

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

ΜΑΘΗΜΑ: ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ: ΑΠ. ΕΥΘΥΜΙΟΥ - Π. ΜΕΤΑΛΛΙΔΟΥ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ ΠΟΠΗ

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

*«Σημασιολογική ανάπτυξη των λέξεων στην παιδική ηλικία:
ουσιώδη και εποουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα των λέξεων»*



ΕΞΑΜΗΝΟ: 8^ο

A.M: 0102087

Βόλος, 2005 - 06



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 4814/1

Ημερ. Εισ.: 28-11-2006

Δωρεά: Συγγραφέα

Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ
2006

ΑΝΑ

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Πρόλογος

1. Εισαγωγή

1.1 Η προέλευση της γλώσσας	.....1
1.2 Γλώσσα και γλωσσολογία	.....4
1.3 Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης	.....5
1.4 Η απόκτηση της γλώσσας	.....15
1.5 Λεξιλογική ανάπτυξη	.....23
1.5.1 Το πρώτο λεξιλόγιο	.....25
1.5.2 Ουσιώδη και επουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα των λέξεων	.....30

2. Μεθοδολογία

2.1 Δείγμα	.....36
2.2 Μέσα συλλογής ερευνητικού υλικού	.....36
2.3 Διαδικασία	.....38

3. Αποτελέσματα

3.1 Κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων40
---------------------------------------	---------

3.2	Ανάλυση	.....	40
4.	Συζήτηση	.....	47
5.	Βιβλιογραφία	.....	52
6.	Παράρτημα	.....	55

Πρόλογος

Η παρούσα μελέτη εκπονήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος της Εξελικτικής Ψυχολογίας, με σκοπό να διερευνηθεί η διαδικασία σημασιολογικής ανάπτυξης των λέξεων σε παιδιά της Γ, Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η έρευνα έχει διεξαχθεί σε δυο Δημοτικά Σχολεία της πόλης του Βόλου και το δείγμα που έλαβε μέρος ήταν 233 μαθητές από Γ' μέχρι ΣΤ' τάξη.

Η εργασία χωρίζεται σε τέσσερα μέρη:

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας. Γίνεται αναφορά στην προέλευση της γλώσσας, στην απόκτηση της γλώσσας από τα παιδιά, στη λεξιλογική τους ανάπτυξη και στα ουσιώδη και επουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα των λέξεων. Τέλος, παρατίθενται οι στόχοι της εργασίας, οι οποίοι έχουν ως εξής:

α') Να διερευνηθεί αν τα παιδιά των τεσσάρων ανώτερων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου χρησιμοποιούν ουσιώδη ή επουσιώδη ή και τα δύο αυτά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σημασίας των λέξεων.

β') Να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές ως προς την κατανόηση και χρήση των ουσιωδών και επουσιωδών σημασιολογικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των λέξεων από τα παιδιά μεταξύ των τεσσάρων ανώτερων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

γ') Να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές ως προς την κατανόηση και χρήση των ουσιωδών και επουσιωδών σημασιολογικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των λέξεων από τα παιδιά μεταξύ των διάφορων λέξεων και

δ') Να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές ως προς την κατανόηση και χρήση των ουσιωδών και επουσιωδών σημασιολογικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των λέξεων μεταξύ των δύο φύλων, αγοριών και κοριτσιών κατά τάξη και γενικά.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία, όπου γίνεται λόγος για το δείγμα, τα μέσα συλλογής ερευνητικού υλικού και τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, ήτοι η ταξινόμηση των δεδομένων, ο τρόπος ανάλυσής τους, οι πίνακες με τα αριθμητικά δεδομένα και τα αποτελέσματα της ανάλυσής τους.

Τέλος, στο τέταρτο μέρος γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και διατυπώνονται τα σχετικά με το θέμα συμπεράσματα.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Η ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η προέλευση της γλώσσας είναι ένα ερώτημα η απάντηση του οποίου χάνεται στα βάθη της ανθρώπινης προϊστορίας, γεγονός που δικαιολογεί και τον μεταφυσικό αλλά και τον άκρατα υποκειμενικό χαρακτήρα πολλών θεωριών που προσπάθησαν να προσεγγίσουν το ζήτημα. Από πλευράς γλωσσολογίας, το ζήτημα απαγορεύτηκε ως θέμα ανακοίνωσης τόσο στη Γλωσσολογική Εταιρεία του Παρισιού όσο και σ' αυτή του Λονδίνου, στα τέλη του 19^{ου} και αρχές του 20^{ου} αιώνα. Στον αιώνα μας το αίτημα επανέρχεται στο προσκήνιο με την αναγκαιότητα της ύπαρξης της διεπιστημονικής προσέγγισης (Θεοδωροπούλου, Μ. 2001, σελ 22).

Στην πολυπρισματικότητα της διεπιστημονικής προσέγγισης η γλωσσολογία προσφέρει την εσωτερική μαρτυρία. Αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις στο ζήτημα της προέλευσης της γλώσσας αναζητώνται με βάση χαρακτηριστικά που φέρει η ίδια η γλώσσα. Βασική παραδοχή αποτελεί το γεγονός ότι η γλωσσική ικανότητα είναι βιολογικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους, με την έννοια ότι το άτομο είναι εκ γενετής προετοιμασμένο για την εκμάθηση της γλώσσας. Θέση η οποία ενισχύεται τόσο από τις έρευνες στον τομέα της οντογένεσης της γλώσσας (την απόκτηση της γλώσσας από το παιδί) όσο και από τα σχετικά πορίσματα της νευρογλωσσολογίας, της ανατομίας και της εμβρυολογίας, που αποδεικνύουν αφενός ότι υπάρχουν στον ανθρώπινο εγκέφαλο ανατομικά χαρακτηριστικά εξειδικευμένα στην παραγωγή και κατανόηση του λόγου από την εμβρυϊκή ακόμη περίοδο και αφετέρου ότι το παιδί αποκτά τη γλώσσα μέσω μηχανισμών που η ωρίμανση τους εμφανίζει βιολογικά χαρακτηριστικά (Θεοδωροπούλου, Μ. 2001, σελ 22.)

Όσον αφορά την προέλευση της γλώσσας υπό το πρίσμα της εξελικτικής θεωρίας, επιδιώκεται αρχικά η επεξήγηση των παραγόντων που κινητοποίησαν τις βιολογικές προϋποθέσεις της εμφάνισης της γλώσσας: από τη μια η εξέλιξη του ανατομικού εξοπλισμού του ανθρώπου, περιλαμβανομένων τόσο των αρθρωτικών οργάνων όπως ο λάρυγγας, τα δόντια, η γλώσσα, οι πνεύμονες κτλ – αφού αυτά δευτερογενώς χρησιμοποιούνται για την παραγωγή του λόγου εφόσον οι βασικές τους λειτουργίες δεν συνδέονται άμεσα με τη γλώσσα αλλά με άλλες (πχ μάσηση) – όσο και των αντίστοιχων

εγκεφαλικών· από την άλλη η ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του ανθρώπου και κυρίως της αφαίρεσης και της γενίκευσης που αποτελούν βασικές συνιστώσες του νοήματος.

Η εμφάνιση της γλώσσας συνδέεται με πιθανές περιβαλλοντικές αλλαγές, οι οποίες κινητοποίησαν μια σειρά μεταβολών στην ανατομία του πρώιμου ανθρώπου με σημαντικότερη την αλλαγή του περιβάλλοντος (από το δάσος στη σαβάνα), η οποία αποτέλεσε το έναυσμα για μεταβολές σε ανατομικό, ψυχοκινητικό και αρθρωτικό-γλωσσικό επίπεδο.

Η προϊστορική αρχαιολογία θεωρεί ότι τα ανατομικά χαρακτηριστικά τα οποία χρησιμοποιούνται για την παραγωγή του λόγου ήταν ήδη παγιωμένα στους πρώτους ανθρωπίδες (αυστραλοπίθηκος, 5-4.000.000 πριν από τώρα). Κεντρική θέση κατέχει ο άνθρωπος εγκέφαλος, ο οποίος χαρακτηρίζεται από λειτουργική ασυμμετρία: τα δυο ημισφαίρια παρουσιάζουν εξειδίκευση ως προς τις λειτουργίες που επιτελούν. Έρευνες με αφασικούς ασθενείς έδειξαν ότι «μιλάμε με το αριστερό ημισφαίριο», αφού οι γλωσσικές λειτουργίες εντοπίζονται σε αυτό και συγκεκριμένα στις περιοχές Broca και Wernicke· βλάβες σε αυτές τις περιοχές έχουν ως αποτέλεσμα προβλήματα είτε στην κατανόηση είτε στην παραγωγή του λόγου(Θεοδωροπούλου, Μ. 2001, σελ 22).

Σχεδιάγραμμα 1: Ο εγκέφαλος και οι περιοχές Broca και Wernicke



Ακόμη, από τη φυσιολογία του εγκεφάλου διαγράφεται η σχέση του ημισφαιρίου που ελέγχει το λόγο με τον έλεγχο και του κυρίαρχου χεριού, που είναι συνήθως το δεξί με το οποίο εκτελούμε διάφορες εργασιακές δραστηριότητες. Μόνο στον άνθρωπο

παρατηρείται η κατά προτίμηση χρήση του ενός χεριού και συνδέεται με την ικανότητα του στην κατασκευή και χρήση εργαλείων. Τα εργαλεία αυτά, με τις μορφοποιήσεις που παρουσιάζουν μέσα στο χρόνο, μαρτυρούν την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του ανθρώπου και μ'αυτή την έννοια συνδέονται με τη γλώσσα. Η εξέλιξη δηλαδή των εργαλείων κατά τη διάρκεια των προϊστορικών περιόδων παρουσιάζει ανάπτυξη της αφαιρετικής ικανότητας, η οποία μαρτυρεί την ύπαρξη των νοητικών προϋποθέσεων εμφάνισης της γλώσσας.

Εντούτοις όμως, η ικανότητα άρθρωσης και η ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων δεν σημαίνουν υποχρεωτικά ούτε εμφάνιση της γλωσσικής ικανότητας αλλά ούτε και ότι οι αρθρώσιμοι φθόγγοι χρησιμοποιούνται γλωσσικά¹. Γιαυτό, όπως προαναφέρθηκε παραπάνω, η προέλευση της γλώσσας αναζητείται μέσα από τα χαρακτηριστικά της. Πιο συγκεκριμένα από το γεγονός ότι η γλώσσα είναι *ένα συμβολικό σύστημα σημείων*, το οποίο χαρακτηρίζεται από *αυθαιρεσία, μετάθεση, παραγωγικότητα και πολυλειτουργικότητα* (Τσοχατζίδης, 2001 στο Θεοδωροπούλου 2001, σελ 24).

Σε γενικές γραμμές λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι το ανθρώπινο είδος ανέπτυξε συμβολικό κι όχι εικονικό ή δεικτικό σύστημα σημείων, ένα σύστημα επικοινωνίας που αποτελείται δηλαδή από α) *αυθαιρεσία*, με την έννοια ότι η σχέση των γλωσσικών σημείων με αυτό στο οποίο αναφέρονται δεν είναι αιτιολογημένη αλλά προκύπτει από την κοινή σύμβαση· σε αντίθεση με τα εικονικά συστήματα όπου ανάμεσα στο σημείο και το αντικείμενο αναφοράς του υφίσταται σχέση *ομοιότητας* (πχ η σχέση ανάμεσα στη φωτογραφία ενός σπιτιού και το ίδιο το σπίτι), και με τα δεικτικά, όπου υπάρχει *συνάφεια* του σημείου με το αντικείμενο αναφοράς του (πχ ο καπνός ως ένδειξη φωτιάς)· β) *μετάθεση*, τη δυνατότητα δηλαδή της γλώσσας να «μιλάει» για αντικείμενα, γεγονότα, έννοιες κτλ που δεν είναι «προσδεδεμένα» με κάποιο άμεσο, παρόν ερέθισμα· γ) *παραγωγικότητα*, με την έννοια ότι η γλώσσα έχει τη δυνατότητα παραγωγής από έναν περιορισμένο αριθμό φωνημάτων έναν απεριόριστο αριθμό προτάσεων. Η παραγωγικότητα θέτει το ζήτημα της σχέσης των σημείων μεταξύ τους: ουσιαστικά πρόκειται για το φαινόμενο της σύνταξης, όπου ο συνδυασμός των σημείων αποτελεί παράγοντα επιπλέον πληροφορίας. Τέλος, η γλώσσα χαρακτηρίζεται από *πολυλειτουργικότητα*, δηλαδή εκτός από το ότι πληροφορεί χρησιμοποιείται και για

¹ Θεοδωροπούλου, Μ. (2001). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*.

επιτέλεση πράξεων. Ως εκ τούτου η γλώσσα αποτελεί όχι μόνο μέσο πληροφόρησης σχετικά με το φυσικό περιβάλλον αλλά και μέσο διαχείρισης των ενδοομαδικών σχέσεων και ισορροπιών, ώστε να εξασφαλίζεται η επίβιωση της ομάδας².

1.2 ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή αυτής της εργασίας, η γλώσσα είναι ένα φαινόμενο θεμελιακό που από πολύ νωρίς αποτέλεσε αντικείμενο του ανθρώπινου προβληματισμού. Η μελέτη της όμως στην αρχαία Ελλάδα αποτέλεσε μια καθαρώς φιλοσοφική ενασχόληση, και τα σχετικά ζητήματα συνέχισαν να τροφοδοτούν επί αιώνες τον φιλοσοφικό στοχασμό μέχρι και τις αρχές του περασμένου αιώνα, οπότε οι εμφανισθείσες συνθήκες επέτρεψαν τη δημιουργία ενός αυτόνομου επιστημονικού κλάδου: της γλωσσολογίας (Μήτσης, 1999, σελ 27)³.

Η γλώσσα, πέρα από το ότι αποτελεί μια διαδοχή φαινομένων μέσα στον χρόνο, συνιστά ταυτόχρονα, και σε κάθε στιγμή της ιστορικής της διαδρομής, ένα συγκροτημένο σύνολο στοιχείων το οποίο, λειτουργώντας ολοκληρωμένα και συστηματικά, παρέχει στα μέλη της γλωσσικής κοινότητας τη δυνατότητα να επικοινωνούν. (Μήτσης, 1999, σελ 27). Αυτή τη συγχρονική διάσταση της γλώσσας αγνόησε η ΙΣ γλωσσολογία και για έναν ολόκληρο αιώνα την αντιμετώπιζε μονόπλευρα και μονοδιάστατα, δηλαδή την πορεία της μέσα στον χρόνο.

Κατ'επέκταση λοιπόν, η γλωσσική επιστήμη έστρεψε το ενδιαφέρον της και προς την κατεύθυνση της συγχρονικής μελέτης της γλώσσας. Η στροφή αυτή πραγματοποιήθηκε στα 1926 με την έκδοση του βιβλίου του Ferdinand de Saussure «*Cours de linguistique generale*» τρία χρόνια μετά το θάνατο του. Οι απόψεις του Saussure είχαν ως βασικό άξονα τις αντιλήψεις ότι η γλώσσα δεν πρέπει να μας ενδιαφέρει μόνο ως διαδοχή στοιχείων μέσα στο χρόνο, αλλά πρωτίστως ως

² Οι σελίδες 1 έως 3 του εισαγωγικού προλόγου αντλούν ιδέες και πληροφορίες από τον «ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΙΚΟ ΟΔΗΓΟ για τη γλώσσα» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και συγκεκριμένα από το κεφάλαιο 1.2 της Μαρίας Θεοδωροπούλου με τίτλο *Η Γέννηση της Γλώσσας*.

³ Δε θα εμβαθύνουμε στο σημείο αυτό σχετικά με τον ορισμό και την εξέλιξη της γλωσσολογίας από την εποχή της εμφάνισης της έως και σήμερα, εξαιτίας του ότι δεν εμπίπτει στο υπό έρευνα αντικείμενο ενασχόλησης μου. Απλά να αναφέρω ότι στον επιστημονικό χώρο επικράτησε για έναν τουλάχιστον αιώνα η ΙΣ (ιστορικοσυγκριτική) γλωσσολογία με αφετηρία της την επαρκή γνώση της ιστορίας και των εξελικτικών σταδίων που η κάθε γλώσσα έχει διανύσει κατά το παρελθόν, ώστε η σύγκριση των γλωσσών να στηρίζεται σε ασφαλή δεδομένα και πειστικά συμπεράσματα.

συγκροτημένο σύστημα που λειτουργεί συγχρονικά κι επιτρέπει την επικοινωνία μεταξύ των μελών της γλωσσικής κοινότητας.

Ο Saussure ονομάζεται ο «πατέρας της σύγχρονης γλωσσολογίας» και είναι ο πρώτος που όρισε ότι το περιεχόμενο του όρου γλώσσα προκύπτει από την αντιπαράθεση του με τον όρο ομιλία, ενώ και οι δυο όροι αποτελούν τις δυο όψεις του ίδιου πανανθρώπινου φαινομένου, της ικανότητας του λόγου, που χαρακτηρίζει αποκλειστικά και μόνο τον άνθρωπο. Η γλώσσα συνιστά την κοινωνική πλευρά του λόγου, η ομιλία την ατομική. Η πρώτη έννοια παραπέμπει στο κοινωνικό σύνολο, ενώ η δεύτερη εστιάζεται στο άτομο, στις ατομικές ιδιαιτερότητες και διαφοροποιήσεις, στο ετερογενές του λόγου. Η αλληλεξάρτηση των δυο αυτών όψεων συνοψίζεται από τον Saussure στα ακόλουθα: «*Η γλώσσα είναι ταυτόχρονα το όργανο και το προϊόν της ομιλίας*». (Πήτα, 1998, σελ 36).

Ωστόσο υπάρχουν κι άλλες σημαντικές επικοινωνιακές, συμβολικές γλώσσες με χαρακτήρα χειρονομακό και εικονικό, οι γλώσσες των κωφών ή νοηματικές γλώσσες, οι οποίες διατηρούν τα ίδια χαρακτηριστικά με τις προφορικές με μοναδική εξαίρεση τον προφορικό λόγο. Η νοηματική είναι γλώσσα επειδή αποδίδει με το δικό της λογικό και αυτόνομο τρόπο τη νόηση, τις σκέψεις, τις κρίσεις, τους συλλογισμούς και τις απορίες των κωφών ανθρώπων. Αποτελεί το προϊόν της πνευματικής δραστηριότητας των κωφών χωρίς φωνητική μεσολάβηση.

1.3 ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Το γλωσσικό σημείο συνδέει μια έννοια με την ακουστική ή οπτική της εικόνα. Αυτές οι δυο όψεις της γλώσσας είναι γνωστές ως σημαίνον και σημαινόμενο και είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Το σημαίνον χαρακτηρίζεται από γραμμικότητα (συνταγματική σχέση) και μπορεί να αναλυθεί σε μικρότερες μονάδες, ενώ το ίδιο ως φορέας σημασίας του σημαινόμενου, βρίσκεται σε παραδειγματικές σχέσεις με τα άλλα γλωσσικά σημεία, μπορεί δηλαδή να υποκατασταθεί με ένα άλλο σημείο στο ίδιο γλωσσικό περιβάλλον.

Επιπλέον, η μελέτη της γλώσσας προϋποθέτει κάποιες βασικές προσεγγίσεις οι οποίες είναι οι εξής:

- Φωνητική
- Φωνολογία

- Μορφολογία
- Σύνταξη
- Σημασιολογία (νοητικό λεξικό)
- Πραγματολογική προσέγγιση

• ΦΩΝΗΤΙΚΗ

Η **φωνητική** μελετά τους ήχους της γλώσσας από τη σκοπιά της ύλης. Αντικείμενο της είναι οι ήχοι που παράγονται από τα ανθρώπινα φωνητικά όργανα, οι οποίοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στη γλώσσα και ονομάζονται φθόγγοι. Στην περιγραφή των φθόγγων τρία φαινόμενα χρήζουν ανάλυσης: η παραγωγή, η διάδοση και η λήψη τους. Η φωνητική διακρίνεται σε τρεις επιμέρους κλάδους: την **αρθρωτική** φωνητική (εξετάζει την παραγωγή φθόγγων από τα ανθρώπινα φωνητικά όργανα - φώνηση), την **ακουστική** φωνητική (ασχολείται με τους φθόγγους όπως αυτοί παράγονται από τα ανθρώπινα φωνητικά όργανα και λαμβάνονται από τα όργανα της ακοής) και την **ακροατική** φωνητική (μελετά τη φάση της λήψης των ηχητικών κυμάτων από τα όργανα της ακοής).

Με τον όρο **φώνηση** εννοείται η παραγωγή ηχητικών κυμάτων κατά τη δίοδο του εκπνεόμενου αέρα από τις φωνητικές χορδές του λάρυγγα, η οποία συντελείται και πραγματώνεται με τη βοήθεια του αναπνευστικού συστήματος.

Κατ'επέκταση,ως **άρθρωση** χαρακτηρίζεται ο μετασχηματισμός του λαρυγγικού περιοδικού ήχου σε έναθρο λόγο και γίνεται κατά τη διέλευση του ήχου αυτού από τη στοματική κοιλότητα. Στην επεξεργασία αυτή συμβάλλουν τα χείλη, οι μύες του προσώπου, η κάτω γνάθος, τα δόντια, η υπερώα και η γλώσσα.

Κατά την άρθρωση των φωνηέντων, το ρεύμα του αέρα που φέρει το λαρυγγικό ήχο περνά ελεύθερα μέσα από τη στοματική κοιλότητα. Το φωνήεν που θα παραχθεί εξαρτάται από τη διαμόρφωση του χώρου της στοματικής κοιλότητας, για την οποία κύριο λόγο παίζει η γλώσσα.

Τα σύμφωνα, από τα οποία ορισμένα είναι βραχύτατα, για παράδειγμα τα [p,t,k], αποτελούν απλώς ενάρξεις ή απολήξεις ενός φωνήεντος, ενός λαρυγγικού ήχου, και δημιουργούνται χάρη στις αρθρωτικές κινήσεις των χειλιών, των δοντιών, της υπερώας

και της γλώσσας. Με άλλα λόγια, τα σύμφωνα δύσκολα γίνονται κατανοητά χωρίς την υποστήριξη του προηγούμενου ή του επόμενου φωνήεντος⁴.

Η παραγωγή των φθόγγων πραγματοποιείται χάρη στα όργανα-αρθρωτές, τα οποία είναι:

- Τα χείλη με τους μυς του προσώπου συμβάλλουν άμεσα στο σχηματισμό των φωνηέντων καθώς και των χειλικών [p,b] και οδοντοχειλικών συμφώνων [f,v].

- Η κάτω γνάθος καθορίζει την παραγωγή των φωνηέντων και συμφώνων που διαμορφώνονται από το βαθμό ανοίγματος της στοματικής κοιλότητας, ενώ με τις κινήσεις της δημιουργεί το κατάλληλο υπόστρωμα για την κινητικότητα της γλώσσας.

- Ο φραγμός των δοντιών συμμετέχει άμεσα στη δημιουργία ορισμένων φθόγγων [t,v,f,θ,δ]

- Η μαλακή υπερώα συμβάλλει στην παραγωγή των ρινικών φθόγγων ενώ μετέχει άμεσα στο σχηματισμό των λαρυγγικών φθόγγων [k,γ,g,x]

- Τέλος η γλώσσα παίζει άμεσο και καθοριστικό ρόλο στην παραγωγή ορισμένων συμφώνων [t, θ,δ], καθώς επίσης και έμμεσο για το σχηματισμό σχεδόν όλων των φθόγγων, συμφώνων και φωνηέντων, δεδομένου ότι αποτελεί αφενός τον κύριο παράγοντα μεταβολής του σχήματος και του όγκου της στοματικής κοιλότητας και αφετέρου της διαμόρφωσης της κατεύθυνσης του ρεύματος του εξερχόμενου αέρα⁵.

• ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

Κάθε γλώσσα μπορεί να περιγραφεί σύμφωνα με δυο πεδία: τη «μορφή» και τη «σημασία» ή καλύτερα την «έκφραση» και το «περιεχόμενο». Και το περιεχόμενο της γλώσσας μπορεί να περιγραφεί σύμφωνα με (τουλάχιστον) δυο επίπεδα: των φθόγγων και των λέξεων. (John Lyons, «Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία», σελ 84). Η φωνολογία περιγράφει τους φθόγγους μιας δεδομένης γλώσσας, η γραμματική περιγράφει τη μορφή των λέξεων της και τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται σε φράσεις, μη

⁴ Το κείμενο επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης στηρίζεται στο βιβλίο της Πήτα Ρ, (1998), «Ψυχολογία της Γλώσσας», σελ 35-45

⁵ Τα συγκεκριμένα στοιχεία προκύπτουν από την ανάλυση της Πήτα, Ρ. (1998) στο βιβλίο της «Ψυχολογία της Γλώσσας», σελ 45-58

ανεξάρτητες προτάσεις και προτάσεις, και η σημασιολογία περιγράφει τη σημασία, ή το περιεχόμενο, των λέξεων και των μονάδων που απαρτίζονται απ' αυτές.

Η **φωνολογία**, σε αντίθεση με τη φωνητική, ενδιαφέρεται για την περιγραφή και λειτουργία των φθόγγων μονάχα όταν αυτοί διαφέρουν μεταξύ τους σε σχέση με τη γλωσσική επικοινωνία.

Στον κλάδο της φωνολογίας εντάσσεται και ο όρος «φώνημα» που ορίζεται ως η μικρότερη διακριτική και εναλλάξιμη μονάδα της έκφρασης. Ο όρος «εναλλάξιμη» αναφέρεται στη δυνατότητα ενός φωνήεντος να αντικαθίσταται από ένα άλλο στο ίδιο περιβάλλον (παραδειγματική σχέση): ονομάζονται ελεύθερα εναλλασσόμενοι φθόγγοι· ο όρος «διακριτική» σημαίνει ότι το φώνημα συμβάλλει στη διάκριση ενός γλωσσικού σημείου από ένα άλλο, οπότε η αντικατάσταση του στο ίδιο περιβάλλον (σε συνταγματική σχέση με τα διπλανά φωνήματα) δημιουργεί μια νέα μονάδα ανώτερου επιπέδου: ονομάζονται αλλόφωνα φωνητικά στοιχεία. Το ίδιο το φώνημα δεν αποτελεί γλωσσικό σημείο εφόσον δεν είναι φορέας σημασίας. (*P. Πήτα, «Ψυχολογία της Γλώσσας, σελ 50*).

Τέλος, η γλώσσα στη φωνητική της πραγμάτωση περιλαμβάνει τα προσωδιακά στοιχεία όπως η παύση, ο ρυθμός, ο τόνος και η επιτόνιση. Ονομάζονται υπερτμηματικά στοιχεία και δεν αφορούν ένα φωνητικό στοιχείο αλλά ολόκληρο το γλωσσικό σημείο ενώ ταυτόχρονα διαθέτουν εκφραστική, οριοθετική και διακριτική λειτουργία. Αυτά είναι ο τόνος, είτε δυναμικός είτε μουσικός και η επιτόνιση.

• ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ

Η μορφολογία μελετά τα ελάχιστα σημαίνοντα, τα μορφήματα, τις παραδειγματικές και συνταγματικές τους σχέσεις στο σχηματισμό των λέξεων και κατ'επέκταση με την κλίση, τη σύνθεση και την παραγωγή τους. Το μόρφημα ορίζεται ως η ελάχιστη μονάδα της γραμματικής ανάλυσης που είναι φορέας σημασίας. Αν κι είναι δυνατόν, σε πολλές περιπτώσεις, να συμπίπτει με τη λέξη (πχ οι άκλιτες λέξεις αποτελούνται συνήθως από ένα μόρφημα, πχ *και, αλλά, ίσως* κλπ), συνήθως διαφέρει απ' αυτήν, επειδή η λέξη απαρτίζεται συχνά από περισσότερα του ενός μόρφημα⁶. Ως

⁶ Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και στις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*, σελ 114.

παράδειγμα αναφέρω τη λέξη /aksexastos/ όπως την αναλύει η συγγραφέας Πήτα Ρία στο βιβλίο της «Ψυχολογία της Γλώσσας», σελ. 58-59: η λέξη /aksexastos/ διακρίνεται στις ακόλουθες μικρότερες ενότητες, οι οποίες έχουν διακριτική σημασία και ταυτόχρονα συμβάλλουν στη δημιουργία του τελικού σημαίνόμενου:

/a/: δηλώνει άρνηση ή στέρηση αυτού που ακολουθεί

/ksexas/: δηλώνει απώλεια μνήμης και μάλιστα ως συνολικό γεγονός

/t/: φανερώνει την προέλευση, και σε συνδυασμό με το /os/ που ακολουθεί, τη γραμματική κατηγορία ολόκληρου του σημαίνοντος (ρημαντικό επίθετο)

/os/: φανερώνει τη γραμματική κατηγορία (επίθετο ή ουσιαστικό), το γένος (αρσενικό ή θηλυκό, εφόσον πρόκειται για επίθετο), τον αριθμό (ενικός).

Για να βρεθούν τα μορφήματα μιας γλώσσας, εφαρμόζεται η μέθοδος του τεμαχισμού και της ταξινόμησης. Ανάλογα με την αυτοδυναμία (α) και τη σημασία (σ) που έχουν τα μορφήματα διακρίνονται σε:

- (α): **Δεσμευμένα:** δεν εμφανίζονται ποτέ αυτοδύναμα, αλλά πάντοτε σε συνδυασμό με άλλα σε μεγαλύτερες μονάδες των λέξεων, όπως το στερητικό α, οι καταλήξεις *ος, οι, ου, η, ες*, αλλά και τα *παιδ-, άνθρωπ-* κ.α
- (α): **Ελεύθερα:** εμφανίζονται μόνα τους, δεν εξαρτώνται από την παρουσία άλλων, *πχ τώρα, και, εγώ, εδώ*.
- (σ): **Λεξικά:** δηλώνουν συνήθως αντικείμενα, καταστάσεις, πρόσωπα κτλ. Έχουν κυρίως αναφορική λειτουργία και αναφέρονται στην εξωγλωσσική πραγματικότητα (φυσική, κοινωνική, ψυχολογική) όπως *γυναικ-, άνθρωπ-, δυστυχ-, κόσμ-, μιλ- χθες, λιτ-*. Τα λεξικά μορφήματα αποτελούν πηγή πληροφόρησης στην επικοινωνία, ο αριθμός τους είναι σημαντικά μεγάλος και η τάξη τους είναι ανοικτή.
- (σ): **Γραμματικά:** αφορούν ενδογλωσσικές σχέσεις, έχουν δηλαδή γραμματική λειτουργία. Δηλώνουν, για παράδειγμα, πότε μια λέξη παράγεται από κάποια άλλη και παράλληλα σημαδεύουν τη γραμματική της κατηγορία, *πχ –οσύνη στα δικαιοσύνη, ρωμιοσύνη - ότητα στα αθωότητα, λιτότητα· ή το –ως στα προφανώς, διακαώς* κτλ. Από την άλλη φανερώνουν το ρόλο ενός λεξικού μορφήματος μέσα στην πρόταση. Ο αριθμός των γραμματικών μορφημάτων είναι

περιορισμένος και πεπερασμένος, ενώ σπάνια γίνεται η προσθήκη νέων στα ήδη υπάρχοντα⁷.

Το συμπέρασμα είναι ότι οι κλιτές λέξεις αποτελούν σύνθετες οντότητες που περιέχουν δυο τουλάχιστον μορφήματα, ένα λεξιλογικό κι ένα γραμματικό, πράγμα που σημαίνει ότι η δυνατότητα αποκωδικοποίησης του λεξιλογίου προϋποθέτει τη γνώση της μορφολογίας⁸.

Τέλος, όσον αφορά την παραγωγή λέξεων από τα μορφήματα, υπάρχουν δυο τρόποι σχηματισμού τους: με *σύνθεση* και με *παραγωγή*. Σύμφωνα με τον πρώτο τρόπο η λέξη προκύπτει από το συνδυασμό λεξικών μορφημάτων (και στο τέλος της λέξης τουλάχιστον ενός κλιτικού μορφήματος) που υπάρχουν ανεξάρτητα απ'αυτήν *πχ ασπρόμαυρος*.

Οι λέξεις που σχηματίζονται με παραγωγή δημιουργούνται από το συνδυασμό λεξικών και γραμματικών (παραγωγικών) μορφημάτων, όπως *ξε-κουράζομαι*, *ξε-περνώ*, *πείν-α*. Το λεξικό μόρφημα που αποτελεί τον πυρήνα της λέξης ονομάζεται ρίζα ενώ τα γραμματικά παραγωγικά μορφήματα που τη συνοδεύουν παραθήματα.

Καταλήγοντας, θα συμφωνήσω με τις απόψεις της Πήτα Ρ. (1998, σελ 61) στο ότι η έννοια της λέξης, σε αντίθεση με αυτήν του μορφήματος, αναγνωρίζεται κι έχει αντίκρισμα στη διαίσθηση των ομιλητών μιας γλώσσας. Αυτό αποδεικνύεται από τις παύσεις στα εκφωνήματα ενός ομιλητή, όταν αυτός υπαγορεύει ένα κείμενο ή αναφωνεί επιφωνήματα ή ρητορεύει, οι οποίες παύσεις εμφανίζονται πάντοτε ανάμεσα στις λέξεις και ποτέ ανάμεσα στα μορφήματα.

• ΣΥΝΤΑΞΗ

Η σύνταξη μελετά τις συνταγματικές σχέσεις των λέξεων μέσα στην πρόταση, τη δομή της πρότασης. Σύμφωνα με τον Bloomfield (1933) (στο Πήτα 1998, σελ 62), η πρόταση αποτελεί έναν ελεύθερο, ανεξάρτητο γλωσσικό τύπο που δεν εμπεριέχεται, με βάση τη γραμματική του δομή, σε άλλο μεγαλύτερο τύπο. Αυτό προσδιορίζει την πρόταση ως τη μεγαλύτερη εκφραστική μονάδα της γλωσσικής περιγραφής.

⁷ Πήτα, Ρ. (1998), «Ψυχολογία της Γλώσσας», σελ 59-60

⁸ Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και στις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*, σελ 111-116,

Μια πρόταση για να είναι όμως ορθή-αποδεκτή πρέπει να πληρεί κάποιες προϋποθέσεις, οι οποίες είναι οι εξής:

Αρχικά πρέπει να υπάρχει μια γραμμική δομή, που πρόκειται για τη γραμμική διάταξη των λέξεων η οποία υπόκειται σε περιορισμούς, οι οποίοι με τη σειρά τους επιτρέπουν μονάχα ορισμένες παραλλάγες λέξεων κι όχι όλες. Παράλληλα κι εξίσου σημαντική εμφανίζεται η ιεραρχική δομή της πρότασης, η οποία καθορίζει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις λέξεις και το πόσο στενή είναι αυτή. Οι πιο γνωστές και σημαντικές λειτουργικές κατηγορίες για τις περισσότερες γλώσσες του κόσμου είναι του υποκειμένου (ονοματική φράση ΟΦ) και του κατηγορήματος (ρηματική φράση ΡΦ), με συνήθη δομή Y-P-A ή Y-P-K. Επίσης μπορεί να υπάρχει και μια προθετική φράση (ΠΡΦ) που να αναφέρεται ως προσδιορισμός (χρονικός, τοπικός, τροπικός κτλ) είτε στη ρηματική είτε στην ονομαστική φράση. Αναλόγως λοιπόν με αυτό που θέλει να εκφράσει ο ομιλητής, επιλέγει ένα ουσιαστικό ως υποκείμενο, ένα ρήμα μεταβατικό κι ένα δεύτερο ουσιαστικό ως αντικείμενο. Όμως η διαδικασία της επιλογής του λεξιλογίου δεν είναι αυθαίρετη. Αυτό σημαίνει ότι ο ομιλητής δεν μπορεί να παρατάξει με αυθαίρετο ή τυχαίο τρόπο τις λέξεις, πχ να τοποθετήσει οποιοδήποτε ουσιαστικό δίπλα σε οποιοδήποτε ρήμα.

Παίρνουμε ως παράδειγμα τις εξής προτάσεις και για να δούμε την ορθή και μη δομή των προτάσεων, σύμφωνα με τα όσα προαναφέρθηκαν:

- Ο Γιώργος αγαπάει τη Μαίρη.
- Ο σκύλος χαϊδεψε τον άνθρωπο με τη μουσούδα του.
- * Ο αγαπάει τη Μαίρη Γιώργος.
- * Το παράθυρο παίζει μπάλα.

Οι δυο τελευταίες λάθος προτάσεις μας δείχνουν ότι η δομή της πρότασης ακολουθεί κάποιους λεξιλογικούς κανόνες, όπως αυτοί που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

Για να κλείσουμε τη συγκεκριμένη ενότητα , θεώρησα ότι δεν πρέπει να παραλείψω να αναφερθώ στους κανόνες που διέπουν το περιεχόμενο ομιλίας:

1. ενώ όλοι οι συνομιλητές έχουν την ευκαιρία να λάβουν το λόγο, μόνο ένα άτομο μπορεί να μιλάει κάθε φορά
2. οι διακοπές (παύσεις) του λόγου ανάμεσα στους ομιλητές είναι σύντομες

3. οι αντιδράσεις πρέπει κάθε φορά να είναι σχετικές με το θέμα και να ανταποκρίνονται στις δεδομένες συνθήκες της συζήτησης

4. οι συνομιλητές είναι υποχρεωμένοι να χρησιμοποιούν γνωστούς όρους ή να επεξηγούν νέους ώστε οι ακροατές να κατανοούν τις άγνωστες, νέες πληροφορίες

Η κατανόηση, επομένως, της πλήρους σημασίας αποτελεί συνάρτηση της προτασιακής σημασίας και του πλαισίου επικοινωνίας.

• ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ

Το λεξικό (νοητικό λεξικό) μιας συγκεκριμένης γλώσσας περιλαμβάνει όλες τις λέξεις αυτής της γλώσσας. Είναι ουσιαστικά ένας κατάλογος ονομάτων που συνδέονται κατόπιν σύμβασης με πράγματα ή σημασίες που υπάρχουν ανεξάρτητα από τη γλώσσα. (*John Lyons, «Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία», σελ 85*). Κάθε γλώσσα έχει το δικό της λεξικό κι αυτό συμβαίνει γιατί όχι μόνο χρησιμοποιεί διαφορετικά φωνήματα για την έκφραση παρόμοιων νοημάτων, αλλά και γιατί εκφράζει διαφορετικά νοήματα, διαφορετικές πραγματικότητες και έννοιες. Υπάρχει δηλαδή στενή σχέση ανάμεσα στον τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται και στον τρόπο που μιλούν. Ακόμη κάθε γλώσσα έχει τη δική της σημασιολογική δομή. Όταν οι σημασίες μιας γλώσσας μπορούν να αντιστοιχούν μια προς μια με τις σημασίες μιας άλλης γλώσσας τότε λέμε ότι οι δυο γλώσσες είναι *σημασιολογικά ισομορφικές* (έχουν την ίδια σημασιολογική δομή). (*John Lyons, «Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία», σελ 86*). Γενικά η δομή του λεξιλογίου μιας συγκεκριμένης γλώσσας αντανακλά τις διακρίσεις και τις ισοδυναμίες που είναι σημαντικές στον πολιτισμό της αντίστοιχης κοινωνίας.

Αν και κάθε γλωσσική κοινότητα διαθέτει αρκετή ελευθερία σε ότι αφορά τη διαμόρφωση του δικού της λεξικού εντούτοις τα μέλη της δεν είναι πλήρως ελεύθερα να αποδίδουν στις λέξεις οποιοδήποτε νόημα θελήσουν. Αυτό οφείλεται στο ότι το νοητικό λεξιλόγιο της γλώσσας τους διαμορφώνεται και εμπλουτίζεται σύμφωνα με γενικούς, καθολικά παραδεκτούς και αποδεκτούς κανόνες που με τη σειρά τους επιτρέπουν την κατανόηση απ' όλα τα μέλη της συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας.

Όσον αφορά δυσκολίες που προκύπτουν από διάφορες προσεγγίσεις του λεξικού, αυτές αφορούν κυρίως τη σημασία ή τις σημασίες που αποδίδουν οι ομιλητές μιας γλώσσας στις λέξεις που χρησιμοποιούν. Λέξεις του τύπου *καρέκλα, σκυλί κτλ*

κατανοούνται εξίσου εύκολα τόσο από όλους τους ομιλητές της ίδιας γλώσσας όσο και μιας άλλης, επειδή αποτελούν συγκεκριμένες έννοιες με χαρακτηριστικά ευνότητα, εύληπτα και με σημεία αναφοράς από όλους: έπιπλο στο οποίο καθόμαστε, τετράποδο ζώο.

Αντίθετα, λέξεις με αφηρημένο το εννοιολογικό τους εύρος, όπως *ελευθερία*, *δημοκρατία*, *φιλία* κτλ ορίζονται και κατανοούνται δυσκολότερα από τους ομιλητές μιας συγκεκριμένης γλώσσας και πολύ περισσότερο από τους ομιλητές μιας ξένης γλώσσας. Η σημασία και η έννοια των λέξεων αυτών ανταποκρίνονται στις ανάγκες και την ιδεολογία μιας γλωσσικής κοινότητας σε τόπο και χρόνο. Επίσης, υπάρχουν λέξεις όπως *καλός*, *ψηλός* κ.α., οι οποίες έχουν σχετική αναφορική σημασία σε κάθε γλωσσική κοινότητα. Ακόμη ορισμένες λέξεις όπως *πετώ*, *καθαρίζω*, *μιλώ*, *ανοίγω* κτλ εμφανίζονται με δυο ή περισσότερες σημασίες (πολυσημία), ενώ άλλοτε με μεταφορικό ή αμφίσημο περιεχόμενο (αμφισημία).

Επιπρόσθετα, υπάρχει και διάκριση σε λέξεις περιεχομένου (πχ ουσιαστικά, ρήματα κτλ) και λέξεις λειτουργικές (προθέσεις, άρθρα, βοηθητικές λέξεις κτλ). Οι πρώτες είναι φορείς πληροφοριών, ενώ οι δεύτερες προσδιορίζουν και συγκεκριμενοποιούν το νόημα των λέξεων περιεχομένου κατά το συνδυασμό τους για το σχηματισμό προτάσεων στη ρύμη του λόγου⁹.

Οι παραπάνω ιδιαιτερότητες καθιστούν δύσκολη τη μετάφραση από τη μια γλώσσα στην άλλη. Εξαιτίας του γεγονότος ότι οι περισσότεροι άνθρωποι μιλούν διαισθητικά κι αυτόματα τη μητρική τους γλώσσα και συνήθως δεν ασχολούνται με μεταφραστικά προβλήματα, σπάνια δίνουν σημασία στις πολιτιστικές προϋποθέσεις που περιλαμβάνονται στη βάση της γλώσσας που χρησιμοποιούν. Ερωτήματα του τύπου «*Ποια οργάνωση και δομή χαρακτηρίζει το ανθρώπινο νοητικό λεξικό, ώστε η πρόσβαση και ανάκληση των λέξεων-εννοιών να είναι κατά το δυνατόν ευκολότερη για τον άνθρωπο;*» ή «*Πώς οργανώνονται οι λεξικές γνώσεις στην ανθρώπινη μνήμη;*» (Πήτα, 1998, σελ 55) προκύπτουν από τις παραπάνω 'ιδιομορφίες' της γλώσσας, για να καταλήξουν σε δυο τρόπους αντιληπτικής διαδικασίας της οργάνωσης του νοητικού λεξικού: ο ένας ξεκινά από τη λέξη και αναζητά το νόημα της ενώ ο άλλος ξεκινά

⁹ Πήτα, Ρ. (1998), «Ψυχολογία της Γλώσσας, σελ 50.

αντίστροφα, από τη σημασία και ψάχνει τη λέξη. Η λειτουργία των παραπάνω τρόπων μπορεί να διευρευνηθεί μέσω της ανάλυσης του νοητικού λεξικού σε φωνολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο.

Φωνολογικό επίπεδο: ο ήχος μιας λέξης συνήθως επαρκεί εν μέρει για την ανάκληση στη μνήμη των υπόλοιπων πληροφοριών – συμφραζομένων που εμπεριέχει η συγκεκριμένη λέξη. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει το πέρασμα, την αλληλοσυσχέτιση και αλληλεπίδραση της φωνολογικής (ήχος) και σημασιολογικής (νόημα) δομής της λέξης. (Πήτα, 1998, σελ 56). Εξαιτίας αυτής της κατάστασης παρατηρείται συχνά το *tip-of-the-tongue phenomenon*, είτε στο γραπτό είτε στον προφορικό λόγο, όπου συνειδητοποιούμε ότι δεν μπορούμε να θυμηθούμε την κατάλληλη λέξη ενώ τη γνωρίζουμε. Παρόμοιες δυσκολίες αντιμετωπίζει ένας ακροατής όταν του δοθεί μονάχα ο ορισμός μιας λέξης και αναζητείται η ονομασία αυτής. Αντίθετα, είμαστε όμως σε θέση να περιγράψουμε τα χαρακτηριστικά, τη λειτουργία και τις ιδιότητες της λέξης που προς στιγμή δεν μπορούμε να ανακαλέσουμε από τη μνήμη, καθώς επίσης μπορούμε να τη συλλαβίσουμε ή να αναφέρουμε τον αρχικό και τελικό της φθόγγο. Όταν μάλιστα ακούσουμε τη λέξη, αμέσως την αναγνωρίζουμε ως τη ζητούμενη. Αυτός είναι ένας τρόπος οργάνωσης των λέξεων του νοητικού λεξικού στη μνήμη μας.

Συντακτικό επίπεδο: το νοητικό λεξικό περιλαμβάνει πληροφορίες που αφορούν τη συντακτική κατηγορία (ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο, αντωνυμία κ.α) και λειτουργία (δράστης, δράση, προσδιορισμός, τοπική, χρονική διάσταση κτλ) μιας λέξης. Κανένας ομιλητής δεν συγχέει αυτές τις κατηγορίες όταν μιλώντας κάνει λάθος (*slip of the tongue*). Για παράδειγμα, το ουσιαστικό ποτέ δεν πρόκειται να αντικαταστήσει ένα ρήμα ή το επίρρημα ένα επίθετο. Αυτό οφείλεται στο ότι οι ομιλητές της μητρικής τους γλώσσας δεν χρειάζεται να γνωρίζουν επακριβώς τις παραπάνω κατηγορίες ή τις ονομασίες τους για να μιλούν σωστά, καθώς η διαδικασία αυτή είναι αυτοματοποιημένη, διαισθητική. Οι γνώσεις αυτές είναι θεμελιώδης σημασίας καθώς και απαραίτητες για την παραγωγή και την κατανόηση της γλώσσας.

Σημασιολογικό επίπεδο: οι σημασιολογικές πληροφορίες καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος τόσο σε ένα συμβατικό λεξικό (βιβλίο) όσο και σε ένα νοητικό λεξικό, όπου ορισμένες λέξεις πρέπει να αναφέρονται άμεσα σε πράγματα και γεγονότα ενώ το δίκτυο εννοιολογικών σχέσεων ανάμεσα στις λέξεις είναι εκτεταμένο και συνδεδεμένο

με γενικές, πολιτιστικές και πολιτισμικές γνώσεις (Πήτα, 1998, σελ 57). Το σημασιολογικό επίπεδο επικεντρώνεται στη σημασία που κρύβει ο όρος νόημα μιας λέξης καθώς και στα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν απ'αυτόν. Για παράδειγμα, οι ομιλητές μιας γλώσσας γνωρίζουν το νόημα της λέξης *χρυσός* εφόσον μπορούν και αναγνωρίζουν κάτι ως χρυσό. Απ'εκεί και πέρα όμως τα πράγματα γίνονται λίγο πιο περίπλοκα όταν αποκαλούν ένα αντικείμενο χρυσό μόνο και μόνο επειδή έχει το χρώμα ή τη μορφή του χρυσού. Το ίδιο συμβαίνει όταν καλούνται να ορίσουν την έννοια λέξεων όπως *δεν*, *καθόλου*, *πρέπει*, *μερικά*, *εγώ*, *αυτό*. Επιπρόσθετα, οι λέξεις έχουν την ικανότητα συμπερίληψης, δηλαδή ιεραρχούνται σε τάξεις-κατηγορίες ανάλογα με τη νοηματική συνάφεια και συγγένεια που παρουσιάζουν μεταξύ τους, π.χ., η λέξη γάτα υπόκειται στην έννοια *τετράποδο*, *αιλουροειδές* και τέλος στην ανώτερη ιεραρχικά *ζώο*.

Από τα όσα προαναφέρθηκαν, φαίνεται ότι οι επιστήμονες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το λεξικό χαρακτηρίζεται από χαώδη οργάνωση, δαιδαλώδη ανομοιομορφία και συνθετότητα στους κανόνες που διέπουν τις λεξικές κατηγορίες που ίσως είναι εγγενές χαρακτηριστικό των απεριόριστων δυνατοτήτων της ανθρώπινης γλώσσας. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος και η ανθρώπινη γλώσσα έχουν διαμορφωθεί μέσω και λόγω της αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης τους. Η Πήτα (1998) υποστηρίζει πως ο εγκέφαλος κάθε παιδιού πρέπει να διαθέτει εκ γενετής την ικανότητα απόκτησης της γλώσσας, ενώ η γλώσσα πρέπει να είναι κατάλληλα οργανωμένη για να μπορέσει ο εγκέφαλος του παιδιού να την αφομοιώσει.

1.4 ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Πώς μαθαίνουν, λοιπόν, τα παιδιά να μιλούν και πώς πλουτίζουν με το χρόνο τις γλωσσικές τους ικανότητες; Ένα ερώτημα που βρέθηκε στο επίκεντρο της προβληματικής των επιστημόνων της γλώσσας, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας κ.ά. από το 1960 και μετά. Η γλώσσα είναι ένας κώδικας σημείων. Οι επιστήμονες έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στην περιγραφή και εξήγηση του πώς το παιδί μαθαίνει αυτόν τον κώδικα. Πιο συγκεκριμένα, πώς αποκτά γνώση των τριών βασικών επιπέδων οργάνωσης του γλωσσικού συστήματος: του φωνολογικού, που αφορά την οργάνωση των ήχων, του γραμματικού επιπέδου που αφορά τη σύνταξη και τα γραμματικά φαινόμενα και, τέλος, του σημασιολογικού επιπέδου, που αφορά την οργάνωση των νοημάτων σε συνθετικά

λέξεων, λέξεις και προτάσεις. Γενικό συμπέρασμα της σχετικής έρευνας ήταν ότι ο γλωσσικός κώδικας μαθαίνεται εκπληκτικά γρήγορα, δηλαδή πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας, χωρίς μάλιστα συστηματική διδασκαλία του εκ μέρους των ενηλίκων¹⁰.

Είναι γεγονός, όπως υποστηρίζεται από διάφορες έρευνες, ότι στην περίοδο μεταξύ 2 και 6 ετών, η νοητική και κοινωνική ζωή των παιδιών μετασχηματίζεται εντελώς χάρη στην εκρηκτική ανάπτυξη της ικανότητάς τους να κατανοούν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Υπολογίζεται ότι, στη διάρκεια αυτής της περιόδου, τα παιδιά μαθαίνουν αρκετές λέξεις κάθε μέρα και ότι έως την ηλικία των έξι ετών το λεξιλόγιό τους περιλαμβάνει 8 έως 14 χιλιάδες λέξεις. Αν και θα συνεχίσουν να κατακτούν λεπτότερες γλωσσικές αποχρώσεις κι ένα πιο εκτεταμένο λεξιλόγιο, τα παιδιά των 6 ετών χρησιμοποιούν ικανοποιητικά τη γλώσσα (*Anglin, 1993· Tremplin, 1957 στο Cole και Cole, 2001, Β' τόμος, σελ. 46*).

Ας πάρουμε όμως τα πράγματα από την αρχή της γέννησης των παιδιών και να τα τοποθετήσουμε σε μια λογική σειρά ώστε να καταλάβουμε τον τρόπο και το μηχανισμό απόκτησης της γλώσσας εκ μέρους των, γεγονός που θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε το θέμα μας, τη σημασιολογική ανάπτυξη των λέξεων πληρέστερα.

Τα μωρά, από τη γέννησή τους, δείχνουν μια προτίμηση για τη γλώσσα έναντι των άλλων ειδών ήχου και είναι ικανά να διαφοροποιούν τις βασικές κατηγορίες ήχων ή φωνημάτων που διακρίνουν όλες τις γλώσσες του κόσμου. Λίγες ημέρες μετά τη γέννηση τους, μπορούν να διακρίνουν τους ήχους της μητρικής τους γλώσσας από τους ήχους μιας ξένης γλώσσας. Πολύ πριν μπορέσουν να μιλήσουν κατανοητά, έχουν περιορίσει το φάσμα των ήχων που μπορούν να αναγνωρίσουν στις ηχητικές κατηγορίες των γλωσσών που ακούνε γύρω τους¹¹.

Οι δυνατότητες επικοινωνίας των νεογέννητων αρχικά περιορίζονται σε μια μικρή σειρά εκφράσεων του προσώπου και στο κλάμα. Γύρω στους 2,5 μήνες, η δυνατότητα επικοινωνίας των βρεφών ενισχύεται με το κοινωνικό χαμόγελο. Το ηχητικό τους ρεπερτόριο διευρύνεται και περιλαμβάνει τους λαρυγγικούς ήχους, οι οποίοι στη συνέχεια αντικαθίστανται από το βάβισμα και μετά από ακατάληπτες λέξεις με ιδιότυπο

¹⁰ Κατή, Δ. (2001). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, σελ 27

¹¹ Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών, Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, Β' τόμος, σελ 46-48.

νόημα. Κάθε αλλαγή φέρνει το βρέφος πιο κοντά στην παραγωγή αναγνωρίσιμων λέξεων.

Γύρω στους 9 μήνες, τα βρέφη αποκτούν τη δυνατότητα να μοιράζονται νοητικές καταστάσεις με ένα άλλο άτομο, όταν το κοινό επίκεντρο της προσοχής είναι ένα τρίτο πρόσωπο, μια δραστηριότητα ή ένα αντικείμενο. Όταν τα βρέφη κι εκείνοι που τα φροντίζουν ανταλλάσσουν σήματα, μοιράζονται τη γνώση για αντικείμενα και γεγονότα που συγκεντρώνουν την κοινή τους προσοχή, γεγονός που παίζει καθοριστικό ρόλο στην απόκτηση της γλώσσας, αλλά και ειδικότερα στη σημασιολογική λεξιλογική ανάπτυξη των παιδιών. Μεταξύ 9 και 12 μηνών, τα βρέφη αρχίζουν να δείχνουν αντικείμενα κι αυτό αποτελεί μια πράξη επικοινωνίας (Cole και Cole, 2001, Β' τόμος, σελ. 47).

Στον πρώτο χρόνο της ζωής το βρέφος δείχνει να εξερευνά τις φωνητικές του δυνατότητες ανεξάρτητα από τη γλώσσα που μιλά ο περίγυρος του. Σταδιακά θα ελαττώσει αυτό τον φωνητικό πλούτο στα φωνήματα που κυριαρχούν στη μητρική του γλώσσα. Το βρέφος αναγνωρίζει τη μητέρα του ως ένα ξεχωριστό και σημαντικό πρόσωπο καθώς και τη σημασία της σχέσης μαζί της. Η συναισθηματική – συγκινησιακή εναρμόνιση μητέρας-βρέφους μέσα σε μια ατμόσφαιρα παιχνιδιού, αποτελεί το θεμέλιο πάνω στο οποίο θα πατήσει η προ-λεκτική αλλά και η λεκτική επικοινωνία αργότερα¹². Σημαντική είναι η στιγμή, προς το τέλος του πρώτου χρόνου, όταν το παιδί δείχνει ένα αντικείμενο και ζητά συγχρόνως την προσοχή του ενήλικου ως προς το αντικείμενο αυτό. Παιδί και μητέρα παύουν πια να βρίσκονται αντικριστά, πρόσωπο με πρόσωπο, αλλά κοιτούν μαζί ένα αντικείμενο το οποίο συνήθως η μητέρα ονομάζει. Η γλώσσα και η λεκτική-οπτική επαφή αποτελούν πλέον μια δίοδο επικοινωνίας.

Γύρω στους 12 μήνες το παιδί λέει την πρώτη του λέξη. Το παιδί κινείται πια στον λόγο, όπως κινείται στο περπάτημα: αρχικά συγκρατημένα, διστακτικά, ψάχνοντας στηρίγματα, και στη συνέχεια γρήγορα, ασυγκράτητα, ορμητικά. Δοκιμάζει τις αποστάσεις: αρχικά χωρίς να χάνει από τα μάτια του τη μητέρα του, στη συνέχεια κατακτώντας την απομάκρυνση του απ' αυτή. Συγχρόνως κατακτά την απομάκρυνση που προσφέρει η γλώσσα με την εγκατάσταση ενός εαυτού-αφηγητή: μπορεί να αρχίσει να διηγείται εξωτερικά γεγονότα αλλά και εσωτερικές του ψυχικές συγκινήσεις, μπορεί να πει για τους άλλους αλλά και για τον εαυτό του – αλλά και μπορεί να τα κρατήσει

¹² Αμπάτζογλου, Γρ. (2001). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, σελ 34

μέσα του. Μπορεί να σκέφτεται, να μιλά και να ονειρεύεται ή να φαντάζεται, αλλάζοντας θέσεις μέσα στον ψυχικό του χώρο, παίρνοντας τότε τη θέση του εαυτού του και τότε τη θέση του άλλου¹³.

Κατά την αλλαγή από το βάβισμα στην προφορά λέξεων, προς το τέλος του πρώτου έτους, τα παιδιά παραιτούνται από τη σχετική τους ελευθερία να παίζουν με τους ήχους και αρχίζουν να εκφέρουν τους ιδιαίτερους ήχους και τις ακολουθίες των ήχων που σχηματίζουν τις λέξεις στη γλωσσική τους κοινότητα (*Kuhl et al, 1992 στο Cole και Cole, 2001, Β' τόμος, σελ. 53*). Η συμμόρφωση σε μια περιορισμένη ομάδα ήχων οδηγεί τόσο στην ικανότητα κατανόησης του διαφορετικού νοήματος των διακρίσεων ανάμεσα στους ήχους όσο και στην ελευθερία της γρήγορης ομιλίας. Η προσοχή που δίνουν τα παιδιά στις διαφορές μεταξύ των ήχων δεν είναι απλώς μια μηχανική δεξιότητα, αλλά αναπτύσσεται παράλληλα με την αυξανόμενη κατανόηση της σημασίας των λέξεων. Η στενή σχέση ανάμεσα στα φωνήματα και στο νόημα γίνεται σαφής όταν προσπαθεί κάποιος να μάθει μια ξένη γλώσσα.

Στη διάρκεια του δεύτερου χρόνου ζωής το ρεπερτόριο των λέξεων του παιδιού αυξάνεται, με αργό ρυθμό στην αρχή, ο οποίος επιταχύνεται αργότερα. Καθώς συμβαίνει αυτό, τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη δυνατότητα να παράγουν και να κατανοούν πιο σύνθετες προτάσεις.

Παρατηρούμε δηλαδή ότι οι φωνολογικές αρχές μιας γλώσσας αποκτώνται νωρίς. Τα παιδιά αναγνωρίζουν τα φωνήματα της γλώσσας τους και τους δυνατούς συνδυασμούς τους πριν από το τέλος του τρίτου χρόνου της ζωής, ενώ η άρθρωση τους προσεγγίζει αυτή των ενηλίκων πριν το τέλος του πέμπτου χρόνου. Η ανάπτυξη γνώσεων για τη σημασιολογική οργάνωση της γλώσσας συνεχίζεται βέβαια σε όλη μας τη ζωή. Ακόμη και σε αυτό το επίπεδο, ωστόσο, τα παιδιά αποκτούν σχετικά νωρίς όχι μόνο ένα αξιοσημείωτο λεξιλόγιο αλλά και κανόνες παραγωγής λέξεων, όπως και κάποια γνώση των σχέσεων (αντίθεσης, ιεραρχίας κλπ) ανάμεσα στις λέξεις (*Κατή, 2001, σελ 27*).

Το παιδί των δυο χρονών χρησιμοποιεί έναν αριθμό λέξεων μεταξύ 50 και 600, ενώ προστίθεται στο λεξιλόγιο του ένας μέσος όρος των 10 λέξεων ανά μέρα, με αποτέλεσμα το λεξιλόγιο του να φτάνει σε αριθμητική ποσότητα τις 14,000 λέξεις μέχρι την ηλικία των 6 ετών. Ιδιαίτερα όταν το παιδί εισέλθει στο σχολείο εκτίθεται σε 10,000

¹³ Αμπάτζογλου, Γρ. (2001). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, σελ 33-34

ή περισσότερες λέξεις κάθε χρόνο ενώ ετησίως προσθέτει στο λεξικό του περίπου 3000 ή τόσο απ' αυτές τις λέξεις (Kuczaj, (1999), σελ 133).

Αρκετές σε βάθος έρευνες στην αγγλική, στα ισπανικά και στα ιταλικά, βασισμένες σε ποικίλες μεθοδολογίες, όπως μελέτες με παρατήρηση, με καταγραφή ημερολογίου αλλά και μεθόδους checklist, υποστηρίζουν τις γενικεύσεις του Gentner (στο Dromi, 1999, σελ. 107) ότι οι λέξεις που προσδιορίζουν τα αντικείμενα αποτελούν τη μεγαλύτερη ομάδα λέξεων, η οποία μαθαίνεται από τα παιδιά κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης της λεξικής τους ανάπτυξης¹⁴.

Η ανάπτυξη της γλώσσας εντάσσεται εξαρχής στον κόσμο των ανθρωπίνων σχέσεων και αποτελεί μεταξύ άλλων μια ψυχική επένδυση ήδη από το ξεκίνημα της ζωής – με την έννοια ότι το παιδί βρίσκει ευχαρίστηση σε αυτή τη δραστηριότητα – καθώς και μια κομβική διάσταση της ίδιας της ψυχοσωματικής ανάπτυξης (ένα κρίσιμο σταυροδρόμι μεταξύ του σωματικού και του ψυχικού «εξοπλισμού», της σχέσης με τους άλλους και της ύπαρξης μέσω των άλλων) (Αμπάτζογλου, 2001, σελ 31).

Όσον αφορά τα λάθη που κάνουν τα παιδιά στην ομιλία τους, έχει παρατηρηθεί ότι δεν παραβιάζουν βασικές γραμματικές αρχές στην ομιλία τους, όπως τον συντακτικό κανόνα της ελληνικής ότι το άρθρο προηγείται του ουσιαστικού. Τα γραμματικά λάθη αφορούν συνήθως κανόνες με εξαιρέσεις, όπως τον κανόνα κλίσης της ελληνικής σύμφωνα με τον οποίο οι παρελθοντικοί χρόνοι του ρήματος σχηματίζονται και με βάση την αύξηση ε-. Τα παιδιά, από μόνα τους, έχουν ανακαλύψει στην ομιλία που ακούν τους γραμματικούς της κανόνες, τους οποίους στη συνέχεια εφαρμόζουν δημιουργικά στη δική τους ομιλία. Δεν αναπαράγουν λοιπόν παθητικά τις γλωσσικές εκφράσεις που ακούν αλλά ομαλοποιούν γενικότερα της ανωμαλίες της γραμματικής.

Τα ευρήματα για τις προχωρημένες γλωσσικές ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η απόκτηση της ικανότητας λόγου από το παιδί είναι ένα δώρο της φύσης. Διαφορετικές περιγραφές και ερμηνείες της γλωσσικής ανάπτυξης βασίστηκαν κατ' αρχήν στην παραδοχή ότι η ικανότητα λόγου δεν περιορίζεται στη γνώση του γλωσσικού κώδικα. Απαρτίζεται, αντιθέτως, από ποικίλες ικανότητες, ορισμένες μόνο από τις οποίες αφορούν τη γνώση (της φωνολογικής,

¹⁴ Dromi, E. (1999) Early lexical development, σελ 107.

γραμματικής και σημασιολογικής οργάνωσης) του κώδικα, ενώ άλλες αφορούν την ικανότητα χρήσης του κώδικα σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις για να εκπληρωθούν διάφοροι σκοποί. Μια αποτελεσματική σε κάθε περίπτωση και για κάθε σκοπό οργάνωση του λόγου δεν αφορά μόνο τη σύνταξη λέξεων σε προτάσεις αλλά και τη σύνθεση προτάσεων σε ευρύτερες μονάδες λόγου. Τα παιδιά δεν χρειάζεται συνεπώς να μάθουν μόνο πως να παράγουν λέξεις και προτάσεις για να συγκροτήσουν ευρύτερες μονάδες λόγου, δηλαδή προφορικούς και γραπτούς μονολόγους και διάλογους όλων των ειδών¹⁵. Η απόκτηση αυτών των ικανοτήτων φαίνεται πως επηρεάζεται από τη νοητική ωρίμανση και την εμπειρία με συγκεκριμένα κειμενικά είδη.

Δυο είναι τα βασικά ερωτήματα, σύμφωνα με τους Cole και Cole (2001, Β' τόμος, σελ 49), που προκύπτουν σχετικά με την απόκτηση του λεξιλογίου και της γλώσσας εκ μέρους των παιδιών: *Πώς τα παιδιά ανακαλύπτουν τι σημαίνουν οι λέξεις;* (το πρόβλημα της αναφοράς) και *Πώς μαθαίνουν να τακτοποιούν λέξεις και τμήματα λέξεων έτσι ώστε να έχουν νόημα για τους άλλους;* (το πρόβλημα της γραμματικο-συντακτικής δομής).

Η δυσκολία στο να κατανοήσουμε πως τα παιδιά καταλήγουν να ξέρουν σε τι αναφέρονται οι λέξεις επιδεινώνεται από το γεγονός ότι ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση έχει πολλές πλευρές και χαρακτηριστικά στα οποία μπορεί να αναφερθεί κανείς με πολλούς τρόπους. Ο George Miller (1991) (στο Cole και Cole, 2001, Β' τόμος, σελ 50) απεικονίζει αυτό το πρόβλημα με το παράδειγμα στο παρακάτω σχήμα.

Σχεδιάγραμμα 2: «Αυτό είναι...» Πώς ξέρουν τα παιδιά σε τι αναφέρεται;



¹⁵ Κατή, Δ. (2001). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα.*, σελ 27-28

Αν ένας μεγάλος δείξει το συγκεκριμένο αντικείμενο και αναφερθεί σ' αυτό με τους διάφορους τρόπους που υποδεικνύονται, πώς μπορεί το παιδί να αποφύγει το συμπέρασμα ότι «λαγός», «αυτί», «άσπρος» και «Χάρβεϊ» είναι συνώνυμα; Κι όμως, κατά κάποιον τρόπο, παρά τη φαινομενική σύγχυση που θα μπορούσαν να προκαλούν οι τρόποι με τους οποίους παρουσιάζονται αντικείμενα και δραστηριότητες, τα παιδιά μαθαίνουν τα νοήματα που συνδέονται με όλα τα διαφορετικά είδη αναφοράς.

Σε επίπεδο γραμματικό-συντακτικής δομής, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά 2,5 και 3 ετών έχουν κάποια αντίληψη γραμματικής· αυτό προέρχεται από τα λάθη που κάνουν όταν βάζουν λέξεις στη σειρά. Τέτοια λάθη είναι εμφανή όταν ακούμε για παράδειγμα ένα παιδί να κάνει προτάσεις όπως «Έθελε να παίξουμε», όπου καταλαβαίνουμε ότι υπάρχει ένα μπέρδεμα των γραμματικών τύπων. Κι αυτό το καταλαβαίνουμε εμείς ως ενήλικες γιατί μάθαμε ότι για το συνδυασμό λέξεων σε μια κατανοητή πρόταση, πρέπει αυτές να σχετίζονται όχι μόνο με αντικείμενα και γεγονότα, αλλά και μεταξύ τους. Αίνιγμα αποτελεί ακόμη και η εμφάνιση του συγκερασμού στη γλώσσα των παιδιών (Cole και Cole, 2001, Β' τόμος, σελ 52), δηλαδή της σύνδεσης των προτάσεων και της ενσωμάτωσής τους σε ένα ενιαίο σχήμα. Ο συγκερασμός είναι μια από τις βασικές ιδιότητες της ανθρώπινης γλώσσας και δεν υπάρχει καμία ένδειξη ότι διδάχτηκε ποτέ συνειδητά, με αποτέλεσμα να προκύπτει το ερώτημα «*Πώς την αναπτύσσουν τα παιδιά;*»

Έρχεται πάλι λοιπόν στο προσκήνιο το ερώτημα της απόκτησης της γλώσσας εκ μέρους των παιδιών. Αφενός, σχεδόν όλα τα παιδιά, ακόμη και πολλά παιδιά με νοητική καθυστέρηση, αποκτούν την ικανότητα να μιλούν και να επικοινωνούν με λέξεις. Έτσι, λοιπόν, φαίνεται πως η γλώσσα είναι μια θεμελιώδης ικανότητα που κατακτάται εύκολα από τους ανθρώπους, όπως το περπάτημα. Αφετέρου, οι πολυπλοκότητες και τα λεπτά σημεία της γλώσσας είναι τόσα πολλά, ώστε μας είναι δύσκολο να κατανοήσουμε πώς μπορούν ν' αποκτηθούν οι σημασίες των λέξεων ή οι γραμματικοί κανόνες.

Σε παράλληλο επίπεδο έρευνας κινείται κι ο Kuczaj (1999) ο οποίος θεωρεί ότι για να μπορέσει το παιδί να κατανοήσει και να «αποκτήσει» μια λέξη, πρέπει πρώτα να αντιληφθεί ότι η λέξη είναι μια σημασιολογική-εννοιολογική γλωσσική μονάδα. Στην πρώτη φάση της ανάπτυξης του λεξιλογίου το παιδί ακούει λέξεις που χρησιμοποιούνται ως απλές μονάδες (single units), όπως για παράδειγμα όταν μια μητέρα δείχνει ένα ζώο

αποκαλώντας το «σκύλος». Αργότερα όταν το παιδί πάει σχολείο θα εκτεθεί και στις λέξεις ως ατομικές μονάδες (individual units).

Τα παιδιά χρειάζονται αρκετά χρόνια για να τελειοποιήσουν την προφορά των μεμονωμένων λέξεων της μητρικής τους γλώσσας. Οι πρώτες προσπάθειες μπορεί να είναι απλώς ακατέργαστες προσεγγίσεις προς το σωστό ηχητικό πρότυπο, σχεδόν σαν να προσπαθούν να συλλάβουν τη μελωδία, τη στιγμή που επεξεργάζονται τα νοήματα (Cole και Cole, 2001, Β' τόμος, σελ 53). Μια συχνή απλοποίηση είναι να παραλείπουν τμήματα λέξεων (λέγοντας παππού αντί για παπούς). Οι πολυσύλλαβες λέξεις συχνά μεταβάλλονται σε ένα επαναλαμβανόμενο πρότυπο. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει το ηχητικό πρότυπο «bubba» για να πει «button», «butter», «bubble» και «baby» .

Κι όπως υποστηρίζει ο ίδιος ο Kuczaj (1999, σελ 136), το παιδί πρέπει να μάθει 4 τουλάχιστον πράγματα, ώστε να κατανοήσει μια λέξη και να μπορεί να την αποσπά από τη ροή του λόγου όταν την ακούει:

- την προφορά της λέξης,
- τη συντακτική δομή της
- το νόημα της
- τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται σε μια περίπτωση επικοινωνίας για να αποδώσει ένα καθορισμένο μήνυμα.

Αυτές οι πληροφορίες είναι αποθηκευμένες στο λεξικό, το οποίο μπορεί να θεωρηθεί ως ένα νοητικό λεξιλόγιο.

Ακόμη, τα νεαρά παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με το καθήκον διαχωρισμού της ομιλούμενης ροής του λόγου σε λέξεις, ένα καθήκον το οποίο ξεκινούν ενώ δεν έχουν επαρκή γνώση της μητρικής τους γλώσσας. Η πρόκληση αυτή μάλλον υποβοηθείται από την προθυμία των παιδιών να ακούνε την ανθρώπινη ομιλία. Γενικότερα, οι άνθρωποι προτιμούν να ακούνε ανθρώπινες ομιλίες παρά οποιοδήποτε άλλο περιβαλλοντικό ήχο, μια προδιάθεση που ίσως τους βοηθάει να καθορίζουν ηχητικές κατηγορίες και λεξικά όρια¹⁶.

¹⁶ Kuczaj, S. (1999). *The world of words: Thoughts on the development of a lexicon*, σελ 135.

1.5 ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Δεν χρειάζεται καθόλου προσπάθεια να καταλάβουμε πότε παράγουν τα παιδιά τους πρώτους τους ήχους, αφού το στριγκό κλάμα της γέννησης απαντάει στο ερώτημα αυτό. Πιο δύσκολη είναι η απόφαση για το πότε τα παιδιά χρησιμοποιούν για πρώτη φορά πραγματικές λέξεις. Οι ενήλικες επιθυμούν πολύ να αποδώσουν στα παιδιά τους την ικανότητα της ομιλίας, ώστε να ανακαλύπτουν «λέξεις» στο απλό ψέλλισμα και βάβισμα. Οι πραγματικές λέξεις όμως εμφανίζονται μόνο προς το τέλος του πρώτου έτους, αφού πρώτα τα παιδιά έχουν βαβίσει για αρκετό καιρό και αφού τα περιγράμματα των ήχων τους ή των κινήσεων των χεριών τους (νοηματική γλώσσα) αρχίζουν σιγά-σιγά να μοιάζουν με ομιλία.

Οι Cole και Cole (2001, Β' τόμος, σελ 57-58) θεωρούν τις λέξεις ως διαμεσολαβητές μεταξύ των παιδιών και του περιβάλλοντος τους (οικογενειακό, φιλικό κτλ). Από τη γέννηση και μετά, τα κλάματα και τα ψελλίσματα των βρεφών εκφράζουν την συναισθηματική τους κατάσταση. Κάποια στιγμή, συνήθως γύρω στον 11^ο ή 12^ο μήνα, τα βρέφη ανακαλύπτουν πως οι ακολουθίες των ήχων που δημιουργούν μπορεί να τραβήξουν την προσοχή και να εξασφαλίσουν τη βοήθεια των ενηλίκων. Αυτό που άρχισε ως μια διαδικασία παραγωγής ήχων, με την οποία απλώς εξέφραζαν συναισθήματα, γίνεται μια διαδικασία παραγωγής ήχων, με την οποία προβλέπουν, καθοδηγούν και ενεργοποιούν δράση και συνείδηση. Με την εμφάνιση της ικανότητας να χρησιμοποιούν λέξεις, τα παιδιά αποκτούν τη δυνατότητα να οργανώνουν τη δραστηριότητα τους με καινούριο τρόπο. Ως παράδειγμα παρουσιάζεται ένα περιστατικό που κατέγραψε η Bates (1976, στο Cole και Cole, 2001, σελ 57) με ένα κορίτσι 13 μηνών:

Η Κ. κάθεται στο διάδρομο μπροστά από την πόρτα της κουζίνας. Κοιτάζει προς τη μητέρα της και φωνάζει μ' έναν οξύ ήχο «χα». Η μητέρα την πλησιάζει και η Κ. κοιτάζει προς την κουζίνα, στρέφοντας τους ώμους και το πάνω μέρος του σώματος της. Η μητέρα της πηγαίνει στην κουζίνα και η Κ. δείχνει το νεροχύτη. Η μητέρα της δίνει ένα ποτήρι νερό και η Κ. το πίνει με χαρά.

Τα παιδιά λοιπόν, μόλις αρχίσουν να καταλαβαίνουν τις λέξεις, μπορούν να επηρεαστούν από άλλους, είτε άμεσα – μέσω μη λεκτικών ενεργειών – είτε έμμεσα,

μέσω της διαμεσολαβητικής δύναμης των λέξεων και της πολιτισμικά οργανωμένης γνώσης που αυτές ενσωματώνουν.

Αναφορικά με τη διαδικασία απόκτησης της σημασίας των λέξεων, αυτή εστιάζεται στη διαδικασία εκμάθησης των σχέσεων ανάμεσα στις λέξεις και τα αντικείμενα αναφοράς τους καθώς και των σχέσεων της σημασίας των λέξεων μεταξύ τους. Η κατανόηση αυτών των σχέσεων οδηγεί το παιδί στο να χρησιμοποιεί τις λέξεις με τη σωστή τους σημασία. Η απόκτηση της σημασίας στηρίζεται στην κατηγοριοποίηση σύμφωνα με τους Piaget (1962), Vygotsky (1988), Gopnik & Meltzoff (1987) (στο *Ευθυμίου, 1996, σελ 34*). Τα κοινά σημασιολογικά δομικά στοιχεία των λέξεων αυτών είναι εκείνα που αποτελούν το συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στη σημασία τους. Μια τέτοια περίπτωση αποτελούν οι όροι συγγένειας. Π.χ., ο όρος *παππούς* καθορίζεται σε σχέση με τον όρο *εγγονός* και αντίστροφα.

Επιπρόσθετες πληροφορίες σχετικά με την ικανότητα ορισμού της σημασίας των λέξεων που αποκτούν τα παιδιά, μας δίνει ο Νάκας (2002) μέσα από το άρθρο του *Πώς ορίζουν τα παιδιά της λέξεις*. Μετά από έρευνες στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι ορισμοί που δίνουν τα παιδιά (και σε μεγάλο βαθμό κι εμείς οι ενήλικες), είναι κατά κανόνα ορισμοί εμπειρικοί και βιωματικοί (σελ 86-87). Παράλληλα όμως επισημαίνεται το γεγονός ότι, μολονότι τα παιδιά κατακτούν τις σημασίες των λέξεων με μια διαδικασία που η πορεία της ακολουθεί σε πολύ γενικές γραμμές τη λογική συνοχή και ακολουθία που συνδέει τις έννοιες, και μολονότι δίνουν συνήθως σωστές απαντήσεις σε ερωτήσεις ταξινομικές του τύπου «η γάτα είναι ζώο», εντούτοις δεν ενσωματώνουν αυτές τις ταξινομικές τους γνώσεις στους ορισμούς που δίνουν.

Βεβαίως, ύστερα από μερικά χρόνια εμπειρίας μέσα σε μια τάξη όπου διάφοροι ορισμοί δίνονται, ακούγονται, συζητούνται ή ζητούνται από το δάσκαλο, τα παιδιά φθάνουν στο σημείο να έχουν δομήσει τις πληροφορίες και αυτοματοποιήσει επαρκώς τις ψυχογλωσσικές διαδικασίες ανάκτησης της έννοιας-γένους που απαιτείται κάθε φορά.

Σχετικά πειράματα έδειξαν μάλιστα, ότι τα παιδιά βοηθούνται σημαντικά στο να συνειδητοποιήσουν τι είναι ή πώς ξεκινάει ένας σωστός ορισμός, όταν εκτίθενται συχνά στη ερώτηση «Τι είναι το Χ;» και ακόμη καλύτερα, όταν η πρώτη αυτή ερώτηση

συνοδεύεται από την επανάληψη της όπου όμως δίνεται έμφαση στο συνδετικό «Ναι, αλλά τι είναι το Χ;» (*Νάκας, 2002, σελ 87*)

1.5.1 ΤΟ ΠΡΩΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Ένα από τα συχνά αναφερόμενα ευρήματα των ερευνών σχετικά με την προέλευση των πρώτων λέξεων των παιδιών είναι ότι λέξεις που παραπέμπουν σε αντικείμενα εμφανίζονται συχνά στο λεξιλόγιο των παιδιών όταν πλησιάζουν τα δεύτερα γενέθλια τους. Γενικά έχει παρατηρηθεί ότι οι πρώτες λέξεις που αποκτά το παιδί συχνά συνδέονται με πράξεις που μπορεί να εκτελέσει το παιδί με τα πράγματα που ονομάζει. Επίσης είναι πιθανό να κατονομάζονται αντικείμενα που μπορούν να αλλάζουν και να κινούνται (όπως ζώα και αυτοκίνητα), ενώ τα μεγάλα, ακίνητα αντικείμενα, όπως δέντρα ή σπίτια, «απλώς υπάρχουν» και δεν κατονομάζονται συνήθως (*Cole και Cole, 2001, Β' τόμος, σελ 59*). Το γεγονός ότι τα παιδιά έχουν την τάση να χρησιμοποιούν λέξεις ακριβώς τη στιγμή που τα αντικείμενα αλλάζουν ή κινούνται υποδηλώνει στενή σχέση ανάμεσα στις λέξεις και τις πράξεις στο μυαλό του μικρού παιδιού.

Αν και όλα τα παιδιά χρησιμοποιούν συχνά «ετικέτες» για τα αντικείμενα, οι λέξεις αυτές συνήθως δεν καλύπτουν ούτε τις μισές λέξεις του λεξιλογίου των παιδιών των 2 ετών. Οι Gornik και Meltzoff (1986) (στο *Cole και Cole, 2001, Β' τόμος, σελ 59-60*) βρήκαν ότι, εκτός από την ονοματοδοσία αντικειμένων, τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν προσδιοριστικές λέξεις για να αναγγείλουν αλλαγές στην κατάσταση ή στη θέση ενός αντικειμένου. Όταν ένα αντικείμενο εξαφανίζεται μπορεί να λένε «πάει», ενώ το «εδώ» μπορεί να αναγγείλει την εμφάνισή του. Μια από τις πιο χρήσιμες προσδιοριστικές λέξεις στο πρώτο λεξιλόγιο των παιδιών είναι το «όχι», το οποίο πέρα από την εκπλήρωση επικοινωνιακών λειτουργιών όπως απόρριψη, διαμαρτυρία και άρνηση, χρησιμοποιείται για να σχολιάσει ανικανοποίητες προσδοκίες ή την απουσία ενός αντικειμένου.

Σχετικά με τον τρόπο που αλλάζουν οι σημασίες των λέξεων με την ανάπτυξη του παιδιού, έχει παρατηρηθεί ότι καθώς τα παιδιά εξοικειώνονται με τους τρόπους που οι άνθρωποι γύρω τους χρησιμοποιούν τις λέξεις, η δική τους χρήση των λέξεων προσαρμόζεται όλο και περισσότερο στις γενικές χρήσεις της πολιτισμικής τους ομάδας. Αυτό το πετυχαίνουν περιορίζοντας την γκάμα των περιπτώσεων στις οποίες

χρησιμοποιούν μερικές λέξεις, ενώ ταυτοχρόνως, διευρύνουν τις εφαρμογές άλλων (Anglin, 1986 στο Cole και Cole, 2001, Β' τόμος, σελ. 60).

Όπως υποστηρίζει ο ίδιος ο Anglin (1977, 1983, στο Dromi, 1999, p 110-111), οι σημασίες των λέξεων των παιδιών παρουσιάζονται σε δυο ευδιάκριτα επίπεδα: το επίπεδο της γενίκευσης (extension) και το επίπεδο της σκοπιμότητας (intension).

«Η γενίκευση ενός ορισμού αναφοράς περιλαμβάνει όλα τα αντικείμενα τα οποία ένα άτομο προτίθεται να δηλώσει με τον συγκεκριμένο ορισμό», ενώ «η σκοπιμότητα ενός ορισμού αναφοράς είναι μια κατηγορία στοιχείων τα οποία ένα άτομο πιστεύει πως είναι πραγματικά λόγω των παραδειγμάτων της κατηγορίας που δηλώνει αυτός ο ορισμός» (Dromi, 1999, σελ. 111). Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό της γενίκευσης η λέξη «ζώο» έχει ως εξής: *αγελάδα, σκύλος, γάτα, ελέφαντας, κροκόδειλος, πιγκουίνος* κτλ ενώ η σκοπιμότητα του είναι: *ζει, τρέφεται, αναπαράγεται, λειτουργεί και κινείται αυθόρμητα...*

Συνοπτικά, η γενίκευση προκύπτει κάθε φορά που πολλά μέλη μιας κατηγορίας αναφέρονται με τον ίδιο όρο, ο οποίος συμβατικά χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει μόνο ένα από αυτά.

Οι πρώτες γενικεύσεις των παιδιών φαίνεται ότι επηρεάζονται έντονα από τα αντιληπτικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων που ονομάζονται, καθώς και από τον τρόπο που τα ονομαζόμενα αντικείμενα λειτουργούν στις πράξεις των παιδιών¹⁷. Μια λέξη όπως το «γατάκι» μπορεί να γενικευθεί για να καλύψει μια μεγάλη ποικιλία τετράποδων ζώων, εξαιτίας του κοινού τους σχήματος, ή μια ποικιλία μαλακών γούνινων αντικειμένων, εξαιτίας της παρόμοιας υφής τους.

Επίσης, δεν πρέπει να παραληφθεί το γεγονός ότι η γενίκευση είναι ένας όρος «ομπρέλα», κάτω από τον οποίο βρίσκονται κι άλλοι τύποι γενίκευσης όπως η υπεργενίκευση (overextension). Η υπεργενίκευση είναι η χρήση μιας λέξης για μια τάξη αντικειμένων αναφοράς, κάποια από τα οποία δεν ανταποκρίνονται στη λέξη αυτή, με βάση βέβαια την αναφορά-ονομασία που της καθορίζουν οι ενήλικες (π.χ., η λέξη «γάτα» χρησιμοποιείται για όλα τα τετράποδα). Αμελητέος δεν πρέπει να είναι και ο τύπος της υπό-γενίκευσης (underextension), αφού όπως κατέγραψε ο Anglin (στο Cole

¹⁷ Cole, M., Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών, Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, Β' τόμος, σελ 60-61

και Cole, 2001, σελ 63), κάποιες από τις πρώτες λέξεις των παιδιών χρησιμοποιούνται αρχικά πολύ περιορισμένα για ένα μόνο αντικείμενο αναφοράς ή για περιορισμένα παραδείγματα της ανταποκρινόμενης κατηγορίας της ίδιας λέξης όπως τη χρησιμοποιούν οι ενήλικες (π.χ., η λέξη «ελέφαντας» αναφέρεται μόνο στο μικρό μπλε ελεφαντάκι-παιχνίδι).

Βέβαια, όπως υποστηρίζει η Dromi (1999), είναι αρκετά δύσκολο να αποδειχθεί με εμπειρικές έρευνες η εξυπακουόμενη σχέση ανάμεσα στο πεδίο γενίκευσης και στα στοιχεία σκοπιμότητας στα νεαρά παιδιά. Κι αυτό συμβαίνει λόγω του νεαρού της ηλικίας των παιδιών (3 ετών), αφού δύσκολα συνεργάζονται σε πειραματικούς χειρισμούς, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να λαμβάνονται με έμμεσο τρόπο από μη γλωσσικά πλαίσια.

Τώρα, όσον αφορά, την επιλογή του ονόματος που θα αποδώσουν τα παιδιά σε ένα αντικείμενο, αυτό εξαρτάται από το ότι πρέπει να μάθουν να αντιμετωπίζουν το γεγονός ότι αρκετές λέξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το ίδιο αντικείμενο. Όπως υποστηρίζει κι ο Kuczaj (1999)¹⁸, τα παιδιά δεν μπορούν να παραγάγουν ή να δηλώσουν μια λέξη που μόλις άκουσαν έτσι ώστε να την μάθουν. Συνήθως αποθηκεύουν τις πληροφορίες αυτές στη μνήμη τους για μελλοντική χρήση. Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί ερμηνεύει μια λέξη που μόλις έχει ανακαλύψει εξαρτάται από το ήδη υπάρχον λεξικό του, τις γνώσεις του για τον κόσμο και τις δεξιότητες αντίληψής του.

Ακόμη, η πιθανή σημασία που θα αποδώσει το παιδί σε μια λέξη εξαρτάται από την ερμηνεία και απομνημόνευση της κατάστασης στην οποία η λέξη πρωτοεμφανίστηκε. Σε τέτοιες περιπτώσεις, το παιδί είναι πιθανό να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η λέξη σχετίζεται με το αντικείμενο, αν και μπορεί να μην καθορίσει αμέσως την ακριβή φύση της σχέσης αντικειμένου-λέξης (Βλ. Ευθυμίου, 1999). Πάντως, απηφώντας το κατά πόσο μια λέξη έχει ή όχι συγκεκριμένη αναφορά, τα παιδιά είναι σε θέση να κάνουν στα γρήγορα μια πρόχειρη εικασία για την σημασία της λέξης, μια εικασία αρκετά συχνά βασισμένη σε περιορισμένες εμπειρίες, ένα φαινόμενο το οποίο αποκαλείται «γρήγορη αντιστοίχιση» (fast mapping)¹⁹.

¹⁸ *The world of words: Thoughts on the development of a lexicon*, p 140-141.

¹⁹ Kuczaj, S. (1999). *The development of a lexicon*, p. 141: ο όρος «fast mapping» καθορίστηκε από τις έρευνες των Carey (1978), Dockrell & Campbell (1986), Heibeck & Markman (1987). Ως «γρήγορη

Ένα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό των πρώτων λέξεων που λένε τα παιδιά είναι ότι έχουν την τάση να αναφέρονται στα αντικείμενα σ' ένα μέσο επίπεδο αφαίρεσης (για παράδειγμα, λένε αυτοκίνητο κι όχι τροχοφόρο), που έχει μια γενικότερη σημασία, αλλά ούτε και Σεβρολέτ, που έχει ακόμα πιο συγκεκριμένη σημασία. Μόνο αργότερα κατακτούν τα παιδιά λέξεις που είναι γενικότερες ή πιο εξειδικευμένες. Αυτές οι πρώτες λέξεις μοιάζουν να ταξινομούν τον κόσμο σε κατηγορίες, ούτε πολύ μεγάλες ούτε πολύ μικρές.

Με την πάροδο του χρόνου τα παιδιά αποκτούν περισσότερες εμπειρίες κι έτσι εξοικειώνονται με ένα μεγάλο αριθμό συγκεκριμένων καταστάσεων στις οποίες χρησιμοποιείται η ίδια λέξη. Κατ' επέκταση οι λέξεις αρχίζουν να αποκτούν εννοιολογικές σημασίες που δεν εξαρτώνται από κανένα συγκεκριμένο πλαίσιο, ούτε καν από το πλαίσιο του πραγματικού κόσμου.

Ένας απλός τρόπος να εκτιμήσουμε τη μεταβαλλόμενη δομή του λεξιλογίου των παιδιών είναι να ζητήσουμε από παιδιά διάφορων ηλικιών να πουν την πρώτη λέξη που τους έρχεται στο νου ως ανταπόκριση σε μια σειρά λέξεων. Στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης, τα παιδιά απαντούν στο «σκύλος» με το δαγκώνει ή με το «τρέχει» ανάλογα με την κατάσταση που ανασύρει από τη μνήμη η λέξη-ερέθισμα. Αργότερα απαντούν στο «σκύλος» με το «γάτα» ή «ζώο».

Για να κλείσουμε το κεφάλαιο «Βασικό λεξιλόγιο» θα αναφερθούμε στο ότι μερικοί ερευνητές πιστεύουν ότι, ακόμα κι όταν τα παιδιά αρθρώνουν μόνο μεμονωμένες λέξεις, οι λέξεις αυτές έχουν θέση ολοκληρωμένων ιδεών και ολοκληρωμένων προτάσεων. Αυτές οι προτάσεις της μιας λέξης ονομάζονται ολοφραστικές²⁰.

Η Greenfield και ο Smith (1976, στο Cole και Cole, 2001, σελ 67), υπογραμμίζουν ότι οι μεμονωμένες λέξεις των παιδιών σχεδόν πάντα συνοδεύονται από μη λεκτικά στοιχεία, όπως χειρονομίες και ξεχωριστές εκφράσεις του προσώπου. Η μεμονωμένη λέξη σε συνάρτηση με τις χειρονομίες και τις εκφράσεις του προσώπου είναι ισοδύναμη με μια ολόκληρη πρόταση. Με αυτή την έννοια, η μεμονωμένη λέξη δεν είναι ολοφραστική, αλλά ένα στοιχείο σε μια σύνθετη επικοινωνία που περιλαμβάνει και μη λεκτικές πράξεις. Η υπερβολική αντίδραση των ενηλίκων στις μονολεκτικές προτάσεις

αντιστοίχηση» ορίζεται ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά σχηματίζουν γρήγορα μια ιδέα για το νόημα μιας άγνωστης λέξης, την οποία ακούνε σε μια οικεία και καλά δομημένη συνθήκη.

²⁰ Michael Cole, Sheila R. Cole, «Η ανάπτυξη των παιδιών» (Β' τόμος), σελ 67

των παιδιών λες κι έχουν ολοκληρωμένο νόημα, είναι αρκετές φορές λανθασμένη και οδηγεί το παιδί σε λάθος συμπεράσματα. Αν για παράδειγμα, το παιδί λέει «παπούτσι» και ο πατέρας απαντά λέγοντας «Α, θέλεις να σου δέσει ο μπαμπάς τα κορδόνια σου», τότε το παιδί μαθαίνει πώς η συγκεκριμένη μονολεκτική λέξη φέρνει επιθυμητά αποτελέσματα. Έτσι, αντί να προσπαθεί να συντάξει μια πρόταση για να πει αυτό που θέλει, λέει απλά μια λέξη ξέροντας ότι θα πραγματοποιηθεί. Εδώ βέβαια τίθεται και το ερώτημα «Κατά πόσο το νόημα αυτό ανήκει στο παιδί κα κατά πόσο προκύπτει από την ερμηνεία που δίνει ο ενήλικας στην πρόταση, βασιζόμενος σε πληροφορίες που σταχυολογεί από το πλαίσιο μέσα στο οποίο μιλάει το παιδί;»²¹. Έως ότου διαθέτουμε κάτι παραπάνω από μια μεμονωμένη λέξη, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να προσδιορίσουμε πού τελειώνει η λέξη του παιδιού και που αρχίζει η ερμηνεία του ενήλικα.

Το παραπάνω πρόβλημα ερμηνείας, αν και δεν εξαφανίζεται ποτέ εντελώς, γίνεται λιγότερο ενοχλητικό όταν το παιδί αρχίζει να συνδέει περισσότερες λέξεις μεταξύ τους, σχηματίζοντας προτάσεις. Αν και σπάνια σχηματίζουν γραμματικά ορθές προτάσεις, ακόμα και οι φράσεις δυο λέξεων εμπεριέχουν υπερδιπλάσιες πληροφορίες για το τι εννοεί το παιδί απ' όσες μια μεμονωμένη λέξη. Τα παιδιά μπορούν να εναλλάσσουν τη σειρά των λέξεων για να δημιουργήσουν διαφορετικά νοήματα. Αυτή η δυνατότητα δημιουργίας νοήματος με την εναλλαγή της σειράς των γλωσσικών στοιχείων σηματοδοτεί τη γέννηση της γραμματικο-συντακτικής δομής. Εννοείται πως καθώς τα παιδιά αρχίζουν να συνδέουν όλο και περισσότερες λέξεις μεταξύ τους για να σχηματίσουν ολοκληρωμένες προτάσεις, αυξάνουν και την πολυπλοκότητα και ποικιλία των λέξεων και των γραμματικών μηχανισμών που χρησιμοποιούν.

²¹ Cole, M., Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών, Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, Β' τόμος, σελ 67

1.5.2 ΟΥΣΙΩΔΗ ΚΑΙ ΕΠΟΥΣΙΩΔΗ ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ

Οι ερευνητές που μελετούν τον τρόπο απόκτησης της σημασίας των λέξεων, προσανατολίζονται γενικά προς δυο κατευθύνσεις: σύμφωνα με τη μία από αυτές, η απόκτηση της σημασίας των λέξεων στηρίζεται στη σταδιακή προσθήκη ή αφαίρεση των διακριτών σημασιολογικών γνωρισμάτων. Σύμφωνα με την άλλη, η σημασία των λέξεων αναπτύσσεται μέσω εμπειριών που προέρχονται από σχετικά παραδείγματα και οι οποίες παράγουν μια πρωτότυπη δομή από την οποία απορρέει η σημασία²². Αυτές οι απόψεις φαίνονται αντιφατικές μεταξύ τους, ενώ έχουν οδηγήσει σε οξείες αντιπαραθέσεις όσον αφορά τον τρόπο απόκτησης της σημασίας των λέξεων.

Ο Vygotsky (1962) (στο Keil και Batterman, 1984, σελ 221) υποστηρίζει ότι οι σημασίες λέξεων που αποκτούν τα μικρά παιδιά υφίστανται θεμελιώδεις αλλαγές στη φύση τους αφού μετασχηματίζονται από φτωχές σε οργάνωση αναπαραστάσεις, που πηγάζουν από οικεία, γνωστά παραδείγματα σε περισσότερο οργανωμένες σημασίες. Ο ίδιος παραθέτει πολύ απλά το παράδειγμα ενός παιδιού, το οποίο έκρινε ότι ένας όρος συγγένειας όπως «θεία» είναι η έννοια που αποδίδουν οι άνθρωποι σε μια γυναίκα με συγκεκριμένη ηλικία και χαρακτήρα. Μόνο αργότερα τα παιδιά είναι σε θέση να μάθουν τέλεια τους αφαιρετικούς κανόνες που καθορίζουν επακριβώς τους όρους συγγένειας.

Βέβαια, οι απόψεις του Vygotsky διαφέρουν από τις προηγούμενες σε δυο σημεία: πρώτον, ο Vygotsky έβλεπε τη διαδικασία της σημασιολογικής λεξιλογικής ανάπτυξης ως μια γενική μονολιθική ικανότητα που σχετίζεται με την εμφάνιση της εγωκεντρικής ομιλίας. Αντίθετα, η εναλλαγή που προτείνεται παραπάνω προκύπτει σε διάφορες ηλικίες με διαφορετικές εννοιολογικές θέσεις οι οποίες εξαρτώνται από παράγοντες σχετικούς με τη φύση των συγκεκριμένων θέσεων καθώς και των λέξεων που αντιστοιχούν σ' αυτούς τους παράγοντες. Δεύτερον, ο Vygotsky δεν αναγνωρίζει ότι είναι πιθανόν κάποιες όψεις του τρόπου απόκτησης της σημασίας των λέξεων των παιδιών να είναι εντελώς instance bound, ενώ από άλλη άποψη, η σημασία διέπεται από απαραίτητους κανόνες και σχέσεις.

²² Anglin, 1977 στο Keil, F., and Batterman, N. (1984). A Characteristic-to-Defining Shift in the Development of Word Meaning σελ 221

Από τον Vygotsky και μετά έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις για την αντιληπτική και εννοιολογική ανάπτυξη, οι οποίες προτείνουν πρότυπα ανάλογα με αυτά της μετάβασης από τα επουσιώδη στα ουσιώδη γνωρίσματα της σημασία των λέξεων (όπως την μελέτησαν ο Keil και Batterman, 1984). Μια παραπλήσια προς την προηγούμενη άποψη είναι και αυτή της μετάβασης από ολιστικές σε αναλυτικές αναπαραστάσεις (Wholistic to analytical representations). Παρόμοια μετάβαση πρότεινε κι ο Werner (1984), ενώ οι Bruner, Olver, Greenfield (1966) και Gibson (1969) (στο Keil και Batterman, 1984, σελ 222) προσέφεραν τροποποιημένες περιγραφές για την αντιληπτική κι εννοιολογική ανάπτυξη.

Για να καταλάβουμε όμως τη σχέση που έχουν η ολιστική προς την αναλυτική μετάβαση με την επουσιώδη προς την ουσιώδη όσον αφορά τη σημασία των λέξεων, πρέπει να λάβουμε υπόψη μια σειρά πρόσφατων μελετών που διεξήχθησαν από τους Kemler και Smith (στο Keil και Batterman, 1984, σελ 222). Ο Kemler (1983), για παράδειγμα, παραθέτει τις αρχικές εργασίες του Vygotsky, καθώς κι αυτές του Garner (1974) για τη διάκριση μεταξύ ολοκληρωμένου και χωριστού (integral/separable distinction) σε μια προσπάθεια να εξηγήσει τις αναπτυξιακές αλλαγές στην ταξινόμηση, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά τείνουν να κατηγοριοποιούν αντικείμενα με βάση την ολική ομοιότητα έναντι των ποικίλων διαστάσεων του αντικειμένου, ενώ άλλα παιδιά ομαδοποιούν πράγματα με βάση τις ποικίλες τους διαστάσεις. Έτσι, λοιπόν, ο Kemler δείχνει ότι τα νεαρά παιδιά μπορεί να κατηγοριοποιήσουν στην ίδια ομάδα αντικείμενα, χωρίς, όμως, να μοιράζονται κοινές κατευθυντήριες αξίες.

Η Carey (1978) (στο Keil και Batterman, 1984, σελ 222) υποστηρίζει ότι είναι πολύ πιθανό ακόμη και σημασίες φανερά αναλυτικές, όπως η έννοια «ψηλός», να είναι αξεδιάλυτα συνδεδεμένες με αυτό στο οποίο αναφέρονται. Έτσι, ένας ψηλός άντρας μπορεί να θεωρηθεί ψηλός με ένα διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι μια ψηλή καρέκλα (π.χ., η λέξη «ψηλός» μπορεί να αναφέρεται στη διάσταση από την κορφή ως τα νύχια για τον άντρα, ενώ για την καρέκλα να υποδηλώνει το ολικό μέγεθος της).

Οι Keil και Carroll (1980) (βλέπε Keil και Batterman, 1984, σελ 222-223) ακολούθησαν τις προτάσεις της Carey εξετάζοντας το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια «ψηλός» σε δυο μελέτες κατά τις οποίες παρουσίασαν στα παιδιά ένα μεγάλο αριθμό από διάφορα ψηλά αντικείμενα. Το πιο αξιοσημείωτο εύρημα ήταν ότι όταν

παρουσιάζονταν αντικείμενα με ασαφή οπτικά γνωρίσματα, η δυνατότητα κατανόησης της έννοιας «ψηλός» εξαρτιόταν από το γενικό πλαίσιο των περιστάσεων κάτω από τις οποίες παρουσιάζονταν τα αντικείμενα. Ένα δεύτερο αποτέλεσμα αυτής της εξέτασης ήταν ότι, σε μεγαλύτερες ηλικίες, τα παιδιά μεταπηδούσαν σε αναπαραστάσεις που διέπονται, κυρίως, από κανόνες, ακόμη κι αν κάποιος κανόνες ήταν λανθασμένοι (π.χ., ψηλός=στενός). Τέλος, παρά το φαινόμενο της μετάβασης από το παράδειγμα στον κανόνα, τα παιδιά διατηρούσαν έναν αριθμό σημασιολογικών γνωρισμάτων τα οποία περιέγραφαν την έννοια «ψηλός» ως μια χωρική ιδιότητα των φυσικών αντικειμένων. Ως συμπέρασμα, λοιπόν, προκύπτει ότι κάποιες όψεις του νοήματος παραμένουν σταθερές και ως κριτήρια καθόλη τη διάρκεια της ανάπτυξης.

Όσον αφορά τώρα τον ορισμό των εννοιών ουσιώδη και επουσιώδη γνωρίσματα των λέξεων, ας ανατρέξουμε σε έρευνες που έγιναν για τη σημασιολογική μνήμη, οι οποίες αναγνώρισαν τη διαφοροποίηση των δυο αυτών γνωρισμάτων όπως λειτουργούν στο δίκτυο της συγκεκριμένης μνήμης.

Κατ' αρχήν πρέπει να διευκρινιστεί ότι η διάκριση μεταξύ των δυο γνωρισμάτων έχει εσφαλμένα συγκριθεί με ερμηνείες που τους αποδίδονται από λεξιλογικούς-εγκυκλοπαιδικούς οδηγούς. Υποστηρίζεται λοιπόν ότι κάποια στοιχεία της σημασίας αποτελούν την ουσία της. Χωρίς αυτά είναι αδύνατο να δώσει κανείς τον ορισμό της σημασίας μιας λέξης. Έτσι, τα γνωρίσματα *δίποδο ζώο*, *έχει φτερά*, *έχει κοκκινωπό χρώμα στο λαιμό* είναι γνωρίσματα που αποτελούν την ουσία της έννοιας *καλογιάννος* (είδος πουλιού), ενώ τα γνωρίσματα *κουρνιάζει στα κλαδιά* και *δεν εξημερώνεται* δεν είναι απαραίτητα για την απόδοση του ορισμού της έννοιας *καλογιάννος*. Τα πρώτα είναι *ουσιώδη γνωρίσματα*, ενώ τα δεύτερα είναι *επουσιώδη γνωρίσματα* (Smith, Shoben & Rips, 1974). Τα πρώτα αφορούν ιδιότητες που πρέπει να παρουσιάζονται την ώρα που μια έννοια δίνεται ως παράδειγμα. Τα επουσιώδη είναι αντιπροσωπευτικά γνωρίσματα που σχετίζονται με μια έννοια ή είναι γνωρίσματα αυτής, αλλά κανένα από αυτά δεν είναι απολύτως απαραίτητο για την απόδοση του ορισμού της.

Αυτή η διάκριση όμως δε θα μπορούσε να μην προκαλέσει αρκετές διαμάχες, με κάποιους να αρνούνται την ύπαρξη της κι άλλους να τη χαρακτηρίζουν ως διάκριση αρχών με δυο τύπους γνωρισμάτων, τα οποία έχουν διαφορετικές γλωσσικές και ψυχολογικές ιδιότητες. Ενώ δεν είναι λίγοι οι φιλόσοφοι και οι ψυχολόγοι που

υποστηρίζουν ότι οι όροι που δηλώνουν φυσικά είδη φαίνεται να μη χαρακτηρίζονται από μια τέτοια διάκριση. Πάντως, η θεωρία των πρωτοτύπων των Rosch & Mervis (1975, στο Keil et al, 1984)²³ φαίνεται να δέχεται ότι τα σημασιολογικά γνωρίσματα είναι υπεύθυνα για την αναπαραγωγή των πρωτοτύπων της σημασίας των λέξεων.

Η όλη ιδέα των σημασιολογικών γνωρισμάτων προκύπτει από την ανάλυση (decomposition) της σημασίας των λέξεων σε διακριτά στοιχεία. Σ' ένα εύγλωττο δοκίμιο του ο Bollinger (1965) (στο Keil και Batterman, 1984, p224) άσκησε κριτική στην αποκαλούμενη ατομικοποίηση (atomization) της σημασίας των λέξεων, υποστηρίζοντας πως η ανάλυση της σημασίας σε διακριτά δομικά στοιχεία σπάνια φαίνεται να εμπερικλείει το όλο νόημα των λέξεων.

Πέρα, όμως, από τις ασυμφωνίες για το αν υπάρχει αυστηρή διχοτόμηση ή ομαλή συνέχιση μεταξύ ουσιασμών και επουσιασμών γνωρισμάτων και από την έκταση την οποία λαμβάνουν οι προσωπικές αντιλήψεις σχετικά με τον ένα ή τον άλλο τύπο γνωρίσματος, υπάρχουν κάποιοι καλοί λόγοι για να υποψιαζόμαστε ότι υπάρχει εξελίξιμη μετάβαση από τις αναπαραστάσεις που βασίζονται αποκλειστικά σε επουσιώδη γνωρίσματα σ' αυτές που στηρίζονται περισσότερο στα ουσιασμά.

Έχει γενικώς υποστηριχθεί η άποψη ότι συχνά οι πρώτες εννοιολογικές αναπαραστάσεις των παιδιών τείνουν να υπερκαλύπτονται από τα επουσιώδη γνωρίσματα έτσι ώστε η παρουσία ή απουσία των ουσιασμών να αγνοείται εντελώς ή αυτά να παρουσιάζονται ως επουσιώδη. Η σταδιακή όμως ανάπτυξη του παιδιού, μέσα από κάποιο είδος μεταβατικών σταδίων, επιφέρει την αντίθετη κατάσταση. Η πρόταση αυτή ενισχύεται περαιτέρω από μια μελέτη στην οποία ο Landau (1982) (βλέπε Keil και Batterman, 1984, p223) ζήτησε από τα παιδιά να επιλέξουν ποια από τις διάφορες εικόνες που τους έδειξε, ήταν αντιπροσωπευτικό παράδειγμα της έννοιας «γιαγιά». Κάποιες εικόνες χαρακτηρίζονταν από επουσιώδη γνωρίσματα του όρου συγγένειας γιαγιά, ενώ άλλες χαρακτηρίζονταν από ουσιασμά γνωρίσματα. Ανάλογα με την ηλικία παρατηρήθηκε, από τα μικρότερα σε ηλικία στα μεγαλύτερα, ισχυρή μετάβαση προς τις επιλογές που γίνονται με βάση τα ουσιασμά γνωρίσματα.

²³ Rosch & Mervis, 1975 στο Keil, F. and Batterman, N. (1984). A Characteristic-to-Defining Shift in the Development of Word Meaning σελ 223.

Για τη μετάβαση από τα επουσιώδη προς τα ουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα έχουν γίνει κάποιες άτυπες μελέτες με δείγμα 36 παιδιών. Τα παιδιά κλήθηκαν να δώσουν ορισμούς κάποιων εννοιών για να εξετασθεί κατά πόσο οι ορισμοί αλλάζουν με την ηλικία και αν στην αλλαγή αυτή αντικατοπτρίζεται η προαναφερθείσα μετάβαση. Για την έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε ένας αριθμός εννοιών που περιέχουν και ουσιώδη και επουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα των εννοιών, όπως «νησί», «διαφήμιση» και «θείος». Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων τα μικρά παιδιά ανέφεραν μόνο τα επουσιώδη γνωρίσματα των ορισμών. Έτσι, λοιπόν, τα μικρότερα παιδιά όρισαν ως «νησί» ένα ζεστό μέρος στο οποίο οι άνθρωποι χορεύουν χωρίς ρούχα ή ένα μέρος με δέντρα καρύδας και παραλίες. Σχεδόν κανένα δε δήλωσε ότι υπάρχει νερό σ' όλες τις πλευρές του νησιού. Παρομοίως, ως «θείος» χαρακτηρίστηκε ένας φίλος, γένους αρσενικού και με συγκεκριμένη ηλικία. Τέλος, ως «διαφημίσεις» περιγράφηκαν κάποια είδη παρουσίασης, σόου δηλαδή, όπου επικρατεί χορός και τραγούδι και στο τέλος πάντα παρουσιάζεται ένας αριθμός²⁴.

Στην πραγματικότητα οι περισσότερες απορίες που διατυπώνονται σήμερα σχετικά με τη λεξιλογική απόκτηση τοποθετούνται μέσα σ' ένα πλαίσιο στο οποίο το παιδί καλείται να εκτελέσει το επονομαζόμενο έργο της «αντιστοίχισης» (mapping). Μ' αυτές τις προοπτικές το πρόβλημα του παιδιού βρίσκεται στο να ξεχωρίσει τις συγκεκριμένες έννοιες που εκφράζονται από τη γλώσσα που μαθαίνει, καθώς και στο να αντιστοιχίσει τις λέξεις με τις έννοιες που έχουν διαμορφωθεί προγενέστερα κι ανεξάρτητα από την προς μάθηση γλώσσα.

Για το θέμα της «αντιστοίχισης» υπάρχουν αξιόλογα στοιχεία. Έρευνες δείχνουν ότι οι ενήλικες, παρόλο που έχουν ένα διαφορετικό σύστημα κατηγοριοποίησης των χρωμάτων, οργανώνουν τις κατηγορίες των χρωμάτων με τον ίδιο τρόπο. Δείχνουν, επίσης, ότι οι κατηγορίες που εκφράζονται γλωσσικά αντανakλούν ψυχολογικά στοιχεία. Άλλες πηγές που επιβεβαιώνουν την άποψη της «αντιστοίχισης» προκύπτουν από μελέτες με παιδιά που είχαν ως μητρική τους γλώσσα την αγγλική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εννοιολογική γνώση είναι παράλληλη με τη γνώση των λέξεων και προηγείται αυτής. Κρίνοντας γενικά, μπορούμε να πούμε ότι υπάρχουν αρκετά

²⁴ Το κείμενο αποτελεί αποσπασματική μετάφραση του άρθρου των Frank C. Keil and Nancy Batterman με τίτλο *A characteristic-to-defining shift in the development of word meaning*, σελ 221-225

ενδεικτικά στοιχεία για το ότι οι λέξεις που υπάρχουν σε μια γλώσσα αντανακλούν βαθύτερες έννοιες, καθώς και την ανάπτυξή τους²⁵.

Άλλη έρευνα (Ευθυμίου, 1999) έδειξε ότι η κατανόηση της σημασίας αποτελεί έναν από τους κύριους παράγοντες που συμβάλλουν στη σωστή αντιστοίχιση μιας λέξης με τη σημασία της. Ωστόσο, όμως, η αντιστοίχιση επέρχεται και πριν από την πλήρη κατανόηση της σημασίας, διότι επηρεάζεται και από την εκάστοτε περίπτωση της σημασίας. Σε άλλες περιπτώσεις της σημασίας μιας λέξης μπορεί να έχουμε πλήρη κατανόηση και σε άλλες όχι. Δηλαδή, σε άλλες μπορεί να έχουμε χρήση μόνο ουσιωδών σημασιολογικών γνωρισμάτων και σε άλλες και ουσιωδών και επουσιωδών.

Πρωταρχικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσουμε τη διαδικασία σημασιολογικής ανάπτυξης των λέξεων σε παιδιά της Γ, Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, με την παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια:

α') Να διερευνηθεί αν τα παιδιά των τεσσάρων ανώτερων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου χρησιμοποιούν ουσιώδη ή επουσιώδη ή και τα δύο αυτά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σημασίας των λέξεων.

β') Να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές ως προς την κατανόηση και χρήση των ουσιωδών και επουσιωδών σημασιολογικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των λέξεων από τα παιδιά μεταξύ των τεσσάρων ανώτερων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

γ') Να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές ως προς την κατανόηση και χρήση των ουσιωδών και επουσιωδών σημασιολογικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των λέξεων από τα παιδιά μεταξύ των διάφορων λέξεων και

δ') Να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές ως προς την κατανόηση και χρήση των ουσιωδών και επουσιωδών σημασιολογικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των λέξεων μεταξύ των δύο φύλων, αγοριών και κοριτσιών κατά τάξη και γενικά.

²⁵ Το απόσπασμα αυτό είναι παρμένο και μεταφρασμένο από το άρθρο των Maria D. Sera & Eric L. Reittinger με τίτλο *Developing Definitions of objects and events in English and Spanish speakers*, σελ 119-120.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 234 παιδιά, ήτοι: 63 παιδιά της τρίτης τάξης του Δημοτικού (ηλικίας 7,5-9 χρονών), 60 της τετάρτης τάξης (9-10,5 χρονών), 56 της πέμπτης τάξης (10-11,5ετών) και 55 της έκτης τάξης (11-12,5 χρονών) (Βλ. Πίνακα 1). Όλα τα παιδιά προέρχονταν από δύο δημόσια Δημοτικά του Βόλου, τα οποία επιλέχτηκαν τυχαία.

Πίνακας 1. Αριθμός παιδιών κατά τάξη και φύλο

Φύλο	Τάξεις				Σύνολο
	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'	
Αγόρια	36	26	30	31	123
Κορίτσια	27	34	26	24	111
Σύνολο	63	60	56	55	234

Δεν πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε ότι από τα 234 παιδιά μόνο οι απαντήσεις ενός από αυτά δεν προσμετρήθηκαν στα δεδομένα της παρούσας εργασίας, επειδή δεν μπόρεσε να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο. Το παιδί αυτό ανήκε στην Ε' τάξη του Δημοτικού και ήταν χαρακτηρισμένο από τους εκπαιδευτικούς ως μαθητής με αργό ρυθμό μάθησης. Έτσι, τα παιδιά των οποίων οι απαντήσεις αναλύθηκαν και εξετάστηκαν ήταν συνολικά 233.

Όλα τα παιδιά είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική. Στην εργασία αυτή δε χρησιμοποιήθηκε δείγμα από παιδιά της Α' και Β' τάξης Δημοτικού, καθώς τα παιδιά αυτά ήταν δύσκολο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του τεστ που χρησιμοποιήθηκε μέσα στα χρονικά πλαίσια που είχαμε θέσει για τη διεκπεραίωση της εφαρμογής του, δηλαδή μέσα σε μια διδακτική ώρα.

2.2 Μέσα συλλογής ερευνητικού υλικού

Για τη δημιουργία των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε αγγλόφωνο υλικό και πιο συγκεκριμένα υλικό από τις έρευνες των Keil και Batterman (1984), αφού πρώτα έγινε η μετάφρασή του στην ελληνική. Οι δυο αυτοί ερευνητές στην προσπάθειά τους να μελετήσουν τη συχνότητα χρήσης των ουσιαστών και επουσιαστών σημασιολογικών γνωρισμάτων των λέξεων, δημιούργησαν μικρές ιστοριούλες που σχετίζονται με κάποιες

έννοιες λέξεων κι αναφέρονται σε συγγένεια προσώπων, αντικείμενα, ηθικές πράξεις, μαγειρικούς όρους, χειρωνακτικά εργαλεία, αφηρημένες έννοιες κτλ. Έτσι, λοιπόν, δανειστήκαμε δώδεκα λέξεις για τη δική μας έρευνα και δύο ιστοριούλες για κάθε λέξη και τις προσαρμόσαμε στα ελληνικά δεδομένα. Οι 12 λέξεις-όροι που επιλέχτηκαν ήταν οι εξής: α') τέσσερις όροι με ηθικό περιεχόμενο: *ψέμα, ληστής, κοροϊδία, προδοσία*, β') τέσσερις όροι που δηλώνουν συγγένεια προσώπων: *θείος/α, δίδυμες αδελφές, ξάδελφος, γιαγιά* και γ') τέσσερις όροι που δηλώνουν αντικείμενα: *φυλακή, καπέλο, εργοστάσιο, ταξί* (Βλ. παράρτημα). Επιλέχτηκαν όροι από τρία διαφορετικά σημασιολογικά πεδία για να διερευνηθεί αν το σημασιολογικό πεδίο επηρεάζει τη σημασιολογική ανάπτυξη των λέξεων στην παιδική γλώσσα.

Η επιλογή των όρων έγινε σύμφωνα με τα εξής κριτήρια, πάνω στα οποία στηρίχθηκαν οι προαναφερθέντες ερευνητές: (1) Οι όροι έπρεπε να είναι γνωστοί στα παιδιά όλων των ηλικιών καθώς και τους ενήλικες. (2) Τα ουσιώδη και επουσιώδη γνωρίσματά τους έπρεπε να είναι ξεκάθαρα στις ιστορίες που χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία συλλογής ερευνητικού υλικού και (3) Τα γνωρίσματα αυτά έπρεπε να επιτρέπουν τη δημιουργία δυο ειδών ιστοριών, στις οποίες το ένα γνώρισμα να τονίζεται και το άλλο να συγκαλύπτεται. Έτσι, δηλαδή, υπήρχαν δύο ιστοριούλες για κάθε όρο. Η πρώτη ιστοριούλα περιελάμβανε μόνο επουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα (+επουσιώδη/ -ουσιώδη) και η δεύτερη μόνο ουσιώδη (-επουσιώδη/+ουσιώδη).

Για να γίνουν περισσότερο κατανοητά τα παραπάνω παρατίθενται παρακάτω ως παράδειγμα δύο ιστορίες για τον όρο *ξάδελφος*. Οι υπόλοιπες ιστοριούλες βρίσκονται στο παράρτημα.

α') Ένα αγόρι είναι στην ίδια ηλικία με σένα και τον συναντάς κάθε Χριστούγεννα καθώς και τη μέρα των γενεθλίων σου. Του αρέσει να έρχεται στο σπίτι σου και να παίζει μαζί σου. Μερικές φορές κοιμάται εκεί τα βράδια. Οι γονείς του δεν έχουν καμία συγγένεια μαζί σου. Είναι αυτό το αγόρι ξάδελφός σου;

β') Ένας γέρος ζει μόνος του στο δάσος σε μια μικρή καλύβα. Ποτέ δεν τον επισκέπτεσαι για να τον δεις. Η μητέρα του και η μαμά σου είναι αδελφές. Είναι αυτός ο γέρος ξάδελφός σου;

Όπως φαίνεται λοιπόν κι από τις ιστορίες, η ιστορία με +επουσιώδη/ -ουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα όχι μόνο δεν έχει τα κατάλληλα ουσιώδη γνωρίσματα αλλά αυτά που έχει είναι αντιφατικά ως προς τη σημασία της λέξης. Σε αντίθεση είναι η ιστορία που χαρακτηρίζεται από -επουσιώδη/+ουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα, όπου κάποια γνωρίσματά της δεν είναι αντιπροσωπευτικά των περισσότερων παραδειγμάτων του υπό εξέταση όρου ενώ είναι απολύτως ορθά τα ουσιώδη²⁶.

Τα παιδιά καλούνταν να κρίνουν και να απαντήσουν με ΝΑΙ ή ΟΧΙ, ανάλογα με το αν συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν με το σημασιολογικό περιεχόμενο κάθε όρου, όπως αυτό παρουσιαζόταν στην ιστορία. Μια αρχική πρόβλεψη που είχαμε κάνει ήταν ότι τα παιδιά των μικρότερων τάξεων θα αποδέχονταν ως έγκυρα παραδείγματα τις ιστορίες με +επουσιώδη/-ουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά, δηλαδή των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και, κυρίως, της ΣΤ' τάξης θα έκαναν το αντίθετο.

Οι Keil και Batterman (1984) υποστηρίζουν στο σημείο αυτό και όσον αφορά τη μελέτη όρων με ηθικό περιεχόμενο, ότι η σειρά με την οποία παρουσιάζονται τα στοιχεία στην κάθε ιστορία επηρεάζει την κατανόηση και επανάκληση των πληροφοριών εκ μέρους των υποκειμένων. Πιο συγκεκριμένα, τίθενται υπέρ της άποψης ότι τα νεαρά σε ηλικία παιδιά τείνουν κυρίως να προσέχουν και να θυμούνται τα τελικά στοιχεία της ιστορίας. Γι' αυτόν το λόγο, στις δικές τους έρευνες, τοποθέτησαν τα ουσιώδη γνωρίσματα στο τέλος των προτάσεων της ιστορίας. Έτσι ήταν σίγουροι ότι οποιαδήποτε τάση αγνόησης -εκ μέρους των παιδιών- των παραπάνω γνωρισμάτων δεν οφειλόταν στη σειρά τοποθέτησής τους στην ιστορία. Με βάση τη συγκεκριμένη πορεία σκέψης κινηθήκαμε σ' αυτή την εργασία, μια και δανειστήκαμε τους όρους με τις αντίστοιχες ιστορίες για να διεξαγάγουμε τη δική μας έρευνα σε ελληνικά πλαίσια.

2.3 Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων έγινε από την ερευνήτρια στην αίθουσα των μαθητών και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων σε μια διδακτική ώρα για κάθε τμήμα. Έγινε επίσκεψη στο κάθε σχολείο πριν από τη συλλογή των δεδομένων και ενημερώθηκαν ο Διευθυντής και οι δάσκαλοι των μαθητών, οι οποίοι - αρκετά πρόθυμοι και εξυπηρετικοί

²⁶ Keil & Batterman (1984): *A characteristic-to-defining shift in the development of word meaning*, σελ 228.

- δέχθηκαν να ενημερώσουν τους μαθητές και να μας επιτρέψουν να τους απασχολήσουμε σε συγκεκριμένη ημέρα και ώρα.

Δε θελήσαμε να εμπλέξουμε τους δασκάλους στη διαδικασία να δώσουν οι ίδιοι τα ερωτηματολόγια στα παιδιά και να τα πάρουμε την επόμενη μέρα συμπληρωμένα, επειδή θέλαμε να πάρουν τα παιδιά τις ίδιες οδηγίες από το ίδιο πρόσωπο για να μην υπάρξουν διαφοροποιήσεις στις οδηγίες αυτές από τμήμα σε τμήμα. Σε κάθε τμήμα μπήκαμε μόνο μια φορά για μια διδακτική ώρα.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε το πρώτο δεκαήμερο του Μαΐου του σχολικού έτους 2005-2006. Πριν από την έναρξη της συλλογής ενημερώσαμε τους μαθητές ότι τα γραπτά τους δε θα βαθμολογούνταν αλλά ότι θα επιθυμούσαμε, όμως, να κατέβαλλαν την καλύτερη δυνατή προσπάθεια για να επιφέρει ο καθένας τους το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για τον εαυτό του. Έγινε προσπάθεια για δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας. Τονίσθηκε ότι το κάθε παιδί έπρεπε να απαντήσει μόνο του, χωρίς τη βοήθεια κανενός και σύμφωνα με τη δική του κρίση. Οι οδηγίες ήταν σαφείς και δε θα γίνονταν δεκτές απαντήσεις του τύπου ΔΕΝ ΞΕΡΩ. Αφού δώσαμε τις οδηγίες σχετικά με το τι είχαν να κάνουν οι μαθητές και λύσαμε τις απορίες τους, μοιράσαμε τα ερωτηματολόγια. Ο συνολικός χρόνος παροχής οδηγιών και συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν περίπου μια διδακτική ώρα. Η ερευνήτρια διάβασε το κείμενο στους μαθητές και τις μαθήτριες για ένα πρώτο άκουσμα για να μπορέσουν, έτσι, να σχηματίσουν μια γενική εικόνα για το περιεχόμενό του και για τα πρόσωπα που εμφανίζονταν στο κείμενο και τη δράση τους. Στο τέλος διατέθηκαν περίπου πέντε λεπτά για αυτοδιόρθωση.

Πρέπει να σημειωθεί ότι το περιεχόμενο των ιστοριών καθώς και οι όροι δεν είχαν γίνει γνωστά σε κανέναν πριν από την εγχείρισή τους στους μαθητές.

Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών δόθηκαν στο τέλος κάθε ιστοριούλας, όπου υπήρχε κενό για το σκοπό αυτό. Στην αρχή του φύλλου που περιείχε τις ιστοριούλες το κάθε παιδί έπρεπε να σημειώσει το όνομα του σχολείου του, το φύλο του, την τάξη και το τμήμα του.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Κωδικοποίηση των δεδομένων

Οι απαντήσεις των παιδιών ταξινομήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες, επειδή για κάθε όρο είχαμε δύο ιστοριούλες και για κάθε ιστοριούλα είχαμε δύο πιθανές εναλλακτικές απαντήσεις, ΝΑΙ ή ΟΧΙ. Δηλαδή, αν στην πρώτη ιστοριούλα κάθε όρου, το παιδί απαντούσε ΝΑΙ, η απάντηση ήταν λάθος. Αν απαντούσε ΟΧΙ, ήταν σωστή. Αν στη δεύτερη ιστοριούλα κάθε όρου, το παιδί απαντούσε ΟΧΙ, η απάντηση ήταν λάθος. Αν απαντούσε ΝΑΙ, ήταν σωστή. Οι παραπάνω κατηγορίες ήταν: ΝΑΙ/ΟΧΙ, ΝΑΙ/ΝΑΙ, ΟΧΙ/ΟΧΙ και ΟΧΙ/ΝΑΙ. Έτσι:

- Στην πρώτη κατηγορία καταγράφηκαν οι απαντήσεις που εξαρτιόνταν αποκλειστικά από τα επουσιώδη γνωρίσματα για να κρίνουν μια ιστορία, ήτοι οι απαντήσεις **ΝΑΙ/ΟΧΙ**.
- Στην επόμενη καταγράφηκαν οι απαντήσεις που δήλωσαν **ΝΑΙ/ΝΑΙ** στις ιστορίες, ήτοι όταν τα παιδιά αναφέρονταν εξίσου στα ουσιώδη και επουσιώδη γνωρίσματα κρίνοντας ότι και τα 2 ήταν αναγκαία για τον εξεταζόμενο όρο.
- Στην τρίτη κατηγορία συγκαταλέχθηκαν οι απαντήσεις **ΟΧΙ/ΟΧΙ**, δηλαδή αυτές που δεν αναφέρονται ούτε στα ουσιώδη ούτε στα επουσιώδη γνωρίσματα, ήτοι αυτές που φανέρωναν ότι κανένα από τα δύο είδη σημασιολογικών γνωρισμάτων δεν ήταν αναγκαίο για τον εξεταζόμενο όρο.
- Στην τελευταία βαθμίδα είχαμε τις περιπτώσεις στις οποίες κυριαρχούσαν τα ουσιώδη γνωρίσματα. Εδώ κατατάχθηκαν οι απαντήσεις **ΟΧΙ/ΝΑΙ** οι οποίες ήταν και οι ορθές απαντήσεις για κάθε όρο.

3.2 Ανάλυση

Για κάθε απάντηση δόθηκε σκορ 1 στην κατηγορία που η απάντηση αντιστοιχούσε, ενώ στις υπόλοιπες δόθηκε 0. Στη συνέχεια έγινε άθροιση και βρέθηκαν οι μέσοι όροι απαντήσεων κάθε κατηγορίας κατά όρο, φύλο και τάξη.

Για την ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών/τριών λάβαμε υπόψη μας τους παρακάτω δείκτες:

- α') Το μέσο όρο για να διακρίνουμε τις υψηλές και χαμηλές τιμές λαθών των μαθητών/τριών,

β') Την τυπική απόκλιση, για να δούμε ποια η διασπορά των αποτελεσμάτων και να επισημάνουμε την ομοιογένεια ή ανομοιογένεια των αποτελεσμάτων,

γ') Τους δείκτες σημαντικότητας της διαφοράς μέσω των όρων F και t για να διαπιστωθεί αν πραγματικά υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών/τριών μεταξύ των διάφορων κατηγοριών απαντήσεων συνολικά και κατά τάξη, στις κατηγορίες απαντήσεων των μαθητών/τριών μεταξύ των διάφορων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, καθώς και στις κατηγορίες απαντήσεων των μαθητών/τριών μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται πίνακες με τους μέσους όρους των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές/τριες κατά περίπτωση, καθώς και τα αποτελέσματα της στατιστικής τους ανάλυσης.

Στον Πίνακα 2 παρακάτω παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μαθητών/μαθητριών κατά κατηγορία και τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαφορά μέσω των όρων απαντήσεων μεταξύ των τάξεων σε όλες τις κατηγορίες απαντήσεων ήταν στατιστικώς σημαντική: NAI/NAI: $p < 0.02$, OXI/OXI: $p < 0.000$ και OXI/NAI: $p < 0.014$, εκτός της κατηγορίας NAI/OXI: $p > 0.437$.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των μαθητών/τριων κατά κατηγορία απαντήσεων και τάξη.

Τάξη	Είδος κατηγορίας απαντήσεων							
	NAI / OXI		NAI / NAI		OXI / OXI		OXI / NAI	
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α
Γ'	1.46	1.78	2.12	2	3.17	1.87	5.27	2.27
Δ'	1.67	1.42	2.42	1.30	3.16	1.87	5.72	2.60
Ε'	1.14	1.40	2.51	1.23	2.70	1.93	6.59	2.03
ΣΤ'	1.59	2.35	1.90	1.08	1.75	1.29	6.33	2.64
Σύνολο	1.33	1.77	2.23	1.19	2.38	1.80	5.97	2.44

Ωστόσο, όμως, στατιστική ανάλυση με τη μέθοδο Scheffe έδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων απαντήσεων είναι στατιστικώς σημαντική μεταξύ των εξής μόνο τάξεων: στην κατηγορία NAI/NAI ($p < 0.05$) μεταξύ Ε' και ΣΤ' τάξης, στην κατηγορία OXI/OXI μεταξύ Γ' και Ε' ($p < 0.000$), Γ' και ΣΤ' ($p < 0.001$) Δ' και Ε' και Δ' και ΣΤ' ($p < 0.032$) και στην περίπτωση OXI/NAI μεταξύ Γ' και Ε' ($p < 0.034$).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι στην κατηγορία των απαντήσεων ΝΑΙ/ΟΧΙ ο μέσος όρος των απαντήσεων κατά τάξη δεν μειώνεται από τάξη σε τάξη. Στην κατηγορία των απαντήσεων ΝΑΙ/ΝΑΙ ο μέσος όρος των απαντήσεων κατά τάξη μειώνεται μόνο μεταξύ Ε' και ΣΤ' τάξης. Στην κατηγορία ΟΧΙ/ΟΧΙ μειώνεται από την Γ' στην Ε' και την ΣΤ' και από την Δ' στην Ε' και την ΣΤ' τάξη. Τέλος, σημαντική μείωση παρατηρήθηκε από την Γ' στην Ε' στην κατηγορία απαντήσεων ΟΧΙ/ΝΑΙ.

Στατιστική ανάλυση των στοιχείων του Πίνακα 2 με βάση το κριτήριο t έδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων απαντήσεων μεταξύ των κατηγοριών είναι στατιστικώς σημαντική σε όλες τις δυνατές δυαδικές τους σχέσεις σε επίπεδο $p < 0.000$, εκτός της περίπτωσης μεταξύ ΝΑΙ/ΝΑΙ και ΟΧΙ/ΟΧΙ ($p > 0.281$).

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι η κατηγορία απαντήσεων που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό είναι αυτή του ΟΧΙ/ΝΑΙ, με μέσο όρο 5.97, γεγονός που μας δείχνει ότι σε ένα μεγάλο αριθμό απαντήσεων τα παιδιά όλων των τάξεων επικεντρώνονται περισσότερο μόνο στα ουσιώδη χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σημασίας των υπό εξέταση όρων από ό,τι σε καθεμιά από τις υπόλοιπες κατηγορίες λαθών. Η κατηγορία απαντήσεων ΝΑΙ/ΟΧΙ έχει το μικρότερο μέσο όρο, 1.33, από όλες τις κατηγορίες απαντήσεων, πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά εστιάζουν λιγότερο την προσοχή τους στα επουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα μόνο από ό,τι σε όλες τις άλλες κατηγορίες. Ενδιάμεσα των δυο κατηγοριών βρίσκονται οι υπόλοιπες δυο κατηγορίες, ΝΑΙ/ΝΑΙ και ΟΧΙ/ΟΧΙ, μεταξύ των οποίων δεν υπάρχει σημαντική διαφορά. Φαίνεται ότι στην αντιμετώπιση της σημασίας των υπό εξέταση όρων ο αριθμός των όρων για τους οποίους τα παιδιά λαβαίνουν υπόψη τους εξίσου τα ουσιώδη και τα επουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα είναι ο ίδιος με τον αριθμό εκείνων των όρων για τους οποίους τα παιδιά δε λαβαίνουν υπόψη τους ούτε το ένα ούτε το άλλο είδος σημασιολογικά γνωρίσματα.

Στον Πίνακα 3 παρακάτω παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων κατά κατηγορία απαντήσεων και φύλο.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων κατά κατηγορία απαντήσεων και φύλο.

Είδος κατηγορίας απαντήσεων								
Φύλο	ΝΑΙ / ΟΧΙ		ΝΑΙ / ΝΑΙ		ΟΧΙ / ΟΧΙ		ΟΧΙ / ΝΑΙ	
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α
Άρρεν (1)	1.77	2.08	1.95	1.15	2.37	1.79	5.93	2.55
Θήλυ (2)	0.88	1.25	2.54	1.18	2.38	1.82	6.01	2.34
Σύνολο	1.33	1.77	2.23	1.19	2.34	1.80	5.97	2.44

Στατιστική ανάλυση των στοιχείων του Πίνακα 3 έδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων απαντήσεων μεταξύ των δύο φύλων είναι στατιστικώς σημαντική στην κατηγορία ΝΑΙ/ΟΧΙ ($p < 0.000$) και ΝΑΙ/ΝΑΙ ($p < 0.000$). Δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στις κατηγορίες ΟΧΙ/ΟΧΙ ($p > 0.924$) και ΟΧΙ/ΝΑΙ ($p > 0.814$).

Τα παραπάνω σημαίνουν ότι τα αγόρια αποδίδουν μόνο επουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα σε περισσότερους όρους από ό,τι τα κορίτσια. Τα κορίτσια, όμως, αποδίδουν ταυτόχρονα και ουσιώδη και επουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα σε περισσότερους όρους από ό,τι τα αγόρια. Δεν υπάρχει διαφορά, όμως, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην κατηγορία απαντήσεων όπου ούτε το ένα είδος σημασιολογικά γνωρίσματα ούτε το άλλο αποδίδονται στους όρους, καθώς και στην κατηγορία όπου λαμβάνονται υπόψη μόνο τα ουσιώδη γνωρίσματα.

Τώρα όσον αφορά τη διαφορά τόσο των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών όσο και των κοριτσιών μεταξύ των κατηγοριών απαντήσεων στις δυαδικές τους σχέσεις, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα, εκτός των δυαδικών σχέσεων μεταξύ ΝΑΙ/ΟΧΙ και ΝΑΙ/ΝΑΙ στα αγόρια και μεταξύ ΝΑΙ/ΝΑΙ και ΟΧΙ/ΟΧΙ στα κορίτσια. Τα παραπάνω σημαίνουν ότι υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σχετικά με την αντιμετώπιση της σημασίας των λέξεων.

Στον Πίνακα 4 παρακάτω παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων κατά όρους και κατηγορίες απαντήσεων.

Απ' ό,τι φαίνεται η κατηγορία απαντήσεων με το μεγαλύτερο ποσοστό σε προτιμήσεις είναι αυτή του ΟΧΙ/ΝΑΙ με μέσο όρο απαντήσεων 5.96, παρουσιάζοντας στους περισσότερους όρους μεγαλύτερα ποσοστά από ό,τι οι όροι αυτοί στις υπόλοιπες κατηγορίες απαντήσεων.

Αμέσως μετά είναι η κατηγορία του ΟΧΙ/ΟΧΙ, που μας δείχνει ότι δεν υπήρξε προτίμηση ούτε στα επουσιώδη ούτε στα ουσιώδη γνωρίσματα, μετά έρχεται η κατηγορία ΝΑΙ/ΝΑΙ (Μ.Ο.: 2.24) και τέλος η κατηγορία ΝΑΙ/ΟΧΙ (Μ.Ο.: 1.33).

Στατιστική ανάλυση με βάση το κριτήριο t της διαφοράς των μέσων όρων απαντήσεων στην κατηγορία ΝΑΙ/ΟΧΙ και ΟΧΙ/ΝΑΙ μεταξύ των υπό εξέταση όρων ανά δύο έδωσε τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στους Πίνακες 4α' και 4β'.

Πίνακας 4: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων κατά όρους και κατηγορία απαντήσεων

Όροι	Κατηγορίες απαντήσεων							
	ΝΑΙ / ΟΧΙ		ΝΑΙ / ΝΑΙ		ΟΧΙ / ΟΧΙ		ΟΧΙ/ ΝΑΙ	
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α
1) Ψέμα	0.15	0.35	0.50	0.50	0.05	0.22	0.29	0.45
2) Ληστής	0.06	0.23	0.84	0.37	0.04	0.65	0.10	0.30
3) Κοροϊδία	0.07	0.25	0.08	0.27	0.07	0.27	0.77	0.42
4) Προδοσία	0.19	0.40	0.29	0.46	0.13	0.35	0.37	0.49
5) Θεός	0.06	0.23	0.07	0.27	0.28	0.44	0.59	0.49
6) Δίδυμες αδελφές	0.08	0.27	0.15	0.35	0.09	0.29	0.67	0.46
7) Ξάδελφος	0.07	0.27	0.02	0.13	0.30	0.45	0.61	0.50
8) Γιαγιά	0.13	0.35	0.06	0.23	0.24	0.43	0.56	0.49
9) Φυλακή	0.13	0.36	0.08	0.27	0.15	0.36	0.63	0.48
10) Καπέλο	0.05	0.22	0.02	0.14	0.51	0.51	0.41	0.49
11) Εργοστάσιο	0.19	0.39	0.10	0.31	0.24	0.42	0.46	0.50
12) Ταξί	0.15	0.35	0.03	0.17	0.32	0.46	0.50	0.50
Σύνολο	1.33	3.67	2.24	3.47	2.42	4.85	5.96	4.6

Στους Πίνακες 4α' και 4β' παρουσιάζεται η στατιστική σημαντικότητα ή η μη στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς των μέσων όρων των απαντήσεων ΝΑΙ/ΟΧΙ και των απαντήσεων ΟΧΙ/ΝΑΙ μεταξύ των δώδεκα υπό εξέταση όρων αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 4α', διαπιστώνουμε ότι η διαφορά των μέσων όρων των απαντήσεων της κατηγορίας ΝΑΙ/ΟΧΙ μεταξύ των δώδεκα υπό εξέταση όρων είναι στατιστικώς σημαντική στις περισσότερες από τις δυαδικές σχέσεις των όρων αυτών (72 από τις 132). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν παιδιά που χρησιμοποιούν μόνο επουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα και ότι ο αριθμός των παιδιών που

χρησιμοποιούν μόνο επουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα διαφέρει από όρο σε όρο στις περισσότερες από τις μεταξύ τους δυαδικές συγκρίσεις.

Σύμφωνα, επίσης, με τα στοιχεία του Πίνακα 4β', διαπιστώνουμε ότι η διαφορά των μέσων όρων των απαντήσεων της κατηγορίας ΟΧΙ/ΝΑΙ μεταξύ των δώδεκα υπό εξέταση όρων είναι στατιστικώς σημαντική στις περισσότερες από τις δυαδικές σχέσεις των όρων αυτών (111 από τις 132). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν παιδιά που χρησιμοποιούν ουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα και ότι ο αριθμός των παιδιών που χρησιμοποιούν ουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα διαφέρει από όρο σε όρο στις περισσότερες από τις μεταξύ των υπό εξέταση όρων δυαδικές συγκρίσεις.

Πίνακας 4α': Στατιστική σημαντικότητα* της διαφοράς των μέσων όρων των απαντήσεων ΝΑΙ/ΟΧΙ μεταξύ των δώδεκα υπό εξέταση όρων.

	1 Ψέμα	2 Ληστής	3 Κοροϊδία	4 Προδοσία	5 Θείος	6 Δίδυμες αδελφές	7 Ξάδελφος	8 Γιαγιά	9 Φυλακή	10 Καπέλο	11 Εργοστάσιο	12 Ταξί
5. Ψέμα		**	**		**	**	**			**		
6. Ληστής	**			**				**	**		**	**
7. Κοροϊδία	**			**				**	**		**	**
8. Προδοσία		**	**		**	**	**			**		
9. Θείος	**			**				**	**		**	**
10. Δίδυμες αδελφές	**			**				*	*		**	**
11. Ξάδελφος	**			**				**	**		**	**
12. Γιαγιά		**	**		**	*	**			**		
13. Φυλακή		**	**		**	*	**			**		
14. Καπέλο	**			**				**	**		**	**
15. Εργοστάσιο		**	**		**	**	**			**		
16. Ταξί		**	**		**	**	**			**		

* Στατιστική σημαντικότητα $p < 0,05$

** Στατιστική σημαντικότητα $p < 0,01$

Πίνακας 4β': . Στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς των μέσων όρων των απαντήσεων ΟΧΙ/ΝΑΙ μεταξύ των δώδεκα υπό εξέταση όρων.

	1 Ψέμα	2 Ληστής	3 Κοροϊδία	4 Προδοσία	5 Θείος	6 Δίδυμες αδελφές	7 Ξάδελφος	8 Γιαγιά	9 Φυλακή	10 Καπέλο	11 Εργοστάσιο	12 Ταξί
- Ψέμα		**	**		**	**	**	**	**	**	**	**
- Ληστής	**		**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
- Κοροϊδία	**	**		**	**	**	**	**	**	**	**	**
- Προδοσία		**	**		**	**	**	**	**		*	**
- Θείος	**	**	**	**		*				**	**	*
- Δίδυμες αδελφές	**	**	**	**	*			**		**	**	**
- Ξάδελφος	**	**	**	**						**	**	**
- Γιαγιά	**	**	**	**		**				**	*	
- Φυλακή	**	**	**		**	**	**	**		**	**	**
- Καπέλο	**	**	**		**	**	**	**	**			*
- Εργοστάσιο	**	**	**	*	**	**	**	*	**			
- Ταξί	**	**	**	**	*	**	**		**	*		

* Στατιστική σημαντικότητα $p < 0,05$

** Στατιστική σημαντικότητα $p < 0,01$

Από τα παραπάνω συνάγονται τα εξής: Το σημασιολογικό περιεχόμενο των όρων που εξετάζουμε δεν αντιμετωπίζεται από τα παιδιά του Δημοτικού με τον ίδιο τρόπο. Κάποιοι όροι αντιμετωπίζονται διαφορετικά από κάποιους άλλους. Τα παιδιά σε κάποιους όρους αποδίδουν μόνο επουσιώδη σημασιολογικά χαρακτηριστικά και σε άλλους μόνο ουσιώδη. Επίσης, ο αριθμός των παιδιών που αποδίδει μόνο ουσιώδη ή επουσιώδη γνωρίσματα στη σημασία των λέξεων διαφέρει από λέξη σε λέξη.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ερμηνεύουμε τα δεδομένα της παρούσας έρευνας με επιφυλάξεις, διότι οι έρευνες για την απόκτηση της σημασίας των λέξεων είναι σχεδόν ανύπαρκτες στη Νέα Ελληνική γλώσσα και, έτσι, δεν μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες που θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν να εξετάσουμε το θέμα μας βαθύτερα και πληρέστερα. Το δείγμα μας, επίσης, είναι πολύ μικρό για να μπορούμε με περισσότερη βεβαιότητα να υποστηρίξουμε τα αποτελέσματά μας. Πέρα από τα παραπάνω, είναι γνωστό ότι επιφυλάξεις επιβάλλεται να έχουμε στην ερμηνεία των δεδομένων κάθε εμπειρικής έρευνας (Γκότοβος, 1992).

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας έδειξαν ότι:

- Η διαφορά των μέσων όρων απαντήσεων μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών απαντήσεων είναι στατιστικώς σημαντική σε όλες τους τις δυνατές δυαδικές τους σχέσεις, εκτός της σχέσης μεταξύ των κατηγοριών ΝΑΙ/ΝΑΙ και ΟΧΙ/ΟΧΙ.
- Στην κατηγορία των απαντήσεων ΝΑΙ/ΟΧΙ η διαφορά των μέσων όρων απαντήσεων μεταξύ των τάξεων ανά δύο δεν είναι στατιστικώς σημαντική.
- Στην κατηγορία των απαντήσεων ΝΑΙ/ΝΑΙ οι μέσοι όροι απαντήσεων αυξάνονται από τη μικρότερη προς τη μεγαλύτερη τάξη με εξαίρεση την ΣΤ' τάξη, που έχει και το μικρότερο μέσο όρο. Η διαφορά των μέσων όρων απαντήσεων μεταξύ των τάξεων ανά δύο είναι, ωστόσο, στατιστικώς σημαντική μόνο μεταξύ Ε' και ΣΤ' τάξης.
- Στην κατηγορία των απαντήσεων ΟΧΙ/ΟΧΙ οι μέσοι όροι απαντήσεων μειώνονται από τη μικρότερη προς τη μεγαλύτερη τάξη. Η διαφορά των μέσων όρων απαντήσεων μεταξύ των τάξεων ανά δύο είναι, ωστόσο, στατιστικώς σημαντική μόνο μεταξύ Γ' και Ε' τάξης, Γ' και ΣΤ', Δ' και Ε' τάξης και Δ' και ΣΤ'.
- Στην κατηγορία των απαντήσεων ΟΧΙ/ΝΑΙ οι μέσοι όροι απαντήσεων αυξάνονται από τη μικρότερη προς τη μεγαλύτερη τάξη με εξαίρεση την ΣΤ' τάξη, που έχει μικρότερο μέσο όρο από την Ε' τάξη. Η διαφορά των μέσων όρων απαντήσεων μεταξύ των τάξεων ανά δύο είναι, ωστόσο, στατιστικώς σημαντική μόνο μεταξύ Γ' και Ε' τάξης.

- Τα αγόρια χρησιμοποιούν μόνο επουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα σε περισσότερες απαντήσεις από ό,τι τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν τα ουσιώδη και τα επουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα σε περισσότερες απαντήσεις από ό,τι τα αγόρια. Αντίθετα, στις απαντήσεις στις οποίες δε χρησιμοποιείται ούτε το ένα ούτε το άλλο είδος γνωρισμάτων, καθώς και στις απαντήσεις στις οποίες χρησιμοποιούνται μόνο ουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι στατιστικώς ασήμαντες.
- Το σημασιολογικό περιεχόμενο των όρων που εξετάζονται στην παρούσα εργασία δεν αντιμετωπίζεται από τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους υπό εξέταση όρους. Η διαφοροποίηση αυτή από όρο σε όρο παρατηρείται σε όλες τις κατηγορίες απαντήσεων των παιδιών.

Το γεγονός ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά των μέσων όρων απαντήσεων των παιδιών μεταξύ των κατηγοριών απαντήσεων μπορεί να σημαίνει ότι τα παιδιά δεν αποδίδουν τα ίδια σημασιολογικά γνωρίσματα σε όλους τους υπό εξέταση όρους. Αποδίδουν μόνο επουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα σε λίγους από τους υπό εξέταση όρους, αφού ο μέσος όρος είναι μόνο 1,33 από 12,00 που θα μπορούσε να είναι ο υψηλότερος δυνατός. Τα παιδιά αποδίδουν ουσιώδη και επουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα ταυτοχρόνως (ΝΑΙ/ΝΑΙ) ή δεν αποδίδουν κανένα από τα δύο είδη σημασιολογικών γνωρισμάτων (ΟΧΙ/ΟΧΙ), που περιέχονται στις ιστορίες των εργαλείων συλλογής ερευνητικού υλικού της παρούσας εργασίας, σε περισσότερους όρους από ό,τι στην περίπτωση της χρήσης μόνο επουσιωδών σημασιολογικών γνωρισμάτων. Επειδή δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά των μέσων όρων απαντήσεων μεταξύ των δύο αμέσως παραπάνω κατηγοριών απαντήσεων (ΝΑΙ/ΝΑΙ και ΟΧΙ/ΟΧΙ), μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι η πιθανότητα ταυτόχρονης χρήσης ουσιωδών και επουσιωδών σημασιολογικών γνωρισμάτων είναι ίδια με εκείνη της μη χρήσης ούτε του ενός ούτε του άλλου σημασιολογικού γνωρίσματος. Τέλος, τα παιδιά αποδίδουν μόνο ουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα περίπου στους μισούς από τους υπό εξέταση όρους, ήτοι ο μέσος όρος απαντήσεων είναι 5,97 από 12,00 που θα μπορούσε να ήταν ο υψηλότερος δυνατός.

Αν λάβουμε υπόψη ότι τα ουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα είναι εκείνα που χαρακτηρίζουν τη σημασία των λέξεων, τότε θα λέγαμε ότι η σημασία περίπου του μισού του αριθμού των υπό εξέταση όρων έχει αποκτηθεί από τα παιδιά της εργασίας μας. Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να συνάδουν με ευρήματα άλλων ερευνών (*Ευθυμίου, 1993, 1999, Efthimiou, 1995, Long, 1975*), σύμφωνα με τα οποία η κατανόηση και χρήση των ουσιωδών σημασιολογικών γνωρισμάτων δεν είναι μια ικανότητα που αποκτάται μια και έξω για τη σημασία όλων των λέξεων, αλλά αυτό συμβαίνει σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα, γίνεται δηλαδή διαδοχικά και όχι ταυτόχρονα, ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των παιδιών και, προφανώς, με τη σημασιολογική πολυπλοκότητα των λέξεων. Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι «Ποιοι από τους όρους έχουν αποκτηθεί από τα μισά και πάνω παιδιά;». Στο ερώτημα αυτό θα επανέλθουμε παρακάτω.

Η εξέταση της πορείας ανάπτυξης των απαντήσεων των παιδιών από την Γ΄ τάξη έως την ΣΤ΄ δείχνει μια διαφοροποίηση από κατηγορία απαντήσεων σε κατηγορία απαντήσεων. Τα παιδιά φαίνεται να χρησιμοποιούν στην επεξεργασία των σημασιολογικών γνωρισμάτων μερικών από τους όρους μόνο επουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα, χωρίς ποσοτικές διαφορές από τάξη σε τάξη. Στην περίπτωση όπου τα παιδιά λαμβάνουν υπόψη τους και τα δύο είδη σημασιολογικών γνωρισμάτων παρατηρείται στατιστικώς σημαντική μείωση του αριθμού των υπό εξέταση όρων μόνο από την Ε΄ τάξη προς την ΣΤ΄, ενώ από την Γ΄ μέχρι και την Ε΄ παρατηρείται αύξηση του αριθμού των όρων από τάξη σε τάξη, αν και αυτή η αύξηση δεν είναι στατιστικώς σημαντική. Επίσης, στην κατηγορία των απαντήσεων όπου τα παιδιά λαβαίνουν υπόψη τους μόνο ουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα, ο αριθμός των όρων αυξάνεται σημαντικά στην Ε΄ τάξη σε σύγκριση με την Γ΄ τάξη. Εκεί που παρατηρούνται περισσότερες διαφοροποιήσεις είναι η κατηγορία απαντήσεων όπου τα παιδιά δε λαμβάνουν υπόψη τους ούτε το ένα ούτε το άλλο σημασιολογικό γνώρισμα. Εκεί παρατηρείται σημαντική μείωση των όρων από την Γ΄ τάξη στην Ε΄ και την ΣΤ΄ και από την Δ΄ τάξη στην Ε΄ και την ΣΤ΄ τάξη. Τα παραπάνω μπορεί να σημαίνουν ότι τα παιδιά στην περίπτωση που δε λαμβάνουν υπόψη τους τα ουσιώδη και επουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα δεν άρχισαν να κατανοούν τη σημασία κάποιων από τους υπό εξέταση όρους. Αυτό το φαινόμενο φαίνεται να αλλάζει με την ηλικία και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά, δηλαδή, αρχίζουν να λαμβάνουν υπόψη

τους κατά τη σημασιολογική επεξεργασία των όρων το ένα ή το άλλο είδος σημασιολογικών γνωρισμάτων ή και των δύο ταυτόχρονα. Ωστόσο, έρευνες (Ευθυμίου, 1993 και Keil e tal, 1984) εισηγούνται ότι η απόκτηση της σημασίας των λέξεων αρχίζει με τη χρήση επουσιωδών σημασιολογικών γνωρισμάτων. Πάντως, απαιτούνται περαιτέρω έρευνες για τη διαλεύκανση αυτού του φαινομένου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και τα κορίτσια και τα αγόρια αγνοούν και τα δύο είδη σημασιολογικών γνωρισμάτων εξίσου και ότι τα κορίτσια λαβαίνουν υπόψη τους τα ουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα σε περισσότερους όρους από ό,τι τα αγόρια, γεγονός που μπορεί να σημαίνει ότι τα κορίτσια μπορεί να προηγούνται των αγοριών στη σημασιολογική ανάπτυξη των λέξεων (Ευθυμίου 1993). Εξάλλου η Αναπτυξιακή Ψυχολογία υποστηρίζει ότι τα κορίτσια προηγούνται αναπτυξιακά των αγοριών (Παρασκευόπουλος, 1985).

Επανερχόμαστε στο ερώτημα που τέθηκε παραπάνω και που αφορά τον εντοπισμό των όρων εκείνων των οποίων η σημασία έχει αποκτηθεί από τα μισά και πάνω παιδιά της παρούσας εργασίας. Σχετικά με το ερώτημα αυτό τα αποτελέσματα έδειξαν (Βλ. Πίν. 4) ότι η σημασία επτά όρων από τους δώδεκα (τέσσερις δηλώνουν συγγένεια προσώπων, τέσσερις δηλώνουν αντικείμενα και τέσσερις είναι ηθικού περιεχομένου) που εξετάστηκαν στην παρούσα εργασία έχει αποκτηθεί από τα μισά και πάνω παιδιά, ήτοι των όρων *θείος, δίδυμες αδερφές, ξάδερφος, γιαγιά, κοροϊδία, φυλακή* και *ταξί*. Παρατηρούμε ότι από τους επτά όρους τέσσερις δηλώνουν συγγένεια προσώπων, δύο αντικείμενα και ένας (*κοροϊδία*) είναι ηθικού περιεχομένου. Τα αποτελέσματα δείχνουν, επίσης, ότι η σημασία των υπόλοιπων τριών όρων ηθικού περιεχομένου (*ψέμα, ληστής* και *προδοσία*) αποκτήθηκε από λιγότερα παιδιά από ό,τι η σημασία των υπόλοιπων όρων που δηλώνουν αντικείμενα (*καπέλο* και *εργοστάσιο*), με εξαίρεση τους όρους *προδοσία* και *καπέλο* των οποίων η διαφορά των μέσων όρων απαντήσεων δεν είναι στατιστικώς σημαντική.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι τα παιδιά κατανοούν περισσότερο τη σημασία των λέξεων που ανήκουν στο σημασιολογικό πεδίο των όρων συγγένειας, λιγότερο τη σημασία των λέξεων που ανήκουν στο σημασιολογικό πεδίο των όρων που δηλώνουν αντικείμενα και πιο λίγο τη σημασία των λέξεων που ανήκουν στο σημασιολογικό πεδίο των όρων ηθικής.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορεί κανείς να ισχυρισθεί ότι η απόκτηση της σημασίας των λέξεων εξαρτάται από το σημασιολογικό πεδίο στο οποίο ανήκουν οι λέξεις και περαιτέρω, ίσως, από τις εμπειρίες που διαθέτουν τα παιδιά σχετικά με το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων (Ευθυμίου, 1999) και του σημασιολογικού πεδίου στο οποίο αυτές ανήκουν. Επίσης, μπορεί να εξαρτάται και από το γνωστικό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το παιδί. Η άποψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι τα παιδιά κατανοούν τις δύο λέξεις από τις τέσσερις υπό εξέταση του σημασιολογικού πεδίου που δηλώνει αντικείμενα και μία από τις τέσσερις του σημασιολογικού πεδίου που δηλώνει ηθικού περιεχομένου έννοιες. Επίσης, στον όρο *καπέλο*, που δηλώνει αντικείμενο και είναι μια λέξη πολύ γνωστή στα παιδιά δεν αποδίδεται από τα περισσότερα από αυτά (μέσος όρος: 0,51) ούτε το ένα ούτε το άλλο είδος σημασιολογικού γνωρίσματος και αυτό, ίσως, γιατί το ουσιώδες στοιχείο της σημασίας της συγκεκριμένης λέξης δεν έχει κατανοηθεί μέσα από τη συγκεκριμένη ιστορία του εργαλείου συλλογής ερευνητικού υλικού, το οποίο φαίνεται να παραπλανεί.

Τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας μάς οδηγούν σε προτάσεις σχετικές με τη διδασκαλία του λεξιλογίου στο σχολείο. Θεωρούμε ότι θα ήταν χρήσιμο ο/η δάσκαλος/α να έχει υπόψη του πως μέρος του αριθμού των λέξεων που τα παιδιά χρησιμοποιούν ή θεωρούμε ότι -γνωρίζουν δε γίνονται κατανοητές από αυτά στις πραγματικές τους διαστάσεις. Προκειμένου να βοηθήσουμε τα παιδιά να κατανοήσουν ικανοποιητικά το λεξιλόγιο που διδάσκονται, ίσως, είναι ανάγκη να τονίζουμε τα ουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα και να τα διδάσκουμε μέσα από απτά παραδείγματα.

Β Ι Β Λ Ι Ο Γ Ρ Α Φ Ι Α

Ξένη βιβλιογραφία:

- ☞ Dromi, E. (1999) Early lexical development, In M. Barrett (Ed), *The development of language*, Hove: Psychology Press, a member of Taylor and Francis group, Chapter 5.
- ☞ Efthimiou, A. (1995, July). *Development of word-meaning: The role of characteristic and defining features*. Paper presented at the 4th European Congress of Psychology, Athens: National and Kapodestrian University of Athens.
- ☞ Keil, F. (1992). *Concepts, Kinds, And Cognitive Development*. Massachusetts: The MIT Press.
- ☞ Keil, F., and Batterman, N. (1984). A Characteristic-to-Defining Shift in the Development of Word Meaning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 23, 221-236.
- ☞ Kuczaj, S. (1999). The world of words: Thoughts on the development of a lexicon. In M. Barrett (Ed), *The development of language*, Hove: Psychology Press, a member of Taylor and Francis group, Chapter 6.
- ☞ Long, B.S. (1975). *The development of semantic features: How children learn verbs of motion*. Unpublished Ph.D. dissertation, Cornell University, N.Y.

- ☞ Sera, M., Reitinger, E., Del Castillo Pintado, J. (1991). Developing Definitions of Objects and Events in English and Spanish Speakers. *Cognitive Development*, 6, 119-142.
- ☞ Smith, E., Shoben, E., & Rips, L. (1974). Structure and process in semantic memory: A featural model for semantic decisions. *Psychological Review*, 81, 214-241.

Ε λ λ η ν ι κ ή β ι β λ ι ο γ ρ α φ ί α :

- ☞ Αμπάτζογλου, Γρ. (2001). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας .
- ☞ Γκότοβος, Α. (1992). *Ορθογραφική μάθηση στο Δημοτικό*. Αθήνα: Gutenberg.
- ☞ Cole, M., Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών, Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, Β' τόμος (Μετάφραση: Μαρία Σολμαν).
- ☞ Ευθυμίου, Α. (1999). Απόκτηση της σημασίας των λέξεων: Αντιστοίχιση σημασιολογικού και λεξιλογικού συστήματος. *Ψυχολογία*, 6(1), 1-12.
- ☞ Ευθυμίου, Α. (1996). Απόκτηση της σημασίας των λέξεων στην παιδική γλώσσα: Ο ρόλος της λογικής συνοχής και των δομικών στοιχείων, *Ψυχολογία*, 3(2) Ειδικό Τεύχος, 33-45.
- ☞ Ευθυμίου, Α. (1993). *Απόκτηση της σημασίας των λέξεων στην παιδική γλώσσα: Ο ρόλος της ηλικίας και του φύλου των παιδιών και του μορφωτικού επιπέδου των γονιών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Τομέας Ψυχολογίας, Φιλοσοφική, Εθνικό και Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών.

- ☞ Θεοδωροπούλου, Μ. (2001). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας .
- ☞ Κατή, Δ. (2001). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- ☞ Lyons, J. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία (Μετάφραση)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ☞ Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και στις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*, Αθήνα: GUTENBERG.
- ☞ Μήτσης, Ν. (1999). *Η Διδασκαλία της Γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η επίδραση της Γλωσσικής Επιστήμης στην Εξέλιξη της*. Αθήνα: GUTENBERG.
- ☞ Νάκας, Θ. (2002). *Πώς ορίζουν τα παιδιά της λέξεις*. Γλώσσα, τεύχος 54, 2002.
- ☞ Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- ☞ Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σχολείο:

Φύλο: Άρρεν

Θήλυ

Να απαντήσεις στην ερώτηση κάθε ιστοριούλας με ένα ΝΑΙ ή ένα ΟΧΙ.

1. α') Ένα κορίτσι μισεί ένα αγόρι μέσα στην τάξη της, επειδή αυτός ήταν αρκετά κακός και της έλεγε άσχημα πράγματα. Το κορίτσι, θέλοντας να τον βάλει σε μελάδες, είπε στη δασκάλα όλα τα απαίσια πράγματα που το αγόρι έκανε πραγματικά. Θα μπορούσε αυτό που είπε το κορίτσι να είναι ψέμα;

β') Ένα μικρό αγόρι πήρε καλούς βαθμούς στο σχολείο και βραβείο για την εξυπνάδα του. Τα άλλα παιδιά το ζήλευαν. Το μικρό αγόρι, όμως, δεν ήθελε να το ζηλεύουν τα άλλα παιδιά και να νιώθουν άσχημα. Τους ήθελε και για φίλους του. Έτσι, λοιπόν, μια φορά, όταν πήρε έναν πολύ καλό βαθμό στο διαγώνισμα, είπε στα άλλα παιδιά ότι πήρε χαμηλό βαθμό ώστε να γίνουν φίλοι του. Θα μπορούσε αυτό που είπε το αγόρι να είναι ψέμα;

2. α') Ένας απαίσιος άντρας, που μυρίζει άσχημα κι έχει ένα πιστόλι στην τσέπη του, έρχεται μια μέρα στο σπίτι σου και παίρνει την τηλεόρασή σας. Λέει ότι οι γονείς σου δεν τη θέλουν πια και του είπαν ότι μπορούσε να την πάρει. Είναι αυτός ο άντρας ληστής;

β') Μια πολύ φιλική κι εύθυμη γυναίκα ήρθε προς εσένα και σε αγκάλιασε. Μετά, χωρίς άδεια, σου πήρε κάτι και έφυγε, χωρίς να το επιστρέψει ποτέ. Είναι αυτή η γυναίκα κλέφτρα;

3. α') Μια μέρα, όλα τα παιδιά βρίσκονταν στην παιδική χαρά και ξαφνικά στάθηκαν πίσω από το Βασίλη δείχνοντάς τον. Υπήρχε μια μεγάλη αράχνη στην πλάτη του. Αυτός νόμισε ότι τον κορόιδευαν για το καινούριο του κούρεμα κι έτσι έβαλε τα κλάματα. Οι υπόλοιποι προσπάθησαν να του πουν για την αράχνη που βρισκόταν πάνω στη ράχη του, αλλά αυτός έκλαιγε όλο και περισσότερο και δεν τους άκουγε. Τότε ο Βασίλης άρχισε να απομακρύνεται, ενώ αυτοί συνέχισαν να τον ακολουθούν δείχνοντάς τον. Έτρεξε μέσα στο σχολείο και το είπε στη δασκάλα. Κορόιδευαν τα παιδιά το Βασίλη;

β') Μια μέρα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, όλα τα αγόρια άρχισαν να δείχνουν το Βασίλη γελώντας και φωνάζοντας: «Κοιτάξτε το νέο κούρεμα του Βασίλη πόσο περιεργό είναι!! Τα αυτιά του πετάνε!». Ο Βασίλης όμως μιλούσε μόνο ισπανικά... Τους είδε να χαμογελούν και τους χαμογελούσε κι αυτός. Καταλάβαινε ότι μιλούσαν για το νέο του κούρεμα που τόσο του άρεσε. Ήταν πολύ χαρούμενος που όλοι έδειχναν ότι τους

άρεσε το νέο του λουκ κι έτσι τους ευχαρίστησε στα ισπανικά. Κοροΐδευαν τα παιδιά το Βασίλη;

4. α') Η Σουζάνα είπε στην καλύτερη της φίλη ότι συμπαθεί το Δημήτρη. Η Σουζάνα ήθελε να το πει στο Δημήτρη αλλά φοβήθηκε μήπως την κοροϊδέψει. Επιθυμούσε να το έλεγε κάποιος άλλος αντί για αυτή. Η καλύτερή της φίλη. Έτσι, η καλύτερή της φίλη το είπε στο Δημήτρη. Όταν το είπε στο Δημήτρη εκείνος άρχισε να γελά και να λέει πόσο άσχημη ήταν η Σουζάνα. Όταν η Σουζάνα το έμαθε αυτό θύμωσε πολύ με τη φίλη της που το είπε στο Δημήτρη. Την πρόδωσε τη Σουζάνα η φίλη της;

β') Δυο καλοί φίλοι ήθελαν και προσπαθούσαν να πάρουν μέρος σε μια σχολική παράσταση, αλλά δυστυχώς η δασκάλα μπορούσε να επιλέξει μόνον ένα από τους δυο. Ο Πέτρος δεν μπορούσε να διαβάσει καλά, αλλά δεν το είπε στη δασκάλα επειδή φοβήθηκε ότι δεν θα έπαιρνε το ρόλο. Το είπε μόνο στον καλύτερό του φίλο. Ο φίλος του ήθελε πάρα πολύ να συμμετάσχει στο έργο κι έτσι είπε στη δασκάλα για τα αναγνωστικά προβλήματα του Πέτρου. Η δασκάλα όμως είπε πως αυτό δεν μετρούσε και τελικά διάλεξε τον Πέτρο για το ρόλο. Κι ήταν ο καλύτερος μαθητής σε όλη την παράσταση. Τον πρόδωσε τον Πέτρο ο φίλος του;

5. α') Ένας κύριος στην ηλικία του πατέρα σου αγαπάει εσένα και τους γονείς σου και του αρέσει να σας επισκέπτεται και να φέρνει δώρα. Δεν είναι, όμως, συγγενής των γονιών σου. Δεν είναι αδελφός ούτε της μητέρας ούτε του πατέρα σου ούτε κάτι άλλο σχετικό με αυτό. Είναι θεός σου;

β') Να υποθέσεις ότι η μητέρα σου έχει όλων των ειδών αδέρφια, κάποιους πολύ μεγάλους και κάποιους πολύ νεαρούς σε ηλικία. Ένας από τα αδέρφια της μαμάς σου είναι τόσο νεαρός που είναι μόλις δυο χρονών. Είναι θεός σου;

6. α') Δυο κορίτσια είναι ίδια, ντύνονται το ίδιο, τα πάνε το ίδιο καλά στα μαθήματα του σχολείου, τις αρέσουν τα ίδια λαχανικά και ζουν στο ίδιο σπίτι. Η μια, όμως, είναι δυο χρόνια μεγαλύτερη από την άλλη. Είναι αυτά τα κορίτσια δίδυμες αδελφές;

β') Δυο κορίτσια γεννήθηκαν την ίδια ώρα, την ίδια μέρα, στο ίδιο δωμάτιο από την ίδια μαμά. Η μια, όμως, ζει στην Αθήνα και η άλλη στη Θεσσαλονίκη. Είναι αυτά τα κορίτσια δίδυμες αδελφές;

7. α') Ένα αγόρι είναι στην ίδια ηλικία με σένα και τον συναντάς κάθε Χριστούγεννα καθώς και τη μέρα των γενεθλίων σου. Του αρέσει να έρχεται στο σπίτι σου και να παίζει μαζί σου. Μερικές φορές κοιμάται εκεί τα βράδια. Οι γονείς του δεν έχουν καμία συγγένεια μαζί σου. Είναι αυτό το αγόρι ξάδελφός σου;

β') Ένας γέρος ζει μόνος του στο δάσος σε μια μικρή καλύβα. Ποτέ δεν τον επισκέπτεσαι για να τον δεις. Η μητέρα του και η μαμά σου είναι αδελφές. Είναι αυτός ο γέρος ξάδελφός σου;

8. α') Υπάρχει μια γλυκιά γριά κυρία με γκρι μαλλιά, η οποία σου φτιάχνει κουλουράκια και σου πλέκει τα πουλόβερ. Μερικές φορές σε αποκαλεί λουκουμάκι. Δεν είναι η μητέρα της μαμάς ή του μπαμπά σου αλλά σε αγαπάει πάρα πολύ. Είναι αυτή η κυρία γιαγιά σου;

β') Μια κυρία με μακριά μαύρα μαλλιά φοράει πάντοτε δερμάτινο σακάκι και οδηγεί μοτοσυκλέτα για να πάει στη Λάρισα να επισκεφτεί κάποιους φίλους της. Είναι η μητέρα της μαμάς σου. Είναι αυτή η κυρία γιαγιά σου;

9. α') Υπάρχει ένα άσχημο κτίριο σε μια φτωχογειτονιά με σίδερα σε κάθε παράθυρο όπου ζουν πολλά ποντίκια. Οι άνθρωποι που ζουν εκεί είναι τόσο φτωχοί που έχουν για να τραφούν μόνο ψωμί και νερό. Τους επιτρέπεται να φύγουν από το κτίριο όποτε αυτοί θελήσουν. Είναι αυτό φυλακή;

β') Υπάρχει ένα θαυμάσιο κάστρο με άλογα και πισίνα και πραγματικά εύγευστο φαγητό. Οι άνθρωποι που ζουν εκεί μπορούν να χρησιμοποιήσουν όλα αυτά τα ωραία πράγματα αλλά ποτέ δεν τους επιτρέπεται να φύγουν εκτός αν έχουν ειδική άδεια. Μπορούν να μένουν στο κάστρο μόνο αν έχουν κάνει κάτι κακό. Είναι αυτό φυλακή;

10. α') Σε ένα μαύρο πράγμα που είναι φτιαγμένο από τσόχα κι είναι κυκλικό στις άκρες (σαν το γύρο του καπέλου) οι άνθρωποι βάζουν τις στάχτες από τα τσιγάρα τους. Είναι αυτό καπέλο;

β') Ένας άντρας έδεσε μια κορδέλα γύρω από το καπάκι ενός σκουπιδοτενεκέ και το έδεσε πάνω στο κεφάλι του ώστε να αποφεύγει τον ήλιο, το χιόνι και τη βροχή. Θα μπορούσε αυτό να είναι καπέλο;

11. α') Υπάρχει ένα μεγάλο, τσιμεντένιο κτίριο με πολλές καμινάδες στην οροφή. Είναι μια αποθήκη στην οποία αποθηκεύονται πράγματα για να διατηρούνται ζεστά. Ποτέ δεν φτιάχνεται τίποτα εκεί και ποτέ δεν μπαινοβγαίνει κανείς από το κτίριο. Είναι αυτό εργοστάσιο;

β') Υπάρχει ένα υπέροχο σπίτι στο δάσος. Μέσα σε αυτό οι άνθρωποι είναι ντυμένοι με ωραία ρούχα, κουστούμια και βραδινά φορέματα. Καθημερινά, από τις 9 το πρωί έως τις 5 το απόγευμα κάθονται σε αναπαυτικές καρέκλες και φτιάχνουν κουμπιά. Κάποιοι τοποθετούν τα κουμπιά σε κιβώτια ώστε να μπορούν να πωληθούν σε καταστήματα. Είναι αυτό εργοστάσιο;

12. α') Ο γείτονάς σου έβαψε το αμάξι του κίτρινο με μαύρες κι άσπρες λωρίδες. Το αυτοκίνητο έχει και μια σκάρα στο πάνω του μέρος. Στο γείτονα αρέσει να φοράει το σκούφο και τη στολή του και να οδηγεί σε όλη την πόλη κάθε μέρα. Ποτέ δεν μεταφέρει αγνώστους, επειδή σκέφτεται ότι είναι πολύ επικίνδυνο. Είναι αυτό το αμάξι ταξί;

β') Ένα μοβ αυτοκίνητο με τρεις τροχούς και ουράνιο τόξο σχηματισμένο στους τροχούς του οδηγείται από μια γυναίκα που φοράει νυχτικό και κράνος ποδοσφαίρου. Οποτεδήποτε θελήσεις να πας κάπου, της κάνεις νόημα και σε μεταφέρει όπου θέλεις εφόσον την πληρώσεις. Είναι αυτό το αυτοκίνητο ταξί;

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000089131