

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ



ΣΧΟΛΗ: ΣΕΥΠ

ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟ
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΜΕ ΟΠΤΙΚΗ ΑΝΑΤΡΟΦΟΛΟΤΗΣΗ, ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ
ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ
ΗΛΙΚΙΑΣ 3 ΕΩΣ 3,2 ΕΤΩΝ.»**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΚΙΤΣΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΤΖΟΡΜΠΑΤΖΑΚΗ ΑΝΤΩΝΙΑ

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΑΣΤΑΜΟΝΙΤΗ ΔΗΜΗΤΡΑ

ΠΑΤΡΑ 2013

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	σελ. 3
ABSTRACT	σελ. 4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
1.1 Εισαγωγή	σελ.5
1.2 Σκοπός	σελ. 5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ	
2.1 Γλωσσική ανάπτυξη	σελ. 7
2.2 Γλωσσική ικανότητα	σελ. 9
2.3 Γλωσσικά υποσυστήματα	σελ. 10
2.4 Βιολογικές βάσεις της γλώσσας	σελ. 13
2.5 Κατάκτηση της γλώσσας	σελ. 14
2.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την γλωσσική ανάπτυξη	σελ. 15
2.7 Επίπεδα του λόγου	σελ. 19
2.8 Στάδια ανάπτυξης	σελ. 27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
3.1 Λεξιλόγιο	σελ. 32
3.2 Κατάκτηση του λεξικού- Αρχή κατάκτησης του λεξιλογίου	σελ. 33
3.3 Λεκτική εξέλιξη	σελ. 35
3.4 Η κατάκτηση της σημασίας των ουσιαστικών	σελ. 38
3.4.1 Πώς όμως κατακτούν τα παιδιά τη σημασία των ουσιαστικών	σελ. 39
3.5 Η κατάκτηση της σημασίας των ρημάτων	σελ. 40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
4.1 Σκοπός	σελ. 43
4.2 Κριτήρια επιλογής δείγματος	σελ. 43
4.3 Δείγμα	σελ. 44
4.4 Υλικό- Εργαλεία	σελ. 44
4.5 Συλλογή δεδομένων	σελ. 45
4.6 Βαθμολόγηση	σελ. 45
4.7 Γραφήματα	σελ. 46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	σελ. 57
5.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση	σελ. 58
5.2 Επαγωγική στατιστική ανάλυση	σελ. 61

5.3 Συμπεράσματα	σελ. 71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σελ. 72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	σελ. 74

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΣΚΟΠΟΣ: Η παρούσα πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε με σκοπό να ερευνήσει τις διαφοροποιήσεις στο εκφραστικό λεξιλόγιο, εάν αυτές υπάρχουν, σε παιδιά ηλικίας 3 έως 3,2 ετών, με βάση την σειρά γέννησης στην οικογένεια δηλαδή, με πρώτη (1^η) σειρά γέννησης ή δεύτερη(2^η) σειρά γέννησης. Σε αυτή την έρευνα τα παιδιά που επιλέχθηκαν θα έπρεπε να πληρούν κάποια κριτήρια, βασικά από τα οποία ήταν, ηλικιακά να κυμαίνονται μεταξύ των 3 έως 3,2 ετών, να έχουν φυσιολογική ανάπτυξη και η μητρική τους γλώσσα είναι η Ελληνική. Τέλος θελήσαμε να ερευνήσουμε εάν το φύλο των παιδιών παίζει κάποιο ρόλο στην καλύτερη ανάπτυξη του λεξιλογίου.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ: Για την έρευνα αυτή επιλέχθηκε το « The Expressive One Word Picture Vocabulary Test – Revised » το οποίο εξετάζει το λεξιλόγιο έκφρασης παιδιών ηλικίας 2 έως 12 ετών. Αποτελείται από ένα βιβλίο με 100 εικόνες όπου το παιδί καλείται να τις κατονομάσει. Συνολικά τα παιδιά που επιλέχθηκαν ήταν 60 και στη συνέχεια χωρίστηκαν σε δύο ομάδες των 30 παιδιών. Στην Α ομάδα ήταν τα παιδιά με πρώτη (1^η) σειρά γέννησης από τα οποία ήταν 15 αγόρια και 15 κορίτσια. Στην Β ομάδα ήταν τα παιδιά με δεύτερη σειρά (2^η) γέννησης τα οποία χωρίστηκαν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο όπως και στην Α ομάδα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ: Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης τα παιδιά της Β ομάδας (2^ησειρά γέννησης) δείχνουν να έχουν καλύτερο εκφραστικό λεξιλόγιο απ' ότι τα παιδιά της Α ομάδας (1^η σειρά γέννησης). Έδειξε ότι τα παιδιά της Β ομάδα (2^η) απέχουν κατά τέσσερις μήνες στην νοητική τους ηλικία από τα παιδιά της Α ομάδας (1^η). Επίσης σύμφωνα με τον έλεγχο που έγινε για να διαπιστωθεί εάν το φύλο παίζει ρόλο στην ανάπτυξη του λεξιλογίου έδειξε ότι το φύλο δεν παίζει κανένα ρόλο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ: Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει ότι τα παιδιά τα οποία γεννιούνται με δεύτερη σειρά γέννησης στη οικογένεια αναπτύσσουν καλύτερα το εκφραστικό τους λεξιλόγιο ανεξάρτητα με το φύλο τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται στα περισσότερα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί τόσο από τους γονείς όσο και από το μεγαλύτερο/η αδερφό/ή του.

ABSTRACT

PURPOSE: This thesis has been prepared in order to investigate the differences in expressive vocabulary, if they are available to children aged 3 to 3.2 years, based on birth order in the family , with the first (1st) birth order or the second (2nd) birth order. In this study children were selected should meet some criteria, which basically was, age ranging between 3 to 3.2 years, to have normal development and their mother tongue is Greek. Finally, we wanted to investigate whether the gender of the child plays a role in better vocabulary development.

METHOD: For this research was chosen «The Expressive One Word Picture Vocabulary Test - Revised» which examines the vocabulary of expression children 2 to 12 years. It consists of a book with 100 images where the child called them by name. Overall, the children selected were 60, and then divided into two groups of 30 children. In the A group was children first (1) birth order of which were 15 boys and 15 girls. In Group B were children with the second row (second) birth which were divided in the same way as in A group.

PURPOSE: According to the results of the statistical analysis of the B group of children (second birth order) seem to have better expressive vocabulary than children in group A (first birth order). Showed that the children of group B (second 2nd) separated by four months in the mental age of the children in group A (first 1st). Also according to the audit was to determine if gender plays a role in the development of vocabulary showed that gender plays no role.

CONCLUSIONS: Considering the above results show that children who are born with the second birth order in the family develop better expressive vocabulary regardless of their gender. This may be due to the more stimulation the child receives from both parents and the bigger brother or sister.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάπτυξη της γλώσσας αποτελεί μια πολύχρονη διαδικασία, η επιτυχημένη έκβαση της οποίας εξαρτάται από ποικίλους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Σε όλες όμως τις περιπτώσεις η απόκτηση της γλώσσας ακολουθεί μια σταδιακή πορεία, που παραμένει αμετάβλητη ως προς τη διαδοχική σειρά με την οποία κατακτώνται οι επιμέρους φάσεις ανάπτυξης της. Βεβαίως, η ηλικία κατά την οποία το κάθε παιδί ολοκληρώνει τα στάδια της ανάπτυξης ποικίλλει εξαιτίας του διαφορετικού βαθμού της βιοψυχολογικής του ανάπτυξης (Πήτα, Ρ. 1998).

Η ομιλία και γενικότερα η επικοινωνία είναι από τα σημαντικότερα μέρη των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου με το περιβάλλον του και η απόκτηση της γλώσσα, χαρακτηρίζει την επαφή και την επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον του. Η επικοινωνία μέσω της ομιλίας είναι ένα καθαρά ανθρώπινο χαρακτηριστικό, με την απόκτηση του οποίου ολοκληρώνεται η ανθρώπινη φύση του ανθρώπου. Το παιδί γεννιέται ως ομιλητής σε έναν κόσμο ομιλητών και μαθαίνει τη γλώσσα, επειδή η επικοινωνία βρίσκεται στην ανθρώπινη φύση του. Έχει, δηλαδή τη φυσική ετοιμότητα να δέχεται και να προσέχει φθογγολογικά σημάδια, να ερμηνεύει τη σημασία τους και να τα χρησιμοποιεί κατάλληλα στην επαφή του με τους άλλους. Μέσα σε ένα σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα το παιδί μαθαίνει τις βασικές φωνολογικές, μορφολογικές, συντακτικές και σημασιολογικές δομές και μάλιστα χωρίς εμπρόθετες ενέργειες και διαδικασίες και συνήθως χωρίς σχεδιασμένα ερεθίσματα από έξω, δηλαδή από το στενό περιβάλλον του, αλλά μόνο με την αυθόρμητη χρήση της γλώσσας μέσα στην ανθρώπινη κοινωνία και επικοινωνία. Το γεγονός ότι μπορεί και επιτυγχάνει μια τέτοια επίδοση τόσο εύκολα και τόσο γρήγορα οφείλεται στην εγγενή προδιάθεση του ανθρώπου για την απόκτηση της γλώσσας (Μήτσης, Ν. 1996).

Η ιδιαίτερη γλωσσολογική θέση του ανθρώπου στο σύμπαν προκύπτει κατά τον E. Lenneberg από τέσσερις τουλάχιστον διαπιστώσεις:

- α. Σε κάθε ανθρώπινη κοινωνία και σε κάθε ανθρώπινο πολιτισμό υπάρχει γλώσσα.
- β. Συγκριτικές γλωσσολογικές παρατηρήσεις τονίζουν τη διαπίστωση ότι σε κάθε γλώσσα, ανεξάρτητα από διαφορές που παρουσιάζουν μεταξύ τους και ιδιαιτερότητες, υπάρχουν κοινές δομές.

γ. Η ανάπτυξη της γλώσσας σχετίζεται σημαντικά με την ηλικία, γεγονός που σημαίνει ότι σχετίζεται με λειτουργίες ωρίμανσης του εγκεφάλου.

δ. Οι στρατηγικές με βάση τις οποίες το παιδί κατακτά τη γλώσσα είναι για όλες τις γλώσσες περίπου οι ίδιες. Αυτό σημαίνει ότι η γλωσσική ανάπτυξη ακολουθεί σε όλο τον κόσμο τις ίδιες περίπου φάσεις και τα ίδια στάδια (Pinker, S. 1994 & Μήτσης, Ν. 1996).

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι να ερευνηθεί το εκφραστικό λεξιλόγιο με οπτική ανατροφοδότηση σε παιδιά ηλικίας 3 έως 3,2 ετών και αν η σειρά γέννησης επηρεάζει την ανάπτυξη αυτού. Σύμφωνα με παλαιότερες έρευνες έχει προκύψει ότι η σειρά γέννησης δεν παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην ανάπτυξη του λεξιλογίου καθώς δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στα αποτελέσματα ανάμεσα στα πρωτότοκα και δευτερότοκα παιδιά. Αυτές οι έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Η παρούσα πτυχιακή εργασία έγινε με σκοπό να διαπιστωθεί εάν τα παραπάνω ισχύουν και για τα παιδιά της αντίστοιχης ηλικίας στην Ελλάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Γλωσσική ανάπτυξη

Ο όρος γλωσσική "ανάπτυξη" χρησιμοποιείται είτε με αυστηρά περιορισμένη έννοια για να περιγράψει τη σταδιακή κατάκτηση από το παιδί του συστήματος της γλώσσας είτε με την ευρύτερη έννοια της κατάκτησης των ικανοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας. (Κατή, Δ. 2000) Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί κατακτά τη γλώσσα είναι μοναδικός και εντυπωσιακός. Η διαδικασία αυτή έγινε αντικείμενο έρευνας και φυσικά δίχασε τους επιστήμονες, όπως συμβαίνει συχνά σε μεγάλα ζητήματα της ανθρώπινης φύσης.

Πρώτος ο Skinner (1957) διατύπωσε πως τα παιδιά κατακτούν τη γλώσσα μέσω της διαδικασίας της μίμησης. Σαν τους παπαγάλους, δέχονται τα ερεθίσματα από τους μεγαλύτερους και μιμούνται. Ενισχύονται ιδιαίτερα για τις προσπάθειές τους αυτές κι έτσι ενισχύεται με τη σειρά της και η διαδικασία της μίμησης, η οποία επαναλαμβάνεται και τελικά οδηγεί στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την κατάλληλη χρήση της γλώσσας.

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

ικανότητα αυτή. Δηλαδή, όπως υποστήριξε, ο άνθρωπος γεννιέται με την προδιάθεση να μάθει τους κανόνες της μητρικής του γλώσσας από τη στιγμή που θα αρχίσει να εκτίθεται σε αυτή. Η διαδικασία αυτή ενεργοποιείται αυτόματα και η μίμηση ή άλλου τύπου διδασκαλία δεν εμπλέκεται με την τελική γλωσσική εξέλιξη του ατόμου. (Κατή, Δ. 2000).

Τα παιδιά μεγαλώνουν σε όλο τον κόσμο και μαθαίνουν να ομιλούν 5.000 περίπου διαφορετικές γλώσσες. Σε όλες αυτές τις γλώσσες ενυπάρχουν κοινές δομές, ενυπάρχει μια παγκόσμια Γραμματική, η οποία έχει ορισμένους θεμελιώδεις κανόνες, κοινούς σε όλες τις γλώσσες. Κάθε γλώσσα εφαρμόζει τους κανόνες αυτούς με διαφορετικό τρόπο, όλες ωστόσο έχουν ονόματα, ρήματα, κλίσεις, εγκλίσεις και χρόνους. Αυτή η παγκόσμια Γραμματική είναι καταχωρημένη στον ανθρώπινο εγκέφαλο, όπως το λειτουργικό σύστημα ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή, ο οποίος μπορεί να δεχτεί και να λειτουργήσει πολλά και ποικίλα προγράμματα. Έχοντας στη διάθεση του ένα τέτοιο λειτουργικό πρόγραμμα, ο εγκέφαλος μπορεί να κατασκευάσει αναρίθμητες φράσεις από έναν πεπερασμένο αριθμό λέξεων. Αυτό σημαίνει ότι τα νήπια εφαρμόζουν κανόνες της γλώσσας και της Γραμματικής, χωρίς να το συνειδητοποιούν, κανόνες τους οποίους δεν έχουν διδαχτεί. Κατά συνέπεια, η γλωσσική ανάπτυξη δεν είναι τίποτε άλλο παρά εκδίπλωση των εκ γενετής δεδομένων ικανοτήτων. Για αυτό χρειάζονται μόνον ερεθίσματα, ώστε να ενεργοποιήσουν τις εγγενείς γλωσσικές δομές. Γλωσσικές ανάγκες και γλωσσικές ικανότητες του παιδιού δεν μπορούν ωστόσο να εξεταστούν ξεχωριστά από τις επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, στις οποίες το παιδί είναι εκτεθειμένο όχι μόνον ως αποδέκτης αλλά και ως ενεργός συνδιαμορφωτής της επικοινωνίας. Η γλωσσική ανάπτυξη, λοιπόν, βρίσκεται σε αλληλεπίδραση παραγόντων, οι οποίοι δεν υπάρχουν μόνο στη φύση το παιδιού, αλλά υπάρχουν και στην κοινότητα και στο περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί (Αλεξάκη, Χ. 2005).

Οι απόψεις αυτές του Chomsky δέχτηκαν κριτική κυρίως από εξελικτικούς ψυχολόγους. Οι τελευταίοι δέχονται ότι δεν ανακαλύπτουν τα νήπια τη γλώσσα αυτομάτως και χωρίς προσπάθεια. Αντίθετα, αγωνίζονται όλη την ημέρα να επικοινωνήσουν με τους δικούς τους και το περιβάλλον τους. Όταν τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν αναγνωρίσιμους φθόγγους, τότε οι γονείς και το περιβάλλον τους τα βομβαρδίζουν με γλωσσικά ερεθίσματα. Εκτίθενται, εξάλλου, τα παιδιά στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα της ανθρώπινης ομιλίας για χιλιάδες ώρες. Αν κάποιος

κατέβαλλε μια τόση προσπάθεια για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, θα την μάθαινε τέλεια. Σύμφωνα με την άποψη αυτή η εκμάθηση της γλώσσας επιτυγχάνεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις ενηλίκων και παιδιού από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού. Αν μιλούμε στα βρέφη σαν να μας καταλαβαίνουν, τότε κάνουμε το καλύτερο που μπορούμε, για να τα βοηθήσουμε να μιλήσουν (Πήττα, Ρ. 1998).

2.2 Γλωσσική ικανότητα

Με τον όρο γλωσσική ικανότητα, εννοούμε μια σειρά επιμέρους και αλληλένδετες γνώσεις για το γλωσσικό σύστημα, όπου περιλαμβάνονται και οι κατηγορίες του συστήματος και οι κανόνες που καθορίζουν τους επιτρεπτούς συνδυασμούς των κατηγοριών αυτών. Έτσι, έχει μελετηθεί η ανάπτυξη των γνώσεων για το φωνολογικό σύστημα, το συντακτικό και τη μορφολογία, το λεξικό και τη σημασιολογία. Πέρα, όμως, από αυτούς τους τομείς γνώσης που συνιστούν τη γλωσσική ικανότητα, βρίσκουμε και τη μελέτη της ανάπτυξης παραγλωσσικών μέσων επικοινωνίας όπως ο επιτονισμός καθώς και των πραγματολογικών και κοινωνιογλωσσικών κανόνων, που επιτρέπουν τη σύνδεση των γλωσσικών εκφράσεων με το έξω-γλωσσικό και υπόλοιπο γλωσσικό περιβάλλον. Στην τελευταία ιδιαίτερα περίπτωση, πρόκειται για την απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας, που επιτρέπει τη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικά φυσικά και κοινωνικά πλαίσια. Σε γενικές γραμμές, η εμπειρική έρευνα έχει δείξει ότι η κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος (κυρίως η γνώση της γραμματικής και της φωνολογίας) ολοκληρώνεται σχετικά νωρίς και πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας, όσο κι αν κάποιες γνώσεις (π.χ. σπάνιοι και πολύπλοκοι γραμματικοί κανόνες, καθώς και μεγάλο μέρος του λεξιλογίου) θα αποκτηθούν αργότερα. Αντίθετα, η απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας συνεχίζεται εφ' όρου ζωής. Από την αρχή της σχολικής ηλικίας, το πρόβλημα του παιδιού είναι, κυρίως, το να μάθει να χρησιμοποιεί το ήδη σχετικά αναπτυγμένο γλωσσικό του σύστημα σε διαφορετικές περιστάσεις και για διαφορετικούς σκοπούς (Κατή, Δ. 2000).

Κάθε γλώσσα διακρίνεται από τρεις ιδιότητες (Hartland, J. 1994).

α) Σημασιολογικό μέρος. Όλες οι λέξεις πρέπει να σημαίνουν τα ίδια πράγματα για όλους όσους μιλούν μια συγκεκριμένη γλώσσα.

β) Η μετάθεση. Η γλώσσα ενός λαού, πρέπει να καθιστά δυνατή την επικοινωνία για το παρελθόν το παρόν και το μέλλον. Το σύστημα, δηλαδή, των πληροφοριών της πρέπει να έχει διαχρονική ισχύ.

γ) Η παραγωγικότητα. Σε κάθε γλώσσα με τον συνδυασμό ενός περιορισμένου αριθμού ήχων και σημάτων, μπορούν να δημιουργηθούν απεριόριστα μηνύματα.

2.3 ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΥΠΟΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

Τόσο η γλωσσολογία όσο και η ψυχολογία συγκλίνουν στην άποψη ότι η γλώσσα ως σύστημα αποτελείται από επιμέρους υποσυστήματα, τα οποία συνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με τον τρόπο που παρουσιάζεται στη συνέχεια.

1ο Γλωσσικό υποσύστημα: οι ήχοι

Είναι σαφές ότι στους πρώτους μήνες μετά τη γέννηση, τα βρέφη είναι ικανά να παράγουν όλους τους ήχους και τις φθογγολογικές αποχρώσεις που μπορούν να αποδώσουν οι φωνητικές τους χορδές, ακόμη και εκείνους που δεν χρησιμοποιούνται από τη μητρική τους γλώσσα. Καθώς μεγαλώνουν, στον 9^ο μήνα περίπου, η γκάμα αυτή περιορίζεται, οι «άχρηστοι» φθόγγοι του βαβίσματος απορρίπτονται και εντείνεται η προσπάθεια παραγωγής ήχων που να «μοιάζουν» με αυτούς που ακούγονται στο περιβάλλον τους. Η διαδικασία αυτή συνεχίζεται ως και την ηλικία των 2,5 ετών, και υλοποιείται κυρίως με γενικεύσεις και συσχετισμούς, πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά δεν μαθαίνουν συγκεκριμένους φθόγγους, αλλά το πώς οι φθόγγοι αυτοί συνδυάζονται στο συνολικό επικοινωνιακό σύστημα. Ένα παιδί για παράδειγμα, συνήθιζε να λέει ‘σόνια’ και να εννοεί είτε ‘χιόνια’, είτε ‘Σόνια’. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν γνώριζε ή δεν ήταν σε θέση να εκφέρει το φθόγγο ‘χ’, αλλά απλά ότι η «σύγχυση» δεν το εμπόδιζε στην καθημερινή του επικοινωνία. Όταν χρειάστηκε όμως να πει «Η Σόνια πήγε στα χιόνια», τότε η φράση του έγινε : «Σόνια πήγε χιόνια»! (Κατή, Δ. 1996).

2ο Γλωσσικό υποσύστημα: οι λέξεις

Οι πρώτες λέξεις παράγονται προς το τέλος του 1^{ου} έτους και είναι αποτέλεσμα της «ερμηνείας» που αποδίδουν οι ενήλικες στα πρώτα αυθαίρετα και δίχως περιεχόμενο βαβίσματα του βρέφους. Μέσω της διαδικασίας της «ενίσχυσης», όπως αυτή περιγράφεται από το συμπεριφοριστικό πρότυπο, τα βρέφη διαπιστώνουν ότι μια συγκεκριμένη αλληλουχία ήχων έχει συγκεκριμένο αποτέλεσμα (έκπληξη ή χαρά γονέα, χάδι κλπ), με συνέπεια να την υιοθετούν και να την βελτιώνουν μέχρι να συμπέσει με την πραγματική λέξη με την οποία έμοιαζε αρχικά (Griffin, P. 1983).

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, συνειδητοποιούν ότι ο τρόπος αυτός λειτουργεί και αντίστροφα κι έτσι χρησιμοποιούν «λέξεις» για να «εκφράσουν» επιθυμίες τους, ή να εννοήσουν τις επιθυμίες των μεγάλων. Οι πρώτες λέξεις συνδέονται με συγκεκριμένα αντικείμενα ή πράξεις, αλλά δεν έχουν αυστηρά καθορισμένες σημασίες. Χρησιμοποιούνται άλλοτε με γενίκευση (λένε «τουτού» και εννοούν όλα τα αυτοκινούμενα οχήματα) και άλλοτε με συμπύκνωση (λένε «μπουκάλι» και εννοούν το δικό τους συγκεκριμένο μπουκάλι και όχι όλα τα μπουκάλια γενικά). Επιλέγονται δε και εντάσσονται στο λεξιλόγιό τους με κριτήριο την δυνατότητα που έχουν να κατηγοριοποιούν τα αντικείμενα σε ένα «μέσο όρο» αφαίρεσης. Επιλέγουν, δηλαδή, να χρησιμοποιήσουν τη λέξη «λουλούδια» για να περιγράψουν είτε ένα σύνολο τριαντάφυλλων, είτε ένα σύνολο διαφόρων ειδών λουλουδιών είτε ακόμη κι ένα σύνολο που αποτελείται από δέντρα και λουλούδια, ακόμη κι αν γνωρίζουν την ευρύτερη λέξη «φυτά» (Anglin, J.M. 1977).

Είναι επίσης πολύ πιθανό, οι πρώτες αυτές λέξεις να έχουν μια «ολοφραστική» διάσταση, περιγράφοντας όχι μόνο το αντικείμενο αλλά ολόκληρη η κατάσταση που το εμπεριέχει. Μπορεί δηλαδή να λένε «παπούτσι» και να εννοούν «με χτυπάει το παπούτσι», «μου βγήκε το παπούτσι» κλπ. Εντούτοις επειδή σχεδόν πάντα η λέξη συνοδεύεται και από χαρακτηριστικές χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου, είναι εξίσου πιθανό να αποτελεί, απλά, ένα μόνο στοιχείο μιας σύνθετης επικοινωνίας που περιλαμβάνει τόσο λεκτικές όσο και μη λεκτικές εκφράσεις (Anglin, J.M. 1977).

3ο Γλωσσικό υποσύστημα: οι φράσεις

Το στάδιο των «ολοφραστικών» λέξεων ακολουθεί η εμφάνιση των «φράσεων» που αποτελούνται από δύο μόνο λέξεις. Στις φράσεις αυτές η σειρά των λέξεων έχει σημαντική αξία, καθώς αν μεταβληθεί, αλλάζει ή και χάνεται το νόημα. Αυτές οι πρώτες φράσεις γίνονται κατανοητές μόνο από τα πολύ κοντινά πρόσωπα και σε συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας

Στην ηλικία των δύο ετών, ωστόσο, το λεξιλόγιο και η δομή των φράσεων βελτιώνονται σημαντικά. Σύντομα κατακτάται η πραγματική γραμματική και συντακτική δομή της γλώσσας με την προσθήκη συνδέσμων, άρθρων, κτητικών επιθέτων κλπ, με αποτέλεσμα την πληρέστερη προσαρμογή του παιδικού λόγου σ' αυτόν των ενηλίκων (Brown, R. 1973).

4ο Γλωσσικό υποσύστημα: η χρήση της γλώσσας

Αν οι ήχοι, οι λέξεις και οι φράσεις είναι τα οικοδομικά υλικά για μια οικοδομή, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η χρήση της αντιστοιχεί στη διαδικασία του χτίσιματος. Όπως για το χτίσιμο απαιτούνται συγκεκριμένες ενέργειες έτσι και για τη χρήση της γλώσσας απαιτείται συγκεκριμένη διαδικασία.

Αρχικά εμφανίζονται οι επικοινωνιακές πράξεις, οι οποίες συνίστανται από πρώιμες προστακτικές ή δηλωτικές αναφορές, όπως για παράδειγμα είναι οι λέξεις «κι άλλο» ή «σκυλάκι». Στη συνέχεια τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις επικοινωνιακές συμβάσεις και να ακολουθούν τους κανόνες που επιτρέπουν μια σωστή επικοινωνία μιλώντας όσο πρέπει, λέγοντας αλήθεια και όχι ψέματα, μιλώντας με συνάφεια επί του αντικειμένου και με σαφήνεια (Price, S. 1975).

Παρ' όλα αυτά, για μεγάλο διάστημα η επικοινωνία γίνεται υπό το πρίσμα ότι ο συνομιλητής «θα καταλάβει», καθώς μεγάλο μέρος της ερμηνευτικής διαδικασίας εναπόκειται στον ακροατή. Καθώς όμως ολοκληρώνεται η κατάκτηση των σχετικών μηχανισμών, τα παιδιά γνωρίζουν ότι πρέπει να μιλήσουν στα μικρότερα αδέρφια τους με απλούστερη γλώσσα ή μπορούν να καθοδηγήσουν έναν ενήλικα με δεμένα τα μάτια (Maratsos, M.P 1973).

2.4 ΒΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΒΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Αν και δεν μπορούμε να υπαγάγουμε οποιοδήποτε γλωσσολογικό φαινόμενο σε συγκεκριμένη νευροφυσιολογική λειτουργία, εντούτοις δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η απόκτηση της γλώσσας συναρτάται με την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Το μέγεθος του δεν παίζει προφανώς σημαντικό ρόλο, αντίθετα μεγάλη σημασία έχουν οι διαδικασίες ωρίμανσης, οι οποίες οδηγούν σε δομικές μεταβολές του εγκεφάλου. Είναι γνωστό ότι οι διαδικασίες αυτές, οι οποίες πιστεύεται ότι αποτελειώνονται και ολοκληρώνονται μέσα στη δεύτερη δεκαετία της ζωής του ανθρώπου, προχωρούν με πολύ γρήγορο ρυθμό κατά τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και επιβραδύνονται σταδιακά στη συνέχεια. Ο όγκος του εγκεφάλου αυξάνεται στην αρχή ραγδαία, έτσι ώστε δύο χρόνια μετά τη γέννηση να φτάνει το 75% του τελικού βάρους του. Το ίδιο ισχύει και για το πλήθος και τη διαφοροποίηση των εγκεφαλικών κυττάρων και των νευρικών συνάψεων (Pinker, S. 1994, Νήμα, E. 1994).

Εδώ και πολλές δεκαετίες έχουν αναληφθεί διάφορες επιστημονικές προσπάθειες με σκοπό να εντοπιστούν γλωσσικές λειτουργίες σε συγκεκριμένα κέντρα του εγκεφάλου. Οι σχετικές έρευνες διαπιστώνουν καταρχήν ότι οι γλωσσικές λειτουργίες δεν εντοπίζονται σε συγκεκριμένες θέσεις του εγκεφαλικού φλοιού κατά τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Και τα δύο ημισφαίρια, εξάλλου, παρουσιάζουν μέχρι την ηλικία αυτή την ίδια λειτουργική ετοιμότητα και μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη ρύθμισης των μηχανισμών της γλώσσας. Διαπιστώθηκε, π.χ., ότι ύστερα από αμφίπλευρο εγκεφαλικό τραυματισμό χάνονται όλες οι μέχρι τότε αποκτηθείσες γλωσσικές ικανότητες και γνώσεις, μπορεί όμως το άτομο να αποκτήσει ξανά πλήρως τη γλώσσα, αφού ακολουθήσει όλες τις σχετικές διαδικασίες από την αρχή. Με το πέρασμα του χρόνου, ωστόσο, διαπιστώνεται η κατανομή της γλωσσικής λειτουργίας στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο, καθώς προχωρεί η διαδικασία της πλευρίωσης και κατανομής διάφορων λειτουργιών σε ένα από τα δύο ημισφαίρια. Με τη σταδιακή ολοκλήρωση της πλευρίωσης επικεντρώνονται όλο και περισσότερο οι γλωσσικές λειτουργίες στο αριστερό ημισφαίριο. Κατά το ενδέκατο έτος της ηλικίας έχει ολοκληρωθεί σχεδόν η οριστικοποίηση της πλευρίωσης και η κατανομή της γλώσσας στο αριστερό ημισφαίριο, οπότε δύσκολα πλέον μπορεί το δεξιό ημισφαίριο να αναλάβει γλωσσικές λειτουργίες (Νήμα, E. 1994).

2.5 ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Ένα παιδί όταν μαθαίνει τη γλώσσα θεωρείται ως ανθρώπινη προδιάθεση και ερμηνεύει τις δυνατότητες του παιδιού να μάθει τη γλώσσα, δεν ερμηνεύει όμως και τον τρόπο με τον οποίο την κατακτά. Ο τρόπος αυτός, με το οποίο κάθε παιδί ανακαλύπτει τη γλώσσα εκ νέου κάθε φορά, δεν είναι απολύτως γνωστός, όπως δεν είναι γνωστές και οι εσωτερικές λειτουργίες οι οποίες μετέχουν σε μια τέτοια διαδικασία. Είναι γνωστό βέβαια ότι το παιδί γίνεται σιγά, σιγά κυρίαρχο της γλώσσας με την εξαρχής και διαρκή χρήση της ομιλίας και όχι διότι εργάζεται συνειδητά και προγραμματισμένα προς την κατεύθυνση αυτή. Μαθαίνει, δηλαδή, τη γλώσσα, επειδή η χρήση της αποτελεί ένα μέρος της κοινωνικής δράσης του, επειδή με τη χρήση του εργαλείου αυτού μπορεί, π.χ., να δηλώσει ανάγκες και ελλείψεις, να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων, να χαρακτηρίσει αντικείμενα, να έρθει σε επαφή και επικοινωνία με πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντος του και άλλα. Επομένως, καταρχήν η διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας κατατείνει στη διαμόρφωση από το παιδί αυτοματοποιημένων (όχι συνειδητών) γλωσσικών δομών, οι οποίες του δίνουν τη δυνατότητα να εκτελεί πράξεις ομιλίας, χωρίς συνειδητή ανάλυσή τους. Μέχρι την ηλικία της εισόδου του παιδιού στο Δημοτικό Σχολείο η γλωσσική ανάπτυξη γίνεται με τέτοιου είδους μη συνειδητές διαδικασίες μάθησης και γνωστικής δράσης. Μπαίνοντας το παιδί στο σχολείο αλλάζει άρδην το σκηνικό: Τώρα η διαδικασία αυτή γίνεται πλέον κατά συστηματικό και οργανωμένο τρόπο και αποτελεί μάλιστα σε διεθνές επίπεδο πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης (Νήμα, Ε. 1994).

Δεν υπάρχει ομοφωνία των ειδικών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο το παιδί προχωρεί στην κατάκτηση της γλώσσας. Πολλές απόψεις διατυπώνονται, καμία όμως από αυτές δεν εξηγεί επαρκώς τις σχετικές διαδικασίες. Πιο γνωστές από τις παλαιότερες είναι οι απόψεις της θεωρίας της μάθησης (με κύριους εκπροσώπους τον ψυχολόγο B. F. Skinner και τον γλωσσολόγο L. Bloomfield), οι οποίες εξηγούν την κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί με διαδικασίες όπως η μάθηση με μοντέλο, η επανάληψη και η ενίσχυση. Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές τα παιδιά μαθαίνουν μια γλώσσα και όχι μιαν άλλη και την μιλούν με το συγκεκριμένο λεξιλόγιο και τα ιδιώματά της, διότι μιμούνται (και ενισχύονται να μιμούνται) τη γλώσσα η οποία ομιλείται στο σπίτι τους και στο περιβάλλον τους. Με άλλα λόγια, τα παιδιά ρουφούν

τη γλώσσα, όπως οι παπαγάλοι, μιμούμενα τους γονείς, τα αδέρφια και άλλα άτομα του στενού περιβάλλοντος τους. Και όταν κάνουν λάθη, οι μεγαλύτεροι τα διορθώνουν και τους προσφέρουν υποδείγματα ορθής χρήσης της γλώσσας (Nήμα, E. 1994).

2.6 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η πολυπλοκότητα του γλωσσικού φαινομένου έχει δημιουργήσει έναν σαφή διαχωρισμό μεταξύ των ερευνητών: από τη μια υπάρχουν εκείνοι που διατείνονται ότι το βασικό έδαφος στο οποίο αναπτύσσεται ανάγεται στο βιολογικό πεδίο και έχει γονιδιακό υπόβαθρο, κι από την άλλη όσοι θεωρούν ότι βασικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της γλώσσας είναι οι περιβαλλοντικοί. Βέβαια, δε λείπουν και οι συνδυαστικές προσεγγίσεις, αφού ο άνθρωπος δεν γεννιέται *tabula rasa* αλλά και δεν είναι δυνατό να αναπτυχθεί έξω από κάποιο συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον.

- **Βιολογικοί – γενετικοί παράγοντες και γλωσσική ανάπτυξη**

Κύριος υποστηρικτής της άποψης ότι η γλώσσα έχει γενετική βάση είναι ο N. Chomsky. (Φιλιππάκη & Warburton, E. 1992). Συγκρίνοντας τις ανθρώπινες γλώσσες με τα διάφορα επικοινωνιακά συστήματα που συναντώνται στο ζωικό βασίλειο, εντοπίζονται σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα η ανθρώπινη γλώσσα :

α) Περιλαμβάνει ένα ευρύτατο λεξιλόγιο, ενώ αντίθετα τα συστήματα των ζώων αφορούν βασικές και συγκεκριμένες έννοιες, όπως πείνα, θυμό, φόβο κλπ.

β) Περιέχει εκφράσεις που δηλώνουν κάτι για το παρόν, παρελθόν και μέλλον, πράγματα που μπορεί να είναι και φανταστικά. Αντιθέτως τα ζώα μπορούν μόνο να περιγράψουν ένα επικείμενο κίνδυνο, όταν το περιβάλλον που βρίσκονται τους το επιβάλλει.

γ) Λειτουργεί σύμφωνα με ορισμένους γραμματικούς κανόνες κι έτσι δίνει την ευκαιρία στον ομιλητή να δημιουργήσει και να συλλάβει άπειρα μηνύματα. Στα ζώα αντίθετα τα μηνύματα που δίνονται αφορούν ένα και μόνο πράγμα, πού π.χ. θα βρουν τροφή ή ότι πλησιάζει κάποιος κίνδυνος.

Τα αποτελέσματα των πειραμάτων σε ζώα, ενισχύουν την άποψη ότι οι ανθρώπινες γλώσσες οφείλονται στη γενετική υπεροχή, παρ' όλο που κάποιοι χιμπατζήδες χρησιμοποιούν ορισμένα σύμβολα. Δεν μπορούν να συνδυάσουν τα σύμβολα αυτά και να σχηματίσουν μια ολοκληρωμένη πρόταση, γιατί ο σχηματισμός που κάνουν δεν έχει γραμματική δομή.

Εκτός των ανωτέρω, υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι οι αλλαγές που παρατηρούνται στη συμπεριφορά των παιδιών ηλικίας 2,5 έως 6 ετών οφείλονται στην σταδιακή ωρίμανση του εγκεφάλου. Στο διάστημα αυτό αυξάνεται ο όγκος του κατά 40%, πραγματοποιείται η μυελίνωση, ολοκληρώνονται οι συνδέσεις μεταξύ κροταφικών, ινιακών και βρεγματικών λοβών, αυξάνονται οι συνάψεις που ενισχύουν τη βραχύχρονη μνήμη.

Το ότι η ανθρώπινη γλώσσα αποκτάται χωρίς καμιά ιδιαίτερη διδασκαλία από τους ενήλικες, αποδεικνύει ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος περιέχει έναν έμφυτο μηχανισμό απόκτησης της γλώσσας (LAD: Language Acquisition Device). Έχοντας, δε, εντοπίσει την ύπαρξη του «αιτιώδους συλλογισμού» σε βρέφη τα οποία δεν έχουν προλάβει ακόμη να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον, θεωρούν ότι με παρόμοιο τρόπο δημιουργείται και η γλωσσική ικανότητα ως ένας από τους πολλούς «αρθρωτούς επεξεργαστές» που διαθέτει ο ανθρώπινος νους εγγενώς (Carey, S. & Gelman, R. 1991).

Σε ενίσχυση αυτής της θέσης έρχονται και οι συγκρίσεις παιδιών με σύνδρομο Down με παιδιά που πάσχουν από άλλες μορφές νοητικής υστέρησης και οι οποίες οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ορισμένες μορφές γλώσσας αναπτύσσονται ανεξάρτητα από τις υπόλοιπες γνωστικές λειτουργίες.

Είναι επίσης γνωστό ότι κάθε παιδί γεννιέται με τη δική του ιδιοσυγκρασία. Οι έμφυτες αντιδράσεις σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα, αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της προσωπικότητας και τα χαρακτηριστικά τους φαίνεται να προσδιορίζονται γενετικά, παρ' όλο που ενδέχεται οι πολιτισμικές επιρροές να επιδρούν στην εκδήλωσή τους. Κατά συνέπεια, παρόμοιοι είναι και οι μηχανισμοί που υποστηρίζουν τη γλωσσική ανάπτυξη. (Cole, S. & Cole, P. 2002)

- **Περιβαλλοντικοί παράγοντες και γλωσσική ανάπτυξη**

Όλες οι γνωστές θεωρίες μάθησης, συμπεριλαμβανομένου του συμπεριφοριστικού, των κοινωνιογνωστικών θεωριών, των προτύπων μίμησης και των θεωριών του κοινωνικό-πολιτισμικού πλαισίου, αναγνωρίζουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό μια ιδιαίτερη σημασία στην επίδραση του περιβάλλοντος για τη μάθηση της γλώσσας.

Έτσι, σύμφωνα με τους Skinner και Bandura, η γλώσσα είναι ένα μέσο κατανόησης των αντικειμένων και συνεπώς όταν το παιδί την κατακτά, η σκέψη του αλλάζει δραματικά.

Για τον Piaget, η γλώσσα είναι η λεκτική αντανάκλαση της κατανόησης των εννοιών. Η ολοκλήρωση των επιμέρους σταδίων της, έπεται της ολοκλήρωσης των συγκεκριμένων αναπτυξιακών σταδίων (Sinclair de Zwart, 1967). Διαπιστώνοντας δε, ότι μέχρι και 5 ετών, τα παιδιά ακόμα και όταν συνομιλούν, αναφέρονται στον εαυτό τους και δεν ακούνε το συνομιλητή, υποστήριξε ότι η επικοινωνιακή της λειτουργία εγκαθίσταται αργότερα. (Ουάντσογουερθ, Γ. Μ. 2002)

Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, η ανάπτυξη συντελείται πάντοτε σε ένα οργανωμένο περιβάλλον, οπότε η κατάκτηση της γλώσσας είναι κι αυτή ένα κοινωνικό φαινόμενο. Σκέψη και γλώσσα έχουν διαφορετικές αφετηρίες, ακολουθούν παράλληλη πορεία για ένα διάστημα και στη συνέχεια συμφύονται ώστε να αποτελέσουν μια αξεχώριστη λειτουργία. Ο ίδιος ερμηνεύει τον «εγωκεντρικό λόγο» του Piaget, ως όργανο της σκέψης η οποία τον χρησιμοποιεί για την ίδια της την «αυτοβελτίωση» (Vygotsky, L. 1993).

Στην ουσία η διαφορά μεταξύ των δύο έγκειται στο ότι ενώ για τον Piaget η επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας εμφανίζεται τελευταία, με την εξαφάνιση του εγωκεντρικού λόγου, για τον Vygotsky, η επικοινωνιακή λειτουργία είναι το ίδιο το κίνητρο για την εμφάνιση και την παραγωγή λόγου και ο εγωκεντρικός λόγος λειτουργεί ακριβώς προς αυτή την κατεύθυνση.

Εξετάζοντας προσεκτικότερα την επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων στη γλωσσική ανάπτυξη, εντοπίζουμε τα παρακάτω ευρήματα:

- i. . Η απλή έκθεση σε γλωσσικά ερεθίσματα δεν αρκεί. Θεωρείται απαραίτητη η συναλλαγή με άλλους. Παιδιά κωφά, σε αποστερημένο περιβάλλον

αναπτύσσουν μεν στοιχεία γλωσσικής δομής, εντούτοις δεν προχωρούν στην επέκτασή της, αν δεν τη διδαχθούν.

- ii. . Για να αναπτυχθεί η γλώσσα είναι απαραίτητη η συμμετοχή στις δραστηριότητες της κοινότητας.
- iii. . Η πρώτη επαφή με μια νέα λέξη γίνεται στο πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή εκφέρεται και χαρτογραφείται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί στη συνέχεια να χρησιμοποιηθεί σε παρόμοιες καταστάσεις.
- iv. . Η εκμάθηση της γλώσσας επιτυγχάνεται στο πλαίσιο μιας διαρκούς αλληλεπίδρασης κοινωνικού πλαισίου και καθοδηγούμενων διεργασιών.
- v. . Σε όλες τις κοινωνίες και με οποιοδήποτε εθνοτικό υπόβαθρο, οι ενήλικες υιοθετούν έναν ειδικό τόνο στη φωνή και απλοποιούν το λόγο τους όταν επικοινωνούν με μικρά παιδιά. Ωστόσο, δεν έχει αποδειχθεί ότι συγκεκριμένες τεχνικές αποδίδουν καλύτερα ως προς την ταχύτερη ή πληρέστερη εκμάθηση της γλώσσας.

- **Περιβαλλοντικοί vs γενετικοί παράγοντες**

Έχοντας υπόψη τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι τα παιδιά αποκτούν τα βασικά στοιχεία της γλώσσας χωρίς ιδιαίτερη διδασκαλία, καθώς οι απαραίτητες δομές κληρονομούνται σ' αυτά γονιδιακά. Εντούτοις για να επιτευχθεί η γλωσσική ανάπτυξη σε όλο της το εύρος, απαιτείται η συμμετοχή του παιδιού σε κοινωνικές δραστηριότητες, μέρος των οποίων είναι και η γλώσσα, ώστε να μπορούν να έρχονται σε επαφή με αυτήν, να την ακούν ή να τη βλέπουν.

2.7 ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η φωνολογική ανάπτυξη αποτελεί έναν αρκετά μελετημένο τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης. Σήμερα, οι εμπειρικές περιγραφές της φωνολογικής ανάπτυξης είναι ιδιαίτερα πλούσιες και, παρά τις επιμέρους ενδιαφέρουσες διαφωνίες, διαφαίνεται μια γενική ομοφωνία ως προς τη θεωρητική ερμηνεία αυτής της ανάπτυξης. Σε γενικές γραμμές, η υπόθεση περί εγγενών ικανοτήτων στη μάθηση της γλώσσας αναδεικνύεται εδώ ιδιαίτερα ισχυρή. Η κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος μιας γλώσσας σημαίνει και εκμάθηση των στοιχειωδών φωνολογικών μονάδων - δηλαδή των φωνημάτων- αλλά και των πιθανών συνδυασμών τους -δηλαδή των φωνολογικών κανόνων. Κάθε γλώσσα έχει δικά της φωνήματα και κανόνες. Οι διαφορές και οι ομοιότητες ανάμεσα στις γλώσσες δε φαίνεται, ωστόσο, να είναι τυχαίες. Μερικά φωνήματα και μερικοί κανόνες είναι αφενός πιο καθολικοί στις γλώσσες του κόσμου και αφετέρου φαίνεται πως εμφανίζονται νωρίτερα στην παιδική γλώσσα. Το τι είναι περισσότερο ή λιγότερο καθολικό φαίνεται να καθορίζεται και από τις ανατομικές ιδιομορφίες της ανθρώπινης άρθρωσης αλλά και από γενικές αρχές οργάνωσης των γλωσσικών συστημάτων. Επομένως, κάποιες καθολικές εγγενείς αρχές φαίνεται πως καθορίζουν το τι είναι πιο συχνό καθώς και πιο πρώιμο στην ανάπτυξη. Το γεγονός ότι ακόμη και κωφά παιδιά, που δε δέχτηκαν ποτέ γλωσσικά ερεθίσματα, δείχνουν μια καταρχήν ίδια με τα φυσιολογικά παιδιά πορεία παραγωγής γλωσσικών ήχων είναι μια ακόμη μαρτυρία της λειτουργίας εγγενών παραγόντων (Κατή Δ. 1991).

Η μελέτη της φωνολογικής ανάπτυξης καταπιάνεται καταρχήν με το πώς τα παιδιά αναγνωρίζουν τα φωνήματα της γλώσσας τους, ιδιαίτερα γιατί τα φωνήματα δεν προφέρονται ποτέ από μόνα τους, αλλά μέσα σε ευρύτερα σύνολα, που είναι οι λέξεις. Η δυσκολία έγκειται στο ότι ένα φώνημα δεν ορίζεται με βάση τις ηχητικές του ιδιότητες, εφόσον διαφορετικοί ήχοι αντιπροσωπεύουν συχνά το ίδιο φώνημα καθώς και το αντίστροφο. Επειδή το φώνημα είναι η μικρότερη κατηγορία ήχων που η γλώσσα χρησιμοποιεί για να διαφοροποιήσει σημασίες, η αναγνώριση των φωνημάτων της μητρικής γλώσσας πρέπει να στηρίζεται πάντα και σε μια σημασιολογική ανάλυση αυτών που ακούγονται. Φαίνεται όμως, ότι κάθε παιδί γεννιέται ειδικά εφοδιασμένο για την ανάλυση των γλωσσικών εκφράσεων σε φωνήματα. Η ποικιλία των γλωσσικών ήχων είναι τεράστια και γι' αυτό σήμερα

φαίνεται πειστική η ιδέα ότι λειτουργούμε με βάση κάποια διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά, που κατατάσσουν τους ήχους σε γενικές κατηγορίες (π.χ. άηχα και ηχηρά φωνήματα), για να μπορούμε να αντιμετωπίσουμε αυτή την ποικιλία. Βρέφη λίγων μόνον εβδομάδων μπορούν ήδη να διακρίνουν τους ήχους με βάση τέτοια χαρακτηριστικά. Και αυτή είναι σήμερα μια από αρκετές μελέτες που συνηγορούν υπέρ κάποιας βιολογικά προγραμματισμένης ανάλυσης των γλωσσικών ήχων από το βρέφος (Κατή Δ. 1991).

Κατά τη φωνολογική ανάπτυξη, παρατηρούνται ορισμένα καθολικά φαινόμενα, πέρα από ατομικές και διαγλωσσικές διαφορές. Καταρχήν, η σειρά εμφάνισης των φωνημάτων φαίνεται ότι μπορεί να προβλεφτεί σε όλες τις γλώσσες, με βάση ιδιότητες του φωνολογικού συστήματος (Κατή Δ. 1991). Αρκετά φωνήματα παράγονται πριν καν την εμφάνιση της πρώτης λέξης. Το βάδισμα, που παρατηρείται γύρω στο δεύτερο εξάμηνο της ζωής, είναι ένα παιχνίδι με την εκφορά διάφορων συλλαβών (π.χ. *ανανά, παπούκι*), δηλαδή με συνδυασμούς φωνημάτων. Η σειρά εμφάνισης των φωνημάτων φαίνεται πως καθορίζεται, σύμφωνα με την πιο σημαντική θεωρία της φωνολογικής ανάπτυξης, που προτάθηκε από τον Jakobson, από δύο αρχές. Μια αρχή είναι η προτίμηση για συνδυασμούς ήχων που είναι όσο το δυνατόν πιο διαφορετικοί. Έτσι, οι πρώτες φωνολογικές εκφορές αποτελούνται από συνδυασμούς των αντιθετικών ήχων που είναι τα φωνήεντα και τα σύμφωνα. Τα πρώτα σύμφωνα υποτίθεται πως είναι οι τρεις πιο διαφορετικές κατηγορίες των ουρανικών, χειλικών και ακρογλωσσικών. Ακόμη, τη σειρά εμφάνισης καθορίζει και η περιπλοκότητα του φωνήματος, με βάση τα λεγόμενα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, πιο απλά σύμφωνα θεωρούνται τα λεγόμενα στιγμικά (π.χ. π, κ) σε αντίθεση με τα λεγόμενα εξακολουθητικά (π.χ. φ, χ), εφόσον στην πρώτη περίπτωση έχουμε πλήρη παρεμπόδιση της εκροής του αέρα από τους πνεύμονες -τρόπο άρθρωσης που θεωρείται πιο φυσικός για την παραγωγή των συμφώνων (Κουτσοβάνου, Ε. 1991).

Ακόμη, οι εκφορές των παιδιών χαρακτηρίζονται από λάθη, τα λάθη φαίνεται, ωστόσο, ότι δεν είναι τυχαία, αλλά ακολουθούν κάποιες φυσικές τάσεις σε όλες τις γλώσσες. Χαρακτηριστική είναι η προτίμηση για απλές συλλαβές με τη δομή σύμφωνο-φωνήεν, έτσι, ώστε η σκάλα να γίνεται κάλα, το τρένο τρένο, και η αυτήνη. Επίσης, χαρακτηριστικό φαινόμενο είναι η προτίμηση για αρμονία

συμφώνων ή φωνηέντων, μέσα από την αφομοίωσή τους: αντί για δαγκώσει έχουμε δαγκάσει και γκαγκάσει. Βρίσκουμε ακόμη προτίμηση για τα χειλικά και ηχηρά σύμφωνα στην αρχή της λέξης: έτσι, το κουμπί γίνεται μπουκί. Οι φυσικές προτιμήσεις, λοιπόν, για ορισμένες φωνολογικές εκφορές οδηγούν τα παιδιά σε μια αναδιοργάνωση του φωνολογικού συστήματος της μητρικής γλώσσας και ανοίγουν συχνά το δρόμο και για ιστορικές αλλαγές (Κατή Δ. 1991).

Τέλος, παρατηρείται και στη φωνολογία ένα γνωστό φαινόμενο της ανάπτυξης της γλώσσας. Όταν κατακτιέται ένα πιο δύσκολο φώνημα, μπορεί για ένα διάστημα να εκτοπίσει ένα πιο απλό συγγενικό. Έτσι, με την κατάκτηση του πιο δύσκολου εξακολουθητικού συμφώνου δ, μπορεί να έχουμε χρήση του και στη θέση του πιο απλού στιγμικού τ: σπίδι αντί για σπίτι. Η κατάκτηση, πάντως, της φωνολογίας της μητρικής γλώσσας φαίνεται πως ολοκληρώνεται γύρω στο τέλος της προσχολικής ηλικίας, όταν έχουν πλέον κατακτηθεί και τα πιο σύνθετα φωνήματα, όπως το ρ (Κατή Δ. 1991).

Μέρος των γλωσσικών ικανοτήτων που κάθε παιδί αποκτά είναι και η γνώση της μορφολογικής γραμματικής. Πρόκειται για την κατάκτηση των στοιχειωδών μονάδων της γραμματικής που είναι μικρότερες από τη λέξη -τα μορφήματα δηλαδή- καθώς και των κανόνων που καθορίζουν τους επιτρεπούς συνδυασμούς των μορφημάτων για να σχηματιστούν λέξεις. Με πιο απλά λόγια, συγκαταλέγονται εδώ οι γνώσεις για τις γραμματικές κλίσεις των μερών του λόγου (π.χ. πτώσεις, χρόνοι) αλλά και οι γνώσεις για τους τρόπους με τους οποίους επιμέρους συνθετικά της λέξης μπορούν να χρησιμοποιηθούν παραγωγικά (π.χ. το στερητικό α-). Η μελέτη της μορφολογικής ανάπτυξης έχει διαδραματίσει έναν καταλυτικό ρόλο στη θεωρία της κατάκτησης της γλώσσας. Αυτό έχει μάλλον συμβεί γιατί η μορφολογική γραμματική έχει μια ιδιαίτερη δομή, που επιτρέπει πιο εύκολα την εμπειρική καταγραφή της ανάπτυξής της αλλά και τη θεωρητική ερμηνεία αυτής. Οι κανόνες για τις γραμματικές κλίσεις των μερών του λόγου χαρακτηρίζονται συχνά από λεξικές εξαιρέσεις -όπως είναι τα ανώμαλα ρήματα- ή από την παράλληλη ισχύ περισσότερων και λιγότερων γενικών κανόνων -όπως είναι ο σχηματισμός μιας γραμματικής πτώσης με διάφορες καταλήξεις (Κατή Δ.1991).

Τα γλωσσικά λάθη των παιδιών, τα οποία είναι στην ουσία αναδιοργανώσεις του μορφολογικού συστήματος, υποδεικνύουν, καταρχήν, ότι η μάθηση της γλώσσας δε

στηρίζεται στη μίμηση αλλά στη λειτουργία νοητικών κανόνων. Η ομαλοποίηση ανώμαλων ρημάτων -όπως το ελληνικό έξερε αντί για ήξερε- μαρτυρεί την εξαγωγή και εφαρμογή ενός κανόνα για το σχηματισμό ρημάτων στους παρελθοντικούς χρόνους. Το γεγονός ότι τα παιδιά λειτουργούν με βάση κανόνες είχε άλλωστε αποδειχτεί σε μια πειραματική μελέτη που έμεινε ιστορική για την ψυχολογία, μιας και τα παιδιά σχημάτισαν τον πληθυντικό ανύπαρκτων ουσιαστικών που επινοήθηκαν για χάρη της μελέτης -δηλαδή, λέξεων που δεν είχαν ποτέ ακούσει και συνεπώς δεν μπορούσαν να μιμηθούν.

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

Σε γενικές γραμμές, η ανάπτυξη της μορφολογίας είναι αρκετά μελετημένη σε πολλές γλώσσες, αν και τα πρώτα πορίσματα για την ανάπτυξη της προήλθαν δυστυχώς από την αγγλική -μια γλώσσα με φτωχή μορφολογία, που λίγο μπορεί να προσφέρει σε αυτό τον τομέα. Φαίνεται, όμως ότι η πορεία μάθησης είναι διαφορετική σε γλώσσες με πολύπλοκη μορφολογία -όπως η ελληνική- από ότι σε γλώσσες με περιορισμένη μορφολογική γραμματική -όπως η αγγλική. Στην τελευταία περίπτωση, παρατηρείται μια τάση να απουσιάζουν τα μορφήματα από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της γλώσσας. Σε γλώσσες με πλούσια και συνθετική μορφολογία, το σύννηθες είναι οι διάφοροι γραμματικοί τύποι των ουσιαστικών, ρημάτων και άλλων κατηγοριών της γραμματικής που κλίνονται να δίνονται εξαρχής. Αυτό φαίνεται ότι συμβαίνει όχι μόνο γιατί υπάρχει πληθώρα κλιτικών τύπων που το παιδί συσχετίζει με διαφορετικές περιστάσεις και σημασίες, αλλά και γιατί είναι δύσκολη η κατάτμηση των λέξεων σε μορφήματα, έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένας βασικός άκλιτος τύπος. Σε γενικές γραμμές, πάντως, και οι δύο στρατηγικές -άψογη απομνημόνευση των κλιτικών τύπων αλλά και μορφολογική απλοποίησή τους- παρατηρούνται σε όλες τις γλώσσες. Η διαφορά έγκειται στη στρατηγική που

επικρατεί. Ακόμη και στην αγγλική, τα ανώμαλα ρήματα συχνά δίνονται αυτούσια και δεν απλοποιούνται (ακούμε και *took* αλλά και *taked*). Ακόμη και στην ελληνική, απλοποίηση παρατηρείται σε αρκετές περιπτώσεις, όπως στη μετάπλαση παθητικών τύπων του ρήματος σε ενεργητικούς (πλένει αντί για πλένεται). Σε ένα δεύτερο στάδιο ανάπτυξης, όταν έχει προχωρήσει η μορφολογική ανάλυση, παρατηρούμε ότι το παιδί υπερχρησιμοποιεί κανόνες που έχει ανακαλύψει και σε περιπτώσεις εξαιρέσεων ή λιγότερο συχνών κανόνων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της δεύτερης περίπτωσης είναι η γενική χρήση της κατάληξης *-es* του πληθυντικού *-ου* που είναι η πιο συχνή αρσενικών/θηλυκών- και στα ουσιαστικά που απαιτούν την κατάληξη *-οι* (π.χ. *οι λύκες*). Τρίτο στάδιο αποτελεί συχνά η ανακάλυψη των λιγότερο γενικών κανόνων και η υπεργενίκευσή τους, σε σημείο που τα παιδιά να λανθάνουν πλέον με τύπους που έως τότε δίνονταν σωστά (π.χ. η ανακάλυψη της κατάληξης *-οι* μας δίνει αργότερα τύπους όπως *οι άντροι*). Στο ρήμα παρατηρούμε την εξής σειρά εμφάνισης των μορφολογικών κατηγοριών: τροπικότητα (διάκριση εγκλίσεων), ρηματική όψη (διάκριση ενεστωτικού-αοριστικού θέματος), χρόνος, πρόσωπο, αριθμός (Κατή Δ. 1991).

Από όλους τους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης, η σημασιολογική είναι η λιγότερο μελετημένη εμπειρικά και κατανοητή θεωρητικά. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι δε διαθέτουμε μια ικανοποιητική θεωρία της σημασιολογίας. Το γεγονός, λοιπόν, ότι δε γνωρίζουμε πώς ακριβώς να περιγράψουμε το σημασιολογικό υπόστρωμα της γλώσσας- ή, τουλάχιστον, δεν έχουμε εδώ τη σχετική ομοφωνία που παρατηρούμε στην περιγραφή άλλων τομέων της γλώσσας- δυσχεραίνει και την εμπειρική έρευνα αλλά και την απλή διασαφήνιση του τι έχει να μάθει το παιδί (Κατή Δ. 1991). Ο όρος σημασιολογική ανάπτυξη έχει, πάντως, χρησιμοποιηθεί για να αναφερθεί αφενός, στην ανάπτυξη των γνώσεων για το λεξιλόγιο -ή λεξικό, όπως λέγεται στις γλωσσολογικές περιγραφές- μιας γλώσσας και αφετέρου, στην εκμάθηση των βασικών σημασιολογικών κατηγοριών της γραμματικής. Στην πρώτη περίπτωση, υποτίθεται ότι το παιδί μαθαίνει τις βασικές μονάδες του λεξικού καθώς και τους επιτρεπτούς συνδυασμούς αυτών των μονάδων για το σχηματισμό καινούριων λέξεων -ή λεξημάτων, όπως αποκαλούνται στη γλωσσολογική ορολογία. Οι βασικές μονάδες του λεξικού δεν αντιστοιχούν πάντα σε ό,τι κοινά αποκαλούμε λέξεις, αλλά και σε μονάδες μικρότερες από τις λέξεις, όπως τα αποκαλούμενα μορφήματα -ή τα κοινώς λεγόμενα συνθετικά των λέξεων- όπως η πρόθεση παρά και η κατάληξη *-ω* στη λέξη

παραπλανώ, καθώς και μονάδες μεγαλύτερες από τις λέξεις, όπως η φράση έσπασε πλάκα. Ακόμη, τα λεξήματα μιας γλώσσας δεν είναι παντελώς ανεξάρτητες μονάδες, αλλά συγγενεύουν μεταξύ τους με διάφορους τρόπους. Αυτή η οργάνωση των λεξημάτων σε περισσότερο ή λιγότερο συγγενικές ομάδες αποτελεί, επίσης, μέρος των σημασιολογικών γνώσεων. Όσον αφορά, τώρα, τις σημασιολογικές κατηγορίες της γραμματικής, το παιδί υποτίθεται ότι μαθαίνει κατηγορίες λέξεων που χαρακτηρίζονται από κάποιο κοινό σημασιολογικό χαρακτηριστικό και που συνδυάζονται με συγκεκριμένους τρόπους με άλλες τέτοιες κατηγορίες. Πιο πρόσφατα, το ενδιαφέρον για τη σημασιολογική ανάπτυξη έχει επικεντρωθεί όλο και πιο πολύ στην εκμάθηση του λεξικού. Υπάρχει πλέον σωρεία παρατηρήσεων για την ανάπτυξη των γνώσεων του λεξικού και αρκετές απόπειρες θεωρητικής ερμηνείας διάφορων φαινομένων αυτής της ανάπτυξης. Η πιο δημοφιλής θεωρία της δεκαετίας του '70 ήταν αυτή των σημασιολογικών χαρακτηριστικών, η οποία ήθελε τις λέξεις κατατεταγμένες σε επιμέρους σημασίες με τρόπο που συγγενικές λέξεις να μπορούν να περιγραφούν ως μέρος ενός συστήματος σημασιών με παρόντα ή απόντα ορισμένα χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, ποσοτικά επίθετα, όπως μεγάλο-μικρό, ψηλό-κοντό, βαθύ-ρηχό κλπ., μπορούσαν να περιγραφούν με βάση τα χαρακτηριστικά +/- μέγεθος, +/- ύψος, +/- βάθος. Όσο πιο πολλά χαρακτηριστικά απαιτούνται για την περιγραφή μιας λέξης, τόσο αργότερα υποτίθεται ότι θα μαθευτεί. Η θεωρία αυτή δεν μπόρεσε να εξηγήσει περισσότερες από λίγες ομάδες λέξεων και δεν είναι σήμερα αποδεκτή (Κατή Δ. 1991).

Εν γένει, η κατάκτηση των λεξημάτων είναι θεωρητικά ένα δύσκολο επίτευγμα. Οι σημασίες των λέξεων δεν έχουν απλές αντιστοιχίες με τις καταστάσεις του κόσμου. Αναφέρονται και σε αφηρημένες ιδέες αλλά και σε συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις ακόμη και χειροπιαστών αντικειμένων. Για παράδειγμα, τα μέρη του σώματος κατηγοριοποιούνται και ονομάζονται διαφορετικά σε διαφορετικές γλώσσες. Υπάρχουν λέξεις χωρίς σταθερή αναφορά, όπως οι δεικτικές εκείνο, και λέξεις χωρίς διόλου νόημα, όπως τα άρθρα. Η πολυσημία και η αμφισημία είναι επίσης συχνές. Το πρόβλημα του παιδιού είναι να συνδέσει τις λέξεις με την πραγματικότητα του κόσμου αλλά και να κατηγοριοποιήσει καταρχήν ή παράλληλα τον ίδιο τον κόσμο. Τα τελευταία χρόνια κερδίζει έδαφος η ιδέα ότι ορισμένες κατηγοριοποιήσεις της εμπειρίας είναι βιολογικά προγραμματισμένες. Η εμπειρία μας είναι τόσο περίπλοκη και μπορεί να βιωθεί νοητικά με πολλούς τρόπους. Όμως παρατηρούνται ίδιες

κατηγοριοποιήσεις σε ένα βαθμό σε όλα τα παιδιά και σε όλες τις γλώσσες. Υπάρχει, επίσης, σχετική ομοφωνία στην άποψη ότι ακόμη και οι λέξεις μιας γλώσσας -όπως, γενικότερα, η γραμματική- δε μαθαίνονται με βάση τη μίμηση και μόνο στοιχείων της ομιλίας που ακούει κάθε παιδί. Τα λάθη στις σημασίες των λέξεων αποδεικνύουν το δημιουργικό ρόλο του παιδιού στη διαδικασία μάθησης. Υπεργενικεύσεις, όπως η χρήση της λέξης μπάλα για όλα τα στρογγυλά αντικείμενα, και υπογενικεύσεις, όπως παπούτσια για ορισμένα μόνο είδη υποδημάτων, είναι συχνές (Κατή Δ. 1991).

Πραγματολογία

Ένα πρώτο είδος γνώσεων που το παιδί πρέπει να λάβει υπόψη για να σχηματίσει την κατάλληλη έκφραση για τον επικοινωνιακό του σκοπό: γνώσεις για τη σχέση του φυσικού πλαισίου επικοινωνίας με την ίδια τη γλωσσική έκφραση, που συνήθως αποκαλούμε πραγματολογικές. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι γλωσσικές εκφράσεις είναι διαφορετικές στις περιπτώσεις που το φυσικό πλαίσιο συντελεί στην κατανόηση του μηνύματος από ότι σε εκείνες όπου το φυσικό πλαίσιο απουσιάζει παντελώς. Στην πρώτη περίπτωση, το θέμα αναφοράς μπορεί να προσδιοριστεί με βάση γλωσσικά αλλά και εξωγλωσσικά στοιχεία, εφόσον είναι συνήθως άμεσα ορατό και μπορούμε ακόμη και να το δείξουμε. Ένα παιδί μπορεί π.χ. να πει εγώ το άφησα αυτό εκεί όταν το άλλο άτομο βλέπει ποιο είναι το "εκεί" και το "αυτό", ενώ η ίδια ακριβώς έκφραση είναι ανεπαρκής όταν δεν υπάρχει πρόσβαση στο άμεσο φυσικό πλαίσιο επικοινωνίας. Σε αυτή την τελευταία περίπτωση, το θέμα αναφοράς έχει απομακρυνθεί από το πραγματικό του πλαίσιο και υπάρχει μόνο μέσα στα λόγια μας. Προκύπτει, επομένως, η ανάγκη να προσδιοριστεί επακριβώς το θέμα και το όλο του πλαίσιο μέσα από τα λόγια και μόνο. Η παραπάνω έκφραση θα πρέπει να γίνει πιο επεξηγηματική όπως εγώ η Μαρία το άφησα το χαρτί στο τραπέζι. Εκφράσεις όπου όλες οι πληροφορίες δίνονται μέσω της γλώσσας μπορεί ωστόσο να θεωρηθούν πλεοναστικές και, συνεπώς, ακατάλληλες όταν το θέμα αναφοράς είναι ολοφάνερο στο φυσικό πλαίσιο). Περιστάσεις όπου οι πληροφορίες ενός επικοινωνιακού μηνύματος δίνονται και μέσα από τη γλώσσα και μέσα από εξωγλωσσικά στοιχεία είναι οι πιο συνηθισμένες της καθημερινής ζωής και φυσικά αυτές με τις οποίες είναι πιο εξοικειωμένα τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Καθώς τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με πλαίσια επικοινωνίας όπου το φυσικό πλαίσιο αρχίζει να απουσιάζει,

δυσκολεύονται να βρουν τις κατάλληλες εκφράσεις που θα μεταδώσουν όλες τις πληροφορίες μέσω της γλώσσας. Τείνουν λοιπόν στο να επαναλαμβάνουν και στα νέα πλαίσια τις συνηθισμένες γλωσσικές εκφράσεις που χρησιμοποιούσαν έως τότε. Μια αφήγηση παρουσιάζει ένα θέμα ξεκομμένο από το αρχικό του πλαίσιο και συχνά σε άτομα που δεν έχουν ιδέα για τα γεγονότα της αφήγησης και τις συνθήκες στις οποίες συνέβησαν. Τα παιδιά φαίνεται πως δεν καταφέρνουν συνήθως να γίνουν επαρκώς επεξηγηματικά στις αφηγήσεις τους ακόμη και σε μεγαλύτερες ηλικίες (Κατή Δ. 1991).

Η πραγματολογία ασχολείται με άλλα λόγια με τη μελέτη της σημασίας όπως επικοινωνείτε από έναν ομιλητή (ή γράφοντα) και ερμηνεύεται από έναν ακροατή (ή αναγνώστη). Συνεπώς, έχει περισσότερο να κάνει με την ανάλυση αυτού που εννοούν οι άνθρωποι με τα εκφωνήματά τους παρά με το τι μπορεί να σημαίνουν, από μόνες τους, οι ίδιες οι λέξεις και οι φράσεις που χρησιμοποιούνται σε αυτά τα εκφωνήματα. Πραγματολογία, λοιπόν, είναι η μελέτη της σημασίας του ομιλητή. Αυτό το είδος μελέτης αναγκαστικά συνεπάγεται ερμηνεία των όσων εννοούν οι άνθρωποι σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα και πώς τα συμφραζόμενα αυτά επηρεάζουν αυτό που λέγεται. Απαιτεί εξέταση του πώς οι ομιλητές οργανώνουν αυτό που θέλουν να πουν σε σχέση με αυτούς στους οποίους μιλούν (το ακροατήριό τους), που, τότε και υπό ποιες συνθήκες. Αυτή η προσέγγιση εξετάζει επίσης, κατ' ανάγκη, πώς οι ακροατές μπορούν να κάνουν υποθέσεις σχετικά με τα όσα λέγονται προκειμένου να φτάσουν σε μια ερμηνεία αυτού που θέλει να πει ο ομιλητής. Αυτός ο τύπος μελέτης ερευνά το πώς μεγάλο μέρος των όσων δεν λέγονται αναγνωρίζεται ως μέρος των όσων, τελικά, επικοινωνούνται. Μπορούμε ίσως να πούμε ότι είναι η διερεύνηση της αόρατης σημασίας. Πραγματολογία, λοιπόν, είναι η μελέτη του πώς κατορθώνουμε να επικοινωνήσουμε περισσότερα από όσα λέμε. Αυτή η προοπτική εγείρει το ερώτημα του καθορισμού της επιλογής μεταξύ του τι όντως λέγεται και τι όχι. Η βασική απάντηση συνδέεται με την έννοια της απόστασης. Η εγγύτητα, είτε είναι φυσική, είτε κοινωνική, ή εννοιολογική, υπονοεί κοινή εμπειρία. Κάνοντας υποθέσεις ως προς την απόσταση που τους χωρίζει από τους ακροατές τους, οι ομιλητές καθορίζουν πόσα πρέπει όντως να πουν. Πραγματολογία, λοιπόν, είναι η μελέτη της (γλωσσικής;) έκφρασης της σχετικής απόστασης. Αυτές είναι οι τέσσερις περιοχές που αφορούν την πραγματολογία. (Yule, G. 1996)

2.8 ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Οι πρώτοι ήχοι που μοιάζουν με ομιλία εκφέρονται σε ηλικία μεταξύ δύο και τεσσάρων μηνών. Τα βρέφη αρχίζουν συνήθως με τους φθόγγους “κ” και “γκ”, διότι είναι εύκολοι στην προφορά με το πίσω μέρος του στόματος, καθώς είναι ξαπλωμένα ανάσκελα. Μεταξύ 4-8 μηνών αρχίζουν να προφέρουν ακατάληπτες συλλαβές, καθώς προσπαθούν να ελέγξουν τα γλωσσικά τους όργανα. Συνηθέστεροι είναι οι φθόγγοι “π”, “μπ”, “τ” και “ντ”, οι οποίοι συνδυάζονται με ένα φωνήεν και επαναλαμβάνονται. Οι συνήθεις πρώτες λέξεις είναι “ντα-ντα” και “μπα-μπα”, οι οποίες είναι μάλλον τυχαίες και όχι σκόπιμες. Επιβραβεύονται, ωστόσο, με πολλές ενισχύσεις, διότι οι γονείς γεμιάτοι χαρά τις θεωρούν ως συνειδητές προσπάθειες επικοινωνίας. Μεταξύ 6-12 μηνών τα βρέφη ανακαλύπτουν τον κώδικα της γλώσσας και αρχίζουν να συσχετίζουν ήχους με έννοιες. Το λεξιλόγιό τους εμπλουτίζεται με αργό ρυθμό στην αρχή με περίπου μία < δύο λέξεις τον μήνα. Αφού λοιπόν έχουν μάθει πενήντα λέξεις περίπου στην ηλικία των 18 μηνών, αρχίζουν να μαθαίνουν νέες λέξεις με επιταχυνόμενο ρυθμό, που συνεχίζεται μέχρι την εφηβεία.

Οι συνδυασμοί δύο λέξεων αντιπροσωπεύουν σχεδόν ίδιες έννοιες για τα παιδιά όλου του κόσμου, σαν να είναι μεταφράσεις από τη μια γλώσσα στην άλλη.

Στην ηλικία μεταξύ δύο και τριών ετών τα παιδιά αρχίζουν να συντάσσουν φράσεις με τρεις και περισσότερες λέξεις. Κατά το τρίτο έτος εμφανίζεται ήδη η υποταγμένη σύνταξη, η οποία εκφράζει κυρίως “εξωτερικές” σχέσεις, π.χ. πλάγιες ερωτήσεις του τύπου “κοίτα τι κάνει η Μαρία”, χρονικές προτάσεις του τύπου “η κούκλα γελάει πάντα, όταν έρχεται η Μαρία”, αναφορικές προτάσεις του τύπου “πες στη μητέρα τι έκανε ο Μιχάλης”. Οι πρώτες φράσεις μοιάζουν με τηλεγραφήματα. Συνήθως δεν έχουν άρθρα < γραμματικώς σωστές καταλήξεις στα ονόματα και στα ρήματα, επίδοση η οποία επιτυγχάνεται στα 3 ή περίπου. Με τη συμπλήρωση του τέταρτου έτους της ηλικίας του περίπου το παιδί έχει αποκτήσει τις βασικές δομές της μητρικής γλώσσας του και καθίσταται ικανό να κατανοεί πολύπλοκες γλωσσικές πληροφορίες και να εκφράζεται το ίδιο διαφοροποιημένα. Αυτό σημαίνει ότι περίπου σε δύο χρόνια αποκτά μια ικανότητα, η οποία -συγκρινόμενη με τη μετά πολλών δυσκολιών απόκτηση μιας ξένης γλώσσας σε μεγαλύτερη ηλικία- αποτελεί μια θαυμαστή επίδοση και παίζει μεγάλο ρόλο στη στάση του παιδιού απέναντι στη μάθηση (Nήμα Ε. 1994).

Σχηματικά και με μεγάλες αποκλίσεις ως προς τη νόρμα το παιδί ακολουθεί τα εξής περίπου στάδια γλωσσικής ανάπτυξης:

1ος μήνας

Διάφορες κραυγές που συνοδεύουν δυσφορία, πείνα, πόνο κ.λπ.

2ος μήνας

Γουργουρητά ως έκφραση ικανοποίησης και ευεξίας. Το παιδί αντιδρά σε φωνές του περιβάλλοντος του.

3ος μήνας

Ηχολαλίες. Επανάληψη συνδυασμών συμφώνων και φωνηέντων, π.χ. μπα-μπα, μα-μα, ντα-ντα. Φωνητική έκφραση της ευχαρίστησης και της χαράς σε περιπτώσεις κοινωνικών επαφών.

4ος μήνας

Το παιδί απαντά σε κοινωνικές επαφές με αυξημένη φωνητικότητα. Εμπλουτισμός των ηχολαλιών.

5ος-6ος μήνας

Το παιδί εκφράζει τη χαρά και τη δυσαρέσκειά του με διάφορους τρόπους. “Μιλάει” με οικεία πρόσωπα, δοκιμάζει διάφορους συνδυασμούς φωνημάτων και μιμείται φωνήματα όχι μόνον αμέσως αλλά και ύστερα από ορισμένο χρόνο. Διακρίνει το φιλικό από τον οργισμένο τόνο της φωνής και αντιδρά διαφορετικά στον καθένα.

7ος-8ος μήνας

Το παιδί εκφράζει φωνητικά τη δυσαρέσκειά του απέναντι σε μέτρα < μορφές συμπεριφοράς του περιβάλλοντος του. Με φωνές εκφράζει επίσης την αναγνώριση οικείων προσώπων. Αντιδρά με συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς σε μεμονωμένες λέξεις και εκφράζει τα πρώτα επιφωνήματα.

9ος-11ος μήνας

Το παιδί κατανοεί συγκεκριμένες κινήσεις και χειρονομίες, μιμείται σύνολα φωνηέντων (μα-μα, πα-πα, ντα-ντα), αντιδρά διαφοροποιημένα σε διάφορες γνωστές λέξεις και δίνει μαθημένες απαντήσεις σε συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις, π.χ. “δώσε φιλάκια”).

12ος-15ος μήνας

Το παιδί κατανοεί απλές εντολές (δός μου το... πάρε το...) και τις εκτελεί. Πέρα από μα-μα, πα-πα κ.λπ. λέει πλέον αυθόρμητα και άλλες λέξεις.

16ος-18ος μήνας

Το παιδί κατανοεί απλές ερωτήσεις, δείχνει, π.χ., τη μύτη, τα μάτια, ονομάζει αυθόρμητα ένα αντικείμενο (π.χ. την εικόνα σε ένα βιβλίο) και ρωτάει τι είναι αυτό.

19ος-24ος μήνας

Κάνει προτάσεις δύο λέξεων και χρησιμοποιεί τις πρώτες αντωνυμίες. Επαναλαμβάνει προτάσεις που έχουν λεχθεί και ονομάζει αυθόρμητα πραγματικά και εικονογραφημένα αντικείμενα.

25ος μήνας

Το παιδί εκφράζεται με απλές φράσεις και προτάσεις, κατανοεί προθέσεις και χρησιμοποιεί αντωνυμίες, πληθυντικό και κλίση στα λεγόμενά του (Good, T & Brophy, J 1980).

Στις κατηγορίες λέξεων τις οποίες αποκτά το παιδί κατά τη γλωσσική του ανάπτυξη, γίνεται μια σημαντική αλλαγή κατά το τρίτο έτος. Πρώτα τα ουσιαστικά, τα ρήματα και ύστερα τα επίθετα είναι τα μέρη του λόγου που κυριαρχούν στη γλώσσα του βρέφους. Από το τρίτο έτος αυξάνονται σημαντικά και τα άλλα μέρη του λόγου (επιρρήματα, αντωνυμίες, προθέσεις, σύνδεσμοι). Προσεγγίζει έτσι το νήπιο το λεξιλόγιο των ενηλίκων και από άποψη κατανομής των λέξεων που κατέχει και χρησιμοποιεί, ενώ παράλληλα διευρύνει την ικανότητά του να μιλάει γραμματικώς σωστά και να σχηματίζει πολύπλοκες και πλήρεις από άποψη συντακτικού προτάσεις.

Οι λέξεις τις οποίες μαθαίνει το παιδί κατά την περίοδο της γλωσσικής ανά-

πτυξής του διαφέρουν ως προς την πολυπλοκότητα της σημασίας. Τα ονόματα αποτελούν την πιο απλή σημασιολογική βαθμίδα, διότι έχουν σχετικά σταθερό περιεχόμενο. Ανεξάρτητα, π.χ., από ενδυμασία, απόσταση, οπτική γωνία κ.λπ. η μητέρα είναι μία, ο πατέρας παραμένει ο ίδιος, όπως παραμένουν ίδια τα παιχνίδια και τα άλλα αντικείμενα του σπιτιού ήδη από τον 8ο μήνα, όταν το παιδί αρχίζει να αναγνωρίζει πρόσωπα και πράγματα. Τα ουσιαστικά δημιουργούν ήδη το πρώτο πρόβλημα στο παιδί, καθώς αναγκάζεται να κατηγοριοποιήσει τις λέξεις των ενηλίκων σε διάφορες ομάδες αντικειμένων, τη στιγμή μάλιστα κατά την οποία σε μερικές περιπτώσεις η κατηγοριοποίηση αυτή είναι ανάγκη να αλλάξει. Ήδη, βέβαια, η κατηγοριοποίηση αυτή γίνεται με βάση τις αντιληπτικές και λειτουργικές ομοιότητες, συχνά όμως αναγκάζεται το παιδί να ανακατηγοριοποιήσει, είτε σχηματίζοντας μια νέα υποκατηγορία είτε δημιουργώντας μια μεγαλύτερη ομάδα. Μερικά αντικείμενα έχουν ένα κοινό γνώρισμα η χαρακτηρίζονται από την ίδια δραστηριότητα. Γνωστικώς, λοιπόν, πρέπει το παιδί να αναγνωρίσει το σταθερό χαρακτηριστικό η την κοινή δραστηριότητα, παραγνωρίζοντας κάθε φορά την ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου αντικειμένου και κατ' αυτό τον τρόπο να σχηματίσει έννοιες.

Μια σημαντική πλευρά της ανάπτυξης των εννοιών στο παιδί αποτελεί η διεύρυνση της σημασίας των πρώτων ονομάτων. Με το “γαβ-γαβ” αποδίδει, ως γνωστόν, το παιδί αρχικά όχι μόνο το σκύλο αλλά και άλλα ζώα, μόλις τα δει. Στην συνέχεια, βέβαια, καθώς εμπλουτίζει τις εμπειρίες του και διευρύνει τα γνωστικά του “σχήματα” (κατά Piaget), διαφοροποιεί ανάλογα και τις σχετικές έννοιες. Η διαφοροποίηση αυτή σχετίζεται με τον εμπλουτισμό των περιοχών αναφοράς μιας έννοιας. Κατ' αυτό τον τρόπο υπεισέρχονται στην σημασία μιας λέξης σημασιολογικά στοιχεία τα οποία την διαφοροποιούν από λέξεις με ανάλογη σημασία. Για αυτό συνηθίζεται να λέγεται ότι η γλωσσική και παράλληλα η εννοιολογική διαφοροποίηση είναι μια ενιαία συσσωρευτική διαδικασία, η οποία προχωρεί οριζόντια και κάθετα, οριζόντια με την έννοια της διεύρυνσης < και του περιορισμού της σημασίας, και κάθετα με την έννοια μιας ανώτερης < κατώτερης βαθμίδας αφαίρεσης.

Τα παιδιά μαθαίνουν καταρχήν σημασίες λέξεων συνδέοντας ένα αντικείμενο ή ένα πρόσωπο με μια λέξη, η οποία έχει την έννοια του σημείου και όχι του συμβόλου του πράγματος ή του προσώπου. Αργότερα τα παιδιά, όπως βέβαια και οι μεγάλοι, μαθαίνουν σε μεγάλη έκταση σημασίες λέξεων από τα συμφοραζόμενα, τα οποία

εκφράζουν πάντα συγκεκριμένες περιστασιακές καταστάσεις. Και επειδή το κοινωνικό-οικονομικό στρώμα της οικογένειας δημιουργεί διαφορετικές τέτοιες καταστάσεις, οι οποίες οδηγούν σε διαφορετικούς “γλωσσικούς κώδικες”, το σχολείο θα πρέπει να δημιουργεί τέτοιες καταστάσεις και να τις επεξεργάζεται ο μαθητής (Μήτσης Ν. 1996).

Η πρωτογενής λεξιλογική ανάπτυξη του παιδιού έχει γενικά ολοκληρωθεί κατά την ηλικία εισόδου του στο σχολείο. Εννοείται, βέβαια, ότι η ανάπτυξη του λεξιλογίου συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής του ζωής και του μετέπειτα βίου του. Περισσότερο από όσο σε άλλες πλευρές της γλωσσικής ανάπτυξης του το παιδί επηρεάζεται ως προς την ανάπτυξη του λεξιλογίου από την οικογένεια και το σχολείο. Οι εμπειρίες στο πλαίσιο της οικογένειας και η συστηματική διδασκαλία στο σχολείο βοηθούν το παιδί να αποκτήσει νέες λέξεις και να διαφοροποιήσει τις σημασίες γνωστών λέξεών του. Μέχρι την είσοδό του στο σχολείο το παιδί έχει επίσης κατακτήσει τη σύνταξη σχεδόν σε επίπεδο ενηλίκων, όμως οι γλωσσικές επιδόσεις τού καθενός είναι τόσο διαφορετικές, ώστε είναι δύσκολο να κάνει κανείς γενικευμένες περιγραφές. Είναι αυτονόητο ότι η συντακτική διαφοροποίηση την οποία επιτυγχάνει το παιδί είναι συνάρτηση επίσης του περιβάλλοντος του, δηλαδή της οικογένειας και του σχολείου. Γενικά, πάντως, οι μορφές υποτακτικής σύνταξης είναι σπάνιες σε παιδιά προ- σχολικής ηλικίας, κατά τη διάρκεια της οποίας υπερτερεί συνήθως η παρατακτική σύνταξη. Για αυτό σε διηγήσεις χρησιμοποιούν τα παιδιά της ηλικίας αυτής πολύ συχνά τους συμπλεκτικούς συνδέσμους. Η συχνότητα των δευτερευουσών προτάσεων αυξάνεται σημαντικά από το έβδομο μέχρι το δέκατο έτος της ηλικίας. Επικρατούν κατά την περίοδο αυτή ο ευθύς λόγος, οι χρονικές και οι εν- δοτικές προτάσεις, ενώ οι αιτιολογικές εμφανίζονται τελευταίες (Νήμα Ε. 1994).

Παράλληλα αναπτύσσονται και οι μεταγλωσσικές ικανότητες. Η ικανότητα του παιδιού να κάνει σκέψεις για τη γλώσσα και να αποκτά συνείδηση των γραμματικών και συντακτικών δομών είναι πολύ σημαντική τόσο για την έρευνα απόκτησης της γλώσσας όσο και για τη Διδακτική της Γλώσσας. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας ήδη από το πέμπτο έτος της ηλικίας του το παιδί αρχίζει και αποκτά όλο και περισσότερο συνείδηση του φαινομένου της γλώσσας. Από τότε σύμφωνα με τους ερευνητές αρχίζει να παίρνει μια μεταγλωσσική στάση απέναντι στη γλώσσα ανάλογη με εκείνη των ενηλίκων. Μια ευαίσθητη μορφή συνείδησης της γλώσσας αποτελεί, π.χ., η ανακάλυψη των πολλών σημασιών των διάφορων λέξεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Ένα συχνό ζήτημα, που απασχολεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, είναι η έλλειψη λεξιλογίου στα παιδιά κάθε ηλικίας, που γίνεται πιο καίρια καθώς μεγαλώνουν. Όλοι μας μαθαίνουμε ευκολότερα εκείνα στα οποία είμαστε εκτεθειμένοι πιο συχνά. Μαθαίνουμε δια μέσου αυτών που ακούμε, βλέπουμε, νοιώθουμε, κάνουμε. Όσο εμπλέκουμε την καθημερινότητα μας με λόγο, προφορικό ή και γραπτό, τόσο μαθαίνουμε και διευρύνουμε το λόγο μας. Αυτή η έκθεση, η εμπειρία, άμεση και έμμεση, μας διδάσκει. Ιδιαίτερα βέβαια διδάσκει τα παιδιά. Σε όλα εκείνα που γνωρίζουμε, πρέπει να βλέπουμε σχέσεις μεταξύ τους και έτσι να τα συνδέουμε με ποικίλους τρόπους και να τα οργανώνουμε στο μυαλό μας. Είναι σχεδόν απεριόριστος ο αριθμός των τρόπων που τα πράγματα μπορούν να συνδεθούν και να συσχετιστούν. Ας πούμε, δύο πράγματα μπορούν να συσχετισθούν ως όμοια ή παρόμοια ή ως αντίθετα. Μπορούν να συνδεθούν σύμφωνα με τη λειτουργία τους, τη θέση τους στο χώρο, το υλικό από το οποίο είναι φτιαγμένα (Γούτσος, Δ. 2005). Τα παιδιά λοιπόν μαθαίνουν καινούργιες πληροφορίες συνδέοντάς τις με άλλες παλιές, που ήδη γνωρίζουν. Επίσης, μαθαίνουν αναγνωρίζοντας καινούργιες σχέσεις σε ήδη παλιές γνώσεις. Με τέτοιο τρόπο φτιάχνουν και οργανώνουν και το λεξιλόγιο τους. Έτσι, οργανώνουν επίσης τη χρήση του για επικοινωνία. Για να μπορεί ένα παιδί να αξιοποιήσει άνετα τη χρήση του λεξιλογίου, πρέπει να μπορεί εύκολα και ταξινομημένα να βλέπει τις σχέσεις μεταξύ λέξεων και εννοιών. Οι γονείς πρέπει να προσφέρουν τις κατάλληλες εμπειρίες στο παιδί τους και να το ενθαρρύνουν να βλέπει τις σωστές συσχετίσεις. Πρέπει να δίνουν παραδείγματα και να βοηθούν τις ανάγκες που έχει η σκέψη του παιδιού τους (Μήτσης, Ν. 1996).

Η μνήμη εξαρτάται σ' ένα μεγάλο βαθμό από τις σχέσεις και συσχετίσεις των πραγμάτων. Η πληροφορία έρχεται σ' εμάς, μένει για δευτερόλεπτα στο νου μας και πρέπει γρήγορα να κάνουμε τις κατάλληλες διεργασίες, αν μας ενδιαφέρει, ώστε τελικά η πληροφορία να μπορέσει κατόπιν να παραμείνει στη μνήμη μας για μεγάλο χρονικό διάστημα. Εάν οι συσχετισμοί των πληροφοριών, οι διεργασίες αποθήκευσης στη μνήμη και ανάκλησης απ' αυτήν για κάποιους λόγους δεν λειτουργούν όπως

πρέπει, τότε, η μάθηση του καινούργιου γίνεται ιδιαίτερα δύσκολη. Επίσης, τα γεγονότα παρουσιάζονται αποσπασματικά, χωρίς αιτίες, χωρίς να ανήκουν σε κατηγορίες και οικογένειες λέξεων / εννοιών. Όσο αποφεύγουμε την χρήση νέων λέξεων, τόσο μειώνεται η ικανότητα μας να το κατακτήσουμε. Η σταθερή εξάσκηση πρόσληψης λέξεων και εξάσκησης της μνήμης μας βελτιώνει στην κατεύθυνση αυτή και ακονίζει την ταχύτητα και ακρίβεια της επικοινωνίας μας. Πρέπει να τονιστεί όμως ότι, η εξοικείωση, η άσκηση, η πρακτική στη διαδικασία του λόγου γενικά, βελτιώνει τη δυνατότητα του ατόμου για πρόσληψη και ανάπτυξη του λεξιλογίου του (Χαραλαμπίδης, Α. 1997).

3.2 ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΚΟΥ- ΑΡΧΗ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Η κατάκτηση του λεξιλογίου εμπλέκει δύο διαφορετικές διαδικασίες:

1. τον τεμαχισμό της ροής της ομιλίας σε σύνολα που αποτελούν τις λέξεις(αποτέλεσμα του οποίου είναι το φωνολογικό λεξικό). Η διαδικασία αυτή αναλύεται στην κατάκτηση της φωνολογίας.
2. την αποθήκευση στο νοητικό λεξικό της φωνολογικής μορφής των λέξεων με τις λεξικές τους ιδιότητες (λεξική κατηγορία, σημασία, σύνταξη).

Το παιδί παράγει τις πρώτες λέξεις σε ηλικία περίπου ενός έτους. Η αντίληψη της μορφής και της σημασίας των λέξεων προηγείται της παραγωγής τους (Guasti, M.T. 2002). Οι πρώτες λέξεις δεν έχουν τη μορφή των λέξεων της γλώσσας των ενηλίκων. Παρ' όλα αυτά, είναι αναγνωρίσιμες γιατί εμφανίζονται με σταθερή φωνολογική δομή και με συγκεκριμένη σημασία. Για παράδειγμα, ένα παιδί δεκατριών μηνών χρησιμοποιεί τη μονοσύλλαβη λέξη «μπι» για να αναφερθεί στην πιπίλα του και τη λέξη «κοκό» για να δηλώσει το γάβγισμα ενός σκύλου. Χαρακτηριστικό γνώρισμα των πρώτων λέξεων είναι η επανάληψη της ίδιας συλλαβής, π.χ. μαμά, μπαμπά, γιαγιά, παπού, κοκό, τουτού (= αυτοκίνητο) κλπ. Η επανάληψη της ίδιας συλλαβής είναι μια συνήθεια του παιδιού από το βάπτισμα (Κατή, Δ. 1992).

Ύστερα από μελέτη της ανάπτυξης του λεξιλογίου στο παιδί, παρατηρήθηκε ότι η κατάκτηση των νέων λέξεων δεν ακολουθεί μια σταθερή πορεία. Από την παραγωγή της πρώτης λέξης (1ο έτος) έως το δεύτερο έτος της ηλικίας, το παιδί δεν παράγει περισσότερες από 50 έως 100 λέξεις. Περίπου στην ηλικία των δύο ετών, πραγματοποιείται η «έκρηξη του λεξιλογίου» (= “vocabulary spurt”). Η έκρηξη του λεξιλογίου μπορεί να συντελεστεί νωρίτερα σε ηλικία 18 ή 20 μηνών ή αργότερα έως την ηλικία των δυόμισι ετών περίπου. Έκρηξη του λεξιλογίου ονομάζεται η ραγδαία ανάπτυξη στην κατανόηση και παραγωγή νέων λέξεων. Μέσα σε έξι μήνες, το λεξιλόγιο του παιδιού ξεπερνά τις 500 λέξεις. Το παιδί μαθαίνει περίπου πέντε έως εννιά νέες λέξεις την ημέρα μέχρι την ηλικία των έξι ετών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στην ηλικία των έξι ετών το παιδί να κατέχει από 8000 έως 14000 λέξεις (Carey, S. & Gelman, R. 1973-1978). Μέχρι τις πρώτες 100 λέξεις η πλειοψηφία των λέξεων είναι ουσιαστικά, ενώ μετά αρχίζουν να εμφανίζονται τα ρήματα με την αναλογία τους να αυξάνεται μεταξύ 100 και 400 λέξεων. Οι λειτουργικές κατηγορίες είναι αρκετά λίγες σε αριθμό μέχρι που το λεξιλόγιο να φτάσει τις 400 λέξεις, και σε αυτό το σημείο ο αριθμός τους αυξάνεται ξαφνικά (Bates, E. 1994). Όταν το παιδί χρησιμοποιεί περίπου 100 έως 200 λέξεις, αρχίζει να παράγει τις πρώτες φράσεις. Όταν το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί το παιδί περιλαμβάνει περίπου 400 λέξεις, παρατηρείται η κατάκτηση περίπλοκων συντακτικών δομών. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι ατομικές αποκλίσεις είναι μεγάλες σ’ αυτήν την περίπτωση, αλλά η «έκρηξη του λεξιλογίου» είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται σε όλα τα παιδιά με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη. Σε μια δεκαετή μελέτη οι Bates, Bretherton & Snyder (1988-1994) συνέλεξαν στοιχεία από 1800 παιδιά στα πρώτα στάδια κατάκτησης της γλώσσας και βρήκαν ένα σταθερά αυξανόμενο ρυθμό ανάπτυξης, δηλαδή, ένα μέσο όρο 6 λέξεων σε ηλικία ενός έτους, 44 σε ένα έτος και 4μήνες, 170 σε ένα έτος και 8 μήνες, 311 στα 2 έτη, και 574 στα 2μισι έτη. Παρόλα αυτά, υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ παιδιών: η προηγούμενη μελέτη βρήκε ότι στην ηλικία των 2 ετών, το 10% των παιδιών της υψηλής κλίμακας είχαν λεξιλόγιο 574 λέξεων, ενώ το κατώτερο 10% είχαν γύρω στις 57 λέξεις.

Η κατάκτηση του λεξιλογίου της γλώσσας-στόχου είναι μια πολύ δύσκολη εργασία, αφού πρέπει να κατακτηθούν όλες οι λεξικές ιδιότητες των λημμάτων. Για παράδειγμα, πρέπει να διαχωριστούν τα είδη των λέξεων ή οι λεξικές κατηγορίες (π.χ.

ουσιαστικά από ρήματα), να προσδιοριστεί η σημασία τους και να κατακτηθεί η σύνταξή τους μέσα στην πρόταση (Μήτσης, Ν. 2007).

3.3 ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ

Ύστερα από μελέτη της ανάπτυξης του λεξιλογίου στο παιδί, παρατηρήθηκε ότι η κατάκτηση των νέων λέξεων δεν ακολουθεί μια σταθερή πορεία. Η κατάκτηση του λεξιλογίου είναι ανάλογη με την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών του παιδιού. Ξεκινάει από την βρεφική ηλικία, στο τέλος του 1ου έτους, στην οποία τα παιδιά κατανοούν πρώτα τις έννοιες, δηλαδή τις σημασίες που σχετίζονται με γεγονότα και θέματα, που τους ενδιαφέρουν, καθώς αυτές είναι απαραίτητες για να κατανοηθούν και να αφομοιωθούν καινούριες έννοιες. Έτσι με μια λέξη, πχ κούκλα, εννοούν μια ολόκληρη φράση, πχ δώσε μου την κούκλα ή κοίτα την κούκλα. Μέχρι 18 μηνών αναπτύσσουν ένα λεξιλόγιο 50 λέξεων. Από την παραγωγή της πρώτης λέξης (1ο έτος) έως το δεύτερο έτος της ηλικίας, το παιδί δεν παράγει περισσότερες από 50 έως 100 λέξεις. Κάνει ερωτήσεις και σχηματίζει προτάσεις με 2 λέξεις. Κατανοεί σύνθετες εντολές όπως «βάλε το ποτήρι στο τραπέζι». Περίπου στην ηλικία των 2 ετών, πραγματοποιείται η «έκρηξη λεξιλογίου». Η έκρηξη του λεξιλογίου μπορεί να συντελεστεί νωρίτερα σε ηλικία 18 ή 20 μηνών ή αργότερα έως την ηλικία των 2,6 ετών περίπου. Έκρηξη του λεξιλογίου ονομάζεται η ραγδαία ανάπτυξη στην κατανόηση και παραγωγή νέων λέξεων. Μέσα σε έξι μήνες, το λεξιλόγιο του παιδιού ξεπερνά της 500 λέξεις. Το παιδί μαθαίνει περίπου πέντε έως εννιά λέξεις την ημέρα μέχρι την ηλικία των έξι ετών. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι ατομικές αποκλίσεις είναι μεγάλες σ' αυτήν την περίπτωση, αλλά η «έκρηξη του λεξιλογίου» είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται σε όλα τα παιδιά με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη (Guasti, M.T 2002).

Επίσης γύρω στα 2 χρόνια τα παιδιά είναι σε θέση να ακολουθούν σύνθετες οδηγίες, να κατανοούν μερικές εκατοντάδες λέξεις, το εκφραστικό τους λεξιλόγιο αποτελείται από 200 περίπου λέξεις και αρχίζουν να αναπτύσσουν την ικανότητα δημιουργίας σύνθετων προτάσεων 3 λέξεων. Οι έννοιες ταξινομούνται σε κατηγορίες με μια ιεραρχική δομή. Ένα παράδειγμα που θα μπορούσε να εξηγήσει την δομή αυτή είναι το εξής: το ανώτερο επίπεδο κατηγοριοποίησης (π.χ. η γενική κατηγορία «φαγητά»), το βασικό επίπεδο (π.χ. διάφορα είδη φαγητών όπως φρούτα, όσπρια, λαχανικά, ζυμαρικά κ.τ.λ.), το κατώτερο επίπεδο (π.χ. μήλο- μπανάνα κτλ, φακές-

φασόλια κτλ ντομάτες- πατάτες κτλ, πέννες- спаγγέτι κ.τ.λ.). Γνωστικοί μηχανισμοί κατάκτησης του λεξιλογίου, που πραγματοποιούνται μετά τον 2ο χρόνο, εντοπίζονται στην ταξινόμηση των εννοιών σε κατηγορίες και τις σχέσεις που διακρίνονται μεταξύ των εννοιών σε κάθε κατηγορία. Τα παιδιά, με βάση τις υποκειμενικές εντυπώσεις και απόψεις για τον κόσμο, αλλά και τα αντιληπτικά χαρακτηριστικά των στοιχείων, αρχίζουν να ταξινομούν όμοια αντικείμενα ως προς την μορφή, την λειτουργία ή την κίνηση τους, πχ ταξινομούν ως αυτοκίνητα το λεωφορείο και το μηχανάκι, λόγω της κίνησης τους, ή το μήλο και την ντομάτα ως όμοια κόκκινα φαγητά. Στην ηλικία των 3 με 4 ετών το παιδί αρθρώνει περισσότερες από 500 λέξεις και με αυτές φτιάχνει προτάσεις των 5-6 λέξεων. Επίσης, μιμείται τους ήχους που κάνουμε εμείς οι ενήλικες όταν μιλάμε και φλυαρεί χωρίς σταματημό –στοιχείο βασικό για την ανάπτυξη του λεξιλογίου του-. Σε αυτό εξάλλου η δική μας συνεισφορά είναι σημαντική. Έτσι, καλό είναι να του αναφέρουμε καινούριες λέξεις και να του ζητάμε να τις επαναλάβει, να κάνουμε αναλυτικές περιγραφές πραγμάτων που το παιδί μας ήδη ονοματίζει (περιγράφοντας για παράδειγμα το χρώμα, το μέγεθος, το άρωμα ενός λουλουδιού), να του ζητάμε να κάνει το ίδιο περιγραφές, να χρησιμοποιούμε σωστά τις αντωνυμίες όταν του μιλάμε.

Στην ηλικία των 4 με 5 ετών το παιδί προφέρει πλέον όλα τα σύμφωνα καθαρά. Το λεξιλόγιό του αποτελείται από περίπου 2000 λέξεις, αντιλαμβάνεται τοπικές έννοιες όπως «πίσω», «κάτω», «μακριά» και γνωρίζει τα κοινά αντίθετα όπως μεγάλο/μικρό. Κάνει προτάσεις με 6-8 λέξεις και μπορεί να αφηγηθεί μια απλή ιστορία ενώ κατανοεί τις καθημερινές συζητήσεις στο σπίτι. Στην ηλικία 5-6 ετών το αντιληπτικό λεξιλόγιο του παιδιού έχει φτάσει τις 12.000 λέξεις ενώ το εκφραστικό του λεξιλόγιο αποτελείται πλέον από περίπου 3000 λέξεις. Τόσο το αντιληπτικό όσο και το εκφραστικό του λεξιλόγιο συνεχίζουν να αυξάνονται. Το παιδί αντιλαμβάνεται και ονομάζει αντίθετες έννοιες αλλά και χρονικές έννοιες όπως τις μέρες της εβδομάδας και τις έννοιες «σήμερα», «αύριο», «χθες». Γνωρίζει και ονομάζει 6 χρώματα και 3 σχήματα. Κατανοεί σύνθετες εντολές, επικοινωνεί εύκολα με παιδιά της ηλικίας του και με ενήλικες και συμμετέχει σε διαλόγους.

Για να κατανοήσουμε καλύτερα το πώς τα παιδιά λένε τις πρώτες λέξεις τους πρέπει να κάνουμε ένα διαχωρισμό μεταξύ της κατανόησης των λέξεων και της παραγωγής τους (η χρήση τους στο λόγο). Συνήθως η κατανόηση προηγείται της παραγωγής

λέξεων. Στην αρχή της γλωσσικής ανάπτυξης, τα μικρά παιδιά δεν γνωρίζουν το νόημα καμιάς λέξης. Είναι όπως όταν εμείς οι μεγάλοι ακούμε μια ξένη γλώσσα. Βέβαια εμείς έχουμε ένα πλεονέκτημα: Ήδη ξέρουμε τη μητρική μας γλώσσα. Θυμηθείτε όμως ότι τα μωρά δεν γνωρίζουν καμιά λέξη σε καμιά γλώσσα!

Η Margaret Harris, συνοψίζει στον παρακάτω πίνακα, τα διαφορετικά στάδια που περνούν τα παιδιά για να μάθουν τις πρώτες τους λέξεις.

Το παιδί αναγνωρίζει μία λέξη από τη ροή του λόγου	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΛΕΞΕΩΝ	ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΕΞΕΩΝ
Θυμάται ποιός είναι ο ήχος της λέξης έτσι ώστε να την αναγνωρίσει όταν θα την ξανακούσει		
Συνδέει τη λέξη με κάποιο αντικείμενο, γεγονός κλπ		
Επαναλαμβάνει τον ήχο της λέξης		
Λέει τη λέξη την κατάλληλη στιγμή και στο κατάλληλο πλαίσιο		

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα μωρά αρχίζουν να μαθαίνουν τη γλώσσα πριν γεννηθούν. Μπορούν να ακούσουν τη φωνή της μητέρας τους και να ανταποκριθούν, ενώ είναι ακόμη στην κοιλιά της μέλλουσας μητέρας (Αλεξάκη, Χ. 2005). Έτσι, τα αγέννητα μωρά θυμούνται και αναγνωρίζουν κάποιες πλευρές του λόγου που ακούνε. Αυτή η ικανότητα των μωρών (να αναγνωρίζουν ήχους ομιλίας) πριν ακόμη γεννηθούν, μπορεί να εξηγήσει το γιατί τα μωρά όταν γεννιούνται έχουν προτίμηση στους οικείους ήχους ομιλίας. Προτιμούν τους ανθρώπινους ήχους από οποιονδήποτε άλλο ήχο, και πολύ γρήγορα αναπτύσσουν μια προτίμηση για οικείες γλώσσες. Η πιο οικεία είναι συνήθως αυτή που άκουγε όταν ήταν αγέννητο αλλά και την οποία

ακούει στο περιβάλλον του μετά τη γέννηση. Τα περισσότερα παιδιά αρχίζουν να καταλαβαίνουν λέξεις περίπου στους 7 με 8 μήνες. Η πιο συνηθισμένη λέξη «μαμά», «μπαμπάς», ονόματα των οικείων του και το όνομά τους. Παρόλο που τα κορίτσια γενικά, καταλαβαίνουν περισσότερες λέξεις από τα αγόρια, ουσιαστικά το μοτίβο της ανάπτυξης και για τα αγόρια και για τα κορίτσια είναι παρόμοιο. Μέχρι τους 12 μήνες ο συνολικός αριθμός των λέξεων που κατανοούν τα παιδιά αυξάνεται αργά. Μετά όμως υπάρχει μια απότομη αύξηση στο μέγεθος του λεξιλογίου, αυτό που ονομάζεται και «έκρηξη λεξιλογίου» (vocabulary explosion). Δεν υπάρχει σε όλα τα παιδιά αυτή η έκρηξη λεξιλογίου και συνήθως η έκρηξη στην κατανόηση δεν εμφανίζεται μαζί με την παραγωγή λέξεων (Αλεξάκη, Χ. 2005).

Υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της χρήσης των πρώτων λέξεων του παιδιού και το πόσο εμπειρία έχουν στο να ακούνε λέξεις που χρησιμοποιούν οι ενήλικες σε συνομιλίες τους μαζί τους. Οι πρώτες λέξεις προκύπτουν από καταστάσεις όπου τα παιδιά ακούν τις ίδιες λέξεις, σταθερά και χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν καταστάσεις ή αντικείμενα. Παιδιά που δεν έχουν την ευκαιρία να ακούνε τις ίδιες λέξεις με σταθερό τρόπο σε γνώσιμο περιβάλλον, έχουν δυσκολίες στη διαδικασία απόκτησης των πρώτων λέξεων (Γούτσος, Δ. 2005).

3.4 Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ

Η κατάκτηση των συγκεκριμένων ουσιαστικών προηγείται συνήθως της κατάκτησης των ρημάτων. Πολλοί από τους ερευνητές (Gillette, Gleitman, L & Gleitman, Z. 1999), έχουν διαπιστώσει ότι το παιδί δε συναντά τόσες δυσκολίες στην κατάκτηση των συγκεκριμένων ουσιαστικών όσες στην κατάκτηση των ρημάτων. Οι πρώτες ελεύθερες εκφράσεις του παιδιού πριν τη συμπλήρωση του δεύτερου έτους της ηλικίας του είναι φτωχές σε ρήματα και πλούσιες σε ουσιαστικά. Αυτή η διαπίστωση οδήγησε τους επιστήμονες στη διατύπωση της υπόθεσης της «προκατάληψης» των παιδιών «υπέρ» της κατάκτησης των ουσιαστικών (“noun-bias-hypothesis”). Ορισμένες αιτίες αυτής της προκατάληψης αναφέρονται εδώ ενδεικτικά (Αλεξάκη, Χ. 2004α, 2004β).

α) Τα συγκεκριμένα ουσιαστικά αναφέρονται σε αντικείμενα, ενώ τα ρήματα ως πυρήνες της πρότασης περιγράφουν καταστάσεις ή γεγονότα.

β) Το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται το ουσιαστικό μπορεί να γίνει άμεσα αντιληπτό, ενώ η ενέργεια του ρήματος δεν λαμβάνει χώρα κατ' ανάγκη στο παρόν, αλλά στο παρελθόν ή στο μέλλον.

γ) Η αντιστοιχία αντικείμενου και ουσιαστικού είναι συνήθως ένα προς ένα. Η αντιστοιχία εικόνας/σκηνής και ρήματος δεν είναι μονοσήμαντη. Δηλαδή, μία εικόνα-σκηνή μπορεί να περιγραφεί με πολλά ρήματα ανάλογα με την προοπτική και την άποψη του ομιλητή: π.χ. μία σκηνή αγοράς ενός δώρου από ένα κατάστημα μπορεί να περιγραφεί με τα ρήματα αγοράζω, επιλέγω, πουλώ, κοστίζει, πληρώνω και άλλα.

δ) Τα ρήματα επιλέγουν συντακτικά τους οργανικούς όρους της πρότασης, δηλαδή τα συμπληρώματά τους. Ο συντακτικός ρόλος των συμπληρωμάτων του ρήματος πολλές φορές καθορίζει τη σημασία και το λεξικό ποιόν ενεργείας του ρήματος (π.χ. καταστάσεις, δραστηριότητες, συμβάντα και επιτεύξεις). Η αντιστοιχία του κατηγορικού περιβάλλοντος στη σημασία και στο ποιόν ενεργείας αποτελεί μία πολύπλοκη διεργασία που συντελείται κατά τη διάρκεια της κατάκτησης των ρηματικών δομών. Τα ουσιαστικά αφ' ενός δεν καθορίζουν το λεξικό ποιόν ενεργείας, αφ' ετέρου διατηρούν τη σημασία τους ανεξάρτητα από τη σύνταξη της πρότασης.

Ξαναγυρίζοντας στα ουσιαστικά, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι παρότι τα συγκεκριμένα ουσιαστικά είναι τα πρώτα που κατακτώνται, στην ηλικία των 21 μηνών περίπου τα μισά από τα ουσιαστικά των παιδιών δεν αναφέρονται αποκλειστικά σε αυτή την κατηγορία. Αντίθετα, τα μισά ουσιαστικά δεν είναι συγκεκριμένα, για παράδειγμα είναι ουσιαστικά όπως πρωί ή ημέρα καθώς και ονόματα κοινωνικών ρόλων, όπως γιατρός. (Nelson, K. κ.α. 1973, Bates, E. κ.α. 1988).

3.4.1 Πώς όμως κατακτούν τα παιδιά τη σημασία των ουσιαστικών;

Θεωρείται ότι το παιδί ακολουθεί για την κατάκτηση της σημασίας των ουσιαστικών τη «διαδικασία της αντιστοιχίας της λέξης στον κόσμο» (“word-to-world mapping procedure”). Σύμφωνα με αυτήν την υπόθεση, το παιδί προσέχει κατά

την παραγωγή της λέξης την παρουσία των αντικειμένων. Αν η φωνολογική ενότητα ή λέξη συμπίπτει με την παρουσία ενός αντικειμένου, τότε το παιδί συνδυάζει τη λέξη με τη σημασία της. Για παράδειγμα, το παιδί παρατηρεί μια μπάλα και παράλληλα ακούει τη λέξη μπάλα, με αποτέλεσμα να συμπεράνει ότι το αντικείμενο που παρατηρεί ονομάζεται μπάλα (Guasti, M. T. 2002).

Παρά το γεγονός ότι η διαδικασία της αντιστοιχίας φαίνεται ιδιαίτερα απλή, θα μπορούσε να προκαλέσει δυσκολίες αν η σχέση λέξης και αναφερομένου αντικειμένου δεν ήταν ευδιάκριτη. Για παράδειγμα, όταν ο νέος φυσικός ομιλητής ακούει τη λέξη γάτα και βλέπει μια εικόνα με μια γάτα και έναν ελέφαντα, πως θα κατανοήσει ποιο ζώο είναι η γάτα; Με τα αφηρημένα ουσιαστικά η διαδικασία είναι πιο περίπλοκη, αφού δεν υπάρχει παράλληλη αναφορά σε ένα αντικείμενο, αλλά σε μια κατάσταση. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, το παιδί ξεπερνά αυτές τις δυσκολίες με τη βοήθεια μιας έμφυτης προδιάθεσης και τριών έμφυτων «προκαταλήψεων» (biases) οι οποίες παρουσιάζονται στις επόμενες παραγράφους.

3.5 Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΡΗΜΑΤΩΝ

Όπως έχουμε αναφέρει ήδη, η κατάκτηση των ρημάτων έπεται συνήθως χρονικά της κατάκτησης των ουσιαστικών. Στα πρώτα στάδια της κατάκτησης του λεξικού τα ρήματα είναι λίγα και χρησιμοποιούνται περιορισμένα. Επειδή τα ρήματα έχουν πιο περίπλοκη έννοια από τα ουσιαστικά (π.χ. είναι προσδιορισμένα ως προς τον χρόνο, το ποιόν ενεργείας, τη γραμματική άποψη κλπ.), δεν είναι δυνατόν να κατακτώνται με τη βοήθεια της διαδικασίας της αντιστοιχίας της λέξης στον κόσμο (Αλεξιάκη, X. 2005).

Οι Gillette κ. ά (1999) πραγματοποίησαν ένα πείραμα με ενήλικες με σκοπό να διαπιστώσουν αν είναι εύκολο να συμπεράνει κανείς τη σημασία ενός ρήματος από μια σκηνή που θα παρακολουθήσει. Το πείραμα ήταν το εξής: Οι ερευνητές παρουσίασαν στους ενήλικες ένα βίντεο χωρίς ομιλία το οποίο έδειχνε μητέρες να παίζουν με τα παιδιά τους. Σε κάποιο σημείο του βίντεο ακουγόταν ένα μπιπ το οποίο αντιστοιχούσε σε ένα ουσιαστικό που εκείνη τη στιγμή παρήγαγε η μητέρα. Οι

ενήλικες έπρεπε να μαντέψουν ποιο είναι το ουσιαστικό που χρησιμοποίησαν οι μητέρες. Το 45% των απαντήσεων των ενηλίκων περιλάμβανε το ουσιαστικό που χρησιμοποιήθηκε από τις μητέρες. Όταν οι ερευνητές επανέλαβαν την ίδια διαδικασία με το μπιπ να αντιστοιχεί σε κάποιο ρήμα, το ποσοστό επιτυχίας των ενηλίκων στην αναγνώριση του ρήματος ήταν μόνο 15%. Η παρατήρηση της σκηής στο βίντεο ως εξωγλωσσικός παράγοντας βοήθησε τους ενήλικες να μαντέψουν τα σωστά ουσιαστικά, αλλά όχι τα ρήματα. Το αποτέλεσμα του πειράματος καταδεικνύει ότι η διαδικασία της κατάκτησης της σημασίας των ρημάτων πρέπει να είναι πιο περίπλοκη από αυτήν των ουσιαστικών. Η δυσκολία της κατανόησης της σημασίας των ρημάτων είναι ένας από τους τομείς που έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς ερευνητές. Η δεύτερη σημαντική δυσκολία για τη σύνθεση του ρηματικού λεξικού είναι η περίπλοκη σύνταξη των ρημάτων. Τα ρήματα συνδέουν τα ουσιαστικά σε μια πρόταση. Η σχέση των ρημάτων με τα ουσιαστικά διαφοροποιεί τη σύνταξη και τη σημασία της πρότασης.

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1 ΣΚΟΠΟΣ

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι να ερευνηθεί το εκφραστικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 3 έως 3,2 ετών, και συγκεκριμένα, να ερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στην ανάπτυξη του λεξιλογίου ανάλογα με τη σειρά γέννησης στη οικογένεια (1^η ή 2^η σειρά γέννησης).

4.2 ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Προκειμένου το δείγμα που θα αποτελέσει αυτή την εργασία να θεωρηθεί έγκυρο, θα πρέπει πριν την έναρξη της έρευνας να έχουν τεθεί κάποια κριτήρια. Και αυτά είναι:

1. Για τα παιδιά που θα εξεταστούν το όριο ηλικίας τους είναι από 3 έως 3,2 ετών.
Αυτό το όριο ηλικίας τέθηκε διότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν περάσει από το στάδιο της έκρηξης του λεξιλογίου και είναι σε θέση να κατονομάσουν περισσότερες έννοιες.
2. Να είναι με πρώτη ή δεύτερη σειρά γέννησης στην οικογένεια. Αυτό όπως και το παραπάνω είναι από τα βασικότερα κριτήρια της έρευνας.
3. Η μητρική γλώσσα των παιδιών να είναι η Ελληνική.
4. Να μην έχει διαγνωσθεί με διαταραχή που επηρεάζει τον λόγο του παιδιού.
5. Η οικογένεια στην οποία ζει να μην είναι δίγλωσση.
6. Η ομιλία του να είναι καταληπτή και να ακολουθεί φυσιολογική πορεία ανάπτυξης του λόγου.
7. Να μην έχει διαγνωσθεί με προβλήματα ακοής.

4.3 ΔΕΙΓΜΑ

Στην έρευνά μας έγινε επιλογή 60 παιδιών με βάση τα παραπάνω κριτήρια. Χωρίστηκαν σε δύο ομάδες των 30 ατόμων, από τα οποία στην κάθε ομάδα ήταν 15 αγόρια και 15 κορίτσια σε κάθε ομάδα. Στην Α ομάδα είναι τα παιδιά που γεννήθηκαν με πρώτη (1^η) σειρά γέννησης και στην Β ομάδα με δεύτερη (2^η) σειρά γέννησης.

4.4 ΥΛΙΚΟ-ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Για την αξιολόγηση του εκφραστικού λεξιλογίου χορηγήθηκε το “The Expressive One Word Picture Vocabulary Test – Revised. Το συγκεκριμένο τεστ είναι ένα εργαλείο το οποίο εξετάζει το λεξιλόγιο έκφρασης παιδιών, από την ηλικία των 2 έως των 12 ετών. Σε αυτό το τεστ εξετάζονται οι λέξεις περιεχομένου κα όχι οι λειτουργικές λέξεις.

Η χορήγηση γίνεται μέσω ενός βιβλίου στο οποίο είναι καταχωρημένες 100 έγχρωμες εικόνες. Σε κάθε σελίδα υπάρχει και μία εικόνα, όπου ζητείται από το παιδί να την κατονομάσει. Στις εικόνες αυτές απεικονίζονται 100 ουσιαστικά.

Κατά την χορήγηση δεν υπάρχει καθορισμένο χρονικό περιθώριο όπου το παιδί καλείται να απαντήσει. Σε αυτό το τεστ οι απαντήσεις μπορούν να θεωρηθούν μόνο ως σωστή ή λάθος. Στο σημείο όπου θα πρέπει να σταματήσει η χορήγηση του τεστ είναι όταν το παιδί ξεπεράσει τις 6 (έξι) συνεχόμενες λάθος απαντήσεις.

Η βαθμολόγηση γίνεται μέσω των σωστών απαντήσεων τις οποίες τις αθροίζουμε και έτσι βρίσκουμε το ποσοτικό αποτέλεσμα των σωστών απαντήσεων (raw score). Στη συνέχεια μέσω του raw score βρίσκουμε την νοητική ηλικία του παιδιού ανατρέχοντας τους πίνακες που προσδιορίζουν το age equivalent του παιδιού. Το age equivalent είναι αυτό που μας δείχνει την νοητική ηλικία.

4.5 ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

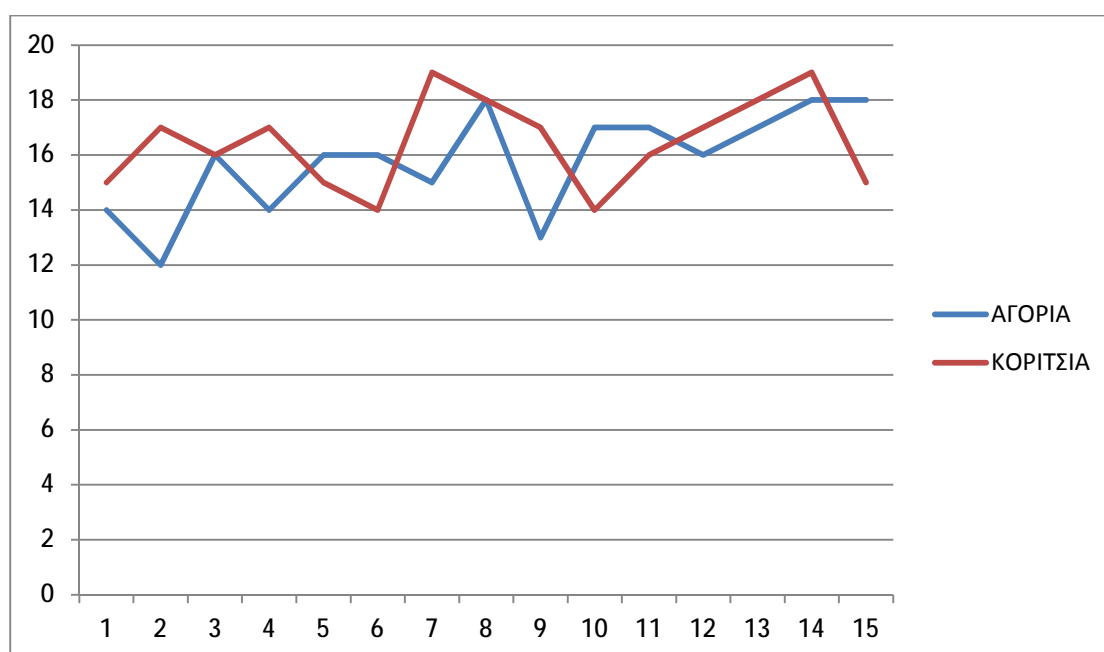
Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα από ατομικές συνεδρίες. Για κάθε παιδί η διαδικασία ήταν η ίδια, η οποία περιελάμβανε γνωριμία με την εξετάστρια και συζήτηση έτσι ώστε το παιδί να νιώσει πιο άνετα και να έχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Έπειτα από την συζήτηση δίνονταν οι οδηγίες για τον τρόπο που θα απαντούσαν. Το παιδί καθόταν στη μία πλευρά του τραπεζιού και η εξετάστρια στην άλλη. Το βιβλίο με τις εικόνες τοποθετούνταν μπροστά στο παιδί και η εξετάστρια είχε μπροστά της το φυλλάδιο με τις απαντήσεις και το συμπλήρωνε ανάλογα με την απάντηση.

4.6 ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ

Στο συγκεκριμένο τεστ οι απαντήσεις που δίνει το παιδί μπορούν να θεωρηθούν μόνο ως σωστές ή μόνο ως λάθος. Έτσι για να βαθμολογηθούν τα αποτελέσματα του τεστ μετράμε πόσες σωστές απαντήσεις είχε το παιδί μέχρι τη λήξη του τεστ και το άθροισμα που προκύπτει να μας δίνει το raw score του παιδιού. Έπειτα ανάλογα με το raw score βρίσκουμε την νοητική ηλικία (age equivalent) του παιδιού, όπου είναι και αυτή που ψάχνουμε, και μας δίνει τα αποτελέσματα για το εάν το παιδί έχει εκφραστικό λεξιλόγιο που συμβαδίζει με την κανονική του ηλικία.

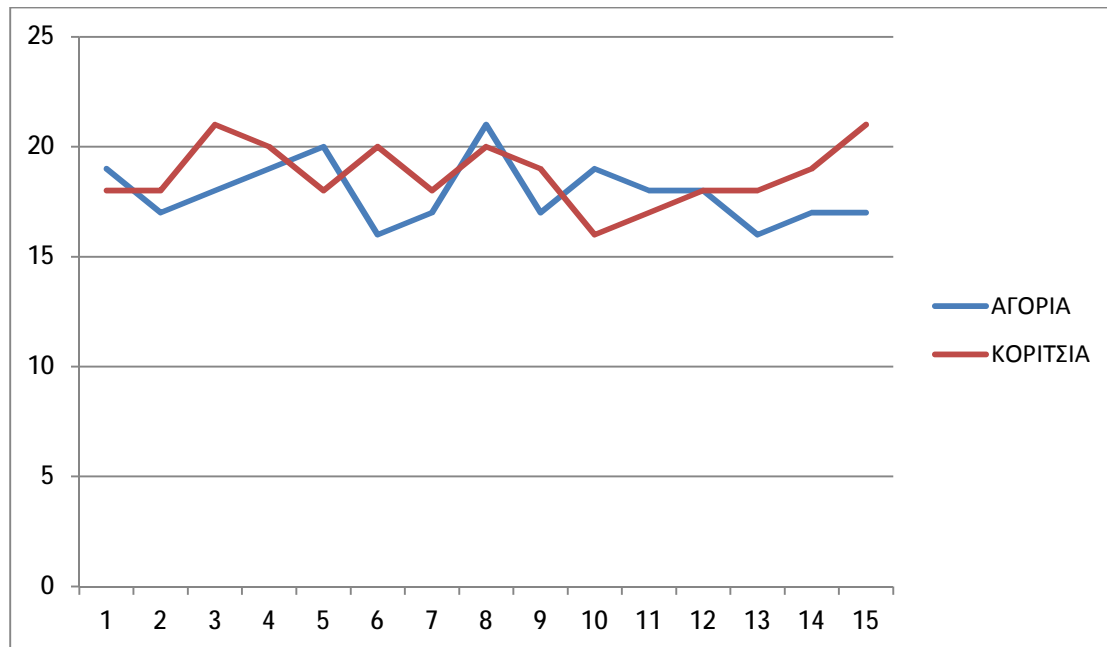
ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Παρακάτω θα παρουσιαστούν τα γραφήματα που προέκυψαν έπειτα από τον υπολογισμό της μέσης τιμής και της τυπικής απόκλισης όσον αφορά το φύλο, τις σωστές απαντήσεις των παιδιών, την νοητική τους ηλικία έτσι όπως προέκυψε από το τεστ και την πραγματική τους ηλικία.



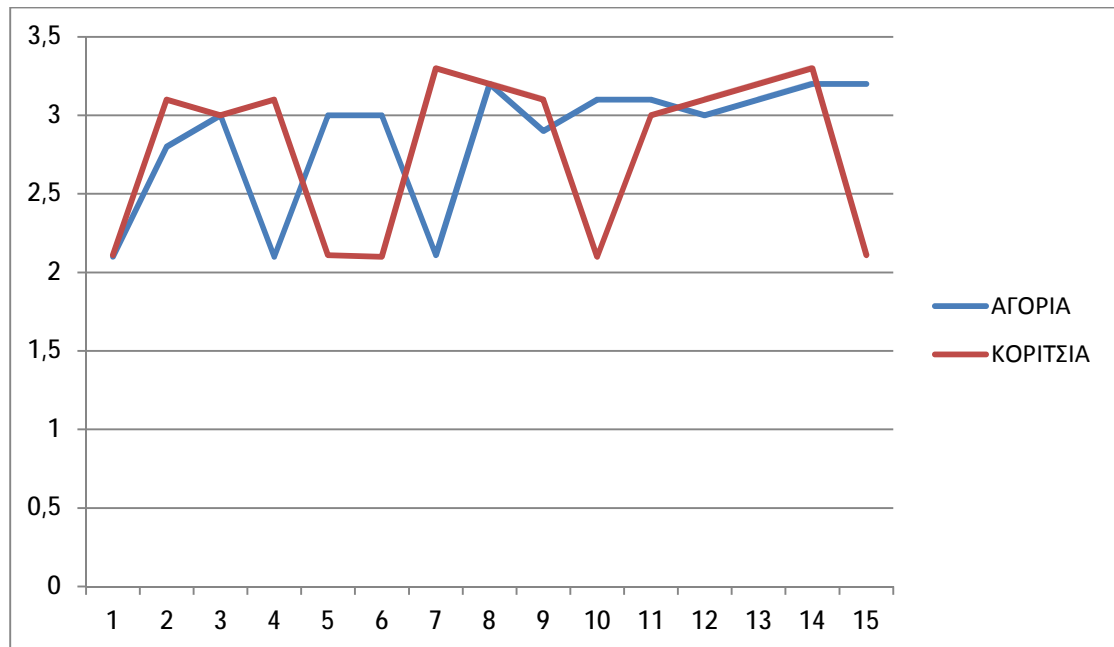
Εικόνα 1. Εικόνες που κατονόμασε η Α ομάδα συγκρινόμενες ανά φύλο.

Σε αυτό το γράφημα αναπαριστώνται τα παιδιά της Α ομάδας, δηλαδή αυτών με πρώτη (1^η) σειρά γέννησης. Συνολικά τα παιδιά είναι 30, δηλαδή 15 αγόρια και 15 κορίτσια. Εδώ φαίνονται οι σωστές απαντήσεις που έδωσαν ανά φύλο. Οι σωστές απαντήσεις των αγοριών (μπλε γραμμή) κυμαίνονται μεταξύ των 12 και 18 απαντήσεων και των κοριτσιών (κόκκινη γραμμή) από 13 έως 19 σωστές απαντήσεις. Η διαφορά μεταξύ τους είναι πολύ μικρή.



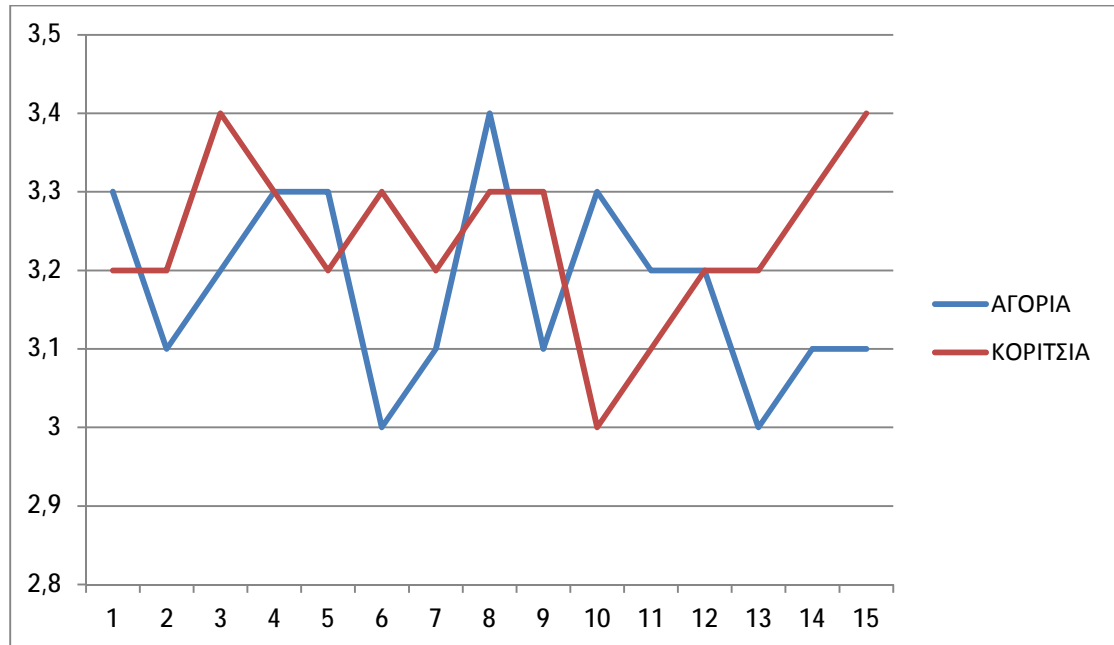
Εικόνα 2. Εικόνες που κατονόμασε η Β ομάδα συγκρινόμενες ανά φύλο.

Σε αυτό το γράφημα φαίνονται τα παιδιά της Β ομάδας δηλαδή των παιδιών που έχουν γεννηθεί με δεύτερη (2^η) σειρά γέννησης. Και αυτή η ομάδα αποτελείται από 30 παιδιά συνολικά και ξεχωριστά από 15 αγόρια και 15 κορίτσια. Κοιτάζοντας τη μπλε γραμμή που αφορά τα αγόρια, οι σωστές απαντήσεις που έδωσαν κυμαίνονται από 16 έως 21. Στην κόκκινη γραμμή που αφορά τα κορίτσια οι σωστές απαντήσεις είναι και εδώ από 16 έως 21 με τη διαφορά όμως ότι τα κορίτσια είχαν περισσότερες σωστές απαντήσεις μεταξύ του 18 και 20.



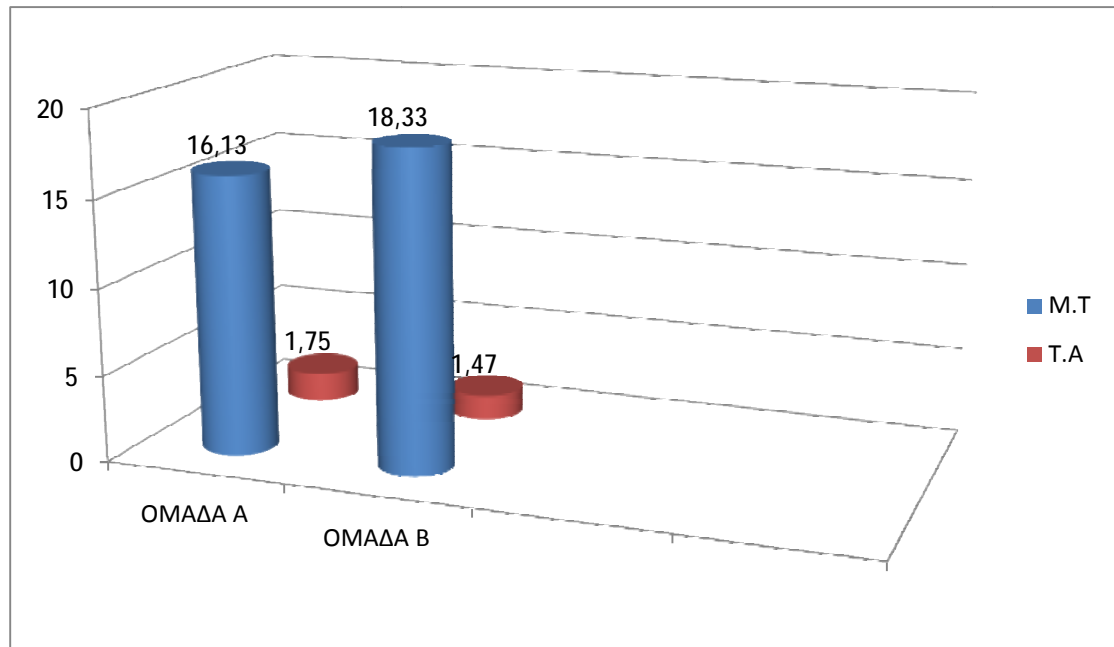
Εικόνα 3. Age equivalent for Raw scores A ομάδας, σε σύγκριση με το φύλο.

Εδώ φαίνεται η νοητική ηλικία των παιδιών της Α ομάδας (1^η σειρά γέννησης), η οποία προέκυψε από τις σωστές απαντήσεις των παιδιών. Τα αγόρια (μπλε γραμμή) η νοητική τους ηλικία ήταν από 2,9 έως 3,2 ετών ενώ των κοριτσιών (κόκκινη γραμμή) από 2,10 έως 3,3 ετών. Εδώ βλέπουμε ότι στα κορίτσια η νοητική ηλικία ήταν ελαφρώς καλύτερη, όπως και στις απαντήσεις που έδωσαν.



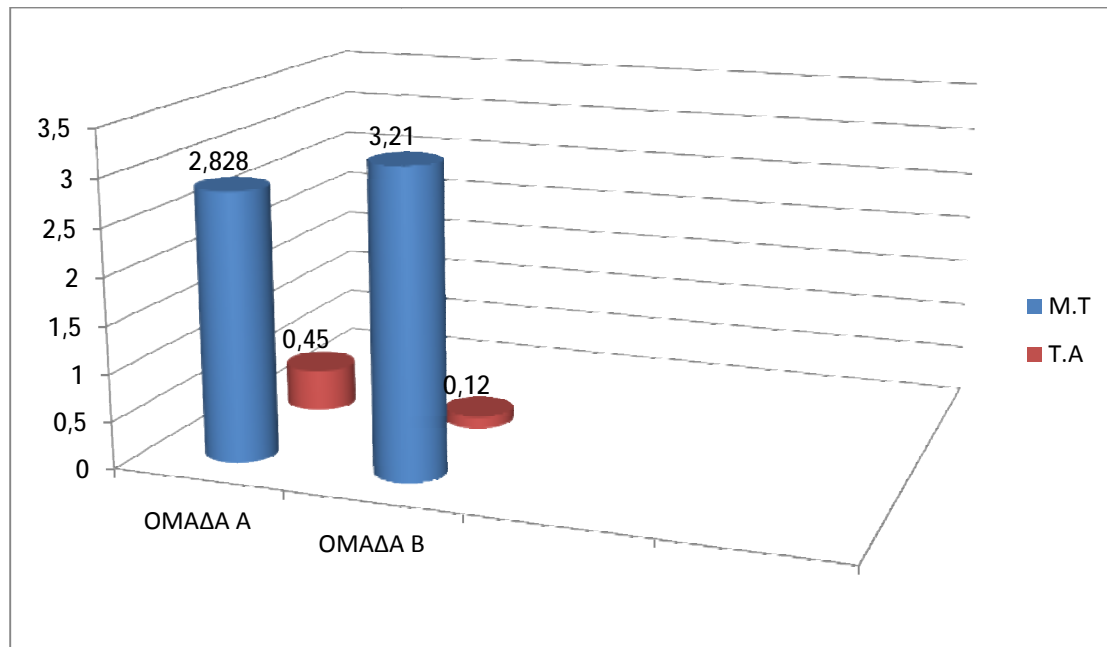
Εικόνα 1. Age equivalent for Raw scores B ομάδας, σε σύγκριση με το φύλο.

Σε αυτό το γράφημα δείχνει τα αποτελέσματα της Β ομάδας (2^η σειρά γέννησης) όσον αφορά την νοητική ηλικία που υπολογίστηκε από τις σωστές απαντήσεις των παιδιών. Τα αγόρια με την μπλε γραμμή η νοητική του ηλικία ξεκινούσε από την ηλικία των 3 ετών και έφτασε μέχρι και την ηλικία των 3,4 ετών. Στα κορίτσια (κόκκινη γραμμή) η νοητική ηλικία ήταν από 3 έως 3,4 ετών όπως και στα αγόρια μόνο που τα περισσότερα παιδιά κυμαίνονταν μεταξύ 3,2 και 3,3 ετών.



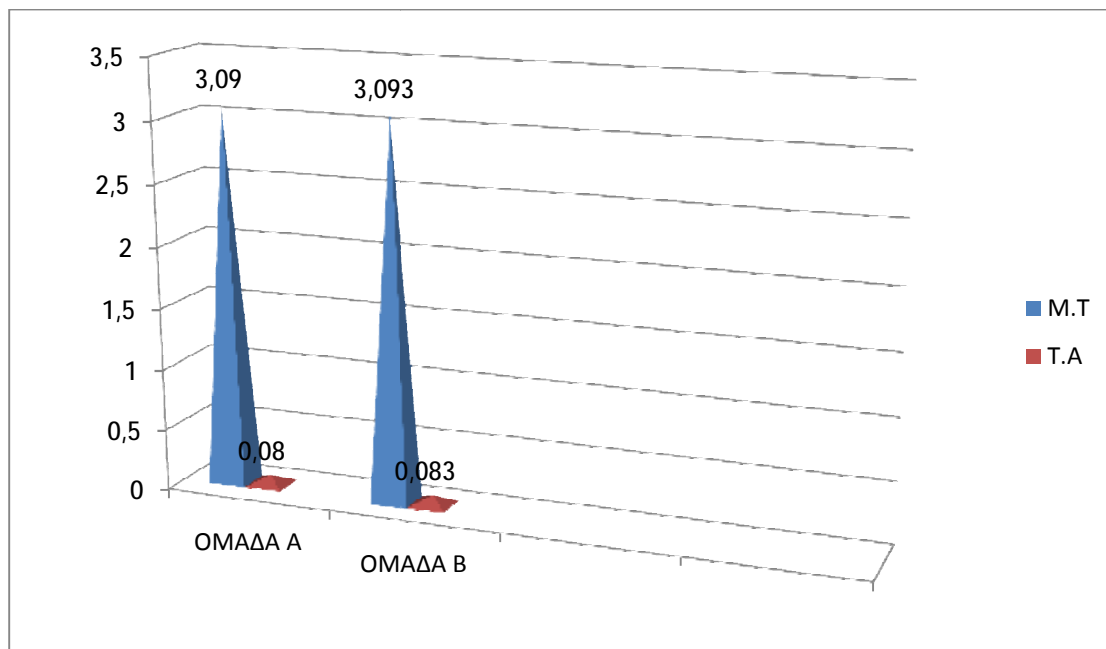
Εικόνα 2. Μ.Τ και Τ.Α σωστών κατονομασιών ανά ομάδα.

Εδώ φαίνονται η μέση τιμή (Μ.Τ) και η τυπική απόκλιση (Τ.Α) και για τις δύο ομάδες συνολικά όσον αφορά τις σωστές απαντήσεις που έδωσαν στο τεστ. Βλέπουμε ότι στην Α ομάδα η Μ.Τ είναι 16,13 και η Τ.Α 1,75 ενώ στην Β ομάδα η Μ.Τ είναι 18,33 και η Τ.Α 1,47. Η Β ομάδα φαίνεται να έχει καλύτερο εκφραστικό λεξιλόγιο απ' ότι την ομάδα Α.



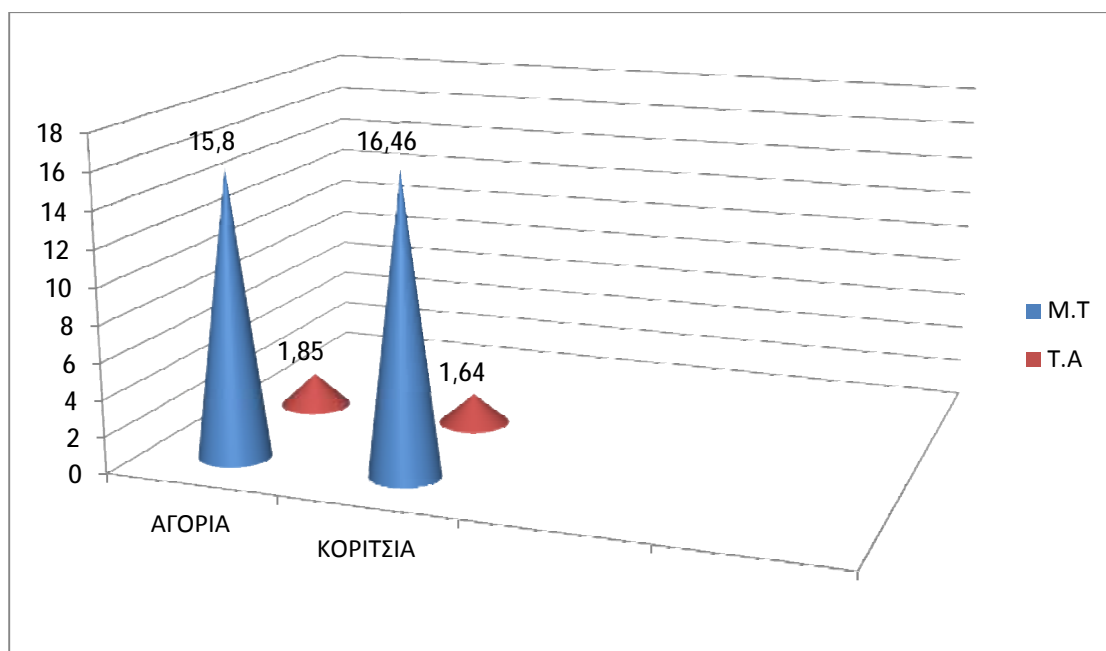
Εικόνα 3. M.T και T.A Age equivalent for Raw scores ανά ομάδα.

Σύμφωνα με αυτό το γράφημα προκύπτει ότι η νοητική ηλικία των παιδιών της Β ομάδας είναι μεγαλύτερη από αυτών της Α ομάδας. Τα παιδιά της Β ομάδας έχουν νοητική ηλικία 3,21 στο σύνολο ενώ στην Α ομάδα 2,828 στο σύνολο. Βλέποντας αυτές τις μέσες τιμές είναι φανερό ότι τα παιδιά με 2^η σειρά γέννησης έχουν καλύτερο εκφραστικό λεξιλόγιο.



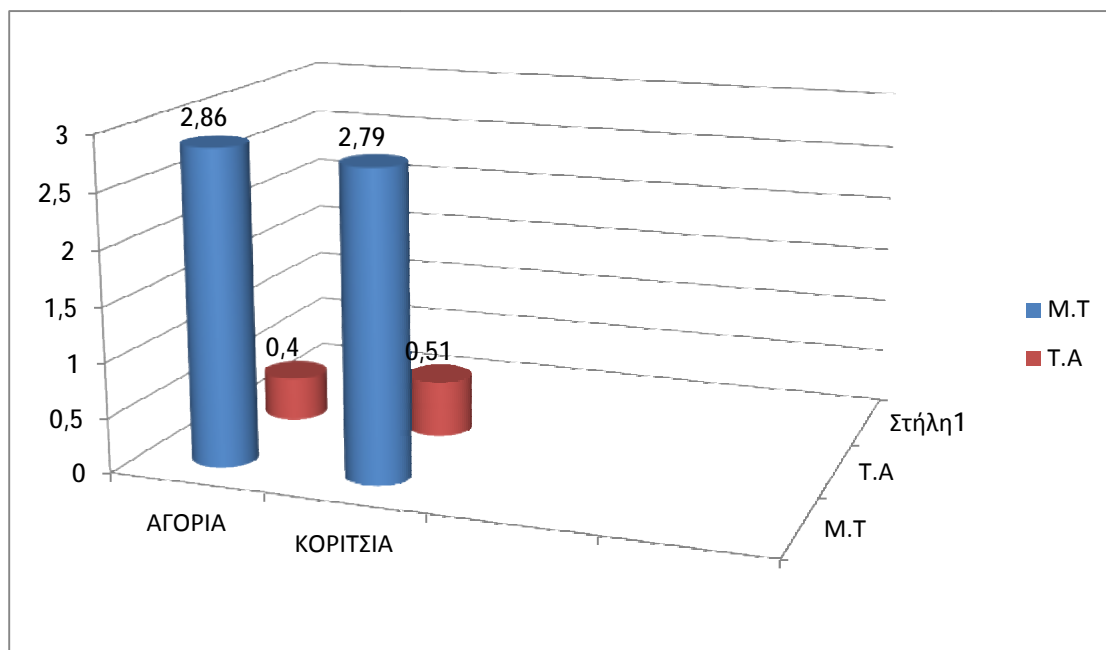
Εικόνα 4. Μ.Τ και Τ.Α πραγματικής ηλικίας των παιδιών ανά ομάδα.

Βλέποντας τα αποτελέσματα σε αυτό το γράφημα φαίνεται καθαρά ότι τα παιδιά που επιλέχθηκαν για αυτή την έρευνα ήταν ίσα κατανομημένα και για τις δύο ομάδες και αυτό μας δείχνει πόσο έγκυρη μπορεί να θεωρηθεί η έρευνα.



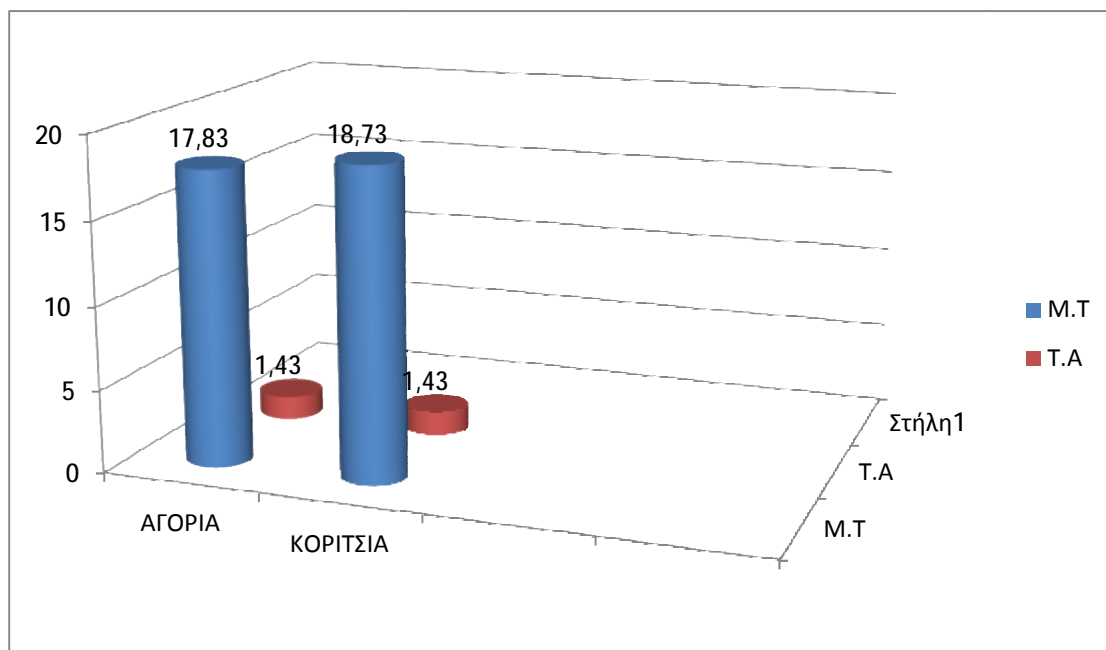
Εικόνα 5. M.T και T.A σωστών κατονομασιών Α ομάδας σε σύγκριση με το φύλο.

Σε αυτό το γράφημα φαίνονται ξεχωριστά η M.T και η T.A των σωστών απαντήσεων στο τεστ μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. Τα κορίτσια σε αυτή την ομάδα έχουν καλύτερα αποτελέσματα απ' ό,τι τα αγόρια, καθώς τα κορίτσια έχουν μέση τιμή 16,46 ενώ τα αγόρια 15,8. Η διαφορά μπορεί να είναι μικρή αλλά δείχνει ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερο εκφραστικό λεξιλόγιο.



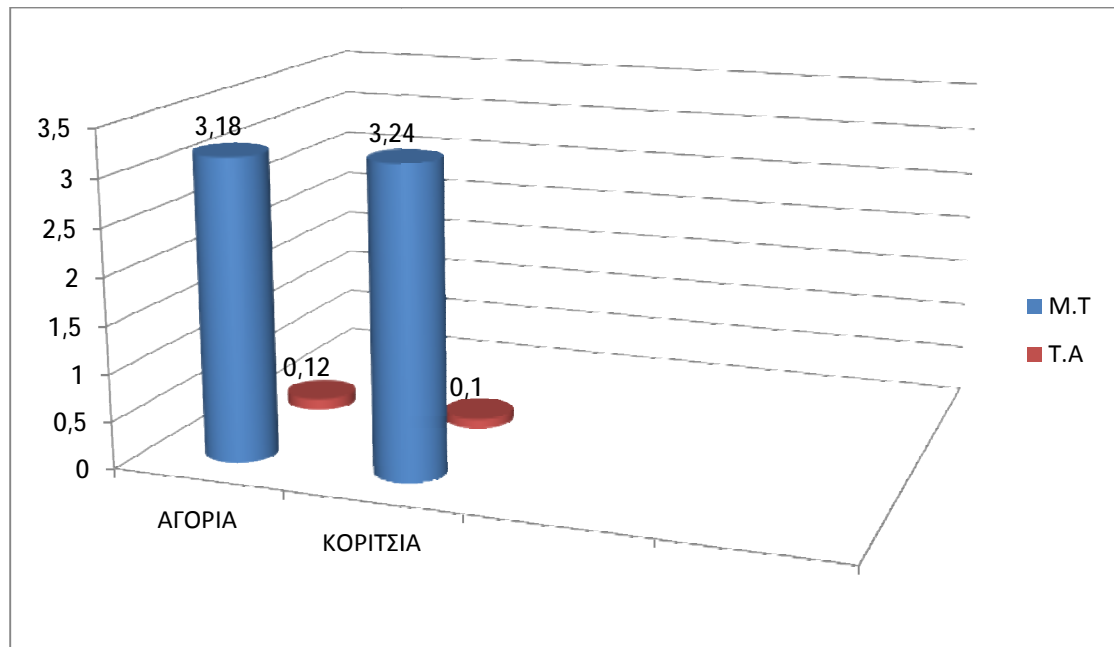
Εικόνα 6. M.T και T.A Age equivalent for Raw scores A ομάδας συγκριτικά με το φύλο.

Τα αποτελέσματα αυτού του γραφήματος έρχονται σε αντιπαράθεση με τα δεδομένα του παραπάνω γραφήματος καθώς δείχνουν ότι τα αγόρια έχουν καλύτερη νοητική ηλικία απ ότι τα κορίτσια.



Εικόνα 7. M.T και T.A σωστών κατονομασιών Β ομάδας σε σύγκριση με το φύλο.

Στην Β ομάδα όπως δείχνει το γράφημα τα κορίτσια έχουν καλύτερο εκφραστικό λεξιλόγιο απ ότι τα αγόρια. Στα κορίτσια η μέση τιμή των σωστών απαντήσεων φτάνει ως το 18,73 ενώ στα αγόρια στο 17,83, υπάρχει δηλαδή διαφορά που φτάνει σχεδόν την μία μονάδα.



Εικόνα 8. M.T και T.A Age equivalent for Raw scores B ομάδας συγκριτικά με το φύλο.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις σωστές απαντήσεις τα κορίτσια εμφανίζεται να έχουν καλύτερο λεξιλόγιο και κατ' επέκταση καλύτερη νοητική ηλικία. Η νοητική ηλικία των αγοριών είναι και αυτή πολύ καλή αλλά όχι τόσο όσο των κοριτσιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση πιθανών διαφορών στο εκφραστικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 3 έως 3,2 ετών ανάλογα με τη σειρά γέννησής τους στην οικογένεια.

Η ανάλυση της έρευνας χωρίζεται σε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται η περιγραφική στατιστική ανάλυση (descriptive statistics) και στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η επαγωγική ανάλυση που αποτελείται από τον έλεγχο μέσων τιμών (t test) και τις συσχετίσεις (correlation) των μεταβλητών.

Οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις και οι ελάχιστες-μέγιστες τιμές χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών. Για τις ποσοτικές μεταβλητές έγινε επίσης έλεγχος για το αν ακολουθούν την κανονική κατανομή με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov.

Για τη σύγκριση της συνολικής βαθμολογίας ως ποσοτική μεταβλητή μεταξύ δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος t-test. Η μεταβλητή-παράγοντας διαφοροποίησης που εξετάστηκε ήταν το φύλο μεταξύ της Α και Β ομάδας. Επίσης ο έλεγχος της συσχέτισης μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών έγινε με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης Spearman (rho).

Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα (2-tailed) και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (ver.17,0).

5.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται συνολικά από 60 άτομα, 30 αγόρια και 30 κορίτσια. Τα άτομα κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο ομάδες, την ομάδα Α και την ομάδα Β ανάλογα με τη σειρά γέννησής τους. Συγκεκριμένα, η ομάδα Α αποτελείται από 30 άτομα (15 αγόρια και 15 κορίτσια) τα οποία είναι τα πρώτα παιδιά της οικογένειας και η ομάδα Β αποτελείται επίσης από 30 άτομα (15 αγόρια και 15 κορίτσια) τα οποία κατατάσσονται στη δεύτερη σειρά γέννησης της οικογένειας.

Στους ακόλουθους πίνακες παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τα αγόρια και τα κορίτσια της Α και Β Ομάδας. Οι πίνακες περιλαμβάνουν τον αριθμό του δείγματος (N), τη μικρότερη (minimum) και μεγαλύτερη τιμή (maximum), τη μέση τιμή (mean) και τη τυπική απόκλιση (Std. Deviation).

Από τον πίνακα 1 βλέπουμε πως η μέση τιμή των αποτελεσμάτων του test για τα αγόρια που ανήκουν στην Α ομάδα είναι 15,8 ενώ η αντίστοιχη μέση τιμή για τα κορίτσια της Α ομάδας είναι 16,47 (Πίνακας 2). Επίσης η μέση τιμή της νοητικής ηλικίας των αγοριών είναι 2,86 (Πίνακας 1) ενώ η αντίστοιχη των κοριτσιών είναι 2,79 (Πίνακας 2).

Πίνακας 1

Αγόρια Α Ομάδας

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αποτελέσματα test (έννοιες)	15	12	18	15,8	1,859
Νοητική ηλικία	15	2,1	3,20	2,86	0,40716

Πίνακας 2

Κορίτσια Α ομάδας

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αποτελέσματα test (έννοιες)	15	14	19	16,47	1,642
Νοητική ηλικία	15	2,1	3,3	2,7953	0,51186

Οι πίνακες 3 και 4 περιγράφουν τα αποτελέσματα των αγοριών και των κοριτσιών που ανήκουν στη Β Ομάδα. Από τα αποτελέσματα των πινάκων προκύπτει πως η μέση τιμή των αποτελεσμάτων του test των αγοριών της Β Ομάδας είναι 17,93 και των κοριτσιών 18,73. Η μέση τιμή της νοητικής ηλικίας των αγοριών είναι 3,18 ενώ η αντίστοιχη των κοριτσιών κυμαίνεται στο 3,24.

Πίνακας 3

Αγόρια Β ομάδας

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αποτελέσματα test (έννοιες)	15	16	21	17,93	1,438
Νοητική ηλικία	15	3,0	3,4	3,18	0,12071

Πίνακας 4

Κορίτσια Β ομάδας

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αποτελέσματα test (έννοιες)	15	16	21	18,73	1,438
Νοητική ηλικία	15	3,0	3,4	3,24	0,10556

Τα παραπάνω αποτελέσματα περιγράφονται συγκεντρωτικά στους ακόλουθους πίνακες (Πίνακας 5 και Πίνακας 6) όπου παρουσιάζονται οι δυο ομάδες.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως η Α Ομάδα περιλαμβάνει τα πρώτα παιδιά της οικογένειας και η μέση τιμή των αποτελεσμάτων του test είναι 16,13 ενώ η μέση τιμή της νοητικής τους ηλικίας είναι 2,828. Επίσης η μικρότερη και η μεγαλύτερη τιμή των αποτελεσμάτων είναι 12 (η μικρότερη) και 19 (η μεγαλύτερη) ενώ οι αντίστοιχες τιμές της νοητικής ηλικίας είναι 2,1 (η μικρότερη) και 3,3 (η μεγαλύτερη). Οι τυπικές αποκλίσεις για τα αποτελέσματα του test και της νοητικής ηλικίας είναι 1,756 και 0,45 αντίστοιχα.

Στον Πίνακα 6 περιγράφονται τα αποτελέσματα των παιδιών που ανήκουν στη Β Ομάδα, δηλαδή των δευτερότοκων παιδιών. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα συμπεραίνουμε πως η μέση τιμή των αποτελεσμάτων του test είναι 18,33 και η αντίστοιχη μέση τιμή της νοητικής τους ηλικίας είναι 3,21. Η μικρότερη και μεγαλύτερη τιμή των αποτελεσμάτων του test είναι 16 και 21 ενώ οι αντίστοιχες τιμές

της νοητικής ηλικίας είναι 3,0 και 3,4. Τέλος, οι τυπικές αποκλίσεις για τα αποτελέσματα του test και της νοητικής ηλικίας είναι 1,47 και 0,11552 αντιστοίχως.

Πίνακας 5

A Ομάδα

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αποτελέσματα test (έννοιες)	30	12	19	16,13	1,756
Νοητική ηλικία	30	2,1	3,3	2,828	0,45565

Πίνακας 6

B Ομάδα

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αποτελέσματα test (έννοιες)	30	16	21	18,33	1,470
Νοητική ηλικία	30	3,0	3,4	3,21	0,11552

5.2 ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να γίνει εφικτή η εξαγωγή χρήσιμων και γενικεύσιμων συμπερασμάτων για τους πληθυσμούς, με βάση τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τα δείγματα. Στη συνέχεια αναλύονται τα αποτελέσματα του ελέγχου t test καθώς και των συσχετίσεων μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών.

§ Έλεγχος μέσων τιμών T-test

Μια από τις πλέον συχνά χρησιμοποιούμενες επαγωγικές διαδικασίες στη στατιστική συμπερασματολογία είναι η σύγκριση των μέσων τιμών δυο ομάδων. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αφορά την ύπαρξη διαφοράς στα αποτελέσματα του test εννοιών μεταξύ των δυο ομάδων. Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε προκειμένου να εξεταστεί αν τα αποτελέσματα των δυο ομάδων διαφέρουν μεταξύ τους είναι ο t έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent-Samples T Test). Η μηδενική υπόθεση του ελέγχου είναι ότι οι μέσες τιμές των αποτελεσμάτων των δυο ομάδων είναι ίσες και απορρίπτεται αν η πιθανότητα p του ελέγχου (p .value) είναι μακρότερη από τη κριτική τιμή 0,05.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή του t test είναι οι κατανομές της ποσοτικής μεταβλητής στους πληθυσμούς από τους οποίους προέρχονται οι δυο ομάδες να είναι κανονικές. Από τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov που πραγματοποιήθηκε προέκυψε p .value=0,003 (<0,05) γεγονός που εξασφαλίζει την κανονικότητα του δείγματος.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test.

Group Statistics

ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Έννοιες A ομάδα	30	16,13	1,756	,321
B ομάδα	30	18,33	1,470	,268

Independent Samples Test

Έννοιες	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
	F	Sig	t	df	Sig (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Equal variances assumed	0,769	0,384	-5,261	58	0,000	-2,200	0,418
Equal variances not assumed			-5,261	56,254	0,000	-2,200	0,418

Στον πρώτο πίνακα των αποτελεσμάτων (group statistics) αναφέρονται δειγματικά περιγραφικά μέτρα, όπως το μέγεθος των δυο ομάδων (N), οι μέσες τιμές (Mean), οι τυπικές αποκλίσεις (Std.Deviation) και τα τυπικά σφάλματα των μέσων τιμών των αποτελεσμάτων της A και B ομάδας.

Στον δεύτερο πίνακα (Independent Samples Test) γίνεται ο έλεγχος της μηδενικής υπόθεσης ότι οι δυο μέσες τιμές των αποτελεσμάτων μεταξύ των πρωτότοκων και δευτερότοκων παιδιών της οικογένειας είναι ίσες. Ωστόσο πριν από την πραγματοποίηση του ελέγχου των μέσων τιμών διερευνάται, με τη βοήθεια του τεστ Levene, η ισότητα των διακυμάνσεων των δυο πληθυσμών. Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει πως οι πληθυσμιακές διακυμάνσεις είναι ίσες ($p=0,384>0,05$) οπότε από τα δυο T test που εμφανίζονται στον πίνακα καταλήγουμε να χρησιμοποιήσουμε το πρώτο (equal variances assumed).

Από τα αποτελέσματα του t test προκύπτει $p.value=0,000<0,05$ επομένως η μηδενική υπόθεση (ότι οι μέσες τιμές των scores των δυο ομάδων είναι ίσες) απορρίπτεται. Η απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι τα δευτερότοκα παιδιά έχουν μεγαλύτερο εκφραστικό λεξιλόγιο από τα πρώτα παιδιά της οικογένειας.

Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγει και ο έλεγχος t test που πραγματοποιήθηκε προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχει διαφορά στις μέσες τιμές της νοητικής ηλικίας μεταξύ των δυο ομάδων. Συγκεκριμένα από τον έλεγχο προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p.value=0,000<0,05$) στη μέση τιμή της νοητικής ηλικίας, με τα

δευτερότοκα παιδιά να εμφανίζουν υψηλότερη μέση τιμή από τα πρωτότοκα (3,21 έναντι 2,828).

Τα αποτελέσματα αυτά περιγράφονται στους ακόλουθους πίνακες.

Group Statistics

ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ηλικία A ομάδα	30	2,8280	,45565	,08319
B ομάδα	30	3,2100	,11552	,02109

Independent Samples Test

Ηλικία	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
	F	Sig	t	df	Sig (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Equal variances assumed	46,030	0,000	-4,451	58	0,000	-0,38200	0,08582
Equal variances not assumed			-4,451	32,713	0,000	-0,38200	0,08582

Στην συνέχεια εξετάστηκε αν οι μέσες τιμές των scores των δυο φύλων που ανήκουν στην A ομάδα διαφέρουν μεταξύ τους. Προκειμένου να εξεταστεί αν οι ποσοτικές μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov από τον οποίο προέκυψε $p.value=0,999(>0,05)$. Εφόσον δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας των μεταβλητών, ο έλεγχος μέσων τιμών που πραγματοποιήθηκε έγινε με τη χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney δυο ανεξάρτητων δειγμάτων. Η μηδενική υπόθεση του ελέγχου Mann-Whitney είναι ότι οι κατανομές των δυο ομάδων δε διαφέρουν ως προς τη θέση τους (κεντρική τάση), κάτι που στην ουσία μεταφράζεται στην ισότητα των διαμέσων των δυο ομάδων. Η αρχική υπόθεση απορρίπτεται για $p.value<0,05$.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρουσιάζονται ακολούθως.

Ranks

φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A ομάδα κορίτσια	15	16,83	252,50
έννοιες αγόρια	15	14,17	212,50
Total	30		

Test Statistics^b

	A ομάδα έννοιες
Mann-Whitney U	92,500
Wilcoxon W	212,500
Z	-,842
Asymp. Sig. (2-tailed)	,400
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,412 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: φύλο

Στον πρώτο πίνακα των αποτελεσμάτων (Ranks) δίνεται ο αριθμός των δυο φύλων, η μέση θέση (Mean Rank), και το άθροισμα των θέσεων (Sum of Ranks). Από τα στοιχεία του πίνακα παρατηρούμε πως η μέση θέση των scores των κοριτσιών είναι μεγαλύτερη από των αγοριών (16,83>14,17).

Στον δεύτερο πίνακα (Test Statistics) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου από τον οποίο προκύπτει ότι η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, καθώς $p.value=0,4>0,05$, και επομένως τα δυο φύλα παρουσιάζουν ισότητα των διαμέσων τιμών.

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και του ελέγχου ισότητας των διαμέσων τιμών της νοητικής ηλικίας μεταξύ των δυο φύλων. Από τα στοιχεία του πίνακα που ακολουθεί (Test Statistics) προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά

στις διάμεσες τιμές της νοητικής ηλικίας μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών που ανήκουν στην Α ομάδα ($p.value=0,674>0,05$).

Ranks

φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A ομάδα κορίτσια	15	16,17	242,50
ηλικία αγόρια	15	14,83	222,50
Total	30		

Test Statistics^b

	A ομάδα ηλικία
Mann-Whitney U	102,500
Wilcoxon W	222,500
Z	-,421
Asymp. Sig. (2-tailed)	,674
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,683 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: φύλο

Προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχει διαφορά στις διάμεσες τιμές των scores μεταξύ των δυο φύλων που ανήκουν στη Β ομάδα πραγματοποιήθηκε επίσης ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney καθώς η υπόθεση της κανονικότητας δε διασφαλίζεται ($p.value 0,375$). Και στην περίπτωση αυτή η αρχική υπόθεση είναι πως οι διάμεσες τιμές των δυο φύλων είναι ίσες και απορρίπτεται για $p.value < 0,05$ (κριτική τιμή). Τα αποτελέσματα του ελέγχου περιγράφονται ακολούθως.

Ranks

φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
B ομάδα κορίτσια	15	17,93	269,00
έννοιες αγόρια	15	13,07	196,00
Total	30		

Test Statistics^b

	B ομάδα έννοιες
Mann-Whitney U	76,000
Wilcoxon W	196,000
Z	-1,548
Asymp. Sig. (2-tailed)	,122
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,137 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: φύλο

Από τον πρώτο πίνακα (Ranks) παρατηρούμε πως η διάμεση τιμή των κοριτσιών είναι μεγαλύτερη από αυτή των αγοριών (16,17>14,83) ωστόσο η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική καθώς από τον έλεγχο Mann-Whitney προκύπτει $p.value=0,122>0,05$ και η αρχική μας υπόθεση δεν απορρίπτεται.

Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγει και ο έλεγχος Mann-Whitney που πραγματοποιήθηκε προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχει διαφορά στις διάμεσες τιμές της νοητικής ηλικίας των δυο φύλων. Συγκεκριμένα από τον δεύτερο πίνακα (Test Statistics) προκύπτει $p.value=0,157>0,05$ οπότε και η αρχική υπόθεση (της ισότητας των διάμεσων τιμών) δεν απορρίπτεται.

Ranks

φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
B ομάδα κορίτσια	15	17,70	265,50
ηλικία αγόρια	15	13,30	199,50
Total	30		

Test Statistics^b

	B ομάδα ηλικία
Mann-Whitney U	79,500
Wilcoxon W	199,500
0,157Z	-1,414

Asymp. Sig. (2-tailed)	,157
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,174 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: φύλο

Με βάση τους ελέγχους t test που διεξήχθησαν συμπεραίνουμε πως τα αποτελέσματα (scores) του test, στο οποίο συμμετείχαν τόσο τα πρώτα όσο για τα δευτερότοκα παιδιά της οικογένειας, δεν επηρεάζονται από τη μεταβλητή φύλο καθώς δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Το γεγονός αυτό μας επιτρέπει να ισχυριστούμε πως, με βάση τα δεδομένα μας, το φύλο δεν επιδρά στο εκφραστικό λεξιλόγιο των πρωτότοκων και δευτερότοκων παιδιών.

§ Συσχετίσεις

Στο τελευταίο κομμάτι της έρευνας πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης Spearman (rho). Ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman είναι ένας μη παραμετρικός συντελεστής όπου ο υπολογισμός του βασίζεται στις σχετικές θέσεις των τιμών και μπορεί να υπολογιστεί όχι μόνο για ποσοτικές μεταβλητές (scores, νοητική ηλικία) αλλά και διατεταγμένες (φύλο).

Επιπλέον, ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman είναι ανεξάρτητος μονάδων και το εύρος των δυνατών τιμών του είναι το διάστημα [-1,1]. Τιμές κοντά στο |1| προκύπτουν όταν υπάρχει πλήρης συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών ενώ αντιθέτως αν οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης είναι 0 τότε δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Η αρχική υπόθεση του ελέγχου είναι ότι η μια μεταβλητή δεν επιδρά στην άλλη, ή με άλλα λόγια ότι δεν υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών, και απορρίπτεται αν η πιθανότητα p του ελέγχου (p.value) είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή 0,05.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Spearman για την ύπαρξη συσχέτισης της ομάδας A με το φύλο. Οι μεταβλητές που εξετάστηκαν είναι τα αποτελέσματα του test (scores) και η νοητική ηλικία των πρωτότοκων παιδιών της οικογένειας (A ομάδα).

A Ομάδα Correlations

		A ομάδα έννοιες	φύλο
Spearman's rho	A ομάδα έννοιες	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	-,156
		N	,409
			30
φύλο		Correlation Coefficient	-,156
		Sig. (2-tailed)	1,000
		N	,409
			30

A Ομάδα Correlations

		A ομάδα ηλικία	φύλο
Spearman's rho	A ομάδα ηλικία	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	-,078
		N	,681
			30
φύλο		Correlation Coefficient	-,078
		Sig. (2-tailed)	1,000
		N	,681
			30

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου προκύπτει πως τόσο τα αποτελέσματα του test όσο και η νοητική ηλικία των παιδιών της ομάδας A δεν συσχετίζονται με το φύλο καθώς οι πιθανότητες p του ελέγχου είναι 0,409 και 0,681 αντιστοίχως (>0,05). Οπότε η αρχική μας υπόθεση δεν απορρίπτεται και η μεταβλητή φύλο δεν φαίνεται να επιδρά στα αποτελέσματα της A ομάδας.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τον έλεγχο Spearman για την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της ομάδας B και του φύλου. Τα αποτελέσματα δεν φαίνεται να διαφέρουν από αυτά της A ομάδας καθώς και σε αυτή

τη περίπτωση η συσχέτιση των αποτελεσμάτων του test (scores) και της νοητικής ηλικίας των παιδιών με το φύλο δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, τα p.values που προέκυψαν από τον έλεγχο Spearman είναι 0,124 και 0,161 αντιστοίχως (>0,05) οπότε και η αρχική μας υπόθεση (η μια μεταβλητή δεν επιδρά στην άλλη) δεν απορρίπτεται.

B Ομάδα Correlations

		B ομάδα	φύλο
		έννοιες	
Spearman's rho	B ομάδα	1,000	-,287
	έννοιες		
	Correlation Coefficient		
	Sig. (2-tailed)	.	,124
	N	30	30
φύλο	Correlation Coefficient	-,287	1,000
	Sig. (2-tailed)	,124	.
	N	30	30

B Ομάδα Correlations

		B ομάδα ηλικία	φύλο
Spearman's rho	B ομάδα	1,000	-,263
	ηλικία		
	Correlation Coefficient		
	Sig. (2-tailed)	.	,161
	N	30	30
φύλο	Correlation Coefficient	-,263	1,000
	Sig. (2-tailed)	,161	.
	N	30	30

Τέλος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των αποτελεσμάτων του test (scores) και της νοητικής ηλικίας των παιδιών. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου προκύπτει πως η νοητική ηλικία, τόσο των πρωτότοκων όσο και των δευτερότοκων παιδιών της οικογένειας, συσχετίζεται με το εκφραστικό

τους λεξιλόγιο ($p.value=0,000<0,05$). Όπως ήταν αναμενόμενο οι δυο μεταβλητές συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους γεγονός που αποδεικνύει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η νοητική ηλικία ενός παιδιού τόσο καλύτερο είναι το εκφραστικό του λεξιλόγιο.

A Ομάδα Correlations

	A ομάδα έννοιες	A ομάδα ηλικία
Spearman's rho	1,000	,963**
A ομάδα έννοιες		
Correlation Coefficient		
Sig. (2-tailed)	.	,000
N	30	30
A ομάδα ηλικία		
Correlation Coefficient	,963**	1,000
Sig. (2-tailed)	,000	.
N	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

B Ομάδα Correlations

	B ομάδα έννοιες	B ομάδα ηλικία
Spearman's rho	1,000	,989**
B ομάδα έννοιες		
Correlation Coefficient		
Sig. (2-tailed)	.	,000
N	30	30
B ομάδα ηλικία		
Correlation Coefficient	,989**	1,000
Sig. (2-tailed)	,000	.
N	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

5.3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι τα παιδιά που είναι γεννημένα με δεύτερη σειρά γέννησης (B ομάδα), έχουν αναπτύξει καλύτερο εκφραστικό λεξιλόγιο απ' ό,τι τα παιδιά που έχουν γεννηθεί με πρώτη σειρά γέννησης (A ομάδα). Η μέση τιμή των σωστών απαντήσεων και κατ' επέκταση η νοητική ηλικία των παιδιών της B ομάδας δείχνει ότι υπάρχει διαφορά που έγκειται στους τέσσερις (4) μήνες. Αυτή η διαφορά μπορεί να θεωρηθεί σημαντική καθώς τα παιδιά σε αυτή την ηλικία μέσα σε αυτούς του τέσσερις μήνες η ανάπτυξή τους είναι ραγδαία. Ακόμη στην έρευνα για το εάν το φύλο παίζει ρόλο στην καλύτερη ανάπτυξη του λεξιλογίου, διαπιστώθηκε ότι το φύλο δεν παίζει κανένα ρόλο στην ανάπτυξή του σε καμία από τις δύο ομάδες.

Το βασικό μας ερώτημα, για το εάν δηλαδή η σειρά γέννησης στην οικογένεια παίζει ρόλο στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, απαντήθηκε από αυτήν την έρευνα και αυτό είναι κάτι που μας ευχαριστεί πολύ. Βέβαια ένα άλλο σημαντικό ερώτημα, για το οποίο έχουν γίνει έρευνες, είναι αν το φύλο παίζει και αυτό κάποιο ρόλο. Στο δικό μας δείγμα έδειξε ότι δεν παίζει κάποιο ρόλο, ίσως σε μεταγενέστερη έρευνα να απαντηθεί και αυτό το ερώτημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ✓ Αλεξιάκη, Χ. (2004 α – 2004 β). Περιφράσεις με από λεξικοποιημένα ρήματα στην κατάκτηση της Ελληνικής.
- ✓ Αλεξιάκη, Χ. (2005). Εισαγωγή στην κατάκτηση της γλώσσας. Διδακτικές σημειώσεις, ΑΤΕΙ Πατρών.
- ✓ Anglin, J.M.(1977). World, object and conceptual development. New York, W.W. Norton.
- ✓ Bates, E. , Bretherton, I. & Snyder, L. (1988). From first words to Grammar. Cambridge, Cambridge University Press.
- ✓ Bates, E. (1994). Modularity, domain specificity and the development of language. Discussions in Neuroscience.
- ✓ Brown, R. (1973). A first language: The early stages. Cambridge, Harvard University Press.
- ✓ Γούτσος, Δ. (2005). Ο λόγος της μετάφρασης. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Carey, S. (1978). The child as word-learner. In M. Halle, J. Bresnan, and G. A. Miller (Eds.), Linguistic theory and psychological reality. Cambridge, MA MIT Press.
- ✓ Cole M. & Cole S. (2002). «Η Ανάπτυξη των παιδιών». Αθήνα, Τυπωθήτω.
- ✓ Gillette, J. , Gleitman, L. , Gleitman, Z & Lenderer, A. (1999). Human simulation of vocabulary learning.
- ✓ Good, T. L. & Brophy, J. E. (1980). Educational psychology. A realistic approach. New York, Holt.
- ✓ Griffin, P. (1983). Personal Communication.
- ✓ Guasti, M. T (2002). Language acquisition: The worth of Grammar. Cambridge – Massachusetts, MIT Press.
- ✓ Hartland, J. (1999). Γλώσσα και σκέψη. Στ' έκδ. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Κατή, Δ.(1996). Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί. Αθήνα, Οδυσσέας.
- ✓ Κουτσουβάνου, Ε. (1991). Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και η τηλεόραση. Αθήνα, Οδυσσέας.
- ✓ Lenneberg, E. (1967). Biological Foundation of Language. New York, Wiley.

- ✓ Maratsos, M. P. (1973). *Nonegocentric communication abilities in preschool*. New York, Wiley.
- ✓ Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού συστήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα, Gutenberg.
- ✓ Μήτσης, Ν. (2003). *Στοιχειώδης αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, Εισαγωγή διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα, Gutenberg.
- ✓ Νήμα, Ε. (2004). *Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία*. Επιστημονικό Βήμα τ. 3, Απρίλιος, Αθήνα.
- ✓ Nelson, K. (1973). *Structure and strategy in learning to talk*. Monographs of the society for research in child development. Cambridge, Cambridge University Press.
- ✓ Ουάντσγουερθ Γ. Μ., (2002), *Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα, Καστανιώτης.
- ✓ Πήττα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York, Morrow.
- ✓ Sinclair de Zwart. (1967). *Acquistition du langage et developement de la pensee*, Paris, Dunod.
- ✓ Φιλιππάκη - Warburton E. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα, Νεφέλη.
- ✓ Χαραλαμπίδης, Α. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη, Κώδικας.
- ✓ Wygotsky, L. (1993). *Σκέψη και γλώσσα, μετάφραση Ρόδη, Α.* Αθήνα, Γνώση.
- ✓ Yule, G. (1996). *The study of language*. Cambridge, Cambridge University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΕΠΩΝΥΜΟ: _____

ΟΝΟΜΑ: _____

ΗΜ. ΓΕΝΝΗΣΗΣ : _ / _ / _ _ _ _

ΗΛΙΚΙΑ : _____

ΦΥΛΟ: Α/Κ

ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΡΟΣ:

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ:

- ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
- ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
- ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ

ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΡΟΣ:

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ:

- ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
- ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
- ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ

ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ:

ΗΜ/ΝΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ: _ / _ / _ _ _ _

ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:

ΚΕΙΜΕΝΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Ο/Η _____ δηλώνω ότι επιτρέπω στις Τζορμπατζάκη Αντωνία και Κίτσου Αικατερίνη να αξιολογήσουν το παιδί μου για τις ανάγκες εκπόνησης της Πτυχιακής τους εργασίας με τίτλο *«Γλωσσική Ανάπτυξη και διαφορές στο εκφραστικό λεξιλόγιο με οπτική ανατροφοδότηση, ανάλογα με τη σειρά γέννησης στην οικογένεια, σε παιδιά ηλικίας 3 έως 3,2 ετών»*, του ΑΤΕΙ ΠΑΤΡΩΝ, γνωστοποιώντας μου, ότι τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων δεν θα διαρρεύσουν σε τρίτους διότι προστατεύονται από το Λογοθεραπευτικό Απόρρητο.

Ο/Η Δηλ.....

EXPRESSIVE ONE VOCABULARY TEST

Δοκιμαστικές απαντήσεις:

A. σκύλος

B. μπάλα

C. αυτοκίνητο

D. κλειδί

1. Πουλί
2. Μάτια
3. Κούνια
4. Τρένο
5. Μήλο
6. Ρολόι
7. Λεωφορείο
8. Πάπια
9. Χαρταετός/ αετός
10. Καρότσι
11. Ψαλίδι
12. Φύλλο
13. Κότα/κότες
14. Τίγρης
15. Ρόδα
16. Πιγκουίνος
17. Καλαμπόκι
18. Τσίρκο
19. Καναπές
20. Φωτογραφική μηχανή
21. Τζάκι
22. Ίχνη/ χνάρια/ πατούσες/ πατήματα/ πατημασιές
23. Κατσίκια
24. Σαμπρέλα/ λάστιχο
25. Αποσκευές/ βαλίτσες

26. Ρούχα
27. Υπολογιστής/κομπιούτερ
28. Ζώα
29. Καρύδι
30. Ελαιοχρωματιστής/μπογιατζής
31. Φρούτα
32. Αγάλματα
33. Έντομα
34. Παρέα/ ομάδα
35. Τοίχος/ μάντρα
36. Λαχανικά
37. Τρόφιμα
38. Πηγές φωτός
39. Σκελετός
40. Γοργόνα
41. Οδοντίατρος
42. Τρακτέρ
43. Σκαμπό/ σκαμνί
44. Μουσικά όργανα
45. Έπιπλα
46. Ροφήματα/ ποτά
47. Ανανάς
48. Στρουθοκάμηλος
49. Κιάλια
50. Πηγάδι
51. Αρνάκι
52. Ορθογώνιο
53. Καπνός
54. Σέλα
55. Θερμόμετρο
56. Κάκτος
57. Αλληλογραφία/ φάκελοι
58. Κέρατα
59. Ράβει
60. Ασβός
61. Αποκριές/ καρναβάλι
62. Σύννεφο
63. Κλειδί
64. Πυξίδα
65. Αγκώνας
66. Τρομπέτα
67. Λεοπαρδάλεις/ τσιντσιλά
68. Νάνος
69. Σέλινο

70. Άγκυρα
71. Ακρόπολη/ Παρθενώνας
72. Έλικας/ προπέλα
73. Ερπετά
74. Στάδιο/ γήπεδο
75. Βίδα
76. Μέλη σώματος
77. Ιταλία
78. Κορμός
79. Μέσα μεταφοράς
80. Προβλήτα/ εξέδρα
81. Οπλή του αλόγου
82. Πελοπόννησος
83. Τσιμπιδάκι/ λαβίδα
84. Μπαχαρικά
85. Τυχερά παιχνίδια
86. Μπαταρία
87. Όργανα μέτρησης
88. Εργαλεία
89. 25^η Μαρτίου/ παρέλαση
90. Λευκός Πύργος
91. Κίονας/ κολώνα/ στύλος
92. Σκάκι
93. Συναισθήματα
94. Τρωκτικά
95. Μπουλντόζα
96. Μέσα Επικοινωνίας
97. Σύμβολα/ σήματα
98. Αστεροσκοπείο
99. Αλεξιπτωτιστής
100. Πολύγωνο

AGE EQUIVALENT FOR RAW SCORES

Raw score	Age equivalent	Raw score	Age equivalent
1		41	5, 2
2		42	5, 4
3	< 2-0	43	5, 5
4	2, 0	44	5, 6
5	2, 1	45	5, 8
6	2, 2	46	5, 9
7	2, 3	47	5, 10
8	2, 4	48	6, 0
9	2, 5	49	6, 2
10	2, 6	50	6, 3
11	2, 7	51	6, 4
12	2, 8	52	6, 6
13	2, 9	53	6, 8
14	2, 10	54	6, 9
15	2, 11	55	6, 10
16	3, 0	56	7, 0
17	3, 1	57	7, 2
18	3, 2	58	7, 4
19	3, 3	59	7, 6
20	3, 3	60	7, 7
21	3, 4	61	7, 8
22	3, 5	62	7, 10
23	3, 5	63	8, 0
24	3, 6	64	8, 2
25	3, 7	65	8, 4
26	3, 8	66	8, 6
27	3, 10	67	8, 9
28	4, 0	68	8, 11
29	4, 1	69	9, 2
30	4, 2	70	9, 4
31	4, 3	71	9, 6
32	4, 4	72	9, 8
33	4, 5	73	9, 10
34	4, 6	74	10, 0
35	4, 7	75	10, 3
36	4, 8	76	10, 6
37	4, 9	77	10, 9
38	4, 10	78	11, 2
39	5, 0	79	11, 8
40	5, 1	80	11, 11

81 – 100 > 11, 11

