



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

## **ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Μελέτη της κατάκτησης των μερών του λόγου σε  
παιδιά τυπικής ανάπτυξης 4 - 6 ετών με χρήση  
άτυπης αξιολόγησης**

**A study of the acquisition of parts of speech in  
typically developing children aged 4-6 years using an  
informal assessment**

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΚΕΡΑΜΑΡΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ  
ΚΙΟΥΛΑΦΑ ΑΔΑΜΑΝΤΙΑ  
ΛΟΥΛΑΚΗ ΜΑΡΙΝΑ**

**ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΠΕΣΣΑΣ ΑΝΔΡΕΑΣ**

**ΠΑΤΡΑ - 2018**

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια ολοκλήρωσης των σπουδών μας στο Τμήμα Λογοθεραπείας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Δυτικής Ελλάδας. Προτού γίνει η ανάλυση της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας, θα θέλαμε να εκφράσουμε τις θερμές ευχαριστίες μας στον κο. Ανδρέα Μπέσσα, καθηγητή του τμήματος Λογοθεραπείας ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας και διδάκτωρ λογοθεραπείας, για την εμπιστοσύνη, την υποστήριξη, καθώς και την καθοδήγηση που μας παρείχε όλο αυτό το διάστημα.

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον Στατιστικόλόγο κύριο Μανόλη Λιναρδάκη MSc για την πολύτιμη βοήθεια που μας προσέφερε στο στατιστικό κομμάτι της εργασίας μας.

Έπειτα, καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της πτυχιακής μας εργασίας διαδραμάτισε η διεύθυνση του εργαστηρίου προσχολικής αγωγής <<Μικρό Γυρί>> στην πόλη της Πάτρας, η διεύθυνση του ιδιωτικού παιδικού σταθμού <<Χαρωπούπολη>> στην Πάτρα, ο ιδιωτικός παιδικός σταθμός <<Donald>> στο Ηράκλειο Κρήτης, ο ιδιωτικός παιδικός σταθμός <<Δροσοσταλίδα>> στην Καλλονή Μυτιλήνης, καθώς και το 73ο Νηπιαγωγείο Ηρακλείου Κρήτης.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μας, οι οποίοι έδειξαν έμπρακτα την αγάπη, την κατανόησή και τη συμπαράστασή τους προς το πρόσωπό μας καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μας, αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η κατάκτηση της γλώσσας <<είναι αναμφίβολα ο μεγαλύτερος διανοητικός άθλος που μας ζητήθηκε ποτέ να επιτύχουμε>>

Leonard Bloomfield, Language, 1993

<<Η εκμάθηση της γλώσσας δεν είναι κάτι που <<κάνει>> το παιδί. Είναι κάτι που συμβαίνει στο παιδί το οποίο βρίσκεται μέσα σε ένα κατάλληλο περιβάλλον, όπως ακριβώς μεγαλώνει και ωριμάζει το σώμα του με έναν προκαθορισμένο τρόπο όταν του παρέχεται η κατάλληλη διατροφή και δέχεται τα κατάλληλα ερεθίσματα από το περιβάλλον του>>.

Noam Chomsky, Language and the Problem of Knowledge: The Managua Lectures, Cambridge, MA: MIT Press, 1998

Ο Ηράκλειτος θεωρεί ότι Λόγος είναι η φύση και οι νόμοι της. Η άποψη αυτή υιοθετήθηκε ως επί το πλείστον από τους οπαδούς της στωικής φιλοσοφίας.

Η Jaqueline de Romilly ισχυρίζεται: <<Τι να πούμε; Η ελληνική λέξη λόγος, μας φέρνει πάντα σε δύσκολη θέση.>>

Ο Ιωάννης ο Ευαγγελιστής συνηγορεί υπέρ της τελευταίας άποψης, καθώς έγραψε το εξής: <<Εν αρχή ην ο λόγος, και ο Λόγος ην προς τον Θεόν, και Θεός ην ο Λόγος>>.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία με τίτλο: << Μελέτη της κατάκτησης των μερών του λόγου σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης 4 - 6 ετών με χρήση άτυπης αξιολόγησης>> καλείται να ασχοληθεί με το βαθμό απόκτησης των μερών του λόγου σε ελληνόφωνα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ηλικίας από 4 έως 6 ετών μέσω της χορήγησης ενός άτυπου μη-σταθμισμένου τεστ. Επίσης, στόχος μας ήταν να εντοπιστεί κατά πόσο οι δύο μεταβλητές, που είναι το φύλο και η ηλικία μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση των παιδιών. Επίσης, χωρίζεται σε δύο μέρη/κεφάλαια, το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Στο θεωρητικό μέρος της ερευνητικής εργασίας αναλύεται, βάση βιβλιογραφίας, η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, δίνοντας ορισμούς των βασικών εννοιών <<λόγος>>, <<ομιλία>>, <<επικοινωνία>>, αναφέρεται ο τρόπος ανάπτυξης της αντίληψης της ομιλίας στα βρέφη, οι θεωρίες που επικρατούν σχετικά με τη γλωσσική πρόσκτηση καθώς και τα στάδια λόγου και ομιλίας απ' τα οποία διανύει κάθε τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί. Στη συνέχεια, αναφέρονται αναλυτικότερα οι τρεις διαστάσεις του λόγου, η μορφή, το περιεχόμενο και η χρήση. Προς το τέλος του θεωρητικού κεφαλαίου αναφέρονται οι αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές, συμπεριλαμβανομένης της γλωσσικής καθυστέρησης, της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής, των γλωσσικών ελλειμμάτων οφειλόμενων σε νοητική υστέρηση, τον αυτισμό, το Σύνδρομο Asperger, και την κοινωνική πραγματολογική διαταραχή. Τέλος, παρουσιάζεται ο τρόπος ανάπτυξης της μορφολογίας και της σύνταξης σε παιδιά που εμφανίζουν με γλωσσικές διαταραχές.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση: παρόμοιες έρευνες, οι οποίες μελετούν την κατάκτηση των μερών του λόγου σε παιδιά παρόμοιας ηλικίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτών οι γενετικοί παράγοντες του φύλου και της ηλικίας επηρεάζουν τις επιδόσεις των παιδιών.

Στη συνέχεια, αναλύεται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα που βρέθηκαν. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 50, ηλικίας 4-6 ετών. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα άτυπο-μη σταθμισμένο τεστ αξιολόγησης των μερών του λόγου, αποτελούμενο από 9 διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ως προς την ηλικία πράγματι τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά (5-6 ετών) παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με μικρότερα σε ηλικία παιδιά (4-5 ετών) σε όλες τις γραμματικές κατηγορίες. Επιπλέον, όσον αφορά στον παράγοντα του φύλου, βρέθηκαν διαφορές με τα κορίτσια ηλικίας 4-5 ετών να παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια της αντίστοιχης ηλικίας και παρόμοια τα κορίτσια 5-6 ετών να παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια της ίδιας ηλικίας.

Επειδή, όμως, σε καμία από τις δύο περιπτώσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα μόνο μέσα από την παρατήρηση των μέσων τιμών των δύο ομάδων (φύλο και ηλικία) και δε δύναται να γενικευτούν. Έτσι, καθιερώνουμε νόρμες, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών, ανεξάρτητα από το φύλο τους, είναι σε θέση να αξιοποιήσουν ορθά τη γραμματική της μητρικής τους γλώσσας.

**Λέξεις – κλειδιά:** Μέρη του λόγου, γραμματική, γλωσσική ανάπτυξη, ανάπτυξη μορφοσυντακτικού τομέα, αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές.

## ABSTRACT

The subject of the following thesis is “<< A study of the acquisition of parts of speech in typically developing children aged 4-6 years using an informal assessment>>. This thesis deals with the degree of acquisition of parts of speech in Greek – speaking children with a typical development, aged 4 to 6 years old through an informal assessment. Also, our goal was to find out whether the two variables, which are the gender and the age, can affect children's performance. It is also divided into two parts, the theoretical and the investigative part.

In the theoretical part of this thesis is analyzed, based on bibliography, the child's speech development, giving definitions of the basic concepts of <<speech>> and <<communication>>. Then, is mentioned the way that perception of speech is developing in infants and the theories of speech acquisition, as well as the speech stages that every typically developing child is going through. Then the three dimensions of speech, which is form, content and use are described in detail. Towards the end of the theoretical part, are mentioned the developmental language disorders, including speech delay, Special Language Impairment, language deficits due to mental retardation, autism, Asperger's syndrome, and the semantic-pragmatic/social pragmatic disorder. The last part of the introduction includes the way that morphology and syntax is developing in children with language disorders.

The second chapter presents the bibliography: similar researches, which study the acquisition of the parts of speech in children of similar ages. According to these results, the genetic factors of gender and age affect the performance of children.

Then, the methodology and the results are analyzed. The children who participated in the research were 50, aged 4-6 years. The tool used was an informal test, which evaluates the parts of the speech, consisting of 9 different grammar categories. The results showed that indeed the older children (5-6 years) showed higher performance compared to younger children (4-5 years) in all grammatical categories. In addition, with regard to the gender factor, differences were found with girls aged 4-5 years, showing higher performance than boys of the same age and similar girls aged 5-6 years showed higher performance than boys of the same age.

However, in neither case, statistically significant differences were found between the two groups, we can draw conclusions only through observation of the mean values of the two groups (sex and age) and cannot be generalized. Thus, we establish norms, supporting that children aged 4-6, regardless of their gender, they are capable of using correctly the grammar of their native language.

**Key words:** parts of speech, grammar, speech development, morphosyntactic development, speech language disorders

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	2
<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b> .....	3
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	4
<b>ABSTRACT</b> .....	5
<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ</b> .....	6
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή</b>	
1.1. Λόγος, γλώσσα επικοινωνία, ομιλία - Εννοιολογική οριοθέτηση.....	8
1.1.1 Ορισμός γλώσσας.....	8
1.1.2. Ορισμός λόγου και επικοινωνίας.....	8
1.1.3. Ορισμός ομιλίας .....	9
1.2.. Η λειτουργία του λόγου .....	9
1.2.1. Οι τρεις διαστάσεις της γλώσσας.....	10
1.2.1.1.Μορφή.....	10
1.2.1.2.Περιεχόμενο.....	11
1.2.1.3.Χρήση.....	12
1.3. Ανάπτυξη της αντίληψης της ομιλίας .....	13
1.4. Θεωρίες πρόσκτησης του λόγου .....	13
1.5. Στάδια ανάπτυξης λόγου και ομιλίας.....	16
1.6. Η ανάπτυξη της φωνολογίας.....	18
1.7. Η ανάπτυξη της σύνταξης και της μορφολογίας.....	21
1.7.1. Στάδια μορφοσύνταξης.....	22
1.7.2. Μ.Μ.Ε. (μέσο μήκος εκφωνήματος).....	24
1.8.Η χρήση του όρου <<γραμματική>>.....	24
1.8.1. Είδη γραμματικής .....	25
1.9. Η ανάπτυξη της σημασιολογίας:.....	26
1.9.1 Παράγοντες που συμβάλλουν στη συντακτική και σημασιολογική γλωσσική ανάπτυξη .....	28
1.10. Η ανάπτυξη της πραγματολογίας.....	29
1.11. Αναπτυξιακές Γλωσσικές διαταραχές.....	30
1.11.1 Γλωσσική απόκλιση/καθυστέρηση .....	31
1.11.2 Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI).....	31
1.11.3 Γλωσσικές δυσκολίες που οφείλονται σε Νοητική Υστέρηση.....	32
1.11.4. Βαρηκοΐα- Κώφωση.....	33
1.11.5. Διαταραχές χρήσης της γλώσσας – Πραγματολογικές διαταραχές.....	34

1.11.5.1. Αυτισμός.....	35
1.11.5.2. Σύνδρομο Asperger.....	36
1.11.5.3. Σημασιολογική (πραγματολογική) επικοινωνιακή διαταραχή .....	38
1.12. Η ανάπτυξη της μορφοσύνταξης σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές.....	39

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

2.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	41
------------------------------------	----

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ερευνητικό μέρος**

3.1. Μεθοδολογία.....	42
3.1.1. Επιμέρους στόχοι έρευνας .....	42
3.1.2. Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων.....	42
3.1.3. Δείγμα.....	43
3.1.4. Ερευνητικό εργαλείο.....	43
3.1.5. Διαδικασία.....	45
3.1.6. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία.....	47
3.1.7. Δεοντολογικά ζητήματα.....	47
3.1.8. Τρόπος ανάλυσης δεδομένων.....	48
3.2. Αποτελέσματα.....	48
3.3. Συζήτηση.....	55
3.4. Συμπεράσματα.....	57
3.5. Περιορισμοί/Συστάσεις.....	58
Βιβλιογραφία.....	59

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## 1.1. Λόγος, γλώσσα επικοινωνία, ομιλία - Εννοιολογική οριοθέτηση

Για την καλύτερη κατανόηση και τη σωστή θέση που πρέπει να πάρει κανείς απέναντι στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, κρίνεται απαραίτητο να προσδιορίσουμε τους παρακάτω όρους: << γλώσσα>>, <<λόγος>>, << επικοινωνία>>, και << ομιλία>>.

### 1.1.1. Γλώσσα

<<Οποιοδήποτε σύστημα χρησιμοποιείται για την κωδικοποίηση του μηνύματος στην επικοινωνία ονομάζεται γλώσσα. Η γλώσσα είναι ένας κοινωνικά αποδεκτός κώδικας ή ένα επικοινωνιακό σύστημα μέσω του οποίου αναπαριστώνται οι ιδέες με τη χρήση αυθαίρετων συμβόλων και κανόνων που διέπουν το συνδυασμό αυτών των συμβόλων και είναι αποδεκτοί και συμφωνημένοι από την κοινωνία όπου χρησιμοποιούνται>>. (Γιαννοπούλου, Μακρή, Σακελλαρίου, 1984).

<<Κάθε γλώσσα, όπως η Αγγλική, η Κορεατική, ή η Αραβική, έχει τα δικά της σύμβολα και τους δικούς της κανόνες για τους συνδυασμούς συμβόλων. Επειδή οι χρήστες της γλώσσας μπορούν να συμφωνήσουν, να ακολουθούν τους κανόνες μιας γλώσσας, μπορούν, επίσης, να συμφωνήσουν, ώστε να αλλάξουν τους κανόνες. Καινούριες λέξεις και κανόνες μπορούν να προστεθούν, ενώ άλλες μπορούν να τεθούν σε αχρηστία>>. (Backus, 1999)

Οι κανόνες αυτοί διέπουν τους ήχους, τις λέξεις, τις προτάσεις, το νόημα και τη χρήση της γλώσσας. Ο Watzlawick, στο βιβλίο του <<η γλώσσα της αλλαγής>> (1978), χαρακτηρίζει τη γλώσσα ως <<αρχέγονη δύναμη>>, η οποία ξεκινά να εξελίσσεται σε συνθήκες, οι οποίες ευνοούν την ανάπτυξη της επικοινωνίας.

### 1.1.2. Λόγος και Επικοινωνία

Στην ελληνική γλώσσα η έννοια του όρου <<λόγος>> εμπεριέχει την έννοια της γλώσσας και της σκέψης και γι' αυτό οι ορισμοί οι οποίοι έχουν δοθεί κατά καιρούς αναφέρονται και στις δύο έννοιες. Ο ορισμός που δίνει με μεγαλύτερη σαφήνεια το περιεχόμενο της έννοιας <<λόγος>>, είναι αυτός που τον χαρακτηρίζει ως αντίστοιχο της σκέψης, δηλαδή ο ορισμός που τονίζει ότι με τη βοήθεια του λόγου μπορούμε να ταξινομούμε, να ελέγχουμε, να εξάγουμε συμπεράσματα και να επικοινωνούμε. (Αναπολιτανός, 1990). Στην ελληνική γλώσσα η έννοια <<λόγος>> χρησιμοποιείται συνήθως για να ορίσει την έννοια <<γλώσσα>>. Βασικά λειτουργία του λόγου είναι η επικοινωνία. Επικοινωνία είναι η ικανότητα του ανθρώπου να εκφράζει και να μεταδίδει ιδέες και πληροφορίες με στόχο να επηρεάσει την συμπεριφορά του άλλου με τη προϋπόθεση βέβαια ότι ο άλλος θα προσλάβει και θα δράσει ανάλογα. (Kiernan, Reid, Goldbart, 1987). Για το σκοπό αυτό χρειάζεται ένας πομπός ο οποίος να κωδικοποιεί το μήνυμα, και ένας δέκτης για την αποκωδικοποίηση ή πρόσληψη του μηνύματος. Ο καθένας από τους συμμετέχοντες στην διαδικασία αυτή πρέπει να έχει επίγνωση των αναγκών του άλλου, ώστε να είναι σίγουρη η αποτελεσματικότητα της μετάδοσης και της πρόσληψης του μηνύματος, και επίσης πρέπει να έχει πρόθεση για επικοινωνία. Η επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί με τρεις τρόπους: πρώτον, με την



αλληλεπίδραση, η οποία αποτελεί το σύνολο των αμοιβαίων διαπροσωπικών σχέσεων που διαμορφώνονται στην διαδικασία της από κοινού δραστηριότητας των ανθρώπων και η οποία συντελείται σε πλαίσιο συνθηκών που ελέγχονται από κανόνες συμπεριφοράς αποδεκτούς από την κοινωνία. Δεύτερον, με τις αισθήσεις, οπότε είναι απαραίτητη η αμοιβαία κατανόηση και εκτίμηση των ανθρώπων, για να αξιολογηθούν έτσι οι προοπτικές των κοινών δραστηριοτήτων. Τρίτον, με ένα σύστημα επικοινωνίας, το οποίο χρησιμοποιείται για την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μετεχόντων στην κοινή δραστηριότητα. Για το σκοπό αυτό είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα σύστημα συμβόλων, λεκτικό ή και μη λεκτικό (Petrovski, 1990). Τέτοια συστήματα μπορεί να είναι ο προφορικός λόγος, η νοηματική γλώσσα των κωφών, ο γραπτός λόγος ή ένα σύστημα γραφικών συμβόλων, όπως το MAKATON, το BLISS, το PIAGET GORMAN και άλλα (Kiernan et al. 1987).

### 1.1.3. Ομιλία

Η φωνητική εκφορά της γλώσσας επιτυγχάνεται με την ομιλία και έχει άμεση σχέση με το νευρομυϊκό συντονισμό του συστήματος άρθρωσης και φώνησης του ατόμου, τον απαραίτητο για την παραγωγή των ήχων και των γλωσσικών μονάδων που ονομάζονται φωνήματα (Κατή, 1990). Οι λειτουργίες της ομιλίας είναι δυο: α. η παραγωγή ή η φωνητικά απόδοση η οποία σχετίζεται με την ενεργοποίηση, την επιλογή, τον σχηματισμό και την τακτοποίηση των εννοιών σύμφωνα με τους γραμματικούς κανόνες και ακόμη η φωνητική έκφραση των εννοιών με την συμμετοχή της αναπνοής, της φώνησης και της άρθρωσης, β. η αντίληψη της ομιλίας, η οποία σχετίζεται με την αντίληψη της αλληλουχίας των ήχων και την επανασύνδεσή τους σε ενότητες με νόημα (Kaminski, 1990).

## 1.2. Η λειτουργία του λόγου

Οι Bloom & Lahey (1978) εξηγώντας τον τρόπο λειτουργίας του λόγου, επισημαίνουν τρία βασικά επίπεδα: τη δομή, το περιεχόμενο και την χρήση του. Κάθε ένα από αυτά εμπεριέχει τα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος του λόγου από τα οποία ο ίδιος συντίθεται. Για την καλύτερη απεικόνιση του επιπέδου του λόγου χρησιμοποιούν το διάγραμμα Venn



Διάγραμμα 1. Διαγραμματική αναπαράσταση της αλληλεπίδρασης των τριών γλωσσικών παραμέτρων της γλώσσας, σύμφωνα με τους Bloom και Lahey (1978, σελ.22)

Ειδικότερα, οι Bloom και Lahey (1978) προσπάθησαν να περιγράψουν τον σύνθετο τρόπο λειτουργίας της ανθρώπινης γλώσσας στη βάση των παραπάνω αναφερθέντων τριών παραμέτρων (language components): της γλωσσικής δομής (language form), του γλωσσικού περιεχομένου (language content) και της γλωσσικής χρήσης (language use) (βάσει διαγράμματος 2.) Καθένα από αυτά τα τρία συστατικά στοιχεία (παράμετροι) της γλώσσας

κυβερνάται από μια σύνθετη ομάδα συμβατικών κανόνων οι οποίοι στο σύνολό τους συνθέτουν τη γλώσσα.

Η παράμετρος της γλωσσικής δομής αποτελείται από τα ορατά χαρακτηριστικά της γλώσσας και εμπεριέχει τους συμβατικούς κανόνες που σχετίζονται με: (α) τον συνδυασμό των επιμέρους ήχων σε μια γλώσσα (φωνολογία), (β) την εσωτερική συγκρότηση των λέξεων (μορφολογία) και (γ) τη σειρά των λέξεων στις προτάσεις (συντακτικό). Η δεύτερη παράμετρος, του γλωσσικού περιεχομένου, σχετίζεται με το εννοιολογικό περιεχόμενο της γλώσσας (σημασιολογία) και τις σχέσεις που διέπουν τις λέξεις όταν αυτές χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν τη γνώση του κόσμου.

Και, τέλος, η τρίτη παράμετρος, εκείνη της γλωσσικής χρήσης, κατά τους Bloom & Lahey (1978), περιλαμβάνει μια σειρά από συμβατικούς κανόνες οι οποίοι υπαγορεύουν την επικοινωνιακή συμπεριφορά σε τρεις βασικούς τομείς: (α) τους λόγους για τους οποίους επικοινωνούμε, (β) τους διαφορετικούς κώδικες και τα επικοινωνιακά στυλ (styles) που απαιτούνται σε μια συγκεκριμένη περίπτωση και (γ) τη συνομιλία (discourse).

## **1.2.1. Οι τρεις διαστάσεις της γλώσσας**

### **1.2.1.1.Μορφή**

Στο επίπεδο δομής του λόγου εμπεριέχονται γλωσσικά στοιχεία, τα οποία αφορούν στους κανόνες που διέπουν τους ήχους της γλώσσας και το μεταξύ τους συνδυασμό (φωνολογία), στους κανόνες οι οποίοι είναι συναφείς με τη μορφή και την ποιότητα των λέξεων (μορφολογία) αποτελείται από δύο ή περισσότερα μορφήματα, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι δεν μπορεί ένα μόρφημα να είναι και λέξη.

Στην μορφολογία εντάσσονται δυο ειδών μορφήματα, το <<λεξικό>> και το <<γραμματικό>>. Στο λεξικό μόρφημα εντάσσονται τα ονόματα και οι αναφορικές λέξεις, που είναι είτε λέξεις περιεχομένου, όπως ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα, είτε λειτουργικές λέξεις, όπως προθέσεις, βοηθητικά ρήματα, άρθρα και αντωνυμίες. Στα γραμματικά μορφήματα εντάσσονται τα ρηματικά προσφύματα, τα επιθετικά προσφύματα και τα ονοματικά προσφύματα (Bloom & Lahey, 1978).

Σύμφωνα με τον Brown 1975, τα προσφύματα μπορεί να δηλώνουν: α. τον χρόνο (γραμματικοί χρόνοι των ρημάτων), β. τον αριθμό (τον πληθυντικό αριθμό των αντικειμένων ή στα ρήματα τον αριθμό των ατόμων που κάνουν κάτι) και γ. την άποψη ή/και την εξέλιξη. Η μορφολογία έχει μεγάλη σημασία για την ελληνική γλώσσα, μιας κι αυτή χαρακτηρίζεται ως μορφολογική κυρίως γλώσσα, αφού οι λέξεις της σχηματίζουν πτώσεις και πρόσωπα, τα οποία δηλώνουν μέσα από την αλλαγή των καταλήξεών τους. Τούτο δυσκολεύει τα ελληνόπουλα, ιδιαίτερα κατά την σχολική περίοδο, κατά την οποία καλούνται να αναπτύξουν μεταγλωσσικές ικανότητες προκειμένου να προχωρήσουν στην κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης. Ιδιαίτερα για την ορθογραφημένη γραφή τα παιδιά θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να χαρακτηρίζουν ποιοτικά τη λέξη για να μπορούν να επιλέγουν σωστά τα κατάλληλα γραφήματα της κατάληξής της.

### **Συντακτικό**

Η σύνταξη αφορά τους κανόνες που διέπουν την οργάνωση των προτάσεων και οι οποίοι

ελέγχουν τον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις πρέπει να παραταχθούν για να μπορεί η πρόταση να μεταφέρει σωστά το μήνυμα που πρέπει να μεταδοθεί. Η πιο συχνή μορφή σύνταξης για την ελληνική γλώσσα είναι η ακόλουθη σειρά: Υποκείμενο + Ρήμα + Αντικείμενο (Λεβαντή 1990). Ο ικανός χρήστης της γλώσσας αναμένεται να μπορεί να συντάσσει μια τέτοιου είδους πρόταση και να την μετατρέψει σε άλλους είδους προτάσεις πχ. ερωτηματικές, παθητικές κ.α., όπως επίσης και να μπορεί να διακρίνει αν μια πρόταση είναι συντακτικά σωστή (Flack et al. 1996)

Με τη χρήση του συντακτικού μπορεί επίσης να χαρακτηριστεί το είδος των λέξεων που συναποτελούν μια πρόταση, καθώς και η σύστασή της πχ. αν αυτή αποτελείται από μια ονοματική ή ρηματική φράση ή και από τις δύο. (Chomsky 1984). Σκοπός ενός τέτοιου διαχωρισμού είναι η καλύτερη κατανόηση του νοήματος μιας πρότασης (Ζάχος 1991)

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η σύνταξη συσχετίζεται άμεσα με τη σημασία της πρότασης και το μεταφερόμενο μήνυμα, ενώ σε αυτό βοηθάει σημαντικά η κατανόηση των αναφορικών ή σχετικών λέξεων (Chomsky 1991). Για παράδειγμα, οι λέξεις που δηλώνουν τόπο (πχ μέσα, πάνω, κάτω, κτλ) δείχνουν τη θέση του αντικειμένου στο χώρο σε σχέση με ένα άλλο αντικείμενο ή αντικείμενα ή σε άλλες περιπτώσεις τα αναφερόμενα αντικείμενα είναι όμοια, αυτά πρέπει να διαφοροποιηθούν ως διαφορετικά μέλη μιας ομάδας. Για τον παραπάνω σκοπό χρησιμοποιούνται τα επίθετα.

Τα ρήματα χρησιμοποιούνται προκειμένου να δηλωθεί η ενέργεια και η σχέση των ονομάτων μεταξύ τους (πχ το αγόρι έφαγε το μήλο) και (το κορίτσι πέταξε τη μπάλα), όπου τα δύο ρήματα των προτάσεων σηματοδοτούν τη σχέση των αναφερόμενων προσώπων με τα αντικείμενα (Τομπαϊδής 1994).

### 1.2.1.2. Περιεχόμενο

Στο επίπεδο περιεχομένου του λόγου εντάσσεται η σημασιολογία η οποία αφορά στο νόημα της κάθε λέξης και στο νόημα των προτάσεων που παράγονται μετά τη σύνδεση των λέξεων. Το περιεχόμενο του λόγου είναι το νόημα, η γλωσσική αναπαράσταση των γνώσεων που έχει το άτομο για τον κόσμο των αντικειμένων, των γεγονότων, των φαινομένων, καθώς και για τη μεταξύ τους σχέση. Δημιουργείται έτσι το ενεργητικό και το παθητικό λεξιλόγιο του κάθε ατόμου.

Μέσω του λεξιλογίου, των τρόπων που τα αντικείμενα και τα γεγονότα που συσχετίζονται μεταξύ τους, αλλά και των κανόνων συνδυασμού των λέξεων, επιτυγχάνεται η μετάδοση του σωστού μηνύματος. Οι βασικές έννοιες που υπεισέρχονται σε αυτό το επίπεδο του λόγου είναι το <<θέμα>> και το <<περιεχόμενο>>. Το θέμα είναι η ιδέα που κωδικοποιείται μέσω της γλώσσας και μπορεί να αναφέρεται σε ένα αντικείμενο, μια ενέργεια ή στη μεταξύ τους σχέση. Το περιεχόμενο είναι ευρύτερη έννοια που εμπεριέχει τις κατηγορίες των θεμάτων. Οι (Bloom & Lahey 1978) χαρακτηρίζουν το θέμα ως: <<κάτι συγκεκριμένο, προσωπικό, το οποίο σχετίζεται με το συγκεκριμένο πλαίσιο χαρακτηριζόμενο ως ιδιοσυγκρασιακό, σε ατομικές κοινωνίες και πολιτισμούς, ενώ το περιεχόμενο εκλαμβάνεται ως κοινή ανθρώπινη εμπειρία, η οποία μπορεί να είναι παγκόσμια>>

Οι δυσκολίες των παιδιών στην κατάκτηση και χρήση των λέξεων στην καθημερινή πρακτική συσχετίζονται με την κατανόηση των εννοιών του θέματος και του περιεχομένου, καθώς και με το χαρακτήρα των λέξεων (Flack et al. 1996). Όσον αφορά το χαρακτήρα των λέξεων, τα παιδιά δυσκολεύονται εξαιτίας της ύπαρξης των λεγόμενων αναφορικών λέξεων, οι οποίες

αποδίδονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα, γεγονότα και φαινόμενα, και ακόμη εξαιτίας των λέξεων των οποίων η αναφορά εξαρτάται από το επικοινωνιακό πλαίσιο της κάθε περίπτωσης. Οι λέξεις αυτές ονομάζονται δεικτικές και παράδειγμά τους αποτελούν οι τοπικοί προσδιορισμοί (εδώ-εκεί), οι αντωνυμίες, τα επίθετα και οι πολύσημες λέξεις, οι οποίες γίνονται κατανοητές μόνο αν ληφθούν υπόψη γλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία του περιβάλλοντος στο οποίο αυτές εκφέρονται (Jordan 1995b). Συναφές παράδειγμα είναι η λέξη (βάθος) η οποία μπορεί να αναφέρεται σε διαστάσεις χώρου ή σε νοητικές ικανότητες κάποιου.

### 1.2.1.3. Χρήση

Το τρίτο λειτουργικό επίπεδο το λόγου σύμφωνα με το διάγραμμα Venn, είναι η χρήση τους στο κοινωνικό πλαίσιο, καθώς και ο έλεγχος και λειτουργία της συμπεριφοράς των άλλων μέσω της χρήσης του. Οι κανόνες που διέπουν το επίπεδο αυτό ονομάζονται πραγματολογικοί και ο συναφής τομέας της πραγματολογία.

Ο όρος πραγματολογία προέρχεται από την ελληνική λέξη <<πράγμα>> που σημαίνει κάτι το υπαρκτό. Χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Peirce το 1870 (Morris 1971) στην <<Πραγματιστική Φιλοσοφία>> του. Αργότερα οι Morris (1938), (1971), Austin (1962), Searle 1969 ασχολήθηκαν με την έννοια της πραγματολογίας στην φιλοσοφική θεωρία της χρήσης της γλώσσας. Επιπλέον, στα μέσα περίπου της δεκαετίας του '70, ο Bruner (1974/1975) ορίζει τον όρο <<πραγματολογία>> ως <<την άμεση λειτουργία της ομιλίας με την οποία οι ομιλητές επηρεάζουν τη συμπεριφορά των άλλων προσπαθώντας να κατευθύνουν τις προθέσεις τους>> (σελ.283)

Η χρήση της γλώσσας περιλαμβάνει δύο επίσης βασικές επικοινωνιακές όψεις: τη λειτουργία και τα συμφραζόμενα. Η λειτουργία αφορά στους σκοπούς χρήσης της γλώσσας δηλαδή στους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι ομιλούν ή γράφουν και συνδιαλέγονται μεταξύ τους. Τα συμφραζόμενα αφορούν στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κατανοούν και επιλέγουν εναλλακτικές μορφές έκφρασης ιδεών, προθέσεων ή μηνυμάτων προκειμένου να πετύχουν τους ίδιους ή διαφορετικούς στόχους, ανάλογα με την εκάστοτε εκτιμώμενη κοινωνική συγκυρία. Στην καθιερωμένη ορολογία της επιστήμης της Γλωσσολογίας το λειτουργικό ή οργανωτικό στοιχείο της γλώσσας μέσα σ' ένα ορισμένο πλαίσιο ανθρώπινης επικοινωνία στην οποία εμπλέκονται πραγματικοί ομιλητές ή συνδιαλεγόμενοι. Το πραγματολογικό σύστημα επιτρέπει στον άνθρωπο-χρήστη της γλώσσας να εκδηλώνει τις ποικίλες ανάγκες (ατομικές και κοινωνικές) και να επιδιώκει, διασφαλίζοντας τους κατάλληλους (κοινωνικούς) όρους, την ικανοποίησή τους στην καθημερινή πρακτική. Οι γλωσσολόγοι συμφωνούν ότι η πραγματολογική διάσταση της γλώσσας που διέπει κάθε μορφή της ανθρώπινης επικοινωνίας δεν αποτελεί παρά την οργανωτική πτυχή της γλώσσας στο σύνολο της έκφασής της. Με άλλα λόγια, η γλωσσική αυτή διάσταση απεικονίζει την αλληλεπίδραση της γλώσσας με τη δυναμική της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου (Stephens 1988).

Ο Morris (1938), (1971) ήταν ο πρώτος που χώρισε την επιστήμη της γλωσσολογίας σε τρεις περιοχές: α. τη σύνταξη (σχέση μεταξύ των συμβόλων) β. σημασιολογία (σχέσεις μεταξύ των συμβόλων και των αναφορών τους) γ. πραγματολογία (σχέση μεταξύ των συμβόλων και των ανθρώπων που τα χρησιμοποιούν).

Αργότερα, ο Austin (1955), (1962) προτείνει τη θεωρία των <<Πράξεων Ομιλίας>> (speech acts), προωθώντας έτσι την πραγματολογία ως τομέα της γλωσσολογίας. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, όταν ένα άτομο παράγει μια φράση επιτελεί ταυτόχρονα τρεις πράξεις:

1. **Εκφωνητική πράξη** (locutionary act): αυτή αφορά την ενεργή παραγωγή λέξεων με νόημα

ή στην χρησιμοποιούμενη φράση.

**2. Προσλεκτική πράξη** (Illocutionary act): ενέργεια που αφορά σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή λειτουργία ή ισχύ, σύμφωνα με την οποία η φράση έχει μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή λειτουργία. Πρόκειται, δηλαδή, για την πρόθεση του ομιλητή.

**3. δια-λεκτική πράξη** (Perlocutionary act): αυτή αφορά στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα που επιφέρεται στη νοητική κατάσταση του άλλου. Η πράξη αυτή, με άλλα λόγια, αναφέρεται στην επίδραση που έχει το εκφώνημα στη νοητική κατάσταση και τη συμπεριφορά του εμπλεκόμενου ακροατή. (Cole 1982, Φιλιππάκη- Wazburton 1992, Anderson-Wood & Smith 1997).

Καταλήγοντας, τυχόν έλλειμμα στις πραγματολογικές λειτουργίες της λεκτικής συμπεριφοράς είναι εμφανές στα παιδιά όταν συμπεριφέρονται με τρόπο που δε συνάδει με τη χρονολογική τους ηλικία και το εκτιμώμενο επίπεδο (νοητικής και συναισθηματικής) ωριμότητας τους. Δηλαδή όταν η χρησιμοποιούμενη γλώσσα τους δεν είναι κατά κανόνα κατανοητή και αποδεκτή από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Η πραγματολογική συμπεριφορά αναπτύσσεται καθώς το παιδί σταδιακά ωριμάζει και μαθαίνει επικοινωνιακούς τρόπους ή δεξιότητες που προάγουν την κοινωνική τους συναλλαγή. Ένα παράδειγμα αυτής της συμπεριφοράς είναι, όταν πλέον το παιδί γνωρίζει να μη διακόπτει το συνομιλητή του, να μην παίρνει το λόγο σε μη επιτρεπτό ή ακατάλληλο χρόνο ή ακόμα να μην ομιλεί μεγαλόφωνα γιατί οι κρατούσες συνθήκες επικοινωνίας των συνδιαλεγόμενων δεν επιτρέπουν την εκδήλωση παρόμοιων συμπεριφορών. (Δημήτρης Π. Στασινός, 2009)

### **1.3. Αντίληψη της αντίληψης της ομιλίας**

Η αντίληψη της ομιλίας αναπτύσσεται με ραγδαίο ρυθμό μέσα στους πρώτους 12 μήνες ζωής του βρέφους. Στην αρχή, υπάρχει ευαισθησία στο ακουστικό περιβάλλον με σκοπό να διαμορφωθούν οι ικανότητες και οι προτιμήσεις επεξεργασίας του αντιληπτικού συστήματος μέσα από μια διαδικασία επιλεκτικής προσοχής και σταδιακής προσαρμογής. Σύμφωνα με μελέτες, έχει αποδειχθεί ότι τα βρέφη ήδη από τη γέννηση τους είναι ευαίσθητα στους ήχους του λόγου, καθώς είναι διακριτοί από τους άλλους ήχους (Eimas et al. 1987). Το βρέφος γεννιέται έτοιμο να δώσει την κατάλληλη προσοχή στις συλλαβές δίνοντας στην ομιλία ρυθμό και τονισμό, και περιλαμβάνοντας τους φθόγγους για τη σωστή άρθρωση, καθώς το βρέφος ήδη κατά την προγεννητική περίοδο (κατά τη διάρκεια της κύησης) έχει εξοικειωθεί με τα προσωδιακά στοιχεία της γλώσσας. Τα ακουστικά στοιχεία των φθόγγων της ομιλίας παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο ανάπτυξης του φωνητικού χώρου με τις κατηγορίες των συμφώνων και των φωνηέντων, οι οποίες αναπτύσσονται κινητικά στην προσπάθεια του βρέφους να εξελίξει την άρθρωσή του. Καθώς το παιδί εξελίσσει την αντίληψη της ομιλίας του, παράλληλα αρχίζει αντιστοιχεί κάποιες λέξεις με τα αντικείμενά τους, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο το λεξιλόγιό του.

Σε κάθε στάδιο, το βρέφος επεξεργάζεται πλήρως την ομιλία της μητρικής του γλώσσας. Όσο περισσότερο εκτίθεται ακουστικά σε αυτήν, τόσο πιο γρήγορα <<απομακρύνεται>> από τα χαρακτηριστικά άλλων γλωσσών. Έτσι, το παιδί θα φτάσει στην εφηβεία και θα έχει φτάσει στο σημείο να έχει κατακτήσει τη μητρική του γλώσσα, κάνοντας χρήση αυτής στη σκέψη και την επικοινωνία, κάτι το οποίο θα έχει επιτευχθεί χωρίς διδασκαλία, αλλά μόνο με την αλληλεπίδραση του γλωσσικού περιβάλλοντος με τις φυσικές εγγενείς δεξιότητες (Μπέσσας, 2006).

### **1.4. Θεωρίες πρόσκτησης του λόγου**

Η εκμάθηση της γλώσσας - η οποία αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, παρά το γεγονός

ότι πραγματοποιείται με την απουσία διδασκαλίας - ξεκινά με τον ερχομό του ανθρώπου στη ζωή και ολοκληρώνεται σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό με το πέρας της παιδικής ηλικίας. (Νικολόπουλος, 2008)

Το κάθε παιδί διανύει συγκεκριμένα αναπτυξιακά στάδια μέχρι να φτάσει στο σημείο να κατακτήσει τη γλώσσα. Ωστόσο, η ολοκληρωμένη κατάκτηση της γλώσσας, καθώς και η ακριβής ηλικία κατάκτησης του κάθε σταδίου ανάπτυξης από το κάθε παιδί, εξαρτάται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Κάποιοι εξ αυτών των παραγόντων είναι ο ρυθμός βιοψυχολογικής ανάπτυξης. ( Πήτα Ρ., 1998)

Η διαδικασία μάθησης της γλώσσας χωρίζεται σε τρία διαφορετικά συστατικά μέρη: τη φωνολογία, τη σύνταξη, αλλά και τη σημασιολογία. Τα τρία βασικά συστατικά της γλώσσας, μετά από εκτενείς μελέτες, μας έδωσαν αρκετά στοιχεία σχετικά με το χαρακτήρα και συγκεκριμένα με την αυτονομία της γλώσσας. Επίσης, η γλώσσα αναπτύσσεται πάντα σε σχέση με τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού: τη γνωστική, αλλά και τη βιοσωματική. (Πόρποδας, 1999).

Σύμφωνα με τον Στασινό Δ. (2009), ενίοτε έχουν παρουσιαστεί διάφορα θεωρίες, οι οποίες προσεγγίζουν θέματα γύρω από την ανθρώπινη συμπεριφορά και τον τρόπο απόκτησης του λόγου και της γλώσσας από τον άνθρωπο. Επίσης, <<οι παραπάνω θεωρίες διευκολύνουν από τη φύση τους την κατανόηση των αναπτυξιακών διαδικασιών που ακολουθούν στην εκδίπλωσή τους οι ποικίλες νοητικές ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες του ανθρώπου προβαίνοντας στη συστηματική περιγραφή τους και παρέχοντας ταυτόχρονα απαντήσεις στα καίρια ερωτήματα του πώς και γιατί>>.

Παρακάτω, θα παρουσιαστούν οι δυο κυριότερες θεωρίες που έχουν επικρατήσει στις κοινωνικές επιστήμες για την ανάπτυξη της γλώσσας, αλλά και τα μοντέλα στα οποία αυτές στηρίζονται. Συγκεκριμένα, θα αναλυθεί η γενετική θεωρία (generative theory) (Chomsky, 1998), η οποία στηρίζεται στο βιολογικό μοντέλο κατάκτησης της γλώσσας και η θεωρία κατασκευής (constructivist theory) (Tomasello, 2003) που βασίζεται στο λεγόμενο εμπειριοκρατικό μοντέλο ανάπτυξης της γλώσσας.

Η γενετική θεωρία αναπτύχθηκε στις αρχές του δεύτερου μισού του 20<sup>ου</sup> αιώνα από τον Αμερικανό γλωσσολόγο και φιλόσοφο Noam Chomsky (1957, 1965), πατριάρχη της γλωσσολογίας και εισηγητή της επονομαζόμενης γενετικής-μετασχηματιστικής γραμματικής. Ο Noam Chomsky επιχείρησε να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αναπτύσσουν και εξελίσσουν τη γλώσσα, και πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός του ήταν η απλούστευση των κανόνων λειτουργίας της γλώσσας και ο εντοπισμός των ομοιοτήτων και των διαφορών των διάφορων γλωσσών που χρησιμοποιούνται σε ολόκληρο τον κόσμο. Υποστήριξε την άποψη ότι ο άνθρωπος έρχεται στον κόσμο με μια γενετική προδιάθεση να αναπτύξει και να εξελίξει τη γλώσσα, η οποία γλώσσα είναι βιολογικά προκαθορισμένη. Επίσης, ο ίδιος, καθώς και άλλοι ψυχογλωσσολόγοι κατέληξαν στην άποψη ότι πρέπει να υπάρχει μία μορφή καθολικότητας (universality) που διέπει όλες τις γλώσσες του κόσμου – την οποία απέδωσαν στην αγγλική γλώσσα με τον όρο <<linguistic universals ή universality ή commonality>>. Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, ένα κομμάτι της γλώσσας που χρησιμοποιείται από όλες τις διαφορετικές γλώσσες ανά τον κόσμο είναι κοινό, χωρίς να διαδραματίζουν κανένα ρόλο σε αυτό, τα χαρακτηριστικά του κάθε λαού, όπως είναι ο δείκτης νοημοσύνης, το πολιτισμικό επίπεδο ή η εθνικότητα. Η παραπάνω θεωρία της καθολικότητας οδήγησε τους προαναφερθέντες επιστήμονες στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ένας έμφυτος μηχανισμός κατάκτησης της γλώσσας, τον οποίο και αποκάλεσαν <<μηχανισμό πρόσκτησης της γλώσσας>> (Language Acquisition Device – LAD). Τα συντακτικά χαρακτηριστικά του παραπάνω μηχανισμού είναι κοινά σε όλες τις γλώσσες, είναι, δηλαδή, καθολικά και ισχύουν κατά τη διάρκεια κατάκτησης της κάθε φυσικής γλώσσας στον κόσμο

(Στασινός Δ., 2009).

Ο μηχανισμός αυτός εφοδιάζει το άτομο με το σύνολο των κανόνων και των αρχών των φυσικών γλωσσών, τη λεγόμενη καθολική γραμματική (universal grammar), η οποία αποτελείται ουσιαστικά από τη γραμματική της κάθε φυσικής γλώσσας. (Chomsky, 1998). Καθώς η γενετική θεωρία εξελισσόταν μέσα στις δεκαετίες η καθολική γραμματική υποβαλλόταν σε αλλαγές. Η τελευταία μετατροπή που υπέστη η καθολική γραμματική ήταν τη δεκαετία του 1990. Ειδικότερα, αποτελούνταν από καθολικά χαρακτηριστικά: γένος, αριθμό και πτώση, τα οποία διαφέρουν σε κάθε γλώσσα ως προς την απόδοση γραμματικού χαρακτήρα. Το παιδί έχει την εγγενή ικανότητα, τη στιγμή που εκτίθεται στη γλώσσα του περιβάλλοντός του, να διακρίνει τα καθολικά χαρακτηριστικά της γραμματικής της μητρικής του γλώσσας. Σε κάποιες γλώσσες τα παραπάνω χαρακτηριστικά έχουν γραμματικό χαρακτήρα (όπως συμβαίνει στην ελληνική γλώσσα), ενώ σε άλλες γλώσσες (όπως είναι η αγγλική γλώσσα) δεν έχουν (Marinis 2003· Roeper, 1999). Λόγου χάρη, στην ελληνική γλώσσα το γένος έχει γραμματικό χαρακτήρα, καθώς εκφράζεται και στα άρθρα (ο, η, το), αλλά και στα επίθετα. Στην αγγλική γλώσσα, απ' την άλλη πλευρά, το γένος δεν γραμματικοποιείται (the mother, the sun, the table).

Συνοψίζοντας, βάσει της γενετικής θεωρίας που αναπτύχθηκε από τον Noam Chomsky και τους συνεργάτες του, ο άνθρωπος είναι εφοδιασμένος από τη φύση του με την ικανότητα να κατακτήσει τις γλωσσικές δομές και συγκεκριμένα, τις γραμματικές δομές της γλώσσας την οποία μαθαίνει. Η παραπάνω άποψη, όμως, συνηγορεί και στο γεγονός ότι υπάρχει ένα σύνολο γραμματικών δομών που μοιράζονται όλες οι ανθρώπινες γλώσσες, και οι έξι χιλιάδες διαφορετικές γλώσσες του κόσμου.

Στη θεωρία κατασκευής (constructivist theory), δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική διάσταση της γλώσσας. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της συγκεκριμένης θεωρίας, οι παράγοντες που συμβάλλουν στην κατάκτηση της γλώσσας είναι η νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Τα ερεθίσματα που λαμβάνει το παιδί από το περιβάλλον, αλλά και η θέση που έχουν τα πρόσωπα του κοντινού του περιβάλλοντός επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά, ανάλογα την κάθε περίπτωση, την πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης (Tomasello, 2003).

Σύμφωνα με την Α. Φραγκουδάκη, 1995 <<Η χρήση της γλώσσας δεν είναι τυχαία αλλά ούτε και “αθώα” >>.

Εξίσου σημαντικό ρόλο με τα γλωσσικά στοιχεία, όσον αφορά στη λειτουργία της γλώσσας, διαδραματίζουν και τα μη γλωσσικά ή αλλιώς τα εξωλεκτικά στοιχεία της γλώσσας, τα οποία συμπληρώνουν και διευκρινίζουν τα γλωσσικά μηνύματα. (Bloom & Lahey, 1978).

Συγκεκριμένα, κατηγοριοποιούνται σε παραγλωσσικά (παύσεις, ένταση φωνής, επιτονισμός) και εξωγλωσσικά στοιχεία (στάση σώματος, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες).

Σύμφωνα με τον Tomasello 2003, δυο από τις πιο σημαντικές ικανότητες του παιδιού που το οδηγούν στην επιτυχή απόκτηση της γλώσσας είναι οι εξής: η αντίληψη των προθέσεων των γύρω του και η κατηγοριοποίηση. Αναλυτικότερα, κατέχοντας το παιδί την πρώτη ικανότητα που αναφέρθηκε, μπορεί και εστιάζει την προσοχή του σε διάφορα αντικείμενα και καταστάσεις μαζί με άλλα άτομα (εστιασμένη προσοχή), ανταποκρίνεται σε χειρονομίες και λαμβάνει πρωτοβουλία να οδηγήσει το βλέμμα του περίγυρού του σε γεγονότα που του κινούν το ενδιαφέρον, μέσω της χρήσης μη γλωσσικών στοιχείων, με συχνότερη τη

χειρονομία της δείξης και τη βλεμματική επαφή. Η δεύτερη ικανότητα που αναφέρθηκε, η ικανότητα κατηγοριοποίησης περιλαμβάνει την ικανότητα ανακάλυψης μοτίβων και αναλογιών, καθώς και της ομαδοποίησης διάφορων εννοιών που παρουσιάζουν ομοιότητες. Η παραπάνω ικανότητα καθιστά ικανό το παιδί να ανακαλύψει τα μοτίβα που εφαρμόζονται στη μητρική του γλώσσα και συγκεκριμένα, στη γραμματικής αυτής, όπως εκείνη χρησιμοποιείται από τους ενήλικες.

Καταλήγοντας, οι υποστηρικτές της θεωρίας κατασκευής πραγματοποίησαν ένα πλήθος ερευνών με στόχο την απόδειξη ύπαρξης γραμματικών κατηγοριών στα πρώτα αναπτυξιακά στάδια, παρόμοιων με εκείνων των ενηλίκων. Η παραπάνω απόδειξη θα συνηγορούσε υπέρ της άποψης ότι τα παιδιά αναπτύσσουν τη γλώσσα επηρεαζόμενα από τα ερεθίσματα των κοντινών του ανθρώπων, καθώς χρησιμοποιούν γραμματικές δομές και λέξεις ίδιες με των ενηλίκων (Μαρίνης, 2008).

### **1.5. Στάδια ανάπτυξης λόγου και ομιλίας**

Σύμφωνα με τους Shipley & McAfee (1998), η ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας διαμορφώνεται ως εξής:

Από τη γέννηση μέχρι έξι μηνών το βρέφος παρουσιάζεται να τρομάζει με το άκουσμα διαφόρων ήχων, ενώ έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει κάποιους ήχους. Παράλληλα μπορεί να επαναλαμβάνει κάποιους ήχους. Το βρέφος καταφέρνει να εντοπίζει την πηγή του ήχου και γυρνά το κεφάλι προς το μέρος της. Πολύ συχνά συναντάται το βρέφος να ψιθυρίζει και να βγάζει ευχάριστους ήχους. Συχνό φαινόμενο ακόμα είναι το βρέφος να μιμείται ήχους. Το βρέφος χρησιμοποιεί ήχους ή και χειρονομίες για να προδώσει ανάγκες και επιθυμίες του. Μάλιστα χρησιμοποιεί διαφορετικό κλάμα για να εκφράσει διαφορετικές ανάγκες του. Επίσης, χαμογελάει όταν απευθύνονται σε αυτό. Επιπλέον, χρησιμοποιεί τα φωνήματα ρ/ ύ/ τη όταν μουρμουρίζει. Τέλος, ποικίλλει το ύψος και η ένταση της φωνής του.

Από τον έβδομο μήνα μέχρι τη συμπλήρωση του πρώτου έτους το μωρό αντιλαμβάνεται την έννοια του ναι και του όχι. Επιπλέον μπορεί να διαπιστώσει εύκολα κάποιος πως το μωρό καταλαβαίνει και αποκρίνεται στο όνομά του. Επιπρόσθετα, το μωρό εμπλουτίζει τους ήχους που αντιλαμβάνεται και μιμείται. Πολύ συχνά μπορεί να διαπιστωθεί πως το μωρό καταλαβαίνει και συνδυάζει λέξεις που έχουν σχέση με κοινά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα παπούτσια, κούπα, κ.ά.. Ακόμα, παρουσιάζεται μεγάλη ποικιλία ήχων που μουρμουρίζει. Ενώ εντοπίζεται να μιμείται ήχους και μελωδίες που ακούει να χρησιμοποιούν οι ενήλικες. Αξίζει να σημειωθεί πως χρησιμοποιεί ήχους ακόμα και όταν κλαίει μόνο για να προκαλέσει προσοχή. Σημαντικό είναι πως το μωρό ακούει όταν του μιλάνε. Επίσης, αρχίζει να μετατρέπει το μουρμούρισμα σε ακατάληπτη γλώσσα. Ακόμα, παράγει μία έως τρεις λέξεις, ενώ χρησιμοποιεί ουσιαστικά. Τέλος, κατανοεί απλές εντολές.

Από τον 13<sup>ο</sup> μήνα έως τον 18<sup>ο</sup> μήνα χρησιμοποιεί πρότυπα επιτονισμού ενηλίκων. Επιπλέον, παρατηρείται το μωρό να χρησιμοποιεί ηχολαλία και να έχει ακατάληπτη ομιλία. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιεί ασυνάρτητη ομιλία για να καλύψει κενά στη ροή του λόγου. Πολύ συχνά μπορεί να διαπιστωθεί πως το μωρό παραλείπει μερικά αρχικά σύμφωνα και σχεδόν όλα τα τελικά σύμφωνα. Ακόμα, παράγεται συχνά ακατάληπτος λόγος. Σημαντικό είναι πως το μωρό ακολουθεί απλές εντολές. Ενώ, μπορεί να αναγνωρίζει δύο με τρία μέρη του σώματος. Επιπλέον, έχει ένα εκφραστικό λεξιλόγιο από τρεις έως είκοσι περισσότερες



λέξεις. Αξίζει να σημειωθεί πως συνδυάζει χειρονομίες με λόγο. Τέλος, κάνει έκκληση για τα περισσότερα αντικείμενα που επιθυμεί.

Από τον 9<sup>ο</sup> μήνα έως τη συμπλήρωση του δεύτερου έτους χρησιμοποιούνται λέξεις πιο συχνά από ασυνάρτητη ομιλία. Επίσης, υπάρχει ένα εκφραστικό λεξιλόγιο 50 με 100 ή περισσότερες λέξεις. Επιπροσθέτως, υπάρχει ένα αντιληπτικό λεξιλόγιο 300 ή και περισσότερων λέξεων. Ακόμα, αρχίζει να συνδυάζει ρήματα με ουσιαστικά και να χρησιμοποιεί αντωνυμίες. Επιπλέον, έχει ασταθή τόνο φωνής όταν μιλάει και χρησιμοποιεί κατάλληλο κυμάτισμα φωνής στις ερωτήσεις. Ακόμα, είναι 25- 50% κατανοητό από τους ξένους. Αξιοσημείωτο είναι πως μπορεί να απαντά σε ερωτήσεις του τύπου «τι είναι αυτό;», ενώ γνωρίζει πέντε σημεία του σώματος και διασκεδάζει ακούγοντας ιστορίες. Τέλος, μπορεί να ονομάζει επακριβώς μερικά οικεία αντικείμενα.

Από το δεύτερο έως το τρίτο έτος συντελείται ραγδαία ανάπτυξη, αφού ο λόγος είναι καταληπτός 50- 75% και μπορεί μάλιστα να εκφράζει την ανάγκη του για τουαλέτα. Επίσης, καταλαβαίνει τη διαφορά του «ένα» από τα πολλά. Η έκφρασή του έχει βελτιωθεί πολύ, αφού ζητάει αντικείμενα ονομάζοντάς τα, δείχνει τις εικόνες στο βιβλίο και λέει τι δείχνουν, αναγνωρίζει διάφορα μέρη του σώματος, απολαμβάνει να ακούει μικρές ιστορίες, τραγούδια και ρυθμούς. Ακόμα, ακολουθεί απλές εντολές και απαντά στις απλές ερωτήσεις. Επιπλέον, κάνει ερωτήσεις με μία – δύο λέξεις, χρησιμοποιεί φράσεις τριών- τεσσάρων λέξεων και αξιοποιεί λέξεις γενικού περιεχομένου. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιεί μερικές προθέσεις, άρθρα, ρήματα στον ενεστώτα, ομαλό πληθυντικό, γραμματικές εκθλίψεις και ανώμαλους τύπους στον αόριστο. Παρόλα αυτά συνεχίζει να ηχολαλεί όταν συναντά δυσκολίες στον λόγο. Αξιοσημείωτο είναι πως έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 500- 900 ή και περισσότερων λέξεων και εκφραστικό λεξιλόγιο 50-250 ή περισσότερων λέξεων αν και παρουσιάζει πολλαπλά γραμματικά λάθη. Σημαντικό είναι πως καταλαβαίνει περισσότερα πράγματα από όσα του λέγονται. Συχνά παρουσιάζει επαναλήψεις, κυρίως κατά την έναρξη, στη λέξη «εγώ» και στις πρώτες συλλαβές. Μιλάει δυνατά και αυξομειώνει τον τόνο της φωνής του. Χρησιμοποιεί τα φωνήεντα σωστά και τα σύμφωνα σε αρχική θέση αν και συχνά παραλείπει σύμφωνα σε μεσαία θέση και παραλείπει ή υποκαθιστά σύμφωνα σε τελική θέση. Τέλος, χρησιμοποιεί περίπου 27 φωνήματα, το βοηθητικό «είναι» και χρησιμοποιεί μερικά ομαλά ρήματα στον αόριστο, κτητικά μορφήματα, αντωνυμίες και προστακτική.

Από το τρίτο έως το τέταρτο έτος συντελείται μεγάλη εξέλιξη στην αντιληπτική λειτουργία, αφού έχει ένα αντιληπτικό λεξιλόγιο 1200-2000 λέξεων, καταλαβαίνει τη λειτουργία των αντικειμένων και τη διαφορά των εννοιών. Επίσης, ακολουθεί εντολές που αποτελούνται από δύο με τρία μέρη, μπορεί να ρωτάει και να απαντάει απλές ερωτήσεις και συχνά κάνει ερωτήσεις, όπου ζητάει λεπτομέρειες στις απαντήσεις. Ακόμα παράγει απλές προφορικές αναλογίες και εκφράζει λεκτικά τα συναισθήματά του. Επιπλέον, χρησιμοποιεί τέσσερις με πέντε λέξεις στις προτάσεις, επαναλαμβάνει έξι με δεκατρείς συλλαβές επακριβώς, αναγνωρίζει αντικείμενα με το όνομά τους, είναι χειριστικός στη συμπεριφορά του με τους ενήλικες και χρησιμοποιεί ρήματα και ουσιαστικά συχνότερα από ότι στο παρελθόν. Αν και μπορεί να συνεχίζει να ηχολαλεί, μπορεί συχνά κατά την ομιλία να επαναλαμβάνεται, να παρουσιάζει διακοπές, να έχει διαταραγμένη αναπνοή και να κάνει γκριμάτσες. Αξιοσημείωτο είναι πως έχει αίσθηση του παρελθόντος και του μέλλοντος και εκφραστικό λεξιλόγιο 800- 1500 λέξεων. Ωστόσο, αυξάνει το ρυθμό του λόγου, ψιθυρίζει, κατέχει το 50% των συμφώνων και συμπλεγμάτων, ο λόγος του είναι αντιληπτός κατά 80%. Επισημαίνεται πως η γραμματική βελτιώνεται αν και κάποια λάθη επιμένουν, μπορεί να βάλει δυο γεγονότα σε χρονική σειρά και συμμετέχει σε συζητήσεις. Τέλος, χρησιμοποιεί κάποιες εκθλίψεις, ανώμαλους πληθυντικούς, ρήματα μελλοντικού χρόνου και συνδέσμους.

Από το τέταρτο έως το πέμπτο έτος συντελείται μεγάλη αύξηση της αντίληψης, αφού κατανοεί τις αριθμητικές έννοιες ως το τρία, συνεχίζεται η κατανόηση της αντίληψη του χώρου, αναγνωρίζει ένα ως τρία χρώματα, έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 2800 λέξεων και

εκφραστικό λεξιλόγιο 900- 2000 λέξεων και μετρά μηχανικά έως το δέκα. Επίσης ακούει σύντομες, μικρές ιστορίες, απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τη λειτουργία των αντικειμένων και χρησιμοποιεί γραμματικά σωστές προτάσεις. Επιπλέον χρησιμοποιεί προτάσεις τεσσάρων έως οκτώ λέξεων, ενώ απαντά σε σύνθετες ερωτήσεις που αποτελούνται από δύο μέρη και ρωτά για ορισμούς λέξεων. Ακόμα, μιλά με μία συχνότητα 186 λέξεων ανά λεπτό σχετικά με εμπειρίες στο σπίτι, στο σχολείο, ενώ μειώνεται ο αριθμός των επαναλήψεων. Διασκεδάζει με τα στιχάκια, τους αριθμούς και τις ακατάληπτες συλλαβές. Παράγει σύμφωνα με 90% ακρίβεια, ενώ μειώνεται ο αριθμός των συνεχών ηχητικών παραλείψεων και των υποκαταστάσεων. Συχνά παραλείπει ενδιάμεσα σύμφωνα. Συνήθως ο λόγος του γίνεται αντιληπτός από τους ξένους. Χρησιμοποιεί κάποιους ανώμαλους πληθυντικούς, κτητικές αντωνυμίες, μέλλοντα χρόνο, αυτοπαθείς αντωνυμίες και συγκριτικά μορφήματα στις προτάσεις. Τέλος, αναμεταδίδει με ακρίβεια μια μεγάλη ιστορία και απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με αυτήν.

Από το πέμπτο έως το έκτο έτος το παιδί αναγνωρίζει έξι βασικά χρώματα και τρία βασικά σχήματα. Επίσης ακολουθεί οδηγίες που δίνονται σε μία ομάδα, όπως επίσης και σύνθετες οδηγίες που χωρίζονται σε τρία μέρη. Κάνει ακόμα ερωτήσεις με το «πώς», καθώς και απαντά λεκτικά στο «για» και «τι κάνεις;». Ακόμα κάνει σωστή χρήση παρελθόντα και μέλλοντα χρόνου, συνδέσμων, ονομάζει αντίθετα, έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 13000 λέξεων και ονομάζει διαδοχικά ημέρες της εβδομάδας. Επιπρόσθετα, μετρά μηχανικά ως το τριάντα και αυξάνεται θεαματικά το λεξιλόγιό του. Επίσης, μειώνει το μήκος των προτάσεών του σε τέσσερις με έξι λέξεις. Ανταλλάσσει πληροφορίες και κάνει ερωτήσεις. Χρησιμοποιεί προτάσεις με λεπτομέρειες και χρησιμοποιεί την κατάλληλη γραμματική. Σημαντικό είναι πως αναμεταδίδει με ακρίβεια μια ιστορία, τραγουδά ολόκληρα τραγουδάκια και απαγγέλει παιδικά ποιηματάκια. Τέλος, επικοινωνεί εύκολα με ενήλικες και άλλα παιδιά.

Από το έκτο έως το έβδομο έτος θέτει κατά σειρά αριθμούς, κατανοεί τις έννοιες «αριστερά», «δεξιά», ονομάζει αριθμούς, γράμματα και νομίσματα και χρησιμοποιεί αυξανόμενα πιο σύνθετες περιγραφές. Επίσης απασχολείται πιο συχνά με συζητήσεις και χρησιμοποιεί προτάσεις με έξι λέξεις. Επιπλέον, έχει ένα αντιληπτικό λεξιλόγιο 20000 λέξεων, ενώ κατανοεί τις περισσότερες έννοιες του χρόνου. Ακόμα, έχει τη δυνατότητα να απαγγέλει το αλφάβητο και να καταμετρά ως το εκατό μηχανικά. Τέλος, χρησιμοποιεί αρκετά μορφολογικά σημεία και την παθητική φωνή κατάλληλα.

## 1.6. Η ανάπτυξη της φωνολογίας

Λόγω της ανάπτυξης της θεωρίας του Noam Chomsky (1957, 1965) περί γενετικής - μετασχηματιστικής γραμματικής, η προσέγγιση της γλώσσας και του παιδικού λόγου άλλαξε ριζικά, καθώς θεωρούνταν πλέον ως ένα ξεχωριστό σύστημα λόγου από εκείνο των ενηλίκων, το οποίο δεν ήταν αποτέλεσμα άμεσης επίδρασης των γλωσσικών ερεθισμάτων που λάμβαναν τα παιδιά από το περιβάλλον. Η υπόθεση, λοιπόν, σχετικά με τις εγγενείς ικανότητες στη μάθηση της γλώσσας θα αναδειχθεί ιδιαίτερα ισχυρή σε αυτό το κομμάτι που θα αναλυθεί. Όλες οι έρευνες που πραγματοποίησαν οι επιστήμονες πάνω στο θέμα της γλωσσικής απόκτησης στόχευαν κυρίως στο να καθορίσουν τα συστατικά μέρη της γλώσσας. Τα τρία επίπεδα του λόγου, τα οποία πρέπει να καταφέρει το παιδί να κατακτήσει για να θεωρηθεί ολοκληρωμένη η γλωσσική του ανάπτυξη, είναι το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό επίπεδο (Πήτα, 1998).

Παρακάτω, θα αναλυθεί η ανάπτυξη ενός εκ των τριών γλωσσικών επιπέδων που αναφέρθηκαν παραπάνω, του φωνολογικού.

Η κατάρκτηση του φωνολογικού συστήματος μιας γλώσσας συνεπάγεται και την εκμάθηση των φωνημάτων και των φωνολογικών κανόνων που τα διέπουν. Κάθε γλώσσα αποτελείται από τα δικά της φωνήματα και τους δικούς της κανόνες, ωστόσο, μερικά φωνήματα και μερικοί κανόνες είναι κοινά σε όλες τις ανθρώπινες γλώσσες. Η καθολικότητα των γλωσσικών δομών εξαρτάται από την άρθρωση, αλλά και από τον τρόπο οργάνωσης του κάθε γλωσσικού συστήματος.

Η μελέτη της φωνολογικής ανάπτυξης επικεντρώνεται στην αναγνώριση των φωνημάτων της γλώσσας, τα οποία φωνήματα εκφέρονται μέσα σε λέξεις, αλλά και στην ύπαρξη διαφορετικών ήχων, οι οποίοι μπορεί να αποτελούν ουσιαστικά ένα φώνημα, αλλά και το αντίστροφο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το αλλόφωνο φώνημα που αποτελεί τις φωνητικές πραγματώσεις του ίδιου φωνήματος. Έτσι, στα νεοελληνικά το φώνημα /k/ πραγματώνεται με δύο ήχους, αναλόγως με το φωνητικό περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται, καθώς πριν από τα φωνήματα [e] και [i] είναι ουρανικό [c], ενώ πριν από τα υπόλοιπα φωνήματα ή στο τέλος της λέξης είναι υπερωικό [k]. Συνεπώς, για να διαφοροποιηθεί η σημασία κάποιων λέξεων είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη το σημασιολογικό κομμάτι των λεγομένων (Κατή, 1991).

Κατά τους πρώτους μήνες ζωής του παιδιού, ξεκινά η ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος, η οποία αποκαλείται ως η πρώτη φωνολογική περίοδος και είναι προπαρασκευαστική για την περαιτέρω ανάπτυξη του παιδιού. Οι τρεις φάσεις στις οποίες διαιρείται η φωνολογική ανάπτυξη είναι: η φάση των πρώτων άναρθρων κραυγών και το βάβισμα (babbling), η παραγωγή ιδιόρρυθμων φωνολογικών συνόλων και το ολοφραστικό στάδιο

Στην πρώτη φάση φωνολογικής ανάπτυξης, το βρέφος εκφέρει ένα μικρό σύνολο ήχων, το οποίο διαφοροποιείται σε κάθε βρέφος. Σύμφωνα με τον Stark (1980), οι παραπάνω ήχοι θεωρούνται περισσότερο αντανακλαστικοί, παρά φωνήματα. Η σειρά εμφάνισης των φωνημάτων στο γλωσσικό σύστημα των βρεφών φαίνεται πως εξαρτάται, όπως ακριβώς προτάθηκε από τον Jacobson, από δυο παράγοντες: την προτίμηση για συνδυασμό ήχων που είναι αντίθετοι μεταξύ τους (τα σύμφωνα και τα φωνήεντα) και από τη δυσκολία άρθρωσης του εκάστοτε φωνήματος. Αργότερα, γύρω στους έξι μήνες το μωρό ξεκινά το βάβισμα. Το βάβισμα αποτελείται από επαναλαμβανόμενες συλλαβές, όπως /gagaga/, /mamama/, dadada/. Στη συνέχεια, το βάβισμα αποκτά ποικιλομορφία και παίρνει μορφές όπως /bamilo/, /tatidi/. Τα βαβίσματα μοιάζουν ακουστικά με λέξεις όμοιες με εκείνες των ενηλίκων, παρόλο που δεν έχουν κάποια σημασία. Σύμφωνα με τον Mowrer, 1960, κατά τη διάρκεια της παραπάνω περιόδου, δηλαδή αυτής του βαβίσματος, το μωρό προετοιμάζεται αρθρωτικά για τη μετάβασή του στο ολοφραστικό στάδιο που θα ακολουθήσει σε λίγους μήνες.

Η δεύτερη φάση στην οποία χωρίζεται η περίοδος φωνολογικής ανάπτυξης είναι η φάση παραγωγής ιδιόρρυθμων φωνολογικών συνόλων. Γύρω στην ηλικία των οχτώ και εννέα μηνών, το βάβισμα του βρέφους μεταβάλλεται, καθώς αποκτά ρυθμό, διαφορετική χροιά και παρουσιάζει όμοια στοιχεία με τη γλώσσα των ενηλίκων όσον αφορά στην εκφορά των φωνημάτων. Η φάση αυτή αποκαλείται <<ιδιόρρυθμη>>, καθώς δύναται να γίνεται κατανοητή μόνο από το στενό περιβάλλον του παιδιού (Πήτα, 1998).

Η τελευταία φάση που θα περιγραφεί είναι το ολοφραστικό στάδιο. Γύρω στους 12 μήνες, όπου η κατανόηση και η παραγωγή των ήχων από το παιδί αυξάνεται, ξεκινά και η εμφάνιση των πρώτων λέξεων. Να επισημανθεί, βέβαια, ότι η παραπάνω ηλικία δεν είναι απόλυτη και εξαρτάται καθαρά από την ανάπτυξη του κάθε παιδιού, καθώς άλλα παιδιά προχωράνε πιο αργά και συστηματικά και άλλα κάνουν πιο μη συστηματικά βήματα <<στην τύχη>>. Επίσης,

υπάρχουν μεγάλες ατομικές διαφορές μεταξύ των νηπίων ως προς τα φωνήματα τα οποία θα επιλέξουν να χρησιμοποιήσουν κατά την παραγωγή των πρώτων τους λέξεων, ως προς τις λέξεις που θα προτιμήσουν να εκφέρουν πρώτα, αλλά και ως προς τις λέξεις που θα επιλέξουν να χρησιμοποιήσουν στη συνέχεια για να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους (Κωτσοπούλου, 2007).

Το παιδί, λοιπόν, σε αυτό το στάδιο αντιλαμβάνεται ότι οι ήχοι ισούνται με σημασίες και χρησιμοποιεί την ίδια διαδοχή φωνημάτων για να δηλώσει την ίδια έννοια. Η πλειονότητα των παιδιών περνάει από ένα στάδιο κατά το οποίο τα εκφωνήματά τους αποτελούνται από μία μόνο λέξη, θέλοντας να μεταφέρουν πολλαπλά μηνύματα. Γι' αυτό, άλλωστε, το στάδιο αυτό ονομάζεται και ολοφραστικό. Οι πρώτες λέξεις τους αποτελούνται κατά κύριο λόγο, από ουσιαστικά και λιγότερα ρήματα, επίθετα και άλλα μέρη του λόγου. Ειδικότερα, επιλέγουν λέξεις με τις οποίες μπορούν να μεταφέρουν πληροφορίες σχετικές με τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Επομένως, τα παιδιά εκείνη τη δεδομένη χρονική στιγμή, δεν δύνανται να εκφράσουν γλωσσικά τις πολύπλοκες νοητικές αναπαραστάσεις που επιθυμούν, καθώς δεν το επιτρέπει το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο ανήκουν (Πήτα, 1998), (Fromkin, Rodman, Hyams, 2008).

Τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα που είναι διαθέσιμα σχετικά με τη φωνολογική εξέλιξη των παιδιών έχουν συλλεχτεί από την έρευνα της Κάππα (1999) και Μαγουλά (2000), αλλά, κυρίως από την ευρεία έρευνα που διεξήγαγε ο Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών (ΠΣΛ) σε δείγμα τριακοσίων (300) παιδιών ηλικίας 2 ετών έως 6 ετών από το έτος 1989 έως το 1992 στην περιοχή της Αττικής. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η στάθμιση της Δοκιμασίας Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης (ΠΣΛ, 1995). Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν παρακάτω:

Σύμφωνα	Ηλικία κατάκτησης – Κριτήριο 75%	Σύμφωνα	Ηλικία κατάκτησης – Κριτήριο 75%	Σύμφωνα	Ηλικία κατάκτησης – Κριτήριο 75%
p	2;6 – 3;0	f	3;6 – 4;0	θ	4;0 – 4;6
b	2;6 – 3;0	l	3;6 – 4;0	c	2;6 – 3;0
m	2;6 – 3;0	ts	4;6 – 5;0	ɟ	2;6 – 3;0
n	3;0 – 3;6	dz	4;6 – 5;0	ʝ	3;0 – 3;6
t	2;6 – 3;0	s	3;6 – 4;0	ʝ	3;0 – 3;6
d	3;0 – 3;6	z	3;6 – 4;0	ʎ	4;0 – 4;6
k	2;6 – 3;0	r	5;6 – 6;0	ɲ	2;6 – 3;0
g	2;6 – 3;0	v	3;0 – 3;6		
x	3;0 – 3;6	δ	4;0 – 4;6		

Πίνακας 1. Ηλικία κατάκτησης των συμφώνων της Νέας Ελληνικής από τα ελληνόπουλα (ΠΣΛ, 1995). (Πηγή: Οκαλίδου, 2008, σελ. 192)

Επιπροσθέτως, μέχρι την πλήρη φωνολογική ωρίμανση, τα παιδιά συνηθίζουν να υποπίπτουν σε διαφόρων ειδών λάθη. Η νευρολογική ωρίμανση και ο συντονισμός των κινήσεων είναι δύο από τους παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη του φωνολογικού συστήματος των παιδιών (Κωτσοπούλου, 2007).

Κάποια εκ των συνηθέστερων λαθών είναι τα εξής: η απλοποίηση της δομής των λέξεων, καθώς προτιμούν τη φωνοτακτική δομή σύμφωνο-φωνήεν, (το /tra'rezi/ γίνεται /ta'rezi/ και το /forti'go/ μετατραπέται σε /foti'go/), η αρμονία των φωνημάτων (/rapuri/ αντί για /rapoutsí/), η μετατροπή των φωνημάτων σε χειλικά και ηχηρά σύμφωνα (/barani/ αντί για /karani/) και τέλος, η αντικατάσταση ενός φωνήματος, κοντινού αρθρωτικά με ένα νέο δύσκολο φώνημα, το οποίο είναι σε φάση κατάκτησης και σταθεροποίησης στο φωνολογικό σύστημα του παιδιού.

Καταλήγοντας, σύμφωνα με την Οκαλίδου 2008, η κατάκτηση των φωνημάτων και των συμφωνικών συμπλεγμάτων, όπως μελετήθηκε σε διάφορες γλώσσες, ολοκληρώνεται στην ηλικία των 7-8 ετών.

## 1.7. Ανάπτυξη της σύνταξης και της μορφολογίας

Λόγω της γενετικής θεωρίας, η οποία αναπτύχθηκε από τον κορυφαίο γλωσσολόγο Noam Chomsky και της μεγάλης σημασίας που απέδωσε στον τομέα της γραμματικής, η μελέτη του συστήματος της γραμματικής έχει συγκεντρώσει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Με τον όρο <<γραμματική>>, λοιπόν, εννοούμε τη σύνταξη και τη μορφολογία. (Κατή, 1990)

Με τον όρο <<σύνταξη>> αναφερόμαστε στη δομή που έχει μια πρόταση, δηλαδή, στον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται γραμματικά οι λέξεις μεταξύ τους, ώστε να σχηματίσουν φράσεις και προτάσεις, οι οποίες θα εκφράζουν μια ολοκληρωμένη σκέψη. Επίσης, το παιδί, βασισμένο στη γραμματική κατηγορία στην οποία ανήκει η κάθε λέξη, θα πρέπει να κάνει σωστή χρήση των λέξεων π.χ. άρθρα, ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα, κτλ. (Στασινός, 2009)

Σύμφωνα με τον Bloomfield (1933), <<Η πρόταση αποτελεί έναν ελεύθερο, ανεξάρτητο γλωσσικό τύπο που δεν εμπεριέχεται, με βάση τη γραμματική του δομή, σε άλλο μεγαλύτερο τύπο. Αυτό προσδιορίζει την πρόταση ορίζεται ως τη μεγαλύτερη εκφραστική μονάδα της γλωσσικής περιγραφής>>.

Η μορφολογία μελετά τις μικρότερες μονάδες που φέρουν σημασία, τα μορφήματα, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται για να σχηματίσουν την αμέσως μεγαλύτερη μονάδα της άρθρωσης, που είναι η λέξη. Επίσης, μελετά την κλίση, τη σύνθεση και την παραγωγή τους. Τα μορφήματα, ανάλογα με τη α) μορφή και β) τη λειτουργία τους, κατηγοριοποιούνται α) σε δεσμευμένα και σε ελεύθερα αλλά και β) σε λεξικά και σε γραμματικά ή αλλιώς λειτουργικά (Πήτα, 1998).

Για παράδειγμα, η λέξη /aksexastos/ διακρίνεται σε μικρότερες μονάδες που φέρουν

σημασία. Το /a/ εκφράζει άρνηση, το /ksexas/ εκφράζει απώλεια μνήμης, το /t/ δηλώνει τη γραμματική κατηγορία σε συνδυασμό με το επόμενο, το /os/, το οποίο φανερώνει τη γραμματική κατηγορία, δηλαδή ότι είναι επίθετο, γένους αρσενικού και αριθμού ενικού. (Παυλίδου, 1995)

Σχετικά με τις κατηγορίες στις οποίες υποδιαιρούνται τα μορφήματα, όπως προαναφέρθηκε, αυτές είναι τέσσερις και θα παρουσιαστούν συνοπτικά παρακάτω. Η πρώτη κατηγορία, τα δεσμευμένα μορφήματα, εμφανίζονται, όπως αποκαλύπτει και η ονομασία τους, σε συνδυασμό με άλλα μορφήματα, αποτελούν, δηλαδή, τμήμα μιας λέξης, π.χ. το στερητικό -α, οι καταλήξεις -ος, -οι, -ες, γραφ-. Η δεύτερη κατηγορία που είναι τα ελεύθερα μορφήματα, εμφανίζονται ως αυτόνομες λέξεις, χωρίς την ανάγκη παρουσίας άλλων, π.χ. τώρα, και, εγώ, εδώ. Η τρίτη κατηγορία που είναι τα λεξικά μορφήματα έχουν λεξική σημασία π.χ. γυναικ-, μιλ-. Και, τέλος, η τέταρτη κατηγορία που είναι τα γραμματικά ή λειτουργικά μορφήματα, εκφράζουν γραμματικές σχέσεις π.χ -οσύνη, -ότητα, -ξε (Πήτα, 1998).

### **1.7.1. Στάδια μορφοσύνταξης**

Οι τομείς ανάπτυξης της σύνταξης και της μορφολογίας σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ξεκινούν να λαμβάνουν χώρα περίπου στην ηλικία των 12 μηνών όπου το παιδί διανύει το στάδιο μιας λέξης και ολοκληρώνονται κατά ένα μεγάλο ποσοστό στην ηλικία των 4 ετών.

#### ***Στάδιο της μιας λέξης***

Γύρω στην ηλικία του ενός έτους το παιδί αρχίζει να παράγει τις πρώτες του λέξεις. Οι περισσότερες εξ αυτών ανήκουν σε λεξικές κατηγορίες και αποτελούν ουσιαστικά και κύρια ονόματα τα οποία έχουν συγκεκριμένη σημασία και εξυπηρετούν τις καθημερινές ανάγκες του παιδιού π.χ. μαμά, μπαμπά, γιαγιά ή μπορεί να αποτελούν και ονοματοποιημένες λέξεις π.χ. γαβ, κοκο, μπε. Άλλες λέξεις που ενδέχεται να χρησιμοποιεί είναι μεμονωμένες συλλαβές π.χ. ντα (ξύλο) ή λέξεις με δυο συλλαβές π.χ. άτα (βόλτα). Σε αυτό το εξελικτικό στάδιο, λοιπόν, φαίνεται πως τα παιδιά έχουν αρχίσει να δημιουργούν το λεγόμενο νοητικό λεξικό (mental lexicon) ή αλλιώς τις νοητικές αναπαραστάσεις των λέξεων, όπου εκεί αποθηκεύονται οι γνώσεις και οι σημασίες των λέξεων. Όμως, στο συγκεκριμένο στάδιο (one word-stage), υπάρχει μεγάλη δυσκολία για εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη μορφο-συντακτική ανάπτυξη, δεδομένου του μικρού μήκους των προτάσεων που χρησιμοποιούν. (Μαρίνης, 2008)

#### ***Στάδιο μετάβασης από τη μια στις δυο λέξεις***

Πριν φτάσει το παιδί στο στάδιο δόμησης φράσης με δύο λέξεις, υπάρχει πιθανότητα να διανύσει μια περίοδο κατά την οποία δομεί τρεις διαφορετικούς τύπους προτάσεων: ο πρώτος είναι μία λέξη η οποία προηγείται ή ακολουθεί μία συλλαβή, ο δεύτερος είναι μία λέξη την οποία ακολουθεί μία λέξη δίχως συγκεκριμένο νόημα και ο τρίτος είναι μία λέξη η οποία επαναλαμβάνεται.

(Dore, Franklin, Miller & Ramer, 1976 Owens, 2001) (Brown, 1973).

Τέλος, σε αυτό το στάδιο, σύμφωνα με τον Owens 2001, το παιδί παράγει φράσεις αποτελούμενες από δύο λέξεις, τις οποίες λέξεις, όμως εκφέρει σαν μία οντότητα, ενώ στη γλώσσα των ενηλίκων αποτελούν δύο ξεχωριστές οντότητες.

### **Στάδιο των δύο λέξεων**

Ακολουθεί το στάδιο όπου το μήκος των προτάσεων που εκφέρει το παιδί αποτελείται από δύο λέξεις π.χ. <<μαμά μπάλα>>. Σε αυτή τη φάση ο παιδικός λόγος ξεκινά να αποκτά μία αρχική συντακτική δομή, καθώς το παιδί παρατάσσει λέξεις, κυρίως ουσιαστικά και ρήματα, τα οποία ανήκουν στις λέξεις περιεχομένου, με σκοπό να εκφράσει μια ολοκληρωμένη σκέψη. Ωστόσο, η σύνταξη χαρακτηρίζεται πολύ απλή και οι συνδετικές-λειτουργικές λέξεις απουσιάζουν από το λόγο τους π.χ. και, σε, που. (Πήτα, 1998).

Το στάδιο αυτό ονομάζεται και τηλεγραφικό, δηλαδή, τα παιδιά ακούγονται σαν να διαβάζουν τηλεγράφημα, τα διότι τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο λέξεις που εκφράζουν το βασικό νόημα των σκέψεων τους, αλλά και επειδή, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, παραλείπουν λειτουργικές λέξεις (γραμματικά μορφήματα) π.χ. άρθρα, αντωνυμίες, βοηθητικά ρήματα, κλιτικές καταλήξεις ρημάτων. (Μαρίνης, 2008)

Σύμφωνα με τον Owens 2001, σε αυτό το στάδιο η συντακτική δομή παίρνει τρεις διαφορετικές μορφές στην ομιλία του παιδιού. Πρώτον, κάποιες λέξεις μπορεί να χρησιμοποιούνται σε παραπάνω από μία συντακτικές θέσεις π.χ. <<γάλα θέλω>>, αλλά και <<θέλω γάλα>>. Δεύτερον, άλλες λέξεις εμφανίζονται πάντα στην ίδια συντακτική θέση μέσα στην πρόταση, χωρίς ωστόσο να χρησιμοποιούνται δημιουργικά από το παιδί π.χ. η λέξη. Και τρίτον, σύμφωνα με τον Braine 1976, κάποιες άλλες λέξεις χρησιμοποιούνται με τη σωστή συντακτική θέση, όχι μόνο, όμως σε φράσεις τις οποίες έχει παράγει μιμητικά το παιδί, αλλά και σε φράσεις που έχει σχηματίσει μόνος του, δηλαδή με δημιουργικό τρόπο.

#### **Στάδιο συνδυασμού παραπάνω από δύο λέξεις**

Από τους 24 μήνες και έπειτα, το μήκος των προτάσεων που παράγει το παιδί επεκτείνεται και αποτελείται πλέον από παραπάνω από δύο λέξεις. Οι προτάσεις του γίνονται πιο σύνθετες, καθώς η θέση των λέξεων αποκτά λειτουργική σημασία. Σύμφωνα με τον Dale (1972), οι σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις είναι οι εξής: Υποκείμενο-Ενέργεια-Αντικείμενο (Αγόρι κλωτσάει μπάλα) και Υποκείμενο-Ενέργεια-τόπος (Μαμά τρέχει έξω) (Μαρίνης, 2008).

Σύμφωνα με την έρευνα της Στεφανή (1971), στους 30 μήνες εμφανίζεται στο λόγο των παιδιών η άρνηση π.χ. μη νάνι Κική, όχι από Γώγο, καθώς και οι ερωτήσεις με ύψωση της φωνής. Επίσης, η κατάκτηση των μορφημάτων συντελείται μέχρι την ηλικία των 2.5 – 3 ετών (αριθμός, πτώση, άρθρα, αντωνυμίες, καταλήξεις ρημάτων και ουσιαστικών, αόριστος, υποτακτική) και ακολουθεί και η κατάκτηση των λειτουργικών λέξεων π.χ. προθέσεις, όπως με, σε, προς, από και σύνδεσμοι, όπως και, αλλά, ότι, όταν (Κωτσοπούλου, 2007).

Στην ηλικία των 36 μηνών, το παιδί παράγει εκφωνήματα που αποτελούνται το λιγότερο από 3 λέξεις. Επίσης, ο Braine (1963) αναφέρει ότι σε αυτή τη φάση το παιδί πάνω στην προσπάθεια του για σωστή χρήση της σύνταξης και της γραμματικής, χρησιμοποιεί αρκετές φορές λανθασμένα τους ίδιους κανόνες των ομαλών τύπων στη θέση των ανώμαλων. Η παραπάνω τακτική, βέβαια, εξαιρείται με την πάροδο του χρόνου και το γλωσσικό σύστημα του παιδιών μοιάζει όλο και περισσότερο με αυτό των ενηλίκων. Να σημειωθεί ότι δεν έχει ακόμα κατακτηθεί η παθητική σύνταξη και η αμφισημία.

Έως την ηλικία των 5 ή 6 ετών, η ανάπτυξη της σύνταξης θα χαρακτηριζόταν ως ραγδαία τόσο σε επίπεδο κατανόησης, όσο και σε επίπεδο παραγωγής. Παρόλα αυτά, δεν έχει ολοκληρωθεί πλήρως, καθώς απομένει η κατάκτηση κάποιων πιο πολύπλοκων συντακτικών δομών, όπως είναι οι πολυσήμαντες προτάσεις και η συμφωνία μεταξύ του υποκειμένου και του κατηγορήματος κ.α.

(Πήτα, 1998).

### 1.7.2. Μέσο μήκος Εκφωνήματος (M.M.E.)

Το κάθε παιδί αναπτύσσεται με τους δικούς του ρυθμούς, οπότε η ηλικία όπου το κάθε παιδί μπορεί να αρχίσει να αποκτά λόγο ή και να φτάσει στο στάδιο των δύο λέξεων διαφέρει. Όπως γίνεται, λοιπόν, προφανές η ηλικία δεν αποτελεί ασφαλές κριτήριο για τον υπολογισμό της γλωσσικής ανάπτυξης του κάθε παιδιού. Γι' αυτό το λόγο, οι επιστήμονες, χρησιμοποιούν έναν άλλο τρόπο για να υπολογίσουν την εκφραστική ικανότητα των παιδιών και κατ' επέκταση το τυπικό στάδιο στο οποίο ανήκουν. Αυτός ο τρόπος, που χρησιμοποιούν, λοιπόν, είναι το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος, M.M.E. ( MLU-Mean Leangth Utterance), το οποίο είναι το μέσο μήκος των εκφωνημάτων που εκφέρει το παιδί μια δεδομένη χρονική στιγμή (Fromkin, Rodman, Nina Hyams).

Ο ορισμός του εκφωνήματος, βέβαια, διαφέρει μεταξύ των ερευνητών. Σύμφωνα με τους Vicari, Caselli, Gagliardi, Tonucci & Voltera, 2002, το εκφώνημα ισούται με τη διαδοχή λέξεων οι οποίες διαχωρίζονται μεταξύ τους με παύσεις.

Ο αριθμός λέξεων ή μορφημάτων σε κάθε αυθόρμητη πρόταση που παράγει το παιδί αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά κριτήρια της γλωσσικής του ανάπτυξης. (Rice, Smolik, Perpich, Thompson, Rytting & Blossom, 2010).

Στην ελληνική γλώσσα, το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος ισούται με το πηλίκο του αριθμού των λέξεων προς τον αριθμό των προτάσεων (Marinis 2003· Stephany 1985).

Σύμφωνα με τους Muller 1993, Yip & Matthews 2006, Miesel 2011, το μέσο μήκος εκφωνήματος, πέρα από το ότι αποτελεί έναν αξιόπιστο και έγκυρο τρόπο προσδιορισμού της μορφοσυντακτικής ανάπτυξης των μονόγλωσσων παιδιών, αποτελεί χρήσιμο <<εργαλείο>> και για την γλωσσική αξιολόγηση και τη σύγκριση της γλωσσικής ανάπτυξης μεταξύ των δίγλωσσων παιδιών.

Καταλήγοντας, μέσω της μέτρησης του μέσου μήκους εκφωνήματος καθίσταται δυνατός ο διαχωρισμός παιδιών με γλωσσικές διαταραχές και παιδιών χωρίς γλωσσικές διαταραχές. Επομένως, ένα ισχυρό πλεονέκτημα του μέσου μήκους εκφωνήματος είναι ο εντοπισμός πιθανών ελλειμμάτων στο γλωσσικό σύστημα των παιδιών

(Rice, Smolik, Perpich, Thompson, Rytting, & Blossom 2010, Hewitt, Hammer, Yont, & Tomblin, 2005).

### 1.8. Χρήση του όρου <<γραμματική>>

Η δημιουργία του όρου <γραμματική>> φέρνει τις ρίζες της από τους αρχαίους Έλληνες, κάτι το οποίο δείχνει και το πρώιμο γλωσσολογικό ενδιαφέρον το οποίο κυριαρχούσε. Η χρήση του όρου <<γραμματικός>> συνδεόταν με το άτομο το οποίο είχε την ικανότητα να χρησιμοποιεί τα γράμματα, ενώ ο όρος <<γραμματική>> σήμαινε τη γενικότερη ενασχόληση με τη γλώσσα αλλά και την περιγραφή του γραπτού λόγου (Μήτσης, 1998).

Η γραμματική πέρασε από διάφορα και ποικίλα στάδια μέχρι να φτάσει στο σημείο να διαμορφωθεί στην παραδοσιακή μορφή του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Η γραμματική περιγραφή στηρίζεται, κατά κύριο λόγο, στο γραπτό και όχι τόσο στον προφορικό λόγο και αυτό γίνεται αντιληπτό από το γεγονός ότι ως πρότυπο γλώσσας θεωρείται η γλώσσα των συγγραφέων, των «μεγάλων» εκείνων συγγραφέων του παρελθόντος. Επίσης, οι έννοιες, οι κανόνες και οι αρχές της ελληνικής, καθώς και της λατινικής γλώσσας αποτελούν τη βάση της γλώσσας. Από τη στιγμή, όμως, που έκανε την εμφάνισή της η επιστημονική γλωσσολογία, ο όρος <<παραδοσιακή γραμματική>> έπαψε να χρησιμοποιείται, και τα πρότυπα της γραμματικής ανάλυσης μετονομάστηκαν σε επιστημονικές γραμματικές. Η επιστημονική γραμματική,



λοιπόν, σχετίζεται με την επιφάνεια και τη μορφή των γλωσσών και εξετάζει τον τρόπο ανάπτυξης των γλωσσικών τύπων (Μπαμπινιώτης, 1980).

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη 1998, <<ορίζουμε τη γραμματική ως την περιγραφή της δομής μιας γλώσσας, εννοώντας την ανάλυση μιας γλώσσας στα συστατικά στοιχεία της, την περιγραφή των σχέσεων και της λειτουργίας τους. Στην πράξη διαφοροποιείται η έννοια της γραμματικής ανάλογα με την αντίληψη και τους στόχους των γραμματικών που συντάσσουν τις περιγραφές των διαφόρων φυσικών γλωσσών>>.

### 1.8.1. Είδη γραμματικής

Οι γραμματικοί διαμόρφωσαν τρία είδη γραμματικής: τη ρυθμιστική, την περιγραφική και την ερμηνευτική. Η γραμματική διαχωρίστηκε στα τρία παραπάνω είδη βάσει του τρόπου μελέτης και των στόχων που έθεσαν κατά την περιγραφή των γλωσσών.

- Ρυθμιστική ή κανονιστική γραμματική

Ο κύριος στόχος της ρυθμιστικής ή αλλιώς κανονιστικής γραμματικής είναι η ρύθμιση της γλωσσικής χρήσης. Κατά τον Μπαμπινιώτη (1998), ρυθμιστική γραμματική ονομάζεται εκείνη η γραμματική κατά την οποία στην περιγραφή της δομής της γλώσσας, τον κυριότερο ρόλο διαδραματίζει ο κανόνας. Είναι, λοιπόν, αυτή η γραμματική που αντιμετωπίζει τη γλώσσα με βάση το <<σωστό>> και το <<λάθος>> και θέτει <<πρέπει>> και <<δεν πρέπει>> (Καραντζόλα, 2000). Ο γραμματικός προβάλλει ένα συγκεκριμένο είδος γλώσσας, το οποίο πρέπει να ακολουθείται κατά γράμμα από τα άτομα που χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Τα κριτήρια στα οποία έχει τις βάσεις της η γλώσσα είναι, κατά κόρον, εξωγλωσσικά και όχι ενδογλωσσικά (Μήτσης, 1998). Τα κριτήρια αυτά είναι η γραπτή μορφή της γλώσσας και εκείνη η μορφή της γλώσσας που θεωρείται επίσημη (Μπαμπινιώτης, 1998). Όπως γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ο όρος <ρυθμιστική>> δόθηκε στο συγκεκριμένο είδος, καθώς ο γραμματικός μπορεί να απορρίψει κατά βούληση τη γλωσσική εξέλιξη, θεωρώντας κάποιον όρο κατώτερο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του συγκεκριμένου είδους γραμματικής αποτελεί η παραδοσιακή γραμματική, η οποία χωρίζεται σε τρία επίπεδα: το φθογγολογικό, το τυπολογικό και το ετυμολογικό (Μπαμπινιώτης, 1980).

- Περιγραφική γραμματική

Η περιγραφική γραμματική ισούται με την επιστημονική περιγραφή μιας γλώσσας που λαμβάνει υπόψη τους γραμματικούς τύπους ανάλογα τη χρήση τους. Ωστόσο, η διαφορά του συγκεκριμένου είδους γραμματικής από τα υπόλοιπα είναι ότι δεν έχει ως στόχο τη ρύθμιση της γλώσσας βάσει κανόνων ή την ερμηνεία γραμματικών φαινομένων (Μπαμπινιώτης, 1998). Αυτό που επιδιώκει είναι να καταγράψει τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα από τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας, καθώς αυτός θεωρεί ότι είναι ο μοναδικός τρόπος να προσεγγίσει τη γλωσσική δομή όπως είναι στην πραγματικότητα. Τα κριτήρια, λοιπόν, στα οποία στηρίζεται είναι ενδογλωσσικά και ο χαρακτήρας της είναι συγχρονικός. Το είδος της γραμματικής που είναι πιο κοντά στην περιγραφική γραμματική είναι ο αμερικανικός δομισμός, ο οποίος προτείνει ένα συγκεκριμένο μοντέλο γραμματικής, το οποίο σημαίνει ότι οι υποστηρικτές της εκφράζουν τις απόψεις τους με ομοφωνία. Μάλιστα, έχουν τόσες πολλές ομοιότητες μεταξύ τους, σε σημείο που ο δομισμός ονομάζεται και <<περιγραφική γλωσσολογία>> (Μπαμπινιώτης, 1980, Μήτσης, 1998).

- Ερμηνευτική γραμματική

Η ερμηνευτική γραμματική στοχεύει όχι μόνο στην περιγραφή των γλωσσικών φαινομένων, αλλά και σε κάτι πιο βαθύ, όπως είναι η αιτία του τρόπου λειτουργίας των γλωσσικών φαινομένων. Δεν αρκεί, λοιπόν, μόνο η περιγραφή της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας για να δοθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα της γλώσσας, αλλά πρέπει να διερευνηθεί και ο λόγος για τον οποίο λειτουργούν με τον συγκεκριμένο τρόπο. Έτσι, εμβαθύνει λίγο παραπάνω και προσπαθεί να δώσει απαντήσεις σε πιο ουσιώδεις απορίες. Βέβαια, παρόλο που η συγκεκριμένη γραμματική θεωρείται η πιο επιστημονική προσέγγιση από όλες, η ερμηνεία των γλωσσικών φαινομένων αλλάζει ανάλογα με την κάθε σχολή και κάθε γραμματικό, δεδομένου ότι η ερμηνεία εξαρτάται κατά πολύ από την υποκειμενική άποψη του καθένα, (Μήτσης, 1998). Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελεί η γενετική-μετασχηματιστική γραμματική του Noam Chomsky που αναζητά την ερμηνεία συγχρονικά (Μπαμπινιώτης, 1998). Συγκεκριμένα, η γραμματική που αναπτύχθηκε από τον Chomsky αποτελείται από τρεις τομείς: το συντακτικό, το σημασιολογικό και το φωνολογικό. (Lyons, 1968, Θεοφανοπούλου – Κοντού, 1989).

### 1.9. Ανάπτυξη της σημασιολογίας

Η οργάνωση των εννοιών που καλείται σημασιολογική ανάπτυξη συνίσταται από συνδυασμούς εννοιών οι οποίες εκφράζονται με τις λέξεις (Νικολόπουλος, 2008). Η ανάπτυξη του σημασιολογικού επιπέδου στην παιδική ηλικία εξαρτάται από τη εξέλιξη του γενικότερου αντιληπτικού μηχανισμού και αναφέρεται στη μάθηση και κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας (Πήτα, 1998).

Πρόκειται για μια σταδιακή διαδικασία, η οποία ξεκινά στη βρεφική ηλικία και συνεχίζεται έως και τη σχολική ηλικία. Τα παιδιά αναπτύσσουν αυτές τις ικανότητες με διαφορετική ταχύτητα σε διαφορετικές ηλικίες. Μερικά παιδιά αναπτύσσονται ταχύτερα, ενώ άλλα βραδύτερα από τον μέσο όρο. Κάποια παιδιά δείχνουν ανάκατα να συλλάβουν το νόημα ακόμη και απλών λέξεων, ή μπορεί να κατανοούν την έννοια σε ένα κείμενο και όχι σε άλλο. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να καταλάβει την έννοια της λέξης <<φίλος>> στην έκφραση <<Ο Γιώργος είναι φίλος μου>>, αλλά ίσως μπερδευτεί με την ίδια έννοια στην έκφραση <<πρέπει να έχεις φιλική διάθεση με όλους τους ανθρώπους>> (Νικολόπουλος, 2008).

Είναι σαφές ότι τα παιδιά συγκροτούν σταδιακά την έννοια μιας λέξης ακούγοντάς την έτσι όπως χρησιμοποιείται σε διάφορες περιστάσεις και με διαφορετικούς τρόπους (Weistuch & Lewis, 1991).

Ερευνητές που μελετούν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η απόκτηση της σημασίας λέξεων, στρέφονται προς δυο συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Η μία από αυτές στηρίζεται στη σταδιακή προσθήκη αφαίρεσης των διακριτών σημασιολογικών γνωρισμάτων. Παράλληλα, η άλλη σχετίζεται με την σημασία των λέξεων που αναπτύσσεται μέσω εμπειριών όπου προέρχονται από σχετικά παραδείγματα, οι οποίες παράγουν μια πρωτότυπη δομή από την οποία απορρέει σημασία.

Οι παραπάνω απόψεις είναι εμφανές ότι είναι αντιφατικές μεταξύ τους, ενώ έχουν οδηγήσει σε οξείες αντιπαραθέσεις σχετικά με τον τρόπο απόκτησης σημασίας των λέξεων.

Ο Vygotsky (1962) αποτείνεται ότι οι σημασίες των λέξεων που αποκτούν τα μικρά παιδιά υφίστανται θεμελιώδεις αλλαγές στη φύση τους. Πιο συγκεκριμένα, μετασχηματίζονται από φτωχή οργάνωση αναπαραστάσεων, που πηγάζουν από οικεία, γνωστά παραδείγματα σε περισσότερο οργανωμένες σημασίες. Αναφέρει επίσης το παράδειγμα ενός παιδιού το οποίο έκρινε ότι ένας όρος συγγένειας όπως «θεία» είναι μια έννοια που αποδίδουν οι άνθρωποι σε κάποια γυναίκα με συγκεκριμένη ηλικία και χαρακτήρα.

Αργότερα μόνο τα παιδιά είναι σε θέση να μάθουν τέλεια τους αφαιρετικούς κανόνες που

καθορίζουν επακριβώς τους όρους συγγένειας.

Οι απόψεις του Vygotsky διαφέρουν βέβαια από τις προηγούμενες σε δυο σημεία:

Αρχικά, ο Vygotsky παρουσίαζε τη διαδικασία της σημασιολογικής λεξιλογικής ανάπτυξης ως μια γενική μονολιθική ικανότητα η οποία σχετίζεται με την εμφάνιση της εγωκεντρικής ομιλίας. Ενώ, η εναλλαγή που προτείνεται παραπάνω προκύπτει σε διάφορες ηλικίες με διαφορετικές εννοιολογικές θέσεις οι οποίες εξαρτώνται από παράγοντες σχετικούς με τη φύση των συγκεκριμένων θέσεων καθώς και των λέξεων που αντιστοιχούν αυτούς τους παράγοντες. Έπειτα, ο Vygotsky δεν αναγνωρίζει ότι είναι πιθανόν κάποιες όψεις του τρόπου απόκτησης της σημασίας των λέξεων των παιδιών να είναι εντελώς instance bound, ενώ από άλλη άποψη, σημασία διέπεται από απαραίτητους κανόνες και σχέσεις.

Ο Kuczaj (1999) θεωρεί ότι για να μπορέσει το παιδί να κατανοήσει και να «αποκτήσει» μια λέξη, πρέπει πρώτα να αντιληφθεί ότι λέξη είναι μια σημασιολογική-εννοιολογική γλωσσική μονάδα. Στην πρώτη φάση της ανάπτυξης του λεξιλογίου το παιδί ακούει λέξεις που χρησιμοποιούνται ως απλές μονάδες, όπως για παράδειγμα όταν μια μητέρα δείχνει ένα ζώο αποκαλώντας το «σκύλος». Αργότερα όταν το παιδί πάει σχολείο θα εκτεθεί και στις λέξεις ως ατομικές μονάδες. Ο Kuczaj (1999) υποστηρίζει ακόμα ότι το παιδί πρέπει να μάθει τέσσερα τουλάχιστον πράγματα ώστε να κατανοήσει μια λέξη αλλά και να μπορεί να την αποσπά από τη ροή του λόγου όταν την ακούει:

- την προφορά της λέξης,
- τη σύνταξη της,
- το νόημα της
- και τον τρόπο που χρησιμοποιείται σε μια περίπτωση επικοινωνίας για να αποδώσει ένα συγκεκριμένο μήνυμα.

Αυτές οι πληροφορίες είναι αποθηκευμένες στο λεξικό, το λεξικό αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως νοητικό λεξιλόγιο (Keil and Batterman, 1984).

Σύμφωνα με τον Quin και τον Eimas (1986), η ικανότητα του παιδιού να κατηγοριοποιεί εννοιολογικά τις λέξεις και να διαμορφώνει τις αντίστοιχες σημασιολογικά συναφείς ομάδες στο σημασιολογικό λεξικό είναι έμφυτη. Αναλύοντας την ανάπτυξη της σημασιολογίας παρουσιάζονται κάποιες πρακτικές και ουσιαστικές δυσκολίες.

Πιο συγκεκριμένα, η γνώση μίας λέξης δεν συνεπάγεται αυτόματα ότι το παιδί το χρησιμοποιεί με την ίδια εννοιολογική σημασία που της προσδίδουν οι ενήλικες, ούτε επίσης δηλώνει και τον τρόπο με τον οποίο την κατανοεί το παιδί, ενώ υποδηλώνεται μόνο εάν η λέξη σε γενικές γραμμές ανταποκρίνεται στα επικοινωνιακά συμφραζόμενα.

Ακόμα, δεν έχει διευκρινιστεί πλήρως η επίδραση της σχέση των εννοιών και η διαδικασία με την οποία οι έννοιες των λέξεων συνδέονται και σχηματίζουν προτασιακές έννοιες, δεδομένου ότι δεν υπάρχει ένα σαφές μοντέλο κατά το οποίο να μπορεί να προσδιοριστεί θεωρητικά η σημασία της σημασιολογικής ανάπτυξης και ανάλυσης της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού.

Η σημασιολογική ανάπτυξη ολοκληρώνεται στην ηλικία των 8 ετών, τουλάχιστον το μεγαλύτερο μέρος της, καθώς περιλαμβάνεται και η ανάπτυξη των επιμέρους τομέων: του εμπλουτισμού λεξιλογίου, της απόκτησης της έννοιας των λέξεων και των σχέσεων ανάμεσα στις έννοιες των λέξεων καθώς και της συνειδητοποίησης της σημασιολογικής δομής των προτάσεων (Πόρποδας 1993).

Για να μπορέσει το παιδί να αποκτήσει ευχέρεια στην γλωσσική επικοινωνία είναι αυτονόητο ότι χρειάζεται να εμπλουτίζει συνεχώς το λεξιλόγιο του με καινούριες λέξεις-έννοιες (το ίδιο ισχύει και για κάποιον σπουδαστή μίας ξένης γλώσσας).

### 1.9.1. Παράγοντες που συμβάλλουν στη συντακτική σημασιολογική γλωσσική ανάπτυξη

Η ικανότητα γλωσσικής ανάπτυξης η οποία είναι έμφυτη ( Lenneberg, 1967 και Chomsky, 1957,1965) χαρακτηρίζει τον άνθρωπο όμως δεν αρκεί για την ερμηνεία της απόκτησης των συντακτικών δομών.

Παράλληλα, στην ολοκληρωμένη απόκτηση του δομικού συστήματος της γλώσσας συμβάλλουν τρεις παράγοντες οι οποίοι και ακολουθούν:

α) Η μίμηση του γλωσσικού συστήματος της γλώσσας των ενηλίκων, το παιδί μαθαίνει επειδή μιμείται ότι ακούει, μιμείται την γλώσσα των γονιών του επαναλαμβάνοντας εκφραστικά της σύνολα.

Η μίμηση διακρίνεται σε δύο τύπους η πρώτη είναι η αυθόρμητη μίμηση κατα την οποία το παιδί μιμείται ακριβώς την πρόταση του γονέα, αλλά της δίνει νέα μορφή υποβάλλοντας την σε αναθεώρηση βασισμένη σε δικούς του συντακτικούς κανόνες και δημιουργώντας έτσι μία σίγουρα μικρότερη πρόταση και έχοντας μορφή τηλεγραφική.

Επομένως πρόκειται για μία διαδικασία που δια φωτίζει τη σημασιολογική επεξεργασία στη γλώσσα των ενηλίκων. Ο δεύτερος τύπος μίμησης είναι η προκαλούμενη μίμηση κατα την οποία ο γονέας ή ο ενήλικας ζητάει από το παιδί να επαναλάβει τα λόγια του.

β) Η απευθυνόμενη στο παιδί χαρακτηριστική ομιλία των γονέων (babytalk), η ύπαρξη της οφείλεται στην ανάγκη των γονέων να απευθύνονται στο παιδί τους σε μία απλούστερη μορφή γλώσσας συγκριτικά με αυτή που χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι γονείς στην καθημερινή τους επικοινωνία. Η απλούστευση αυτή αφορά το λεξιλόγιο, την σύνταξη και την ένταση των προτάσεων. Ακόμα, περιλαμβάνουν λιγότερους ρηματικούς τύπους και προσδιορισμούς, καθώς και μικρότερη ποικιλία λεκτικών εκφράσεων χωρίς ιδιαίτερες λεπτομέρειες. Αυτή η μορφή της γλώσσας αποτελεί μία προσπάθεια των γονέων να μιμηθούν την παιδική γλώσσα, έτσι πιστεύουν ότι γίνονται ευκολότερα κατανοητοί από το παιδί.

γ) Η διεξοδική ομιλία. Εδώ ο ενήλικος ομιλητής ανταποκρίνεται και μιλάει συνεχώς στο παιδί επεκτείνοντας και αναπτύσσοντας φραστικά τα λόγια του παιδιού με συνέπεια την ταχύτερη και μεγαλύτερη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής:

Πρώτον με την απλή επέκταση είναι πιθανό ο γονέας να παρερμηνεύει τα λόγια του παιδιού δίδοντας τη δική του ερμηνεία. Δεύτερον, η διεξοδική ομιλία ανταποκρίνεται στην καθημερινή επικοινωνία των ενηλίκων και προσφέρει μεγαλύτερη γλωσσική ποικιλία στο παιδί με περισσότερα λεκτικά ερεθίσματα. Τρίτον, η διεξοδική ομιλία αξιολογείται ως πιο ενδιαφέρουσα για το παιδί, εφόσον ακούγονται συνεχώς καινούρια πράγματα που κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον του (Πήτα, 1998).

Σύμφωνα με τον Halliday το παιδί σε αρχική φάση παράγει εκφράσεις με νόημα πριν ακόμα αρχίσει να παράγει λέξεις, και τονίζει την λειτουργική σημασία της μελωδίας του τονισμού και επιτονισμού των ηχητικών πραγματώσεων του παιδιού. Έτσι οι φωνήσεις που συνήθως παράγει το παιδί μπορούν να ερμηνευτούν ως ανάγκη αλλά και επιθυμία για επικοινωνία. Σε δεύτερη φάση, χρησιμοποιεί λέξεις και τις λειτουργικές ιδιότητες της γλώσσας για να ικανοποιήσει επιθυμίες αλλά και να προσδιορίσει την πραγματικότητα. Στην τρίτη φάση και τελευταία, η γλώσσα του παιδιού αρχίζει και εξομοιώνεται με των ενηλίκων.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι στην παιδική ομιλία παρατηρούνται λεξιλογικά λάθη τα οποία

σύμφωνα με τα εννοιολογικά τους χαρακτηριστικά διακρίνονται σε δύο μορφές: στην σημασιολογική γενίκευση η οποία και είναι η πιο συχνή όπου το παιδί χρησιμοποιεί μία λέξη για να εκφράσει πολλές έννοιες, προβάλλοντας τις στην ίδια εννοιολογική ομάδα λόγω του ότι έχουν όλες ένα κοινό χαρακτηριστικό (Clark και Clark 1977), και η δεύτερη μορφή είναι η σημασιολογική συμπύκνωση κατά την οποία το παιδί αποδίδει ένα εννοιολογικό χαρακτηριστικό που διακρίνει πολλές λέξεις-έννοιες μονάχα σε μία π.χ. κόβει για το μαχαίρι.

### **1.10. Ανάπτυξη πραγματολογίας**

Η ανάπτυξη της χρήσης της γλώσσας περιλαμβάνει ως πρώτο στάδιο την ανάπτυξη της πρώιμης επικοινωνίας. Επομένως, η πραγματολογία θα μπορούσε να διακριθεί σε προγλωσσική, δηλαδή ανάπτυξη προγλωσσική επικοινωνίας και γλωσσική, δηλαδή η χρήση της γλώσσας για επικοινωνία.

#### **Προγλωσσική πραγματολογία**

Τα πρώτα επικοινωνιακά σημάδια ενός βρέφους είναι το κλάμα, τα ψελίσματα, οι κινήσεις, τα χαμόγελα, αλλά και η οπτική επαφή. Αυτές οι συμπεριφορές αποτελούν προδρόμους της επικοινωνίας και αφορούν τις αντιδράσεις του βρέφους όσον αφορά την κατάσταση την οποία βρίσκεται. Το γεγονός ότι εμφανίζονται σε όλα τα βρέφη τυπικής ανάπτυξης ώθησε τους ειδικούς να τα χαρακτηρίσουν ως αντανάκλαστικά αλλά και συνέπεια της βιολογικής ανάπτυξης του βρέφους (Bloom&Lahey 1978). Βασιζόμενα σε αυτά τα αντανάκλαστικά τα βρέφη ανακαλύπτουν το νόημα της επικοινωνίας.

Οι Bloom&Lahey (1978) υποστηρίζουν πως υπάρχουν τρία στάδια προγλωσσικής επικοινωνίας σε ένα παιδί. Στο πρώτο στάδιο το βρέφος χρησιμοποιεί αυτοπαθείς τύπους συμπεριφοράς ( π.χ. κλάμα ), οι οποίοι ονομάζονται πρωταρχικοί τύποι (primary forms) , προκειμένου να πετύχει εκείνο που επιθυμεί. Αναπτύσσει αυτές τις συμπεριφορές καθοδηγούμενο από βιολογικές ανάγκες αλλά και φυσικές. Αυτές οι ανάγκες καθορίζουν την ένταση, τον τύπο και την κατεύθυνση της συμπεριφοράς του. Βαθμιαία οι ακούσιες αυτές αντανάκλαστικές συμπεριφορές γίνονται εκούσιες κινητικές πράξεις τις οποίες το βρέφος έχει την ικανότητα να ελέγχει άμεσα και να κατευθύνει , με περιορισμένη όμως ποικιλία αφού έχει την δυνατότητα να χρησιμοποιεί μονάχα μία συγκεκριμένη μορφή συμπεριφοράς προκειμένου να δηλώσει περισσότερες από μία ανάγκες. Στο δεύτερο στάδιο, το παιδί έχει αναπτύξει τους επικοινωνιακούς του τρόπους όμως ο αριθμός των τρόπων αυτών παραμένει περιορισμένος. Το παιδί ωστόσο είναι ικανό να χρησιμοποιεί διαφορετικά σχήματα συμπεριφοράς για την ικανοποίηση των αναγκών του. Δηλαδή μπορεί να χρησιμοποιεί μία απλή λέξη για να ζητήσει κάτι που θέλει, όταν όμως με την λέξη αυτή δεν έχει το αποτέλεσμα που θέλει χρησιμοποιεί και μη λεκτικού τρόπου συμπεριφοράς, για παράδειγμα δείχνει αυτό το οποίο θέλει ή φέρνει κάποιο σχετικό αντικείμενο ή κάνει διάφορες χειρονομίες. Στο τρίτο στάδιο το παιδί μπορεί να εκφράσει ένα μήνυμα με διαφορετικούς τρόπους, αφενός επειδή έχει ήδη αρχίσει να λαμβάνει υπόψη του τις κοινωνικές μεταβλητές, όπως είναι ο ακροατής και το πλαίσιο επικοινωνίας, και αφετέρου λόγω του ότι αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν διάφοροι αλλά και διαφορετικοί τρόποι για να φτάσει κανείς στο ίδιο αποτέλεσμα. Την περίοδο αυτή μπορεί να προσαρμόσει τη γλώσσα του στους κανόνες του κοινωνικού πλαισίου, ενώ μαθαίνει τότε, πως αλλά και σε ποιον να μιλάει κάθε φορά.

## Γλωσσική πραγματολογία

Η γλωσσική πραγματολογία συνδέεται με την κατάλληλη χρήση της γλώσσας στο κοινωνικό πλαίσιο. Σύμφωνα με την Bates (1976), από την πραγματολογία αντλούνται τα υπόλοιπα δύο λειτουργικά επίπεδα της γλώσσας, δηλαδή το σημασιολογικό και το μορφοσυντακτικό. Πιο συγκεκριμένα, η Bate σχολιάζει χαρακτηριστικά ότι η σημασιολογία αναδύεται αναπτυξιακά και λογικά από την πραγματολογία με τον ίδιο τρόπο που το μορφοσυντακτικό φαίνεται να αναδύεται από τη σημασιολογία. Αυτό το σχόλιο δείχνει τη μεγάλη σημασία του πραγματολογικού επιπέδου της γλώσσας, αφού τονίζει τη συμβολή του στην ανάπτυξη των άλλων επιπέδων της.

Η ανάπτυξη της γλωσσικής πραγματολογίας στην προσχολική ηλικία, σύμφωνα με τους Bernstein και Tiegerman (1993) υπάρχουν δύο τομείς ανάπτυξης. Ο πρώτος σχετίζεται με την επεξεργασία των επικοινωνιακών λειτουργιών και ο δεύτερος με την ανάπτυξη της συζήτησης. Ο δεύτερος τομέας της γλωσσικής πραγματολογίας που αναπτύσσεται στην πρώιμη προσχολική ηλικία είναι η συζήτηση.

Στην ηλικία των τριών ετών παιδί μπορεί να εισάγει ένα θέμα του άμεσου ενδιαφέροντος του, ενώ γνωρίζει επίσης τους κανόνες αλλαγής σειράς μεταξύ των συνομιλητών. Αργότερα, στην ηλικία των τεσσάρων περίπου ετών το παιδί αποκτά περισσότερες γνώσεις για τον κοινωνικό ρόλο της συζήτησης. Σε αυτή την ηλικία έχει την ικανότητα να προσαρμόσει τη γλώσσα του στις ανάγκες του συνομιλητή και αρχίζει να κατανοεί πόσο σημαντικό είναι να λαμβάνει υπόψη την γνώμη του άλλου. Σίγουρα αυτό δεν σημαίνει ότι το παιδί σε αυτή την ηλικία είναι άριστος συνομιλητής. Οι περισσότερες δυσκολίες που παρουσιάζει είναι στην ανασύνταξη του μηνύματος που θέλει να μεταδώσει (Νικολόπουλος, 2008).

### 1.11. Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές

Σύμφωνα με την American Speech – Language – Hearing – Association (1993), μία γλωσσική διαταραχή ορίζεται ως διαταραγμένη ή αποκλίνουσα ανάπτυξη της κατανόησης και/ή της χρήσης ενός προφορικού και/ή άλλου συμβολικού συστήματος. Η διαταραχή αυτή της γλώσσας στην επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται η φωνολογία, η μορφολογία και η σύνταξη, στη συνέχεια η σημασιολογία και τέλος η πραγματολογία στο κομμάτι της επικοινωνίας. Επιπλέον, τα παιδιά με γλωσσική διαταραχή δεν αναπτύσσουν αντίστοιχες γλωσσικές δεξιότητες με τους συνομηλίκους τους. Δυσκολίες παρουσιάζονται στις δεξιότητες του δεκτικού λόγου ή στις δεξιότητες του εκφραστικού λόγου. Η γλωσσική διαταραχή μπορεί να είναι ήπια όπου παρουσιάζονται ορισμένα γραμματικά λάθη στην ομιλία αλλά παρόλα τα μηνύματα που χρειάζεται να μεταδοθούν γίνονται αντιληπτά ή να είναι αρκετά σοβαρή όπου στην περίπτωση αυτή, επηρεάζεται η ικανότητα μεταβίβασης των επιθυμιών και των αναγκών του ατόμου σε τρίτα άτομα. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι επικοινωνιακές και γλωσσικές διαταραχές έχουν ποσοστό εμφάνισης 10-15% στην πρώιμη παιδική ηλικία. Ορισμένα παιδιά δεν παρουσιάζουν αρκετές από τις πρώιμες δεξιότητες επικοινωνίας, οι οποίες αποτελούν απαραίτητη βάση για την αρχική χρήση της γλώσσας. Αυτά, λοιπόν, είναι τα παιδιά που θεωρείται ότι είναι σε σημαντικό κίνδυνο για εμφάνιση αναπτυξιακής γλωσσικής διαταραχής. Ο ρυθμός της σκόπιμης επικοινωνίας στο προγλωσσικό στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης ίσως είναι πιο αργός για παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή,

κι αυτός ο αργός ρυθμός σχετίζεται με πιο φτωχά γλωσσικά αποτελέσματα (Calandrella & Wilcox, 2000· McCarthrene, Warren, & Yoder, 1996· Wetherby, Yoncls, & Bryan, 1989).

### 1.11.1. Γλωσσική απόκλιση/καθυστέρηση

Η γλώσσα υπό φυσιολογικές συνθήκες κατακτάται αβίαστα και σε σύντομο χρονικό διάστημα από τα παιδιά, περνώντας από διάφορα γλωσσικά στάδια μέχρι την ηλικία των πέντε ετών. Ο όρος <<γλωσσική απόκλιση>> δηλώνει την παρουσία ποιοτικών διαφοροποιήσεων στην ανάπτυξη ενός παιδιού ως προς τα αναπτυξιακά στάδια λόγου, λόγου χάρη, η χρήση αρθρωτικών σχημάτων ή συντακτικών δομών που δεν συναντώνται στην τυπική γλωσσική ανάπτυξη. Η γλωσσική καθυστέρηση αναφέρεται σε εκείνα τα παιδιά που διαφοροποιούνται ποσοτικά από τα αναπτυξιακά γλωσσικά ορόσημα. Συγκεκριμένα, η γλωσσική εξέλιξη ακολουθεί τα γλωσσικά στάδια, αλλά με πιο αργό ρυθμό σε σχέση με τον αναμενόμενο π.χ. κατάκτηση ορισμένων φωνημάτων σε πιο προχωρημένη ηλικία από την αναμενόμενη, δηλαδή αρκετούς μήνες ή χρόνια αργότερα από το φυσιολογικό.

### 1.11.2. Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

Η ειδική γλωσσική διαταραχή αποτελεί ένα ιδιαίτερα σύννηθες εύρημα σε παιδιά που απευθύνεται σε κλινικό πλαίσιο ανεξάρτητα από την τελική διάγνωση που θα λάβουν. Σύμφωνα με τον Leonard (1998), ο όρος που επικρατεί στη διεθνή βιβλιογραφία είναι η <<ειδική γλωσσική διαταραχή-specific language impairment>> (ΕΓΔ-SLI). Χρησιμοποιείται και ο όρος <<εξελικτική γλωσσική διαταραχή-developmental languaguge disorder>> (DLD) (Toppelberg et al. 2000). Οι Toppelberg και οι συνεργάτες (2000) αναφέρουν ότι η εξελικτική γλωσσική διαταραχή περιλαμβάνει γραμματικά λάθη, δηλαδή μορφολογικά και συντακτικά, αλλά και λεξικολογικά λάθη, όμως δεν περιλαμβάνει διαταραχές στη φωνολογία και την πραγματολογία. Ο Leonard (1998), αναφέρει πως τα παιδιά με την παραπάνω διαταραχή παρουσιάζουν αρκετές φορές φωνολογικά ή πραγματολογικά ελλείμματα. Όμως, οι Toppelberg et al ισχυρίζονται πως η φωνολογική διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από αδυναμία παραγωγής – διάκρισης – διοργάνωσης φωνημάτων, σύμφωνα με την φωνοτακτική της ομιλούμενης γλώσσας – θεωρείται ως ειδική γλωσσική διαταραχή διότι δηλώνει ελλείμματα στη φωνητική αναπαράσταση.

Επίσης, σύμφωνα με τους Marinis και van der Lely (2007), οι οποίοι πραγματοποίησαν έρευνα στην κατανόηση των ερωτηματικών προτάσεων από τα παιδιά με ΕΓΔ, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως τα παιδιά με ΕΓΔ για να κατανοήσουν το παραπάνω είδος προτάσεων χρησιμοποιούν λεξικές πληροφορίες σχετικές με τη σημασιολογία, σε αντίθεση με τα παιδιά με τυπική γλωσσική ανάπτυξη που ανατρέχουν σε συντακτικές πληροφορίες. Η παραπάνω μελέτη μάς δείχνει το διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας των γλωσσικών ερεθισμάτων από τα παιδιά με ΕΓΔ.

Σύμφωνα με το DSM-V η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή κατατάσσεται στις διαταραχές επικοινωνίας η οποία αποτελεί συνιστώσα των νευροαναπτυξιακών διαταραχών. Δεν παρατηρείται άλλη σημαντική διαφορά της διαταραχής, εκτός από τη σημαντική αυτή διαφοροποίηση, στο νέο διαγνωστικό στατιστικό εγχειρίδιο συγκριτικά με το DSM-IV. Η ειδική γλωσσική διαταραχή αναφέρεται κυρίως στο διαγνωστικό εργαλείο DSM-V ως ‘μικτή διαταραχή της γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης’. Τα διαγνωστικά κριτήρια της ειδικής γλωσσικής διαταραχής σύμφωνα με αυτό το διαγνωστικό εργαλείο είναι τα κάτωθι:

A. Η επίδοση που προκύπτει από τη χορήγηση σταθμισμένων μετρήσεων γλωσσικής έκφρασης και αντίληψης χαμηλότερη από την επίδοση που προκύπτει από τη χορήγηση σταθμισμένων μετρήσεων εξωλεκτικής νοημοσύνης. Τα παιδιά εμφανίζουν χαρακτηριστικά, όπως δυσκολία στην κατανόηση προτάσεων, λέξεων, όπως όροι που αφορούν χωρικές πληροφορίες.

B. Οι δυσκολίες στην κατανόηση και την έκφραση της γλώσσας αποτελούν εμπόδιο στη σχολική και επαγγελματική πορεία ή/και στην κοινωνικότητα.

Γ. Δεν ισχύουν τα κριτήρια της Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής.

Δ. Δεν υπάρχουν τα παρακάτω: απραξία, νοητική υστέρηση, αισθητηριακό ελάττωμα, περιβαλλοντική αποστέρηση ή γλωσσικές δυσκολίες που σχετίζονται με τα άνωθεν (American Psychiatric Association, 2013).

Τέλος, σχετικά με τα αίτια της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής, παρόλο που δεν έχει εντοπιστεί η ακριβής αιτία αυτής της διαταραχής, έχουν προσδιοριστεί κάποιες μικρές ανωμαλίες στη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου των παιδιών με ΕΓΔ. Οι Gauger, Lombardino και Leonard (1997) ισχυρίζονται πως σύμφωνα με μαγνητικές τομογραφίες υπάρχει υψηλότερη συχνότητα νευροανατομικών ανωμαλιών σε παιδιά με ΕΓΔ. Σύμφωνα με τους Jernigan, Hesselink, Sowell και Tallal (1991), οι εγκεφαλοι των παιδιών με ΕΓΔ μπορεί να είναι αρκετά ευαίσθητοι σε επιδράσεις των προγεννητικών περιβαλλοντικών παραγόντων, οι οποίοι σε συνδυασμό με γενετικούς, νευρολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, αλληλεπιδρούν και ενδέχεται να οδηγήσουν σε γλωσσική διαταραχή.

### **1.11.3. Γλωσσικές δυσκολίες που οφείλονται σε Νοητική Υστέρηση**

Διάφορες γενετικές και χρωμοσωμικές διαταραχές προκαλούν καθολική αναπτυξιακή καθυστέρηση, η οποία επηρεάζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ομιλίας και γλώσσας. Σύμφωνα με τους Nickel & Widerstrom (1997), <<τα γονίδια είναι η βασική μονάδα κληρονομικότητα και ο κώδικας για την παραγωγή και σύνθεση πρωτεϊνών και ενζύμων που επιφέρουν τα φυσικά χαρακτηριστικά τα φυσικά χαρακτηριστικά και τη βιοχημική σύνθεση του βρέφους>>. Οι ανωμαλίες στον αριθμό ή στη δομή των χρωμοσωμάτων οδηγούν σε χρωμοσωμική διαταραχή. Η πιο κοινή χρωμοσωμική διαταραχή είναι το σύνδρομο Down το οποίο περιλαμβάνει γνωστική έκπτωση, χαμηλό μυϊκό τόνο, καρδιακές διαταραχές, δυσμορφία των ματιών, των αυτιών και των χεριών. Το σημαντικό είναι πως τα παιδιά αυτά μπορούν να λάβουν πρόιμη παρέμβαση, η οποία προάγει όλους τους τομείς ανάπτυξης (Berglund, Eriksson, & Johansson, 2001· Strunk & Fullwood, 2000).

Αναφορικά με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με χρωμοσωμικές και γενετικές διαταραχές, αυτή έχει γίνει αντικείμενο πολλών μελετών αρκετές δεκαετίες πριν. Τα παιδιά με τις παραπάνω διαταραχές ακολουθούν την αναπτυξιακή πορεία των τυπικών παιδιών, με τη διαφορά ότι ο ρυθμός ανάπτυξής τους είναι πιο αργός (E.A. Bates, 2004· Caselli, Vocari, Longobardi, Lami, Pizzoli, & Stella, 1998· Pruess, Vasady, Fewell, 1987).

Τα παιδιά που γεννιούνται με διανοητικές αναπηρίες εμφανίζουν δυσκολίες και στους τομείς της πραγματολογίας, της σημασιολογίας, της σύνταξης, της μορφολογίας και της φωνολογίας. Λόγου χάρη, τα παιδιά με σύνδρομο Down παρουσιάζουν έναν ρυθμό προλεκτικής σκόπιμης επικοινωνίας, πριν την έναρξη της ομιλίας τους, ο οποίος είναι παρόμοιος



με το ρυθμό ανάπτυξη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Calandrella & Wilcox, 2000· Wetherby et al., 1989). Σύμφωνα με τους Mundy et al., 1986, παρόλα αυτά τα παιδιά με σύνδρομο Down παρουσιάζουν ελλείμματα στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της μη λεκτικής αίτησης.

Όσον αφορά στη σημασιολογία, τα παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση προχωρούν στην απόκτηση νέων λέξεων και κατ' επέκταση στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους πιο αργά, βασισμένοι σε συγκεκριμένες έννοιες. Επίσης, τα παιδιά με σύνδρομο Down χρησιμοποιούν πιο μικρές προτάσεις και λιγότερο σύνθετες, αν και υποστηρίζεται ότι η συντακτική τους ανάπτυξη είναι παρόμοια με αυτή των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Chapman et al., 1998· Eadie et al., 2002· Miles & Chapman, 2002· J.E.Roberts et al., 2001). Τέλος, στο κομμάτι της φωνολογικής ανάπτυξης, τα παιδιά με σύνδρομο Down αναπτύσσονται αρκετά βραδύτερα σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, καθώς συνηθίζουν να επιμένουν σε φωνολογικές διεργασίες, οι οποίες ανήκουν σε πρότερα στάδια απ' αυτά στα οποία ανήκουν, σύμφωνα με τη χρονολογική τους ηλικία (Dodd & Thompson, 2001· Klink et al. 1986· Stoel-Gammon, 2001).

#### **1.11.4. Βαρηκοΐα/Κώφωση**

Η βαρηκοΐα αποτελεί μία αισθητηριακή διαταραχή και μπορεί να παρουσιαστεί από τη στιγμή της γέννησης. Ο κίνδυνος εμφάνισης Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής, σε αυτές τις περιπτώσεις είναι πολύ υψηλός. Υπάρχουν κάποιες γενετικές ανωμαλίες π.χ. σύνδρομο Usher, ερυθρά, συγγενείς λοιμώξεις, κυτταρομεγαλοϊός που οδηγούν σε διαταραχές ακοής. Επίσης, βαρηκοΐα μπορεί να προκληθεί και από επαναλαμβανόμενες ωτίτιδες (συλλογή υγρού στο μέσο ους) κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Το σύνδρομο Usher είναι κληρονομική μια διαταραχή και αποτελεί την πιο συχνή αιτία εμφάνισης διττής (αμφίπλευρης) ακουστικής διαταραχής (Carvil, 2000). Επιπλέον, το σύνδρομο CHARGE αποτελεί κι αυτό μια γενετική διαταραχή που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων ανωμαλιών, και ανωμαλίες αυτιού ή κώφωση. Η ερυθρά μπορεί να οδηγήσει σε διττή ακουστική, καθώς και οπτική μειονεξία· ωστόσο, έχει παρατηρηθεί δραματική μείωση αυτής της διττής αισθητηριακής διαταραχής που προκαλείται από την ερυθρά, λόγω του εμβολίου για ερυθρά. Ο κυτταρομεγαλοϊός, επίσης, μπορεί να προκαλέσει μεταξύ άλλων σοβαρών συμπτωμάτων και κώφωση (Shprintzen, 1977).

Η αξιολόγηση της ακοής επιτάσσει την ανάγκη προσαρμογής των διάφορων διαδικασιών με στόχο τον καθορισμό των λειτουργικών δεξιοτήτων του ατόμου που θα έχει σαν αποτέλεσμα την καλύτερη δυνατή βελτίωση του ατόμου.

Η βαρηκοΐα επηρεάζει την ανάπτυξη της γλώσσας σε κάθε ηλικία. Ο βαθμός βαρηκοΐας έχει άμεση σχέση με την ικανότητα ανάπτυξης του προφορικού λόγου από το άτομο, ωστόσο αυτή η σχέση δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί γραμμική. Παρόλο που ο βαθμός βαρηκοΐας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, όπως η εκπαιδευτική παρέμβαση, η νοητική κατάσταση, η ψυχική κατάσταση, το περιβάλλον του παιδιού, που επηρεάζουν σημαντικά την εξέλιξη της λεκτικής επικοινωνίας.

Σχετικά με τα λάθη των παιδιών με μειονεξία στην ακοή, αυτά τα παιδιά πραγματοποιούν α. πολλά λάθη στα σύμφωνα και περισσότερο στους άηχα φθόγγους, β. αρθρωτικές δυσκολίες, γ. αδόκιμη ένταση στα φωνήεντα (Owens & Schubert, 1968· Pichett et al. 1972).

Η βαρηκοΐα επηρεάζει αρκετά, όπως γίνεται αντιληπτό, και την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Η μελέτη του Fry (1979) έδειξε ότι τα ακούοντα παιδιά στην ηλικία των 2 ετών έχουν ένα

εκφραστικό λεξιλόγιο της τάξεως των 200 λέξεων, στα 3 έτη έχουν 1.000 λέξεις και στα 4 έτη 2.000 λέξεις. Η Fry προέβη σε σύγκριση των παραπάνω δεδομένων με τις επιδόσεις των μη-ακούοντων παιδιών και βρήκε πως οι διαφοροποιήσεις ήταν μεγάλες. Λάθη εντοπίζονται και στους τομείς του περιεχομένου, της διατύπωσης και της πραγματολογίας.

Το κλειδί είναι η πρώιμη παρέμβαση, η οποία μπορεί να επιφέρει πολύ καλά αποτελέσματα. Σύμφωνα με μελέτες, λέγεται πως 1 στα 1.000 μωρά που γεννιούνται, έχουν σοβαρή μειονεξία στην ακοή (Nothorn & Downs, 2001). Η πρώιμη παρέμβαση περιλαμβάνει:

- προφορική-ακουστική αποκατάσταση με στόχο την ανάπτυξη ομιλίας
- προσεγγίσεις ολικής επικοινωνίας, μέσω της χρήσης νοηματικής και ομιλίας
- δίγλωσσες εκπαιδεύσεις με στόχο τη διδασκαλία της νοηματικής και του προφορικού λόγου της μητρικής γλώσσας

Τέλος, η αποκατάσταση περιλαμβάνει τη χρήση βοηθητικής τεχνολογίας, λόγου χάρη τα ακουστικά βαρηκοΐας, κοχλιακά εμφυτεύματα τα οποία βελτιώνουν σε μεγάλο βαθμό την οξύτητα της ακοής.

#### **1.11.5. Διαταραχές χρήσης της γλώσσας – Πραγματολογικές διαταραχές**

Μέχρι και σήμερα δεν έχει δοθεί ξεκάθαρη απάντηση σχετικά με το αν οι πραγματολογικές διαταραχές αποτελούν μια ξεχωριστή διαταραχή ή αν εντάσσονται στη συμπτωματολογία διάφορων αναπτυξιακών διαταραχών. Το μόνο σίγουρο είναι ότι το παραπάνω ζήτημα έχει απασχολήσει κατά πολύ τους επιστήμονες. Σύμφωνα με τους Rapin & Allen (1983) οι οποίοι κατέβαλλαν προσπάθεια να ταξινομήσουν τις πραγματολογικές δυσκολίες, έδωσαν την ορολογία <<σύνδρομο σημασιολογικού πραγματολογικού ελλείμματος>>, θεωρώντας ότι μπορεί να συνυπάρχει και με λοιπές διαταραχές, όπως ο αυτισμός και η υδροκεφαλία. Αντίθετα, οι Bishop & Rosenbloom (1987) απέδωσαν τον όρο <<σημασιολογική πραγματολογική διαταραχή>>, υποστηρίζοντας πως αποτελεί έναν τύπο της ειδικής γλωσσικής διαταραχής.

Τα τελευταία χρόνια έχει επικρατήσει η θεωρία ότι οι πραγματολογική διαταραχή αποτελεί σύμπτωμα άλλων διαταραχών, κυρίως, διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, όπως ο αυτισμός, το σύνδρομο Asperger, ο άτυπος αυτισμός (Barrett et al. 2004). (Νικολόπουλος, 2008)

Οι πραγματολογικές δυσκολίες, λοιπόν, αφορούν στα εξής: στην έκφραση της επικοινωνιακής πρόθεσης, στην κατανόηση των κοινωνικών συμβάσεων, την αίτηση, την επεξεργασία, τις χειρονομίες, τη στάση του σώματος, στη λεκτική σκέψη, τις εκφράσεις του προσώπου, την περιγραφική ικανότητα κ.α. τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στον κάτωθι πίνακα (Πίνακας 2).

Κοινωνικές συμβάσεις
Πρόθεση ομιλητή
Μετα-αναπαράσταση
Πληροφόρηση
Αίτηση
Επεξήγηση
Γραμματικοποίηση πλαισίου
Εκφράσεις προσώπου
Στάση σώματος
Κατανόηση επικοινωνιακού πλαισίου
Λεκτική σκέψη
Χειρονομίες
Έναρξη επικοινωνιακής κατάστασης
Διευκρίνιση
Μη κυριολεκτική κατανόηση
Διαπραγμάτευση
Ειρωνεία
Πλάγια αίτηση
Περιγραφική ικανότητα
Ικανότητα ερωτήσεων
Έκφραση συναισθήματος
Διόρθωση συζήτησης
Ενσυναίσθηση
Παράκληση
Συνδυασμένη προσοχή
Προϋποτιθέμενη γνώση
Χρονική αλληλουχία

Πίνακας 2. πραγματολογικών ικανοτήτων (βασισμένος στο Test of pragmatics language TOPL)  
 Βογινδρούκας Γιάννης - Λογοπεδικός

### 1.11.5.1. Αυτισμός

«Ο αυτισμός ανήκει στο φάσμα των σύνθετων νευροεξελικτικών διαταραχών οι οποίες αποκαλούνται Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος και αναγνωρίζονται ως διαταραχές που έχουν κυρίως βιολογική βάση. Θεωρείται από τις πιο βαριές εξελικτικές διαταραχές και τα σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι ο αυτισμός είναι αποτέλεσμα πολλαπλών γενετικών και νευροπαθολογικών μηχανισμών, κάτι το οποίο περιπλέκει την εύρεση βιολογικών σημαδιών. Αφού δεν υπάρχει κάποιος βιολογικός τρόπος διάγνωσης του αυτισμού, ο μόνος τρόπος για να διαγνωστεί είναι η ακριβής και λεπτομερειακή παρακολούθηση της συμπεριφοράς. Τα τρία λειτουργικά πεδία που επηρεάζονται στις Διαταραχές του Αυτιστικού φάσματος είναι: § Η κοινωνικοποίηση § Η επικοινωνία [12] § Η έλλειψη ευέλικτης συμπεριφοράς (το άτομο εκδηλώνει στερεοτυπικές συμπεριφορές ή βασίζεται σε τελετουργικά και σε αυστηρή ρουτίνα)» (Βάρβογλη Λ., 2006)

Η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού έχει αυξηθεί κατά πολύ φτάνοντας την

αναλογία 1 στα 150 παιδιά (Fombonne, 2007). Επίσης, είναι συχνότερος στα αγόρια, συγκεκριμένα, επηρεάζονται τέσσερις φορές περισσότερο τα αγόρια, σε σχέση με τα κορίτσια

(Yeargin-Allsopp et al. 2003). Η πιθανότητα εμφάνισης του αυτισμού δεν σχετίζεται με φυλετική, εθνική ή κοινωνική κατάσταση, ούτε εμφανίζεται βάσει κάποιου συγκεκριμένου οικογενειακού τρόπου ζωής, εισοδήματος ή μορφωτικού επιπέδου.

Σύμφωνα με το DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000), πρέπει να υπάρχουν τρία στοιχεία για να είναι δυνατή η διάγνωση του αυτισμού ή των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών.

1. Ποιοτική διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση .
2. Ποιοτική διαταραχή στην επικοινωνία.
3. Παρουσία περιορισμένων, επαναληπτικών στερεοτυπικών προτύπων συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων.

Οι διαταραχές της γλώσσας στον αυτισμό χωρίζονται σε:

1. Συνοδές διαταραχές των γλωσσικών ικανοτήτων, που επηρεάζονται από την αυτιστική διαταραχή, είναι η δυσκολία στη σύνταξη, την αφηγηματική ικανότητα, την κατανόηση αφηγηματικού λόγου, τη συζήτηση, την κατανόηση των υπονοούμενων, την κατανόηση του χιούμορ και των μεταφορών, την κατανόηση των προσωδιακών στοιχείων της ομιλίας, την επεξεργασία των λεκτικών ερεθισμάτων, την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη χρήση της γλώσσας σύμφωνα με το κοινωνικό πλαίσιο.
2. Συνοδές διαταραχές των γλωσσικών ικανοτήτων, που επηρεάζονται από την υπάρχουσα νοητική υστέρηση, όπως οι δυσκολίες στη σύνταξη, το λεξιλόγιο και την άρθρωση.
3. Επιπλέον διαταραχές των γλωσσικών ικανοτήτων, που συχνά συνυπάρχουν με τον αυτισμό, είναι: η αναπτυξιακή διαταραχή λόγου, αντιληπτικού και εκφραστικού τύπου· η φωνολογική διαταραχή· οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία) και η διαταραχή στη ροή της ομιλίας (τραυλισμός).

Οι κύριες διαταραχές της γλωσσικής ανάπτυξης στον αυτισμό εντοπίζονται στο πραγματολογικό μέρος της γλώσσας. Τα άτομα με αυτισμό, ανάλογα με τη σοβαρότητα της διαταραχής τους και με το επίπεδο της λειτουργικότητάς τους, υπολείπονται σε διαφορετικό βαθμό και σε διαφορετικές δεξιότητες της πραγματολογίας. Οι πραγματολογικές διαταραχές, που μπορεί να εμφανίσουν, αφορούν: α. στη προλεκτική πραγματολογία, β. τη μη λεκτική πραγματολογία και γ. τη λεκτική πραγματολογία.

#### **1.11.5.2. Σύνδρομο Asperger**

Το σύνδρομο Asperger είναι μια νευρολογική διαταραχή που σύμφωνα με τον κλινικό ψυχολόγο και ερευνητή Tony Attwood, προσβάλλει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να ανταποκρίνεται στις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου. Ο αυστριακός γιατρός Hans Asperger, το 1944, δημοσίευσε ένα κείμενο στο οποίο περιέγραφε ένα σύνολο συμπεριφορών που παρατήρησε σε νεαρά αγόρια με φυσιολογική νοημοσύνη και γλωσσική ανάπτυξη, τα οποία όμως παρουσιάζουν συμπεριφορές αυτιστικού τύπου και έντονη διαταραχή των κοινωνικών και γλωσσικών τους ικανοτήτων.

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό εργαλείο, ονόματι DSM-IV για την ταξινόμηση των διαταραχών, αυτό περιγράφει μία σειρά συνθηκών, που συνάδουν με το σύνδρομο Asperger:

A. Ποιοτικό έλλειμμα σε σχέση με την κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως αυτή εκδηλώνεται από δύο τουλάχιστον από τα ακόλουθα:

1. Εμφανές έλλειμμα (ανεπάρκεια) στη χρήση πολλαπλών προφορικών συμπεριφορών, όπως κοίταγμα κατά πρόσωπο, εκφράσεις προσώπου, στάσεις σώματος και χειρονομίες για ρύθμιση κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
2. Αδυναμία ανάπτυξης σχέσεων με συνομήλικους, ανάλογες του επιπέδου ανάπτυξης.
3. Έλλειψη αυθόρμητης αναζήτησης να μοιραστεί απόλαυση, ενδιαφέροντα ή επιτεύγματα με άλλα πρόσωπα (π.χ. λόγω έλλειψης επίδειξης, παρουσίας ή επισημάνσης αντικειμένων ενδιαφέροντος σε άλλα πρόσωπα).
4. Έλλειψη κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας.

B. Περιορισμένα επαναληπτικά και στερεότυπα μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες, όπως αυτά εκδηλώνονται σε δύο τουλάχιστον από τα ακόλουθα:

1. Έντονη απασχόληση με ένα ή περισσότερα στερεότυπα και περιορισμένα μοτίβα ενδιαφέροντος, που είναι μη φυσιολογικά είτε σε ένταση είτε σε προσήλωση.
2. Εμφανής άκαμπτη εμμονή σε συγκεκριμένες, μη λειτουργικές ρουτίνες ή τυπικές συμπεριφορές.
3. Στερεότυπες και επαναληπτικές κινητικές ιδιομορφίες (π.χ. κτύπημα η στράβωμα χεριού ή δακτύλου, ή περίπλοκες κινήσεις ολόκληρου του σώματος).
4. Έμμονη απασχόληση με μέρη αντικειμένων

Γ. Η διαταραχή προκαλεί κλινικά σημαντικές αναπηρίες στο κοινωνικό, επαγγελματικό ή άλλα σημαντικά πεδία λειτουργίας.

Δ. Δεν υπάρχει κλινικά σημαντική γενική καθυστέρηση στο λόγο (π.χ. απλές λέξεις χρησιμοποιούνται μέχρι την ηλικία των δύο ετών, επικοινωνιακές φράσεις χρησιμοποιούνται μέχρι την ηλικία των τριών ετών).

Ε. Δεν υπάρχει κλινικά σημαντική καθυστέρηση στη γνωστική ανάπτυξη ή στην ανάπτυξη, ανάλογα με την ηλικία, ικανοτήτων αυτοβοήθειας, προσαρμοστικής συμπεριφοράς (άλλης εκτός της κοινωνικής αλληλεπίδρασης) και περιέργειας για το περιβάλλον στην παιδική ηλικία.

Στ. Τα κριτήρια δεν ικανοποιούνται για κάποια άλλη συγκεκριμένη διαταραχή της ανάπτυξης ή ψυχική νόσο.

### 1.11.5.3. Σημσιολογική (πραγματολογική) επικοινωνιακή διαταραχή

Η Σημσιολογική-(πραγματολογική) επικοινωνιακή διαταραχή S(P)CD είναι μια νέα διαγνωστική ετικέτα η οποία προστέθηκε στην κατηγορία των Επικοινωνιακών Διαταραχών κάτω από την γενική ταξινόμηση των Νευροαναπτυξιακών Διαταραχών του DSM-V. Η S(P)CD χαρακτηρίζεται από μια κύρια δυσκολία στην πραγματολογία ή στην κοινωνική χρήση της γλώσσας. Η νεοεισαχθείσα διαταραχή χαρακτηρίζεται από εμμένουσες δυσκολίες λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Τα άτομα με SPCD δυσκολεύονται στη χρήση της γλώσσας για κοινωνικούς σκοπούς, στην αντιστοίχιση επικοινωνιακού πλαισίου με τις επικοινωνιακές ανάγκες, στην επακολούθηση των κανόνων του επικοινωνιακού πλαισίου, στην κατανόηση μη-κυριολεκτικής γλώσσας (π.χ. αστεία, ιδιωματισμοί, μεταφορές) και στην ενσωμάτωση μη-λεκτικών συμπεριφορών στην επικοινωνία. Η εκμάθηση και χρήση προφορικού και γραπτού λόγου του παιδιού παρουσιάζει δυσκολίες, και συχνά οι απαντήσεις στη συνομιλία είναι ακατάλληλες. Επίσης τα παραπάνω ελλείμματα δεν μπορούν να εξηγηθούν καλύτερα από χαμηλή γνωστική ικανότητα ή μειωμένες δομικές γλωσσικές ικανότητες. Καταλήγοντας, οι κοινωνικές σχέσεις, η ακαδημαϊκή επίδοση, και η επαγγελματική πορεία των ατόμων μπορεί να επηρεαστούν λόγω των ελλειμμάτων στην κοινωνική επικοινωνία (APA, 2013)

Τα διαγνωστικά κριτήρια της Κοινωνικής (Πραγματολογικής) επικοινωνιακής διαταραχής (F80.89) κατά το DSM-V είναι: Α. Εμμένουσες δυσκολίες στην κοινωνική χρήση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, η οποία διαμορφώνεται από όλα τα ακόλουθα:

Α. Εμμένουσες δυσκολίες στην κοινωνική χρήση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, η οποία διαμορφώνεται από όλα τα ακόλουθα:

1. Ελλείμματα στη χρήση επικοινωνίας για κοινωνικούς σκοπούς, όπως για τον χαιρετισμό και την ανταλλαγή πληροφοριών με τρόπο που είναι κατάλληλος για το κοινωνικό πλαίσιο.
2. Μειωμένη δυνατότητα αλλαγής τρόπου επικοινωνίας ώστε να ταιριάζει με το πλαίσιο ή τις ανάγκες του ακροατή, όπως για παράδειγμα η τροποποίηση ομιλίας από το πλαίσιο της παιδικής χαράς στο πλαίσιο της τάξης και η αλλαγή τρόπου ομιλίας στα παιδιά σε σχέση με τους ενήλικες με την αποφυγή χρήσης μιας υπερβολικά επίσημης γλώσσας.
3. Δυσκολία ακολουθούσης κανόνων συνομιλίας και αφήγησης, όπως η ανάληψη σειράς στη συζήτηση, η αναδιατύπωση σε περίπτωση που κάποιος θιχθεί από μια δήλωση και η γνώση του τρόπου χρήσης λεκτικών και μη λεκτικών συνθημάτων για τη ρύθμιση της αλληλεπίδρασης.
4. Δυσκολίες κατανόησης του τι δεν δηλώνεται ρητά (π.χ. εξαγωγή συμπερασμάτων) και μη κυριολεκτικών ή διφορούμενων εννοιών (π.χ. ιδιωματισμοί, χιούμορ, μεταφορές, πολλαπλές σημασίες που εξαρτώνται από πλαίσιο για την ερμηνεία).

Β. Τα ελλείμματα έχουν ως αποτέλεσμα λειτουργικούς περιορισμούς στην αποτελεσματική επικοινωνία, στην κοινωνική συμμετοχή, στις κοινωνικές σχέσεις, στην ακαδημαϊκή επιτυχία, ή στην επαγγελματική ανέλιξη.

Γ. Η έναρξη των συμπτωμάτων παρατηρείται κατά την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο (αλλά τα ελλείμματα δεν μπορούν να γίνουν πλήρως έκδηλα μέχρι οι απαιτήσεις κοινωνικής επικοινωνίας να υπερβούν τις περιορισμένες ικανότητες).

Δ. Τα συμπτώματα δεν μπορούν να αποδοθούν σε άλλη ιατρική ή νευρολογική πάθηση ή σε χαμηλές ικανότητες στους τομείς δομής της λέξης και στη γραμματική (μορφολογία), και δεν εξηγούνται καλύτερα από τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος, τη διανοητική αναπηρία (διανοητική αναπτυξιακή διαταραχή), σφαιρική αναπτυξιακή καθυστέρηση ή άλλη ψυχική διαταραχή

(APA, 2013).

## **1.12. Ανάπτυξη της μορφοσύνταξης σε παιδιά με γλωσσική διαταραχή**

Η γλωσσική κατάκτηση, συμπεριλαμβανομένης και της ανάπτυξης της μορφοσύνταξης που θα αναλυθεί εν προκειμένω, αποτελεί μέρος της πρώιμης γλωσσικής ανάπτυξης και περιλαμβάνει συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου. Ένα μικρό ποσοστό παιδιών όμως, και ειδικότερα τα παιδιά με γλωσσική διαταραχή παρουσιάζουν μια καθυστέρηση στη γλωσσική τους ανάπτυξη συγκριτικά με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Οι ποικίλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στις διαταραχές που προκαλούν δυσκολίες στην ανάπτυξη της γλώσσας έχουν δείξει ότι υπάρχει γενετική βάση στην εμφάνισή τους.

Οι γλωσσικές διαταραχές κατηγοριοποιούνται σε δύο ομάδες: α) σε αυτές που περιλαμβάνουν γνωστική έκπτωση και β) σε αυτές που εμφανίζονται σε παιδιά με κατά τα άλλα τυπική ανάπτυξη, χωρίς έκπτωση στις νοητικές λειτουργίες.

Στην 1<sup>η</sup> ομάδα ανήκει το σύνδρομο down το οποίο αποτελεί μία από τις πιο κοινές γενετικές διαταραχές που οφείλεται στη δημιουργία ενός πρόσθετου χρωμοσώματος στο 21<sup>ο</sup> ζευγάρι, εξ' ου και η ταξινόμησή του ως Τρισωμία 21 (Smith, 1985). Επίσης, σε αυτή την κατηγορία ανήκει και το σύνδρομο Williams (πιο σπάνια γενετική διαταραχή) το οποίο οφείλεται σε διαγραφή μέρους του χρωμοσώματος Νο. 7 (Ewart, Morris, Atkinson, Weishan, Sternes, Spallone et al., 1993). Τα δύο αυτά σύνδρομα περιλαμβάνουν γνωστική έκπτωση και δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη.

Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με σύνδρομο down είναι πιο εμφανείς στους τομείς της σύνταξης και της μορφολογίας (Fabretti, Pizzuto, Vicari, & Voltera, 1997· Miller, 1988). Αντίθετα, στα παιδιά με σύνδρομο Williams, βάσει ερευνών, τα ελλείμματα εντοπίζονται κυρίως στον τομέα του λεξιλογίου (Clahsen & Temple, 2003). Βέβαια, οι απόψεις δίστανται, καθώς έχει διαπιστωθεί μέσω πειραματικών ερευνών ότι έχουν υψηλότερο λεκτικό δείκτη νοημοσύνης και αρκετά χαμηλότερο πρακτικό δείκτη νοημοσύνης (Mervis & John, 2008).

Στη 2<sup>η</sup> ομάδα διαταραχών ανήκουν τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) ή εξελικτική δυσφασία και τα παιδιά με δυσλεξία. Τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν αδυναμίες στη γλωσσική ικανότητα, ωστόσο αυτές δεν οφείλονται σε βαρηκοΐα, σε γνωστικό έλλειμμα, σε χαμηλή μη λεκτική νοημοσύνη ή σε νευρολογική βλάβη. Επίσης, οι δυσκολίες τους εντοπίζονται κυρίως στον τομέα της μορφολογίας και της σύνταξης (Leonard, 2014· Bishop & Leonard, 2014).

Στην περίπτωση της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής (Specific Language Impairment) τα παιδιά καθυστερούν ιδιαίτερα στην κατάκτηση της γλώσσας σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, τα οποία κατακτούν τη γλώσσα αβίαστα και γρήγορα. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια αναπτυξιακή διαταραχή, όπου οι δυσκολίες των παιδιών που φέρουν τη

συγκεκριμένη διαταραχή ποικίλλουν, καθώς κάθε παιδί παρουσιάζει δυσκολίες σε διαφορετικούς γλωσσικούς ή γνωστικούς τομείς (Leonard, 2014).

Σύμφωνα με τους Johnston και Schery (1976), οι οποίοι μελέτησαν τα γραμματικά μορφήματα σε ένα δείγμα 287 παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και με μητρική την αγγλική γλώσσα, διαπιστώθηκε το εξής: τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή κατακτούν τα μορφήματα όταν το Μέσο Μήκος Εκφώνηματος τους είναι πιο υψηλό από εκείνο των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.

Τα παιδιά που κατακτούν γλώσσες, όπως η ελληνική, η ιταλική και η γερμανική υποπίπτουν πολύ συχνά σε λάθη παράλειψης άρθρων, σε αντίθεση με παιδιά που κατακτούν την ιταλική, τη γαλλική και την ελληνική που παραλείπουν συχνά κλιτικές αντωνυμίες (Barlokóstas, 2000· Clahsen, 1991· Jakubowicz, Nash, Rigaut, & Gerard, 1998· Le Normand, Leonard, & McGregor, 1993· Leonard et al., 1992· Tsimpli & Stavrakaki, 1999). Καταλήγοντας, τα παιδιά που κατακτούν την ιταλική, τη σουηδική και τη γερμανική γλώσσα τείνουν να παραλείπουν τα βοηθητικά ρήματα (Clahsen, 1991· Hansson & Nettelbladt, 1995· Leonard, Sabbadini, Leonard, & Volterra, 1987).

Άξια αναφοράς, επίσης, θεωρούνται και τα λάθη που πραγματοποιούν τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή στον τομέα της σύνταξης. Συγκεκριμένα, βάσει μελετών στην αγγλική γλώσσα, έχουν εντοπιστεί λάθη στη χρήση σωστής πτώσης των προσωπικών αντωνυμιών (οι αντωνυμίες ανήκουν τόσο στη σύνταξη, όσο και στη μορφολογία), καθώς χρησιμοποιούν την αιτιατική πτώση έναντι της ορθής ονομαστικής (Leonard, 1982· Loeb & Leonard, 1988).

Επιπλέον, αναφορικά με το συντακτικό, τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή που κατακτούν την αγγλική πραγματοποιούν λάθη στις ερωτηματικές προτάσεις. Ειδικότερα, παρουσιάζουν 1. δυσκολίες στη σωστή σειρά των όρων (Leonard, 1995), 2. χρησιμοποιούν αόριστες αντωνυμίες (π.χ. something) στη θέση των ερωτηματικών και 3. χρησιμοποιούν μία ακολουθία ερωτηματικών αντωνυμιών όταν η ερωτηματική πρόταση περιέχει δευτερεύουσες προτάσεις (Smith, 1992). Σύμφωνα με τη Σταυρακάκη, 2003 λάθη στη σωστή χρήση ερωτηματικών προτάσεων έχουν παρατηρηθεί και στην ελληνική γλώσσα.

Τέλος, ένα άλλο φαινόμενο στο οποίο παρουσιάζονται μεγάλες δυσκολίες στα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή είναι η παθητική φωνή. Σύμφωνα με την Bishop (1979), η οποία συνέκρινε παιδιά με ΕΓΔ με μητρική την αγγλική με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ίδιας ηλικίας, διαπίστωσε ότι τα παιδιά με ΕΓΔ κάνουν περισσότερα λάθη στις προτάσεις παθητικής φωνής.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

### 2.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Το ζήτημα της κατάκτησης των μερών του λόγου από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μεταξύ 4-6 ετών έχει απασχολήσει τη διεθνή βιβλιογραφία και οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί είναι πολλές, σε αντίθεση με την ελληνική βιβλιογραφία, όπου οι έρευνες είναι πιο περιορισμένες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της διεθνούς βιβλιογραφίας αποτελεί η έρευνα που έγινε με σκοπό να διερευνήσει τις ικανότητες των παιδιών ως προς τη σύνταξη και τη μορφολογία μιας ορθά δομημένης πρότασης. Στην έρευνα συμμετείχαν 115 παιδιά ηλικίας 30-65 μηνών των οποίων η μητρική τους γλώσσα ήταν η Περσική και εξετάστηκαν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού αλλά και κατά την περιγραφή κάποιων εικόνων. Από τα 115 παιδιά τα 55 ήταν κορίτσια και τα 60 αγόρια. Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το PDSS σκοπός του οποίου είναι να εξετάσει και να μετρήσει τις ικανότητες των παιδιών σε διάφορες γραμματικές κατηγορίες, όπως είναι η χρήση και η κλίση ρημάτων, η δομή της πρότασης, οι αντωνυμίες, οι προθέσεις, οι ερωτήσεις και τα επιρρήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ηλικίας των παιδιών και του μέσου όρου, με τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά να παρουσιάζουν και καλύτερες επιδόσεις σε όλες τις γραμματικές υποκατηγορίες. Ωστόσο, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικία των μαθητών και τη χρήση των ερωτηματικών λέξεων. Αναφορικά με το φύλο βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών με τα κορίτσια να παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια της αντίστοιχης ηλικίας και ιδιαίτερα στην κλίση των ρημάτων, στη χρήση των αντωνυμιών και στη χρήση των επιρρημάτων (Jalilevand, et al., 2016).

Ακόμη μια έρευνα η οποία καταλήγει στα ίδια ευρήματα είναι αυτή που πραγματοποιήθηκε σε 400 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών με μητρική γλώσσα την περσική και στόχος ήταν και πάλι να διαπιστώσει το βαθμό που η ηλικία και το φύλο αποτελούν δύο σημαντικούς παράγοντες στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων δομήθηκε ένα τεστ γραμματικής το οποίο βασιζόταν σε φωτογραφικό υλικό. Το τεστ αυτό εξέτασε τις ικανότητες του παιδιού σε όλες τις γραμματικές υποκατηγορίες μέσα από 40 διαφορετικές εικόνες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συνολική επίδοση ενός μαθητή εξαρτάται τόσο από το φύλο όσο και από την ηλικία του. Συγκεκριμένα, δεν διαπιστώθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά σε κάποια υποκατηγορία του τεστ. Ωστόσο διαπιστώθηκε ότι στο σύνολο του τεστ τα κορίτσια παρουσίασαν μεγαλύτερο μέσο όρο επίδοσης συγκριτικά με τα αγόρια και τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά (67-72 μηνών) παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τα μικρότερα (48-54 μηνών) (Haresabadi, et al., 2015).

Σε άλλη παρόμοια έρευνα που διεξήχθη με σκοπό να εξεταστεί ο βαθμός που τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών με μητρική τους γλώσσα την περσική παρουσιάζουν αδυναμίες στη μορφοσυντακτική δομή μιας πρότασης. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις πιο συχνές λέξεις που χρησιμοποιούν τα παιδιά και τον πιο συχνό τρόπο δομής μιας ορθά δομημένης πρότασης. Οι συμμετέχοντες ήταν στο σύνολο τους 30 παιδιά (15 αγόρια και 15 κορίτσια) και επιλέχθηκαν ύστερα από την ιατρική γνωμάτευση ότι δεν παρουσιάζουν καμία γλωσσική διαταραχή που μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα της έρευνας. Τα αποτελέσματα έδειξαν και πάλι ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου της επίδοσης των παιδιών και της ηλικίας τους, καθώς τα μεγαλύτερα είναι σε θέση να συντάζουν ορθά μια πρόταση, ενώ τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά χρησιμοποιούσαν μόνο τις λέξεις- κλειδιά (Haresabadi, et al., 2018).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ερευνητικό μέρος**

### **3.1. Μεθοδολογία έρευνας**

#### **3.1.1. Γενικός σκοπός και επιμέρους στόχοι**

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να εντοπιστεί ο βαθμός που τα παιδιά νηπιακής ηλικίας 4-6 ετών έχουν κατακτήσει τα μέρη του λόγου της ελληνικής γλώσσας. Ειδικότερα, επιμέρους στόχοι είναι να εξεταστεί αν υπάρχει διαφορά μεταξύ του φύλου των παιδιών και το βαθμό κατάρτησης των μερών του λόγου αλλά και μεταξύ της ηλικίας τους (4-5 ετών και 5-6 ετών).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι στη συγκεκριμένη μελέτη δε μελετήθηκαν η επίδραση κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων που συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με την έρευνα των Tzougiadou & Manavropoulos (1995), η οποία πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα και εξέτασε τρεις ομάδες παιδιών, των οποίων το διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό τους ήταν η κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση, το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, καθώς και η επαγγελματική ιδιότητα έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι ενδεχομένως διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού. Επίσης, το δείγμα εξετάστηκε και ως προς το φύλο, διότι όπως υποστηρίζεται και από διάφορες έρευνες, όπως αυτή του Χατζησαββίδη (1985, 1986) ο οποίος πραγματοποίησε την έρευνά του στον ελλαδικό χώρο, εξετάζοντας 63 παιδιά, εκ των οποίων τα 33 ήταν αγόρια και τα 30 κορίτσια, ως προς τη γλωσσική τους επάρκεια, αποδείχθηκε ότι τα κορίτσια υπερίσχυαν στον τομέα της γλωσσικής εξέλιξης, το οποίο, όπως αναφέρεται, οφείλεται σε βιολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

#### **3.1.2. Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων**

Ύστερα από τη διατύπωση του σκοπού της εν λόγω έρευνας και των επιμέρους στόχων της, παρακάτω διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις, που προκύπτουν έπειτα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Η παρούσα λοιπόν έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της επίδρασης των δύο γενετικών παραγόντων: της ηλικίας και του φύλου, στην κατάκτηση των μερών του λόγου που διέπουν την ελληνική γλώσσα. Αρχικά, έπειτα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι η ηλικία αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού καθώς αυτό όσο μεγαλώνει τόσο διευρύνει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και είναι σε θέση να αξιοποιήσει ορθά την μητρική του γλώσσα, ακολουθώντας όλους τους γραμματικούς κανόνες που τη διέπουν. Από προηγούμενους ερευνητές έχει διαπιστωθεί ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά συνήθως συγκεντρώνουν υψηλότερα ποσοστά επίδοσης ως προς την αξιολόγηση τους σχετικά με την κατάκτηση των μερών του λόγου της μητρικής του γλώσσας (Herasabadi, et al., 2015; Herasabadi, et al., 2018; Jalilevand, et al., 2016).

Επομένως, η πρώτη ερευνητική υπόθεση που διατυπώνεται έχει στόχο την διερεύνηση τη επίδρασης της ηλικίας των παιδιών 4-6 ετών ως προς την επίδοση τους στο άτυπο τεστ αξιολόγησης της γραμματικής. Συγκεκριμένα, η ερευνητική υπόθεση που διατυπώνεται είναι

η εξής: *Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας 4-5 ετών θα παρουσιάσουν χαμηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών στο άτυπο τεστ αξιολόγησης της γραμματικής.*

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει την επίδραση ενός άλλου γενετικού παράγοντα που δεν είναι άλλος από το φύλο του παιδιού. Από τη μελέτη των ευρημάτων άλλων ερευνητών έχει διαπιστωθεί ότι το φύλο μπορεί να επηρεάσει τις επιδόσεις των παιδιών ως προς την κατάκτηση των μερών του λόγου της μητρικής τους γλώσσας και μάλιστα αυτό που έχει διαπιστωθεί είναι ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια της αντίστοιχης ηλικίας (Herasabadi, et al., 2015; Jalilevand, et al., 2016). Συνεπώς, η δεύτερη ερευνητική υπόθεση που διατυπώνεται είναι η εξής: *Τα κορίτσια ηλικίας 4-6 ετών θα παρουσιάσουν υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια αντίστοιχης ηλικίας στο άτυπο τεστ αξιολόγησης της γραμματικής.*

### **3.1.3. Το δείγμα της έρευνας**

Πληθυσμός δηλαδή όλοι οι δυνητικοί ερωτώμενοι ορίστηκαν όλοι οι μαθητές ηλικίας 4-6 ετών, όπου η μητρική τους γλώσσα είναι η ελληνική και φοιτούν σε νηπιαγωγεία της Πάτρας, της Κρήτης (Ηράκλειο) και της Μυτιλήνης (Καλλονή). Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, κερδίζοντας έτσι σε ακρίβεια και δίνοντας τη δυνατότητα της γενίκευσης των συμπερασμάτων που πρόκειται να εξαχθούν (Ζαφειρόπουλος, 2005).

Έτσι, από τον πληθυσμό αυτό προκύπτει το δείγμα της έρευνας, το οποίο αποτελείται συνολικά από 50 παιδιά (N=50) και χωρίζεται σε δύο κατηγορίες σύμφωνα με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, από τα παιδιά τα 27 ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 4-5 ετών (n=27) και τα υπόλοιπα 23 στην ηλικιακή ομάδα 5-6 ετών (n=23).

### **3.1.4. Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε ένα άτυπο τεστ του οποίου στόχος ήταν να απαντηθεί από τους 50 εξεταζόμενους και να διαπιστωθεί ο βαθμός κατάκτησης των διαφόρων μερών του λόγου της ελληνικής γλώσσας. Σε ένα άτυπο τεστ με δομημένες ερωτήσεις οι συμμετέχοντες απαντούν στις ίδιες ερωτήσεις με την ίδια ακριβώς σειρά και συνεπώς είναι ευκολότερο να επεξεργαστούν οι απαντήσεις και να αναλυθούν στατιστικά (Ζαφειρόπουλος, 2005).

Για το σκοπό αυτό, αποτελούνταν από διάφορα οπτικά ερεθίσματα και το παιδί καλούνταν κάθε φορά να απαντήσει σε μία ερώτηση. Το άτυπο τεστ κατασκευάστηκε από τις ίδιες τις σπουδάστριες της συγκεκριμένης εργασίας για τους σκοπούς της έρευνας και στόχος ήταν να εξεταστεί ο μαθητής ως προς τις 9 διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες (ουσιαστικά, άρθρα, προθέσεις, σύνδεσμοι, επιρρήματα, επίθετα, αντωνυμίες, ρήματα και μετοχές).

Αναλυτικότερα, το πρώτο μέρος αφορούσε στο βαθμό που ένας μαθητής μπορεί να απαντήσει στην ερώτηση «Τι βλέπεις εδώ;» χρησιμοποιώντας το κατάλληλο ουσιαστικό. Για την κατηγορία αυτή χρησιμοποιήθηκε μία σύνθετη ασπρόμαυρη εικόνα, όπου ο εξεταστής κάθε φορά έδειχνε σε ένα σημείο και ο μαθητής έπρεπε να κατονομάσει αυτό που βλέπει. Τα

αντικείμενα που καλούνταν να εντοπίσει ο μαθητής στο σύνολο τους ήταν 10 και αυτά αποτελούν αντικείμενα οικεία από την καθημερινότητα των μαθητών (λουλούδι, δέντρο, πεταλούδα, πουλί, ψάρι, σαλιγκάρι, πασχαλίτσα, σπίτι, καπέλα, παπούτσια).

Η δεύτερη γραμματική κατηγορία εξέταζε το βαθμό που το παιδί είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει το κατάλληλο άρθρο μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις που θέτονταν από τον εξεταστή. Τα άρθρα τα οποία εξετάστηκαν ήταν το οριστικό και το αόριστο άρθρο. Στόχος ήταν ο εξεταζόμενος να χρησιμοποιήσει το κατάλληλο κάθε φορά άρθρο, ώστε να δώσει μία ολοκληρωμένη απάντηση. Για παράδειγμα, ο εξεταστής εξηγεί στον εξεταζόμενο: «Εδώ βλέπουμε τον Πέτρο» και ακολουθεί η ερώτηση «Με ποιον πηγαίνει βόλτα το παιδί;» και ο εξεταζόμενος καλούνταν να απαντήσει «Με τον Πέτρο». Η κατηγορία αυτή αποτελούνταν από 8 υπό-ερωτήσεις και για να απαντήσει ο μαθητής ο εξεταστής έδειχνε σε διαφορετικό σημείο κάθε φορά πάνω στη σύνθετη ασπρόμαυρη εικόνα που δόθηκε και στην κατηγορία των ουσιαστικών.

Η τρίτη γραμματική κατηγορία εξέταζε τις προθέσεις μέσω μιας σύνθετης ασπρόμαυρης εικόνας. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν ίδια με πριν. Στην κατηγορία αυτή χρησιμοποιήθηκαν 4 υπό-ερωτήσεις και ο μαθητής καλούνταν να απαντήσει με μονοσύλλαβες ή δισύλλαβες προθέσεις (με, από το, προς, μέχρι).

Η τέταρτη γραμματική κατηγορία αναφερόταν στους συνδέσμους και εξετάστηκε μέσω της ίδιας σύνθετης εικόνας που χρησιμοποιήθηκε και στην τρίτη κατηγορία, αυτή των προθέσεων. Αυτή η κατηγορία αποτελούνταν από 4 υπό-ερωτήσεις (τελικός: για να, χρονικός: όταν, αιτιολογικός: επειδή/γιατί) και η επόμενη ερώτηση ήταν λίγο πιο σύνθετη, όπου ο μαθητής καλούνταν να περιγράψει όλα όσα βλέπει στην εικόνα χρησιμοποιώντας τον συμπλεκτικό σύνδεσμο «και».

Η πέμπτη γραμματική κατηγορία αφορούσε στα επιρρήματα και αποτελούνταν από οχτώ ερωτήματα. Δόθηκαν στον εξεταζόμενο μαθητή 3 μεμονωμένες εικόνες με στόχο να προσδιορίσει κάθε φορά τη θέση ενός συγκεκριμένου ζώου στο χώρο. Συγκεκριμένα, θέτονταν η ερώτηση: «Που βρίσκεται το σκουληκάκι;» (τοπικό επίρρημα: μπροστά, πάνω, κάτω). Στη συνέχεια, ακολούθησε μια άλλη εικόνα που απεικόνιζε έναν λαγό και μια χελώνα και η ερώτηση που τέθηκε ήταν η εξής: «Ο λαγός τρέχει γρήγορα, ενώ η χελώνα πώς πηγαίνει;» και αναμενόταν ο εξεταζόμενος να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει το τροπικό επίρρημα «αργά/σιγά». Στην επόμενη ερώτηση μέσα από μια εικόνα που απεικόνιζε έναν κύκλο από παιδιά που είναι κρατημένα όλα μαζί, το παιδί καλούνταν να απαντήσει, χρησιμοποιώντας το τροπικό επίρρημα «μαζί». Έπειτα, ακολούθησαν τρεις γενικές ερωτήσεις «Σου αρέσουν τα ζώακια;», ώστε να χρησιμοποιήσει ο μαθητής το επιβεβαιωτικό επίρρημα «ναι», «Αν ναι, πόσο;» χρησιμοποιώντας το ποσοτικό επίρρημα «πολύ/λίγο» και τέλος στην ερώτηση «Είμαι αγόρι εγώ;» ο μαθητής αναμενόταν να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει το αρνητικό επίρρημα «όχι».

Στην έκτη γραμματική κατηγορία οι υπό-ερωτήσεις αφορούσαν στα επίθετα. Σε αυτήν την περίπτωση δόθηκαν στον εξεταζόμενο μεμονωμένες εικόνες, εκ των οποίων κάποιες ήταν έγχρωμες για τον καλύτερο προσδιορισμό του επιθέτου (οι δυο εκ των δεκατριών) και οι υπό-ερωτήσεις αφορούσαν στη χρήση διάφορων επιθέτων ομαλών και ανώμαλων. Αναλυτικότερα, η μία εκ των δυο έγχρωμων εικόνων που χορηγήθηκε, απεικόνιζε μια φράουλα και η ερώτηση που ακολουθούσε ήταν «Τι χρώμα είναι αυτό;» και αναμενόταν ο εξεταζόμενος να απαντήσει «κόκκινο». Η κατηγορία αυτή αποτελούνταν από 13 υπό-ερωτήσεις και όλες αντιστοιχούσαν σε μια διαφορετική εικόνα.

Στη συνέχεια, η επόμενη γραμματική κατηγορία εξέταζε τις αντωνυμίες και στο σύνολο αποτελούνταν από 12 υπό-ερωτήσεις. Οι αντωνυμίες που εξετάστηκαν ήταν οι εξής: προσωπικές, αυτοπαθείς, κτητικές, οριστικές, δεικτικές, αναφορικές, ερωτηματικές και αόριστες. Οι 6 υπό-ερωτήσεις βασίζονταν σε κάποια μεμονωμένη εικόνα όπου ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία, δηλαδή ο εξεταστής έθετε μια ερώτηση στον εξεταζόμενο με βάση το οπτικό ερέθισμα και ο μαθητής καλούνταν να απαντήσει, χρησιμοποιώντας την κατάλληλη κάθε φορά αντωνυμία. Στη συνέχεια, στις άλλες 2 εικόνες που χορηγήθηκαν, στόχος ήταν το παιδί να δείξει μόνο του την κατάλληλη εικόνα σύμφωνα με την ερώτηση που του τέθηκε. Τέλος, ακολούθησαν 4 υπό-ερωτήσεις χωρίς οπτικό ερέθισμα, όπου ο μαθητής καλούνταν να ακούσει από τον εξεταστή ένα μικρό περιστατικό και να σχολιάσει τι ερώτηση θα σχημάτιζε ο ίδιος για να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες. Για παράδειγμα, ο εξεταστής λέει στο παιδί «Ο φίλος σου σου λέει πως αγόρασε χθες ένα καινούριο παιχνίδι από το Jumbo και θες να μάθεις το χρώμα του παιχνιδιού. Τι θα ρωτήσεις το φίλο σου για να το μάθεις;» και επομένως ο μαθητής αναμένεται να ρωτήσει «Τι χρώμα είναι;».

Η όγδοη γραμματική κατηγορία αναφέρεται στην μεγάλη κατηγορία των ρημάτων και αποτελούνταν από 10 μεμονωμένες εικόνες, όπου ο μαθητής καλούνταν κάθε φορά να χρησιμοποιήσει το κατάλληλο ρήμα είτε στην ενεργητική είτε στην παθητική φωνή και τον κατάλληλο χρόνο ανάλογα με την ερώτηση που του έθετε ο εξεταστής. Ειδικότερα, εξετάστηκαν οι εξής χρόνοι στην ενεργητική φωνή: ο ενεστώτας, ο παρατατικός, ο παρακείμενος, και ο αόριστος. Στην παθητική φωνή εξετάστηκαν: ο ενεστώτας, ο αόριστος. Επίσης, εξετάστηκαν και οι εγκλίσεις: υποτακτική (συνοπτικός τύπος) και η προστακτική (συνοπτικό τύπος).

Η ίδια ακριβώς διαδικασία ακολουθήθηκε και στην προτελευταία γραμματική κατηγορία που αποτελούνταν από 10 μεμονωμένες εικόνες και κάθε φορά το παιδί καλούνταν να χρησιμοποιήσει μια μετοχή είτε στην ενεργητική είτε στην παθητική φωνή ανάλογα με την ερώτηση που του έθετε ο εξεταστής και με την εικόνα που έβλεπε ο μαθητής.

Τέλος, υπήρχε και η γραμματική κατηγορία των επιφωνημάτων, η οποία δεν εξετάστηκε με δομημένο τρόπο, αλλά μόνο μέσω παρατήρησης. Τουτέστιν, σε περίπτωση εντοπισμού κάποιου εκ των αναφερόμενων επιφωνημάτων, ο εξεταστής κατέγραφε την απάντηση. Η αξιολόγηση της συγκεκριμένης κατηγορίας έγινε με τον παραπάνω τρόπο που περιγράφηκε, καθώς θεωρήθηκε πως τα επιφωνήματα είναι ένα από τα μέρη του λόγου όπου η εκμείυσή τους μέσω κάποιας ερώτησης θα αποτύγχανε, λόγω της αυθόρμητης παραγωγής τους.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν σκόπιμα ασπρόμαυρες με σκοπό να αποφύγουμε να κατευθύνουμε την απάντηση των εξεταζομένων και ως αποτέλεσμα να είναι πιο αντικειμενικές οι αποκρίσεις τους. Ωστόσο, 2 εκ των απλών εικόνων χορηγήθηκαν σε έγχρωμη μορφή λόγω της φύσης της ερώτησης. Το άτυπο τεστ που χρησιμοποιήθηκε παρατίθεται αναλυτικά στο Παράρτημα.

### **3.1.5. Διαδικασία μέτρησης**

Κατά τη δημιουργία του άτυπου τεστ έπρεπε αρχικά να καθοριστεί ο ακριβής αριθμός των ερωτήσεων που θα θέτονταν ανά γραμματική κατηγορία, να επιλεγθούν ορθά οι δομημένες ερωτήσεις που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν, αλλά και να γίνει και η ορθή επιλογή των εικόνων-ερεθισμάτων, όπου αυτές κρίνονταν απαραίτητες, διότι στην εξέταση κάποιων συγκεκριμένων μερών του λόγου, όπως συνέβη στην κατηγορία των αντωνυμιών, δεν χρησιμοποιήθηκε οπτικό βοήθημα. Έπειτα, το τεστ χορηγήθηκε σε πληθυσμό 50 παιδιών,

όπου συλλέχθηκαν και καταγράφηκαν τα δεδομένα για να ακολουθήσει η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση τους.

Για τη χορήγηση του άτυπου τεστ απευθυνθήκαμε σε σχολεία από τις τρεις προαναφερθείσες πόλεις (Πάτρα, Ηράκλειο Κρήτης και Μυτιλήνη) όπου στάλθηκε ενημερωτική επιστολή στα σχολεία εξηγώντας αναλυτικά τον σκοπό της έρευνας, το φορέα διεξαγωγής της αλλά και δίνοντας πληροφορίες σχετικά με το τι πρόκειται να ακολουθήσει στο τεστ. Η συμμετοχή των παιδιών εξασφαλιζόταν έπειτα και μόνο από τη γραπτή συγκατάθεση των γονέων τους, ενώ απαραίτητη ήταν και η άδεια για την εκπόνηση της έρευνας από το σχολείο στο οποίο φοιτούν.

Κατά τη διάρκεια της χορήγησης του τεστ χρησιμοποιήθηκε η ανεπίσημη φόρμα, η οποία δημιουργήθηκε και δομήθηκε από εμάς, αποτελούμενη από 46 εικόνες. Επίσης, έγινε καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων των παιδιών (τόπος καταγωγής), ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκει (4-5 ή 5-6), καθώς και το φύλο. Η χορήγηση του άτυπου τεστ έγινε μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή με σκοπό να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν μέγιστη ευκρίνεια που θα μπορούσε όσον αφορά στα οπτικά ερεθίσματα.

Το άτυπο τεστ αποτελούνταν στις 8 εκ των 9 γραμματικών κατηγοριών από 4 στήλες και στη μία από 3 στήλες. Στις περισσότερες γραμματικές κατηγορίες χρειαζόταν κάποια περαιτέρω επεξήγηση, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση των αντωνυμιών ή των επιρρημάτων κτλ, διευκρινιζόταν ποια αντωνυμία είναι η συγκεκριμένη που αναμένεται να απαντηθεί από τον μαθητή (κτητική, δεικτική κτλ). Στόχος της έρευνας δεν είναι να μπορεί να ξεχωρίσει το παιδί ποιο είδος αντωνυμίας χρησιμοποιεί αλλά κρίθηκε σωστό να διαφαίνεται στη φόρμα του τεστ, ώστε να μπορεί να αποδειχθεί ότι υπάρχει μια ποικιλία στα είδη της κάθε γραμματικής κατηγορίας που εξετάστηκαν. Όταν το παιδί απαντούσε σωστά συμπληρώνονταν η στήλη με την ονομασία «Δοθείσα απάντηση» με τικ (τσεκάρισμα) και δινόταν λεκτική επιβράβευση «Μπράβο/ Πολύ καλά», δίνοντάς του έτσι την ενθάρρυνση και κίνητρο να συνεχίσει τη διαδικασία. Σε περίπτωση που το παιδί απαντούσε «δεν ξέρω», επαναλαμβανόταν η ερώτηση, αφού προηγούνταν η φράση: «Άκου πάλι προσεκτικά...». Σε περίπτωση που απαντούσε λάθος το παιδί, δεν γινόταν επανάληψη της ερώτησης, ούτε δινόταν κάποιου είδους βοήθεια, παρά μόνο καταγραφόταν η λανθασμένη απάντηση στην στήλη «Δοθείσα απάντηση». Και πάλι, όμως, δινόταν λεκτική επιβράβευση για να μην ματαιωθεί/απογοητευθεί το παιδί. Τέλος, σε περίπτωση που το παιδί άλλαζε την 1<sup>η</sup> του απάντηση σε μια δεύτερη, λαμβάναμε υπόψη μας την 1<sup>η</sup> απάντηση και την καταγράφαμε. Σε κάθε περίπτωση, στο τέλος της χορήγησης του τεστ πέρα από λεκτική επιβράβευση/δευτερεύουσα κοινωνική ενίσχυση «Μπράβο! Ήσουν πάρα πολύ καλός/ή», δινόταν και δευτερεύουσα επιβραβευτική ενίσχυση, η οποία ήταν ένα αυτοκόλλητο ή μια σφραγίδα στο χέρι του παιδιού.

Σε περιπτώσεις που ο εξεταζόμενος, δρώντας παρορμητικά, απαντούσε πριν την ολοκλήρωση της ερώτησης του εξεταστή, ο εξεταστής του υπενθύμιζε το εξής: «Μόλις σταματήσω αυτό που λέω, τότε θα μου απαντήσεις».

Σε περιπτώσεις στις οποίες απαιτούνταν από τον εξεταζόμενο να δείξει και ταυτόχρονα να δώσει μια απάντηση (όπως στην κατηγορία των αντωνυμιών και συγκεκριμένα στις αναφορικές αντωνυμίες) και ο εξεταζόμενος δεν έδειχνε, αλλά έδινε μόνο λεκτική απάντηση, του υπενθυμιζόταν η αρχική ερώτηση, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο βήμα που παρέλειψε.

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ακόμη πως πριν τη χορήγηση του άτυπου τεστ αποκλείστηκαν παιδιά με οποιαδήποτε αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή που μπορεί να οφειλόταν σε νοητική υστέρηση, σε βαρρηκοΐα ή σε Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, καθώς και

παιδιά με οποιαδήποτε αναπτυξιακή διαταραχή της ομιλίας, όπως είναι η δυσπραξία. Επίσης, αποκλείστηκαν ομάδες παιδιών που προέρχονταν από δίγλωσσο περιβάλλον. Συγκεκριμένα, αποκλείστηκαν 2 παιδιά από την ομάδα ελέγχου που προέρχονταν από δίγλωσσο περιβάλλον. Η επισήμανση της διγλωσσίας έγινε από το νηπιαγωγό του αντίστοιχου τμήματος.

### **3.1.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία**

Για την αποτελεσματικότητα μιας έρευνας είναι απαραίτητο να εξεταστεί το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε σε αυτήν. Ένα εργαλείο λοιπόν είναι έγκυρο *«όταν μπορεί να αποδώσει τη θεωρητική έννοια για την οποία κατασκευάστηκε»* και αξιόπιστο *«όταν μπορεί να δώσει τα ίδια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κάτω από τις ίδιες συνθήκες και με τους ίδιους συμμετέχοντες»* (Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 55). Συνεπώς, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη επιλογή των κατάλληλων εικόνων και στην επιλογή των κατάλληλων και στοχευμένων ερωτήσεων, ώστε να γίνεται κάθε φορά κατανοητό στο παιδί το τι αναμένεται να απαντήσει. Η πιλοτική εφαρμογή του άτυπου τεστ σε 2 παιδιά ενός που ανήκε στην κατηγορία των 4-5 ετών και ενός που ανήκε στην κατηγορία των 5-6 ετών για τον έλεγχο τυχόν ασαφειών και σφαλμάτων μέτρησης είναι δείγμα αξιοπιστίας και εγκυρότητας, καθώς ελέγχεται η εγκυρότητα του περιεχομένου του και γίνεται επαλήθευση ότι μετράει αυτό, για το οποίο κατασκευάστηκε να μετρήσει (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Επιπρόσθετα και η επιλογή της κατάλληλης δειγματοληψίας εξασφαλίζει την εγκυρότητα (Βαμβούκας, 2010). Στην παρούσα έρευνα η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος μέσα από τη μέθοδο της απλής και τυχαίας δειγματοληψίας προστατεύουν από τη μεροληψία και επιτρέπουν την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων επιτρέποντας τη γενικευσιμότητα τους για τον υπό εξέταση πληθυσμό (Cohen et al., 2008).

### **3.1.7. Δεοντολογικά ζητήματα**

Δύο σημαντικά ζητήματα που πρέπει να λάβει υπόψη του ο κάθε ερευνητής κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας είναι ο χώρος αλλά και ο χρόνος διεξαγωγής της (Cohen, et al., 2008). Γι' αυτό, επιλέχθηκαν χώροι- αίθουσες από τα σχολεία όπου φοιτούσαν οι μαθητές και φροντίσαμε αυτοί οι χώροι να είναι απαλλαγμένοι από διάφορους εξωτερικούς θορύβους, ώστε να μειωθούν οι περιπτώσεις της απόσπασης προσοχής των μαθητών και να ενισχυθεί ο βαθμός της συγκέντρωσης τους. Η εισαγωγή μας στα νηπιαγωγεία έγινε τις πρωινές ώρες με στόχο την πνευματική διαύγεια των παιδιών που θα οδηγούσε σε αυξημένη συγκέντρωση και στη μέγιστη απόδοση. Η διάρκεια χορήγησης του τεστ χρονομετρήθηκε και κυμαινόταν από 20 έως 30 λεπτά, καθώς εξαρτιόταν από τα στοιχεία του χαρακτήρα του κάθε παιδιού (κάποια ήταν περισσότερο συστολικά και άλλα λιγότερο), καθώς και από τον ρυθμό επεξεργασίας των ερεθισμάτων (κάποια ήθελαν περισσότερο χρόνο να απαντήσουν και κάποια ήταν πιο γρήγορα στις απαντήσεις).

Ωστόσο, πριν από την έναρξη χορήγησης του τεστ προηγήθηκε ένα μικρό χρονικό διάστημα κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε μια αυθόρμητη συζήτηση μεταξύ εξεταστή και εξεταζόμενου, η οποία διήρκεσε περίπου 5 λεπτά και είχε ως στόχο την εξοικείωση του παιδιού με τον ενήλικα (Cohen, et al., 2008). Επιπλέον, ο ερευνητής όφειλε να λάβει υπόψη του ότι τα μικρά παιδιά χρειάζονται αρκετό χρόνο για να προσαρμοστούν και εξηγήθηκε στους μικρούς μαθητές ότι οποτεδήποτε κι αν το θελήσουν έχουν τη δυνατότητα να σταματήσουν τη διαδικασία να γυρίσει ο μαθητής πίσω στην τάξη του.

### 3.1.8. Τρόπος ανάλυσης των δεδομένων

Για κάθε μια από τις 9 διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες, έγινε στον αριθμό των ορθών απαντήσεων, μετασχηματισμός τους σε εκατοστιαία κλίμακα. Π.χ. στην κατηγορία «ουσιαστικά» όπου οι ερωτήσεις/απαντήσεις ήταν 10, αν η απάντηση έδινε σύνολο ορθών αποκρίσεων 8, τότε η βαθμολογία ήταν 8/10 ή  $(8/10)*100$ , ώστε να είναι δυνατή η συγκρισιμότητα ή παρουσίαση με ομοιόμορφη κοινή κατανομή όλων των κατηγοριών (ως 0-100). Υψηλότερη βαθμολογία, υποδηλώνει μεγαλύτερο βαθμό ορθών αποκρίσεων από τα παιδιά, ενώ θεωρητικά εκείνη με  $>75$  (75<sup>η</sup> εκατοστιαία θέση ή τεταρτημόριο) υποδηλώνει υψηλή βαθμολογία. Λόγω μικρών υποδειγμάτων σε κάθε κατηγορία, παρουσιάζονται ως νόρμες τα τεταρτημόρια της εκάστοτε βαθμολογίας (25%, 50% και 75%). Ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων που ακολουθήθηκε ήταν τόσο ο ποσοτικός, όσο και ο ποιοτικός. Ποσοτικός, καθώς έγινε στατιστική ανάλυση των δεδομένων με σκοπό τη σύγκριση και την αξιολόγηση αυτών, αλλά και ο ποιοτικός, διότι περιγράφηκε κατά πόσο οι δύο εξαρτημένες μεταβλητές (φύλο και ηλικία) επηρεάζουν την ανεξάρτητη (η κατάκτηση των μερών του λόγου).

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος IBM SPSS 24.0 και η γραφική απεικόνιση με το MSO Excel 2016. Υπολογίστηκαν κατανομές συχνοτήτων των βασικών περιγραφικών χαρακτηριστικών των παιδιών που συμμετείχαν στη μελέτη. Στον έλεγχο διαφοράς και συγκρίσεων στις κατανομές απαντήσεων στις 9 γραμματικές κατηγορίες έγινε χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου Mann-Whitney. Ως αποδεκτό επίπεδο σημαντικότητας επιλέχθηκε το 5%.

### 3.2.Αποτελέσματα

#### Δημογραφικά χαρακτηριστικά παιδιών

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 50 παιδιά (N=50), από τα οποία η πλειοψηφία αυτών ήταν κορίτσια (66%). Πιο συγκεκριμένα, τα 33 ήταν κορίτσια (v=33) και τα 17 αγόρια (v=17). Αναφορικά με την ηλικία τους προκύπτουν 2 ομάδες με την πλειοψηφία των παιδιών (v=27) να ανήκουν στην ηλικία μεταξύ 4-5 ετών (54%) και τα υπόλοιπα (v=23) να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 5-6 ετών. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Γενικά περιγραφικά χαρακτηριστικά των 50 παιδιών της μελέτης

		v	%
<b>Φύλο</b>	<i>Αγόρια</i>	17	34,0
	<i>Κορίτσια</i>	33	66,0
<b>Ηλικία, χρόνια</b>	<i>4-5</i>	27	54,0
	<i>5-6</i>	23	46,0



## Περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποκρίσεων των αγοριών ανάλογα με την ηλικία τους

Τα παιδιά, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, εξετάστηκαν σε 9 διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, υπήρξε και μία ακόμα γραμματική κατηγορία, αυτή των επιφωνημάτων, η οποία δεν εξετάστηκε με δομημένο τρόπο. Σε αυτή την κατηγορία, λοιπόν, δεν παρατηρήθηκε καμία αυθόρμητη παραγωγή επιφωνήματος. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του Πίνακα 4, τα αγόρια ηλικίας μεταξύ 4-5 ετών παρουσίασαν τα υψηλότερα ποσοστά στη χρήση των ουσιαστικών, όπου η μέση τιμή έπειτα από τον μετασχηματισμό τους στην εκατοστιαία κλίμακα υπολογίζεται κοντά στο 90% των ορθών αποκρίσεων (Μέση τιμή=87.78) και έπειτα ακολουθεί η χρήση των συνδέσμων (Μέση τιμή=75.00). Επιπρόσθετα, υψηλά ποσοστά διαπιστώθηκαν και στη χρήση των προθέσεων (Μέση τιμή=69.44), των ρημάτων (Μέση τιμή=68.89), των επιρρημάτων και των άρθρων (Μέση τιμή=63.89). Τα αγόρια μεταξύ 4-5 ετών παρουσίασαν αρκετά ικανοποιητικές επιδόσεις και στη γραμματική κατηγορία των αντωνυμιών (Μέση τιμή=60.19), ενώ δεν ήταν τόσο ικανοποιητική η επίδοση τους ως προς τη χρήση των επιθέτων (Μέση τιμή=50.43) και των μετοχών, όπου και παρουσιάζεται τα μικρότερο ποσοστό των ορθών αποκρίσεων τους (Μέση τιμή=38.89).

**Πίνακας 4.** Επίπεδα αποκρίσεων στις 9 διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες των 9 αγοριών 4-5 ετών της μελέτης.

κατηγορίες	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	ελάχιστη-μέγιστη	Εκατοστιαίες Θέσεις – νόρμες		
				25%	50%	75%
ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	87,78	9,72	80-100	80,0	80,0	100,0
ΑΡΘΡΑ	63,89	23,75	25-100	43,8	62,5	81,3
ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ	69,44	30,05	25-100	37,5	75,0	100,0
ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ	75,00	27,95	25-100	50,0	75,0	100,0
ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΑ	63,89	17,05	38-88	50,0	62,5	75,0
ΕΠΙΘΕΤΑ	50,43	10,26	39-69	42,3	46,2	57,7
ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ	60,19	19,44	17-75	50,0	66,7	75,0
ΡΗΜΑΤΑ	68,89	27,59	30-100	45,0	70,0	100,0
ΜΕΤΟΧΕΣ	38,89	20,88	0-60	25,0	40,0	60,0

Ωστόσο, διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των ορθών αποκρίσεων των αγοριών μεγαλύτερης ηλικίας 5-6 ετών, των οποίων οι επιδόσεις ήταν ιδιαίτερα υψηλές σε όλες τις γραμματικές κατηγορίες. Αναλυτικότερα, το υψηλότερο ποσοστό των ορθών αποκρίσεων εντοπίζεται και πάλι στην κατηγορία των ουσιαστικών (Μέση τιμή=90) και έπειτα ακολουθούν οι κατηγορίες των άρθρων και των συνδέσμων (Μέση τιμή=75) και των επιρρημάτων (Μέση τιμή=71.88).

Επιπρόσθετα, ιδιαίτερα ικανοποιητικές είναι και οι επιδόσεις τους στις υπόλοιπες κατηγορίες, όπως στη χρήση των αντωνυμιών (Μέση τιμή=69.79), των επιθέτων (Μέση τιμή=66.35) και των προθέσεων (Μέση τιμή=62.50). Αναφορικά με την κατηγορία των ρημάτων και των μετοχών και σε αυτή την ηλικιακή ομάδα παρατηρούνται τα χαμηλότερα ποσοστά επίδοσης (Μέση τιμή=61.25), ωστόσο στην κατηγορία των μετοχών είναι υψηλότερα από το ποσοστό που παρουσίασαν τα παιδιά μικρότερης ηλικίας (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5.** Επίπεδα αποκρίσεων στις 9 διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες των 8 αγοριών 5-6 ετών της μελέτης.

κατηγορίες	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	ελάχιστη-μέγιστη	Εκατοστιαίες Θέσεις - νόρμες		
				25%	50%	75%
ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	90,00	13,09	70-100	75,0	95,0	100,0
ΑΡΘΡΑ	75,00	21,13	50-100	53,1	75,0	96,9
ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ	62,50	26,73	25-100	50,0	50,0	93,8
ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ	75,00	23,15	50-100	50,0	75,0	100,0
ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΑ	71,88	11,08	50-88	65,6	75,0	75,0
ΕΠΙΘΕΤΑ	66,35	18,81	38-92	48,1	69,2	82,7
ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ	69,79	25,56	17-92	54,2	79,2	89,6
ΡΗΜΑΤΑ	61,25	16,42	40-80	50,0	55,0	80,0
ΜΕΤΟΧΕΣ	61,25	24,16	20-80	40,0	75,0	80,0

### Περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποκρίσεων των κοριτσιών ανάλογα με την ηλικία τους

Στη συνέχεια με την ίδια ακριβώς διαδικασία καταγράφηκαν οι επιδόσεις των κοριτσιών ανάλογα με την ηλικιακή τους ομάδα. Αρχικά, στην περίπτωση της καταγραφής των ορθών αποκρίσεων των κοριτσιών ηλικίας μεταξύ 4-5 ετών διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά τους είναι υψηλότερα από τα ποσοστά των αγοριών της αντίστοιχης ηλικίας.

Αναλυτικότερα, οι υψηλότερες επιδόσεις παρατηρούνται και πάλι στην κατηγορία των ουσιαστικών (Μέση τιμή=94.44), ενώ ιδιαίτερα υψηλές είναι και οι επιδόσεις των εξεταζομένων στην κατηγορία των προθέσεων (Μέση τιμή=77.78) και των άρθρων (Μέση τιμή=75.00).

Ωστόσο, χαμηλότερες είναι οι επιδόσεις των κοριτσιών στις υπόλοιπες κατηγορίες, αφού στους συνδέσμους η μέση τιμή υπολογίστηκε στο 73.61. Εντύπωση προκαλεί η κατηγορία των ρημάτων, όπου είναι πιο υψηλή από την αντίστοιχη κατηγορία στα αγόρια της ίδιας ηλικίας (Μέση τιμή=68.33). Έπειτα ακολουθούν οι κατηγορίες των επιρρημάτων (Μέση

τιμή=66.67) και των ανωνυμιών (Μέση τιμή=67.13). Οι χαμηλότερες επιδόσεις και σε αυτήν την περίπτωση παρατηρούνται στην κατηγορία των μετοχών όπου η μέση τιμή των ορθών αποκρίσεων των κοριτσιών υπολογίστηκε στο 46.11 (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6.** Επίπεδα αποκρίσεων στις 9 διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες των 18 κοριτσιών 4-5 ετών της μελέτης.

κατηγορίες	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	ελάχιστη-μέγιστη	Εκατοστιαίες Θέσεις - νόρμες		
				25%	50%	75%
ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	94,44	12,94	50-100	97,5	100,0	100,0
ΑΡΘΡΑ	75,00	22,28	38-100	59,4	75,0	100,0
ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ	77,78	26,97	25-100	50,0	87,5	100,0
ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ	73,61	26,39	25-100	50,0	75,0	100,0
ΕΠΙΡΡΗΜΑΤ Α	66,67	24,63	25-100	46,9	75,0	87,5
ΕΠΙΘΕΤΑ	51,71	16,44	15-77	38,5	53,8	69,2
ΑΝΤΩΝΥΜΙΕ Σ	67,13	19,06	42-100	50,0	66,7	85,4
ΡΗΜΑΤΑ	68,33	26,18	30-100	47,5	60,0	100,0
ΜΕΤΟΧΕΣ	46,11	21,18	10-80	30,0	40,0	62,5

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι επιδόσεις των ορθών αποκρίσεων των κοριτσιών ηλικίας 5-6 ετών, όπου σε γενικές γραμμές διαπιστώνεται πως σε όλες τις κατηγορίες οι επιδόσεις τους είναι υψηλότερες από αυτές των κοριτσιών μικρότερης ηλικίας.

Αναλυτικότερα, το υψηλότερο ποσοστό παρατηρείται στην κατηγορία των ουσιαστικών (Μέση τιμή=95.33). Ιδιαίτερα όμως υψηλές είναι και οι επιδόσεις τους σε αρκετές κατηγορίες, όπως είναι η κατηγορία των προθέσεων (Μέση τιμή=85.00), των άρθρων (Μέση τιμή=83.33), των συνδέσμων (Μέση τιμή=81.67), των επιθέτων (Μέση τιμή=76.41) και των επιρρημάτων (Μέση τιμή=75.83).

Επιπρόσθετα, ικανοποιητικές ήταν και οι επιδόσεις των κοριτσιών στην κατηγορία των αντωνυμιών (Μέση τιμή=73.33) και των ρημάτων (Μέση τιμή=70.67). Παρόλα αυτά και πάλι οι χαμηλότερες επιδόσεις παρατηρούνται στην κατηγορία των μετοχών (Μέση τιμή=54.00) (Πίνακας 7).

**Πίνακας 7.** Επίπεδα αποκρίσεων στις 9 διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες των 15 κοριτσιών 5-6 ετών της μελέτης.

κατηγορίες	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	ελάχιστη-μέγιστη	Εκατοστιαίες Θέσεις - νόρμες		
				25%	50%	75%
ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	95,33	6,40	80-100	90,0	100,0	100,0
ΑΡΘΡΑ	83,33	19,29	50-100	62,5	87,5	100,0
ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ	85,00	12,68	75-100	75,0	75,0	100,0
ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ	81,67	19,97	50-100	75,0	75,0	100,0
ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΑ	75,83	17,97	50-100	62,5	75,0	87,5
ΕΠΙΘΕΤΑ	76,41	16,31	46-100	61,5	76,9	92,3
ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ	73,33	16,12	50-100	58,3	75,0	83,3
ΡΗΜΑΤΑ	70,67	15,80	50-100	60,0	70,0	80,0
ΜΕΤΟΧΕΣ	54,00	19,20	20-90	40,0	50,0	70,0

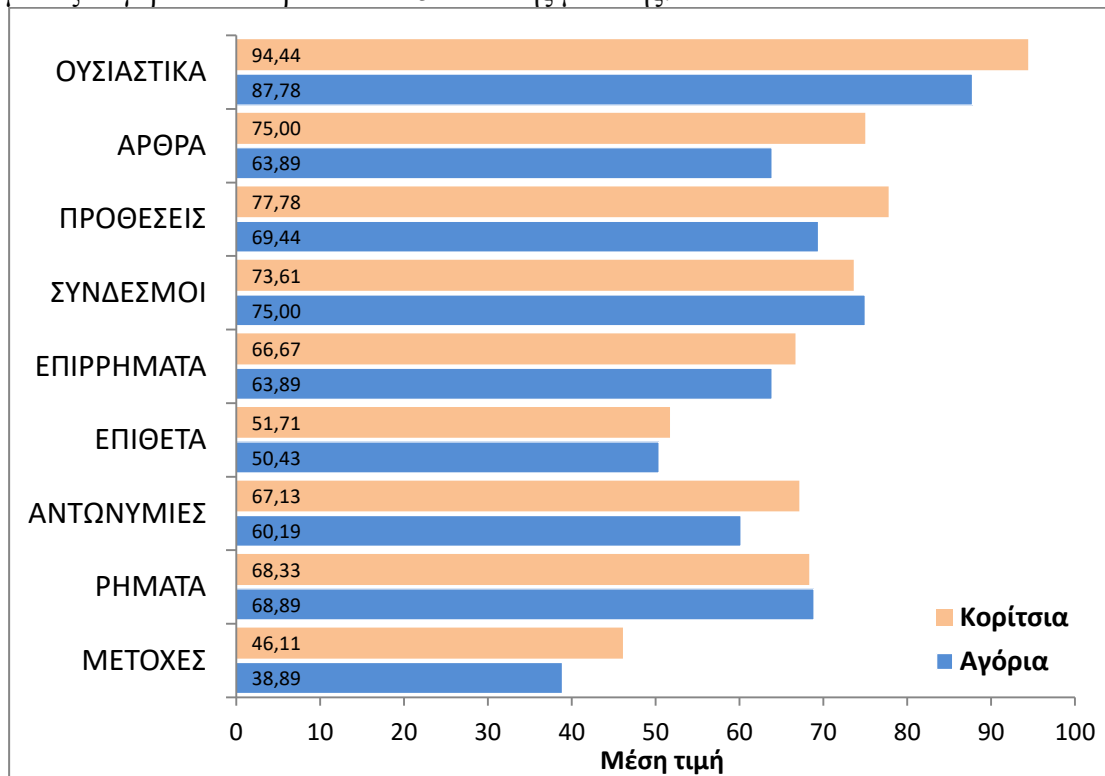
#### **Επαγωγική στατιστική ανάλυση για τη σύγκριση των ορθών αποκρίσεων των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών**

Στη συνέχεια ελέγχθηκαν οι μέσες τιμές των ορθών αποκρίσεων των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών, ώστε να εξεταστεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών ως προς τις ορθές απαντήσεις που έδωσαν στις 9 διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες.

Από το test of normality Shapiro-Wilk, διαπιστώθηκε ότι η κατανομή του δείγματος δεν είναι κανονική και εφόσον το δείγμα μας είναι ίσο με το 50 (N=50), τότε πληρούνται όλες οι προϋποθέσεις για να εφαρμοστεί το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney (U) για τη σύγκριση των μέσων τιμών των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών ανάλογα με το φύλο τους.

Κατά τον έλεγχο των μέσων τιμών δε βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων και επομένως οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι μπορεί οι μέσες τιμές των ορθών αποκρίσεων να διαφέρουν μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών, ωστόσο δε δύναται να εξαχθεί κάποιο γενικό συμπέρασμα ως προς τις επιδόσεις. Παρόλα αυτά, όπως παρουσιάζεται και στο παρακάτω Σχήμα 1, διαπιστώνεται ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τα αγόρια σε όλες τις γραμματικές κατηγορίες, εκτός από τη κατηγορία των ρημάτων, όπου τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερη μέση τιμή (68.89>68.33), αλλά και την κατηγορία των συνδέσμων (75>73.61).

**Σχήμα 1.** Σύγκριση μέσων επίπεδα αποκρίσεων στις 9 διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες μεταξύ αγοριών & κοριτσιών 4-5 ετών της μελέτης.



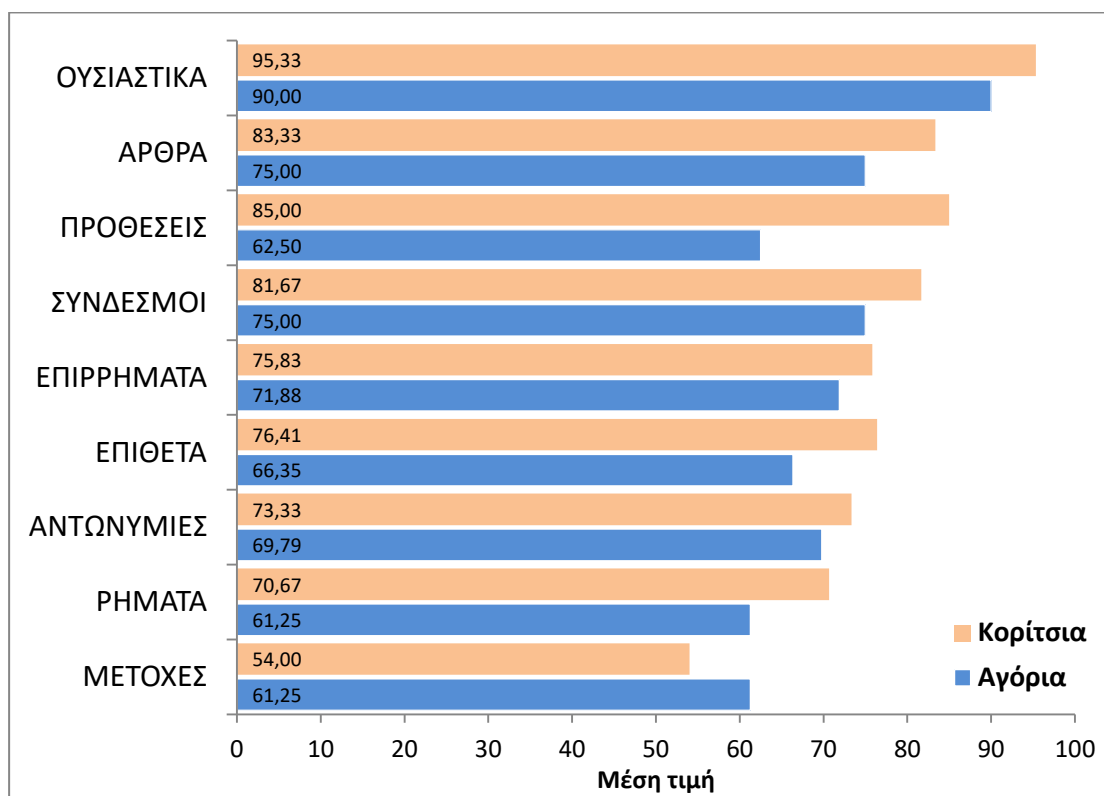
Έλεγχοι Mann-Whitney (δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές).

### Επαγωγική στατιστική ανάλυση για τη σύγκριση των ορθών αποκρίσεων των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και στην περίπτωση των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών, ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών ως προς την ορθότητα των απαντήσεων τους στις 9 γραμματικές κατηγορίες.

Από τον έλεγχο των μέσων τιμών μέσω του μη παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου Mann-Whitney (U), διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατηγορία των προθέσεων με τα κορίτσια να παρουσιάζουν αρκετά υψηλότερη επίδοση από τα αγόρια ( $85.00 > 62.50$ ) και εφόσον  $p=0.04$ , δηλαδή  $p < 0.05$  τότε η διαφορά θεωρείται στατιστικά σημαντική.

**Σχήμα 2.** Σύγκριση μέσων επιπέδων αποκρίσεων στις 9 διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες μεταξύ αγοριών & κοριτσιών 5-6 ετών της μελέτης.



Έλεγκοι Mann-Whitney (βρέθηκε σημαντική διαφορά στις προθέσεις,  $p=0.040$ ).

Δεν διαπιστώθηκε κάποια άλλη στατιστικά σημαντική διαφορά, ωστόσο και σε αυτήν την περίπτωση διαπιστώνεται ότι οι επιδόσεις των κοριτσιών είναι υψηλότερες από τις αντίστοιχες επιδόσεις των αγοριών σε όλες τις γραμματικές κατηγορίες εκτός από τη κατηγορία των μετοχών, όπου τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερη μέση τιμή ( $61.25 > 54.00$ ) (Σχήμα 2).

### Σύνοψη αποτελεσμάτων

Συνοψίζοντας, μέσα από τον έλεγχο του μη παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου Mann-Whitney test (U), διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ του φύλου των παιδιών σε όλες τις ηλικίες. Κατά συνέπεια, το δείγμα θεωρείται ομοιογενές και οι νόρμες θα μπορούσαν να είναι συνολικά για όλα τα παιδιά ηλικίας μεταξύ 4-6 ετών.

Στον παρακάτω Πίνακα 8, παρουσιάζονται οι επιδόσεις όλων των παιδιών ανεξάρτητα από το φύλο και την ηλικία τους. Μέσα από τις νόρμες μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι επιδόσεις των μαθητών ηλικίας 4-6 ετών θεωρούνται υψηλές ( $>75$ ) σε αρκετές από τις γραμματικές κατηγορίες, όπως είναι η κατηγορία των ουσιαστικών, των άρθρων, των προθέσεων, των συνδέσμων, των επιρρημάτων, των επιθέτων, των αντωνυμιών και των ρημάτων. Ωστόσο, χαμηλή θεωρείται η επίδοση των μαθητών ηλικίας 4-6 ετών στην κατηγορία των μετοχών, όπου η βαθμολογία της επίδοσης τους ως προς τις ορθές αποκρίσεις θεωρείται χαμηλή ( $70 < 75$ ).

**Πίνακας 8.** Επίπεδα αποκρίσεων στις 9 διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες των 50 παιδιών 4-6 ετών της μελέτης.

κατηγορίες	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	ελάχιστη-μέγιστη	Εκατοστιαίες Θέσεις - νόρμες		
				25%	50%	75%
ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	92,80	10,89	50-100	90,0	100,0	100,0
ΑΡΘΡΑ	75,50	21,86	25-100	62,5	75,0	100,0
ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ	76,00	24,72	25-100	50,0	75,0	100,0
ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ	76,50	23,91	25-100	50,0	75,0	100,0
ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΑ	69,75	19,74	25-100	50,0	75,0	87,5
ΕΠΙΘΕΤΑ	61,23	19,16	15-100	46,2	53,8	76,9
ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ	68,17	19,39	17-100	50,0	70,8	83,3
ΡΗΜΑΤΑ	68,00	21,95	30-100	50,0	70,0	80,0
ΜΕΤΟΧΕΣ	49,60	21,66	0-90	30,0	50,0	70,0

### 3.3. Συζήτηση

#### Η επίδραση της ηλικίας των μαθητών ως προς την επίδοσή τους για την κατάκτηση των μερών του λόγου

Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου και της ηλικίας ως προς την κατάκτηση των μερών του λόγου. Αρχικά, η πρώτη ερευνητική υπόθεση που διατυπώθηκε υποστήριζε ότι τα παιδιά θα παρουσιάζουν διαφορές ως προς την επίδοσή τους στο άτυπο τεστ αξιολόγησης της γραμματικής σύμφωνα με την ηλικία τους. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνητική υπόθεση που είχε διατυπωθεί ήταν η εξής: *Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας 4-5 ετών θα παρουσιάσουν χαμηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών στο άτυπο τεστ αξιολόγησης της γραμματικής.*

Ύστερα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι πράγματι υπάρχει διαφορά στις δύο ηλικιακές ομάδες με τα μεγαλύτερα παιδιά να παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις σε όλες τις γραμματικές κατηγορίες του τεστ. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλους ερευνητές που υποστηρίζουν ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά τα οποία δεν παρουσιάζουν κάποια γλωσσική διαταραχή, συγκεντρώνουν υψηλότερα ποσοστά επίδοσης ως προς την κατάκτηση των μερών του λόγου (Herasabadi, et al., 2015; Herasabadi, et al., 2018; Jalilevand, et al., 2016).

Το εύρημα αυτό θεωρούταν αναμενόμενο αφού όπως έχει διαπιστωθεί από μεγάλους ψυχολόγους και ερευνητές της γλώσσας, οι μαθητές καθώς αναπτύσσονται ηλικιακά αναπτύσσονται και γλωσσικά. Όπως αναφέρθηκε και στη μελέτη της βιβλιογραφίας η γλωσσική ικανότητα του ατόμου αποτελεί μια αναπτυξιακή διαδικασία, η οποία θα ξεκινήσει από τη στιγμή της γέννησης του ατόμου και θα ολοκληρωθεί μέχρι και το τέλος της παιδικής ηλικίας του ατόμου (Πόρποδας, 1999). Σύμφωνα με τους Shipley & McAfee (1998) ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί ηλικίας 4-5 ετών έχει κατακτήσει αρκετά από τα βασικά σημεία της γλώσσας του και είναι σε θέση να τη χρησιμοποιήσει ορθά, ώστε να επικοινωνήσει με τους γύρω του (Πήτα, 1998). Αναλυτικότερα, το παιδί είναι σε θέση να ακούει σύντομες

μικρές ιστορίες και να απαντάει σε ερωτήσεις που του θέτονται πάνω σε αυτές. Επιπλέον, το παιδί έχει εμπλουτίσει το λεξιλόγιο του με περίπου 2.800 λέξεις, τις οποίες γνωρίζει και μπορεί να τις χρησιμοποιήσει ορθά. Επίσης, κομβικό σημείο για την κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας αποτελεί η δυνατότητα που έχει να χρησιμοποιεί ορθά γραμματικά προτάσεις και να χρησιμοποιεί ορθά τα ρήματα, τον πληθυντικό των επιθέτων και των ουσιαστικών είτε αυτός σχηματίζεται ομαλά είτε ανώμαλα, τις κτητικές και αυτοπαθείς αντωνυμίες και τον μέλλοντα χρόνο (Shipley & McAfee, 1998).

Παρόμοια, ένα παιδί ηλικίας 5-6 ετών έχει ήδη κατακτήσει όλα όσα αναφέρθηκαν, ωστόσο το αντιληπτικό του λεξιλόγιο το οποίο είναι σε θέση να αξιοποιήσει κατάλληλα πλησιάζει τις 13.000 λέξεις. Επιπρόσθετα, είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει ορθά τους συνδέσμους που υπάρχουν στη μητρική του γλώσσα και να κάνει τις κατάλληλες ερωτήσεις, ώστε να εκμαιεύσει από το συνομιλητή του την απάντηση που επιθυμεί. Αναφορικά με τη χρήση των ρημάτων ένα παιδί ηλικίας 5-6 ετών είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει τους περισσότερους χρόνους ορθά με την προσθήκη του παρελθοντικού χρόνου, όπου ένα μικρότερο παιδί δεν δύναται να τον αντιληφθεί ακόμη και μπορεί να χρησιμοποιήσει την κατάλληλη γραμματική στις περισσότερες περιπτώσεις κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας του με το περιβάλλον του (Shipley & McAfee, 1998).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως από τον υπολογισμό των μέσων τιμών του δείγματος της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε πως πράγματι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις σε όλες τις γραμματικές κατηγορίες από τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Ωστόσο, το γεγονός ότι δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά διαφορές μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων μπορεί να στηριχτεί στην άποψη ότι το τεστ αποτελούνταν από κατηγορίες στις οποίες μπορούσαν να συμμετάσχουν και οι δύο ομάδες και έτσι δε βρέθηκαν μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ των απαντήσεων. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως τα μικρότερα ποσοστά επίδοσης εντοπίστηκαν στην κατηγορία των μετοχών, που όπως διαπιστώνεται όμως και από τους γλωσσολόγους δεν αναφέρθηκε πουθενά ότι ένα παιδί ηλικίας 4-6 ετών είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει τις μετοχές που προέρχονται ακόμη και από γνωστά ρήματα της μητρικής τους γλώσσας.

### **Η επίδραση του φύλου των μαθητών ηλικίας 4-6 ετών ως προς την επίδοσή τους για την κατάκτηση των μερών του λόγου**

Παρόλο που δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά διαφορές μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων η πρώτη ερευνητική υπόθεση ήταν η εναρκτήριοις για τον βασικό σκοπό της έρευνας που ήταν να εξετάσει την επίδραση του φύλου ανάμεσα στις δυο ομάδες και να διερευνηθεί ο βαθμός που το φύλο επηρεάζει την επίδοση ενός μαθητή στην κατάκτηση των μερών του λόγου της ελληνικής γλώσσας. Συνεπώς, η δεύτερη ερευνητική υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν η εξής: *Τα κορίτσια ηλικίας 4-6 ετών θα παρουσιάσουν υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια αντίστοιχης ηλικίας στο άτυπο τεστ αξιολόγησης της γραμματικής.*

Λίγοι είναι οι ερευνητές που έχουν εξετάσει το ζήτημα της κατάκτησης των μερών του λόγου ως προς το φύλο του παιδιού, καθώς οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στον παράγοντα της ηλικίας. Ωστόσο, ευρήματα άλλων ερευνητών έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα κορίτσια πράγματι παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια της αντίστοιχης ηλικίας (Herasabadi, et al., 2015; Jalilevand, et al., 2016).

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι η υπόθεση αυτή επιβεβαιώνεται, αφού τα κορίτσια και των δύο ηλικιακών ομάδων (4-5 και 5-6 ετών) παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης τους στην κατάκτηση των μερών του λόγου. Ωστόσο, ούτε και σε αυτήν την περίπτωση βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά διαφορές και επομένως το συμπέρασμα μπορεί να εξαχθεί μόνο από την παρατήρηση των μέσων τιμών των δύο ομάδων και δεν μπορεί να γενικευτεί.



### 3.4. Συμπεράσματα

Η κατάκτηση των μερών του λόγου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και αποτελεί ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές και γλωσσολόγους, ώστε να οδηγηθούν στο συμπέρασμα ποια μέρη του λόγου μπορούν να κατακτηθούν σε κάθε ηλικία. Αυτό που έχει διαπιστωθεί είναι ότι η γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού αποτελεί μια διαδικασία η οποία ξεκινά από τη γέννηση του με το κλάμα και την παραγωγή διάφορων ήχων και ολοκληρώνεται με το πέρας της παιδικής του ηλικίας, όπου πλέον είναι σε θέση να σχηματίζει προτάσεις, ιστορίες, να διηγηθεί γεγονότα και να επικοινωνήσει με το γύρω του περιβάλλον.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει το βαθμό που επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη ενός ατόμου οι δύο σημαντικοί γενετικοί παράγοντες που δεν είναι άλλοι από την ηλικία και το φύλο του παιδιού. Με τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνητών να διαπιστώνουν ότι τόσο το φύλο όσο και η ηλικία μπορούν να επηρεάσουν τις επιδόσεις του παιδιού ως προς την κατάκτηση των μερών του λόγου, κρίθηκε απαραίτητο να κατασκευαστεί ένα άτυπο τεστ αξιολόγησης της γραμματικής της ελληνικής γλώσσας, ώστε να διερευνηθεί το εν λόγω ζήτημα.

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι και οι δύο παράγοντες επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών στην κατάκτηση των μερών του λόγου. Από τα αποτελέσματα εντοπίστηκε ότι ως προς την ηλικία πράγματι τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά (5-6 ετών) θα παρουσιάσουν υψηλότερες επιδόσεις από τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά (4-5 ετών) σε όλες τις γραμματικές κατηγορίες. Αναφορικά με το φύλο εντοπίστηκαν και πάλι διαφορές με τα κορίτσια ηλικίας 4-5 ετών να παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια της αντίστοιχης ηλικίας και παρόμοια τα κορίτσια 5-6 ετών παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια της ίδιας ηλικίας.

Ωστόσο, σε καμία από τις δύο περιπτώσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων και επομένως τα συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν μόνο μέσα από την παρατήρηση των μέσων τιμών των δύο ομάδων (φύλο και ηλικία) και δε δύναται να γενικευτούν. Παρόλα αυτά, το γεγονός ότι δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά τον έλεγχο των δύο υποθέσεων μας οδηγεί στη δημιουργία και την καθιέρωση νορμών, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών, ανεξάρτητα από το φύλο τους, είναι σε θέση να αξιοποιήσουν ορθά τη γραμματική της μητρικής τους γλώσσας, καθώς έχουν κατακτήσει ένα μεγάλο μέρος από το σύνολο των μερών του λόγου, όπως είναι τα ουσιαστικά, άρθρα, επίθετα, επιρρήματα, αντωνυμίες, προθέσεις, σύνδεσμοι και ρήματα. Τέλος, μπορεί να αναχθεί και το συμπέρασμα ότι τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών ανεξάρτητα από το φύλο τους δεν είναι ακόμη σε θέση να χρησιμοποιήσουν ορθά τις μετοχές που υπάρχουν στο λεξιλόγιο της ελληνικής.

### 3.5. Περιορισμοί έρευνας/Συστάσεις

Κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθεί το γεγονός ότι υπήρχαν κάποιοι περιορισμοί στην ερευνητική μας εργασία, οι οποίοι επηρέασαν την εξαγωγή αποτελεσμάτων και κατά συνέπεια και των συμπερασμάτων.

Αναφέρονται επιγραμματικά παρακάτω:

1. Μικρός αριθμός δείγματος συμμετεχόντων.
2. Χρήση άτυπης –μη σταθμισμένης αξιολόγησης.
3. Άνισος αριθμός μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σε κάθε ηλικιακή ομάδα.
4. Μη ισότοπα κατανεμημένος αριθμός ηλικιακών ομάδων.
5. Μη ακριβής προσδιορισμός των ηλικιών του κάθε συμμετέχοντα.
6. Μικρό εύρος ηλικιών των αξιολογηθέντων.

Επομένως, σε περίπτωση μελλοντικής εργασίας που θα έχει σαν βάση τη συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία, θα ήταν συνετό να ληφθούν οι εξής περιορισμοί υπόψη: η διερεύνηση μεγαλύτερου δείγματος παιδιών (άνω των 50), αλλά και η αύξηση του εύρους του ηλικιακού φάσματος αυτών, με ίσο αριθμό εξεταζομένων σε κάθε ηλικιακό γκρουπ και τέλος με ίσο αριθμό των δύο φύλων σε κάθε ομάδα. Επίσης, σημαντικό κρίνεται είναι ο προσδιορισμός της ακριβούς ηλικία του κάθε παιδιού με στόχο την πιο αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τη μελέτη αυτών. Να επισημανθεί ότι το σημαντικότερο εξ αυτών είναι να αυξηθεί το εύρος ηλικιών που θα εξεταστεί σε μεταγενέστερη έρευνα, καθώς τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης, έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ηλικιακών φασμάτων (4-5 και 5-6) ως προς τις επιδόσεις τους στο άτυπο τεστ αξιολόγησης των μερών του λόγου και επομένως το δείγμα θεωρείται ομοιογενές. Έτσι, οι νόρμες μπορούν να καθοριστούν συνολικά για όλο το δείγμα. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο, για τον εντοπισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών των παιδιών ως προς τις επιδόσεις τους, προτείνουμε να γίνει αύξηση του εύρους των ηλικιών, αξιολογώντας παιδιά ηλικίας από λίγο μικρότερη ηλικία π.χ. 3 ετών (36 μηνών) έως 6 ετών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anglin, (1977) A Characteristic-to-Defining Shift in the Development of Word Meaning In Keil, F., and Batterman, N., 23, 221 - 236
- Anderson N. & Shames G.. (2013). Εισαγωγή στις διαταραχές επικοινωνίας (ed. 8), Μτφρ: Νικόλαος Τρίμμης. Κύπρος: Broken Hill Publisher
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). Language development and language disorders. In Δ. Νικολόπουλος, Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές (σελ.17). Εκδόσεις Τόπος.
- Βογινδρούκας Ι., (2003). Πρακτικά Σεμιναρίου Εξειδίκευσης <<Αναδόμηση>>
- Βογινδρούκας Ι., Sherratt D., (2008). Οδηγός Εκπαίδευσης Παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αθήνα, Εκδόσεις Ταξιδευτής
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). Language and development and language disorders. New York: John Wiley & Sons
- Γλώσσα και Ανάπτυξη. (Ιούλιος 2007). Science Illustrated. Τεύχος 28
- Chomsky, N. (2008). Minimalist inquires: The framework. In R. Martin, D. Michaels & J. Uriagereka. Step by step (p. 89-115) Cambridge MA, MIT Press
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2008). Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας. Εκδόσεις Πατάκη
- Haresabadi et al., (2015). Design and validation of a Photographic Expressive Persian Grammar Test for children aged 4-6, sage Journals, 32, 193-204.
- Jalilevand, et al., (2016). The Persian developmental sentence scoring as a clinical measure of morphosyntax in children, Medical Journal of the Islamic Republic of Iran, Iran University of Medical Sciences
- Καλομοίρης, Γ. (2003). Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Κατή, Δ. (1990). Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί. Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας
- Κωτσοπούλου, Α. (2007). Σημειώσεις μαθήματος «φωνολογική ανάπτυξη και διαταραχές», Πάτρα
- Kuczaj, S. (1999b). The world of words: Thoughts on the development of a lexicon, In M. Barrett (Ed) The development of language. London: Psychology Press (pp.135)
- Μαγουλά, Ε., (2000). Η κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος της νέας ελληνικής: η περίπτωση των συμφώνων, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μαρίνης Θ., (2008), Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές, Ανάπτυξη της σύνταξης και της μορφολογίας σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη και σε παιδιά με διαταραχές λόγου, Αθήνα, Εκδ. Τόπος, σελ. 279-300

Μήτσης, Ν. (1998). Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg

Μπαμπινιώτης Γ., (1980), Γενετική Μετασχηματιστική Γραμματική. Εποπτεία τεύχ. 32, [Αφιέρωμα στον Ν. CHOMSKY]

Μπέσσας Α., (2006). Αναπτυξιακές διαταραχές λόγου και ομιλίας στην παιδική ηλικία. Ταξινόμηση, διάγνωση και αποκατάσταση. Σημειώσεις Εργαστηρίου κλινικής άσκησης.

Νικολόπουλος, Δ. (2008). Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές. Αθήνα, Εκδόσεις Τόπος

Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών (1995). Δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης. Αθήνα: Π.Σ.Λ

Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Πόρποδας, Κ. (1999). Γνωστική Ψυχολογία, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

K.G. Shipley, J.G. McAfee. (1998). *Assessment in speech-language pathology: A resource manual*, (2nd ed.), Singular Publishing Group, San Diego, CA

Τομπαΐδης, Δ., (1994). Θέματα Σύνταξης της Νεοελληνικής Γλώσσας, Εκδόσεις Κώδικας

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press in Δ. Στασινός, *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας*, Εκδόσεις Gutenberg

Toppelberg C.O., Shapiro T., (2000). *Language Disorders: A 10-year old Research Update Review*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 39(2):143-52

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Χατζησαββίδης Σ., (1985-1986). Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών: Συμπέρασμα από μια "Μελέτη Περίπτωσης. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο