. Δείξε το σκύλο που πηγαίνει πάνω
5. Δείξε το παιδί που πηγαίνει κατά μήκος
6. Δείξε το μακρύτερο σκύλο
7. Δείξε τον κλόουν που λείπει το καπέλο του
8. Δείξε το χέρι που δείχνει προς τα κάτω
9. Δείξε το ψηλότερο πουλί
10. Δείξε τον κλόουν που πέφτει προς τα πίσω
11. Δείξε την εικόνα με τα πολλά αστέρια
12. Δείξε το μικρότερο δέντρο
13. Δείξε το κορίτσι που τελείωσε το φαγητό του
14. Κοίτα αυτό το γουρούνι. Τώρα δείξε άλλο ένα
15. Δείξε τη γλάστρα που είναι γεμάτη με λουλούδια
16. Δείξε το αυτοκίνητο που είναι πιο κοντά στο σπίτι
17. Δείξε τον πύραυλο που πηγαίνει πάνω
18. Δείξε την γάτα που πηγαίνει κατά μήκος
19. Δείξε το μακρύτερο παγκάκι
20. Δείξε το κουνέλι που λείπει το αυτί του
21. Δείξε το αεροπλάνο που πηγαίνει κάτω
22. Δείξε το ψηλότερο ζώο
23. Δείξε το σκύλο που κοιτάζει προς τα πίσω
24. Δείξε την εικόνα με τα πολλά πρόσωπα
25. Δείξε το μικρότερο ψάρι
26. Δείξε το κορίτσι που τελείωσε το φτιάξιμο του φορτηγού
27. Δείξε όλα τα παπούτσια
28. Δείξε την κότα με τα αυγά γύρω της
29. Δείξε την χαμηλότερη πεταλούδα
30. Δείξε το μεσαίο λουλούδι
31. Δείξε τα δύο άλογα
32. Δείξε το βάζο με τα κουμπιά απ' έξω
33. Δείξε το πουλί που πετάει πιο ψηλά
34. Δείξε το πουλί που είναι κάτω από το λουλούδι
35. Δείξε το κορίτσι που τρέχει μετά το ποδήλατο
36. Δείξε το μικρότερο λεωφορείο
37. Δείξε τις πάπιες που είναι μαζί
38. Δείξε το σκύλο που είναι πριν το άλογο
39. Δείξε τη μπάλα που είναι πιο μακριά από το κουτί
40. Δείξε όλα τα φορτηγά
41. Δείξε το βαγόνι με τα κυβάκια γύρω του
42. Δείξε το χαμηλότερο αεροπλάνο
43. Δείξε το μεσαίο μήλο
44. Δείξε τις δυο κούκλες

45. Δείξε το κουτί με τα αστέρια απ' έξω
46. Δείξε τον αετό που πετάει πιο ψηλά
47. Δείξε την κούπα κάτω από την γραμμή
48. Δείξε το ψάρι που κολυμπάει μετά την χελώνα
49. Δείξε το μικρότερο μπουκάλι
50. Δείξε τα ψάρια που είναι μαζί
51. Δείξε το φορτηγό που είναι πριν από το αμάξι
52. Δείξε την πάπια που είναι πιο μακριά από την βάρκα

## 2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ACTION PICTURE

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Βαθμολογία πληροφορίας	Βαθμολογία γραμματικής
1. Τι κάνει το κορίτσι;		
2. Τι θα κάνει η μαμά;		
3. Τι έχει πάθει ο σκύλος;		
4. Πες μου τι κάνει αυτός ο άντρας.		
5. Τι έκανε η γάτα μόλις τώρα;		
6. Τι έχει πάθει το κορίτσι;		
7. Τι έκανε το μεγάλο κορίτσι;		
8. Πες μου τι κάνει ο άντρας.		
9. Τι κάνει το παιδί;		
10. Κοίταξε αυτή την εικόνα με την ησυχία σου. Πες μου τι συμβαίνει.		
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		

**3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ  
ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΟ;**

1. Κλειδί		26. ρακέτα	
2. Φίδι		27. θερμόμετρο	
3. Φεγγάρι		28. φλιτζάνι	
4. Κρεμάστρα		29. άγκυρα	
5. Παράθυρο		30. σέλα	
6. Κλόουν		31. ανανάς	
7. Χαρταετός		32. τρυπάνι	
8. Πάπια		33. λαχανικά	
9. Μπλούζα		34. βίδα	
10. Μανίκι		35. χάρτης	
11. Κιθάρα		36. βιολί	
12. Ζάρια		37. κεραία	
13. Σαλιγκάρι		38. σκιάχτρο	
14. Ελικόπτερο		39. κοσμήματα	
15. Κουκουβάγια		40. μαγνήτης	
16. Γοργόνα		41. γαλλικό κλειδί/ κάβουρας	
17. κροκόδειλος		42. κάμπια	
18. δάχτυλο		43. αλεξίπτωτο	
19. καμήλα		44. φάρος	
20. κιάλια		45. πυξίδα	
21. καγκουρό		46. ιγκλού	
22. ποτιστήρι		47. κυψέλη	
23. κολιέ		48. νάρθηκας	
24. βέλος		49. δοξάρι	
25. μικρόφωνο		50. τρούλος	

**ΣΥΝΟΛΟ:**

#### 4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΦΩΝΗΤΙΚΗΣ & ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ

ΠΕΣ ΜΟΥ ΤΙ ΒΛΕΠΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΚΟΝΑ./ ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΟ;

	Λέξη	Φωνοτακτική Δομή	Φωνολογικό μοντέλο	Φωνητική Καταγραφή	Φωνολογικές Διεργασίες	Σκορ (1/0)
1.	παπούτσι	CVCVCV	paɥutsi			
2.	ταξί	CVCCV	taksi			
3.	φεγγάρι	CVCVCV	fegari			
4.	μαχαίρι	CVCVCV	maçeri			
5.	βρύση	CCVCV	vrisi			
6.	ρόδα	CVCV	roða			
7.	σημαία	CVCVV	simea			
8.	ζώνη	CVCV	zoni			
9.	αγελάδα	VCVCVCV	ajelaða			
10.	άγγελος	VCVCVC	aŋelos			
11.	κερί	CVCV	ceri			
12.	θάλασσα	CVCVCV	θalasa			
13.	τζάκι	CVCV	dzaki			
14.	φλιτζάνι	CCVCVCV	flidzani			
15.	κρεβάτι	CCVCVCV	krevati			
16.	κλειδί	CCVCV	kliði			
17.	σπίτι	CCVCV	spiti			
18.	ξύλο	CCVCV	ksilo			
19.	στρατιωτάκι	CCCVCCVCV CV	stratçotaci			
20.	γλώσσα	CCVCV	γlosa			
21.	κουμπιά	CVCCV	kubja			
22.	δελφίνι	CVCCVCV	ðelfini			
23.	αβγό	VCCV	avgo			
24.	αυτιά	VCCCV	aftça			
25.	γράμμα	CCVCV	γrama			
26.	εργοστάσιο	VCCVCCVCV V	eryostasio			
27.	αρκούδα	VCCVCV	arkuða			
28.	πόρτα	CVCCV	porta			
29.	αριθμός	VCVCCVC	arimnos			
30.	σφυρίχτρα	CCVCVCCCV	sfirixtra			
31.	λιοντάρι	CVCVCV	lodari			
32.	χοντρή	CVCCV	xodri			
33.	δράκος	CCVCVC	ðrakos			
34.	θερμόμετρο	CVCCVCVCC V	θermometro			
35.	αυτοκίνητο	VCCVCVCVC V	aftocinito			
36.	ντουλάπα	CVCVCV	dulapa			
37.	καλάθι	CVCVCV	kalaθi			
38.	καραμέλα	CVCVCVCV	karamela			
39.	ναύτης	CVCCVC	naftis			

40.	νερό	CVCV	nero			
41.	λουλούδι	CVCVCV	luluði			
42.	βελόνα	CVCVCV	velona			
43.	χελώνα	CVCVCV	çelona			
44.	κάγκελο	CVCVCV	ka□elo			
45.	κύματα	CVCVCV	cimata			
46.	ήλιος	VCVC	ìlos			
47.	καράβι	CVCVCV	karavi			
48.	φωτιά	CVCCV	fotça			
49.	καφές	CVCVC	kafes			
50.	τζάμι	CVCV	dzami			
51.	ψαλίδι	CVCVCV	psaliði			
52.	σχολείο	CCVCVV	sxolio			
53.	σφυρί	CCVCV	sfiri			
54.	καρφί	CVCCV	karfi			
55.	σγουρά	CCVCV	zgyura			
56.	φάντασμα	CVCVCCV	fadazma			
57.	παλτό	CVCCV	palto			
58.	θρανίο	CCVCVV	θranio			
59.	καπνός	CVCCVC	kapnos			
60.	δάχτυλο	CVCCVCV	ðaxtilo			
61.	παιχνίδια	CVCCVCCV	pexniðja			
62.	σκαμνί	CCVCCV	skamni			
63.	ρολόι	CVCVV	roloi			
64.	μηχανή	CVCVCV	mixani			
65.	σύννεφο	CVCVCV	sinefo			
66.	βροχή	CCVCV	vroçi			
67.	λάμπα	CVCV	laba			
68.	αεροπλάνο	VVCVCCVCV	aeroplano			
69.	κύκνος	CVCCVC	ciknos			
70.	λίμνη	CVCCV	limni			