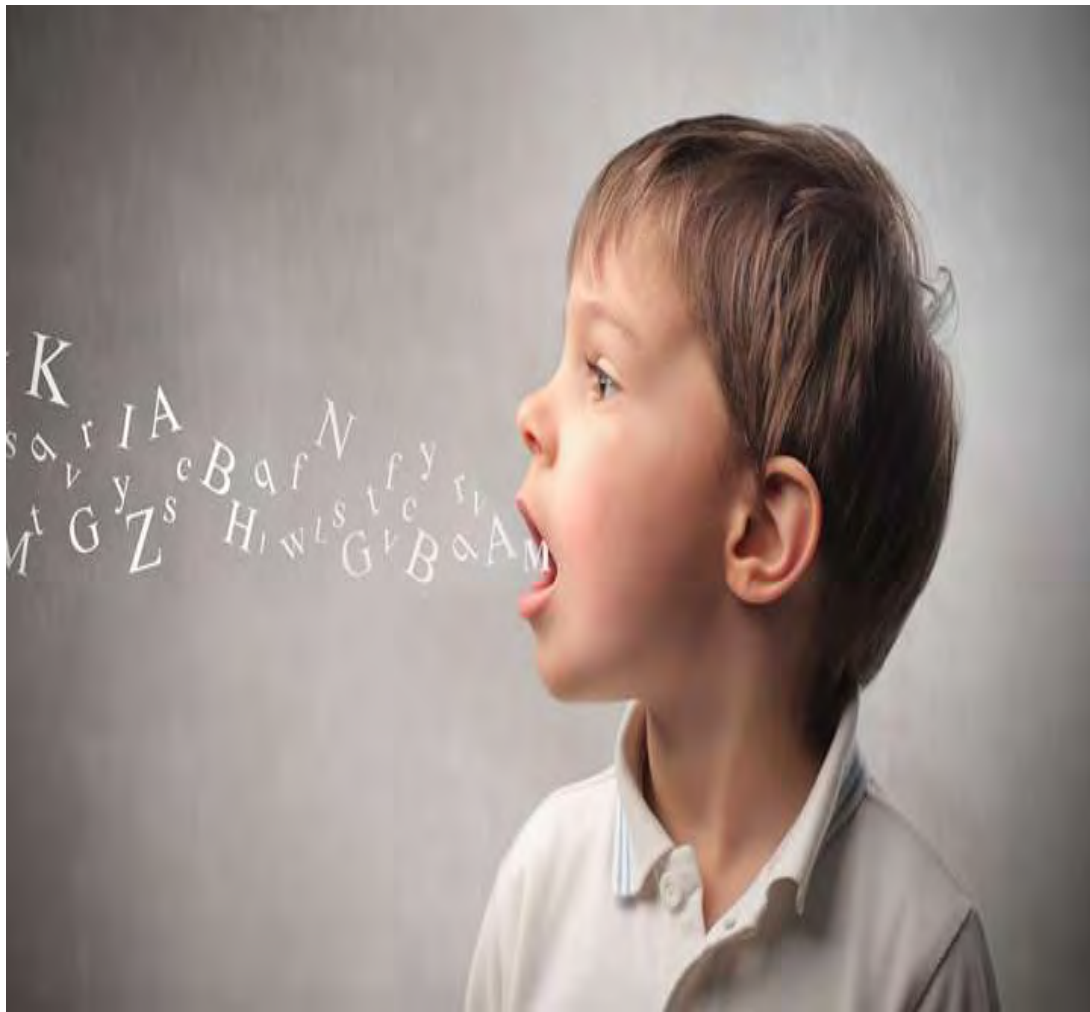


ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Θέμα: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ & ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ
ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ («ΛΑΘΗ») ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ

Καθηγήτρια: Ελένη Μόττσιου



Ραφαηλία Αγοραστού
Α.Ε.Μ.
Βόλος Νοέμβριος 2016

«Η κατάκτηση της γλώσσας είναι γλωσσική πράξη, ομιλία και χρήση της γλώσσας και όχι θεωρία για τη γλώσσα».

Δημήτριος Τομπαΐδης (στο Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997:23)

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Π.Σ.	:	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	:	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
εκδ.	:	εκδόσεις
κλπ	:	και λοιπά
Ν.	:	νόμος
συν.	:	συνεργάτες
τ.	:	τόμος
ΥΠΕΠΘ	:	Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
ΦΕΚ	:	Φύλλο Εφημερίδος της Κυβερνήσεως

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες προς την καθηγήτριά μου, κ. Ελένη Μότσιου, όχι μόνο για την επιλογή του πρωτότυπου και άκρως ενδιαφέροντος αυτού θέματος αλλά και για την αμέριστη συμπαράσταση και καθοδήγηση σε όλη τη διάρκεια της παρούσας εκπόνησης.

Θερμές ευχαριστίες οφείλονται επίσης σε όλους τους καθηγητές της Σχολής για την ποσότητα και την πληρότητα των γνώσεων που μας προσέφεραν αυτά τα χρόνια.

Θα ήταν παράλειψή μου να μην ευχαριστήσω επίσης την οικογένειά μου, χωρίς την οικονομική και ψυχολογική στήριξη της οποίας δεν θα ήταν δυνατόν να ολοκληρωθεί η παρούσα προσπάθεια.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
2.ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	9
2.1. Γλώσσα, φυλογένεση και οντογένεση	9
2.2. Θεωρίες και ερμηνείες για τον παιδικό λόγο	12
2.2.1. Οι εμπειριοκρατικές ή συμπεριφοριστικές θεωρίες	15
2.2.2. Οι γενετικές-βιολογικές θεωρίες	17
3. ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΤΑ «ΛΑΘΗ» ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ	20
3.1. Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης και ανάπτυξης	20
3.2. Αποκλίσεις στο λόγο των νηπίων	25
3.2.1. Οι φωνολογικές μεταβολές των παιδιών της προσχολικής ηλικίας	27
3.2.2. Υποεκτάσεις και υπερεκτάσεις	29
3.2.3. Οι νεολογισμοί	31
3.2.4. Υπεργενίκευση και ομαλοποίηση.....	32
3.2.5. Αποκλίσεις λόγω λανθασμένης μορφοσυντακτικής ανάλυσης.....	33
3.2.6. Παθητικές και ενεργητικές δομές, μεταβατικό-αμετάβατο	33
4. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.	34
4.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην κατάκτηση της γλώσσας.....	34
4.2. Διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της γλώσσας.....	37
4.2.1. Η δομική προσέγγιση	37
4.2.2. Η επικοινωνιακή προσέγγιση	38

4.2.3. Πρακτικές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γλώσσας	40
5.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ	
ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	44
5.1. Στοχοθεσία	44
5.2. Μέθοδος και Ερευνητικό Εργαλείο	44
5.3. Συμμετέχοντες.....	45
5.4. Ταυτότητα της έρευνας και άξονες ερωτηματολογίου	46
5.5. Τεχνική συλλογής δεδομένων	46
5.6. Αποτελέσματα της έρευνας	47
5.7. Συμπεράσματα-Συζήτηση	63
6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ	68
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	70
Ξένη	71
Ελληνόγλωσση	76
Νομολογία	82
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	83

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Η γλωσσική ανάπτυξη είναι ταυτόχρονα εκμάθηση της γλώσσας, μάθηση μέσω γλώσσας, μάθηση περί τη γλώσσα».

Halliday στο Κονδύλη, 2011:9

Η επικοινωνία μέσω της ομιλίας είναι ένα κατεξοχήν ανθρώπινο χαρακτηριστικό. Η ομιλία και γενικότερα η επικοινωνία αποτελεί μέρος των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου με το περιβάλλον του και η απόκτηση της γλώσσας εντάσσεται στο πλαίσιο μιας δυναμικής διαδικασίας, η οποία χαρακτηρίζει την επαφή και την επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον του (Bruner et al., 1977; Fuchs et al, 2001). Το παιδί γεννιέται με τη φυσική ετοιμότητα να δέχεται και να προσέχει φθογγολογικά σημάδια, να ερμηνεύει τη σημασία τους και να τα χρησιμοποιεί κατάλληλα στην επαφή του με τους άλλους (Νημά, 2004).

Κατά τη διάρκεια όμως της φυσιολογικής αυτής διαδικασίας της ανάπτυξης της γλώσσας, η ύπαρξη φαινομένων απόκλισης στον πρώιμο παιδικό λόγο θεωρείται κάτι σαν «λάθος», έλλειψη της γνώσης της γλώσσας και των περιορισμών της κ.ο.κ. (Μότσιου, 2014). Ο Αϊνστάιν έλεγε ότι «όποιος δεν έκανε ποτέ λάθος, δεν έχει δοκιμάσει ποτέ κάτι καινούριο» και η λαϊκή σοφία συμπλήρωσε ότι «από τα λάθη μας μαθαίνουμε» (Γούδας, 1988). Δυστυχώς, οι περισσότεροι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν υπερβολικά μεγάλο μέρος της ενέργειάς τους στο να προσπαθούν να οδηγούν τα παιδιά στο να μην κάνουν «λάθη» ή να φοβούνται να κάνουν λάθη και όταν αυτό συμβαίνει, να αισθάνονται πολύ άσχημα (Winkelmann, 1977). Τα «λάθη» όμως των παιδιών, κατά την εκμάθηση της γλώσσας, είναι εκείνα που θα τα ενεργοποιήσουν να δοκιμάσουν και άλλους δρόμους (Ξωχέλλης, 1983; Τσουρέκης, 1987).

Επομένως, στη δημιουργία ενός διδακτικού πλάνου όλα τα ανωτέρω θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ώστε τα παιδιά αβίαστα να οδηγηθούν στην καλλιέργεια του λόγου και στην ολόπλευρη νοητική και ψυχοσωματική τους ανάπτυξη (Ντράικωρς & Ντινκμέγιερ, 1979; Zeichner & Liston, 1987). Το βέβαιο είναι ότι κάθε διδακτικό μοντέλο που εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο, οφείλει να βασίζεται σε ένα επιστημονικό θεωρητικό υπόβαθρο που να λαμβάνει υπόψη του τα στάδια

ανάπτυξης του παιδιού (Μπάρμπας, 2007), τις ανάγκες και τα βιώματά του (Röhrs, 1984) αλλά και να ακολουθεί τις κατευθύνσεις και τα εκάστοτε αναλυτικά προγράμματα του σχολείου¹ (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2016).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις γλωσσικές αποκλίσεις και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για να ωθήσουν τα παιδιά στη κατάκτηση του λόγου. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις θεωρίες σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη και τον παιδικό λόγο. Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης και επικεντρώνεται στα «λάθη» που παρουσιάζονται κατά τη νηπιακή ηλικία. Το επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται στην προσχολική εκπαίδευση και το σημαντικό ρόλο που αυτή παίζει στην όλη διαδικασία της ανάπτυξης της γλώσσας.

Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά τη συγκεκριμένη έρευνα και αναλύει τις θέσεις και απόψεις 24 νηπιαγωγών των δημοτικών σχολείων της Κασσάνδρας Χαλκιδικής, που έλαβαν οικειοθελώς μέρος σε αυτή, καθώς και τον χειρισμό των γλωσσικών «λαθών» των μαθητών τους. Το ερευνητικό μέσο που χρησιμοποιήθηκε είναι μία φόρμα ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού αλλά κυρίως ανοιχτού τύπου, οι οποίες αποτέλεσαν χρήσιμο υλικό για να εξαχθούν συμπεράσματα πάνω στις θέσεις των εκπαιδευτικών, στον τρόπο χειρισμού των «λαθών» των νηπίων αλλά και στην εν γένει επιστημονική τους κατάρτιση όσον αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη.

¹ Τα Αναλυτικά Προγράμματα στόχο έχουν να εξυπηρετήσουν την πολύπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου, να του εξασφαλίσουν την ετοιμότητα για μάθηση και να συνδέσουν αυτή με το παρελθόν και την ανταπόκρισή της στις συνεχώς μεταβαλλόμενες επιστημονικές και κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες (Ν.1566/1985). Για το λόγο αυτό, η Πολιτεία φέρει βαριά ευθύνη ως προς τη δημιουργία και τη σωστή σύνθεση των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

«Μέχρι την ηλικία των έξι ετών, το παιδί έχει αποκτήσει ένα πολύ περίτεχνο λεξιλόγιο, το οποίο χρησιμοποιεί λειτουργώντας ως επικοινωνιακό σύστημα που κανένα άλλο πλάσμα ή υπολογιστής δεν μπορεί να πλησιάσει. Η ταχύτητα της απόκτησης και το γεγονός ότι αυτό συμβαίνει, χωρίς εμφανή διδασκαλία, σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τεράστιες διαφορές σε κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, οδήγησαν στην πεποίθηση ότι υπάρχει μία 'έμφυτη' προδιάθεση στο ανθρώπινο βρέφος να αποκτήσει γλώσσα».

(Yule, 1996:175)

2.1.Γλώσσα, φυλογένεση και οντογένεση

Η γλώσσα είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο και η κάθε επιστήμη την προσεγγίζει από διαφορετικές οπτικές (Ντίνας, 2010). Με τον όρο «γλώσσα» εννοούμε την έκφραση και την επικοινωνία. Αυτό δείχνει την πολυπλοκότητα του μηχανισμού της γλώσσας, στον οποίο πρέπει να μνηθεί και να ασκηθεί το νήπιο, ώστε η χρήση της να αποβεί μέσο επικοινωνίας, κατάλληλο όργανο επίλυσης διαφορών και έκφρασης σκέψεων, προσδοκιών και επιθυμιών (Κιτσαράς, 1988).

Λέμε συχνά ότι η γλώσσα είναι όργανο επικοινωνίας και με αυτό εννοούμε ότι χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους μιας ομόγλωσσης κοινότητας για να ανταλλάσσουν πληροφορίες και για να κατανοεί ο ένας τον άλλο. Εκτός όμως από τη λειτουργία της επικοινωνίας, που είναι βασική, η γλώσσα χρησιμεύει ως μέσο για να εκφραστεί ο άνθρωπος, δηλαδή για να δώσει μορφή και να αναλύσει αυτό που αισθάνεται, ευχάριστο ή δυσάρεστο, χωρίς να ενδιαφέρεται τη στιγμή εκείνη για την ύπαρξη ή για τις αντιδράσεις των ακροατών και, τελικά, χωρίς να έχει την επιθυμία να ανακοινώσει κάτι (Τομπαΐδης, 1988).

Κατανοούμε έτσι πόσο στενά συνδέεται η γλώσσα με την ανθρώπινη σκέψη. Ο λόγος, όπως όλες οι εγκεφαλικές λειτουργίες έχει ένα μοναδικό

χαρακτηριστικό: εξελίσσεται «ες αεί» και δεν ολοκληρώνεται ποτέ. Σε αυτό συμφωνεί και ο γερμανός φιλόσοφος Herder, ο οποίος στα 1772 τόνισε ότι, ο άνθρωπος ξεκίνησε να εκφράζει τα συναισθήματά του και τις εντυπώσεις του με μεμονωμένες φωνές που σιγά-σιγά έγιναν φθόγγοι και λέξεις, παρήγαγαν δομές και μορφές, εξέφραζαν συναισθήματα και καταστάσεις και διαμορφώθηκαν στις ποικίλες σύγχρονες γλώσσες που συνεχώς τροποποιούνται, διαμορφώνονται και αναμορφώνονται, ακάθεκτες, μέσα στο άπειρο μιας ατέρμονης σκέψης (Σολωμού-Νικολαΐδου, 1998; Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου, 2013).

Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν σε σχέση με τη μελέτη της γλώσσας του παιδιού προσπαθούν να ερμηνεύσουν την εμφάνιση καθώς και την εξέλιξη της γλώσσας του ανθρώπου. Με λίγα λόγια οι θεωρίες προσπαθούν να ανακαλύψουν με ποιο τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα χωρίς να την διδαχθούν, πώς παράγουν εκφωνήματα που δεν έχουν ξανακούσει, πώς περνούν από παρόμοια στάδια ανάπτυξης, πώς κάνουν παρόμοια «λάθη» (Μότσιου, 2014). Εντύπωση κάνει εξάλλου το γεγονός ότι ακόμη και κωφά παιδιά, που δε δέχτηκαν ποτέ γλωσσικά ερεθίσματα, δείχνουν μία καταρχήν ίδια με τα φυσιολογικά παιδιά πορεία παραγωγής γλωσσικών ήχων (Ηλιάδης, 1993). Το γεγονός αυτό είναι μία ακόμη μαρτυρία της λειτουργίας εγγενών παραγόντων στην εκμάθηση του λόγου (Κατή, 1991).

Γλωσσολόγοι και ψυχολόγοι διατύπωσαν στο παρελθόν διάφορες θεωρίες για τη γένεση της γλώσσας (Αργυριάδης, 1979, Krings et al., 2010). Στα νεότερα χρόνια (18^{ος} αιώνας) ο Γερμανός φιλόσοφος Herder καταπολέμησε οριστικά τις παλιές αντιλήψεις, ότι δηλαδή οι γλώσσες κατασκευάστηκαν από αρχαίους σοφούς ή ότι έχουν θεϊκή καταγωγή και ταυτόχρονα διατύπωσε τη θεωρία, ότι η γλώσσα είναι φυσικό δώρο του ανθρώπου` δηλαδή ο άνθρωπος εξέφραζε από ένστικτο τα συναισθήματά του και τις εντυπώσεις του με μεμονωμένες φωνές που σιγά-σιγά έγιναν φθόγγοι και λέξεις, αφού ο άνθρωπος κατανόησε τη σχέση ανάμεσα στις φωνές αυτές και στα αντικείμενα και φαινόμενα, τα οποία προκαλούν τα αντίστοιχα συναισθήματα (Τζουριάδου, 2001).

Τη θεωρία αυτή κατόπιν διαπραγματεύτηκε πλατύτερα και βαθύτερα ο W. Von Humboldt και αυτή χρησιμοποιήσε ως βάση για όλες τις νεότερες θεωρίες στο πρόβλημα της καταγωγής των γλωσσών (Τζουριάδου, 1995). Ο Lacan κάνει διάκριση μεταξύ της γλώσσας, ως της διάστασης εκείνης του λόγου που δομεί/διαγράφει για το υποκείμενο την κοινωνική εμπειρία και της γλώσσας ως της Συμβολικής τάξης, της οποίας οι νόμοι και οι αρχές παραμένουν ασύνδετα. Για τον

Mead η γλώσσα τοποθετείται αποκλειστικά στο γενικό πλαίσιο των «συνδεδεμένων με το σώμα εκφράσεων» και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των κοινωνικών διαδικασιών της συμπεριφοράς μέσα σε μία ομάδα αλληλεπιδρώντων οργανισμών (Χριστοδουλίδη-Μαζαράκη, 1997).

Σήμερα παραδέχονται οι γλωσσολόγοι ότι η ανθρώπινη γλώσσα συνδέεται στενά με το ζήτημα της εξέλιξης του ανθρώπου. Καθοριστικοί παράγοντες που συντέλεσαν στη γένεσή της είναι (Αργυριάδης, 1979:9):

- *Η βιολογική εξέλιξη του ανθρώπου.*
- *Η κοινωνικότητά του.*
- *Η εκπαίδευσή του.*

Παρ' όλες τις προσπάθειες, μέσα στα χρόνια αυτά δεν διατυπώθηκε μία θεωρία που να είναι γενικά αποδεκτή σχετικά με το πώς το παιδί αποκτάει το λόγο. Γι' αυτό και πολλοί ερευνητές περιέγραψαν τη διαδικασία εκμάθησης του λόγου ως «μαγική» ή «μυστηριώδη» (Wanner & Gleitman 1982 στην Τζουριάδου, 1995:129).

Το βέβαιο είναι ότι ο λόγος εμπεριέχει δύο αφανείς αλλά σημαντικές επιμέρους έννοιες: το λεκτικό, (δηλαδή αυτό που μπορεί να ειπωθεί) και το μη λεκτικό (εκείνο που δεν μπορεί να ειπωθεί). Στον πλήρη λόγο τα δύο αυτά μέρη συμφύονται (Τοματίς, 2004).

2.2. Θεωρίες και ερμηνείες για τον παιδικό λόγο

Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν και κατακτούν τη γλώσσα έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές εδώ και πολλά χρόνια, ενώ από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα μέχρι και τις αρχές του 20^{ου} το ενδιαφέρον αυξήθηκε για την καταγραφή των δεδομένων του παιδικού λόγου. Ο Ch. Darwin υπήρξε ένα καλό παράδειγμα μίμησης και για τους υπόλοιπους ερευνητές, αφού κατέγραφε σε «γλωσσικά ημερολόγια» τη γλώσσα του παιδιού του. Η έρευνα της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προσπαθεί να προσεγγίσει την πορεία και τον τρόπο που ένα παιδί μπορεί να αποκτήσει την γλώσσα του. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας την αυγή του 21^{ου} αιώνα βοήθησε στην αύξηση συλλογής των γλωσσικών δεδομένων και με τον τρόπο αυτό μας προσφέρει πλούσιο γλωσσικό υλικό για την παιδική ηλικία (Μότσιου, 2014). Η διαδικασία απόκτησης της γλώσσας είναι πολύπλοκη, παρόλα αυτά τα παιδιά την κατακτούν μόνα τους χωρίς ειδική εκπαίδευση (Κιτσαράς, 1988).

Τα παιδιά προχωρούν ξεκινώντας μέσα από τη δοκιμή και τον πειραματισμό και γύρω στα 5 έτη έχουν κατακτήσει ένα μεγάλο μέρος της γλώσσας, φτάνοντας στην αποτελεσματική χρήση της μέχρι την ηλικία των 6 με 7 ετών. Στην ηλικία της προ-εφηβείας (γύρω στα 11) ο λόγος έχει στο μεγαλύτερο μέρος του ολοκληρωθεί. Έως ότου είναι έτοιμα να πάνε στο νηπιαγωγείο, τα περισσότερα παιδιά έχουν ένα λεξιλόγιο 8.000 λέξεων περίπου. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν ερωτήσεις, αρνητικές προτάσεις και δευτερεύουσες προτάσεις. Μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις καθώς και κανόνες για τη συμμετοχή σε διάλογο (Elliott et al, 2008).

Όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως του κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου μέσα στο οποίο μεγαλώνουν, εκδηλώνουν παρόμοια σχήματα γλωσσικής ανάπτυξης στην ίδια περίπου ηλικία. Η γλώσσα φαίνεται ότι είναι η ίδια εμπειρία για όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από τη γλώσσα που μιλούν, από τον τόπο όπου ζουν ή από τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τα γλωσσικά τους μοντέλα. Μέσα σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα και σχεδόν χωρίς καθόλου άμεση διδασκαλία, τα παιδιά, από όλα τα πολιτισμικά πλαίσια, αναλύουν και αποκτούν τη γλώσσα τους με τον ίδιο σχεδόν ρυθμό. Βέβαια, η μη έκθεση του παιδιού σε οποιαδήποτε μορφή γλώσσα κατά τα κρίσιμα για την εκμάθηση χρόνια (από τη γέννηση έως και προεφηβεία, περι

τα 11 έτη), καθιστά εξαιρετικά δύσκολη έως και αδύνατη την απόκτησή της στα μετέπειτα έτη (Bruer, 1999; Μότσιου, 2014).

Ο Yule (1996) σημειώνει ότι η έμφυτη ικανότητα για ομιλία δεν αρκεί από μόνη της για να εξηγήσει την απόκτηση της γλώσσας. Συμφωνώντας με τον Vygotsky, ο Yule δηλώνει ότι η γλωσσική μας ικανότητα απαιτεί αλληλεπίδραση με άλλους χρήστες της γλώσσας για να ανθίσει².

Το γεγονός ότι η γλώσσα είναι θεμελιωδώς κοινωνικά προσανατολισμένη δεν σημαίνει βέβαια ότι γι' αυτόν τον λόγο έχει μικρότερη βιοματική αξία ή υπόσταση για τον καθένα από μας χωριστά. Αντίθετα, η γλώσσα διαπλέκεται άρρηκτα με την ατομική μας συνείδηση και μόνο έτσι μπορεί να λειτουργήσει ως κοινωνικό γεγονός. Για παράδειγμα, παρόλο που δεν αποτελεί κατασκευάσμα καθενός ατόμου ξεχωριστά αλλά συλλογική δημιουργία, για να μεταφερθεί από γενιά σε γενιά απαιτείται να πραγματωθεί από το μεμονωμένο άτομο με τρόπο πρωτότυπο και εξ ολοκλήρου νέο. Για το λόγο αυτό η γλώσσα διαθέτει πάντοτε μία αναπόσπαστη «βιολογική διάσταση» (Γούτσος, 2012).

Σχετικά με την εκμάθηση της γλώσσας από τα νήπια, διατυπώθηκαν κατά καιρούς διάφορες θεωρίες οι οποίες ανέπτυξαν διαφορετικά επιχειρήματα και φώτισαν διαφορετικές όψεις της γλωσσικής ανάπτυξης και όχι σπάνια, κατέληξαν σε αντίθετες θέσεις. Ο Lenneberg υποστήριξε στα 1967 ότι η εκμάθηση της γλώσσας προϋποθέτει βιολογική ετοιμότητα και ότι υπάρχει στενή παραλληλία ανάμεσα στην νοητική και στην γλωσσική ανάπτυξη. Ταυτόχρονα τόνισε ότι η γλώσσα μπορεί να κατακτηθεί μόνο κατά την κρίσιμη περίοδο που ξεκινά από τη νηπιακή ηλικία και φθάνει μέχρι την αρχή της εφηβείας (Johnson&Newport, 1989).

Οι δύο εκ διαμέτρου αντίθετες θεωρητικές τάσεις που έχουν διατυπωθεί για την κατάκτηση της γλώσσας είναι η εμπειριοκρατική και η ορθολογιστική. Η πρώτη τάση (η οποία στηρίζεται στις συμπεριφοριστικές θεωρίες της μάθησης και κύριος εμπνευστής της οποίας είναι ο Skinner, που με τη σειρά του στηρίχθηκε στις απόψεις του Watson), υποστηρίζει ότι η γλώσσα μαθαίνεται και κατακτάται από το

²Ο Otto Jespersen στα 1921 τοποθετούσε την αιτία για τη δημιουργία των πρώτων λέξεων στην ανάγκη του ανθρώπου για κοινωνικότητα και αλληλεπίδραση. Ο ίδιος αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Η γένεση της γλώσσας δεν θα πρέπει να αναζητηθεί στην πεζή αλλά στην ποιητική πλευρά της ζωής. Ο λόγος δεν ξεπήδησε από μία ζοφερή σοβαρότητα αλλά από ένα εύθυμο παιχνίδι και μία νεανική ιλαρότητα... Σε πρωτόγονες ομιλίες ακούω το γέλιο και τις κραυγές της αγαλλίασης, του κεφιού και της χαράς, όταν ένα παλληκάρι και μία νεαρή συναγωνίζονται ο ένας να προσελκύσει τον άλλο, να ελκύσουν τις ματιές θαυμασμού και να επιτύχουν την αναγνώριση. Η γλώσσα γεννήθηκε μέσα από το φλερτ στις απαρχές της ανθρωπότητας*» (Jespersen στον Yule, ²1996:i.).

περιβάλλον και με την αλληλεπίδραση των ατόμων (Demirezen, 1988) ενώ η δεύτερη, της οποίας κύριος αντιπρόσωπος είναι ο Noam Chomsky, θεωρεί τη γλώσσα έμφυτη αφού τα άτομα έχουν την προδιάθεση να την αποκτήσουν (Τζουριάδου, 1995; Μότσιου, 2014).

2.2.1. Οι εμπειριοκρατικές ή συμπεριφοριστικές θεωρίες

Το παιδί, κατά τους συμπεριφοριστές, μόνο μέσα από το περιβάλλον μπορεί να αναπτυχθεί και η γλώσσα του να αποτελέσει προϊόν μάθησης. Την εμπειριοκρατική άποψη έρχονται έμπρακτα να αποδείξουν περιπτώσεις παιδιών που είτε εγκαταλείφθηκαν από τους γονείς είτε για άγνωστους λόγους μεγάλωσαν με ζώα. Μεταξύ των καταγεγραμμένων περιπτώσεων είναι η περίπτωση της Oxana Malaya που βρέθηκε το 1991 στην Ουκρανία, σε ηλικία 8 ετών, να ζει μαζί με σκύλους σε ένα κυνοτροφείο. Λόγω της ελλιπούς επικοινωνίας της με τους ανθρώπους οι μόνες λέξεις που καταλάβαινε ήταν ναι και όχι. Η εντατική θεραπεία που της παρείχαν στόχευε στην εκμάθηση βασικών γλωσσικών και κοινωνικών κανόνων αλλά 25 χρόνια αργότερα η ομιλία της εξακολουθούσε να είναι προβληματική. Αντίστοιχη περίπτωση ήταν και η ανακάλυψη δύο αδελφών της οκτάχρονης Kamala και της δωδεκάχρονης Amala που βρέθηκαν από τον Joseph Singh το 1920 σε μια σπηλιά με λύκους. Τα κορίτσια περπατούσαν στα τέσσερα, γρύλλιζαν και τρέφονταν με ωμό κρέας. Η Amala πέθανε ένα χρόνο μετά και δεν έμαθε ποτέ να μιλάει. Η Kamala που ήταν μικρότερη έμαθε να περπατάει και να επικοινωνεί με βασικές λέξεις αλλά όταν φοβόταν γρύλλιζε και έπεφτε στα τέσσερα (Dombrowski et al, 2011).

Η γλωσσική συμπεριφορά ενισχύεται με θετική επιβράβευση (Seidenberg, 1997). Η επανάληψη και η ενίσχυση είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα τους και συγκεκριμένα την γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι τους και στο περιβάλλον τους. Όταν τα παιδιά κάνουν λάθη οι μεγαλύτεροι τα διορθώνουν και με τον τρόπο αυτό τους μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν σωστά την γλώσσα (Νημά, 2004).

Κατά τους συμπεριφοριστές λοιπόν, δύο είναι οι θεμελιώδεις ομάδες παραγόντων πάνω στις οποίες οικοδομείται η μάθηση: α) τα εξωτερικά ερεθίσματα από το περιβάλλον και β) οι αντιδράσεις του οργανισμού σε αυτά (Φράγκος 1994; Καψάλης, 1995).

Οι εκπρόσωποι των θεωριών αυτών πιστεύουν ότι το πλείστον της μάθησης, αν όχι η μάθηση σε όλη της την έκταση, μπορεί να εξηγηθεί με την μελέτη των σχέσεων μεταξύ ερεθισμάτων και αντιδράσεων. Πιστεύουν ότι ο συνειρμικός δεσμός μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης είναι απαραίτητος και σπουδαίος για την

πραγματοποίηση της μάθησης και κατά συνέπεια η κατάλληλη χειραγώγηση και διευθέτησή του μπορεί να επιφέρει τις επιθυμητές ή ανεπιθύμητες παρατηρήσιμες αλλαγές και τροποποιήσεις στη συμπεριφορά του πειραματόζωου και κατ' αναλογία και του ανθρώπου (Μαραγκουδάκης, 2009).

2.2.2.Οι γενετικές-βιολογικές θεωρίες

Η γενετική άποψη εισήχθη από τον Noam Chomsky την οποία υποστήριξε κυρίως με το ριζοσπαστικό γλωσσολογικό του σύγγραμμα *Συντακτικές Δομές*, στα 1957. Η θεωρία του για τη γλώσσα στηρίχθηκε κατά κύριο λόγο στην άποψη ότι ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να παράγει και να κατανοεί έναν μη πεπερασμένο αριθμό προτάσεων. Η γλωσσική ικανότητα, πάντοτε κατά τον Chomsky, είναι έμφυτη και μας οδηγεί βάσιμα στην υπόθεση για την ύπαρξη γλωσσικών καθολικών, γενικευμένων δομών και περιορισμών, στους οποίους υπακούουν όλες οι φυσικές γλώσσες ασχέτως της τεράστιας ποικιλίας τους. Αυτός είναι ένας από τους λόγους τους οποίους θεωρούσε πως η γλώσσα είναι ένα μοναδικό και διαφορετικό είδος από τα άλλα συστήματα επικοινωνίας (Νημά, 2004).

Βάσει των απόψεών του το παιδί είναι ικανό να μάθει τη μητρική του γλώσσα, σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, στηριγμένο σε μία εγγενή «Καθολική Γραμματική», που αποτελεί μέρος ενός ειδικού μηχανισμού απόκτησης της γλώσσας τον οποίο ονόμασε LAD³, παρά την αποσπασματικότητα των δεδομένων τα οποία προσλαμβάνει κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Τα νήπια εφαρμόζουν κανόνες για την γλώσσα χωρίς να τους έχουν διδαχθεί. Επομένως η γλωσσική ανάπτυξη δεν είναι τίποτα άλλο σύμφωνα με τον Chomsky από ικανότητες που έχουμε εκ γενετής (Αντωνίου, 2010). Το γεγονός ότι το παιδί μαθαίνει σε ελάχιστο χρόνο τη μητρική του γλώσσα τάσσεται υπέρ των βιολογικών-γενετικών θεωριών. Επιπλέον θετικό στοιχείο που υπεραμύνεται της άποψης του Chomsky είναι και η ύπαρξη κοινών σταδίων γλωσσικών χαρακτηριστικών (Νημά, 2004).

Οι απόψεις του Chomsky είναι εκ διαμέτρου αντίθετες με τις συμπεριφοριστικές θεωρίες για τη γλωσσική κατάκτηση. Ο ίδιος προώθησε ένα φορμαλιστικό πρότυπο περιγραφής και ανάλυσης της γλώσσας, κυρίως στον τομέα της σύνταξης, το οποίο ονόμασε «*γλωσσική δημιουργικότητα*» και κατ' αυτόν αποτελεί βασική ιδιότητα όλων των γλωσσών: με ένα πεπερασμένο αριθμό κανόνων και ένα συγκεκριμένο σύνολο γλωσσικών μονάδων (φωνολογικών και λεξικών), οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να παραγάγουν και να αντιληφθούν ένα άπειρο

³ LAD: Language Acquisition Device (Chomsky, 1986).

πλήθος προτάσεων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται προτάσεις που ποτέ ξανά δεν έχουν παραχθεί (Μήτσης, 1996).

Με τη θεωρία του αυτή ο Chomsky εισάγει την έννοια της «μετασηματιστικής γραμματικής». Θέτει δηλαδή ως σκοπό της γραμματικής την πρόβλεψη όλων των γραμματικών, δηλαδή σωστά σχηματισμένων προτάσεων μιας γλώσσας και μόνο αυτών (Chomsky, 1986).

Η θεωρία του Chomsky παρόλο που φαίνεται σωστή, δεν υποστηρίζεται από τους ψυχολinguιστές καθώς έγιναν πολλά ψυχολinguιστικά πειράματα που δεν μπόρεσαν να αποδείξουν την ύπαρξη όλου του μηχανισμού που περιγράφει ο Chomsky. Επιπλέον, πειράματα με χιμπατζήδες⁴ απέδειξαν εν μέρει ότι η γλώσσα δεν είναι μοναδικό προνόμιο του ανθρώπινου είδους. Ακόμη βάσει των απόψεών του υποβαθμίζεται ο ρόλος του περιβάλλοντος και της αλληλεπίδρασης των ατόμων που όμως, όπως αποδεικνύεται περίτρανα, έχει σημαντική επίδραση στην προγλωσσική και την πρώιμη περίοδο ανάπτυξης της γλώσσας (Μότσιου, 2014).

Οι απόψεις του δέχθηκαν κριτική και από τους εξελικτικούς ψυχολinguιστές καθώς πίστευαν ότι τα νήπια ανακαλύπτουν την γλώσσα, μέσα από την αλληλεπίδραση με τους ενήλικους, μέσα από μια προσπάθεια και όχι ότι είναι μόνο προγραμματισμένα από την φύση τους να μάθουν την γλώσσα (Νημά, 2004).

Η αλήθεια είναι ότι οι παραπάνω θεωρητικές απόψεις για την ανάπτυξη της γλώσσας στο παιδί αποτελούν ακραίες θέσεις που δύσκολα γίνονται παραδεκτές σήμερα τόσο από τους γλωσσολinguιστές όσο και από τους παιδαγωγούς. Στη σύγχρονη εποχή οι περισσότεροι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι δεν είναι μόνο το έμφυτο αλλά ούτε αποκλειστικά και το περιβάλλον που πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη για να δομήσουμε μία υπόθεση για το πώς το παιδί αναπτύσσει τη γλώσσα του. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι μέχρι σήμερα, παρά τα διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα που κατά καιρούς έχουν υποστηριχθεί, δεν έχει διατυπωθεί μία θεωρία που να καλύπτει απόλυτα τον τρόπο με τον οποίο κατακτάται η γλώσσα (Λεκάκου & Μαστροπαύλου, 2011).

Στην αυγή του 21^{ου} αιώνα το ενδιαφέρον σχετικά με την εκμάθηση της γλώσσας επικεντρώνεται στα πλαίσια των κοινωνικών και γνωστικών διαδικασιών (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

⁴ Οι χιμπατζήδες έμαθαν και μπορούσαν να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτές τους με πάνω από 100 σύμβολα αλλά και με συνδυασμούς αυτών των συμβόλων (Νημά, 2004).

Η ύπαρξη έμφυτης γνώσης, όπως και η ενεργοποίησή της κατά την κρίσιμη περίοδο θεωρούνται δεδομένες. Όμως, γνωσιακοί – νοητικοί, ψυχολογικοί αλλά και κοινωνικοί παράγοντες αποδεδειγμένα πια συμβάλλουν στην έναρξη και εξέλιξη της γλωσσικής ανάπτυξης. Οι σύγχρονες θεωρίες γλωσσικής ανάπτυξης αναζητούν σήμερα τη φύση εκείνη της έμφυτης γνώσης και το ποσοστό συμβολής άλλων παραγόντων στη γλωσσική κατάκτηση (ενδεικτικά Johnson & Newport, 1989; Bruer, 1999; Odom et al., 2012; Μότσιου, 2014)

3. ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΤΑ «ΛΑΘΗ» ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ

«Το παιδί των τριών ετών είναι μία γραμματική μεγαλοφυΐα` ξέρει να χειρίζεται τις περισσότερες γλωσσικές κατασκευές, υπακούει στους κανόνες περισσότερες φορές από όσες τους παραβιάζει, σέβεται τα οικουμενικά στοιχεία της γλώσσας, σφάλει με λογικούς, χαρακτηριστικά ενήλικους τρόπους και αποφεύγει να κάνει πολλών ειδών λάθη».

(Pinker, 2000, p.276).

3.1. Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης και ανάπτυξης

Οι τομείς που συγκροτούν τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας αντιστοιχούν στη φωνολογική, τη μορφοσυντακτική (ή αλλιώς γραμματική), στην σημασιολογική και στην επικοινωνιακή/πραγματολογική γλωσσική ανάπτυξη (Μότσιου, 2014). Όταν το παιδί κατέχει τους τομείς αυτούς υποθέτουμε ότι κατέχει τη γλώσσα ως ικανότητα και ως επιτέλεση (Τζουριάδου, 1993; Ηλιάδης, 1993).

Όπως υποστηρίζει ο Lenneberg στο βιβλίο του *Biological Foundations of Language*(1967), η διαδοχική σειρά των σταδίων της γλωσσικής ανάπτυξης είναι σχεδόν ίδια σε όλα τα παιδιά, ακόμη και σε εκείνα με νοητική στέρηση. Η νοητική κατάσταση δηλαδή, κατά κανόνα, δεν επηρεάζει τη σειρά ανάπτυξης των διαφόρων στοιχείων της γλώσσας, αλλά το ρυθμό και το βαθμό στον οποία τα στοιχεία αυτά αναπτύσσονται (Τζουριάδου, 1993; Πόρποδας, 2011).

Η πρώτη περίοδος της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού (που περιλαμβάνει περίπου τους 12 πρώτους μήνες της ζωής του) αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στην ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος. Αυτό δε σημαίνει ότι η φωνολογική ανάπτυξη σταματά και δεν συνεχίζεται μετά το πρώτο έτος της ζωής του παιδιού, αλλά ότι η περίοδος αυτή διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες περιόδους γλωσσικής ανάπτυξης, για το λόγο ότι κατά τη διάρκειά της, η πιο έκδηλη ανάπτυξη που παρατηρείται στα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος αφορά κυρίως το φωνολογικό τομέα. Στη διάρκεια της περιόδου αυτής το παιδί παράγει ήχους οι οποίοι, ενώ παρουσιάζουν μία διαφοροποίηση, με την πάροδο των μηνών, ωστόσο

δεν αποτελούν φωνολογικά σύνολα⁵ που να μπορούν να χαρακτηριστούν λέξεις (Πόρποδας, 2011).

Μεταξύ του 2^{ου} και 3^{ου} έτους της ζωής του παιδιού έχουμε σχηματισμούς προτάσεων *τριών λέξεων* (Πόρποδας, 2011). Την περίοδο αυτή ο φωνητικός μηχανισμός είναι αρκετά ώριμος και ο έλεγχος της άρθρωσης επιτρέπει στα νήπια να «ταιριάζουν» σε σημαντικό βαθμό αυτό που εκφωνούν με αυτό που ακούν. Ορισμένα φωνήματα ή συνδυασμοί τους εμφανίζονται νωρίτερα και συχνότερα στον παιδικό λόγο, πράγμα που συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι ισχύουν καθολικές αρχές στην πορεία της φωνολογικής ανάπτυξης (λόγω της ιδιαιτερότητας της ανθρώπινης άρθρωσης, της αναγκαστικής διαδικασίας ωρίμανσης όλων των γνωσιακών και ψυχολογικών προϋποθέσεων για την ανάπτυξη της γλώσσας αλλά και λόγω των κοινών αρχών στην οργάνωση όλων των γλωσσών) (Μότσιου, 2014:28).

Η *σημασιολογική-λεξιλογική ανάπτυξη* πιστεύεται ότι ολοκληρώνεται (τουλάχιστον κατά το μεγαλύτερο μέρος της) γύρω στην ηλικία των 8 ετών. Αυτό σημαίνει, ότι συγκρινόμενη με τη συντακτική ανάπτυξη, φαίνεται να χρειάζεται περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωσή της (Νημά, 2004). Ο χρόνος που απαιτείται για να αποκτηθεί το πρώιμο λεξιλόγιο (50-100 λέξεις έως τους 18 μήνες, 200 και πλέον έως τα 2 έτη), ποικίλλει στην πράξη από παιδί σε παιδί. Παρά τις διαφορές του ρυθμού κατάκτησης, οι λέξεις που απαρτίζουν το αρχικό λεξιλόγιο εμφανίζουν αρκετές ομοιότητες ως προς τα χαρακτηριστικά τους, έτσι ώστε να μπορούμε να μιλάμε για «είδη» ή «τύπους» των πρώτων λέξεων. Πλήθος έρευνες έδειξαν ότι η μεγαλύτερη χρησιμοποιούμενη κατηγορία σε ποσοστά παραμένει αυτή των αντικειμένων-ονομάτων (Nelson, 1973; Bloom, 1973; Clark, 1993 στο Μότσιου, 2014:32-33). Η πλήρης ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος πιστεύεται ότι περιλαμβάνει την ανάπτυξη πολλών επιμέρους τομέων, όπως για παράδειγμα τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του παιδιού, την απόκτηση της σημασίας που ταιριάζει

⁵ Η φωνολογική ανάπτυξη συνήθως ξεκινά με τις πρώτες άναρθρες φωνές (1^{ου}-3^{ου} μήνας), το βάβισμα (4^{ου}-5^{ου} μήνας) που είναι μία διαφοροποίηση της αρχικής φωνολογικής παραγωγής του παιδιού, με παραγωγή συλλαβών με δομή (σύμφωνο-φωνήεν) και αποτελεί τον πρώτο σταθμό στη γλωσσική ανάπτυξη. Ακολουθούν τα ιδιόρρυθμα φωνολογικά σύνολα (από τον 8^ο μήνα) όπου παρατηρείται μία φωνολογική παραγωγή που είναι πιο συστηματική και φαίνεται να μοιάζει κάπως με τους ήχους της ομιλίας των ενηλίκων, ενώ παράλληλα σταματάει η παραγωγή ήχων που δεν ανήκουν στην αναπτυσσόμενη γλώσσα (Μότσιου, 2014). Επειδή πιστεύεται ότι η γλωσσική αυτή παραγωγή είναι, κατά ένα μεγάλο μέρος, αποτέλεσμα μίμησης της ομιλίας των ενηλίκων, γι' αυτό ονομάζεται «ηχολαλία» και αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ της προγλωσσικής περιόδου με την κύρια γλωσσική ανάπτυξη που ουσιαστικά αρχίζει με την παραγωγή της πρώτης λέξης από το παιδί, γύρω στο τέλος του 1^{ου} έτους (Πόρποδας, 2011).

στην κάθε λέξη⁶, την απόκτηση της γνώσης που αναφέρεται στη συσχέτιση των εννοιών των λέξεων και την απόκτηση της σύνθετης διαδικασίας που καθορίζει τη δομή των εννοιών των λέξεων στην πρόταση (Νημά, 2004).

Όσον αφορά στην απόκτηση της σημασίας των λέξεων, κατά μία άποψη αυτή εξαρτάται παράλληλα με τη νοητική κατάσταση του παιδιού και από τη συναισθηματική του κατάσταση (π.χ. το παιδί αναφέρει τη λέξη «γάλα» γιατί θέλει να πιει γάλα). Κατά μία άλλη άποψη, σχετίζεται με την ανάπτυξη της συμβολικής λειτουργίας. Π.χ. ενώ αρχικά το παιδί όταν προφέρει μία λέξη συνήθως εκφράζει τα συναισθήματά του (π.χ. με τη λέξη «μαμά» ίσως εκφράζει την επιθυμία του να βρίσκεται κοντά στη μητέρα του), σιγά-σιγά (κυρίως από το 2^ο έτος της ηλικίας του) αρχίζει να χρησιμοποιεί τις λέξεις ως σύμβολα προσώπων, πραγμάτων ή καταστάσεων (η λέξη μαμά προσδιορίζει το πρόσωπο) (Πρόποδας, 2011).

Η αναπτυξιακή αυτή διαδικασία δεν είναι ολοκληρωτικά προβλέψιμη, σταθερή ή αυτοματοποιημένη, αλλά επηρεάζεται από δύο παράγοντες που καθορίζουν το χρόνο και τη σειρά κατάκτησής της: α) τους γλωσσικούς και β) τους εξωγλωσσικούς. Η γλώσσα με την οποία έρχονται σε επαφή τα παιδιά έχει πολλές φορές καθοριστική σημασία για την πορεία ανάπτυξης. Οι γραμματικοί παράγοντες είναι επίσης πολύ σημαντικοί για το ποιες λέξεις κατακτώνται νωρίτερα και ποιες αργότερα⁷ (Μότσιου, 2014). Παράγοντες που επηρεάζουν επίσης τη σημασιολογική-λεξιλογική ανάπτυξη είναι και παράγοντες χρήσης (εξωγλωσσικοί/πραγματολογικοί). Η γνώση του παιδιού για το πώς συνήθως λειτουργούν τα πράγματα στον κόσμο επηρεάζει αρκετές φορές το χρόνο και τη σειρά της κατάκτησης. Επίσης, και το γλωσσικό στυλ των παιδιών παίζει καθοριστικό ρόλο (άλλα παιδιά είναι πιο αναλυτικά και αυτά συνήθως επικεντρώνονται στην περιγραφή και μαθαίνουν ένα-ένα τα ονόματα του κόσμου που τα περιβάλλει, ενώ άλλα παιδιά προτιμούν ένα πιο ολιστικό στυλ, με στόχο περισσότερο επικοινωνιακό, και χρησιμοποιούν συχνότερα στο λόγο τους ολόκληρα εκφωνήματα) (Μότσιου, 2014).

Σχετικά με τη γνώση για τη δομή των προτάσεων, οι Katz & Fodor (1963) (στον Πρόποδα, 2011:305) υποστηρίζουν ότι για να μπορέσει το παιδί να κρίνει αν μία πρόταση είναι σημασιολογικά σωστή πρέπει να ξεχωρίσει τα *σημασιολογικά*

⁶ Οι πρώτες λέξεις της ομιλίας του παιδιού είναι πολύ πιθανόν να χρησιμοποιούνται από το παιδί με διαφορετική σημασία από ό,τι τις χρησιμοποιούν οι ενήλικοι. Η λέξη «μαμά» π.χ. μπορεί να εννοεί τη φυσική παρουσία της μητέρας αλλά και την ανάγκη για τροφή (Πρόποδας, 2011).

⁷ Συνήθως όσο μεγαλύτερη είναι η μορφοσυντακτική περιπλοκότητα των λεξημάτων τόσο αργότερα κατακτώνται (Μότσιου, 2014:38).

χαρακτηριστικά των λέξεων και επίσης να εντοπίσει τους περιορισμούς που έχει η κάθε λέξη (π.χ. τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της λέξης «γάλα» είναι οι έννοιες «υγρό», «άσπρο», «τροφή», με συνέπεια η φράση «κόκκινο γάλα» να παραβιάζει τους περιορισμούς που έχει η λέξη «γάλα»⁸).

Το *μορφοσυντακτικό* ή *αλλιώς γραμματικό επίπεδο*, περιέχει τους κανόνες που επιτρέπουν το συνδυασμό μικρότερων ενοτήτων με σημασία σε μεγαλύτερες ενότητες. Μεταξύ του 1^{ου} και 2^{ου} έτους το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να αναπαραστήσει γεγονότα και να αναφερθεί σε πρόσωπα από τον οικείο σε αυτό κόσμο. Η περίοδος της παραγωγής των «ολοφράσεων» φανερώνει για ορισμένους ερευνητές την ένδειξη μιας πρώιμης ικανότητας οργάνωσης, καθώς οι «λέξεις» στο ολοφραστικό στάδιο χρησιμοποιούνται όχι μόνο για να ονομάσουν, αλλά και για να εκφράσουν μία ποικιλία νοημάτων και συναισθημάτων. Για τους περισσότερους όμως ερευνητές η πραγματική απόδειξη της ικανότητας συντακτικής οργάνωσης και, συνεπώς, υποκείμενης συντακτικής γνώσης του παιδιού, είναι η περίοδος μεταξύ του 2^{ου}-3^{ου} έτους, κατά την οποία το παιδί αρχίζει πλέον να τοποθετεί δύο και σιγά-σιγά περισσότερες λέξεις μαζί. Αυτή θεωρείται από τους περισσότερους ερευνητές ως η αρχή της βασικής γραμματικής ανάπτυξης (Μότσιου, 2014).

Μεγάλο ενδιαφέρον έδειξαν οι ερευνητές στην ανακάλυψη χαρακτηριστικών και κανόνων με τη βοήθεια των οποίων τα παιδιά τοποθετούν λέξεις μαζί για να δομήσουν προτάσεις. Η ανάπτυξη της γραμματικής είναι πολυεπίπεδη και σύνθετη διαδικασία. Οι πρώτες προτάσεις αποτελούνται κυρίως από ρήματα και ουσιαστικά, ενώ παραλείπονται στοιχεία που δεν θα επηρέαζαν τη σημασία του εκφωνήματος στο σύνολό της όπως π.χ. άρθρα, προθέσεις, αντωνυμίες κλπ. Από τα 2-3 έτη της ηλικίας, και αφού τα παιδιά έχουν κατακτήσει τις βασικές γραμματικές κατηγορίες (π.χ. ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα), βασικές συντακτικές σειρές (π.χ. υποκείμενο+ρήμα) και σημασιολογικές σχέσεις (π.χ. δράστης+δράση), αρχίζουν και αναπτύσσουν ολοένα και περισσότερο τη μορφολογία (δευτερεύουσες γραμματικές κατηγορίες). Η μεγαλύτερη μορφολογική ανάπτυξη παρατηρείται κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας (3-5 ετών).

Κατά μία μεγάλη μερίδα των επιστημόνων, η απόκτηση του γλωσσικού συστήματος (φωνολογία, μορφοσύνταξη, σημασία), δεν επαρκεί για να

⁸ Πάνω σε αυτό το θέμα μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά ηλικίας 5 ετών δεν είναι ακόμα πλήρως ικανά να κατανοήσουν τη σημασιολογική συνέπεια μιας πρότασης (McNeill, 1970).

χαρακτηριστεί κάποιος επαρκής ομιλητής: απαιτείται η παράλληλη ανάπτυξη των *επικοινωνιακών ή πραγματολογικών* γνώσεων, των γνώσεων δηλαδή της κατάλληλης χρήσης του γλωσσικού συστήματος σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Για την ανάπτυξη των *πραγματολογικών* γνώσεων απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνειδητοποίηση ότι οι ομιλητές έχουν διάφορους επικοινωνιακούς σκοπούς (προθέσεις). Η επίτευξη ενός επικοινωνιακού σκοπού έχει άμεση σχέση με την ικανότητα επιλογής της κατάλληλης γλωσσικής μορφής, του λεξιλογίου ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας. Οι πρώτες συνειδητές επικοινωνιακές απόπειρες του βρέφους ανιχνεύονται ήδη από τον 2^ο-3^ο μήνα της ζωής ενώ συνειδητή επιδίωξη επικοινωνίας παρατηρείται στους 8-10 μήνες (π.χ. φωνοποιήσεις με ταυτόχρονη προσπάθεια πρόκλησης προσοχής σε κάτι, ή διατήρηση οπτικής επαφής με το συνομιλητή, χειρονομίες ή έκφραση συναισθημάτων) (Μότσιου, 2014).

Το παιδί, μέχρι τα τρία έτη έχει κατακτήσει βασικά στοιχεία από όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης: φωνολογία, σημασιολογία και λεξιλόγιο, μορφολογία, σύνταξη και στοιχειώδεις επικοινωνιακές αρχές. Κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, το νήπιο συμπληρώνει και διευρύνει τη γλωσσική του ικανότητα, ενώ παράλληλα αναπτύσσει σημαντικά και την επικοινωνιακή του ικανότητα (Μότσιου, 2014).

3.2. Αποκλίσεις στο λόγο των νηπίων

Γύρω στα 1960, διαπιστώθηκε ότι το παιδί δε μιλά μία ελλιπώς αναπτυγμένη μορφή της γλώσσας των ενηλίκων, αλλά *τη δική του* μορφή της γλώσσας, η οποία είναι ποιοτικά διαφορετική από αυτή των ενηλίκων και έχει τα δικά της χαρακτηριστικά (Φράγκος, 1994; Πόρποδας, 2011). Μία συνέπεια της διαπίστωσης αυτής ήταν ο αναπροσανατολισμός στη μελέτη της γλώσσας. Ως εκ τούτου, η μελέτη της γλώσσας, που μέχρι τότε αναφερόταν στην περιγραφική επισήμανση των διαφορών που έχει η γλώσσα του παιδιού από τη γλώσσα των ενηλίκων, στράφηκε στην ανάλυση της δομής της, πραγματικά, «εξωτικής και μοναδικής» παιδικής γλώσσας, με σκοπό να προσδιοριστούν οι δομικές και λειτουργικές αρχές της και να βρεθούν οι κοινές αρχές που διέπουν κάθε παιδική γλώσσα, ανεξάρτητα από την ταυτότητά της. Η δεύτερη διαπίστωση ήταν ότι για να μπορέσει το παιδί να μάθει αποτελεσματικότερα όλες τις μορφές της γλώσσας του πρέπει να διακατέχεται από μία «ερευνητική διάθεση» (Πόρποδας, 2011:281).

Κατά τη διάρκεια της γλωσσικής του ανάπτυξης, το παιδί αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες. Το βρέφος, που εμβαπτίζεται στο λόγο, πρέπει να βασιστεί σε προσωδιακά κυρίως χαρακτηριστικά προκειμένου να απομονώσει λεξικές μορφές, κάτι που αποτελεί την αρχή της δόμησης του λεξικού του. Στη συνέχεια θα πρέπει να αποδώσει την κατάλληλη σημασία στη μορφή, αφού όμως θα έχει προηγηθεί και η σύνδεση με τον εξωγλωσσικό κόσμο. Αρχικά το νήπιο θα πρέπει να συνδέσει τη λέξη που ακούει με ένα συγκεκριμένο «μέρος» (οντότητα, γεγονός, δραστηριότητα) της περιστασης στο οποίο αναφέρεται η λέξη (αναφορά). Αν ήδη ο εντοπισμός της συγκεκριμένης οντότητας ή του συγκεκριμένου γεγονότος σε όλη την περίσταση δεν είναι μία απλή διαδικασία τότε γίνεται αντιληπτό ότι μία οντότητα ενδεχομένως «ονομάζεται» διαφορετικά σε διαφορετικές περιστάσεις. Επίσης, με το ίδιο όνομα δεν αποκαλείται μόνο η συγκεκριμένη οντότητα ή το συγκεκριμένο γεγονός αλλά μπορεί να γίνεται αναφορά σε μία ολόκληρη κατηγορία παρόμοιων φαινομένων (Μότσιου, 2006:56). Και επειδή οι αρχές και τα κριτήρια ένταξης σε συγκεκριμένη κατηγορία δεν είναι αυτονόητα για το παιδί παρουσιάζονται στη γλώσσα των νηπίων «λάθη» αλλά και ευφάνταστες λεκτικές επινοήσεις που γίνονται αυθόρμητα και συνειρμικά με στόχο να ξεπεραστούν τα προβλήματα της σύνδεσης σημασίας μορφής (Πόρποδας, 2011).

Έχει παρατηρηθεί ότι κατά τη διάρκεια της κατάκτησης του λόγου, τουλάχιστον από την ηλικία των δύο ετών, τα παιδιά επιχειρούν να δημιουργήσουν νέες λέξεις ώστε να εκφράσουν τη σκέψη τους για νοήματα των οποίων δεν έχουν ακόμη κατακτήσει την μορφή που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι στο λόγο τους. Αυτή η δημιουργική δραστηριότητα, την οποία ο Piaget ονομάζει «γνωστική σύγκρουση» (*cognitive conflict*) (Piaget 1965 στο Ζαρκογιάννη, 2015:106) αντανάκλα την γλωσσική ικανότητα την οποία κατέχει το νήπιο κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου επιπέδου της γνωστικής του ανάπτυξης (Motsiou, 2012). Πρόκειται για μία γλωσσική δημιουργικότητα που στην ουσία αποτελεί το εφαλτήριο για την ωρίμανση και την εμφάνιση αυτής καθ αυτής της γλώσσας (Ηλιάδης, 1993).

Παράλληλα με τις κατασκευασμένες λέξεις παρατηρούνται πολύ συχνά και αποκλίσεις που έχουν τη μορφή «λαθών», και οι οποίες αποκαλύπτουν κανονικότητες και στάδια που ακολουθούν όλα τα γλωσσικά επίπεδα μέχρι να εξισωθούν με την γλώσσα των ενηλίκων (Μότσιου, 2014).

3.2.1. Οι φωνολογικές μεταβολές των παιδιών της προσχολικής ηλικίας

Ουσιώδεις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος και την παραγωγή φωνολογικά «σωστών» γλωσσικών τύπων είναι, πέρα από την ανάπτυξη του ακουστικού συστήματος, η ωρίμανση του φωνητικού μηχανισμού, η ανάπτυξη λειτουργικών συστημάτων του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνα για την ανάπτυξη της γλώσσας, η ανάπτυξη της μνήμης και διάφορων γενικών νοητικών ικανοτήτων του παιδιού, αλλά και η ποσότητα και η ποιότητα των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων που δέχεται από τον ενήλικο λόγο (Μότσιου, 2014).

Οι φωνολογικές διαδικασίες που ακολουθούν τα νήπια στην αναπτυξιακή τους πορεία διαφοροποιούνται ως προς αυτές των ενηλίκων διότι στοχεύουν κυρίως στη διευκόλυνση της άρθρωσης. Έτσι, τα νήπια στην εκφώνηση λέξεων, εμφανίζουν φωνολογικές αποκλίσεις από αυτές των ενηλίκων, οι οποίες συχνά χαρακτηρίζονται ως «φωνολογικά λάθη». Τα λάθη αυτά είναι γενικώς αποδεκτό ότι δεν είναι τυχαία, αλλά συστηματικά όπως για παράδειγμα η προφορά του «θέλω» ως *σέλο*, (υπάρχει τροπή του τριβόμενου άηχου οδοντικού σε τριβόμενο άηχο φατνιακό: έχουμε αντικατάσταση μεταξύ φωνημάτων που εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά), ή απουσία ουρανικών όπως π.χ. *τσιλάτσι*, αντί «σκυλάκι», *ίλος* αντί «ήλιος». Τα «λάθη» επίσης, εμφανίζουν πολλές φορές ομοιότητες σε διαφορετικές μεταξύ τους γλώσσες (όπως π.χ. απλοποίηση συμφωνικών συμπλεγμάτων) (Μότσιου, 2014).

Τα «λάθη» αυτά των νηπίων αποκαλύπτουν κανονικότητες και στάδια που ακολουθεί η φωνολογική ανάπτυξη ώσπου να εξισωθεί με την ενήλικη φωνολογική παραγωγή. Οι κατηγορίες των φωνολογικών «λαθών» που παρατηρούνται στα νήπια είναι τέσσερις, και είναι οι ακόλουθες (Μότσιου, 2014):

A) *Διαδικασίες αποκοπής/ανάπτυξης*. Στο στάδιο αυτό παρατηρείται το φαινόμενο της αποκοπής κυρίως από τα μικρότερα νήπια π.χ. «κόκορας» σε *κόκορα* ή της ανάπτυξης φωνημάτων, με στόχο την απλοποίηση της δομής των λέξεων που χρησιμοποιούν οι ενήλικες. Συχνά επίσης παρατηρείται και το φαινόμενο της αποσιώπησης συμφώνων όπως π.χ. *κόουν* αντί «κλόουν».

B) *Διαδικασίες αντικατάστασης*. Στις διαδικασίες αντικατάστασης, φωνήματα του ενήλικου λόγου δίνουν τη θέση τους σε άλλα στον παιδικό λόγο. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά βοηθούνται στην άρθρωση και μέσω της παρατήρησης

κατακτούν τους φωνολογικούς νόμους της μητρικής γλώσσας (π.χ. *σέλο*, αντί «θέλω», *θίμα* αντί «σήμα», *ζόσε* αντί «δώσε»).

Γ) *Διαδικασίες αφομοίωσης*. Συχνά παρατηρείται, φωνήματα γειτονικά, που δυσκολεύουν την άρθρωση να αποκτούν παρόμοια φωνολογικά χαρακτηριστικά για να τη διευκολύνουν όπως *Φοφία* αντί «Σοφία», *γκαγκώνω* αντί «δαγκώνω».

Δ) *Μεταθέσεις*. Συχνά παρατηρούνται μεταθέσεις τόσο φωνημάτων όσο και συλλαβών όπως π.χ. το «κουμπί» γίνεται *μπουκί*, το «κουτρουβαλώ» γίνεται *τρουκουβαλώ*.

3.2.2. Υποεκτάσεις και υπερεπεκτάσεις

Στην πορεία προς την κατάκτηση της γλώσσας παρουσιάζονται συχνά στην προσχολική ηλικία λέξεις που χρησιμοποιούνται «συντηρητικά» από τα παιδιά` οι υποεκτάσεις. Πρόκειται για λέξεις που χρησιμοποιούνται με πιο περιορισμένο πεδίο αναφοράς σε σχέση με αυτό που θα χρησιμοποιούσε ένας ενήλικας. Στις περιπτώσεις αυτές φαίνεται ότι τα νήπια δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι μία λέξη είναι δυνατόν να περικλείει και άλλες έννοιες εκτός από την αρχική, να έχει δηλαδή υποκατηγορίες, όπως για παράδειγμα η λέξη *ζουζούνι* την οποία κάποιο παιδί συνέδεσε αποκλειστικά με την «αράχνη». Το παιδί φαίνεται να αρχίζει τη σημασιολογική του εξερεύνηση χτίζοντας πολύ συγκεκριμένες νοητικές αναπαραστάσεις που είναι στενά εξαρτώμενες από τις συνθήκες χρήσης στις οποίες συνάντησε αρχικά μία συγκεκριμένη λέξη (Μότσιου, 2014).

Αντίστοιχα, στην προσχολική ηλικία, παρουσιάζονται και οι υπερεπεκτάσεις, με μεγαλύτερη συχνότητα από τις υποεκτάσεις. Το νήπιο προσπαθεί να επεκτείνει τη σημασία μιας λέξης και τη χρησιμοποιεί σε ποικίλες καταστάσεις. Πολλές φορές η σημασία γενικεύεται υπερβολικά σε σχέση με την ενήλικη. Ελλιπή στοιχεία για το σημαινόμενο μπορεί να οδηγήσουν σε επανερμηνεία ενός σημαίνοντος ή ακριβέστερα, σε επέκταση, διεύρυνση της αναφοράς του. Στην περίπτωση αυτή έχουμε τις υπερεκτάσεις (*overextensions*) (Μότσιου, 2006).

Στο ίδιο αποτέλεσμα οδηγεί και η χρήση μιας υπάρχουσας στο λεξιλόγιο του παιδιού μορφής που επεκτείνεται σε μία νέα οντότητα που δεν έχει όνομα. Ουσιαστικά, είναι μία τεχνική υποκατάστασης: ένα όνομα που κατονομάζει μία γνωστή οντότητα/διαδικασία αποδίδεται σε κάτι, το όνομα του οποίου είναι άγνωστο, όμως θεωρείται ότι οι δύο οντότητες/διαδικασίες σχετίζονται. Η βάση της υποκατάστασης αυτής μπορεί να είναι η εξωτερική ομοιότητα ή η λειτουργική ομοιότητα (Μότσιου, 2014).

Υπάρχουν πλήθος παραδείγματα υπερεπεκτάσεων όπως *καρέκλα* για κάθε είδους κάθισμα, *κουδούνι* για την κόρνα του αυτοκινήτου, η *χήνα δαγκώνει* (και όχι τσιμπάει) κλπ. Όπως αναφέρει η Μότσιου, (2014), παλαιότερα είχε υποστηριχθεί ότι τόσο οι υποεκτάσεις όσο και οι υπερεπεκτάσεις είναι λάθη που αποκαλύπτουν ότι το παιδί δεν γνωρίζει μία λέξη, οπότε χρησιμοποιεί τη λέξη με τη συγγενικότερη σημασία που γνωρίζει. Ωστόσο, πάντα κατά την ίδια, (2014), ο μηχανισμός των

υπερ/υποεπεκτάσεων είναι ένα είδος δημιουργικής έκφρασης του παιδιού, με το οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται το ομοιογενές των πραγμάτων, διευρύνοντας τις σημασίες ώστε να προσδιορίσει μέσα από τη διαδικασία αυτή το ακριβές σημασιακό εύρος της κάθε λέξης.

Οι υπερεκτάσεις, θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν πρέπει να συγχέονται με τις επανακατηγοριοποιήσεις που συχνά κάνουν τα παιδιά στη διάρκεια παιχνιδιού προσποίησης όπου ονομάζουν ένα αντικείμενο με άλλο όνομα. Η προσποιητή υποκατάσταση αυτού του είδους δεν αφορά τόσο την ίδια τη λέξη, όσο το αντικείμενο αναφοράς. Αυτή η τακτική διαφέρει από την τακτική του «δεν είμαι σίγουρος ή δεν ξέρω το όνομα του άλλου αντικειμένου οπότε χρησιμοποιώ το όνομα του αντικειμένου που γνωρίζω και μοιάζει με αυτό που κατονομάζω». Παρόλα αυτά δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει ότι υπάρχει μία συγγένεια μεταξύ της υπερέκτασης και του παιχνιδιού προσποίησης στη βάση της δράσης της συμπλεκτικής σκέψης. Παρόμοια βάση διακρίνεται και στη γλωσσική μη κυριολεξία (Μότσιου, 2006:65).

3.2.3. Οι νεολογισμοί

Συχνό είναι το φαινόμενο τα μικρά παιδιά να φαντάζονται και να δημιουργούν δικές τους λέξεις, άλλες φορές εύηχες και χαριτωμένες, όπως για παράδειγμα το «ουρανόσπιτο» και άλλες φορές σαφείς και καίριες συνδυάζοντας τη χρήση ενός αντικειμένου με την κίνηση π.χ. «μηχανώνω» (Αλεξίου, 2009). Η δημιουργική αυτή διαδικασία ακολουθεί τα εξής στάδια: Τα νήπια ανασύρουν τμήματα από την κατακτημένη γνώση τους και τα συνδυάζουν μεταξύ τους, σχηματίζοντας νέες λέξεις που ποτέ δεν έχουν ακουστεί ή χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν. Όταν τα παιδιά συνθέτουν νέες λέξεις, δεν το κάνουν τυχαία. Ακολουθούν τους μορφολογικούς κανόνες της γλώσσας τους και στηρίζονται σε όσα μέχρι εκείνη τη στιγμή έμαθαν, συνδυάζοντάς τα μεταξύ τους. Οι «νεολογισμοί» αυτοί στην ουσία φανερώνουν τι είδους μορφολογική γνώση έχει ήδη κατακτηθεί από το παιδί και υπογραμμίζουν το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο γλωσσικά και γνωστικά βρίσκεται το παιδί (Motsiou, 2012).

Στην προσπάθειά τους τα νήπια να καλύψουν το λεξιλογικό κενό, ανασύρουν από το κατακτημένο λεξιλόγιό τους παρεμφερείς λέξεις και τις συνδυάζουν με τέτοιο τρόπο ώστε η έννοια που δημιουργείται να αποδίδει αυτό που έχουν στο μυαλό τους. Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η λέξη «εμφανίστρια» αντί της λέξης «γυμνίστρια». Το νήπιο συνδύασε το ρήμα «εμφανίζω» με την κατάληξη «-τρια» δημιουργώντας μία καινούρια λέξη, το νόημα της οποίας όμως έγινε αντιληπτό από τον περιβάλλοντα χώρο (Motsiou, 2012).

Η μελέτη των νεολογισμών, των «λαθών» αυτών που παρουσιάζονται κατά κύριο λόγο στην προσχολική ηλικία, παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον τόσο από γλωσσική όσο και από παιδο-ψυχολογική πλευρά. Από γλωσσική πλευρά οι νεολογισμοί παρουσιάζουν διττό ενδιαφέρον διότι: α) δείχνουν την προσπάθεια να καλυφθεί το γλωσσικό κενό κατά τη συνομιλία των νηπίων με ενήλικες και β) καλύπτουν την ανάγκη μιας συνομιλίας πάνω σε ένα θέμα με ένα πιο συγκεκριμένο και λεπτομερή τρόπο και έτσι καλύπτουν σημασιολογικά νέα, άγνωστα προς το παρόν πεδία. Παράλληλα, η δημιουργία νεολογισμών δεν έχει μόνο αναφορική σημασία αλλά συμβάλλει στην ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων και των επιθυμιών των παιδιών (Μότσιου, 2014).

Ανάμεσα στους νεολογισμούς της παιδικής ηλικίας κυριαρχούν οι *σύνθετοι* και οι *παράγωγοι νεολογισμοί*. Στην Ελληνική γλώσσα τα παιδιά προτιμούν τους νεολογισμούς με παραγωγή και όχι με σύνθεση, όπως σε άλλες γλώσσες (Motsiou, 2012).

3.2.4. Υπεργενίκευση και ομαλοποίηση

Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο στο λόγο των νηπίων να παρατηρείται μορφολογική υπεργενίκευση, όταν μία κατάληξη που χρησιμοποιείται συχνά επεκτείνεται και σε άλλες λέξεις όπως για παράδειγμα *μεθίζω*, *ηρεμίζω* κ.α. (Μότσιου, 2014).

Ομαλοποίηση έχουμε όταν το παιδί κάνει χρήση ενός γενικού κανόνα, ακόμα και εκεί που δεν εφαρμόζεται κανονικά. Για παράδειγμα «έπια» αντί «ήπια» (όπου η παρελθοντική αύξηση -ε- εφαρμόζεται και στο «πίνω», «κεράζει» αντί «κερνάει» σε ρήματα που έχουν πιο σπάνιο θέμα, «δώνω» αντί «δίνω», «κάβει» αντί «καίει» όπου ομαλοποιούνται ρήματα με ανώμαλο θέμα. Ανάλογη είναι η «ομαλοποιημένη» χρήση του θηλυκού «γέρα» αντί «γριά». Η ομαλοποίηση των ανώμαλων και σπάνιων τύπων δείχνει ξεκάθαρα ότι το παιδί έχει κατακτήσει ένα αφηρημένο κανόνα και τον χρησιμοποιεί παραγωγικά, αγνοώντας αρχικά την ύπαρξη άλλων κανόνων ή εξαιρέσεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι το φαινόμενο αυτό δεν είναι αποκλειστικό χαρακτηριστικό των παιδιών της προσχολικής ηλικίας κατά τη διαδικασία της κατάκτησης της γλώσσας αλλά, όχι σπάνια, συναντάται και στο λόγο των ενηλίκων. Η ομαλοποίηση δεν αποτελεί οπισθοδρόμηση στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, αλλά δείκτη της συνειδητοποίησης ενός μορφολογικού κανόνα που υπερ- χρησιμοποιείται, μέχρι να γίνει σε κάποια στιγμή αντιληπτή η ύπαρξη εξαιρέσεων και της σχέσης τους με τον κανόνα (Μότσιου, 2014).

3.2.5. Αποκλίσεις λόγω λανθασμένης μορφοσυντακτικής ανάλυσης

Μία λανθασμένη μορφολογική κατάτμηση μπορεί να προκύψει όταν το παιδί αδυνατεί να προσδιορίσει τα μορφήματα και υποθέτει ότι υπάρχουν λιγότερα (ή και περισσότερα) μορφήματα από όσα στην πραγματικότητα είναι (Αλεξίου, 2009).

3.2.6. Παθητικές και ενεργητικές δομές, μεταβατικό-αμετάβατο

Τα «λάθη» αυτά εστιάζουν σε μία γενικότερη αβεβαιότητα για τις διακρίσεις των φωνών και του μεταβατικού/αμετάβατου στη γλώσσα. Έτσι παρατηρούμε εκφωνήματα όπως «το έπεσα το μπαλάκι», «σπάστηκε το μηχανάκι», «ανοίχτηκε το παράθυρο», «σβήστηκε το φως», «βγάλθηκε το καπάκι» κ.α. Εάν παρατηρήσει κανείς τα «λάθη» αυτής της μορφής θα αντιληφθεί ότι τα νήπια διακρίνουν από τη μορφολογία τη διαφορά στις φωνές του ρήματος, οπότε και σημαδεύουν μορφολογικά τη μεσοπαθητική φωνή στα εργαστικά (η οποία δεν υπάρχει) ή την ενεργητική φωνή στα αποθετικά (π.χ. «σύγκρουσα το καρτσάκι με το αυτοκίνητο»). Στην ουσία πρόκειται για μία ιδιαίτερη περίπτωση ομαλοποίησης (Μότσιου, 2014).

4. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

«Αν εις απαλήν ούσαν έτι την ψυχήν εντυπωθή τα καλά διδάγματα ουδείς αυτά εξελείν δυνήσεται, όταν σκληρά γένηται ως τύπος, ώσπερ και κηρός».

I. Χρυσόστομος SC 188, 378

4.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην κατάκτηση της γλώσσας

Η σύγχρονη παιδαγωγική συνειδητοποίησε πλέον τη σπουδαιότητα της προσχολικής αγωγής η οποία αποτελούσε τον «φτωχό συγγενή» της εκπαίδευσης μέχρι και τα μισά του 20^{ου} αιώνα (Röhrs, 1984). Η συνειδητοποίηση αυτή συντελέστηκε κυρίως μετά τις τελευταίες έρευνες της επιστήμης της ιατρικής και της βιολογίας οι οποίες απέδειξαν ότι η επίδραση της αγωγής στην ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι καθοριστική στην νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία (Lawton, 1983; Ντράικωρς & Ντινκμέγιερ, 1977; Νημά, 2004; Κακανά, 2015). Η γλωσσική ικανότητα ειδικότερα, κατά τον E. Lenneberg, συνδέεται στενά με τη γενικότερη φυλογενετική και την ιδιαίτερη οντογενετική ιστορία της ωρίμανσης του ανθρώπου (Lenneberg 1967 στο Νημά, 2004:16).

Η καρδιά, η ψυχή και η κινητήρια δύναμη που ωθεί τα παιδιά στην κατάκτηση της γλώσσας και της γνώσης εν γένει, κατά την προσχολική κυρίως ηλικία, είναι εκτός από την οικογένεια, ο εκπαιδευτικός (Καϊλά, 2007). Δεν νοείται εκπαιδευτικός και μάλιστα της προσχολικής αγωγής να μη γνωρίζει τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού γενικότερα και της εκμάθησης της γλώσσας ειδικότερα, ώστε να είναι σε θέση να προσφέρει τις κατάλληλες γνώσεις και να χρησιμοποιήσει τα κατάλληλα «εργαλεία» προς την επίτευξη του σκοπού αυτού (Elliott et al., 2008).

Θα πρέπει, για παράδειγμα, όσον αφορά στη γλώσσα, να γνωρίζει ότι τα παιδιά των τεσσάρων ετών ήδη είναι σε θέση να ξεχωρίζουν ποιες ομοιότητες είναι κυριολεκτικές και ποιες μεταφορικές, όπως διαπίστωσαν και οι Vosniadou & Ortony (1983 στο Μότσιου, 2006:11) ή ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας κάνουν χρήση πρώιμων μεταφορών ιδίως στη διάρκεια του παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα μετονομασίες αντικειμένων (Winner 1988 στο Μότσιου, 2006:11), ή ότι οι υπερεκτάσεις εμφανίζονται είτε γιατί το παιδί δεν έχει κάνει τη σωστή κατηγοριοποίηση –λόγω ελλιπούς εμπειρίας του κόσμου αλλά και της γλώσσας– είτε γιατί δεν ξέρει τη σωστή λέξη⁹. Θα πρέπει να γνωρίζει επίσης ότι η πολυπλοκότητα του γραμματικού συστήματος κάθε γλώσσας έχει βρεθεί ότι επηρεάζει τη χρονική σειρά και την ποικιλία των μορφών στην κατάκτηση των λέξεων και τη δημιουργία νέων λέξεων με τις διαδικασίες της παραγωγής και της σύνθεσης. Με τη σειρά της η αύξηση των νέων λέξεων περιορίζει τις υπο/υπερεκτάσεις και καλύπτει σημαντικά σημασιακά κενά με αποτέλεσμα οι ήδη υπάρχουσες κατηγορίες να αποκτούν μεγαλύτερη πολυπλοκότητα (Μότσιου, 2014).

Το γεγονός ότι με τη συμπλήρωση του τέταρτου έτους της ηλικίας του περίπου το παιδί έχει αποκτήσει τις βασικές δομές της μητρικής του γλώσσας το καθιστά ικανό να κατανοεί πολύπλοκες γλωσσικές πληροφορίες και να εκφράζεται το ίδιο διαφοροποιημένα (Χριστίδης, 2001). Αυτό σημαίνει ότι περίπου σε δύο χρόνια αποκτά μία ικανότητα που αποτελεί μία θαυμαστή επίδοση και παίζει μεγάλο ρόλο στη στάση του παιδιού απέναντι στη μάθηση (Νημά, 2004). Μέσα από τη κατάκτηση της γλώσσας με φυσικό και αβίαστο τρόπο ο εκπαιδευτικός στην ουσία οδηγεί τα παιδιά στην κατάκτηση αυτής καθαυτής της γνώσης (Foorman e tal., 2002).

Αλλά άραγε αρκεί η σκόπιμη, συνειδητή, μεθοδευμένη, προγραμματισμένη επέμβαση του εκπαιδευτικού στην όλη διαδικασία της αγωγής των νηπίων; Άραγε η στάση, η συμπεριφορά και το παράδειγμα π.χ. του προσώπου που ασκεί την αγωγή, έχει επίδραση και αν ναι, πόση (μεγαλύτερη, μικρότερη ή ίση) από τη μεθοδευμένη και σκόπιμη παιδαγωγική δράση; (Weniger, 1975). Την απάντηση στα ανωτέρω ερωτήματα την έδωσε ο φιλόσοφος Σενέκας αιώνες πριν,

⁹ Οι υπερεκτάσεις καθώς και οι υποεκτάσεις είναι πιο πολλές στην παραγωγή και λιγότερες στην κατανόηση. Ενδεχομένως το παιδί αντιλαμβάνεται το λάθος στην κατηγοριοποίηση που κάνει, όμως χρησιμοποιεί τη λάθος επιλογή για επικοινωνιακούς λόγους (Clark 1993 στο Μότσιου, 2006:63).

λέγοντας «*Μακρά η διά της διδασκαλίας οδός, σύντομος δε και ευκολωτέρα η δια του παραδείγματος*» (Σενέκας στο Παναγιωτόπουλος, 1984:21).

Στη σύγχρονη εποχή έχει γίνει πια συνείδηση ότι κέντρο της παιδαγωγικής ενέργειας είναι ο μαθητής και οδηγός, συμπορευτής και συμπαραστάτης είναι ο δάσκαλος. Η ιδιομορφία της παιδαγωγικής διαδικασίας, ιδιαίτερα στη προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση, καθιστά το ρόλο του εκπαιδευτικού ιδιαίτερα πολύπλευρο και πολύπλοκο (Στεφανή, 2002; Foorman et al., 2002). Το βέβαιο είναι ότι ο εκπαιδευτικός, που με τις ενέργειες και τις πρακτικές του προσδιορίζει τη σχέση του με τον μαθητή, ταυτόχρονα επηρεάζει άμεσα το περιεχόμενο και το αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Furnham & Gunter, 1989; Hay & Macdonald, 2009). Σήμερα γνωρίζουμε ότι, μέσα από αυτό το σύνθετο πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων, ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο μίμησης και ταύτισης, στις μικρές κυρίως ηλικίες (Hay & Macdonald, 2009) και συμβάλλει στη δημιουργία θετικής ή αρνητικής αυτοεικόνας του μαθητή (στη δημιουργία δηλαδή της ταυτότητάς του) κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Furnham & Gunter 1989; Ρεράκης, 2006).

Ταυτόχρονα, με τη δημιουργία σωστών διαπροσωπικών σχέσεων κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι μπορεί να εξασφαλίσει στους μαθητές του μία ευχάριστη, ζεστή και ελεύθερη ατμόσφαιρα, όπου παίρνει υπόψη του τα ενδιαφέροντά τους και αποδέχεται τις ιδιαίτερες ικανότητες και αδυναμίες καθώς και τις ατομικές τους διαφορές (Αυγητίδου, 2008; Mühlbauer, 1985). Μέσα από αυτήν την ελευθερία της έκφρασης μπορούν τα παιδιά να οδηγηθούν σταδιακά, μέσα από τη μίμηση, την παρατήρηση, την επανάληψη και την ενίσχυση και στην κατάκτηση της γλώσσας (Σκούρτου, 1998).

4.2. Διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της γλώσσας

Μετά το 1970, τόσο η εμπειρία από την υλοποίηση των προσεγγίσεων που κυριαρχούσαν μέχρι τότε στη διδακτική της γλώσσας, όσο και η εξέλιξη της γλωσσολογίας, της παιδαγωγικής και άλλων συναφών επιστημών, οδήγησαν διεθνώς στην αναθεώρηση βασικών θέσεων της διδακτικής των γλωσσικών μαθημάτων σχετικών με τη γλωσσική ικανότητα του μαθητή (Φτερνιάτη, 2016). Το «λάθος» στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας θεωρούνταν δηλωτικό της σχολικής αποτυχίας και ανασταλτικός παράγοντας της μάθησης, που ταυτιζόταν με την αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Η νέα παιδαγωγική κινείται σε ένα μαθητοκεντρικό πλαίσιο, θεωρώντας «τα λάθη» ως αφορμή για πρόοδο και αναπόφευκτο κομμάτι της μάθησης (Ζαρκογιάννη, 2015).

4.2.1. Η δομική προσέγγιση

Η *δομική προσέγγιση (structural approach)*¹⁰ κάνει την εμφάνισή της στις ΗΠΑ, σύμφωνα με την οποία επίκεντρο της διδασκαλίας γίνεται το γλωσσικό σύστημα. Η γλώσσα μελετήθηκε ως δομή και ως βασικός στόχος τέθηκε η γλωσσική ικανότητα του μαθητή, δηλαδή ο συνδυασμός των γλωσσικών στοιχείων σύμφωνα με τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος. Ως ελάχιστη γλωσσική μονάδα ορίστηκε η πρόταση, που εξετάζεται συνθετικά ως σχέση των λέξεων που την απαρτίζουν και δίνεται προτεραιότητα στον προφορικό λόγο. Οι προτάσεις της γλώσσας διακρίνονται σε γραμματικά ορθές και μη ορθές. Κριτήριο της ορθότητας αποτελεί το γλωσσικό ένστικτο του φυσικού ομιλητή, ο οποίος παράγει τεράστιο αριθμό ορθών προτάσεων (Φτερνιάτη, 2016).

Κατά τη διδακτική διαδικασία προβάλλονται σταδιακά όλο και πιο πολύπλοκα δομικά πρότυπα, τα οποία εμπεδώνονται με τη συνεχή άσκηση και χρήση, όπου βασικό ρόλο παίζει η μίμηση. Όταν εσωτερικευθούν, θεωρείται ότι με μία αυτόματη διαδικασία επέρχεται η ικανότητα παραγωγής γραμματικά ορθών προτάσεων (γλωσσική ικανότητα) και στη συνέχεια πραγματοποιείται η γλωσσική πλήρωση και η επικοινωνία, η οποία θεωρείται αυτονόητο επακόλουθο. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως διεκπεραιωτής γνώσεων που παρέχονται από μία

¹⁰ Η δομική προσέγγιση συνδέθηκε στενά με τη γλωσσολογική σχολή του δομισμού και με τη θεωρία της συμπεριφοράς (*behaviorism*) Φτερνιάτη, 2016.

συγκεκριμένη μέθοδο, με κλειστά προγράμματα επικεντρωμένα στη διδακτέα ύλη. Οι δομικές ασκήσεις που χρησιμοποιούνται είναι ασκήσεις επανάληψης, με αυστηρά προκαθορισμένη οργάνωση της ύλης και συχνά ακολουθούνται από ασκήσεις ελεύθερης έκφρασης (Φτερνιάτη, 2016). Κατά τη δομική μέθοδο γλωσσικής διδασκαλίας, η διόρθωση των γλωσσικών λαθών έπρεπε να γίνει άμεσα και αποκλειστικά από το διδάσκοντα με στόχο την οριστική εξάλειψή τους, προκειμένου να μην οικειοποιηθεί ο μαθητής κάποια στρεβλή γλωσσική δομή και τη σταθεροποιήσει ως οριστική μορφή γλωσσικής συμπεριφοράς. Η συμπεριφοριστική θεώρηση του «λάθους» δέχτηκε έντονη κριτική και αμφισβήτηση, αφενός εισάγοντας ένα μοντέλο μηχανιστικής κατάκτησης πληροφοριών και γνώσεων χωρίς την απαιτούμενη νοηματοδότησή τους από το μαθητή και αφετέρου εμποδίζοντας τη μεταβίβαση της γνώσης για να την αξιοποιήσει σε νέες καταστάσεις (Ζαρκογιάννη, 2015).

4.2.2. Η επικοινωνιακή προσέγγιση

Ως επικοινωνιακή νοείται η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τη γλώσσα αποτελεσματικά, σύμφωνα με ένα εξωγλωσσικό πλαίσιο αναφοράς (παραλήπτης, σκοπός, χώρος, χρόνος).

Γίνεται εν ολίγοις διδασκαλία της ίδιας της γλώσσας μέσα από τη βιωματική μάθηση και όχι απλή περιγραφή της, όπως σε προηγούμενες παραδοσιακές προσεγγίσεις. Με τον τρόπο αυτό μετατοπίστηκε το κέντρο βάρους των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας από την απόκτηση γλωσσικής ικανότητας στη διεύρυνση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών (Φτερνιάτη, 2016).

Το θέμα της ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας ως βασικού άξονα της γλωσσικής διδασκαλίας τέθηκε καταρχήν ως αίτημα από τη διδακτική των ξένων γλωσσών κατά τη διάρκεια του 1960 (Ζαρκογιάννη, 2015). Η επικοινωνιακή προσέγγιση εντάσσεται σε ένα γενικότερο κλίμα ευαισθητοποίησης γύρω από κοινωνικά προβλήματα και συνειδητοποίησης των δυνατοτήτων και των ορίων της τεχνολογίας για τη διευθέτησή τους. Επικεντρώνεται στο μαθητή ενταγμένο στο κοινωνικό του πλαίσιο και στρέφεται προς την αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων του. Οι κύριες θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές του επικοινωνιακού μοντέλου, είναι (Φτερνιάτη, 2016:4): α) τονίζεται η επικοινωνιακή λειτουργία του γλωσσικού κώδικα, β) δίνεται έμφαση στην έννοια του περιβάλλοντος γ) βασικά

χαρακτηριστικά της γλώσσας θεωρούνται η πολυμορφία, η ποικιλία και η διαφοροποίηση δ) η γλωσσική διδασκαλία οφείλει να ακολουθεί τη φυσιολογική διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας, όπου η γλωσσική ικανότητα βαίνει παράλληλα με την επικοινωνιακή ικανότητα ε) αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα των μαθητών στ) αξιοποιείται κάθε περίπτωση επικοινωνίας ζ) δεν καθορίζεται συγκεκριμένος χρόνος αλλά ελαστικά διαστήματα οργάνωσης δραστηριοτήτων, ανάλογα με τις δυνατότητες ή τις δυσκολίες των μαθητών η) η οργάνωση του περιεχομένου της διδασκαλίας συνάδει με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.

Όσον αφορά στο «λάθος» και την αντιμετώπισή του από τους συμπεριφοριστές, ο Piaget ήταν ο πρώτος που εισήγαγε μία εκ διαμέτρου αντίθετη άποψη με τον όρο «γνωστική σύγκρουση» (*cognitive conflict*), μέσα από την οποία ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με τα «λάθη» του και προσπαθεί να οικοδομήσει νέες γνώσεις, αλλάζοντας ταυτόχρονα τις νοητικές του δομές και ανακαλύπτοντας νέες στρατηγικές (Kamii & Devries, 1979).

Η γνωστική σύγκρουση προκύπτει, όταν οι τρέχουσες αντιλήψεις των παιδιών δεν εναρμονίζονται με τις εμπειρίες τους, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η γνωστική τους ισορροπία και να απαιτείται η τροποποίηση ή η αντικατάσταση των παλιών αντιλήψεων με τις καινούριες. Στο πλαίσιο αυτό το «λάθος» προσεγγίζεται ως «εμπόδιο» προερχόμενο από προδιαμορφωμένες αντιλήψεις και ερμηνείες που έχει ο μαθητής για τον κόσμο γύρω του, οι οποίες είναι βαθιά ριζωμένες μέσα του και το εμποδίζουν στην κατάκτηση της γνώσης. Η κατανόηση από τον εκπαιδευτικό αυτών των εμποδίων αποτελεί εργαλείο προσαρμογής της διδακτικής μεθοδολογίας στις γνωστικές ανάγκες των μαθητών του, ώστε το λάθος να αποτελέσει την κινητήρια δύναμη για την επίτευξη της εννοιολογικής αλλαγής. Άρα, σύμφωνα με την άποψη αυτή, τα λάθη είναι απαραίτητο συστατικό της μάθησης και η προσέγγισή τους συνιστά την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή (Ζαρκογιάννη, 2015).

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες προσέγγισης του λάθους οδηγούν το μαθητή να προβεί σε αυτοαξιολόγηση και σε αναθεώρηση των ενεργειών του με αποτέλεσμα να δίνεται βαρύτητα στις βαθύτερες διαδικασίες μάθησης. Συγχρόνως η διερεύνηση των λαθών μπορεί να είναι διαγνωστική, πληροφορώντας το διδάσκοντα για την κατάσταση της γλώσσας σε ένα δεδομένο σημείο και προγνωστική, με την έννοια του επαναπροσδιορισμού της διδασκαλίας του με βάση τα προβλήματα των μαθητών του (Ζαρκογιάννη, 2015).

4.2.3. Πρακτικές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γλώσσας

Για να ενθαρρυνθεί η ανάπτυξη της γλώσσας στη διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας, οι Weissman & Hendrick(1992), προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να δίνουν στους μαθητές κάτι πραγματικό να συζητήσουν και να τους ακούν προσεκτικά καθώς μιλούν. Εφόσον τα μικρά παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν πιο κοινωνικοποιημένο λόγο, μέσα από την ενθάρρυνση όσο το δυνατόν περισσότερων συζητήσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αλλά και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές επιτυγχάνεται κατά τις συγγραφείς ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου¹¹, η αυτόματη διόρθωση των λαθών, η αντίληψη περισσότερων εννοιών, η έκφραση περισσότερων συναισθημάτων, η καταπολέμηση της «δειλίας» και εν κατακλείδι η γνώση(Weissman & Hendrick, 1992).

Σημαντική παράμετρος επίσης είναι και η παρατηρητικότητα του εκπαιδευτικού και ειδικά αυτού της προσχολικής αγωγής. Έρευνα των Piccin & Waxman (2007) σε παιδιά του νηπιαγωγείου κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όταν ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τα ενδιαφέροντα και τη δράση των παιδιών και παρουσιάζει αντικείμενα ή κατονομάζει ενέργειες και δράσεις που αναφέρονται σε αυτά τα ενδιαφέροντα και είναι άγνωστες για τα παιδιά, τα παιδιά μαθαίνουν τις καινούριες λέξεις πολύ πιο γρήγορα, αντιλαμβάνονται καλύτερα την έννοιά τους και τις χρησιμοποιούν πολύ συχνότερα. Οι Weizman & Snow (2001) συμπληρώνουν στην ανωτέρω επισήμανση, ότι τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας δεν μαθαίνουν τη γλώσσα μόνο όταν κάποιος απευθύνεται απευθείας σε αυτά αλλά και έμμεσα, όταν ακούν κάποια συζήτηση που γίνεται από τρίτους, αρκεί όμως να τους ενδιαφέρει το θέμα. Η Cazden (2001), συμφωνεί με τους ανωτέρω επιστήμονες και επισημαίνει ότι τα παιδιά εμπλουτίζουν πολύ πιο γρήγορα το λεξιλόγιό τους όταν οι νέες λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός αφορούν θέματα και αντικείμενα που τους κεντρίζουν άμεσα το ενδιαφέρον τους. Η ίδια επίσης τονίζει ότι η αύξηση του λεξιλογίου είναι ανάλογη των συζητήσεων όταν παιδιά και ενήλικες συζητούν και εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο θέμα (που αφορά αντικείμενα, δράσεις ή γεγονότα) που άπτεται του ενδιαφέροντος των παιδιών και το αναλύουν σε βάθος. Η ίδια υπεραμύνεται της άποψης ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τα παιδιά να

¹¹Όσον αφορά στη εκμάθηση του λεξιλογίου, φαίνεται πως το παιδί δεν μαθαίνει ποτέ απλώς ένα κατάλογο από λέξεις, αλλά ανακαλύπτει την υποκειμενική οργάνωση των σημασιών της γλώσσας του (Αλεξίου, 2009).

εκφράζουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους, ανεξαρτήτως του αν αυτές συμπίπτουν με αυτές του ίδιου του εκπαιδευτικού. Υπεραμύνεται επίσης της νέας παιδαγωγικής όπου τα παιδιά υποβάλλουν ερωτήσεις και συζητούν παραμέτρους διαφόρων θεμάτων, μέσα σε ένα κλίμα ενίσχυσης και αποδοχής και δεν περιμένουν να απαντήσουν απλά σε μία ερώτηση που θα τους απευθύνει (και αν τους απευθύνει) ο εκπαιδευτικός (Cazden, 2001:54).

Μία άλλη επισήμανση είναι ότι η έκθεση στη γλώσσα δεν πρέπει να γίνεται αποσπασματικά, π.χ. αναφορά σε μία καινούρια λέξη και επεξήγησή της, αλλά μέσα από τη ρύμη του λόγου. Όταν ο εκπαιδευτικός εκθέτει τα παιδιά σε πλήρεις προτάσεις που περιέχουν πλούσιο λεξιλόγιο επιτυγχάνει συγχρόνως δύο πράγματα: την αύξηση του λεξιλογίου των νηπίων αλλά ταυτόχρονα και τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού με βιωματικό και φυσικό τρόπο (Odom et al., 2012).

Μέσα από τη συνομιλία (Weissman & Hendrick 1992), μέσα από την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Φράγκος, 1994), μέσα από τη βιωματική μάθηση (Κιτσαράς, 2004), μέσα από την ενίσχυση και την ενθάρρυνση (Furnham & Gunter, 1989; Elliott et al., 2008), μέσα από την Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία¹² (ΥΠΕΠΘ, 2016) τα παιδιά του νηπιαγωγείου αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι η γλώσσα είναι ένα πολύτιμο εργαλείο και μέσα από αυτή, όπως τονίζει και ο Owens (2001:101) «επιτυγχάνουν σε άριστο βαθμό την επικοινωνία και συναλλαγή με το περιβάλλον τους».

Οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες είναι σχέσεις αμφίδρομες και αλληλομετασχηματιστικές, με κύριο γνώρισμα την αμοιβαιότητα και τον αλληλοσεβασμό, βρίσκονται στο επίκεντρο της παιδαγωγικής επιστήμης σήμερα, η οποία τις θεωρεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα του έργου της εκπαίδευσης και για τη σταδιακή κοινωνικοποίηση του ατόμου (Μπάρμπας, 2007).

¹² Η «Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία» είναι προϊόν του 20^{ου} αιώνα. Συνεπώς αποτελεί νεότερη κατάκτηση της Διδακτικής και μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες του Νέου Σχολείου. Εμπνευστής αυτής ήταν ο αμερικανός John Dewey, ο οποίος υποστήριζε ότι πρέπει η διδασκαλία των μαθημάτων να είναι τέτοια, ώστε να προξενεί εντύπωση στους μαθητές, και ότι, όποιο αν είναι το περιεχόμενό της, πρέπει να αποτελεί μέρος της ίδιας τους της ζωής. Το παιδί ζει κατά τον Dewey, σε ένα κόσμο εντελώς προσωπικό, ο οποίος γίνεται αντιληπτός με τις αισθήσεις, ως ενιαίος και όχι ως ξεχωριστός και κατά μάθημα. Αυτό σημαίνει ότι η παρουσίαση των γνωστικών περιεχομένων από το ωρολόγιο πρόγραμμα σε ανεξάρτητα μεταξύ τους μαθήματα δεν ανταποκρίνεται ούτε στην οργανική συνοχή και στον ομαλό ψυχισμό των μαθητών, ούτε στα ενδιαφέροντά τους (Κιτσαράς, 2004). Πρότυπο πάντα αυτής της διδασκαλίας αποτελεί ο δάσκαλος ο οποίος παίζει ρόλο καθοδηγητή-ενισχυτή (Φράγκος, 1994).

Το παιδαγωγικό κλίμα, που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, αποτελεί την πεμπτούσια του σχολείου, τη βάση πάνω στην οποία προωθείται η σωματική, κοινωνική, συναισθηματική, αισθητική και νοητική ανάπτυξη και ενεργοποιείται η μάθηση που είναι η κατάκτηση της γνώσης (Οικονόμου, 2010; ΥΠΕΠΘ, 2016).

Ο εκάστοτε διδάσκων, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την ιδιοσυγκρασία και τις ψυχοπνευματικές λειτουργίες του παιδιού της συγκεκριμένης ηλικίας, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του, αλλά και το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να οδηγήσει τα παιδιά στην κατάκτηση της γνώσης με φυσικό, αβίαστο τρόπο και όχι καταναγκαστικά, διορθώνοντας τυχόν λάθη ή εξατομικεύοντας τις παρατηρήσεις (Τζουριάδου, 1995). Απαραίτητη προϋπόθεση στο έργο αυτό είναι η σωστή χρήση του λόγου από τον ίδιο και η καθαρή του άρθρωση, αλλά και η γνώση της ανάπτυξης της παιδικής γλώσσας (Γούτσος, 2012).

Παρά την επισταμένη έρευνα στη σύγχρονη ελληνική και ξένη βιβλιογραφία ελάχιστες είναι οι αναφορές στον τρόπο αντιμετώπισης των «λαθών» των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και οι αντίστοιχες έρευνες πάνω στις γενικότερες σχέσεις μεταξύ προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία και εισαγωγής στον αλφαριθμητισμό. Μεταξύ των ερευνών που εντοπίσαμε αξίζει να σημειωθεί η έρευνα του Wells, που διήρκησε 10 χρόνια σε παιδιά που δεν ήταν δίγλωσσα και δεν παρουσίαζαν κάποια αναπηρία. Μελετήθηκε η γλωσσική τους ανάπτυξη στο επίπεδο του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία, η χρήση του προφορικού λόγου κατά την είσοδό τους στο σχολείο και η χρήση του προφορικού λόγου μέσα στο σχολείο. Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς (με ενίσχυση, επεξηγήσεις, καθαρή άρθρωση, επανάληψη, χρήση οπτικο-ακουστικού υλικού κλπ) έδειξε ότι έβαλαν τις βάσεις για ποιοτική διδασκαλία και αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Wells στο Σκούρτου, 1998:37).

Τα συμπεράσματα της έρευνας του Wells έρχεται να επικροτήσει και το κίνημα της *Ολικής Προσέγγισης της Γλώσσας*. Σύμφωνα με την αυξανόμενη γνώση για την ανάπτυξη της γλώσσας, πολλοί εκπαιδευτικοί, απογοητευμένοι από τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονταν μέχρι πρόσφατα η γραφή και η ανάγνωση, υιοθέτησαν μία καινούρια στρατηγική που ονομάζεται «ολιστική προσέγγιση της γλώσσας». Πρόκειται για μία τεχνική, σύμφωνα με την οποία όλες οι διαδικασίες της γλώσσας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση και γραφή), μελετώνται σε ένα πιο φυσικό πλαίσιο, ως

σύνολο και όχι ως σειρά δεδομένων. Το κίνημα της ολικής προσέγγισης της γλώσσας στηρίζεται στη βασική αρχή ότι τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα τους χρησιμοποιώντας την, και ότι αυτό θα πρέπει να είναι το μοντέλο για την κατάκτησή της, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας. Η αρχή αυτή οδηγεί σε διάφορες εκπαιδευτικές κατευθυντήριες γραμμές. Για παράδειγμα, ο προφορικός και στη συνέχεια ο γραπτός λόγος αποκτώνται καλύτερα με την πραγματική τους χρήση σε υπαρκτές καταστάσεις. Επομένως η διδασκαλία θα πρέπει να καθοδηγείται από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητευόμενων και να πηγάζει από αυτά (Elliott et al., 2008, Odom et al., 2012).

Ειδικά στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, ισχύει αυτό που υποστήριξε με πάθος ο Thorndike: *«Η μάθηση πρέπει να συνάδει με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού. Μέσα σε αυτή τη διαδικασία η επιβράβευση από τον εκπαιδευτικό φέρνει πάντα θετικά αποτελέσματα ενώ η επίπληξη και η τιμωρία είναι αμφίβολο αν επιφέρουν το οποιοδήποτε αποτέλεσμα»* (Thorndike στο Φράγκος 1994:133).

Στο σχολείο, όπως τονίζει ο Γούτσος (2012:336), είναι λογικό να διδάσκονται συμβάσεις της γλωσσικής έκφρασης, αλλά το βασικό είναι να επικεντρώνεται η γλωσσική διδασκαλία στο σύστημα και όχι στα μεμονωμένα στοιχεία και να δίνεται έμφαση στις πιο σημαντικές πτυχές της γλώσσας παρά σε περιφερειακά φαινόμενα. Η ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία και η βιωματική μάθηση παίζουν επομένως καταλυτικό ρόλο και στην εκμάθηση της γλώσσας από τα νήπια.

5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

*«Ἔστι μὲν οὖν τὰ ἐν τῇ φωνῇ τῶν ἐν τῇ
ψυχῇ παθημάτων σύμβολα καὶ τὰ
γραφόμενα τῶν ἐν τῇ φωνῇ».*
Αριστοτέλης, *Περὶ ἑρμηνείας*, 2:15.

5.1. Στοχοθεσία

Ἡ κύρια ἐπιδίωξη τῆς παρούσας ἐρευνας εἶναι ἡ ποιοτικὴ ἀνάλυση τῶν πληροφοριῶν που θα συγκεντρωθοῦν, ἀναφορικὰ με ἀπόψεις καὶ τὶς εκπαιδευτικὲς πρακτικὲς που ἐφαρμόζονται ἀπὸ τοὺς νηπιαγωγούς ἀναφορικὰ με τὰ «λάθη» τῶν παιδιῶν τῆς προσχολικῆς ἡλικίας. Ὁ βασικὸς σκοπὸς εἶναι νὰ γίνῃ ἡ προσέγγιση ἐνὸς ἀντιπροσωπευτικοῦ καὶ πραγματικοῦ δείγματος, ὥστε νὰ ἐκφραστοῦν οἱ πεποιθήσεις, οἱ ἀπόψεις καὶ οἱ στάσεις που υιοθετοῦν οἱ εκπαιδευτικοὶ ἀπέναντι στα «λάθη» τῶν νηπίων.

5.2. Μέθοδος καὶ Ερευνητικὸ Ἐργαλεῖο

Για τοὺς σκοποὺς τῆς ἐρευνας ἐπιλέχθηκε ὡς βασικὸ ἐργαλεῖο τὸ ἐρωτηματολόγιο, τὸ ὁποῖο μοιράστηκε σε 24 νηπιαγωγούς δημόσιων νηπιαγωγείων στο πρῶτο πόδι τῆς Χαλκιδικῆς. Οἱ λόγοι που ἐπιλέχθηκε τὸ συγκεκριμένο ἐρευνητικὸ ἐργαλεῖο εἶναι γιὰτὶ με τὸν τρόπο αὐτὸ προσεγγίζεται μεγαλύτερο δείγμα με ἀποτέλεσμα νὰ παρέχεται μία γενικὴ εἰκόνα τοῦ θέματος πρὸς διερεύνηση ἐνὸς παράλληλα ἐξασφαλίζεται ἡ ἀνωνυμία τῶν ἐρωτωμένων, γεγονός που δίνει μεγαλύτερο βαθμὸ ἐλευθερίας τῆς ἐκφρασης πᾶνω στο χεiriσμό τῶν «λαθῶν» τῶν νηπίων.

Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου αποτελείται από 22 ερωτήσεις που κατατάσσονται σε θεματικούς άξονες, όπου διατυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αποκλίσεις στο λόγο και αφετέρου οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν τα «λάθη» των μαθητών τους, (αλλά καταγράφεται και η κατάρτισή τους πάνω στον τομέα της γλωσσολογίας ειδικότερα).

5.3. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα ερωτήθηκαν 24 συνολικά εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής που διδάσκουν σε δημόσια σχολεία στην Κασσάνδρα Χαλκιδικής.

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Φύλο	Άνδρας: 1	Γυναίκα: 23
Ηλικίες	18-30: 1	18-30: 4
	31-40:-	31-40: 7
	41-50:-	41-50: 8
	51-60:-	51-60: 4
	Άνω των 60:-	Άνω των 60:-
Σπουδές	Κάτοχος Διδακτορικού:	Κάτοχος Διδακτορικού:
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού:	Κάτοχος Μεταπτυχιακού:2
	Κάτοχος Πτυχίου: 1	Κάτοχος Πτυχίου:21

5.4. Ταυτότητα της έρευνας και άξονες ερωτηματολογίου

Στην έρευνα αυτή επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές απόψεις και πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με τη διαχείριση των γλωσσικών «λαθών» των νηπίων. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η καταγραφή των απόψεων και χειρισμών τους για τα παρακάτω θέματα:

Σε ποιο ποσοστό παρουσιάζουν τα παιδιά γλωσσικές αποκλίσεις στο λόγο τους σε σχέση με τους μεγάλους.

Τι είδους είναι αυτές οι αποκλίσεις (αν είναι π.χ. γραμματικές, σημασιολογικές, επικοινωνιακές κλπ).

Αν γνωρίζουν τι αναφέρεται σχετικά με το θέμα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Αν υπάρχει ενημέρωση και συνεργασία με τους γονείς και κατά πόσο αυτή παίζει ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης.

Ερευνάται επίσης η επιστημονική τους κατάρτιση πάνω σε θέματα ανάπτυξης της γλώσσας καθώς και ο τρόπος ενημέρωσής τους και καταγράφονται τυχόν προτάσεις τους.

5.5. Τεχνική συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2016 και τα άτομα προσφέρθηκαν οικειοθελώς, μετά από αναζήτηση σε όλα σχεδόν τα νηπιαγωγεία της Κασσάνδρας Χαλκιδικής. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και διαβεβαιώθηκε η διαφύλαξη της ανωνυμίας τους.

5.6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

B1. Υπάρχει κάποιο παιδί στην τάξη σας που παρουσιάζει αποκλίσεις στο λόγο του σε σχέση με τους μεγάλους;

Πίνακας Ποσοστών

Απαντήσεις	Ποσοστά	Αριθμός εκπ/κών
Όχι	4,16%	23
Ναι	95,84%	1

Από τους 24 ερωτηθέντες νηπιαγωγούς μόνον μία δεν παρατήρησε αποκλίσεις στο λόγο των νηπίων της τάξης της. Το συντριπτικό αυτό ποσοστό καταφατικής απάντησης στην συγκεκριμένη ερώτηση αποδεικνύει περίτρανα ότι η νηπιακή ηλικία συνάδει με τη δημιουργία γλωσσικών «λαθών» και επιβεβαιώνει τα όσα υποστηρίζονται βιβλιογραφικά. Ταυτόχρονα αποδεικνύεται ότι το φαινόμενο των αποκλίσεων στο λόγο δεν είναι κάτι άγνωστο στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής, οι οποίοι καλούνται να το χειριστούν σχεδόν σε καθημερινή βάση.

B2. Σε ποιο ποσοστό παρουσιάζουν τα παιδιά γλωσσικές αποκλίσεις στο λόγο τους σε σχέση με τους μεγάλους;

Πίνακας Ποσοστών B2

Αριθμός εκπαιδευτικών	Ποσοστά των παιδιών της τάξης τους με αποκλίσεις στο λόγο
2 άτομα	10%
5 άτομα	20%
7 άτομα	30%
9 άτομα	Μεγάλες αποκλίσεις
1 άτομο	Μεγάλη απόκλιση λόγω του ότι τα παιδιά είναι αλλοδαπά/αλλόγλωσσα.

Παρατηρείται και στην ερώτηση αυτή μία κλιμάκωση στο ποσοστό των αποκλίσεων των νηπίων στο λόγο τους, η οποία, όπως είναι φυσικό, αυξάνει σε υψηλότερα ποσοστά για τα αλλοδαπά (αλλόγλωσσα) παιδιά.

B3. Εάν έχετε αντιληφθεί γλωσσικές αποκλίσεις/ελλείψεις σε σχέση με τους μεγάλους τι είδους είναι αυτές;

Πίνακας Ποσοστών B3

Είδη αποκλίσεων	Αριθμός	Ποσοστά
Γραμματικές (συντακτικές, μορφολογικές).	14	37,84%
Σημασιολογικές.	7	18,91%
Επικοινωνιακές.	15	40,54%
Άλλο.	1	2,71%

Μία νηπιαγωγός έδωσε συγκεκριμένα παραδείγματα «λαθών» π.χ. «θπίτι» αντί σπίτι, «τλένο» αντί τρένο, που συνάδουν με την άποψη ότι οι φωνολογικές διαδικασίες που ακολουθούν τα νήπια στην αναπτυξιακή τους πορεία διαφοροποιούνται ως προς αυτές των ενηλίκων διότι στοχεύουν κυρίως στη διευκόλυνση της άρθρωσης (Μότσιου, 2014). Παρατηρούμε ότι οι γραμματικές και οι επικοινωνιακές αποκλίσεις/ελλείψεις κατέχουν το μεγαλύτερο ποσοστό των «λαθών» ενώ οι σημασιολογικές περιορίζονται στο 19% περίπου. Η απάντηση «ανατομικές» που δόθηκε στο «άλλο», δεν μπόρεσε να διευκρινισθεί που εντάσσεται αλλά πιθανολογείται ότι αναφέρεται σε συντακτικές αποκλίσεις.

B4. Γνωρίζετε αν το Αναλυτικό Πρόγραμμα προβλέπει συγκεκριμένες ενέργειες αντιμετώπισης των γλωσσικών «λαθών» των νηπίων;

Πίνακας Ποσοστών B4

Απαντήσεις	Αριθμός εκπαιδευτικών	Ποσοστά
Ναι:	5	20,83%
Όχι:	19	79,17%

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αποκρίθηκε αρνητικά στο ερώτημα αυτό δηλώνοντας άγνοια ως προς την αντιμετώπιση των «γλωσσικών λαθών» βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος και των κατευθύνσεων και οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας. Βέβαια, ως ένα σημείο οι εκπαιδευτικοί έχουν δίκαιο, γιατί δεν γίνεται συγκεκριμένη αναφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των «λαθών» στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Η ενημέρωση που γίνεται (Εγκύκλιος 87776/Δ1/30.05.2016; Εγκύκλιος 92813/Δ1/06.06.2016 με θέμα «Ενέργειες Προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου για το σχολικό έτος 2016-2017»; Α.Π.2013) αφορά στον «κριτικό γραμματισμό» (Α.Π. 2013:203) και στη «γλωσσική σημείωση», δηλαδή την απόδοση νοήματος στα γεγονότα και τις οντότητες του κόσμου, που αποτελεί όπως αναφέρει και η Κονδύλη (2011:8) «το πρωτοτυπικό και προνομιακό μέσο νοηματοδότησης το οποίο μετέρχεται το ανθρώπινο είδος στην καθημερινή του εμπειρία».

Το Α.Π. αναφερόμενο σε αποκλίσεις εστιάζει κυρίως στη γλωσσική ποικιλότητα που ενδεχομένως μπορεί να παρουσιαστεί στην τάξη και η οποία θα πρέπει να αποτελέσει το εφαλτήριο για σχεδιασμό δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην εμβάθυνση σε αυτή καθαυτή τη γλώσσα, στην καλλιέργεια στην τάξη στρατηγικών εκμάθησης της γλώσσας καθώς και επικοινωνιακών στρατηγικών, αλλά και στην αποδοχή και στο σεβασμό της διαφορετικότητας των ατόμων (Α.Π., 2013:203).

B5. Αν απαντήσατε «να» στην προηγούμενη ερώτηση, ποιες είναι αυτές; Αναφέρετε συγκεκριμένα.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ενώ στην προηγούμενη ερώτηση απάντησαν καταφατικά 5 άτομα, στην ερώτηση αυτή μόνο 3 άτομα έδωσαν συγκεκριμένες απαντήσεις, ποσοστό μόλις 12,5% του συνόλου. Ειδικότερα καταγράφηκαν οι εξής ενέργειες αντιμετώπισης «των λαθών» των νηπίων: μέσω ευκαιριών έκφρασης, αναπαραγωγής του προφορικού λόγου, μέσα από τα τραγούδια, τις αφηγήσεις από τα παιδιά και την επανάληψη της σωστής λέξης από τον εκπαιδευτικό.

Επίσης αναφέρθηκε και η απαγγελία ποιημάτων, γλωσσοδετών, η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης από τα παιδιά, αφήγησης παραμυθιών, ενίσχυσης/παρότρυνσης για σύνθεση προτάσεων καθώς και η δραματοποίηση και το κουκλοθέατρο. Ένας ανέφερε τις «ηχοϊστορίες» αλλά δεν διευκρινίστηκε τι ακριβώς εννοούσε με αυτές και μία νηπιαγωγός θα απευθυνόταν στη σχολική σύμβουλο για βοήθεια.

Οι απαντήσεις εν γένει συνάδουν και με τις γενικές κατευθύνσεις που αναγράφονται στον Οδηγό της Νηπιαγωγού (Δαφέρμου και συν., 2006:97-154) σχετικά με την εκμάθηση της γλώσσας.

B6. Ενημερώνετε τους γονείς σχετικά;

Πίνακας Ποσοστών B6

Απαντήσεις	Αριθμός εκπαιδευτικών	Ποσοστά
Ναι:	21	87,5%
Όχι:	3	12,5%

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η ενημέρωση και η συνεργασία με τους γονείς αποτελεί υποχρέωση του εκπαιδευτικού. Πολλοί είναι αυτοί οι οποίοι κρίνουν ότι μία από τις πρώτες κινήσεις που πρέπει να πραγματοποιηθούν είναι η ενημέρωση της οικογένειας για θέματα που απασχολούν το παιδί. Επίσης, οι απόψεις συγκλίνουν και στο γεγονός ότι με την ενημέρωση των γονέων επιτυγχάνεται συνεργατική διδασκαλία (Κατσαρού & Τσάφος, 2004:92), η

οποία συμβάλλει τα μέγιστα τόσο στη γλωσσική ανάπτυξη όσο και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον (Κοκκινάκη, 2006:172).

B7. Πόσο συχνά παρατηρείτε να γίνονται γλωσσικά «λάθη» από τα παιδιά;

Πίνακας Ποσοστών B7

Απαντήσεις	Αριθμός εκπ/κων	Ποσοστά
Ποτέ	-	0%
Σπάνια	1	4,16%
Μερικές φορές (1-2 φορές το μήνα)	-	0%
Συχνά (1-2 φορές την εβδομάδα)	7	29,17%
Πολύ συχνά (καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά)	16	66,67%

Το γεγονός ότι δεν υπήρξε στην εμπειρία των εκπαιδευτικών καμία φορά που τα νήπια που είχαν στις τάξεις τους να μιλούσαν άπταιστα, χωρίς να παρατηρηθούν «λάθη», αποδεικνύει τα όσα βιβλιογραφικά έχουν αναφερθεί παραπάνω. Είναι επομένως ξεκάθαρο από την ίδια την πείρα των ερωτηθέντων νηπιαγωγών, ότι η ανάπτυξη της γλώσσας συνδέεται με την εξέλιξη της νόησης/σκέψης και της ψυχολογίας του παιδιού (συναισθηματικής ανάπτυξης καθώς και κοινωνικοποίησης). Επίσης ότι αυτή σχετίζεται με τομείς που συνδέονται με πρακτικά ζητήματα όπως για παράδειγμα η διδακτική (Μότσιου, 2014:15).

B8. Στη ομάδα υποερωτήσεων της B8 είχαμε τις εξής απαντήσεις

B.8.1. Θεωρείτε ότι τα γλωσσικά «λάθη» είναι δηλωτικά της σχολικής αποτυχίας του μαθητή.

Πίνακας Ποσοστών Β.8.1.

Απαντήσεις	Αριθμός εκπ/κών	Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	12	50%
Διαφωνώ	9	37,50%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	3	12,5%
Συμφωνώ	-	0%
Συμφωνώ απόλυτα	-	0%

Αξίζει να σημειωθεί ότι από την ερώτηση αυτή αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν απόλυτα ενημερωμένοι σχετικά με τις φυσιολογικές αποκλίσεις στο λόγο των νηπίων, που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής ανάπτυξης, σε σχέση με πιθανά προβλήματα λόγου (π.χ. δυσλεξίας κλπ). Πιθανολογείται ότι η γνώση αυτή προέρχεται κατά κύριο λόγο από την πείρα τους ως εκπαιδευτικών διότι η πλειοψηφία των ίδιων, (σε ποσοστό 79,17%), δεν γνώριζε τους τρόπους αντιμετώπισης των «λαθών» των παιδιών βάσει των Εγκυκλίων και του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου (βλέπε και ερώτηση Β4).

B.8.2. Θεωρείτε ότι τα γλωσσικά «λάθη» αποτελούν αναπόφευκτο κομμάτι της μάθησης.

Πίνακας Ποσοστών B.8.2.

Απαντήσεις	Αριθμός εκπ/κών	Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	2	8,3%
Διαφωνώ	2	8,3%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	2	8,3%
Συμφωνώ	11	45,84%
Συμφωνώ απόλυτα	6	25%

Και από τις απαντήσεις στην ερώτηση αυτή παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί, στη συντριπτική τους πλειοψηφία γνωρίζουν την ομαλή πορεία που ακολουθεί η γλωσσική ανάπτυξη (σε ποσοστό 70,84%).

B.8.3. Τα σεμινάρια πάνω στην αντιμετώπιση γλωσσικών «λαθών» από τα νήπια βοηθούν τον εκπαιδευτικό στην επιλογή της καλύτερης μεθόδου διαχείρισής τους.

Πίνακας Ποσοστών B.8.3.

Απαντήσεις	Αριθμός εκπ/κών	Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	-	0%
Διαφωνώ	-	0%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	2	8,3%
Συμφωνώ	16	66,7%
Συμφωνώ απόλυτα	6	25%

Δεν υπήρξε εκπαιδευτικός που να διαφωνήσει ότι τα σεμινάρια και η ενημέρωση πάνω στις τελευταίες επιστημονικές εξελίξεις σε θέματα γλωσσικής

ανάπτυξης συμβάλλουν στην καλύτερη διαχείριση των «λαθών» των νηπίων. Αυτονόητο είναι ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σπουδαίο «εργαλείο» στον καθημερινό τους αγώνα και ταυτόχρονα «ανοίγει» παράθυρα επικοινωνίας τόσο με τα ίδια τα παιδιά όσο και με το οικείο τους περιβάλλον, συμβάλλοντας πολυποίκιλα στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, στην οποία αποσκοπεί αυτή καθαυτή η παιδεία.

B.8.4. Η ενημέρωση των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι πολύ χρήσιμη για τη διαχείριση των νηπίων που κάνουν «λάθη».

Πίνακας Ποσοστών B.8.4.

Απαντήσεις	Αριθμός εκπ/κών	Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	-	0%
Διαφωνώ		0%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	10	41,66%
Συμφωνώ	12	50%
Συμφωνώ απόλυτα	2	8,34%

Η ερώτηση αυτή, φαινομενικά ταυτίζεται με την προηγούμενη αλλά στην ουσία εστιάζει στην διάθεση του καθενός για προσωπική ενημέρωση και έρευνα. Παρατηρούμε εδώ το εξής φαινόμενο: Ενώ στην ουσία όλοι συμφωνούν ότι η ενημέρωση βοηθάει στην αντιμετώπιση των αποκλίσεων στο λόγο των νηπίων, ένα ποσοστό της τάξης του 41,66% ούτε διαφωνεί, ούτε συμφωνεί, δίνοντας την εντύπωση ότι θα προτιμούσε να μην μπει στον κόπο της ατομικής έρευνας, αλλά να βρει έτοιμες τις πληροφορίες, είτε από ενημερώσεις μέσα από τον εργασιακό χώρο, είτε από σεμινάρια/ημερίδες, όπως αποδεικνύεται αν συγκρίνουμε την παρούσα απάντηση με την προηγούμενη.

B.8.5. Η Πανεπιστημιακή εκπαίδευση πρέπει να εστιάσει περισσότερο στην ενημέρωση πάνω στη γλωσσική ανάπτυξη.

Πίνακας Ποσοστών B.8.5.

Απαντήσεις	Αριθμός εκπ/κών	Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	1	4,16%
Διαφωνώ	1	4,16%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	5	20,84%
Συμφωνώ	10	41,67%
Συμφωνώ απόλυτα	7	29,17%

Και στην ερώτηση αυτή η πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφωνεί με την ενημέρωση σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Είναι φυσικό, κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να απαιτείται να προσφέρεται μία σφαιρική γνώση που να άπτεται όλων των τομέων ανάπτυξης ώστε ακόμη και οι νέοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν διαθέτουν την πείρα των παλαιότερων, να είναι σε θέση να διαχειρίζονται θέματα που τυχόν προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

B.8.8. Θεωρείτε ότι τα γλωσσικά «λάθη» αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της φυσιολογικής/γλωσσικής ανάπτυξης.

Πίνακας Ποσοστών B.8.8.

Απαντήσεις	Αριθμός εκπ/κών	Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	-	0%
Διαφωνώ	-	0%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	5	20,83%
Συμφωνώ	12	50%
Συμφωνώ απόλυτα	7	29,17%

Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων είναι σε θέση να γνωρίζουν την εξέλιξη που ακολουθεί η γλωσσική ανάπτυξη, ώστε να είναι σε θέση να συμβάλλουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε αυτή.

B.8.9. Θεωρείτε ότι αντίστοιχα «λάθη» παρατηρούνται σε όλες τις γλώσσες στη νηπιακή ηλικία.

Πίνακας Ποσοστών B.8.9.

Απαντήσεις	Απαντήσεις εκπ/κων	Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	-	0%
Διαφωνώ	-	0%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	6	25%
Συμφωνώ	8	33,33%
Συμφωνώ απόλυτα	10	41,67%

Και στην ερώτηση αυτή οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ενημερωμένοι σε γενικές γραμμές για τα στάδια που ακολουθεί η γλωσσική ανάπτυξη, συμφωνώντας σε ποσοστό πάνω από 74% ότι γλωσσικά «λάθη» παρουσιάζονται στη νηπιακή ηλικία σε όλες τις γλώσσες ανά τον κόσμο.

B.8.10. Κρίνετε σημαντική τη βοήθεια από κάποιον ειδικό για την αντιμετώπιση των γλωσσικών «λαθών» (π.χ. λογοθεραπευτή).

Πίνακας Ποσοστών B.8.10.

Απαντήσεις	Αριθμός εκπ/κων	Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	2	8,33%
Διαφωνώ	3	12,50%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	3	12,50%
Συμφωνώ	6	25%
Συμφωνώ απόλυτα	10	41,67%

Είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι ενώ στο συντριπτικό ποσοστό τους οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα γλωσσικά «λάθη» είναι αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής ανάπτυξης και εμφανίζονται σε όλες τις γλώσσες ανά τον κόσμο, παρόλα αυτά είναι επιφυλακτικοί στην αντιμετώπισή τους μόνο από τους ίδιους, χωρίς τη βοήθεια ειδικού. Η θετική απάντηση στο ανωτέρω ερώτημα, σε ποσοστό 66,67%, δείχνει ότι μάλλον τελικά δεν έχουν κατανοήσει ότι αυτές οι αποκλίσεις είναι φυσιολογικές ή δεν είναι σε θέση να διαχωρίσουν την ομαλή πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης από τις διαταραχές του λόγου.

B.8.11. Πιστεύετε ότι η εμπειρία σας βοηθάει στο χειρισμό των γλωσσικών «λαθών» των νηπίων.

Πίνακας Ποσοστών B.8.11.

Απαντήσεις	Αριθμός εκπ/κων	Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	-	0%
Διαφωνώ	1	4,16%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	2	8,34%
Συμφωνώ	14	58,34%
Συμφωνώ απόλυτα	7	29,16%

Η πείρα είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει τις περισσότερες φορές στο σωστό χειρισμό μιας δύσκολης κατάστασης και στη συγκεκριμένη περίπτωση στη σωστή διαχείριση των γλωσσικών «λαθών». Οι θετικές απαντήσεις άλλωστε σε μεγάλο ποσοστό στην ερώτηση αυτή το αποδεικνύουν. Παρόλα αυτά θα πρέπει να τονισθεί και πάλι ότι η πείρα από μόνη της δεν αρκεί για να καλύψει όλους τους σωστούς χειρισμούς που απαιτούνται σε παρόμοιες καταστάσεις. Η συνεχής ενημέρωση και η γνώση σε βάθος είναι οι βάσεις πάνω στις οποίες η πείρα μπορεί να αποδώσει καρπούς.

Το επόμενο τμήμα των ερωτήσεων εστιάζει σε αυτή ακριβώς τη γνώση και τη συνεχή ενημέρωση. Ειδικότερα, στην ερώτηση Γ1 δόθηκαν οι εξής απαντήσεις:

Γ1. Έχετε διδαχθεί εκπαιδευτικές πρακτικές στο Πανεπιστήμιο που φοιτήσατε;

Πίνακας Ποσοστών Γ1

Απαντήσεις	Αριθμός εκπ/κων	Ποσοστά
Ναι	13	54,17%
Όχι	11	45,83%

Οι απαντήσεις δίστανται. Παρατηρείται ότι λίγο περισσότερο από τους μισούς εκπαιδευτικούς έχουν διδαχθεί πρακτικές αντιμετώπισης των «λάθων» των νηπίων, ενώ από το συγκεκριμένο δείγμα ένα ποσοστό της τάξης του 45,83% δεν έχει διδαχθεί. Στο ποσοστό αυτών που έχουν λάβει σχετική εκπαίδευση ανήκουν κατά κύριο λόγο οι νεαρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εξειδικευμένη διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να έχει ενταχθεί τα τελευταία χρόνια ως ειδικό μάθημα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής.

Γ2. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικό με τα γλωσσικά «λάθη» των νηπίων;

Πίνακας Ποσοστών Γ2

Απαντήσεις	Αριθμός εκπ/κων	Ποσοστά
Ναι	5	20,83%
Όχι	19	79,17%

Παρά το γεγονός ότι οι νέοι σχετικά εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση ως προς την γλωσσική ανάπτυξη (βάσει των απαντήσεων του δείγματος στην ερώτηση Γ2) γίνεται αντιληπτό ότι οι περισσότεροι νηπιαγωγοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να χειριστούν τα γλωσσικά «λάθη» των νηπίων. Η έλλειψη σχετικών σεμιναρίων, σε ποσοστό 79,17% του δείγματος αποδεικνύει του λόγου το αληθές.

Γ3. Ως εκπαιδευτικός όταν παρατηρείτε παιδιά που κάνουν γλωσσικά «λάθη» πώς αντιδράτε;

Πίνακας Ποσοστών Γ3

Απαντήσεις	Ποσοστά
Επαναλαμβάνετε τη λέξη «σωστά», χωρίς όμως έμφαση και χωρίς να απευθύνεστε στο παιδί που έκανε το «λάθος»:14	58,33%
Του επισημαίνετε ότι την είπε λάθος και την αναπαράγετε σωστά:3	12,50%
Δεν κάνετε κανένα σχόλιο:1	4,17%
Καταγράφετε το «λάθος» σε ημερολόγιο για να ελέγξετε αν το παιδί το επαναλαμβάνει:2	8,33%
Χρησιμοποιείτε τη σωστή λέξη πολλές φορές στο λόγο σας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ώστε να εντυπωθεί στο παιδί:10	41,67%
Άλλο:1 (Προτείνουμε τρόπους σωστής έκφρασης και επανάληψης μέσα από το παιχνίδι, το κουκλοθέατρο κλπ)	4,17%

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, παρά την έλλειψη εξειδικευμένης γνώσης στον τρόπο χειρισμού των «λαθών» των παιδιών, πιθανόν και με την βοήθεια της μακροχρόνιας πείρας τους, αντιδρούν σωστά στη «διόρθωση» των «λαθών» των νηπίων. Όπως άλλωστε και βιβλιογραφικά αναφέρεται, η επανάληψη, η καθαρή άρθρωση, ο παιγνιώδης τρόπος διδασκαλίας, η βιωματική μάθηση και η δυνατότητα έκφρασης και προσέλευσης του ενδιαφέροντος των νηπίων είναι πολύτιμα «εργαλεία» στα χέρια των νηπιαγωγών. Ακόμη, η καταγραφή σε ημερολόγιο είναι ένας έξυπνος τρόπος ελέγχου της εξέλιξης της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών.

Αξίζει επιπλέον να τονισθεί ότι οι διάφορες εναλλακτικές που πρότειναν οι νηπιαγωγοί καταγράφονται και ως τρόποι διδασκαλίας της γλώσσας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (2013). Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι ναι μεν οι νηπιαγωγοί δεν είχαν μελετήσει σε βάθος το Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά γνώριζαν σε γενικές γραμμές, (είτε από την πείρα τους είτε από άλλες πηγές π.χ. βιβλιογραφικές κλπ) τρόπους αντιμετώπισης των «λαθών». Άλλωστε, θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν είναι παράλογο να μην έχουν μελετήσει το Αναλυτικό

Πρόγραμμα οι συγκεκριμένοι νηπιαγωγοί διότι το Πρόγραμμα του 2013 είναι πιλοτικό και όχι υποχρεωτικό.

Παρά τα θετικά που αναφέρθηκαν ως προς τους χειρισμούς από τους εκπαιδευτικούς, λυπηρή είναι η παρατήρηση ότι 3 από τους 24 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 12,50% (καθόλου ευκαταφρόνητο), χειρίζεται τα «λάθη» εφαρμόζοντας την παλαιά (απηρχαιωμένη) παιδαγωγική μέθοδο. Κατ' αυτήν, σε περίπτωση λάθους ο εκπαιδευτικός απευθυνόταν στο ίδιο το παιδί, επισημαίνοντάς του ότι έκανε λάθος και ζητώντας του να επαναλάβει σωστά, δημιουργώντας έτσι στο μαθητή πλήθος ψυχολογικά και πολλές φορές ακόμη και σωματικά/κοινωνικά προβλήματα (ενδεικτικά Σολωμού-Νικολαΐδου, 1998, Kring et al., 2010).

Γ4. Για να ενισχύσετε τη γλωσσική ανάπτυξη και την αποφυγή των «λαθών» εφαρμόζετε...

Πίνακας Ποσοστών Γ4

Απαντήσεις	Αριθμός εκπ/κων	Ποσοστά
Προσπάθεια στήριξης	3	12,50%
Εξατομικευμένο πρόγραμμα	2	8,33%
Γλωσσικές δραστηριότητες	13	54,17%
Παιχνίδια	7	29,17%
Επικοινωνία με την οικογένεια	8	33,33%
Όλα τα παραπάνω	8	33,33%
Τίποτε από τα παραπάνω	-	0%
Άλλο	-	0%

Η συγκεκριμένη ερώτηση προσπαθεί να εντυπώσει στον τρόπο χειρισμού των «λαθών» των νηπιαγωγών του δείγματος και να αναδείξει τυχόν μεθόδους, που δεν έχουν μέχρι τώρα είτε καταγραφεί είτε μελετηθεί σε βάθος. Κάθε

μία από τις απαντήσεις θεωρείται ότι ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής, οι οποίες έχουν ως κέντρο τους το παιδί και την ομαλή σωματική/νοητική και συναισθηματική του ανάπτυξη.

Με σεβασμό πάντοτε προς το παιδί, άλλοι νηπιαγωγοί από το δείγμα εστιάζουν στην ενίσχυση, χρησιμοποιώντας πολλές φορές εξατομικευμένο πρόγραμμα, ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού και άλλοι αυξάνουν τις γλωσσικές δραστηριότητες ώστε μέσα από την επανάληψη και τη σωστή άρθρωση να οδηγήσουν τα παιδιά στο «σωστό». Τα παιχνίδια επίσης και η βιωματική μάθηση παίζουν κατά τους εκπαιδευτικούς σημαντικό ρόλο στην όλη προσπάθεια (ποσοστό 29,17%). Σαφώς και η συνεργατική μάθηση (Κακανά, 2015), η οποία προϋποθέτει την επικοινωνία και συνεργασία με την οικογένεια, παίζει και αυτή σπουδαίο ρόλο και έχει αναφερθεί σε ποσοστό 33,33%.

B.8.6. Αντιμετωπίζετε με διαφορετικό τρόπο τα παιδιά που κάνουν γλωσσικά «λάθη».

Πίνακας Ποσοστών B.8.6.

Απαντήσεις	Αριθμός εκπ/κων	Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	7	29,17%
Διαφωνώ	7	29,17%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	3	12,5%
Συμφωνώ	4	16,66%
Συμφωνώ απόλυτα	3	12,5%

Η ερώτηση B.8.6. καθώς και η επόμενη, παρά το γεγονός ότι ήταν ενσωματωμένες στη θεματική ενότητα Β, ως απαντήσεις αναλύονται στο συγκεκριμένο τμήμα διότι θεματικά ανήκουν στις πρακτικές αντιμετώπισης των «λαθών».

Αν και το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (άνω του 60%) δεν αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο τα παιδιά που κάνουν γλωσσικά «λάθη», ένα σημαντικό ποσοστό τροποποιεί τη συμπεριφορά του απέναντί τους. Η επόμενη

ερώτηση διευκρινίζει αυτή την τυχόν διαφορετική στάση απέναντι στα γλωσσικά «λάθη».

B.8.7. Αλλάζετε το εβδομαδιαίο πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών: π.χ. τροποποιήσεις δραστηριότητας, project γλωσσικά, προφορικές βοηθητικές ερωτήσεις κλπ.

Πίνακας Ποσοστών B.8.7.

Απαντήσεις	Αριθμός εκπ/κών	Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	-	0%
Διαφωνώ	1	4,16%
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	2	8,33%
Συμφωνώ	17	70,84%
Συμφωνώ απόλυτα	4	16,67%

Οι απαντήσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση διευκρινίζουν στην ουσία και την προηγούμενη. Η τυχόν διαφορετική στάση απέναντι στα παιδιά που κάνουν γλωσσικά «λάθη», δεν έγκειται σε διαφορετική μεταχείρισή τους αλλά σε διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, που τα βοηθούν να αντιληφθούν γραμματικά, συντακτικά, σημασιολογικά κλπ τη συγκεκριμένη λέξη ή πρόταση που εκφέρουν «λάθος». Ταυτόχρονα αναδεικνύουν και τη δυνατότητα που δίνει στους εκπαιδευτικούς το Αναλυτικό Πρόγραμμα να προσαρμόζουν τη διδακτέα ύλη ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Α.Π.Σ., 2013).

5.7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.7.1. Πρώτος θεματικός άξονας: Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αποκλίσεις στο λόγο

Ανακεφαλαιώνοντας, σχετικά με τον πρώτο θεματικό άξονα, παρατηρείται ότι όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε γενικές γραμμές τα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης και έχουν μία σχετικά κοινή αντιμετώπιση «των λαθών» των νηπίων. Θεωρούν τα γλωσσικά «λάθη» των νηπίων αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής ανάπτυξης και είναι σε θέση, σε μεγάλο ποσοστό, να τα κατατάσσουν σε φωνολογικά, μορφοσυντακτικά, σημασιολογικά και επικοινωνιακά. Τη γνώση αυτή είτε την απέκτησαν μέσω πείρας είτε από τις Πανεπιστημιακές τους σπουδές, μιας και περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες είχαν δεχθεί ανάλογη παιδεία.

Ακόμη, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες γνωρίζουν ότι τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας δεν μαθαίνουν τη γλώσσα μόνο όταν κάποιος απευθύνεται απευθείας σε αυτά, αλλά και έμμεσα, όταν ακούν κάποια συζήτηση που γίνεται από τρίτους, αρκεί να τους ενδιαφέρει το θέμα. Η προσέλκυση επομένως της προσοχής των νηπίων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας τους, με τη χρησιμοποίηση των κατάλληλων εργαλείων.

Επίσης, η πλειονότητα των ερωτηθέντων θα προτιμούσε να έχει την καθοδήγηση και συμπαράσταση ειδικών (γλωσσολόγων, λογοθεραπευτών κλπ), ώστε οι μαθητές τους να έχουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση αλλά και οι ίδιοι εξειδικευμένη βοήθεια στο έργο τους.

Επιπλέον, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, πιστεύουν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν είναι ξεκάθαρο ως προς τα γλωσσικά «λάθη» και οι γενικές κατευθύνσεις που δίνει στους εκπαιδευτικούς δεν είναι πάντα βοηθητικές. Από την άλλη όμως, συμφωνούν ως προς την «ευχέρεια κινήσεων» που παρέχει, ειδικά στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής, να επιλέξουν τον τρόπο και τα κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα προς την επίτευξη των επιμέρους στόχων και σκοπών. Τέλος, είναι φυσικό, κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να απαιτείται να προσφέρεται μία σφαιρική γνώση που να άπτεται όλων των τομέων ανάπτυξης ώστε ακόμη και οι νέοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν διαθέτουν την πείρα των παλαιότερων, να είναι σε θέση να διαχειρίζονται θέματα που τυχόν προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

5.7.2. Δεύτερος θεματικός άξονας: Εκπαιδευτικές πρακτικές και κατάρτιση εκπαιδευτικών

Ο θεματικός αυτός άξονας είναι στενά συνδεδεμένος με τον προηγούμενο σε ότι αφορά την ενημέρωση και την κατάρτιση σε θέματα γλωσσικών «λαθών» των νηπίων.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών συμβάλλει, όχι μόνο στην αναγνώριση τυχόν προβλημάτων, αλλά και στην έγκαιρη και έγκυρη διαχείριση των γλωσσικών «λαθών», βάσει των σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων καθώς και στην επιλογή των κατάλληλων μέσων για την επίτευξη του σκοπού αυτού. Εάν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι η μίμηση στο παιδί στην ηλικία αυτή αποτελεί ένα σπουδαίο μέσο μάθησης μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν προς τον σκοπό αυτό. Το ίδιο ισχύει και για το «κέντρισμα» της προσοχής των παιδιών. Ο Piaget υπογράμμισε ότι τα παιδιά δεν εστιάζουν και επομένως δεν μαθαίνουν πράγματα που δεν τα ενδιαφέρουν. Η παρακίνηση του ενδιαφέροντος σε συνδυασμό με την αφήγηση, τη σωστή άρθρωση, την επανάληψη από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια από τα ίδια τα παιδιά, μπορούν να επιφέρουν θεαματικά αποτελέσματα στη γλωσσική τους πρόοδο. Η παρακίνηση του ενδιαφέροντος μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους όπως π.χ. με ηχοϊστορίες, κουκλοθέατρο, διήγηση, ανάγνωση παραμυθιού.

Σημαντική παράμετρος στην αντιμετώπιση των «λαθών» είναι και η *παρατηρητικότητα* του εκπαιδευτικού. Όταν ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τα ενδιαφέροντα και τη δράση των παιδιών και παρουσιάζει αντικείμενα ή κατονομάζει ενέργειες και δράσεις που αναφέρονται σε αυτά τα ενδιαφέροντα, τα παιδιά μαθαίνουν τις καινούριες λέξεις πολύ πιο γρήγορα, αντιλαμβάνονται καλύτερα την έννοιά τους και τις χρησιμοποιούν πολύ συχνότερα και σωστά, διορθώνοντας αυτόματα τα τυχόν «λάθη» τους. Η *επανάληψη* είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς κατά κόρο.

Το παιχνίδι είναι επίσης ένα πολύ ισχυρό κίνητρο για σωστή χρήση της γλώσσας. Μέσα από τη συνεργασία, την ανταλλαγή απόψεων και οδηγιών, μέσα από τη δημιουργία ομάδων, όπου εκφράζονται απόψεις και θέσεις, τα παιδιά μαθαίνουν τόσο τους συντακτικούς όσο και τους γραμματικούς κανόνες και παράλληλα επικοινωνούν και εμβαθύνουν στη σημασιολογία των λέξεων. Αντίστοιχα αποτελέσματα μπορούν να προκύψουν και από τη συμμετοχή των παιδιών στο τραγούδι.

Αξίζει βέβαια να τονισθεί το γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς, αν και χρησιμοποιούν τους τρόπους που προτείνονται γενικά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν έχουν εντρυφήσει σε αυτό πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, αγνοώντας αν και κατά πόσο οι Εγκύκλιοι του Υπουργείου και τα κατά καιρούς Αναλυτικά Προγράμματα προβλέπουν συγκεκριμένες ενέργειες αντιμετώπισης των γλωσσικών «λαθών» των νηπίων.

Το μόνο μελανό σημείο της έρευνας και παράδειγμα προς αποφυγή είναι ο τρόπος αντιμετώπισης από το 12,50% του δείγματος, που, στην προσπάθεια να διορθώσουν τα «λάθη», απευθύνονται άμεσα στο παιδί, διορθώνοντάς το. Ο τρόπος αυτός της αντιμετώπισης «θεωρητικά» στοχεύει στη βελτίωση του γνωσιακού τομέα αλλά στην πραγματικότητα παραμελεί τον κοινωνικο-ηθικό-συναισθηματικό τομέα, που ενδεχομένως μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Πρέπει επίσης να υπογραμμισθεί το γεγονός, ότι παρά την πολυποίκιλη αντιμετώπιση των «λαθών» από την πλειοψηφία του δείγματος (μέσα από το παιγνίδι, τη σωστή άρθρωση, την επανάληψη, το κουκλοθέατρο, την εξατομικευμένη αγωγή, το τραγούδι και τη ζωγραφική αναπαράσταση λέξεων ή την καταγραφή σε ημερολόγιο της προόδου των παιδιών, η προσπάθεια συνεχίζεται συχνά και «εκτός των τειχών» του σχολείου, με την ενημέρωση και συνεργασία με την οικογένεια.

Η σύγχρονη διδασκαλία και η συνεργατική μάθηση προϋποθέτουν τη συνεργασία όλων των φορέων της αγωγής (εκπαιδευτικών, ειδικών, στενού οικογενειακού περιβάλλοντος κλπ), με στόχο και σκοπό τη σωστή εκπαίδευση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων. Επομένως, με σωστή προσέγγιση, ενημέρωση και από κοινού συνεργασία η οικογένεια μπορεί να γίνει αρωγός στην προσπάθεια της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, ο κάθε εκπαιδευτικός θα μπορούσε να εξηγήσει στους γονείς ότι τα «λάθη» που κάνουν τα παιδιά τους είναι αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής τους ανάπτυξης και να τους προτείνει τρόπους και μεθόδους για να οδηγήσουν μέσα από τα «λάθη» αυτά τα παιδιά στη σωστή γλωσσική ανάπτυξη. Να τους υπενθυμίσει επίσης ότι η γλώσσα μπορεί να ενισχυθεί με *εμπλοκή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες* που ενδιαφέρουν τα παιδιά καθώς και με την *αλληλεπίδραση με συνομηλίκους*. Άλλωστε, κάθε οικογένεια λειτουργεί η ίδια ως «μαθησιακό περιβάλλον», ανεξάρτητα από το εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο και την εθνική ή πολιτισμική της κληρονομιά.

Επιπλέον, η δια βίου μάθηση και η συνεχής ενημέρωση αποτελούν το εφαλτήριο για τη σωστή διαχείριση κάθε γλωσσικού προβλήματος που τυχόν θα παρουσιαστεί στη τάξη. Εδώ όμως πρέπει να τονισθεί ξανά ότι ενώ όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί ζητούν την περαιτέρω επιμόρφωση, περίπου το μισό δείγμα προτιμά αυτή η επιμόρφωση να προέρχεται από το χώρο είτε του Πανεπιστημίου είτε τον εργασιακό και όχι από προσωπική έρευνα και ενημέρωση.

Ένας τομέας που δεν υπογραμμίστηκε ιδιαίτερα από το δείγμα της έρευνας ούτε και στον δεύτερο θεματικό άξονα είναι η *χρήση πολυμέσων* (video, προβολή διαφανειών, χρήση μαγνητοφώνου κλπ). Ειδικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπου ο στόχος είναι απλά να καλύπτουν σε γενικές γραμμές τους τέσσερις τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης (φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, σημασιολογικό και επικοινωνιακό) η χρήση πολυμέσων σε συνδυασμό με συζήτηση πάνω σε εικόνες και εικονογραφημένες ιστορίες μπορεί να δώσει το απαραίτητο ερέθισμα για την σωστή κατάκτηση των τομέων αυτών, αποφεύγοντας τυχόν «λάθη». Κατά τη γνώμη μας, λόγω της ιδιαιτερότητας της παιδικής ηλικίας και του γεγονότος ότι οι αισθήσεις την περίοδο αυτή βρίσκονται στον κολοφώνα τους, η χρήση οπτικοακουστικού υλικού θα μπορούσε να αποτελέσει πόλο έλξης της προσοχής, με πολύ θετικά αποτελέσματα.

Το βέβαιο είναι ότι για να επιτύχει ο εκπαιδευτικός σε όλους τους τομείς και ειδικότερα στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης θα πρέπει να έχει ετοιμάσει εκ των προτέρων, μετά από παρατήρηση, καταγραφή και μελέτη των ιδιομορφιών των παιδιών της τάξης του, ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλάνο το οποίο να συνδυάζει μακροπρόθεσμη προοπτική με συγκεκριμένους στόχους, και φυσικά να έχει μέσα σε αυτό ο εκπαιδευτικός τη δυνατότητα να ελιχθεί όταν και όποτε οι ανάγκες της τάξης το απαιτούν. Οι όποιες δραστηριότητες, πρέπει να είναι δημιουργικές, επιλεγμένες προσεκτικά, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης και να εξυπηρετούν συγκεκριμένους κάθε φορά στόχους. Η εξατομικευμένη αγωγή, που προτάθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς, είναι επίσης σπουδαίο μέσο κατάκτησης της γλώσσας γιατί λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές αλλά και τους τομείς που αιτούνται βελτίωσης. Σε περίπτωση ειδικότερα που ένα παιδί μένει «πίσω» γλωσσικά σε σχέση με το σύνολο της τάξης, τότε η εξατομικευμένη αγωγή θεωρείται απαραίτητη, είτε μέσω ειδικά σχεδιασμένων γι' αυτό δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό, είτε μέσω επιπρόσθετης στήριξης στο σχολικό πλαίσιο.

Ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τη δραστηριότητα πρέπει να αλλάζει ρόλο στην τάξη, είτε να λειτουργεί ως ενισχυτής/εμπνευστής δίνοντας πρωτοβουλίες στα

παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα είτε ως οργανωτής/καθοδηγητής, άλλοτε συμμετέχοντας ο ίδιος και άλλοτε παρατηρώντας και καταγράφοντας τις δραστηριότητες των παιδιών.

Χρήσιμη έχει αποδειχθεί και βάσει των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, η ενθάρρυνση της συνεργατικής μάθησης, όπου ο παιδαγωγός παροτρύνει αφενός τα νήπια να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, να ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες και να επιτυγχάνουν ως ομάδα, προάγοντας έτσι παράλληλα με τη γλωσσική και την κοινωνική/συναισθηματική αγωγή. Στη συνεργατική μάθηση συμπεριλαμβάνεται και η συνεργασία με την οικογένεια. Βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού είναι να προάγει τη μάθηση μέσα από τη συνεργασία όλων των φορέων της αγωγής και σε αυτό συμπεριλαμβάνονται και οι οικείοι των παιδιών.

Υπογραμμίζεται για άλλη μία φορά ότι ο κάθε εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά ισότιμα και να μη κάνει διακρίσεις ούτε να απευθύνεται προσωπικά διορθώνοντας τα «λάθη» τους. Μπορεί απλά να τους δώσει περισσότερες ευκαιρίες στις οποίες θα νοιώθουν άνετα να εκφραστούν και να ενθαρρύνει και να επικροτεί την θετική τους εξέλιξη.

5.7.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Μία πρόταση για περαιτέρω έρευνα, που θα μπορούσε να έχει επιστημονικό ενδιαφέρον για το θέμα των γλωσσικών «λαθών» των νηπίων και την αντιμετώπισή του, είναι μία συγκριτική μελέτη των γονέων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, για τον χειρισμό αυτών των «λαθών».

6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η ιδιαίτερη αρχιτεκτονική των εγκεφαλικών δομών έδωσε στον άνθρωπο το πλεονέκτημα της ανάπτυξης και της χρήσης του τελειότερου έως σήμερα συστήματος επικοινωνίας` της γλώσσας. Σε γενικές γραμμές τα παιδιά εκφωνούν τις πρώτες τους λέξεις γύρω στον πρώτο χρόνο, δομούν τις πρώτες τους φράσεις κοντά στα δύο έτη και μιλούν χρησιμοποιώντας σε μεγάλο βαθμό ολοκληρωμένες προτάσεις όταν έχουν κλείσει τα τρία τους χρόνια. Αυτό το επίτευγμα της γλωσσικής ανάπτυξης αφορά την εξέλιξη τεσσάρων συστημάτων: του φωνολογικού, του γραμματικού, του σημασιολογικού και του πραγματολογικού. Κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, το νήπιο συμπληρώνει και διευρύνει τη γλωσσική του ικανότητα, ενώ παράλληλα αναπτύσσει σημαντικά και την επικοινωνιακή του ικανότητα.

Ο εκπαιδευτικός της προσχολικής αγωγής για να βοηθήσει τα νήπια στην πορεία τους αυτή για την κατάκτηση της γλώσσας θα πρέπει να έχει εντυπώσει σε βάθος στις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν τα διάφορα στάδια ανάπτυξης της γλώσσας αλλά και να γνωρίζει τους κατάλληλους χειρισμούς για να ωθήσει τα νήπια στην κατάκτησή της.

Η πείρα των εκπαιδευτικών είναι σαφώς ένα θετικό στοιχείο προς την κατεύθυνση αυτή αλλά δεν αρκεί. Το βάρος της σωστής κατάρτισής τους πέφτει στην ίδια την εκπαίδευσή τους όχι μόνο σε Πανεπιστημιακό επίπεδο αλλά σε μία μάθηση δια βίου, που μπορεί να έχει τη μορφή ημερίδων, σεμιναρίων, συνεδρίων, μετεκπαίδευσης κλπ. Μόνο έτσι δεν θα δημιουργείται πολλές φορές ψευδής εικόνα στα μάτια των εκπαιδευτικών και θα αποφεύγεται η στιγματοποίηση και η τοποθέτηση «ετικέτας» σε παιδιά με κάποια διαφορετικότητα στην ομιλία.

Παράλληλα απαιτείται και σωστός σχεδιασμός της διδασκαλίας που να εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους κάθε φορά και να είναι προσαρμοσμένος στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των εκάστοτε μαθητών. Η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση ίσως να είναι ένα ακόμα θετικό στοιχείο στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνεργασία με την οικογένεια αλλά και με επιστήμονες από άλλους τομείς, όπως γλωσσολόγους, λογοθεραπευτές, κοινωνιολόγους, ψυχολόγους κλπ μπορεί να συνεισφέρει τα μέγιστα στη διδακτική πράξη.

Η παιδοκεντρική διδασκαλία που συνεκτιμά τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, σε ένα σχολείο όπου τα προβλήματα και οι ανάγκες

των μαθητών του βρίσκονται στο επίκεντρο του παιδαγωγικού προβληματισμού των εκπαιδευτικών και δεν αντιμετωπίζονται ως εμπόδιο στην εύρυθμη λειτουργία του, σε ένα σχολείο το οποίο επιδιώκει να ικανοποιήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών και όχι μόνο των «ικανών» στη μάθηση, είναι ίσως το μυστικό της διδακτικής επιτυχίας.

Εν κατακλείδι, ο κάθε εκπαιδευτικός που πιστεύει ότι ανταποκρίνεται στο έργο του θα πρέπει να είναι σε θέση να επαναλάβει τα λόγια του μεγάλου Ρώσου παιδαγωγού Βασίλιεφ Σουχομλίνσκι (στο Φράγκος, 1986:53): *«Τα σημειωματάρια που γράφω σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου ως δάσκαλος, είναι 3.700 σελίδες. Κάθε σελίδα είναι αφιερωμένη σε ένα μου μαθητή... 3.700 ανθρώπινες τύχες... Κάθε παιδί αποτελούσε έναν ιδιαίτερο και ανεπανάληπτο κόσμο. Η πιο μεγάλη τιμωρία θα ήταν για μένα να περάσει ένας μαθητής από τη ζωή μου χωρίς ν' αφήσει κάποιο ίχνος στη μνήμη μου και στην καρδιά μου... Και δεν υπάρχει πιο θλιβερή κατάληξη για έναν παιδαγωγό. Γιατί όλα όσα ονομάζουμε διαπαιδαγώγηση, δεν είναι παρά η μεγάλη δημιουργία της επανάληψης του εαυτού μας στον άνθρωπο. Τι ήταν το κύριο στη ζωή μου; Απαντώ χωρίς να σκεφτώ: **Η αγάπη προς τα παιδιά**».*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Baron R.A., Branscombe N.R. & Byrne D., (2009). *Κοινωνική ψυχολογία*, (μετάφραση Ε. Μπελεζίνη; επιμέλεια Α. Γιώτσα), Αθήνα:Ίων, ISBN 978-960-508-063-1.
- Baynham M., (2000). *Πρακτικές γραμματισμού*, (μετάφραση Μ. Αραποπούλου; επιμέλεια Ε. Καραντζόλα), Αθήνα: Μεταίχμιο, ISBN 978-960-375-392-6.
- Bruer J., (1999). *The myth of the first three years. A new understanding of early brain development and lifelong learning*, New York: The Free Press.
- Bruner J., Goodnow J., & Austin G., (1977). *A study of thinking*, New York.
- Chomsky N., (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*, USA: Greenwood Publishing Group.
- Cazden C.B., (2001), *The language of teaching and learning: Variations in lesson structure*, Portsmouth:Heinemann, διαθέσιμο στο <http://www.wou.edu/~girodm/foundations/cazden.pdf>.
- Demirezen M., (1988). *Behaviorist theory and language learning*, Hacettepe Vniversitesi Eđitim Fakültesi Dergisi Yıl.
- Dickinson D.K., Golinkoff R. & Hirsh-Pasek K., (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development, *Educational Researcher*, 39(4):305-310.
- Dickinson D.K. & Tabors P.O., (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*, Baltimore: Brookes Publishing.
- Dombrowski S.C., Gischlar K.L., Mrazik M. & Greer F.W., (2011). Feral children, assessing and treating low incidence/ High severity psychological disorders of childhood, *Science & Business Media LLC: Springer*, doi: 10.1007/978-1-4419-9970-2 5.

- Elliott S.N., Kratochwill Th.R., Littlefield C. J. & Travers J. F., (³2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μετάφραση Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα; επιμέλεια Α. Λεονταρή & Έ. Συγκολλίτου), Αθήνα: Gutenberg.
- Farah M.J., Shera D.M., Savage J.H., Betancourt L., Giannetta J.M., Brodsky N.L., Malmud E.K. & Hurt H., (2006). Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development, *Brain Research*, 1110(1), Elsevier Inc.:166-174, doi.org/10.1016/j.brainres.2006.06.072.
- Foorman B.R., Anthony J., Seals L. & Mouzaki A., (2002). Language development and emergent literacy in preschool, *Seminars in Pediatric Neurology*, Sep;9(3), USA: Elsevier Inc.:173-184.
- Fuchs L.S., Fuchs D., Hosp M.K. & Jenkins J.R., (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis, *Scientific studies of reading*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 5(3):239-256.
- Furnham A. & Gunter B., (1989). *Young people's social attitudes in Britain - The anatomy of adolescence*, London and New York: Routledge:149-151.
- Johnson J.S & Newport E.L., (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language, *Cognitive Psychology*, 21(1), Elsevier Inc:60-99.
- Hackman D. & Farah M., (2009). Socioeconomic status and the developing brain, *Trends in Cognitive Sciences*, Feb;13(2):65-73, doi:10.1016/j.tics.2008.11.003.
- Hay P.J. & Macdonald D., (2009). Evidence for the social construction of ability in physical education, *Sport, Education and Society Journal*, 15, Abingdon, Oxon:Routledge:18.
- Herder, (1982). *Λεξικό σχολικής παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Kamii C. & Devries Rh., (1979). *Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή*, Αθήνα:Δίπτυχο.

- Kring A.M., Davison G.C., Neale J.M. & Johnson S.L., (2010). *Ψυχοπαθολογία*, (μετάφραση Θ. Καραμπά), Αθήνα: Gutenberg.
- Lawton D., (1983). *Social change, education theory and curriculum planning*, London: University of London.
- Lenneberg E.H., (1967). *Biological foundations of language*, N.Y., USA: Wiley Publications.
- McNeill, David, (1970). *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics*, New York, USA: Harper & Row, Publishers.
- Motsiou E., (2010). Factors involved in the appearance of learning difficulties (LD): The dominance of inhibition/suppression”, *International Journal of Learning*, 17(1):191-199.
- Motsiou, E., (2012). Lexical innovations (neologisms) in children’s speech: evidence from Greek”, *Contrastive Linguistics 2*, St. Kliment Ochridski, University Press:22-31.
- Nash J., (1973). *Developmental psychology: A psychobiological approach*, London, UK: Prentice Hall.
- Netter F H., (2012). *Παθολογία: Βασικές Αρχές*, (eds. Runge M.S. & Greganti A.M.), τ.1^{ος}, Αθήνα: Π. Πασχαλίδης Ιατρική Βιβλιοθήκη, ISBN 960-399-374-3.
- Odom S., Pungello E. & Gardner-Neblett N., (2012). *Re-visioning the beginning: developmental and health science contributions to infant/Toddler Programs for children and families living in poverty*, New York: Guilford Press:77-101.
- Owens R.E., (2001). *Language Development*, Boston: Allyn & Bacon, Needham Heights, ISBN 9780205319268.
- Park T.Z., (1978). Plurals in child speech, *Journal on Child Language*, 5:237-250.
- Piccin T. B. & Waxman S.R. (2007). Why nouns trump verbs in word learning: new evidence from children and adults in the Human Simulation Paradigm”, *Language Learning and Development*, 3(4):295-323.

- Pinker S., (2000). *Το γλωσσικό ένστικτο*, Αθήνα: Κάτοπτρο,.
- Röhrs H., (1984). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, τ. 8^{ος}, σειρά: «Παιδαγωγική και Εκπαίδευση», , Θεσσαλονίκη:Αφοι Κυριακίδη.
- Seidenberg M.S., (1997). Language acquisition and use: learning and applying probabilistic constraints”, *Science*, 275(5306):1599-1603, doi:10.1126/science.275.5306.1599.
- Storch S.A. & Whitehurst G.J., (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model, *Developmental Psychology*, 38:934-947.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Cambridge, UK: Harvard University Press.
- Weissman P. & Hendrick J., (¹1992). *The whole child: developmental education for the early years*, New York: MacMillan, ISBN 978-0130226068.
- Weizman Z.O. & Snow C.E., (2001). Lexical input as related to children’s vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning, *Developmental Psychology*, 37:265-279.
- Weniger E., (1975). *Ausgewählte schriften zur geisterwissenschaftlichen pädagogik*, Weinheim.
- Winkelmann W., (1977). *Kognitive entwicklung von kindergarten - und vorklassenkindem*, Kronberg.
- Yule G. (²1996). *The study of language*, UK: Cambridge University Press, ISBN 0 521 56053 5.
- Zeichner K.M. & Liston D.P., (1987). Teaching student teachers to reflect”, *Harvard Educational Review*, Feb;57(1), President and Fellows of Harvard College:23-45.

Ελληνική

- Α.Π.Σ. (2013). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών: 2^ο Μέρος-Μαθησιακές Περιοχές*, ΕΣΠΑ 2007-2013, «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^ο αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη», MIS:295450:203-226.
- Αλεξίου Β., (2009). *Η συμβολή των λεκτικών επινοήσεων στη γλωσσική καλλιέργεια των νηπίων*, Πανελλήνιο Συνέδριο 4,5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009 με θέμα: «Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας», Νυμφαίο Φλώρινας.
- Αντωνίου Ρ., (2010). *Θεωρίες μάθησης της γλώσσας, μία πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας*, Αθήνα, διαθέσιμο στο http://slt-learningtheories.blogspot.gr/2010/12/blog-post_07.html.
- Αργυριάδης Γ.Π., (1979). *Μαθήματα γλωσσολογίας και αγωγής του προφορικού λόγου*, Φλώρινα.
- Αριστοτέλης, *Περί ερμηνείας*, 2:15, Opera Omnia Graece.
- Βαβουράκη Α., Ζουγανέλη Α., Σοφού Ε. και Κούτρα Χρ., (2007). Η ποιότητα στην εκπαίδευση: θεωρητικές παραδοχές-μέθοδος, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13:30.
- Βαρλοκόστα Σπ. & Τριανταφυλλίδου Λ., (2003). *Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας του προφορικού λόγου αλλοδαπών μαθητών*, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Γούδας Ι., (1988). *Συλλογή Αποφθεγμάτων και Γνωμικών*, Θεσσαλονίκη.
- Γούτσος Δ., (2012). *Γλώσσα: Κείμενο, Ποικιλία, Σύστημα*, (1^η εκδ.) Αθήνα: Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, ISBN 978 960 218 770 8.
- Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π. και Μπασαγιάννη Ε., (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα και ΟΕΔΒ.

- Ζαρκογιάννη Ε., (2015). Παραδοσιακή και σύγχρονη θεώρηση του γλωσσικού λάθους στη διόρθωση του γραπτού λόγου, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(2):103-191.
- Ηλιάδης Θ., (1993). *Επιπτώσεις της βαρηκοΐας στην ομιλία και στη μάθηση*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Καϊλά Μ. Α., (2007). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*, (2^η εκδ.), Αθήνα, ISBN 960-91226-0-4.
- Κακανά Δ.Μ., (2015), *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*, (2^η εκδ.), Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Α.Ε.
- Κατσαρού Ε. & Τσάφος Β., (2004). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Κάτσιου-Ζαφρανά Μ., (1988). Ανθρώπινος εγκέφαλος και μάθηση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Σεπ-Οκτ;42^ο, Αθήνα:21-22.
- Κατή Δ., (1991). Φωνολογική ανάπτυξη, στο *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης Α.Γ., (1995). *Παιδαγωγική ψυχολογία*, τ.6^ο, σειρά: «Παιδαγωγική και εκπαίδευση», Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Α.Ε.
- Κιτσαράς Γ.Δ., (1988), *Εισαγωγή στην προσχολική παιδαγωγική*, (1^η εκδ.), Αθήνα.
- Κιτσαράς Γ.Δ., (2004). *Προγράμματα: διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής με σχέδια εργασίας*, (1^η εκδ.), Αθήνα, ISBN 960-90589-3-0.
- Κοκκινάκη Φ., (2006). *Κοινωνική ψυχολογία: εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*, Αθήνα: Τυπωθύτω.
- Κονδύλη Μ., (2011). Γραμματισμοί και (πρώτο σχολείο): τάσεις και απαντήσεις στο πλαίσιο της κοινωνιοσημειωτικής προοπτικής της γλώσσας», *Πρακτικά 6^ο Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ* με θέμα: «Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία».

- Κουτσουράκη Στ. & Βαμβούκας Μ. (2003). Η πρώιμη αναγνωστική δεξιότητα και η αξιολόγηση του επιπέδου ανάπτυξής της, *Επιστήμες Αγωγής*, 2:27-44.
- Κόφφας Αλ. Κ., (1994). *Γενική διδακτική μεθοδολογία δραστηριοτήτων προσχολικής αγωγής - εμπειρική και θεωρητική προσέγγιση προβλημάτων της γενικής διδακτικής μεθοδολογίας του νηπιαγωγείου*, Ρέθυμνο.
- Λεκάκου Μ. & Μαστροπαύλου Μ. (2011). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία II, κατάκτηση της γλώσσας*, Άνοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μαραγκουδάκης Γ. Π., (2009). *Η μάθηση, ψυχολογική θεώρηση*, Αθήνα: Ηράκλειτος.
- Μότσιου Β., (1987). *Ελευθερία και δέσμευση στη γλώσσα, (η περίπτωση των ιδιωτισμών)*, Χρονικό του Πανεπιστημιακού Έτους 1986-1987, Ιωάννινα: Πανεπιστημιακή Βιβλιοθήκη Ιωαννίνων: 231-252, διαθέσιμο στο <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/26507/1/11.%20%CE%95%CE%BB%CE%B5%CF%85%CE%B8%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B4%CE%AD%CF%83%CE%BC%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CF%83%CF%84%CE%B7%20%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%28%CE%B7%20%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CF%80%CF%84%CF%89%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CF%89%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8E%CE%BD%29.pdf>
- Μότσιου, Β., (1994). *Στοιχεία λεξικολογίας. Εισαγωγή στη νεοελληνική λεξικολογία*, Αθήνα.
- Μότσιου Ε., (2006). *Μεταφορά και παιδί: όψεις μιας εξελικτικής διαδικασίας*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Μότσιου Ε., (2009). *Αντιπαραθετική φρασεολογία: από τη θεωρία στην πράξη (η περίπτωση του ιδιωτισμικού πεδίου της 'εξαπάτησης')*, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

- Μότσιου Ε., (2014). *Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας*, Αθήνα: University Studio Press, ISBN 978-960-12-2184-7.
- Μότσιου Ε., (2015). Παρετυμολογία και παιδική γλώσσα, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, Αθήνα: Διάδραση.
- Μότσιου Ε., (2015). *Γλωσσικές επινοήσεις (νεολογισμοί) στον αυθόρμητο λόγο ρωσόφωνων και ελληνόφωνων παιδιών: μία πρώτη ταξινόμηση*, Θεσσαλία, (υπό δημοσίευση).
- Μπαξεβάνογλου Ε., (2010). *Η αξιοποίηση της μίμησης στην παιδαγωγική πράξη*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ρόδος.
- Μπάρμπας Γ., (2007). *Σχολείο και μάθηση, μία αποκλίνουσα σχέση*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Νημά Ε., (2004). Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, Απρ; 3, Αθήνα: 15-28.
- Ντίνας Κ., (2010). *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας: δύο διαφορετικές θεωρήσεις*, Φλώρινα.
- Ντράικωρ Ρ. & Ντινκμέγιερ Ντ., (1979). *Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση - Οι βάσεις για ένα νέο παιδαγωγικό σύστημα*, (μετάφραση: Α. Κοντοσιάνος), Αθήνα: Θυμάρι.
- Ξωχέλης Π. Δ., (1986), *Παιδαγωγική του σχολείου*, (3^η εκδ.) σειρά: «Παιδαγωγική και Εκπαίδευση», τ.15^{ος}, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Α.Ε.
- Οικονόμου Α., (2010), *Αναπαραστάσεις χώρου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: εξελικτική πορεία*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Παναγιωτόπουλος Δ. Γ., (1984), *Η χριστιανική ανατροφή*, (6^η εκδ.), Αθήνα.
- Παντζάρη - Παπανδρέου Ε., (1977). *Ψυχολογία, η επιστήμη της συμπεριφοράς*, Αθήνα.
- Πασσάκος Κ. Γ., (1980). *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν ψυχολογίαν*, τ.2^{ος}, Αθήνα.

- Πόρποδας Κ. Δ., (2011). *Μάθηση και γνώση στην εκπαίδευση, γνωστική ανάλυση – δυσκολίες – εφαρμογές*, Πάτρα, ISBN 978-960-85423-7-2.
- Περάκης Η. Μ., (2006). *Ο «άλλος» στο ελληνικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναράς.
- Σκούρτου Ε. (1998). Σχέσεις προφορικού και γραπτού λόγου και η σημασία τους για τη διδασκαλία της γλώσσας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 99, Θεσσαλονίκη:ΑΠΘ:38-43, διαθέσιμο στο <http://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/issue/view/589>.
- Σολωμού-Νικολαΐδου Β. (1998). *Αναλυτικά προγράμματα και θεωρίες μάθησης*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Α.Ε.
- Στεφανή Ε., (2002). *Παιδαγωγικές πρακτικές στο νηπιαγωγείο: το παιδαγωγικό στυλ της νηπιαγωγού*, Βόλος.
- Τζουριάδου Μ., (1993). *Νοητική στέρηση και λόγος*, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Τζουριάδου Μ., (1995), *Ο Λόγος του Παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας*, (1^η εκδ.) Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου Μ., Κουτσός Σ., Κυδωνιάτης Ε., Σταγιόπουλος Π. & Τζελέπη Θ., (2001). Ο θεσμός των ειδικών τάξεων: δομή ένταξης ή περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, *Πρώιμη παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Θεσσαλονίκη.
- Τοματίς Α., (2004). *Το μυστικό των ξένων γλωσσών, γεννηθήκαμε όλοι πολύγλωσσοι*, (μετάφραση Ε. Ζαρκαδούλα), Αθήνα:Ρεώ.
- Τομπαΐδης Δ.Ε., (1996). *Διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας, γραμματική-σύνταξη-σημασιολογία και στοιχεία ιστορικής γραμματικής*, (3^η εκδ.), Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Τσολακίδης Σ., (1995). *Μητρικός λόγος και γλωσσική ανάπτυξη*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Θεσσαλονίκη:ΑΠΘ.

- Τσουρέκης Δ., (1987). *Σύγχρονη παιδαγωγική: παιδαγωγικές τάσεις από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα*, Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ, *Στόχοι σχολικής χρονιάς υπουργείου παιδείας και πολιτισμού*, Σχολική Χρονιά 2015-2016, Αθήνα, διαθέσιμο στο <http://www.moec.gov.cy/stochoi/>.
- Φράγκος Χ.Π., (1986). *Η σύγχρονη διδασκαλία: μελέτες παιδαγωγών Ανατολής και Δύσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Φράγκος Χ.Π., (1994). *Ψυχοπαιδαγωγική: θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg, ISBN 960-01-0418-2.
- Φτερνιάτη Ά., (2016). *Η διδακτική της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τις τρεις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα. Ένα σύντομο ιστορικό μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, Πάτρα.
- Χαραλαμπίδης Α. & Χατζησαββίδης Σ., (1997). *Η Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας σήμερα», Θεματικές Στήλες*, Αθήνα:79-102.
- Χατζησαββίδης Σ., (2012). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*, Πρακτικά Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Λάρισα:27-34.
- Χριστίδης Α.Φ., (2001). *Η φύση της γλώσσας στο Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας: Από τις αρχές ως την Ύστερη Αρχαιότητα*, Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη.
- Χριστοδουλίδη – Μαζαράκη Α. (1997). *Η συγκρότηση του υποκειμένου μέσω των δομών της γλώσσας και του πολιτισμού, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 92-93, Αθήνα:109-125.
- Χρυσόστομος, *Περί κενοδοξίας, και όπως δει τους γονέας ανατρέφειν τα τέκνα*, Malingrey, SC 188, 378.

Νομολογία

Εγκύκλιος 87776/Δ1/30.05.2016.

Εγκύκλιος 92813/Δ1/06.06.2016 με θέμα «Ενέργειες Προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου για το σχολικό έτος 2016-2017».

Ν.1566/1985 ΦΕΚ Α΄ 167/1985.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ «ΛΑΘΩΝ» ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ

Με το ερωτηματολόγιο αυτό - στο πλαίσιο της πτυχιακής μου εργασίας - ευελπιστώ να καταγράψω τις εκπαιδευτικές απόψεις - πρακτικές για τη διαχείριση των γλωσσικών «λαθών» των νηπίων. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και έχει καθαρά ακαδημαϊκό χαρακτήρα. Σας παρακαλώ, να αφιερώσετε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας, για να το συμπληρώσετε. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία !

A. Προσωπικά ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

A2. Ηλικία : 18-30 31-40 41-50 51-60 άνω των 60

A3. Εκπαίδευση

Παρακαλώ, δηλώστε το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει

- Κάτοχος Διδακτορικού
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού
- Κάτοχος Πτυχίου
- Άλλο

B. ΑΠΟΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΛΟΓΟ

B1. Υπάρχει κάποιο παιδί στην τάξη σας που παρουσιάζει αποκλίσεις στο λόγο του σε σχέση με τους μεγάλους;

- Όχι
- Ναι

B2. Σε ποιο ποσοστό παρουσιάζουν τα παιδιά γλωσσικές αποκλίσεις στο λόγο τους σε σχέση με τους μεγάλους;

- 10%
- 20%
- 30%
- Άλλο

B3. Εάν έχετε αντιληφθεί γλωσσικές αποκλίσεις/ελλείψεις σε σχέση με τους μεγάλους τι είδους είναι αυτές;

- Γραμματικές (συντακτικές, μορφολογικές)
- Σημασιολογικές
- Επικοινωνιακές
- Άλλο

B4. Γνωρίζετε αν το Αναλυτικό Πρόγραμμα προβλέπει συγκεκριμένες ενέργειες αντιμετώπισης των γλωσσικών «λαθών» των νηπίων;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

B5. Αν απαντήσατε «ναι» στην προηγούμενη ερώτηση, ποιες είναι αυτές; Αναφέρατε συγκεκριμένα.

.....

B6. Ενημερώνετε τους γονείς σχετικά;

- Ναι
 Όχι

B7. Πόσο συχνά παρατηρείτε να γίνονται γλωσσικά «λάθη» από τα παιδιά;

- Ποτέ
 Σπάνια
 Μερικές φορές (1-2 φορές το μήνα)
 Συχνά (1-2 φορές την εβδομάδα)
 Πολύ συχνά (καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά)

B8.

- Επιλέξτε το **βαθμό 1** αν διαφωνείτε απόλυτα
- Επιλέξτε το **βαθμό 2** αν διαφωνείτε
- Επιλέξτε το **βαθμό 3** αν ούτε συμφωνείτε ούτε διαφωνείτε
- Επιλέξτε το **βαθμό 4** αν συμφωνείτε
- Επιλέξτε το **βαθμό 5** αν συμφωνείτε απόλυτα

		1	2	3	4	5
1.	Θεωρείτε ότι τα γλωσσικά «λάθη» είναι δηλωτικά της σχολικής αποτυχίας του μαθητή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Θεωρείτε ότι τα γλωσσικά «λάθη» αποτελούν αναπόφευκτο κομμάτι της μάθησης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Τα σεμινάρια πάνω στην αντιμετώπιση γλωσσικών «λαθών» από τα νήπια βοηθούν τον εκπαιδευτικό στην επιλογή τους καλύτερης μεθόδου διαχείρισής τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Η βιβλιογραφική έρευνα είναι πολύ χρήσιμη για την διαχείριση των νηπίων που κάνουν «λάθη».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Η Πανεπιστημιακή εκπαίδευση πρέπει να εστιάζει περισσότερο στην ενημέρωση πάνω στη γλωσσική ανάπτυξη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Αντιμετωπίζετε με διαφορετικό τρόπο τα παιδιά που κάνουν γλωσσικά «λάθη».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Αλλάζετε το εβδομαδιαίο πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών: π.χ. τροποποιήσεις δραστηριότητας, project γλωσσικά, προφορικές βοηθητικές ερωτήσεις κλπ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Θεωρείτε ότι τα γλωσσικά «λάθη» των νηπίων αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της φυσιολογικής γλωσσικής ανάπτυξης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Θεωρείτε ότι αντίστοιχα «λάθη» παρατηρούνται σε όλες τις γλώσσες στην νηπιακή ηλικία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Κρίνετε σημαντική τη βοήθεια από κάποιον ειδικό για την αντιμετώπιση των γλωσσικών «λαθών» (π.χ. λογοθεραπευτή).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Πιστεύετε ότι η εμπειρία σας βοηθάει στο χειρισμό των γλωσσικών «λαθών» των νηπίων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Γ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το παρακάτω τμήμα του ερωτηματολογίου καταγράφει τις απόψεις σας σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές τις σχετικές με τα γλωσσικά «λάθη» και την κατάρτιση εκπαιδευτικών:

Γ1. Έχετε διδαχθεί εκπαιδευτικές πρακτικές στο Πανεπιστήμιο που φοιτήσατε;

- Ναι
- Όχι

Γ2. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικό με τα γλωσσικά «λάθη» των νηπίων;

- Ναι
- Όχι
-

Γ3. Ως εκπαιδευτικός όταν παρατηρείτε παιδιά που κάνουν γλωσσικά «λάθη», πώς αντιδράτε;

- Επαναλαμβάνετε τη λέξη «σωστά», χωρίς όμως έμφαση και χωρίς να απευθύνεστε στο παιδί που έκανε το «λάθος».
- Του επισημαίνετε ότι την είπε λάθος και την αναπαράγετε σωστά.
- Δεν κάνετε κανένα σχόλιο.
- Καταγράφετε το «λάθος» σε ημερολόγιο για να ελέγξετε αν το παιδί το επαναλαμβάνει.
- Χρησιμοποιείτε τη σωστή λέξη πολλές φορές στο λόγο σας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ώστε να εντυπωθεί στο παιδί.
- Άλλο

Γ4. Για να ενισχύσετε τη γλωσσική ανάπτυξη και την αποφυγή «λαθών» εφαρμόζετε....

- Προσπάθεια στήριξης
- Εξατομικευμένο πρόγραμμα
- Γλωσσικές δραστηριότητες
- Παιχνίδια
- Επικοινωνία με την οικογένεια
- Όλα τα παραπάνω
- Τίποτε από τα παραπάνω
- Άλλο

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία