

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΛΟΓΟ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ 3,6- 5,6  
ΕΤΩΝ**

**ΚΑΡΑΠΕΤΗ ΕΛΕΝΗ**

**A.M. 0201009**

**ΕΠΟΠΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: 1) ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ  
2) ΜΠΟΝΩΤΗ ΦΩΤΕΙΝΗ**

**ΒΟΛΟΣ**

**ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2005**



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

Αριθ. Εισ.: 3472/1  
Ημερ. Εισ.: 11-10-2005  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ  
2005  
ΚΑΡ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΛΟΓΟ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ 3,6- 5,6  
ΕΤΩΝ**

**ΚΑΡΑΠΕΤΗ ΕΛΕΝΗ**

**A.M. 0201009**

**ΕΠΟΠΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: 1) ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ  
2) ΜΠΟΝΩΤΗ ΦΩΤΕΙΝΗ**

**ΒΟΛΟΣ**

**ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2005**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	4
Εισαγωγή .....	6

### Θεωρητικό Μέρος

#### Πρώτο Μέρος: Στοιχεία του Γλωσσικού Συστήματος

1. Στοιχεία του Γλωσσικού Συστήματος.....	12
1.1. Το Φωνολογικό Σύστημα-Φωνολογία.....	16
1.1.1. Τι είναι το Φωνολογικό Σύστημα.....	16
1.1.2. Φωνολογικές Μονάδες.....	16
1.1.3. Φωνολογική Ανάπτυξη Στο Παιδί.....	17
1.2. Η Ανάπτυξη της Γραμματικής.....	22
1.2.1. Τι είναι το σύστημα της γραμματικής.....	22
1.2.2. Η Συντακτική Ανάπτυξη.....	25
1.2.3. Η Ανάπτυξη των μορφολογικών γνώσεων.....	27
1.3 Το σημασιολογικό Σύστημα-Σημασιολογία.....	29
1.3.1 Τι είναι ο Σημασιολογικός Τομέας.....	29
1.3.2 Λεξικές Σημασίες.....	30
1.3.3 Σημασιολογική Ανάπτυξη του παιδιού.....	31
1.4 Πραγματολογία.....	35
1.4.1 Οι Επικοινωνιακές Προθέσεις.....	35
1.4.2 Επικοινωνιακή Ικανότητα.....	35
1.4.3 Η Πραγματολογική Γνώση.....	36

## **Μέρος Δεύτερο:**

### **Η Γλώσσα Στο Νηπιαγωγείο.....36**

2.1 Ο Χαρακτήρας της Παιδικής Γλώσσας.....	41
2.2 Οι Συνθήκες Μάθησης.....	43
2.2.1 Χρονική Διάσταση της Μάθησης.....	44
2.2.2 Ο Ρόλος του Περιβάλλοντος.....	44
2.2.3 Ο Διευκολυντικός Ρόλος του Περιβάλλοντος.....	45
2.3 Η Βάση της Γλώσσας: Περιβαλλοντική ή βιογενετική ....	47
2.4 Γλώσσα και Σκέψη.....	49
2.5 Κατανόηση και Παραγωγή του Λόγου στην Προσχολική Ηλικία.....	46
2.6 Ενισχύσεις για τη Γλωσσική Ανάπτυξη του Νηπίου.....	43

## **Ερευνητικό Μέρος**

Εισαγωγή.....	58
4 Η έρευνα.....	59
4.1 Η Πορεία της Έρευνας .....	59
4.2 Οι Δραστηριότητες της Έρευνας.....	60
4.3 Αποτελέσματα από την έρευνα .....	64
4.3.1 Αποτελέσματα από τα παιδιά ηλικίας 5,6.....	64
4.3.2 Αποτελέσματα από τα παιδιά ηλικίας 4,6.....	71
4.3.3 Αποτελέσματα από τα παιδιά ηλικίας 3,6.....	78
4.4 Συνολικά συμπεράσματα.....	83
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>86</b>

## Ευχαριστίες

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτελεί μια πολύ σημαντική εμπειρία για εμένα, αποκτώντας πολλές γνώσεις. Αν και έχω συντάξει αρκετές εργασίες στο Πανεπιστήμιο, μια τέτοια εργασία δε μοιάζει διόλου με τις προηγούμενες. Η καθεμιά από αυτές προσέφερε τη δική της εμπειρία και γνώση, αλλά η πτυχιακή εργασία έχει μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας από τις άλλες προπτυχιακές. Χρειάζεται συστηματικό διάβασμα, πλήρη αφοσίωση σε αυτό που κάνεις και πολύ καλό συνδυασμό πληροφοριών. Παρ' όλες τις δυσκολίες που συνάντησα κυρίως έλλειψη χρόνου, μπορώ να πω ότι αυτό που έχει μείνει πλέον είναι οι γνώσεις και η εμπειρία.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους ανθρώπους που με βοήθησαν με τον τρόπο τους να ολοκληρώσω αυτήν την εργασία, ξεκινώντας από την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Παπαδοπούλου Μαρία, η οποία έδειξε μεγάλη υπομονή μαζί μου και με βοήθησε σε οποιοδήποτε πρόβλημα και αν υπήρξε. Τα σχόλια της, οι ιδέες της, οι παρεμβάσεις της και οι συμβουλές της βοήθησαν για να πάρει αυτή η εργασία αυτή τη μορφή, αλλά βοήθησαν και εμένα για να αποκτήσω γνώση και εμπειρία. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω και την κ. Μπονώτη Φωτεινή για την πολύτιμη συμβολή του στην εκπόνηση της εργασίας. Η συμβολή της ως δεύτερης εξετάστριας για την πτυχιακή εργασία ήταν σημαντική και απαραίτητη.

Κλείνοντας την αναφορά μου στα πρόσωπα που συνέβαλαν για την εκπόνηση της εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου που σε όλο αυτό το διάστημα με στήριξε ψυχολογικά, συναισθηματικά και οικονομικά. Τέλος ευχαριστώ το πανεπιστήμιο Βόλου για τη στήριξη του κατά τη διάρκεια αυτών των τεσσάρων χρόνων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ



## Εισαγωγή

Η γλώσσα αποτελεί στοιχείο επικοινωνίας, δημιουργικότητας, δράσης και κοινωνικής ταυτότητας. Κάθε έκφραση ανθρώπινης πνευματικής ζωής μπορεί να κατανοηθεί ως ένα είδος γλώσσας. Η ύπαρξη της γλώσσας δεν εκτείνεται μόνο σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης πνευματικής έκφρασης, αλλά εκτείνεται γενικά παντού. Δεν υπάρχει κανένα συμβάν ή πράγμα ούτε στη ζωντανή ούτε στη νεκρή φύση, που δεν μετέχει κατά κάποιο τρόπο στη γλώσσα, διότι είναι για τον καθένα σημαντικό να μεταδώσει το πνευματικό του περιεχόμενο. Η γλώσσα ανακοινώνει τη γλωσσική οντότητα των πραγμάτων, ορίζει τα πράγματα ώστε όταν σαν ήχοι φτάνουν στα αυτιά μας να έχουν κάποια σημασία. Είναι ένα από τα πιο σημαντικά γνωρίσματα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Με τη γλώσσα ή την λεκτική επικοινωνία, ο άνθρωπος επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του και συνεργαζόμενος με τους άλλους, εντάσσεται στην κοινωνία.

Σύμφωνα με τον Haugen (1966), ο όρος γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναφερθεί σε μια μοναδική γλωσσική νόρμα. <sup>1</sup>Όλοι γνωρίζουμε ή τουλάχιστον μπορούμε να καταλάβουμε, πόσο μεγάλη σημασία έχει η γλώσσα για κάποιο άτομο. Με τη γλώσσα οι άνθρωποι μπορούν να ανταλλάσσουν απόψεις, να λύνουν τα προβλήματα τους, να δημιουργούν ένα προσωπικό χαρακτήρα, να επικοινωνούν με τους συνανθρώπους τους και σφεδίστατα, πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι η γλώσσα, είναι η βάση πάνω στην οποία στηρίζεται ο ανθρώπινος οργανισμός για να αναπτύξει και να κατακτήσει άλλες γνώσεις από άλλους τομείς. Ακόμη και η κατάκτηση ενός διαφορετικού γνωστικού αντικείμενου, όπως είναι τα μαθηματικά για παράδειγμα, δε γίνεται να πραγματοποιηθεί χωρίς προηγουμένως να έχει γίνει η κατάκτηση της γλώσσας, τουλάχιστον, του προφορικού λόγου.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Chomsky η γλώσσα είναι ένα οργανωμένο σύστημα ήχων και εννοιών που επιτρέπει την παραγωγή και κατανόηση άπειρων εκφράσεων, όπου κάθε ομιλητής ή ομιλήτρια διαθέτει τη δυνατότητα για δημιουργία και κατανόηση συνεχώς καινούριων προτάσεων αρκεί να γνωρίζει τις μονάδες του γλωσσικού συστήματος και τις αρχές χρήσης αυτών των μονάδων (Κατή, 1992).

---

<sup>1</sup> Λέγοντας νόρμα αναφερόμαστε σε έναν τύπο που καθιερώνεται συμβατικά ως πρότυπη γλώσσα και αποτελεί τη βάση του κανόνα της γλωσσικής χρήσης (Κωστούλα, 2001)



Σύμφωνα με τον Andre Martinet ο κύριος, αν όχι ο μοναδικός σκοπός της γλώσσας είναι η ανακοίνωση της εμπειρίας μας στους άλλους, χωρίς αυτό να σημαίνει αναγκαστικά και μόνο ότι προσπαθούμε να κάνουμε το συνομιλητή μας να συμμετέχει σε αυτήν. Όταν κάποιος ποθεί κάτι, ο πιο οικονομικός τρόπος να το ανακοινώσει στους άλλους είναι πιθανότατα με τη μορφή μιας παράκλησης ή αίτησης. Ενώ όταν το ζητούμενο είναι η ικανοποίηση των αναγκών του, ένα απλό σκούνημα ή δείξιμο θα ήταν ίσων αρκετό. Πολύ πέρα από αυτήν την άναρθη μορφή επικοινωνίας, το χαρακτηριστικότερο επίτευγμα της γλώσσας έγκειται ακριβώς στην ανακοίνωση μεγάλου μέρους από τις εμπειρίες που ζει ο καθένας (Andre Martinet, 1985). Όταν μιλάμε δηλαδή για γλώσσα αναφερόμαστε όχι μόνο στη νοητική έκφραση αλλά και στη συναισθηματική έκφραση, η οποία σύμφωνα με τον Andre Martinet, βασίζεται κυρίως στις προσωπικές εμπειρίες του κάθε ατόμου.

Η γλώσσα αναμφισβήτητα αποτελεί μια καταπληκτική κατάκτηση του ανθρώπινου είδους. Σύμφωνα με τον Αργύρη Καραπέτσα (Η γλώσσα του παιδιού), πέρα από το ότι η γλώσσα έχει πολλές διαστάσεις, τη θεωρεί ως ένα μέλος του σώματος μας κάνοντας μάλιστα και έναν πρωτότυπο διαχωρισμό. Διαχωρίζει τη γλώσσα στα λόγια και στη σιωπή. Στη λεκτική επικοινωνία δηλαδή και στη μη λεκτική, γιατί και οι δυο περιπτώσεις και θεωρούνται αλλά και περιλαμβάνονται στην έννοια της γλώσσας. Μάλιστα το πόσο καλά μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη γλώσσα και τα επιμέρους στοιχεία της, καθορίζει ένα σημαντικό κομμάτι από το χαρακτήρα μας. Η σημασία του προφορικού λόγου για την ανθρώπινη ύπαρξη και τη ζωή είναι τεράστια. Η γλώσσα είναι το μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους, επιτρέπει την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, διαδικασία μέσα από την οποία προάγεται ο πολιτισμός. Σίγουρα έχουν υπάρξει πολλές φορές που νιώσαμε περήφανοι για τη γλώσσα μας και σίγουρα είμαστε σε θέση να καταλάβουμε τα προτερήματα της κατάκτησης της.

Ακόμα και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία άνθρωποι νιώθουν περήφανοι, για τη γλώσσα που μιλούν, γιατί νιώθουν ότι ανήκουν σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, με κοινό στοιχείο τη γλώσσα. Καταλαβαίνουμε λοιπόν πόσος σημαντικός είναι ο ρόλος της γλώσσας για τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας που μόλις ξεκινάνε να ανακαλύπτουν τον κόσμο. Ο κυρίαρχος ρόλος της γλώσσας στη μάθηση είναι αδιαμφισβήτητος. Η γλώσσα αποτελεί αντικείμενο μάθησης και εργαλείο για τη μάθηση όλων των άλλων αντικειμένων. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα,

η επικοινωνία είναι κυρίως γλωσσική και η απόκτηση της γνώσης βασίζεται σχεδόν αποκλειστικά στη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου. Η κυριότερη κατάκτηση του παιδιού στη μάθηση της γλώσσας, είναι η απόκτηση και χρήση του δημιουργικού χαρακτήρα της γλώσσας. Η γλώσσα δεν μόνο το κυριότερο μέσο επικοινωνίας των ανθρώπων, αλλά και η βάση για τη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του ανθρώπου. Αυτό δηλαδή σημαίνει ότι αν ένα μικρό παιδάκι κατακτήσει τη γλώσσα τότε θα μπορεί να εκφραστεί και νοητικά, αλλά και συναισθηματικά, κάτι το οποίο είναι πολύ σημαντικό για την υγεία του παιδιού.

Η συμβολή του νηπιαγωγείου στον τομέα αυτό είναι αναμφισβήτητη καθοριστική και η ευθύνη του μεγάλη. Η γλωσσική καλλιέργεια του νηπίου αποτελεί την πιο σοβαρή υπόθεση, γιατί η γλώσσα είναι ένας θεμελιώδης παράγοντας στη διανοητική εξέλιξη του νηπίου και ο ρόλος της καθοριστικός στην προαγωγή της διαδικασίας της μάθησης.

Η γλώσσα έχει συμβολικό χαρακτήρα που εμφανίζεται με δυο μορφές, την προφορική και τη γραπτή. Βέβαια η φυσική διάσταση του όρου γλώσσα είναι αναμφίβολα η προφορική γλώσσα. Φυλογενετικά ο άνθρωπος επικοινωνήσε πρώτα προφορικά με τους όμοιους του και αργότερα αναπαρέστησε γραπτά αυτό που ήθελε να τους μεταβιβάσει. Αυτό εξάλλου παρατηρείται και οντογενετικά, αφού το παιδί μαθαίνει πρώτα να μιλάει και μετά να διαβάζει.

Η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στις δυο αυτές μορφές του λόγου, είναι έκδηλη και κατά τη μάθηση τους. Η ομιλία μπορεί να αναπτύσσεται σχεδόν αυτόνομα, σαν απάντηση σε ένα βιολογικά καθορισμένο πρόγραμμα ωρίμανσης, εφόσον υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις.

Η μελέτη της μάθησης ή ανάπτυξης της γλώσσας, από τη γέννηση μέχρι το 5<sup>ο</sup> -6<sup>ο</sup> έτος της ζωής του παιδιού (αποφασιστικότερη περίοδος για την απόκτηση της γλώσσας) πάντα ήταν ένα ενδιαφέρον θέμα για τους γλωσσολόγους και τους ψυχολόγους. Όταν το παιδί κατέχει και τους τρεις αυτούς τομείς υποθέτουμε ότι κατέχει τη γλώσσα. Αυτή η γνώση της γλώσσας είναι γνωστή ως «γλωσσική ικανότητα». Κατά συνέπεια, το γλωσσικά ικανό άτομο είναι το άτομο που ξέρει καλά τη γλώσσα του, ώστε να μπορεί να κατανοεί και να παράγει οποιαδήποτε πρόταση. Αυτή η γνώση καθιστά επίσης τον ομιλητή να διακρίνει τη γραμματικά σωστή πρόταση από τη λαθεμένη. Από την άλλη μεριά, ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα προσδιορίζει το λειτουργικό στοιχείο της γλωσσικής

λειτουργίας, που είναι γνωστό ως γλωσσική επιτέλεση. Η γλωσσική επιτέλεση μπορεί ή όχι να βρίσκεται σε αντιστοιχία με τη γλωσσική ικανότητα μια και επηρεάζεται από πολλούς ενδοατομικούς και εξωτερικούς παράγοντες.

Το παιδί δε μιλά μια ελλιπώς αναπτυγμένη μορφή της γλώσσας των ενηλίκων, αλλά τη δική του μορφή της γλώσσας η οποία είναι ποιοτικά διαφορετική από αυτή των ενηλίκων και έχει τα δικά της χαρακτηριστικά. Για να μπορέσει το παιδί να μάθει αποτελεσματικότερα όλες τις μορφές της γλώσσας του (δηλαδή την κατανόηση και παραγωγή τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου) είναι ανάγκη να κατέχεται από μια ενεργητική-ερευνητική διάθεση.

Ανεξάρτητα από τον τρόπο και τη μέθοδο της μελέτης της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού ο βασικός σκοπός αυτού του είδους των μελετών είναι ο προσδιορισμός των παραμέτρων όλων των συστατικών στοιχείων της γλωσσικής ανάπτυξης. Ξεκινώντας από την υπόθεση ότι η γλώσσα (στην προφορική της φύση) αποτελείται από δομημένα φωνολογικά σύνολα με σημασιολογικό περιεχόμενο, τα οποία, συνδεδεμένα με βάση ορισμένους κανόνες δομής, μεταφέρουν πλήρη νοήματα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι ολοκληρωμένη όταν περιλαμβάνει και τα τρία δομικά στοιχεία, δηλαδή το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό. Η φωνολογική ανάπτυξη αναφέρεται στη γνώση που αποκτά το παιδί, ώστε να μπορεί να διακρίνει, να κατανοεί και να παράγει τους συνδυασμούς των ήχων της ομιλίας. Η συντακτική ανάπτυξη αναφέρεται στην ανακάλυψη των κανόνων δομής των λέξεων σε προτάσεις, ενώ η σημασιολογική ανάπτυξη προσδιορίζει τη μάθηση του εννοιολογικού περιεχομένου των λέξεων και προτάσεων.

Η κατάκτηση της γλώσσας είναι μια πολύχρονη διαδικασία, η επιτυχημένη έκβαση της οποίας εξαρτάται από πολλούς ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Σε όλες όμως τις περιπτώσεις η μάθηση της γλώσσας ακολουθεί μια σταδιακή πορεία. Στην πορεία αυτή εκείνο το οποίο παραμένει αμετάβλητο είναι η σειρά με την οποία κατακτώνται οι διάφορες φάσεις της γλωσσικής κατάκτησης. Εκείνο όμως το οποίο μεταβάλλεται από παιδί σε παιδί, είναι η ακριβής ηλικία κατά την οποία το συγκεκριμένο παιδί μαθαίνει και κατακτά τα διάφορα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης. Οι αιτίες αυτής της διαφοροποίησης στα χρονολογικά όρια μάθησης των διαφόρων στοιχείων της γλώσσας πρέπει μάλλον να αναζητηθούν στη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη μάθηση της γλώσσας με τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη

του παιδιού. Έτσι η παραγωγή της πρώτης λέξης (γύρω στη συμπλήρωση του πρώτου έτους της ζωής του) συμβαίνει όταν η αισθησιοκινητική δραστηριότητα μετατοπίζεται προς τον εξωτερικό κόσμο και όταν το παιδί έχει αποκτήσει την έννοια της μονιμότητας των αντικειμένων. Επίσης η παραγωγή του τηλεγραφικού λόγου (δύο πρώτων λέξεων) γύρω στον 18<sup>ο</sup> μήνα της ηλικίας του, συμβαίνει όταν το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τα σύμβολα. Κατά συνέπεια για να ερμηνευτεί η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού στα πρώτα και αποφασιστικότερα χρόνια της ζωής του, πρέπει να θεωρηθεί σε συνάρτηση με τις ευρύτερες αναπτυξιακές διαφοροποιήσεις που συμβαίνουν στο παιδί.

Η γλώσσα λοιπόν φαίνεται να είναι μια από τις πιο σημαντικές κατακτήσεις της ζωής μας. Πάνω στη γλώσσα στηριζόμαστε για να μπορούμε να επικοινωνούμε με τους συνανθρώπους μας, είναι το μέσο και το εργαλείο που μας εξασφαλίζει την κατάκτηση των γνώσεων σε άλλους τομείς και είναι το στοιχείο που μας ολοκληρώνει νοητικά και συναισθηματικά, μιας και είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος έκφρασης. Ο ανθρώπινος λόγος είναι πολύ εκλεπτυσμένος. Επιτρέπει στον άνθρωπο να αναπτύξει πολύπλοκες και επαναστατικές ιδέες, να αναλύσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του, να καταλάβει τον εαυτό του και τους άλλους. Για τα παιδιά κυρίως αποτελεί ένα βήμα για την εσωτερική τους ωρίμανση και ένα μέσο διευκόλυνσης για την κατάκτηση περαιτέρω γνώσεων. Μέσω της γλώσσας τα παιδιά μπορούν να μάθουν αλλά και να διδαχθούν, μπορούν να επικοινωνήσουν, να εκφραστούν –νοητικά και συναισθηματικά, και να νιώσουν ότι ανήκουν και αυτά σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο που μιλά την ίδια γλώσσα και χρησιμοποιεί τους ίδιους λεκτικούς κανόνες. Οι περισσότεροι άνθρωποι χρησιμοποιούν ένα μάλλον περιορισμένο λεξιλόγιο και ίσως έχουν μια ακαθόριστη γνώση αρκετών ακόμα λέξεων, χωρίς όμως να είναι απόλυτα βέβαιοι για τη σημασία τους ώστε να μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν. Πολλές φορές ακόμα και σε μεγάλη ηλικία ακούμε καινούριες λέξεις και φαίνεται ότι αυτή η διαδικασία μάθησης δεν τελειώνει ποτέ. Όπως και για τους μεγαλύτερους ανθρώπους έτσι και για τα μικρά παιδιά το αίσθημα για την κατάκτηση της γλώσσας είναι πολύ δυνατό και ευχάριστο, αφού φαίνεται πως κάθε φορά που μαθαίνουν κάτι καινούριο, όπως μια καινούρια λέξη, τα χαροποιεί ιδιαίτερα.

Η γλώσσα είναι κοινωνικό φαινόμενο. Αιτία της η ανάγκη επικοινωνίας. Εκτός από το στοιχείο της επικοινωνίας περιέχει και άλλα δυναμικά στοιχεία που την

κάνουν να ξεφεύγει από τα στενά γλωσσολογικά της πλαίσια. Έτσι δεχόμαστε ότι αποτελεί για την κάθε κοινότητα βασικό ενοποιητικό στοιχείο. Αποτελεί απόδειξη δεσμών και ένωσης, καθώς και ταυτότητας μιας κοινότητας ανθρώπων με διαφορετικές βιολογικές και πολιτισμικές διαφορές.



## 1. Στοιχεία του γλωσσικού συστήματος

Η γλώσσα είναι κυρίως μέσο επικοινωνίας. Είναι καθολικό μέσο, έχει πανανθρώπινη ισχύ και είναι σε χρήση από όλες τις ανθρώπινες ομάδες και δεν υπήρξε εποχή της ιστορίας της ανθρωπότητας που να μη χρησιμοποιήθηκε.

Σύμφωνα με τον Halliday (1975), δίνεται ο εξής ορισμός για το λόγο: *λόγος είναι ο κώδικας με τον οποίο, μπορεί να εκφράσει κανείς τις ιδέες του, μέσα από το συμβατικό σύστημα αυθαίρετων σημάτων επικοινωνίας.*

Αναμφισβήτητα είναι πολλοί οι ορισμοί που υπάρχουν για τη γλώσσα και μάλιστα ο ορισμός της αποτέλεσε ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα της γλωσσολογικής έρευνας. Το 1916 έγινε η διάκριση της γλώσσας σε λόγο και ομιλία, από τον Saussure. Ο λόγος λοιπόν είναι ένα κοινό σύστημα ήχων και εννοιών, το οποίο διαθέτει κάθε ανθρώπινη κοινότητα και τα χρησιμοποιεί για να μπορεί να επικοινωνήσει και η γλώσσα ως ομιλία αναφέρεται στον τρόπο που ο κάθε ένας από εμάς χρησιμοποιεί το σύστημα επικοινωνίας μιας γλωσσικής κοινότητας. Αυτή η ανάγκη για διαχωρισμό της γλώσσας σε λόγο και ομιλία, ξεκίνησε γιατί η κάθε λέξη της γλώσσας είναι ένα σημείο που εμφανίζει δυο απόψεις: την υλική άποψη, εξαιτίας της οποίας γίνεται αντιληπτή από τα όργανα των αισθήσεων και την εννοιολογική άποψη, που της δίνει τη δυνατότητα να αντιστοιχεί σε διάφορα φαινόμενα (Γκόλιαρης, 1993).

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι η έννοια της γλώσσας δεν ταυτίζεται με την έννοια του λόγου. Η γλώσσα είναι ένα καθορισμένο μέρος του λόγου και σύμφωνα με τον Saussure (Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας), είναι ένα κοινωνικό προϊόν των ικανοτήτων του λόγου και ταυτόχρονα ένα σύνολο αναγκαίων συμβάσεων, που έχει υιοθετήσει το κοινωνικό σώμα για να επιτρέπουν στα άτομα του ν' ασκούν αυτή την ικανότητα. Ο λόγος είναι πολύμορφος και ετερόκλητος. Βρίσκεται πάνω σε πολλούς τομείς ταυτόχρονα, όπως στο φυσικό, στο φυσιολογικό και στον ψυχικό, στον ατομικό και στον κοινωνικό και δεν αφήνει τον εαυτό του να ταξινομηθεί σε καμιά κατηγορία των ανθρώπινων πραγμάτων, γιατί δεν ξέρει κανείς πώς να φανερώσει την ενότητα του. «Λόγος» σημαίνει τη συγκεκριμένη διεργασία της ανθρώπινης επικοινωνίας με το μέσο των φθογγικών σημείων, ενώ γλώσσα σημαίνει ένα σύστημα σημασιολογικών και γραμματικών κανόνων βγαλμένων από την πραγματική διεργασία της ομιλίας. Ο λόγος είναι ικανότητα συμβολισμού που συνδέεται με τη



σκέψη με τρόπο αδιαίρετο. Δε μπορεί να υπάρξει σκέψη χωρίς το λόγο, αλλά επίσης δε μπορεί να υπάρχει σκέψη που να μην έχει γλωσσική έκφραση.

Η επικοινωνία που βασίζεται στο λόγο γίνεται με βάση δυο βασικές λειτουργίες: την ομιλία και την ακουστική πρόσληψη. Από πάρα πολλούς κλάδους της επιστήμης θεωρούνται ως δυο βασικότερες λειτουργίες, αφού απαιτούν νοητικές ενέργειες που αποκαλύπτουν πλευρές της φύσης του ανθρώπινου νου.

Μέσα από τον προφορικό λόγο, την προσωπική ομιλία του κάθε ανθρώπου, επέρχεται η επικοινωνία, η συνεννόηση και οι λέξεις αποκτούν νόημα κάθε φορά που χρησιμοποιούνται. Η κάθε λέξη αποκτά διαφορετικό νόημα όταν χρησιμοποιείται από διαφορετικούς ανθρώπους, με διαφορετικό τόνο ή έμφαση, σε διαφορετική περίπτωση. Υπάρχουν πολλές διαστάσεις όσον αφορά το λόγο και την ομιλία, δηλαδή τη γλώσσα. Ακούγοντας κάποιον άνθρωπο να μιλάει μπορούμε να συλλέξουμε αρκετές πληροφορίες για το άτομο του, όπως από ποια περιοχή, πόλη ή χώρα είναι, σε τι πολιτισμικό, κοινωνικό ή οικογενειακό περιβάλλον έζησε κ. ά. Μέσα από απλές συζητήσεις, διαμορφώνονται κοινωνικές και πολιτισμικές συναλλαγές και συνδέονται επίσης με κοινωνικές και πολιτισμικές δραστηριότητες. Η ομιλία και η πρόληψη διεγείρουν σημαντικά στοιχεία που σχετίζονται με τον ανθρώπινο νου και τον τρόπο με τον οποίο αυτός ανταποκρίνεται στα ερεθίσματα που λαμβάνει από το περιβάλλον. Μολονότι, που η ομιλία και η πρόληψη θεωρούνται αρκετά διαδεδομένες και κοινότητες έννοιες, ωστόσο πρόκειται για σύνθετες λειτουργίες (Κατή, 1992).

Τα βασικά σύμβολα της γλώσσας είναι οι λέξεις οι οποίες αποτελούνται και δημιουργούνται από συνδυασμό φθόγγων. Οι λέξεις αποτελούνται από τέσσερα βασικά στοιχεία και το καθένα απ' αυτά διέπεται από βασικούς κανόνες, τους οποίους ο ομιλητής πρέπει να τηρεί, προκειμένου να επικοινωνεί σωστά τα τέσσερα αυτά βασικά στοιχεία των λέξεων είναι το φωνολογικό, το σημασιολογικό, το γραμματικό και το πραγματολογικό. Η σημασιολογία, η φωνολογία και τα γραμματικά στοιχεία συνδέονται με τη γλωσσολογική επάρκεια- ικανότητα, ενώ η πραγματολογία έχει να κάνει με επικοινωνιακή ικανότητα- επάρκεια (Τζουριάδου, 1995).

Πολλές προσπάθειες έχουν γίνει για να κατανοηθεί ο τρόπος που λειτουργεί η γλώσσα για τα παιδιά. Πολλά πειράματα και έρευνες, καθώς και μέσα από παρατηρήσεις του φυσικού λόγου των παιδιών, βρέθηκε ότι τα παιδιά παράγουν λέξεις και προτάσεις με βάση τις γνώσεις τους για τις μονάδες και τους κανόνες της

γλώσσας. Είναι φυσικό αυτές οι μονάδες και οι κανόνες να μην ταιριάζουν με τις μονάδες και τους κανόνες των ενηλίκων, γιατί τα παιδιά δεν έχουν ακόμη ολοκληρώσει την ανάλυση της γλώσσας τους. Αυτό όμως που μας κάνει ιδιαίτερη εντύπωση είναι ότι αναζητούν την υποκείμενη οργάνωση του γλωσσικού συστήματος και εφαρμόζουν τις αρχές που έχουν ανακαλύψει κάθε φορά που σχηματίζουν δικές τους προτάσεις. Αυτή είναι και η εξήγηση σε ορισμένα λάθη που κάνουν τα παιδιά αλλά και η εξήγηση στις πρωτότυπες γλωσσικές δομές που δημιουργούν.

Σύμφωνα με τον Chomsky θα πρέπει να υπάρξει μια διάκριση ανάμεσα στη ψυχολογική γνώση της γλώσσας και στη χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες ομιλίας. Η πραγματική ομιλία μπορεί να στηρίζεται σε εσωτερικές γνώσεις για τη γλώσσα, αλλά είναι επίσης αποτέλεσμα τυχαίων περιστάσεων και ψυχολογικών καταστάσεων όπως η κούραση ή και οι περιορισμοί της μνήμης. Η ιδεώδης εσωτερική γνώση του ομιλούντος ατόμου για τη γλώσσα του ονομάστηκε **γλωσσική ικανότητα** ενώ το αποτέλεσμα της χρήσης αυτής της γνώσης σε πραγματικές περιστάσεις όπου μεσολαβούν διάφοροι ψυχολογικοί παράγοντες ονομάστηκε **γλωσσική επιτέλεση ή πλήρωση** (Chomsky, 1992). Από αυτόν τον ορισμό μπορούμε να καταλάβουμε ότι κάποια δείγματα ομιλίας από παιδιά δεν αντανακλούν απευθείας τις γλωσσικές τους γνώσεις αλλά και παράγοντες επιτέλεσης αυτών των γνώσεων. Παρ' όλα αυτά πρέπει να συνηθειοποιήσουμε ότι η χρήση της γλώσσας δεν συνδέεται μόνο με γλωσσικές γνώσεις αλλά και με μη γλωσσικές γνώσεις όλων των ειδών. Η συνολική ικανότητα χρήσης της γλώσσας στην πραγματική επικοινωνία αποκαλείται **επικοινωνιακή ικανότητα** (Hymes, 1972), σε αντίθεση με τη γλωσσική ικανότητα που αφορά μόνο τη γνώση της ίδιας της γλώσσας.

Όσον αφορά τις μη γλωσσικές γνώσεις πρέπει να πούμε ότι υπάρχουν αρκετά είδη. Υπάρχουν οι γενικές γνώσεις, υπάρχουν γνώσεις για το πώς η δόμηση και η ερμηνεία των γλωσσικών εκφράσεων επηρεάζεται από το όλο πλαίσιο επικοινωνίας. Το σύνολο των μη γλωσσικών γνώσεων ονομάζεται συχνή και **πραγματολογική ικανότητα**, γιατί είναι δύσκολο να διαχωριστούν στην πράξη οι γενικές γνώσεις για τον κόσμο από τις γνώσεις για την επίδραση του πλαισίου επικοινωνίας. Ο όρος αυτός συνηθίζεται ωστόσο με τη στενότερη έννοια των γνώσεων για την επίδραση του φυσικού και γλωσσικού πλαισίου. Αυτό συμβαίνει γιατί η γενική γνώση ονομάζεται συχνά **νοηματική**, η γνώση για την επίδραση του κοινωνικού

πολιτισμικού πλαισίου ονομάζεται **κοινωνιογλωσσική** και η γνώση που αφορά τη δόμηση των προτάσεων σε ευρύτερες μονάδες διαλόγου και μονολόγου ονομάζεται **κειμενική** (Κατή, 1992).

Σύμφωνα με τον Andre Martinet (1985) η γλώσσα αποτελείται από αυτόνομες ομάδες, τις προτάσεις, μέσα στις οποίες οι διάφορες σημαίνουσες μονάδες δηλώνουν τις μεταξύ τους σχέσεις αναφορικά με ορισμένη μονάδα που αναγνωρίζεται ως κατηγορηματικός πυρήνας ή απλούστερα ως κατηγορήμα. Ενώ η υπόταξη θεωρεί πως είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούμε να εξετάσουμε το πρόβλημα του κατηγορήματος ή καλύτερα του κατηγορηματοειδούς στοιχείου των υποταγμένων προτάσεων καθώς και των προσδιορισμών του, που έχουν θεωρητικά δευτερεύουσα λειτουργία, παρ' όλο που ταυτίζονται μορφικά με τους κύριους προσδιορισμούς της κύριας πρότασης (Andre Martinet, 1985). Οι προτάσεις με τη σειρά τους χωρίζονται σε άλλες μικρότερες μονάδες που λέγονται λέξεις. Οι λέξεις κάθε γλώσσας αποτελούν σύμβολα, τα οποία από τη μια κωδικοποιούν ηχητικά την έννοια και από την άλλη συνενώνουν τα νοητικά χαρακτηριστικά της λέξης.

Ο Chomsky θεωρεί πως η γλώσσα δεν είναι *corpus* (σώμα) δεδομένων και συγκεκριμένων προτάσεων, αλλά αποτελεί ένα σύνολο προτάσεων που είναι άπειρες στον αριθμό. Αυτό άλλωστε αποδεικνύεται αφού ως ομιλητές και ακροατές της γλώσσας εκφράζουμε και ακούμε αντίστοιχα καθημερινά καινούριες προτάσεις ή λέξεις.

## **1.1 Το Φωνολογικό Σύστημα- Φωνολογία**

### **1.1.1 Τι είναι το φωνολογικό σύστημα**

Το φωνολογικό σύστημα μπορεί να οριστεί ως ένα μαθηματικό σύστημα που αφενός απαρτίζεται από μονάδες ή κατηγορίες και αφετέρου από αρχές ή κανόνες χρήσης αυτών των μονάδων (Κατή, 1992). Επομένως, θεωρούμε ότι κάποιος μιλάει σωστά μια γλώσσα και μπορεί να επικοινωνήσει μέσω αυτής με άλλους ανθρώπους που την μιλούν όταν: α) γνωρίζει τις περισσότερες κατηγορίες ήχων που έχουν διακριτική λειτουργία, οι οποίες ονομάζονται φωνήματα και τις χρησιμοποιεί η γλώσσα. Τα φωνήματα χρησιμοποιούνται προκειμένου να διαφοροποιούνται οι σημασίες και β) γνωρίζει τις αρχές που καθορίζουν τους δυνατούς και τους μη δυνατούς συνδυασμούς των φωνημάτων.

Γλώσσα είναι το σύστημα ήχων και εννοιών που χρησιμοποιούμε σε κάθε γλωσσική κοινότητα για να επικοινωνήσουμε, ενώ επικοινωνία είναι η συμβολική συνδιαλλαγή ανάμεσα σε νοήμονα όντα και μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορα μέσα (Κατή, 1992). Ο Skinner, βασισμένος στη θεωρία του μιχεβιορισμού πίστευε ότι η γλώσσα είναι ένα σύνολο από εκφράσεις που καθεμιά χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένη περίπτωση. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία κάθε φορά που βιώνουμε μια στιγμή ή μια κατάσταση ανασύρουμε από τη μνήμη μας και την ανάλογη έκφραση που ταιριάζει στην περίπτωση. Μια φράση ή έκφραση μπορούμε να τη χρησιμοποιήσουμε όχι μόνο σε μία αλλά σε πολλές περιστάσεις. Επίσης στην ίδια περίπτωση μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και διαφορετικές εκφράσεις που έχουν το ίδιο νόημα.

### **1.1.2 Φωνολογικές μονάδες**

Κάθε γλώσσα έχει ένα σύνολο φωνημάτων και φθόγγων. Τα φωνήματα συνδυάζονται μεταξύ τους με ποικίλους τρόπους και δημιουργούν ποικίλες και ευρύτερες γλωσσολογικές μονάδες, λέξεις και προτάσεις.

Τα φωνήματα αποτελούν τη βάση του φωνολογικού συστήματος. Σε ένα πρώτο επίπεδο που αποκαλούμε φωνολογικό, αρχίζουν να οργανώνονται οι ήχοι σε μικρές κατηγορίες ή μονάδες, που αποκαλούμε φωνήματα, τα οποία μόνα τους δεν έχουν κανένα νόημα και ορίζονται ως οι μικρότερες κατηγορίες ήχων με διακριτική λειτουργία στο πλαίσιο μιας γλώσσας, οι οποίες εάν οικοδομηθούν παράγουν νόημα. Το νόημα αυτό που παράγεται το αποκαλούμε λέξεις (Saussure, 1979).

Η μελέτη των φυσικών ιδιοτήτων των ήχων ονομάζεται ακουστική, ενώ η μελέτη των γλωσσικών ιδιοτήτων των ήχων ονομάζεται φωνητική.

Αν και η ποικιλία των ήχων που ακούγεται σε κάθε γλώσσα είναι τεράστια, ωστόσο είναι οι διαφοροποιήσεις των ήχων που βοηθούν για να επισημανθούν οι εννοιολογικές διαφοροποιήσεις. Παρ' όλα αυτά μέσα στην ίδια φωνητική κατηγορία υπάρχουν λεπτές διακυμάνσεις. Το φώνημα, μέσα από τη λεπτή διαφορά, ορίζει το εννοιολογικό περιεχόμενο της κάθε λέξης. Οι διαφορές αυτές μεταξύ των φωνημάτων, μπορεί να γίνουν κατανοητές και από μη ειδικούς. Το φώνημα ορίζεται και ταξινομείται από τα διακριτικά χαρακτηριστικά του, με βάση δηλαδή την αντίθεση του προς άλλα φωνήματα (Μπαμπινιώτης, 1998).

Πρέπει λοιπόν να κατανοήσουμε ότι για κάθε φώνημα δεν υπάρχει και ο αντίστοιχος ήχος, αντίθετα, ένα φώνημα δύναται να αντιστοιχεί σε πάρα πολλούς ήχους (Κατή, 1992). Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που οι υπολογιστές αδυνατούν να αναγνωρίσουν την ανθρώπινη φωνή (Glucksberg & Danks, 1975) και αδυνατούν να δεχτούν φωνητικές εντολές, για το λόγο ότι η εκφορά των φωνημάτων ποικίλλει και δεν υπάρχει αντιστοιχία ήχων και φωνημάτων. Η ποικιλία των φωνημάτων και των ήχων σχετίζεται με την ηλικία, το φύλο, την κοινωνική διάλεκτο, την ψυχολογική διάθεση, τις συνθήκες επικοινωνίας, το όλο φωνολογικό επίπεδο κ. τ. λ. (Κατή, 1992).

### **1.1.3. Φωνολογική ανάπτυξη στο παιδί**

Κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής του, το παιδί αρχίζει να σχηματίζει ορισμένες ξεκάθαρες και σταθερές αναπαραστάσεις για τον περιβάλλοντα κόσμο και τίθενται οι βάσεις για την ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος. Η φωνολογική ανάπτυξη ξεκινά από την ηλικία αυτή για να αρχίσει σταδιακά να εξελίσσεται.



Τα παιδιά πρέπει να μάθουν κατά τη διάρκεια της γλωσσικής τους ανάπτυξης τα φωνήματα που απαρτίζουν το γλωσσικό τους σύστημα (Τζουριάδου, 1995). Ωστόσο, το πρώτο έτος της ζωής του παιδιού χαρακτηρίζεται ως προπαρασκευαστική περίοδος της γλωσσικής ανάπτυξης, αφού το παιδί παράγει κάποιους ήχους, οι οποίοι με την πάροδο των μηνών παρουσιάζουν μια διαφοροποίηση, η οποία όμως δε μπορεί να χαρακτηριστεί ως φωνολογική εξέλιξη, αφού οι ήχοι που παράγονται δεν αποτελούν λέξεις. Έτσι, λοιπόν, σε αυτή τη φάση της ζωής του παιδιού δε μπορούμε να μιλάμε για συντακτική και σημασιολογική ανάπτυξη, αφού η γλώσσα του παιδιού την περίοδο αυτή δε συμπεριλαμβάνει λέξεις (Πόρποδας, 1985).

Η φωνολογική ανάπτυξη του παιδιού συνεχίζεται και μετά το πρώτο έτος της ηλικίας του και καταλήγει να ολοκληρωθεί μετά το τέλος της προσχολικής ηλικίας.

Τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της φωνολογικής τους ανάπτυξης και ενώ περνούν από την προγλωσσική περίοδο, αναπτύσσουν ένα δικό τους λεξιλόγιο, το οποίο περιλαμβάνει λίγες λέξεις, τις οποίες ο Halliday ονομάζει πρωτολέξεις (1975). Δεν έχουμε όμως να κάνουμε με λέξεις της μητρικής γλώσσας, που τα σύμβολα τους γίνονται αποδεκτά κι από άλλους. «Η αναγνώριση από μέρος του παιδιού ότι ένα ηχητικό σύμπλεγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να σημάνει συστηματικά μια έννοια, ουσιαστικά, σηματοδοτεί την αρχή της χρήσης της γλώσσας» (Κατή, 1992).

Βασικό σημείο στη φωνολογική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και στην ανάπτυξη των άλλων τομέων της γλώσσας, είναι η διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στις ικανότητες αντίληψης και παραγωγής λόγου από το παιδί. Ορισμένες φορές έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά είναι σε θέση να δείξουν μέσα από τη συμπεριφορά τους ότι κατανοούν, αντιλαμβάνονται και αναγνωρίζουν όλες τις φωνολογικές διαφοροποιήσεις, όμως κατά την παραγωγή του λόγου αυτό δε φαίνεται εφόσον δεν τις παράγει. Αυτή η διαφοροποίηση αποτελεί το κλειδί για την ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος. Για να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσεται το φωνολογικό σύστημα στα παιδιά, πρέπει να ληφθεί υπόψη τόσο η αντίληψη όσο και η παραγωγή λόγου.

Όσον αφορά την αντίληψη του παιδιού για τη φωνολογική ανάπτυξη, έχει μελετηθεί αρκετά χωρίς ωστόσο, να υπάρχουν αξιόλογα ευρήματα για το λόγο ότι η αντίληψη είναι ένα αρκετά δύσκολο αντικείμενο για μελέτη. Σύμφωνα με την ορθολογιστική ερμηνεία της φωνολογικής ανάπτυξης η ικανότητα των παιδιών να διακρίνουν τις διαφορές μεταξύ των φωνημάτων που υπάρχουν σε κάθε γλώσσα είναι



βιολογικά προκαθορισμένη (Chomsky, 1969). Άλλοι μελετητές πρεσβεύουν τη γνώμη ότι οι ικανότητες ενός παιδιού είναι μεν βιολογικά προκαθορισμένες αλλά δίνουν έμφαση και στην εμπειρία [Barton (1976), Ingram (1976), και Pye (1987)]

Συγκεκριμένα, ο Ingram (1989) έχει μελετήσει τους παράγοντες που καθορίζουν τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με το φωνολογικό σύστημα και το πώς αυτό αναπτύσσεται. Μας δίνει μια γενικότερη θεωρητική ερμηνεία για την ανάπτυξη του συστήματος που συνδέεται και με τον εμπειρικό έλεγχο. Παρουσιάζονται, λοιπόν, τρεις παράγοντες που καθορίζουν τη χρονική σειρά με την οποία τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα φωνήματα: η δυσκολία άρθρωσης, η δυσκολία ακουστικής αντίληψης και ο λειτουργικός ρόλος του φωνήματος στο συγκεκριμένο φωνολογικό σύστημα που μαθαίνει το παιδί. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι τα κριτήρια τα οποία ορίζουν τους παραπάνω τρεις παράγοντες δεν είναι σαφώς καθορισμένα.

Παρ' όλα αυτά, όλες οι μελέτες και τα στοιχεία που έχουν βρεθεί δεν καλύπτουν πλήρως τις αντιλήψεις που φαίνεται να έχουν τα παιδιά τόσο για το φωνολογικό σύστημα όσο και για την ανάπτυξη του. Σε γενικές γραμμές, όμως τα στοιχεία κάνουν φανερό ότι οι ικανότητες των παιδιών ολοκληρώνονται σε μικρή ηλικία αλλά φαίνεται να καθορίζονται από εγγενείς τάσεις (Κατή, 1992).

Οι πιο αξιοσημείωτες φωνολογικές διαφοροποιήσεις της φωνολογικής ανάπτυξης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής (Πόρποδας, 1985):

A) οι πρώτες άναρθρες φωνές (από 0-3 μηνών): ο πρώτος ήχος που παράγεται από ένα παιδί είναι το κλάμα. Ο Luria διέκρινε ότι οι ήχοι ή η φωνολογική παραγωγή του παιδιού δεν μοιάζει με τη φωνολογική παραγωγή των ενηλίκων, τουλάχιστον κατά τους 12 πρώτους μήνες. Ενδέχεται, όμως, να έχουν συναισθηματική και κοινωνική σημασία για τα παιδιά, γεγονός που δεν έχει εξακριβωθεί ακόμα από εμπειρικές έρευνες (Παρασκευόπουλος, 1983).

B) το βάβισμα (γύρω στον 4<sup>ο</sup> -5<sup>ο</sup> μήνα): στο στάδιο αυτό αρχίζει να διαφοροποιείται η φωνολογική ανάπτυξη των παιδιών. Μάλιστα, το βάβισμα αναγνωρίζεται ως ο πρώτος σταθμός της γλωσσικής ανάπτυξης. Η κανονικότερη παραγωγή του λόγου αυτής της περιόδου φαίνεται να είναι γενετικά προκαθορισμένη, αφού δεν είναι δυνατόν να παράγεται μέσα από τη μίμηση της γλώσσας των ενηλίκων, καθώς το παιδί παράγει ήχους, που δεν ακούγονται γύρω του. Σύμφωνα με την άποψη του Wilkes (1976), η φωνολογική ανάπτυξη που παρουσιάζεται αυτή την

περίοδο, πιθανότατα να έχει κοινωνικό χαρακτήρα, αφού βοηθάει το παιδί να επικοινωνεί με το περιβάλλον του.

Γ) ιδιόρρυθμα φωνολογικά σύνολα (από τον 8<sup>ο</sup> μήνα): στη φάση αυτή ο λόγος του παιδιού συνεχίζει να αποτελείται από ασυνάρτητους ήχους, οι οποίοι όμως αρχίζουν να είναι πιο κοντά στις λέξεις που παράγουν οι ενήλικες, αρχίζουν, δηλαδή να έχουν ρυθμό και τόνο. Η περίοδος αυτή, μπορούμε να πούμε πως προέρχεται από τη μίμηση της γλώσσας των μεγαλύτερων ανθρώπων του περιβάλλοντος, γι' αυτό και ονομάζεται ηχολαλία. Αλλά παρ' όλα αυτά, είναι μια ιδιόρρυθμη γλώσσα που γίνεται κατανοητή μονάχα από ανθρώπους του στενού περιβάλλοντος του παιδιού.

Δ) οι λέξεις (τέλος του 1<sup>ου</sup> έτους): κατά την ηλικία των 12 μηνών αρχίζει να μειώνεται η ασυνάρτητη φωνολογική παραγωγή και κάνει την εμφάνιση της η πρώτη αρθρούμενη λέξη, δηλαδή η πρώτη σωστά αρθρούμενη φωνολογική παραγωγή. Αφού παραχθεί η πρώτη λέξη, το λεξιλόγιο του παιδιού αναπτύσσεται γρήγορα. Ωστόσο, κατά την αναπτυξιακή εξέλιξη του φωνολογικού συστήματος, προηγείται η κατανόηση των φωνολογικών μονάδων αυτών από την παραγωγή, δηλαδή την ομιλία.

Ο Nash (1973) αναφερόμενος στη μελέτη της Menyuk, υποστηρίζει ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να παράγουν λέξεις μαθαίνοντας ακολουθίες φωνολογικών στοιχείων χωρίς να ξέρουν το σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Καταλήγει, λοιπόν στο συμπέρασμα ότι αυτό που παροτρύνει τα παιδιά να αναπτύξουν τη γλωσσική τους παραγωγή είναι η ακρόαση της αρθρούμενης ομιλίας, δηλαδή κανονικών λέξεων και προτάσεων.

Κλείνοντας το θέμα της φωνολογικής ανάπτυξης, αξίζει να επισημανθεί η άποψη του Jacobson ότι οι βασικές φωνολογικές μονάδες συγκροτούνται από μικρότερα φωνολογικά χαρακτηριστικά. Έτσι, λοιπόν, η φωνολογική ανάπτυξη στηρίζεται κατά κάποιον τρόπο στην ανακάλυψη αυτών των χαρακτηριστικών, ακολουθώντας μια ιεραρχική πορεία, όπου κατακτάται πρώτα ένα φωνολογικό χαρακτηριστικό και έπειτα η παραπέρα διάκριση του. Η ίδια πορεία ακολουθείται και κατά την ομιλία (Gibson & Levin, 1975).

Τέλος, η φωνολογική ανάπτυξη καθώς και η μελέτη αυτής είναι βασική για την εκπαίδευση, για το λόγο ότι η μάθηση καθώς και η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής συνδέονται με τις φωνολογικές γνώσεις που κατέχουν τα παιδιά αλλά και με τις γλωσσικές μονάδες, οι οποίες έχουν σημασία, όπως είναι οι λέξεις και σε μονάδες οι οποίες δεν έχουν σημασία, όπως είναι τα φωνήματα (Κατή, 1992).

Η ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα φωνολογικής συνειδητοποίησης αποτελεί άλλη μια απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Με τον όρο «φωνολογική συνειδητοποίηση» εννοούμε γενικά την εκ μέρους των παιδιών κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από επιμέρους ήχους στους οποίους αυτές μπορούν να αναλυθούν καθώς και ότι τα γράμματα αναπαριστούν φωνημικές μονάδες του προφορικού λόγου.

Τα βασικά μορφολογικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου που είναι αναγκαία για τη λειτουργία της ανθρώπινης γλώσσας, μπορούν να διακριθούν σε 2 κατηγορίες. Από τη μια μεριά η θωρακική κοιλότητα με τους πνεύμονες, τα όργανα του λαιμού και οι μύες του προσώπου, σχηματίζουν τους μηχανισμούς της άρθρωσης του λόγου. Από την άλλη μεριά οι δομές του εγκεφάλου που συμβάλλουν στον έλεγχο, οργάνωση και κατανόηση της ομιλίας αποτελούν τις νευρικές δομές. Ο καθοριστικός ρόλος της εγκεφαλικής λειτουργίας στην απόκτηση αλλά και διατήρηση της γλωσσικής ικανότητας είναι αυτονόητος. Το ερώτημα βέβαια που παραμένει ακόμα αναπάντητο, αναφέρεται στη λειτουργική δομή του εγκεφάλου, η οποία καθιστά δυνατή τη γλωσσική μάθηση. Ωστόσο, το πιο έκδηλο χαρακτηριστικό του ανθρώπινου εγκεφάλου είναι η ημισφαιρική διαφοροποίηση του, η οποία έχει συνέπειες στη γλωσσική μάθηση.

## 1.2. Η Ανάπτυξη της Γραμματικής

### 1.2.1. Τι είναι το σύστημα της γραμματικής

Αρχικά υποστηρίχτηκε ότι η γλώσσα είναι αναπαράσταση των ιδεών, της λογικής σκέψης, θεωρούμενη παγκόσμια κοινή, γι' αυτό και πιστεύεται ότι μπορεί να υπάρξει μια «γενική» γραμματική με γενικές παγκόσμιες αρχές που να σέβονται όλες οι γλώσσες. Αργότερα όμως, σύμφωνα με τη Βάσω Τοκατλίδου (Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση), προς τα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα, γίνεται αποδεκτό ότι οι γλώσσες δεν μεταβάλλονται μόνο με τη βούληση των μελών των ομάδων που τις μιλούν, αλλά ότι και από μόνες τους μπορεί να μεταβάλλονται για λόγους εσωτερικής αναγκαιότητας.

Στις γλώσσες του κόσμου συναντούμε δυο είδη γραμματικής διαφοροποίησης: τη μορφολογία και τη σύνταξη. Μέσα από τη σύνταξη, έχουμε τη δυνατότητα να εκφράσουμε διαφορετικές σημασίες, απλά αλλάζοντας τη σειρά των λέξεων μέσα σε μια πρόταση. Βέβαια, σε κάθε γλώσσα η αλλαγή δεν έχει την ίδια αξία και δεν προκαλεί τις ίδιες αλλαγές.

Όσον αφορά στη μορφολογία, μπορούμε να εκφράσουμε και να δώσουμε διαφορετικά νοήματα στην ίδια λέξη διαφοροποιώντας μονάχα τη φωνολογική μορφή των λέξεων. Η γραμματική γλωσσών, όπως είναι η αγγλική είναι κυρίως συντακτική, ενώ αυτή της ελληνικής είναι μορφολογική (Κατή, 1992)

Το σύστημα της γραμματικής, όπως και το φωνολογικό, δύναται να οριστεί ως ένα μαθηματικό σύστημα. Υπάρχουν από τη μια οι μονάδες ή οι κατηγορίες του συστήματος και από την άλλη οι αρχές ή οι κανόνες που καθορίζουν τους επιτρεπούς συνδυασμούς αυτών των κατηγοριών, οι θεωρητικές διαφωνίες αφορούν το ποιες είναι αυτές οι βασικές μονάδες καθώς και το πώς συνδυάζονται.

Με απλούς όρους, μπορούμε να αντιστοιχίσουμε τις συντακτικές κατηγορίες με τα μέρη του λόγου, αν και η γλωσσολογική γραμματική δε συμφωνεί με αυτού του τύπου το συνδυασμό.

Όσον αφορά στις μορφολογικές κατηγορίες, μπορούμε να τις αντιστοιχίσουμε με τις συστηματικές γραμματικές διαφοροποιήσεις των λέξεων, όπως ο χρόνος των ρημάτων και η πτώση των ουσιαστικών. Οι κατηγορίες αυτές δηλώνονται με τη

μορφή γραμματικών αντιθέσεων, που αποκαλούνται γραμματικά μορφήματα (Μπαμπινιώτης, 1998).

Μπορούμε να διακρίνουμε δυο ειδών μορφημάτων: τα λεξικά και τα γραμματικά ανάλογα με το τι δηλώνουν, λεξική ή γραμματική σημασία (Μπαμπινιώτης, 1998). Από μερικούς γλωσσολόγους, όπως ο Martinet, ο όρος μόρφημα χρησιμοποιείται αποκλειστικά για να δηλώσει τη γραμματική σημασία, ενώ οι περισσότεροι γλωσσολόγοι χρησιμοποιούν τον όρο μόρφημα με γενικότερη έννοια, δηλαδή τόσο για τη λεξική όσο και για τη γραμματική σημασία.

Για να μιλήσουμε για τις γλωσσικές ικανότητες του παιδιού θα πρέπει κατ' αρχήν να αναλύσουμε τις θεωρίες για του τι είναι γλώσσα και πιο συγκεκριμένα, τι είναι γραμματική. Κάποιοι ψυχολόγοι όπως οι Bloom και Harner (1989) υποστηρίζουν ότι οι περιγραφές της γλωσσικής ανάπτυξης δεν μπορούν να οροθετούνται πάντα από τις γλωσσολογικές περιγραφές του τελικού στόχου της μάθησης, γιατί έτσι μπορεί να αγνοηθούν ενδιαφέροντα από την πλευρά της ψυχολογίας της ανάπτυξης φαινόμενα. Πιστεύουν ωστόσο ότι για την μελέτη της παιδικής γλώσσας είναι απαραίτητη η αναφορά στις επιστημονικές περιγραφές της γλώσσας και της γλωσσικής επικοινωνίας.

Μιας και το θέμα αυτής της εργασίας αναφέρεται στη ψυχογλωσσολογική μελέτη των παιδιών, δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε τη θεωρία της γενετικής μετασχηματιστικής γραμματικής. Το 1957 ο Chomsky θέτει τη βάση για μια νέα θεωρία της γλώσσας, η οποία προκάλεσε σημαντικές εξελίξεις στη γλωσσολογία και εξακολουθεί να είναι το κυρίαρχο μοντέλο της (Κατή, 1992). Η θεωρία της γενετικής μετασχηματιστικής γραμματικής μεταμορφώθηκε αργότερα στη θεωρία της κυβέρνησης και αναφορικής σύνδεσης. Η αρχική ονομασία της θεωρίας ('γενετική') έγινε γιατί περιέγραφε το μηχανισμό με βάση τον οποίο κάθε γλώσσα γεννά τις προτάσεις της αντί να καταγράφει υπό τη μορφή ενός καταλόγου όλες τις συγκεκριμένες προτάσεις που οι ομιλητές/ ριες μιας γλώσσας έχει ήδη τύχει να δημιουργήσουν. Είναι δηλαδή μια πιο ουσιαστική περιγραφή της γλώσσας που ορίζει τι είναι και τι δεν είναι γλωσσική έκφραση, περιγράφοντας με ένα συνοπτικό μαθηματικό τρόπο όλες τις πιθανές προτάσεις μιας γλώσσας. Ο μηχανισμός γένεσης των προτάσεων αποκαλείται **γραμματική**. Υποτίθεται ότι κάθε ομιλητής /ρια έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει και να κατανοήσει ένα θεωρητικά άπειρο αριθμό προτάσεων επειδή κατέχει αυτό το μηχανισμό. Η γραμματική είναι λοιπόν



ταυτόχρονα και η θεωρητική περιγραφή του συστήματος της γλώσσας από τη γλωσσολογία αλλά και η γνώση που κάθε ομιλούν άτομο έχει για τη γλώσσα του (Κατή, 1992).

Ο όρος 'γραμματική' όπως τονίζεται και από την Κατή, στο βιβλίο της 'Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί', έχει πολλαπλές χρήσεις που μπορούν να προκαλέσουν και σύγχυση σε μη ειδικούς. Η μετασχηματιστική θεωρία καθιέρωσε τη χρήση της για το σύνολο της οργάνωσης του γλωσσικού συστήματος, αλλά και με τη στενότερη έννοια του συντακτικού και μορφολογικού τομέα, εφόσον αυτοί οι δύο τομείς θεωρούνται η βάση αυτής της οργάνωσης.

Το σύστημα της γραμματικής όπως και το φωνολογικό σύστημα είναι και αυτό ένα μαθηματικό σύστημα, όπου από τη μια έχουμε τις μονάδες ή τις κατηγορίες του συστήματος και από την άλλη έχουμε τις αρχές ή τους κανόνες που καθορίζουν τους επιτρεπτούς συνδυασμούς αυτών των κατηγοριών. Υπάρχουν αρκετές διαφωνίες για το τι ακριβώς εννοούμε λέγοντας μονάδες

Μιλώντας για γραμματική καταλήγουμε συνήθως σε δύο διαφοροποιήσεις της: τη σύνταξη και τη μορφολογία. Λέγοντας σύνταξη εννοούμε την έκφραση με διαφορετικές σημασίες, διαφοροποιώντας τη σειρά των λέξεων μέσα στην πρόταση. Στην ελληνική γλώσσα η σύνταξη φαίνεται να είναι λιγότερη σημαντική από ότι είναι η μορφολογία, ενώ σε άλλες γλώσσες φαίνεται να ισχύει το αντίθετο. Μορφολογία είναι η έκφραση διαφορετικών νοημάτων, μέσω διαφοροποίησης της φωνολογικής μορφής των λέξεων.

Είναι σαφές ότι όλες οι γλώσσες του κόσμου έχουν τους δικούς τους κανόνες για τους συνδυασμούς των γραμματικών κατηγοριών αλλά και για τη διαφορετική κατηγοριοποίηση: μορφολογική ή συντακτική.

Όσον αφορά τα παιδιά, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη γραμματική δομή από το 3<sup>ο</sup> έτος παράγοντας όλες τις κύριες παραλλαγές της απλής πρότασης (ενικός, πληθυντικός, ερωτηματικός τύπος, αρνητικός, χρήση αντωνυμιών κτλ) μήκους μέχρι και 10-11 λέξεων. Στην ηλικία των 4 ετών το νήπιο έχει μάθει να εφαρμόζει τους βασικούς γραμματικούς κανόνες, χωρίς όμως να είναι σε θέση να τους περιγράψει. Εδώ βρίσκεται στο στάδιο της διαισθητικής σκέψης, κατά τη θεωρία του Piaget, και έτσι υπάρχει η ανάλογη εφαρμογή της. Η εξελικτική ψυχολογολογία έχει διαπιστώσει ότι η κατανόηση και η χρησιμοποίηση εκ μέρους του παιδιού των διαφόρων γραμματικών φαινομένων ακολουθεί μια ορισμένη αναπτυξιακή σειρά. Το



παιδί π.χ. πρώτα μαθαίνει τον ενεστώτα και μετά τον αόριστο. Το νήπιο αρχίζει να χρησιμοποιεί προτάσεις κατά το πρότυπο του ενήλικα (Γκολιάρης, 1993).

## 1.2.2 Η συντακτική ανάπτυξη

Η συντακτική ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών έχει να κάνει με τη διαδικασία απόκτησης των αρχών δομής των λεξικών στοιχείων της γλώσσας. Η γλώσσα του παιδιού αρχίζει να παρουσιάζει μια μορφή συντακτικής ανάπτυξης μετά το πρώτο έτος της ζωής του, όταν παρουσιάζονται οι πρώτες λέξεις στην ομιλία του παιδιού (Πόρποδας, 1985). Ήδη από την προσχολική ηλικία η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι ταχύτατη. Το 90% των παιδιών ηλικίας 6 ετών έχουν σωστή άρθρωση, το λεξιλόγιο τους φθάνει στις 2.500 λέξεις και η συντακτική μορφή παίρνει όλες τις κύριες παραλλαγές μιας απλής πρότασης. Στην ηλικία αυτή το παιδί κατακτά τους βασικούς γραμματικούς κανόνες. Ενσυνείδητα και προοδευτικά μαθαίνει και τις εξαιρέσεις τους. Με την πάροδο του χρόνου βελτιώνεται ο προφορικός και γραπτός του λόγος.

Μελετώντας κανείς τη συντακτική ανάπτυξη, δύναται να βρεθεί αντιμέτωπος με δυο φαινόμενα- παραμέτρους: α) το παιδί αδυνατεί να παρουσιάσει από την αρχή της ομιλίας του, όλες τις συντακτικές κατηγορίες της μητρικής γλώσσας και β) το παιδί δεν ακολουθεί απαραίτητα τις αρχές της μητρικής γλώσσας, που έχουν να κάνουν με τους συνδυασμούς αυτών των κατηγοριών.

Σύμφωνα, λοιπόν με την Κατή (1992), παρουσιάζονται ορισμένα ερωτήματα όπως: πως διαφοροποιείται η γλώσσα των παιδιών από αυτή των ενηλίκων, πως εξελίσσεται η γλώσσα του και πως ερμηνεύεται.

Η συντακτική ανάπτυξη εξελίσσεται με τον χρόνο. Τα στάδια της συντακτικής ανάπτυξης συνοψίζονται στα ακόλουθα:

A) *Το ολοφραστικό στάδιο*: σε ένα πρώτο στάδιο της ομιλίας τους, τα παιδιά χρησιμοποιούν εκφράσεις της μιας λέξης. Πολλές φορές τα παιδιά χρησιμοποιούν μια λέξη και της δίνουν πολλές σημασίες. Οι λέξεις αυτές, ουσιαστικά, αποτελούν μονόλεκτες εκφράσεις, οι οποίες βέβαια, δεν έχουν καμία σχέση με τις μονόλεκτες εκφράσεις των ενηλίκων. Για παράδειγμα, όταν το παιδί χρησιμοποιεί την έκφραση μαμά, μπορεί να δηλώνει ότι θέλει τη μαμά του ή ότι κάτι που βλέπει ανήκει στη

μαμά. Για αυτό και το στάδιο αυτό ονομάζεται ολοφραστικό, γιατί μια λέξη αντικαθιστά ολόκληρη φράση ως προς το νόημα. Η γλωσσική παραγωγή αυτής της ηλικίας ονομάζεται συγκριτικός λόγος, μια και η ιδιότητα του παιδικού πνεύματος για συνολική αντίληψη των πραγμάτων ονομάζεται συγκρητισμός.

B) *το μεταβατικό στάδιο*: το στάδιο αυτό συνδέει το ολοφραστικό στάδιο με την εμφάνιση της πρότασης. Στο τέλος του δεύτερου χρόνου ή και λίγο νωρίτερα οι εκφράσεις που αποτελούνται από μια λέξη, αρχίζουν να συνδυάζονται με ιδιαίτερους τρόπους, έτσι ώστε να γίνεται μια απόπειρα για συνδυασμό των δυο λέξεων. Οι πρώτες προτάσεις μπορεί να αποτελούνται από 2 ή και περισσότερες λέξεις.

Γ) *η τηλεγραφική ομιλία*: ένα από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά των πρώτων σταδίων στην ομιλία του παιδιού είναι ότι απουσιάζουν συστηματικά ορισμένες συντακτικές κατηγορίες. Ο τηλεγραφικός λόγος, όπως ονομάζεται, μας θυμίζει τα τηλεγραφήματα των ενηλίκων.

Οι προτάσεις αποτελούνται από δυο ή τρεις λέξεις το πολύ. Οι λέξεις αυτές είναι κυρίως ουσιαστικά και ρήματα. Έτσι, οι προτάσεις είναι απλές, σύντομες και περιλαμβάνουν μόνο κύριες λέξεις σημασιολογικού περιεχομένου. Με άλλα λόγια, οι συντακτικές κατηγορίες που παραλείπονται είναι δευτερεύουσας σημασίας και έτσι η παράλειψη τους δεν επηρεάζει σοβαρά τη σημασία της πρότασης. Οι τηλεγραφικές αυτές προτάσεις εξαφανίζονται πολύ γρήγορα από το λόγο του παιδιού. Ωστόσο, υπάρχει μια σπάνια περίπτωση να παρατηρηθεί και κατά τις μεγαλύτερες ηλικίες π.χ. όταν κάποιος μιλά βιαστικά.

Δ) *σύνθετες προτάσεις*: σε αυτό το στάδιο, οι προτάσεις των νηπίων μεγαλώνουν ως προς το μήκος αλλά και γίνονται και πιο περίπλοκες. Οι προτάσεις τώρα αποτελούνται από φράσεις, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους είτε παρατακτικά είτε υποτακτικά. Κατά κοινή ομολογία, η παρατακτική σύνδεση με και φαίνεται να είναι η πρώτη σύνδεση που παρουσιάζεται στις σύνθετες φράσεις των παιδιών και φαίνεται ότι είναι πιο εύκολη από την υποτακτική. Η υποτακτική σύνδεση έχει να κάνει με διάφορα είδη ιεραρχικής σύνδεσης των φράσεων και όχι απλής παράταξης τους. Τα παιδιά τείνουν να απλοποιούν τις προτάσεις με που σε προτάσεις με και. Ακόμα και σε περιπτώσεις όπου τα παιδιά ακούν προτάσεις με υποτακτική σύνταξη τείνουν κατά την αναπαραγωγή, να τις μεταλλάσσουν σε παρατακτική σύνταξη (Κατή, 1992).

Ε) *καθολικά στοιχεία της ανάπτυξης*: αυτό το στάδιο αναφέρεται κυρίως στην ηλικία του νηπιαγωγείου, που παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά: πρώτα, παρατηρείται μια ταχεία πρόοδος στη γλωσσική εξέλιξη τόσο στον τομέα της κατανόησης όσο και της παραγωγής (ομιλίας). Όπως είναι φυσικό, η κατανόηση είναι πιο αναπτυγμένη από την ομιλία. Το δεύτερο χαρακτηριστικό έχει να κάνει με την ανάπτυξη των γλωσσικών μετασχηματισμών. Τα στοιχεία αυτά που κεντρίζουν το ενδιαφέρον περισσότερο, είναι οι ερωτήσεις και οι αρνητικές προτάσεις.

Μετά τη συμπλήρωση του 5- 5 ½ χρόνου της ηλικίας του, αρχίζει να διαφαίνεται η σχεδόν ολοκληρωμένη συντακτική ανάπτυξη. Πλέον ο λόγος του παιδιού φαίνεται να μην έχει και πολλές διαφορές με το λόγο των ενηλίκων. Βέβαια, απομένει να αποκτηθεί η χρήση της συμφωνίας υποκειμένου-ρήματος καθώς και η πτώση στις προσωπικές αντωνυμίες, γεγονός που σύμφωνα με την Carol Chomsky (1969), ενδέχεται να μην ολοκληρωθεί μέχρι τα 9 χρόνια.

### **1.2.3. Η ανάπτυξη των μορφολογικών γνώσεων**

Μια πρώτη επαφή με τη μελέτη των μορφολογικών γνώσεων μας έρχεται από την αγγλική γλώσσα. Σημαντική παρατήρηση είναι ότι η αγγλική γλώσσα είναι αρκετά φτωχή σε μορφολογικά στοιχεία σε σύγκριση με την ελληνική γλώσσα. Μέσα από τη μελέτη αυτή προκύπτει σε γενικές γραμμές ότι η μορφολογική γραμματική είναι πιο δύσκολη από τη συντακτική γραμματική. Διατυπώθηκε, λοιπόν, η υπόθεση ότι κατά τα πρώτα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού απουσιάζουν πλήρως τα γραμματικά μορφήματα (Pinker, 1982).

Βέβαια, αυτή η παραδοχή δεν ισχύει για όλες τις γλώσσες και κυρίως για γλώσσες με περίπλοκη μορφολογία, όπως είναι η ελληνική γλώσσα. Αλλά η παραγωγή ολόκληρων και περίπλοκων μορφολογικών τύπων, στην ελληνική-τουλάχιστον –γλώσσα, δε σημαίνει απαραίτητα ότι το παιδί έχει κατακτήσει τις γνώσεις που έχουν να κάνουν με τη μορφολογική δήλωση διάφορων μορφημάτων. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου το παιδί ανακαλεί στη μνήμη του ή και αναπαράγει μέσω αυτής διάφορους περίπλοκους γραμματικούς τύπους και ανακαλύπτει αργότερα κανόνες που καθορίζουν την παραγωγή αυτών των τύπων.

Τα παιδιά έχουν την τάση να ομαλοποιούν ανώμαλους τύπους. Για παράδειγμα, τα ανώμαλα ρήματα ήθελε, ήξερε, εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο

σχηματισμού ρημάτων σε παρελθοντικό χρόνο και μετατρέπονται σε έθελε, έξερε. Καθώς και σε ρήματα με ανώμαλο θέμα, όπως: κάβουνε, αντί για καίνε, δώνω αντί για δίνω, κρεμάζομαι αντί για κρεμάμε, κ. ά. (Κατή, 1992).

Με την ομαλοποίηση των ανώμαλων τύπων δείχνει, συνήθως ότι το παιδί έχει εντοπίσει λεξικές εξαιρέσεις ενός γραμματικού κανόνα. Πολλές φορές, όμως, η μορφολογική αυτή αναδιοργάνωση έχει να κάνει με πιο αφηρημένες γραμματικές ικανότητες γραμματικής ανάλυσης εκ μέρους του παιδιού. Χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις όπου το παιδί αγνοεί τις διαφορετικές κατάληξεις για ρήματα ή για ουσιαστικά και επιλέγει να χρησιμοποιήσει ένα μόνο τύπο δήλωσης των αφηρημένων γραμματικών μορφημάτων (Κατή, 1992).

Όταν το παιδί αρχίζει και μαθαίνει μορφολογικούς κανόνες, τότε παρουσιάζεται ξαφνική αναδιοργάνωση των γνώσεων του παιδιού, όταν ανακαλύπτονται και οι λιγότεροι συνηθισμένοι κανόνες. Για παράδειγμα, το ελληνόπουλο, γύρω στα τρία ανακαλύπτει για τον πληθυντικό αριθμό, την όχι και τόσο συνηθισμένη κατάληξη –οι, για αρσενικά και θηλυκά. Τότε παρατηρείται μια υπεργενίκευση αυτής της νέας κατάληξης και έτσι παρουσιάζονται μη δόκιμοι όροι για την γλώσσα: άνδροι αντί για άνδρες, ναύτοι αντί για ναύτες.

Έρευνες σε γλώσσες με αρκετά περίπλοκη μορφολογική γραμματική απέδειξαν ότι αυτή κατακτιέται σχετικά νωρίς –γύρω στα τρία χρόνια της ηλικίας του παιδιού- ακόμα και σε περιπτώσεις, που η οργάνωση της είναι αφηρημένη και περίπλοκη και η κατάτμηση της λέξης σε επιμέρους τμήματα πολύ δύσκολη (Berman, 1986).

## **1.3 Το Σημασιολογικό Σύστημα- Σημασιολογία**

### **1.3.1. Τι είναι ο σημασιολογικός τομέας**

Ο σημασιολογικός τομέας της γλώσσας περιλαμβάνει γνώσεις για τη σημασία των λέξεων και προτάσεων, η μελέτη των οποίων ονομάζεται αντίστοιχα λεκτική και δομική σημασιολογία (Κατή, 1992). Ωστόσο η ενασχόληση με τη λεκτική δομή βρίσκεται στο επίκεντρο των ερευνών της ψυχολinguιστικής για τη μελέτη του παιδιού.

Ο σημασιολογικός τομέας ερμηνεύει σημασιολογικά τη πρόταση. Παράγει, δηλαδή, από την αφηρημένη συντακτική αντιπροσώπευση και τις μεμονωμένες σημασίες των στοιχείων της πρότασης, τη γενική σημασία της πρότασης, που είναι ακριβώς ο τρόπος που καταλαβαίνουμε την πρόταση ως σύνολο. Τόσο ο σημασιολογικός όσο και ο φωνολογικός τομέας λειτουργούν επί τη βάσει στοιχείων-πληροφοριών που δέχονται από τον γενετικό τομέα της γλώσσας.

Παράγωγο του σημασιολογικού τομέα είναι οι σημασιολογικές δομές – η σημασιολογική κατανόηση της πρότασης, παράγωγο δε του φωνολογικού είναι οι φωνολογικές που απολήγουν σε φωνητικές δομές στην τελική ηχητική μορφή της πρότασης. Εισηγητής των σημασιολογικών δομών είναι ο N. Chomsky, με το ομότιτλο βιβλίο του που δημοσιεύτηκε το 1957. Με αυτό το έργο ο Chomsky έδειξε την ανεπάρκεια του περιγραφικού υποδείγματος της γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 1998).

Η σημασιολογική γνώση μπορεί να περιγραφεί με όρους όπως: σημασία της λέξης, σημασία πρότασης, μεταφορική σημασία (Τζουριάδου, 1998). Οι χρήστες γνωρίζουν, μέσα από την εμπειρία τους κυρίως, τις τρεις αυτές παραμέτρους του σημασιολογικού τομέα, αλλά το μικρό παιδί βρίσκεται σε μια διαρκή προσπάθεια να κατακτήσει και κατανοήσει τις τρεις αυτές παραμέτρους και κυρίως τη μεταφορική σημασία του λόγου, για την κατάκτηση και την κατανόηση την οποία πρέπει να φτάσει σε ανώτερα γλωσσολογικά επίπεδα.

### 1.3.2. Λεξικές Σημασίες

Τόσο η γλωσσολογία με υποστηρικτή τον Lyons (1977) καθώς και η ψυχογλωσσολογία με υποστηρικτή τον Aitchinson (1987) υποστηρίζουν ότι το λεξικό μιας γλώσσας δεν είναι ένας απλός κατάλογος λέξεων. Κάθε γλώσσα αποτελείται από πολλές γλωσσικές μονάδες, τις οποίες χρησιμοποιεί το άτομο, αλλά είναι σε θέση να γνωρίζει αυτές τις μονάδες και να τις κατανοεί προκειμένου να παράγει και να κατανοεί καινούριες λέξεις.

Σε μια γλώσσα οι μονάδες που φέρουν νόημα και σημασία είναι οι λέξεις. Πέραν από τις λέξεις υπάρχουν και οι ιδιωματικές φράσεις που αποτελούν συνθετότερες μονάδες που φέρουν νόημα. Όλες αυτές οι μονάδες ονομάζονται λεξήματα ενώ στη δεύτερη περίπτωση μιλάμε για φραστικά λεξήματα. Υπάρχουν, όμως, και μονάδες μικρότερες από τις λέξεις που αποκαλούνται μορφήματα (Μπαμπινιώτης, 1998). Τα λεξικά μορφήματα αποτελούν συνήθως τις ρίζες των λέξεων που δίνουν και τη βασική σημασία στη λέξη. Στα μορφήματα, για παράδειγμα, συγκαταλέγονται οι προθέσεις αλλά και οι καταλήξεις ρημάτων.

Μια παράμετρος, η οποία χρήζει έρευνας και μελέτης είναι η σχέση μεταξύ των λεξικών σημασιών και των νοημάτων. Αναμφισβήτητο, είναι το γεγονός ότι οι λέξεις και τα νοήματα είναι έννοιες αλληλένδετες και πολλές φορές αλληλοεξαρτώμενες.

Στο εσωτερικό κάθε γλωσσικού συστήματος τα νοήματα, οργανώνονται με μια ιδιαίτερη λογική. Όπως άλλωστε, και στη φωνολογία, οι ήχοι οργανώνονται με ένα ιδιαίτερο τρόπο μέσα στο γλωσσικό σύστημα, έτσι και στη σημασιολογία έχουμε μια ιδιαίτερη οργάνωση των νοημάτων. Όμως, δε μπορούμε να εξισώσουμε τα νοήματα που δύναται να παράγει ο ανθρώπινος νους με τις σημασίες που η γλώσσα μπορεί να δηλώσει (Κατή, 1992).

Πολλοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι οι λεξικές σημασίες στηρίζονται σε καταρχήν ειδικές ως προς τη γλώσσα κατηγοριοποιήσεις των φαινομένων του κόσμου (Clark, 1973- Slobin, 1985). Οι ειδικές αυτές κατηγοριοποιήσεις έχουν να κάνουν με τις αντιλήψεις μας με το φυσικό κόσμο, όπως το χώρο, το χρόνο, την αιτία των ενεργειών κ. τ. λ. και δε στηρίζονται σε εξωγλωσσικές νοητικές κατηγοριοποιήσεις του κόσμου. Σύμφωνα με τον Clark (1973), οι κατηγοριοποιήσεις αυτές δύναται να αποτελούν επιμέρους σημασιολογικά συστατικά των λέξεων που τις καθορίζουν εξ



ολοκλήρου. Σύμφωνα με τις προθέσεις του Pinker, οι κατηγοριοποιήσεις αυτές μπορεί να διαδραματίζουν μερικό μόνο ρόλο στην συνολική οικοδόμηση των λεξικών σημασιών.

Αυτό που έχει σημασία είναι ότι η μάθηση των λεξικών σημασιών είναι τουλάχιστον εν μέρει, ανεξάρτητο πρόβλημα από την ανάπτυξη του νοήματος.

### 1.3.3 Σημασιολογική ανάπτυξη του παιδιού

Η ανάπτυξη του σημασιολογικού τομέα της γλώσσας του παιδιού αναφέρεται στη μάθηση του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας (Πόρποδας, 1985). Το παιδί κατανοεί ένα πολύ μεγάλο αριθμό λέξεων, προτού παράγει τη δική του πρώτη λέξη (Benedict, 1979). Ωστόσο, υπάρχουν ατομικές διαφορές μεταξύ των παιδιών όσον αφορά στην κατανόηση της πρώτης λέξης αλλά και στην παραγωγή της, αφού υπάρχουν παιδιά που την πρώτη τους λέξη την παράγουν στους δώδεκα μήνες και άλλα στους δεκαοκτώ (Dromi, 1978). Το να μαθαίνει ένα παιδί τη σημασία μιας λέξης δεν είναι ένας απλός συνδυασμός φθόγγων ή φωνημάτων, αλλά αναφέρεται κυρίως σε αντικείμενα, γεγονότα και σχέσεις. Η γνώση, όμως, μιας λέξης από το παιδί δε σημαίνει ότι γνωρίζει και το εννοιολογικό της περιεχόμενο ή ακόμη ότι χρησιμοποιεί τη λέξη δίνοντας της το ίδιο νόημα και το περιεχόμενο που της δίνει ο ενήλικας. Κυρίως, οι πρώτες λέξεις που παράγει ένα παιδί δεν είναι οι ίδιες με αυτές των ενηλίκων, ούτε ως προς τη φωνολογική τους δομή, ούτε ως προς τη σημασία τους.

Οι πρώτες λέξεις που παράγει το παιδί μοιάζουν πολύ με το ηχητικό αποτέλεσμα που παράγεται κατά τη χρονική περίοδο του βαβίσματος, επειδή προφανώς στηρίζονται σε οικείους ήχους. Τελικά, όμως, αυτό που φαίνεται να έχει μεγαλύτερη σημασία είναι εάν ένα συγκεκριμένο φωνολογικό σύμπλεγμα χρησιμοποιείται από τα παιδιά αποδίδοντας μια συγκεκριμένη σημασία και όχι αν μοιάζει σημασιολογικά ή φωνολογικά με τη λέξη που παράγει και χρησιμοποιεί ο ενήλικας.

Μια αρκετά συστηματική έρευνα πραγματοποιήθηκε από τη Dromi (1987) για τη μελέτη της ιστορίας εμφάνισης της κάθε λέξης. Η έρευνα της στηρίχτηκε στην γλωσσική παραγωγή της κόρης της από την ηλικία των δέκα μηνών που έκανε την εμφάνιση της η πρώτη λέξη, ως την ηλικία των δεκαεπτά μηνών που εμφανίστηκαν



ολοκληρωμένες προτάσεις. Βασικό συμπέρασμα στην έρευνα της Dormi είναι ότι η περίοδος των μονόλεξων εκφράσεων αποτελεί σημαντικό στάδιο στην ανάπτυξη του παιδιού. Κατά την περίοδο αυτή, τα παιδιά προσπαθούν να καταλάβουν με ποιο τρόπο συνδέονται οι λέξεις με τον κόσμο. Η φάση αυτή χαρακτηρίζεται από μια αργή εκμάθηση λέξεων, η οποία διαρκεί για αρκετούς μήνες. Έπειτα, από τη φάση αυτή ακολουθεί μια δεύτερη περίοδος, όπου τα παιδιά κατανοούν και αποκτούν καινούριες λέξεις με πολύ αργό ρυθμό. Στο τέλος, ακολουθεί άλλη μια περίοδος όπου το παιδί με αργό ρυθμό προσπαθεί να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει λεξιλόγιο με τρόπο που να είναι πιο κοντά στην ομιλία των ενηλίκων.

Αλλά η απόκτηση των λεξικών σημασιών είναι μια διαδικασία, η οποία δεν ολοκληρώνεται μέσα σε λίγους μήνες. Αντιθέτως, είναι μια διαδικασία που δεν ολοκληρώνεται ούτε καν στην παιδική ηλικία, αφού οι λεξικές σημασίες σχετίζονται με το τι γνωρίζουμε για τον κόσμο. Επομένως, είναι λογικό ότι η ανάπτυξη αυτή συνεχίζεται εφ' όρου ζωής (Κατή, 1992).

Η ανάπτυξη των λεξικών σημασιών φαίνεται ότι χαρακτηρίζεται από τρία φαινόμενα: α) το συνεχές εμπλουτισμό των λεξικών μονάδων, β) τη μάθηση όλο και πιο αφηρημένων και μεταφορικών λέξεων και γ) μια πιο περίπλοκη οργάνωση των αποκτηθέντων λέξεων σε σημασιολογικά πεδία.

Η Carey (1978) υπολογίζει ότι ένα παιδί στην ηλικία των έξι ετών γνωρίζει γύρω στις 14.000 λέξεις. Η υποστήριξη αυτή συνεπάγεται ότι το παιδί κατά μέσο όρο μαθαίνει οχτώ λέξεις την ημέρα. Σύμφωνα, με την Carey (1978), η καταρχήν μάθηση των λέξεων ακολουθείται πάντα από μια μακρόχρονη διαδικασία κατά την οποία το παιδί αναλύει τα στοιχεία της σημασίας των λέξεων.

Ωστόσο, όλη η νοητική ανάπτυξη του παιδιού συμβάλλει στον εμπλουτισμό των λέξεων. Καθώς, όμως, οι λεξικές σημασίες αποτελούν νοητικές κατηγοριοποιήσεις του κόσμου, είναι φυσικό η ικανότητα διαμόρφωσης νοήματος να επηρεάζει το είδος των λεξικών σημασιών. Η απόκτηση, όμως, πιο αφηρημένων εννοιών μας ωθούν προς μεταγενέστερα στάδια εξέλιξης.

Η χρήση των αφηρημένων εννοιών μας οδηγεί σε μια ακόμα ικανότητα που είναι η χρήση των μεταφορικών λέξεων. Κατά μια έννοια, η μεταφορική και η κυριολεκτική χρήση του λόγου δεν είναι και τόσο διαφορετική, αφού η ίδια λέξη χρησιμοποιείται για αναφορά σε αρκετά διαφορετικά φαινόμενα, που φαίνεται να έχουν κάποιο κοινό στοιχείο. Μάλιστα, η Winner (1988), παρατηρεί ότι οι ρίζες του

μεταφορικού λόγου ενυπάρχουν στο συμβολικό παιχνίδι του κατά την ηλικία ενός και δύο ετών, εφόσον η ιδέα ότι ένα αντικείμενο αναπαριστά κάποιο άλλο στηρίζεται σε κάποια ομοιότητα.

Στα μετέπειτα στάδια της σημασιολογικής ανάπτυξης παρατηρείται σταδιακή και κοπιαστική οργάνωση των λέξεων σε σημασιολογικά πεδία. Μάλιστα, ο Anglin (1977), υποστηρίζει ότι η οργάνωση αυτή, όχι μόνο αργεί να ολοκληρωθεί αλλά έχουν παρατηρηθεί περιπτώσεις όπου η οργάνωση αυτή δεν πραγματοποιείται καν, ώστε τελικά να δημιουργούνται κενά στην κατάταξη των λεξημάτων, ακόμα και στις γνώσεις των ενηλίκων.

Πάντως, σε περιπτώσεις όπου τα παιδιά δεν έχουν ολοκληρώσει αυτού του τύπου την οργάνωση, αναδεικνύονται προβληματικές καταστάσεις, που τα παιδιά αρνούνται να συμπεριλάβουν λέξεις στις κατηγορίες που ανήκουν. Ο MacNamara (1982) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ένα παιδί δύομισή ετών αρνιόταν να συμπεριλάβει τα άλογα στην κατηγορία των ζώων και μάλιστα δε δεχόταν καν να τα ονομάσει ζώα.

Τυπικά, η σημασιολογική ανάπτυξη κατά ένα μεγάλο μέρος, δύναται να ολοκληρωθεί γύρω στα 8 χρόνια της ηλικίας του παιδιού. Η πλήρης ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος πιστεύεται ότι περιλαμβάνει την ανάπτυξη επί μέρους τομέων (Πόρποδας, 1985). Οι κυριότεροι από αυτούς τους τομείς είναι:

A) ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου: για να μπορέσει το παιδί να αποκτήσει σχετική άνεση στη γλωσσική του επικοινωνία, χρειάζεται να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο του σταδιακά, τουλάχιστον. Για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου χρειάζεται αρκετή προσπάθεια αλλά και αρκετός χρόνος.

B) η απόκτηση της έννοιας της λέξης: πολλές από τις πρώτες λέξεις που χρησιμοποιεί το παιδί στο λεξιλόγιο του, πιθανόν να χρησιμοποιούνται με εντελώς διαφορετική σημασία, από αυτή που δίνουν στη λέξη οι ενήλικες. Έτσι λοιπόν γεννιέται το ερώτημα πως αναπτύσσονται οι έννοιες των λέξεων στο παιδί. Υπάρχουν πολλές θεωρίες που δίνουν απάντηση σε αυτό το ερώτημα. Μια πρώτη άποψη είναι ότι η απόκτηση των εννοιών των λέξεων σχετίζεται με τη συναισθηματική και βουλητική κατάσταση του παιδιού. Μια άλλη άποψη υποστηρίζει ότι η απόκτηση των εννοιών σχετίζεται με την ανάπτυξη της συμβολικής λειτουργίας. Δηλαδή, όταν το παιδί προφέρει για πρώτη φορά μια λέξη εκφράζει τα αισθήματά του και σιγά σιγά

(κατά το 2<sup>ο</sup> χρόνο περίπου) αρχίζει να χρησιμοποιεί και να ταυτίζει τις λέξεις με πρόσωπα, πράγματα ή καταστάσεις.

Γ) η απόκτηση της γνώσης για τις σχέσεις ανάμεσα στις έννοιες των λέξεων: υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στις έννοιες των λέξεων. Οι σχέσεις αυτές είναι η συνωνυμία, η αντίθεση και η αμοιβαιότητα των λέξεων και το δύσκολο στην περίπτωση αυτή είναι να προσδιοριστεί ο χρόνος της ανάπτυξης τους στο παιδί.

Δ) η απόκτηση της έννοιας της δομής προτάσεων: σπουδαίος τομέας στην ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος είναι το πώς οι έννοιες των μεμονωμένων λέξεων δομούνται στην πρόταση με αποτέλεσμα να εκφράζουν ένα μήνυμα. Σύμφωνα με την μελέτη των Katz & Fodor (1963)- Dale (1972), κάθε ομιλητής πρέπει να αποκτήσει τη γνώση της γλώσσας, ώστε να είναι ικανός να χαρακτηρίζει κάποιες προτάσεις ως σημασιολογικά ομαλές, ότι δηλαδή έχουν νόημα.

## **1.4 Πραγματολογία**

### **1.4.1. Οι επικοινωνιακές προθέσεις**

Σε ποικίλες καταστάσεις επικοινωνίας, οι πραγματολογικοί κανόνες είναι αυτοί που διέπουν τη χρήση της γλώσσας π. χ. όταν κάποιος ζητάει πληροφορίες από κάποιον άλλον, όταν τον συμβουλεύει αλλά και το στυλ που χρησιμοποιείται σε διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας. Σε γενικές γραμμές, τα πραγματολογικά στοιχεία του λόγου μπορεί να θεωρηθούν ως τρόποι με τους οποίους χρησιμοποιούνται γλωσσικές γνώσεις (φωνολογία, σημασιολογία και γραμματική).

Η δομή των γλωσσικών εκφράσεων που χρησιμοποιούνται, δεν εξαρτάται μονάχα από τους σημασιολογικούς ή επικοινωνιακούς κανόνες αλλά κυρίως από το περιεχόμενο και το νόημα που δίνουμε στο μήνυμα που θέλουμε να μεταφέρουμε.

Σε αυτή τη θεωρία, σημαντική θέση κατέχει η έννοια της λεκτικής πράξης. Η λεκτική πράξη μπορεί να αναλυθεί ως ένας καθαρά επικοινωνιακός σκοπός, τον οποίο ο ομιλητής/τρια επιθυμεί να μεταφέρει σε κάποιον άλλο/η π. χ μια πρόσκληση, ένα αίτημα, μια δήλωση, ένα παράπονο κ. ά. Ακόμα και όταν ο λόγος δεν είναι άμεσος και ξεκάθαρος, παρόλα αυτά ο σκοπός για τον οποίο μιλάμε πρόκειται να μεταφερθεί είτε άμεσα είτε έμμεσα. Αυτό όμως, που προκαλεί τη δυσκολία είναι ότι πολλές φορές δεν υφίσταται πλήρης αντιστοιχία μεταξύ αυτού που λέγεται και αυτού που εννοείται. Αυτό δυσκολεύει την ερμηνεία της γλώσσας, κάτι που έχει επισημανθεί και στο κεφάλαιο για τη σημασιολογία. Στην περίπτωση αυτή, όμως, δεν είναι δόκιμο να στηριχτούμε μονάχα στη σημασιολογία, για το λόγο ότι η σημασιολογία μας παρέχει την κυριολεκτική μορφή του λόγου. Κυρίως, συμπληρώνουμε τη σημασιολογική άποψη με γνώσεις για το πώς λειτουργεί κυρίως η γλωσσική επικοινωνία. Οι γνώσεις αυτές ονομάζονται πραγματολογικές γνώσεις.

### **1.4.2. Επικοινωνιακή ικανότητα**

Η επικοινωνιακή ικανότητα θα μπορούσε να οριστεί ως η συνολική ικανότητα χρήσης της γλώσσας, όρος που καθιερώθηκε από τον Hymes (1972). Ο όρος αυτός



έρχεται σε αντίθεση με τη γλωσσική ικανότητα που αφορά μονάχα τη γνώση της ίδιας της γλώσσας.

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί, έχουν δείξει ότι η ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων δεν προχωρά με γοργό ρυθμό. Αντιθέτως, οι γλωσσικές ικανότητες αναπτύσσονται πιο γοργά. Για αυτό και συναντάμε παιδιά, τα οποία έχουν αναπτύξει γλωσσικές γνώσεις, τόσο από άποψη γραμματικής αλλά και από πλευράς λεξιλογίου, αλλά αδυνατούν να εφαρμόσουν στην πράξη αυτές τις γνώσεις τους, προκειμένου να εκπληρωθούν διαφορετικοί επικοινωνιακοί σκοποί κάθε φορά.

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αντιμετωπίζουν κυρίως επικοινωνιακά και όχι τόσο γλωσσικά προβλήματα. Χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να μιλήσουν για οικεία πράγματα, συνήθως για βιωμένες καταστάσεις. Μέσα όμως από το σχολείο και τις απαιτήσεις αυτού, τα παιδιά με την πάροδο του χρόνου, έρχονται «αντιμέτωπα» με διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις οι οποίες έμμεσα τους υποχρεώνουν να οργανώνουν διαφορετικά τις γλωσσικές τους εκφράσεις. Πάντως, η απόκτηση των επικοινωνιακών ικανοτήτων δεν είναι μια διαδικασία, η οποία σε κάποιο χρονικό διάστημα, έρχεται στο πέρας της, αλλά συνεχίζεται εφ' όρου ζωής, εφόσον δύναται ανά πάσα στιγμή να προκύψουν συνθήκες επικοινωνίας μη οικείες, ακόμη και για ενήλικες (Κατή, 1992).

### **1.4.3. Η Πραγματολογική Γνώση**

Ο όρος γνώση αφορά τις γνώσεις για τη σχέση του φυσικού πλαισίου επικοινωνίας με την ίδια τη γλωσσική έκφραση. Η πραγματολογική γνώση έχει να κάνει με τους κανόνες που διέπουν τις αλληλεπιδράσεις της συνομιλίας. Προκειμένου να τελεσφορήσει μια συνομιλία, δύναται ο κάθε ομιλητής να ακολουθήσει κάποιους κανόνες. Συνειδητά ή ασυνειδητά οι ομιλητές χρησιμοποιούμε τέσσερις βασικές αρχές (Grice, 1975). Η πρώτη αρχή έχει να κάνει με τη συμβολή του ομιλητή όταν παρέχει πληροφορίες. Παρέχει, δηλαδή, τόσες πληροφορίες όσες είναι απαραίτητες για την περίπτωση. Η δεύτερη αρχή έχει να κάνει με την ποιότητα της πληροφορίας. Ο ομιλητής, δηλαδή, πρέπει να είναι ακριβής και αξιόπιστος ως προς τις πληροφορίες που παρέχει, οι οποίες πρέπει να βασίζονται σε αξιόπιστα γεγονότα. Η τρίτη αρχή αναφέρεται στη συμβολή του ομιλητή, έτσι ώστε η συζήτηση να μη ξεφεύγει από το βασικό θέμα. Η τέταρτη και τελευταία αρχή αφορά το γεγονός ότι ο ομιλητής οφείλει



να είναι σαφής και κατανοητός, να αποφεύγει διφορούμενες εκφράσεις και να παρουσιάζει τις πληροφορίες με συστηματικό τρόπο.

Εκτός, όμως, από τις αρχές αυτές, οι οποίες ουσιαστικά συμβάλλουν σε ένα «καθαρό» και πληροφοριακό διάλογο, υπάρχουν και άλλοι κανόνες –αρχές σχετικά με ανοικτές ή κλειστές συνομιλίες, αλλαγές θεμάτων και γενικότερα κανόνες χειρισμού των αλληλεπιδράσεων του διαλόγου.

Πολλές φορές για την κατανόηση ενός γλωσσικού μηνύματος συντελεί καθοριστικά και το φυσικό πλαίσιο. Η απουσία του φυσικού πλαισίου δυσχεραίνει την κατανόηση του μηνύματος. Σε περιπτώσεις, όπου το φυσικό πλαίσιο υφίσταται, μπορούμε να προσδιορίσουμε το λόγο μας με γλωσσικά αλλά και με εξωγλωσσικά στοιχεία, εφόσον είναι συνήθως άμεσα ορατό και μπορούμε να το δείξουμε.

Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι πιο εύκολο, να συμπληρώνουν το νόημα ενός μηνύματος τόσο με γλωσσικά όσο και με εξωγλωσσικά στοιχεία. Είναι συνηθισμένο στο λόγο των παιδιών κατά την καθημερινή τους κυρίως ομιλία. Τα παιδιά όμως, καθώς μεγαλώνουν είναι λογικό να έρχονται σε επαφή με πλαίσια επικοινωνίας, όπου το φυσικό πλαίσιο αρχίζει να απουσιάζει σταδιακά. Τότε τα παιδιά δυσκολεύονται να βρουν τις κατάλληλες εκφράσεις προκειμένου να μεταδώσουν όλες τις απαιτούμενες πληροφορίες μέσω της γλώσσας. Για παράδειγμα σε περιπτώσεις αφηγήσεων τα παιδιά πρέπει να δίνουν όλες τις σχετικές πληροφορίες σε άλλα άτομα, τα οποία δε γνωρίζουν το γεγονός. Έτσι απαιτείται να είναι άκρως περιγραφικές και επεξηγηματικές οι αφηγήσεις τους. Ωστόσο, αυτό το σημείο είναι αρκετά δύσκολο όχι μονάχα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αλλά και για παιδιά της σχολικής ηλικίας. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι η αφήγηση έχει να κάνει με ένα πλαίσιο αναφοράς, το οποίο δεν είναι άμεσα ορατό ή προσπελάσιμο για το παιδί –αφηγητή.

Συνήθως το πρόβλημα των αφηγήσεων προκύπτει καθώς τα παιδιά χρησιμοποιούν λέξεις, όπως «τέτοιο», «κάτι», «εδώ», «εκεί», «εκείνος/η», οι οποίες δεν έχουν σαφή αναφορά. Πρόκειται για εξωφορικούς όρους (Κατή, 1992), οι οποίοι για να γίνουν αντιληπτοί και κατανοητοί, πρέπει να ληφθούν υπόψη σε σχέση με το φυσικό πλαίσιο. Οι λέξεις αυτές, δηλαδή, μπορούν να αποτελέσουν εύχρηστους τρόπους αναφοράς, εφόσον το πλαίσιο αναφοράς είναι φανερό, αλλά για άλλα πλαίσια η χρήση τους είναι εντελώς ακατάλληλη.

Κλείνοντας, αξίζει να τονιστεί ότι ο πραγματολογικός τομέας σχετίζεται με το τι λέμε και πως το λέμε, τη μορφή δηλαδή του διαλόγου, που είναι διαφορετική ανάλογα με το σε ποιον αναφερόμαστε κάθε φορά. Για παράδειγμα, διαφορετικά προσαρμόζουμε το λόγο μας όταν απευθυνόμαστε σε ένα ενήλικο και διαφορετικά σε ένα παιδί. Η ικανότητα που έχει κάποιος να προσαρμόζει το λόγο του ανάλογα με το φυσικό πλαίσιο, σχετίζεται με την ικανότητα που έχει να αντιλαμβάνεται καταστάσεις και γενικότερα να αντιλαμβάνεται τη φύση της επικοινωνιακής κατάστασης. Αν υπολογίσουμε λανθασμένα τον συνομιλητή μας, δε θα μπορέσουμε να βρούμε το κατάλληλο στυλ, προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία.

## Μέρος δεύτερο

### **2. Η Γλώσσα στο Νηπιαγωγείο**

Κάθε κοινωνία κατασκευάζει για την εκπαίδευση της μια πραγματικότητα ανάλογα πάντα με την εποχή, την κουλτούρα και τις επιδιώξεις που έχει από αυτήν (Hodge & Kress, 1993). Η κατασκευασμένη αυτή πραγματικότητα αποτυπώνεται πολλές φορές στις ονομασίες που δίνει η ίδια η κοινωνία στην οργανωμένη εκπαίδευση συνολικά ή σε ορισμένες βαθμίδες της. Το νηπιαγωγείο θεωρήθηκε και θεωρείται από πολλούς ότι προσφέρει στα παιδιά στα παιδιά εκπαίδευση και αγωγή όμοια με αυτή που προσφέρει και η οικογένεια, γεγονός που δεν την ανάγει σε υποχρεωτική βαθμίδα της εκπαίδευσης (Γιαγκουνίδης, 1996). Οι ονομασίες που δόθηκαν για αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης ήταν κάτι ανάμεσα στην έννοια του χώρου, όπου το παιδί βρίσκεται και ζει ευχάριστα, και στην έννοια της φροντίδας και της προστασίας, ανάλογης με αυτή που δίνει η μητέρα στο παιδί. Η ελληνική κοινωνία φαίνεται ότι είχε σκεφτεί διαφορετικά αυτήν τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, αφού την ονόμασε «νηπιαγωγείο», δηλαδή ο χώρος που προσφέρεται αγωγή στα νήπια. Όταν τα παιδιά πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο έχουν κατακτήσει ένα μέρος των γλωσσικών δομών της μητρικής γλώσσας και εν μέρει το λεξιλόγιο αυτής. Το νηπιαγωγείο είναι λοιπόν το εκπαιδευτικό ίδρυμα, το οποίο εκτός των άλλων θα βοηθήσει τα παιδιά να διευρύνουν το γλωσσικό τους ορίζοντα από το ήδη αποκτημένο λεξιλόγιο και από τις ήδη αναπτυγμένες γλωσσικές τους δομές (Χατζησαββίδης, 1998).

Σύμφωνα με συγκριτικές μελέτες που έγιναν στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, η γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων συγκαταλέγεται μέσα στις βασικές επιδιώξεις των προγραμμάτων των νηπιαγωγείων πολλών χωρών (Gaston, 1976). Αυτού του τύπου τα γλωσσικά προγράμματα στο νηπιαγωγείο αλλά και στο δημοτικό και το γυμνάσιο, έχουν ως απώτερο σκοπό να κάνουν το άτομο ικανό να κατανοεί και να χρησιμοποιεί σωστά το λόγο σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις.

Για να αποβεί, όμως, η σχολική παρέμβαση αποτελεσματική, πρέπει το σχολείο να γνωρίζει καλά τη διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο κατακτά τη

γλώσσα του άμεσου περιβάλλοντος του, έτσι ώστε να ρυθμίζει αναλόγως και τις παιδαγωγικές του παρεμβάσεις.

Μεγάλης σημασίας για το νήπιο φαίνεται να είναι η ανάγκη του για έκφραση και δημιουργικότητα (Κιτσαράς, 1997). Μέσα στην έννοια της έκφρασης εννοείται τόσο η γλωσσική όσο και η αισθητική έκφραση. Προκειμένου να διευρυνθεί ο γλωσσικός κώδικας του παιδιού της προσχολικής ηλικίας χρειάζεται κατάλληλη αγωγή. Αυτή η ηλικία του ανθρώπου, θεωρείται προνομακική σχετικά με την έκφραση, για το λόγο ότι το παιδί αυτής της ηλικίας έχει τη δυνατότητα να εκφράζεται ελεύθερα και εντελώς πηγαία. Η γλωσσική αγωγή δεν περιορίζεται μονάχα στην μορφή της γλώσσας, αλλά επεκτείνεται και στο περιεχόμενο της, αφού γλωσσική μορφή χωρίς περιεχόμενο είναι αδιανόητη (Κιτσαράς, 1997).

Από πολλούς μελετητές της γλώσσας αλλά και από πολλούς παιδαγωγούς, *επισημαίνεται το σημαντικότερο έργο του νηπιαγωγείου αναφορικά με τη γλώσσα. Το νηπιαγωγείο είναι ο χώρος που παρέχει δυνατότητες και ευκαιρίες για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Όλες οι δραστηριότητες που γίνονται προσφέρονται για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, μέσα από τη συζήτηση και το διάλογο. Το μόνο που χρειάζεται είναι η συστηματική και μεθοδευμένη εκμετάλλευση από τον /την νηπιαγωγό.*

Τα παιδιά, όταν έρχονται στους κόλπους του σχολείου, παρουσιάζουν μεγάλες γλωσσικές αποκλίσεις. Οι εμπειρίες, τα κίνητρα της εκπαίδευσης, η γνώμη των γονέων για τις αξίες και τη μόρφωση, το μορφωτικό-οικονομικό-πολιτιστικό επίπεδο των γονέων, ο χρόνος που διαθέτουν για τα παιδιά τους, τα συναισθηματικά και τραυματικά βιώματα κ. τ. λ. είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που συντελούν στο διαφοροποιημένο γνωστικό δυναμικό και όχι μόνο αλλά και διαφορετική συμπεριφορά και την εξέλιξη γενικότερα. Σε αυτό το σημείο καλείται το νηπιαγωγείο να βοηθήσει στην εξάλειψη όλων των αποκλίσεων, θέτοντας μερικούς βασικούς στόχους όπως για παράδειγμα, τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και την ενίσχυση της ικανότητας τους για γλωσσική επικοινωνία, να διευρύνει τις εμπειρίες τους.

## 2.1. Ο Χαρακτήρας της Παιδικής Γλώσσας

Συνήθως, δεχόμαστε ότι η παιδική γλώσσα μοιάζει ή τουλάχιστον προσπαθεί να μοιάσει με τη γλώσσα του ενήλικα (Eliot, 1983). Όταν ένα παιδί προσπαθεί να δείξει ότι είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα αρκετά δημιουργικά, το γεγονός αυτό αποδίδεται στη συμβολή μιας στοιχειώδους γλωσσικής επάρκειας, η οποία αναμένεται να υπηρετήσει την παιδική κατανόηση και παραγωγή κατά τρόπο όμοιο με αυτόν του ενήλικα. Μέσα σε αυτήν την επάρκεια το παιδί κατακτά τη γλώσσα του σιγά-σιγά. Με τον τρόπο αυτόν δε δημιουργούνται προβλήματα και διαταραχές μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας και της γλωσσικής παραγωγής. Στην παιδική γλώσσα, η σχέση ανάμεσα στα διάφορα μέρη της γλωσσικής λειτουργίας, γίνεται πιο φανερή εδώ από ότι σε άλλες περιπτώσεις. Γενικότερα, αναφέρεται ότι η κατανόηση της γλώσσας προηγείται της αναφοράς. Πολύ συχνά, οι μητέρες αναφέρουν ότι τα παιδιά δε μιλούν, αλλά καταλαβαίνουν πολλά από αυτά που λέγονται. Ακόμη και πειραματικές μελέτες που ασχολήθηκαν με μεγαλύτερα παιδιά, παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα στα τεστ κατανόησης παρά στα αντίστοιχα τεστ παραγωγής.

Η σχέση μεταξύ κατανόησης και παραγωγής στην παιδική γλώσσα δεν είναι απλή, σύμφωνα και με την άποψη του Bloom (1974). Τα παιδιά συχνά και ασυνείδητα παρουσιάζουν μια ψευδή εικόνα. Φαίνεται, δηλαδή, να κατέχουν ευρύτερο λεξιλόγιο καθώς και γλωσσικές δεξιότητες, από αυτό το οποίο που χρησιμοποιούν στην πραγματικότητα. Για παράδειγμα στην ομιλία τους χρησιμοποιούν με μιμητικό τρόπο φράσεις που χρησιμοποιούσαν και οι μεγαλύτεροι και πολλές φορές με αρκετή χρονική καθυστέρηση, όπου είναι αρκετά δύσκολο να διακρίνει κανείς αν τελικά η φράση αυτή αποτελεί αυθόρμητη γλωσσική δημιουργία του παιδιού ή απλή μίμηση της γλωσσικής έκφρασης του ενήλικα. Εξάλλου είναι γνωστό, ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν τραγούδια ή και νανουρίσματα χωρίς να κάνουν κανένα λάθος, αλλά δεν κατανοούν τίποτα από αυτά που προφέρουν. Για αυτό λοιπόν μεγάλο μέρος από τις γλωσσικές εκφράσεις που παράγουν τα παιδιά δεν τα κατανοούν.

Οι Clark, Hutcheson και Van Buren (1974), υποστηρίζουν ότι προκειμένου να αποφευχθούν υπερεκτιμήσεις για την κατανόηση των παιδιών, θα πρέπει να ελέγχουμε μήπως το παιδί βάσιμε την απάντηση του σε παραγλωσσικούς υπαινιγμούς

ή ακόμα και σε πλεονασμό καταστάσεων ή και λέξεων. Προκειμένου να ελεγχθεί εάν το παιδί κατανοεί τη διαφορά μεταξύ δυο γλωσσικών κατασκευών, καλό θα ήταν να διασταυρωθεί ότι και οι δυο θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε παρόμοιες απαντήσεις σε μια διαφορετική κατάσταση και στη συνέχεια να ελεγχθεί εν όλη όσα παράγει το παιδί γλωσσικά είναι σε θέση να τα συνοδεύσει και από κατάλληλες ενέργειες.

Η παραγωγή όσο και η κατανόηση μιας γλωσσικής δομής εκ μέρους του παιδιού, εξελίσσονται με διαφορετικό ρυθμό η καθεμιά. Πάντως αυτό που είναι πολύ εύκολο να υπερεκτιμηθεί είναι η έκταση και το εύρος της παραγωγής ή της κατανόησης σε μια τυχαία συνομιλία με ένα παιδί. Για αυτό και η παρατήρηση και η ερμηνεία μιας συνομιλίας ενός ενήλικα και ορισμένα κριτήρια, σε περίπτωση που θέλουμε να υποστηρίξουμε βάσιμα ότι το παιδί μπορεί να παράγει ή να κατανοήσει μια συγκεκριμένη γλωσσική δομή. Η έννοια της κατανόησης αλλά και η έννοια της παραγωγής είναι σημεία που δείχνουν ότι τα παιδιά κάνοντας χρήση του ενός ή του άλλου περισσότερο, ελέγχουν κατά κάποιο τρόπο το λόγο τους. Βέβαια, στους ενήλικες οι γνώσεις αυτές συνυπάρχουν και πολλές φορές αλληλεξαρτώνται. Μπορεί να υποστηριχτεί, τουλάχιστον, ότι υπάρχει ένα ενιαίο σώμα γνώσης που υπόκειται στη χρήση της γλώσσας (Eliot, 1983).

Ο Drummoud (1907) αναφέρει τις διαφωνίες του με τις αντιλήψεις του Tracy (1893), ο οποίος και υποστήριξε ότι τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν καλύτερα και περισσότερο τη γλώσσα, μονάχα όταν μαθαίνουν περισσότερα ρήματα. Μετρώντας με βάση το λεξικό κατά τον Tracy, εκτίμησε ότι ο ενήλικας χρησιμοποιεί ονόματα και ρήματα σε αναλογία 60/11, ενώ στη γλώσσα τους τα παιδιά παρουσιάζουν την αντίστοιχη αναλογία 60/20. Τονίζεται, όμως, πως θα πρέπει να είμαστε αρκετά προσεκτικοί όταν επιλέγουμε την κατάλληλη ομάδα συγκρίσεων, για να διαπιστώσουμε τη σχετική συχνότητα των τύπων.

Οι νατουραλιστικές μελέτες συχνά προσπαθούν να αναπαραστήσουν την παιδική γλώσσα οποιουδήποτε σταδίου σε πλήρη ανάπτυξη. Καθώς το παιδί εργάζεται σε δραστηριότητες όπου χρησιμοποιούνται πειραματικές μέθοδοι, αποδεικνύεται η ικανότητα του παιδιού να απαντά μόνο σε εκείνες τις περιοχές στις οποίες ερωτάται και έτσι χάνεται και η ευρύτερη εικόνα του τι είναι ικανό να κάνει το παιδί την κάθε στιγμή. Ένα λάθος, το οποίο μπορεί να εμφανιστεί μεμονωμένα στη γλώσσα των παιδιών μπορεί να οδηγήσει τον ερευνητή να αναζητήσει την ιδιότυπη βάση πολλών γενικεύσεων που κάνουν τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια που



μαθαίνουν, που σε μερικές περιπτώσεις μπορεί να συμπίπτουν και με διαφορετικές γλωσσικές συνήθειες κάποιων ενηλίκων, αλλά για διαφορετικούς λόγους. Το συστηματικό λάθος, ίσως, αποκαλύπτει κάποιον παραγωγικό κανόνα του συστήματος του παιδιού, όπως συμβαίνει με τα ελληνόπουλα, που εφαρμόζοντας τον κανόνα ότι τα σύνθετα ρήματα παίρνουν πάντα εξωτερική αύξηση, λένε «ύπαρχα», «έκφρασα».

Η σύγκριση μεταξύ κατανόησης και παραγωγής μεμονωμένων λέξεων, οδηγεί ενδεχομένως τους ερευνητές στην αναζήτηση της σχέσης ανάμεσα στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και την εννοιολογική ανάπτυξη. Τα παιδιά καθώς μπαίνουν στην διαδικασία να κατονομάσουν αντικείμενα είναι λογικό να διαπράττουν λάθη (Eliot, 1983). Είναι κοινή η παραδοχή, ότι τα παιδιά έχουν την τάση να διευρύνουν τη λέξη χρησιμοποιώντας έναν όρο από το λεξιλόγιο του ενήλικα, για να ονοματίσουν κάποια αντικείμενα που μεταξύ τους έχουν κάποια κοινή ιδιότητα. Για παράδειγμα, ονομάζουν μπάλα καθετί που διακρίνεται για την κυκλικότητα ή τη σφαιρικότητα του (Bowerman, 1978).

Το γεγονός ότι ένα μικρό παιδί ευρύνει ένα λεξιλογικό όρο μπορεί να ερμηνευτεί με δυο τρόπους. Αρχικά, μπορεί να σημαίνει ότι το παιδί πιστεύει ότι όλα τα αντικείμενα, τα οποία ονομάζει με τον ίδιο όρο ανήκουν στην ίδια κατηγορία και πως ο λεξιλογικός όρος αποτελεί το όνομα με το οποίο ο ενήλικας ονοματίζει όλα αυτά τα αντικείμενα. Για παράδειγμα, όταν αναφέρεται σε ένα χοίρο και μια αγελάδα και ονομάζει και τα δυο ζώα «χοίρος», τότε γίνεται εύκολα κατανοητό ότι το παιδί χρησιμοποίησε τον όρο «χοίρο» για να δείξει τα κοινά στοιχεία των δύο ζώων. Ο δεύτερος τρόπος έχει να κάνει με το γεγονός ότι το παιδί ευρύνει έναν όρο, για τον απλούστατο λόγο ότι δεν έχει κάποια άλλη καλύτερη λέξη να χρησιμοποιήσει ή τη γνωρίζει και απλά καθυστερεί να την επαναφέρει στη μνήμη του.

## **2.2 Οι συνθήκες μάθησης**

Οι αντιλήψεις που σχετίζονται με τη φύση των συνθηκών μάθησης απέχουν αρκετά από τις συνθήκες που αφορούν την ίδια τη φύση της γλώσσας. Τα διαφορετικά είδη των περιβαλλοντικών επιδράσεων που δέχεται το παιδί, ο ρόλος των ενηλίκων στη διαδικασία μάθησης αλλά και ο χρόνος ολοκλήρωσης των

γλωσσικών γνώσεων, φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την τελική θεωρία της μάθησης.

### **2.2.1. Η χρονική διάσταση της μάθησης**

Πολλές απόψεις φαίνεται να συγκλίνουν προς τη θέση ότι η μάθηση του γλωσσικού συστήματος έχει ολοκληρωθεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας (Wanner & Gleitman, 1972). Μέχρι αυτή την ηλικία τα παιδιά έχουν ήδη αποκτήσει τα θεμελιακά στοιχεία της γραμματικής και σε μεγαλύτερες ηλικίες κατακτιούνται τα περιφερειακά στοιχεία του συστήματος (Chomsky, 1969) ή γίνεται μια αναδιοργάνωση γνώσεων που έχουν ήδη αποκτηθεί (Bowerman, 1982).

Για παράδειγμα, ο Pinker (1984), αναφέρει ότι ορισμένα από τα θεμελιακά φαινόμενα της γραμματικής, όπως το ουσιαστικό και το ρήμα, κατακτιούνται κατά τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης και είναι μάλιστα αναγκαία για την περαιτέρω κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος. Ο Schlesinger (1988) θεωρεί ότι η κατάκτηση αυτών των κατηγοριών μπορεί να γίνει και αργότερα. Οι διαφορές ως προς το χρόνο κατάκτησης δεν είναι μεγάλες και για αυτό ακριβώς η απόκτηση των γλωσσικών γνώσεων θεωρείται εντυπωσιακή.

### **2.2.2. Ο ρόλος του Περιβάλλοντος**

Πολλές περιπτώσεις έχουν σημειωθεί για παιδιά τα οποία στερήθηκαν το ανθρώπινο περιβάλλον και όχι απλά δε μίλησαν αλλά κάποια δεν κατάφεραν να επιζήσουν. Αυτές οι συνέπειες προέρχονται αμέσως από την αποκοπή με την ανθρώπινη επαφή και επικοινωνία. Υπάρχουν εμπειριστατωμένα δεδομένα από σύγχρονες κοινωνίες, τα οποία μεγάλωσαν απομονωμένα από τον κόσμο και φυσικά δεν έμαθαν να μιλούν. Ενδεικτική περίπτωση ενός κοριτσιού στην Καλιφόρνια που βρέθηκε το 1970 στα δεκατρία της χρόνια σε ζώωδη κατάσταση (Curtiss, 1977). Τα γεγονότα αυτά δηλώνουν περίτρανα ότι κανένας άνθρωπος δε γεννήθηκε γνωρίζοντας ποια γλώσσα θα μιλάει και με ποιον τρόπο.

Το ερώτημα που τίθενται είναι εάν και κατά πόσο τα ερεθίσματα που λαμβάνει το παιδί από το περιβάλλον του αρκούν για να αναπτυχθεί το γλωσσικό του



εμπειρικές ερμηνείες: κάποια ιδιόμορφα χαρακτηριστικά φάνηκε πως χαρακτηρίζαν αφενός την ίδια την ομιλία που ακούν τα παιδιά και αφετέρου τις συνθήκες επικοινωνίας μεταξύ παιδιών και ενηλίκων (Κατή, 1992)

Πολλές φορές αποδεικνύεται το γεγονός ότι μεγαλύτερα άτομα επιδιώκουν να προσαρμόσουν το λόγο τους σύμφωνα με τα δεδομένα της παιδικής γλώσσας. Αυτού του τύπου η ομιλία προς τα μικρά παιδιά έχει ονομαστεί «μωρουδίστικη» (baby talk) ή μητρική (motherese), (Snow 1972). Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της «τάσης» ήταν η απλότητα της γραμματικής, η συχνή επανάληψη των φράσεων, η έλλειψη των λαθών και των κομπιασμάτων, η καθαρότητα της άρθρωσης αλλά και ένας επιτονισμός της φωνής. Σύγχρονες μελέτες έχουν δείξει ότι τα χαρακτηριστικά αυτά ισχύουν σε περιπτώσεις συνομιλίας ενηλίκων και ομιλίας που απευθύνεται στα παιδιά.

Όλες οι παραπάνω θεωρίες έρχονται σε αντίθεση με τις απόψεις του Chomsky (1965), ο οποίος θεωρούσε ασήμαντο το λόγο που ακούει το παιδί στο περιβάλλον του, για το λόγο ότι ακούγονται αρκετά λάθη, πολλά κομπιάσματα, μισοτελειωμένες προτάσεις χωρίς νόημα.

Σημαντικό σημείο είναι και οι συνθήκες επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων. Μάλιστα, ο Bruner (1975,1983) υποστήριξε ότι δεν είναι μονάχα η ομιλία, η οποία είναι οργανωμένη από τη μεριά των ενηλίκων προς τα παιδιά, αλλά δημιουργούν και οργανωμένη επικοινωνία μεταξύ ενηλίκων και παιδιών. Για παράδειγμα, κατά την προγλωσσική περίοδο, άνθρωποι του οικείου περιβάλλοντος του παιδιού χρησιμοποιούν φράσεις επαναληπτικές, γιατί θεωρούν ότι ο τρόπος αυτός είναι η καλύτερη μέθοδος μάθησης. Προέκυψε, λοιπόν, η υπόθεση ότι η συστηματική και η ελεγχόμενη επανάληψη βοηθά ιδιαίτερα το παιδί να ανακαλύψει τις βασικές αρχές οργάνωσης της γλώσσας και της επικοινωνίας.

Ωστόσο, η παραπάνω ιδέα φαίνεται να είναι εντελώς λαθεμένη, για το λόγο ότι το παιδί έχει να παράγει ένα τεράστιο και πολύπλοκο γλωσσικό έργο και οι απλές επαναλήψεις των φράσεων καθυστερούν την πολύπλευρη ανακάλυψη του συστήματος, αφού το παιδί εκτίθεται σε περιορισμένα γλωσσικά πρότυπα. Το ίδιο επιχείρημα μπορεί να αναπτυχθεί και για τη γραμματική απλότητα των προτάσεων, αφού τα περισσότερα φαινόμενα της γραμματικής δεν είναι διόλου απλά (Κατή, 1992).

### 2.3. Η βάση της γλώσσας: περιβαλλοντική ή βιογενετική

Η διαδικασία της γλωσσικής μάθησης θεωρείται αποτέλεσμα δυναμικής συνάντησης του παιδιού με το γλωσσικό υλικό του κοινωνικού περιβάλλοντος. Από τους ψυχογλωσσολόγους αυτή η θέση είναι γενικά αποδεκτή, ωστόσο υπάρχουν διαφωνίες που αφορούν το ρόλο που διαδραματίζει στη γλωσσική ανάπτυξη ως προς α) τη φύση του παιδιού και β) το περιβάλλον.

Οι εμπειριοκράτες, με κυριότερο εκπρόσωπο τον μιχεβιοριστή B.F. Skinner (1957), υποστηρίζουν ότι η μάθηση συντελείται με βάση τη μίμηση, την άσκηση και κυρίως με βάση τις ενισχύσεις, οι οποίες προσφέρονται από τους γονείς και τους υπόλοιπους ενήλικες που αποτελούν τον περίγυρο του παιδιού. Έτσι, λοιπόν, το άτομο που βρίσκεται στη διαδικασία της ανάπτυξης, διαμορφώνει τη γλωσσική του συμπεριφορά ανάλογα με τα ερεθίσματα που λαμβάνει από το περιβάλλον του, με σκοπό να αποκτήσει την κοινωνική αποδοχή.

Αυτή όμως η θεωρία φαίνεται να παρουσιάζει αρκετές ανεπάρκειες, όπως παρουσιάζεται από τους επικριτές της. Αρχικά, υπάρχει ομοιομορφία στη διαδικασία απόκτησης της μητρικής γλώσσας, ανεξάρτητα από το βαθμό νοημοσύνης και την ποιότητα των περιβαλλοντικών επιδράσεων. Σύμφωνα όμως με την εμπειριοκρατική άποψη, που υποστηρίζει ότι η γλωσσική ανάπτυξη στηρίζεται στο βαθμό νοημοσύνης και στις επιδράσεις του περιβάλλοντος θα έπρεπε να υπάρχει ανομοιομορφία στις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών εφόσον από άτομο σε άτομο υπάρχουν βασικές διαφορές, που αφορούν τη νοημοσύνη και το περιβάλλον. Επίσης, αν το άτομο δε διαθέτει άλλον εξοπλισμό από τη γενική νοημοσύνη, είναι αδύνατο το παιδί της προσχολικής ηλικίας να αναλύει βασικές δομές από τις σύνθετες προτάσεις των ενήλικων και να τις εκφράζει επιτυχώς στη συνέχεια. Αυτή, ακριβώς η διαδικασία απαιτεί σύνθετη σκέψη, την οποία όμως δε διαθέτει το παιδί της προσχολικής ηλικίας. Έτσι θα πρέπει να υπάρχει κάτι παραπάνω από τη γενική νοημοσύνη που να εξηγεί ότι τα παιδιά παρουσιάζουν μεγάλη ανάπτυξη ιδιαίτερα στο γλωσσικό πεδίο μέσα σε αρκετά σύντομο χρονικό διάστημα, χωρίς να του προσφέρεται καμία συστηματική βοήθεια (Lindfords, 1980). Τέλος, συστηματικές παρατηρήσεις οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η επιδοκιμασία ή η αποδοκιμασία μορφών γλωσσικής συμπεριφοράς δεν επιφέρουν βελτιώσεις στη γλωσσική παραγωγή του παιδιού (Brown-Carden, 1971). Αυτή η άποψη αμφισβητεί την άποψη των εμπειριοκρατών,

σύμφωνα με την οποία η μάθηση της γλώσσας γίνεται μέσα από τη χρήση της ενίσχυσης από μέρους των ενηλίκων.

Η θεωρία των εμπειριοκρατών έρχεται σε αντίθεση με τη θεωρία που υποστήριξαν οι N. Chomsky και D. McNeil, που είναι γνωστή ως νατουραλιστική ή εγγενής θεωρία. Η νατουραλιστική θεωρία υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος διαθέτει ένα έμφυτο μηχανισμό για την εκμάθηση της γλώσσας. Ο Chomsky ονομάζει το μηχανισμό αυτό της εκμάθησης LAD (Language Acquisition Device) και υποστηρίζει ότι ο μηχανισμός αυτός βοηθάει στην απόκτηση καθολικών γλωσσικών κανόνων και αρχών. Σύμφωνα με το μηχανισμό αυτόν, το νήπιο αναλύει το γλωσσικό υλικό που δέχεται από το περιβάλλον του και προσπαθεί να διαπιστώσει πως τα καθολικά γλωσσικά στοιχεία εφαρμόζονται στη δεδομένη γλώσσα. Για παράδειγμα, το άτομο «γνωρίζει» έμφυτα ότι υπάρχουν καταφατικές, ερωτηματικές και αρνητικές συντάξεις και ψάχνει να βρει τον τρόπο με τον οποίο αυτές εκφέρονται στη συγκεκριμένη γλώσσα.

Η εμπειριοκρατική θεωρία αποδίδει πρωταρχικό ρόλο στο περιβάλλον. Αντίθετα, η νατουραλιστική θεωρία αποδίδει πρωταρχικό ρόλο στην ειδική κληρονομική προδιάθεση του ανθρώπινου είδους για την σπουδαιότητα, όμως, των περιβαλλοντικών γλωσσικών επιδράσεων δεν είναι μικρής σημασίας, όπως αποδείχτηκε από τις περιπτώσεις των «άγριων» παιδιών, που μεγάλωσαν μακριά από την ανθρώπινη κοινωνία και δεν έμαθαν να μιλούν επειδή ακριβώς τους έλειπαν τα γλωσσικά ερεθίσματα (Παρασκευόπουλος, 1981)

Η έρευνα και οι θεωρητικές διαμάχες μεταξύ των δυο θεωριών συνεχίζονται. Αυτό όμως που έχει μεγάλη σημασία για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης είναι ότι το άτομο όντας προικισμένο από τη φύση του με ειδική νοητική ικανότητα για την απόκτηση της γλώσσας, αναπτύσσεται βαθμιαία περνώντας από συγκεκριμένα στάδια, τα οποία είναι βιολογικά προκαθορισμένα και εκδηλώνονται με συγκεκριμένη τάξη με τη βοήθεια των γλωσσικών εμπειριών και της γενικής ωρίμανσης του ατόμου. Η γενική ωρίμανση και οι γλωσσικές εμπειρίες βοηθούν στη γρηγορότερη μεταπήδηση από το ένα στάδιο στο άλλο, αλλά είναι αδύνατο να τροποποιηθεί η ιεραρχία των σταδίων, η οποία είναι κοινή σε όλα τα άτομα ανεξάρτητα από τη γενική νοημοσύνη τους και το κοινωνικό τους περιβάλλον.



#### **2.2.4. Γλώσσα και σκέψη**

Οι πρώτοι γλωσσολόγοι και παιδαγωγοί που ασχολήθηκαν με ζητήματα της γλώσσας σε σχέση με το παιδί είχαν αρχικά τονίσει την ιδιαίτερη σημασία που έχει η γλώσσα για τα παιδιά όσον αφορά την επικοινωνία. Για παράδειγμα, «κατά τον Vygotsky (1988) πρωταρχική λειτουργία της γλώσσας είναι να εξυπηρετήσει την συνεννόηση, την επικοινωνία, τις κοινωνικές σχέσεις» (Καψάλης, 1989). Κατά τον Vygotsky η σχέση νόησης και γλώσσα θα μπορούσα σχηματικά να παρασταθεί με δύο τεμνόμενους κύκλους, όπου θα φαινόταν ότι σε ένα κομμάτι οι δύο διαδικασίες συμπίπτουν, συγκεκριμένα στον τομέα της λεγόμενης «γλωσσικά αρθρωμένης» νόησης. Υπάρχει όμως και μια μεγάλη περιοχή της νόησης, που δεν έχει άμεση σχέση με τη γλωσσικά αρθρωμένη νόηση. Σ' άλλες περιπτώσεις η σκέψη δεν εκφράζεται στη λέξη, αλλά ολοκληρώνεται σ' αυτή. Η σκέψη δε μεταδίδεται μόνο εξωτερικά διαμέσου των σημείων (λέξεων) αλλά και εσωτερικά μέσω των σημασιών. Ένα επιπλέον στοιχείο για την κατανόηση της σκέψης, είναι ότι μπορούμε να καταλάβουμε εντελώς μια ξένη σκέψη, όταν ανακαλύψουμε το ενεργό συγκινησιακό-βουλητικό υπόβαθρο της, δηλαδή τα κίνητρα της. Σύμφωνα με τον Piaget «η επίδραση της γλώσσας πάνω στη σκέψη δεν είναι τόσο αποφασιστική, αλλά δίνει υπόσταση στην σκέψη και την ανάπτυξη της, χωρίς να καταφεύγει στην γλώσσα, γιατί κατ' αυτόν η σκέψη είναι μια αυτορρυθμιζόμενη λειτουργία που αρχίζει πριν από τη γλώσσα και προχωράει πολύ πέρα από αυτήν. Διότι αν είναι αλήθεια πως το παιδί των έξι ετών ξέρει πολύ περισσότερα από όσα μπορεί να εκφράσει, τότε αυτό σημαίνει πως η σκέψη του προβαδίζει της γλώσσας και άρα η γλώσσα δεν αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη της νοημοσύνης» (Καψάλης, 1989).

Η γλώσσα άλλωστε έχει την προέλευση της σε εμπειρίες που δεν είναι αποτέλεσμα της ίδιας της δραστηριότητας του παιδιού, αλλά λίγο ή πολύ απομίμηση διάφορων προτύπων που παρέχουν στα παιδιά οι μεγάλοι. Η σκέψη αντίθετα έχει την προέλευση της στην αφαίρεση η οποία συντελείται ύστερα από διάφορες ενέργειες και χειρισμούς του υποκειμένου πάνω στα πράγματα. «Αφαίρεση μπορεί να είναι μια σύλληψη του νου, ο οποίος συγκρατεί μόνο μερικά από τα χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης φυσικής πραγματικότητας» (Andre Martinet, 1985). Αυτή η δυνατότητα αφαίρεσης μπορεί να καταγραφεί ως ένα διακριτικό χαρακτηριστικό της γλώσσας. Παρ' όλο που η σκέψη είναι κάτι διαφορετικό από τη γλώσσα πρέπει να

επισημάνουμε ότι υπάρχει μια δυναμική σχέση ανάμεσα στους δυο αυτούς παράγοντες. Η γλώσσα δίνει στις νοητικές δομές της σκέψης μια κινητικότητα και μια γενικότητα, δίνει δηλαδή στην σκέψη μεγαλύτερη σχηματοποίηση και μια πιο δυναμική αφαίρεση. Η γλώσσα δηλαδή σύμφωνα πάντα με τον Piaget θεωρείται απαραίτητη για την επεξεργασία της σκέψης.

#### **2.4. Κατανόηση και παραγωγή του λόγου στην προσχολική ηλικία**

Όσον αφορά το παιδί της προσχολικής ηλικίας στον τομέα της κατανόησης του λόγου, η εξέλιξη που παρουσιάζεται έχει να κάνει με δυο τομείς: α) την ικανότητα που έχει το παιδί να κατανοεί μια ποικιλία λέξεων, όπως για παράδειγμα λέξεις που αναφέρονται σε σχέσεις κ. ά. και β) στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί μια ποικιλία λέξεων, όπως για παράδειγμα λέξεις που αναφέρονται σε σχέσεις κ. ά.

Οι μελέτες για την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τις συντακτικές σχέσεις επικεντρώνονται στις *ακυρωτικές* (ενεργητικές και παθητικές) προτάσεις. Ακυρωτικές είναι οι προτάσεις όπου το όνομα παίζει ρόλο υποκειμένου ή αντικειμένου. Στις ενεργητικές προτάσεις, προκειμένου το παιδί να κατανοήσει την πρόταση και να καταλάβει ποιος είναι αυτός που ενεργεί, πρέπει να είναι σε θέση να ξεχωρίζει το υποκείμενο από τη θέση του μέσα στην πρόταση, ότι δηλαδή το υποκείμενο μπαίνει πριν από το ρήμα. Στις παθητικές προτάσεις το παιδί πρέπει να κατανοήσει ότι το υποκείμενο είναι αυτό που δέχεται την ενέργεια και μπαίνει μετά το ρήμα. Και στις δυο περιπτώσεις, πρέπει να γίνει κατανοητό από το παιδί ότι η συντακτική σχέση όπως αυτή αναπτύσσεται μέσα στην πρόταση, παράγει και το νόημα της πρότασης. Πρέπει να ξέρει το παιδί τους κανόνες που διέπουν την παθητική και την ενεργητική σύνταξη. Οι κανόνες αυτοί μαθαίνονται και γίνονται μετά τα πέντε χρόνια (Τζουριάδου, 1995).

Το λεξιλόγιο της κατανόησης αυξάνει πιο γρήγορα από το λεξιλόγιο παραγωγής. Βέβαια, κάτι τέτοιο φαίνεται να μην ισχύει για την προσχολική ηλικία. Οι έρευνες επισημαίνουν ότι τα παιδιά είναι σε θέση να παράγουν σύνθετες προτάσεις, προτού κατακτήσουν την ικανότητα να τις κατανοούν (Τζουριάδου, 1995). Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να μην είναι και τόσο λογικό. Αν, όμως,

αναλογιστεί κανείς ότι η κατανόηση του λόγου σε απλές επικοινωνιακές καταστάσεις περιλαμβάνει πολλά περισσότερα στοιχεία από τις γλωσσολογικές νύξεις, το παραπάνω συμπέρασμα φαίνεται πιο λογικό. Μπορεί, λοιπόν, να ισχυριστεί κάποιος ότι η κατανόηση του περιεχομένου του λόγου προηγείται της παραγωγής, ενώ η κατανόηση των συντακτικών σχέσεων έπεται.

Γίνεται, λοιπόν κατανοητό από τα παραπάνω ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, πολύ γρήγορα είναι σε θέση να παράγουν προτάσεις με σωστή συντακτική δομή από ότι να τις κατανοούν, όταν βασίζονται μονάχα σε γλωσσολογικά στοιχεία.

Σημαντικό χαρακτηριστικό στην ανάπτυξη του λόγου για το παιδί της προσχολικής ηλικίας είναι η κατανόηση και η παραγωγή σε ερωτήσεις του τύπου «γιατί», «τι», «που», «πότε» και άλλα. Γενικότερα, η απάντηση των παιδιών σε οποιαδήποτε ερώτηση που τίθεται είναι σημάδι ότι το παιδί αλληλεπιδρά με τον περίγυρο του και δύναται να αποκριθεί στα ερεθίσματα που δέχεται. Μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά κατανοούν πρώτα το «τι», μετά το «γιατί», το «ποιος», το «που», το «πως» και το «πότε». Αυτού του τύπου η ιεράρχηση έχει να κάνει με το περιεχόμενο που εκφράζουν αυτές οι ερωτήσεις. Για παράδειγμα, στην ερώτηση «τι» το παιδί καλείται να κατονομάσει συγκεκριμένο αντικείμενο ή μια ενέργεια. Στην ερώτηση «ποιος» καλείται να κατονομάσει ένα πρόσωπο, ενώ το «που» μια τοποθεσία. Οι έννοιες αυτές έχουν αποκτηθεί κίόλας από το στάδιο του τηλεγραφικού σταδίου, όπου οι απαντήσεις που δίνονται από τα παιδιά αποτελούνται από ουσιαστικά και ρήματα. Αντίθετα, οι άλλες ερωτήσεις απαιτούν γνώσεις αιτιότητας, τρόπου και χρόνου. Έννοιες, δηλαδή που αναπτύσσονται αργότερα.

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αναπτύσσουν στρατηγικές, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τις γλωσσικές μορφές. Οι τύποι των στρατηγικών κατανόησης που χρησιμοποιούν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι αρκετά εξειδικευμένοι και αφορούν περισσότερο γλωσσολογικά ερεθίσματα που λαμβάνουν και όχι γλωσσικά. Μια από αυτές τις στρατηγικές είναι *του πιθανού γεγονότος*. Στη στρατηγική αυτή τα παιδιά χρησιμοποιούν γνώσεις που κατέχουν για τον περιβάλλοντα λόγο για να εκφράσουν μια πρόταση την οποία τυχαίνει να μην κατανοούν πλήρως.

Σύμφωνα με έρευνες, μια άλλη στρατηγική είναι αυτή *του υποκειμένου-αντικειμένου*. Το παιδί εδώ αποδίδει το ρόλο του υποκειμένου στην πρώτη λέξη της πρότασης και το αντικείμενο στο δεύτερο. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί έχει μάθει

ακόμα και από την προσχολική ηλικία τον κανόνα υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο της ενεργητικής φωνής και τον χρησιμοποιεί σαν βάση για να εκφράσει δομές που δεν έχει μάθει ακόμα.

Άλλη μια στρατηγική είναι η *σειρά αναφοράς* και αναφέρεται σε προτάσεις που συνδέονται χρονικά μεταξύ τους (πριν-μετά). Όταν το παιδί δεν ξέρει τη σημασία του «πριν» και του «μετά», χρησιμοποιεί τη στρατηγική αυτή με βάση τη συχνότητα που εμφανίζονται γενικότερα αυτά στις προτάσεις. Όταν το παιδί καλείται να προφέρει μια πρόταση, όπου λείπει μια από αυτές τις έννοιες, το παιδί δε σχηματίζει σωστά την πρόταση.

Τέλος, μια ακόμη στρατηγική που χρησιμοποιείται στις ερωτήσεις είναι η στρατηγική *αναφορά στο ρήμα*. Όταν τα παιδιά δεν κατανοούν την ερώτηση που τους τίθεται, τότε απαντούν με πληροφορίες που ταιριάζουν με το ρήμα της ερώτησης.

Ο λόγος στην προσχολική ηλικία, παρ' όλες τις εξελίξεις του, χρησιμοποιείται από τα παιδιά με απώτερο σκοπό να εκφράσει τις επιθυμίες του, τις ανάγκες του και τις εμπειρίες του χωρίς να ενδιαφέρεται για τον ακροατή του ή τον συνομιλητή του.

Ο Piaget ονομάζει αυτού του είδους το λόγο *εγωκεντρικό*, αφού συμβαδίζει με την *εγωκεντρική σκέψη* των παιδιών σε αυτήν την ηλικία. Από τον Piaget περιγράφονται τρία είδη *εγωκεντρικού λόγου*: α) η επανάληψη, β) ο μονόλογος και γ) ο συλλογικός μονόλογος, όπου τα παιδιά βρίσκονται σε κάποιον χώρο χωρίς να είναι κάποιος άλλος παρών. Ο *εγωκεντρικός λόγος* του παιδιού χρησιμοποιείται σε μορφή *ελεύθερου παιχνιδιού* και σαν *εξάσκηση της γλώσσας*.

Ο Vygotsky από την άλλη μεριά, διαφωνεί με τις απόψεις του Piaget και θεωρεί ότι ο *εγωκεντρικός λόγος* αποτελεί ένα μεταβατικό στάδιο από τον «*πρωτόγονο*» λόγο του παιδιού της προσχολικής ηλικίας στον *επικοινωνιακό λόγο*, που χρησιμοποιεί πλέον το παιδί προκειμένου να επικοινωνήσει και να απευθυνθεί στους άλλους. Μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι βρίσκεται στο ενδιάμεσο στάδιο του ώριμου *επικοινωνιακού λόγου* και του *εσωτερικού λόγου*. Επίσης, ο Vygotsky υποστήριξε ότι τα παιδιά παράγουν περισσότερες *εγωκεντρικές προτάσεις* όταν ο ενήλικας είναι παρών, γιατί πιστεύουν ότι θα τους δώσει λύση σε τυχόν προβλήματα που θα παρουσιαστούν. Μέσα από τη μίμηση, την επανάληψη και την τροποποίηση των προτάσεων, τα παιδιά φαίνεται να πραγματοποιούν συγκεκριμένες *γλωσσικές κατασκευές* και να συγκρίνουν παλιές και καινούριες πληροφορίες.

## 2.5 Ενισχύσεις για την γλωσσική ανάπτυξη του νηπίου

Βασική επιδίωξη του σχολείου θα πρέπει να είναι η εξασφάλιση προς το αναπτυσσόμενο άτομο των κατάλληλων συνθηκών για να διευκολυνθεί και επιταχυνθεί ο ρυθμός ανάπτυξης του, μέσα στα πλαίσια που επιτρέπει η γενικότερη ψυχονοητική ωρίμανση του παιδιού.

Έχει επικρατήσει η λανθασμένη ψυχολογική αντίληψη ότι το παιδί αποτυπώνει το λόγο των ενηλίκων με την αντίληψη της προοδευτικής εξέλιξης του λόγου μέσα από γενετική προκαθορισμένα στάδια. Τα γλωσσικά προγράμματα που εφαρμόζουν το νηπιαγωγείο και το δημοτικό, φυσικά και επηρεάζουν το ρυθμό εξέλιξης, αλλά εν μέρει. Αυτό, βέβαια, οφείλεται στο γεγονός ότι ο ρυθμός μεταπήδησης από το ένα στάδιο στο άλλο, κινείται στα πλαίσια ενός βιολογικά προκαθορισμένου «χρονοδιαγράμματος», το οποίο και διέπει τη γενική πνευματική ωρίμανση του ατόμου. Χαρακτηριστικά, το νήπιο χρησιμοποιεί οικείους γλωσσικούς τύπους μονάχα όταν αποκτήσει τις αντίστοιχες έννοιες. Αυτό, ακριβώς, υπογραμμίζει την ανάγκη προσφοράς βιωμάτων, που γεννούν έννοιες.

Το νήπιο δεν μιμείται ακριβώς τους γλωσσικούς τύπους που παράγουν οι ενήλικες, αλλά τους παρουσιάζει ανάλογα με το γλωσσικό στάδιο εξέλιξης στο οποίο βρίσκονται (Ervin, 1964), εκτός κι αν η δυσκολία της πρότυπης φράσης έγκειται μέσα στις δυνατότητες του παιδιού. Άλλωστε, όπως διαπιστώνει και η Gazden (1972) η τακτική των ενηλίκων να προβάλλουν το επιθυμητό γλωσσικό αποτέλεσμα, δεν είναι και αποτελεσματικότερη μέθοδος, σε σύγκριση και με την τακτική της νοητικής επέκτασης του διαλόγου χωρίς να υπάρξει κάποια διόρθωση, φέρνει και τα μικρότερα αποτελέσματα. Οι αναδομήσεις στις προτάσεις που παράγουν τα παιδιά έχουν αρκετά μικρή σημασία από ότι η παροχή ζωντανής και ενδιαφέρουσας επικοινωνίας για το νήπιο. Συν τούτου, οι συνεχείς διορθώσεις στην γλώσσα του παιδιού σηματοδοτεί για εκείνο κατά κάποιο τρόπο απόρριψη της γλώσσας του, γεγονός που το αποθαρρύνει σημαντικά (Nelson, 1973).

Έτσι λοιπόν, το νήπιο δεν είναι ένας απλός μιμητής της γλώσσας των ενηλίκων αλλά ένας «γλωσσολόγος», ο οποίος εκμεταλλεύεται όλα τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον του και τα αναλύει. Συνδέει τις λέξεις με τις έννοιες και καταλήγει σε υποθέσεις σχετικά με τη συντακτική δομή της γλώσσας.



Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας χρειάζεται ένα ζωντανό γλωσσικό περιβάλλον, όπου θα δοκιμάζει τις υποθέσεις του και θα εφαρμόζει τα γλωσσικά του επιτεύγματα.

Ένα γλωσσικά εμπλουτισμένο περιβάλλον είναι αυτό που προσφέρει όχι απλά γλωσσικά ερεθίσματα, αλλά και ζωντανά ερεθίσματα γλωσσικής επικοινωνίας. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο Πανεπιστήμιο του Harvard (Nelson, 1973), αποδεικνύουν ότι χρειάζεται ένα πραγματικό περιβάλλον επικοινωνίας για τα παιδιά, προκειμένου να αναπτυχθούν γλωσσικά τα παιδιά. Ακόμα και όταν το παιδί βρίσκεται μπροστά σε μια συζήτηση ενηλίκων, το γεγονός αυτό δε βοηθάει στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Χρειάζονται ενήλικες που μιλούν με το παιδί και όχι να μιλούν στο παιδί, όπως συμβαίνει συνήθως.

Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού δεν έχει να κάνει με την αύξηση του λεξιλογίου και τη βελτίωση των συντακτικών δομών αλλά κυρίως, αναφέρεται στην «κοινωνικοποίηση» του λόγου, που αφορά την ικανότητα του παιδιού να προσαρμόζει την ομιλία του ανάλογα με το στυλ της ομιλίας του συνομιλητή του (Ματσαγγούρας, 1982).

Ένα άλλο στοιχείο που χαρακτηρίζει το εμπλουτισμένο γλωσσικά περιβάλλον είναι η ποικιλία και οι αντιθέσεις. Έχει διαπιστωθεί, ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των ενηλίκων που συναναστρέφονται με το παιδί, τόσο μεγαλύτερη και η γλωσσική του ανάπτυξη (Nelson, 1973). Κι αυτό γιατί οι «γλωσσικές εμπειρίες» του παιδιού είναι πιο πλούσιες. Παρόλα αυτά κατά τη βρεφική και την πρώτη νηπιακή ηλικία επιβάλλεται, για λόγους ομαλότερης ανάπτυξης του νηπίου, παράλληλα με την ποικιλία, να υπάρχει και κάποια σταθερότητα στο περιβάλλον του παιδιού (Ματσαγγούρας, 1980). Η ανάγκη αυτή περιορίζει τον αριθμό των ενηλίκων που επικοινωνούν με το νήπιο.

Αξιοσημείωτη είναι και η συμβολή των συνομηλίκων στη γλωσσική ανάπτυξη του νηπίου, όμως υστερεί σε σύγκριση με τη συμβολή των ενηλίκων. Η Nelson (1973) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι οι συνομήλικοι δεν αποτελούν καλά γλωσσικά πρότυπα. Αυτό βέβαια το συμπέρασμα έρχεται σε αντίθεση με την άποψη ότι η γλώσσα δε μαθαίνεται μέσα από την άμεση μίμηση. Σε καμιά περίπτωση όμως δε θα πρέπει να αποκλείσουμε τους συνομηλίκους από τον κοινωνικό περίγυρο του παιδιού. Αργότερα, όμως, με την πάροδο της ηλικίας, βελτιώνεται η επικοινωνία μεταξύ των συνομηλίκων και έτσι αυξάνεται και η συμβολή της παιδικής συναναστροφής στη γλωσσική επικοινωνία.



Το εμπλουτισμένο γλωσσικό περιβάλλον, εκτός από τις ευκαιρίες του ομαδικού παιχνιδιού, προσφέρει πολλές ευκαιρίες για από κοινού εξέταση αλλά και για χρήση φυσικών υλικών, ζώων και άλλων στοιχείων του οικείου φυσικού περιβάλλοντος του παιδιού. Αυτές οι ευκαιρίες προσφέρουν πλούσια βιώματα για τα παιδιά, τα οποία οδηγούν στη γλωσσική του ανάπτυξη, αφού γεννούν καινούριες έννοιες. Αυτές τις καινούριες έννοιες το παιδί προσπαθεί να τις εκφράσει με παλιά γνωστικά σχήματα, αλλά πολλές φορές αυτά αποδεικνύονται ανεπαρκή και τα παιδιά αναζητούν καινούρια γλωσσικά σχήματα. Με τον τρόπο αυτό προάγεται η γλωσσική ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 1983).

Όταν τα παιδιά μπαίνουν στο χώρο του νηπιαγωγείου, τότε στην ομάδα των ενηλίκων που επικοινωνούν με τα παιδιά προστίθενται και οι νηπιαγωγοί. Εξάλλου με την είσοδο των παιδιών στο νηπιαγωγείο δημιουργούνται σχέσεις με συνομηλίκους και καινούριες καταστάσεις, που απαιτούν αποτελεσματικότερη χρήση του λόγου.

Η συμβολή των νηπιαγωγών και των δασκάλων φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική όταν:

1. δεν είναι καθοδηγητικοί. Μια τέτοια στάση του εκπαιδευτικού, περιορίζει τη γλωσσική αλλά και την ευρύτερη ανάπτυξη του παιδιού (Nelson, 1973). Οι εκπαιδευτικοί αυτού του τύπου υποβάλλουν «κλειστές» ερωτήσεις και οι οποίες επιδέχονται μια μόνο σωστή απάντηση, διατυπωμένη μάλιστα με τον τρόπο που αποδέχεται ως σωστό και καλύτερο ο εκπαιδευτικός. Μάλιστα, πολύ συχνά υποβοηθούν τα παιδιά, προκειμένου να βρουν τη σωστή απάντηση κάνοντας διάφορες νύξεις, όπως για παράδειγμα δίνουν μισοτελειωμένες εκφράσεις ή λέξεις και άλλα σχετικά. Σε περίπτωση που δοθεί απάντηση άλλη πέρα από αυτή που περιμένει ο εκπαιδευτικός, τότε αυτή η απάντηση εγκαταλείπεται. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται η συγκλίνουσα σκέψη και παραλείπεται η αποκλίνουσα, που προέρχεται από «ανοικτού τύπου» ερωτήσεις. Με τον τρόπο αυτόν σχηματίζεται και η εσφαλμένη εντύπωση στα παιδιά ότι υπάρχει μονάχα μια «σωστή» απάντηση, διατυπωμένη, μάλιστα, με καθορισμένο τρόπο.

2. δίνουν σημασία και προσοχή στο περιεχόμενο της πρότασης και όχι τόσο στη μορφή του λόγου που αυτή παίρνει. Έρευνες απέδειξαν ότι το παιδί βελτιώνει τη μορφή του λόγου του, δηλαδή τη σύνταξη και το περιεχόμενο, προσέχοντας το περιεχόμενο της πρότασης (Lindfors, 1980). Αυτό συνεπάγεται, ότι διορθώσεις που γίνονται στον τομέα της σύνταξης, σε μεμονωμένες λεκτικές ασκήσεις, μαθήματα

γραμματικής κ. ά. δεν αντισταθμίζουν τη γλωσσική ωφέλεια που προκύπτει από τη ζωντανή, γλωσσική επικοινωνία.

Κλείνοντας, μπορούμε να πούμε ότι η γλωσσική ανάπτυξη στηρίζεται αφενός μεν σε ειδική εγγενή ικανότητα για έλλογη επικοινωνία και αφετέρου στις γλωσσικές εμπειρίες του περιβάλλοντος. Η πορεία της περνά μέσα από κληρονομικά καθορισμένα στάδια αλλά ακολουθεί το ρυθμό της γενικότερης ανάπτυξης των παιδιών. Ένα γλωσσικά εμπλουτισμένο περιβάλλον δύναται να δώσει ώθηση ως ένα σημείο στο ρυθμό της γλωσσικής ανάπτυξης. Υποχρέωση του νηπιαγωγείου αλλά και του δημοτικού σχολείου είναι να προσφέρει ένα τέτοιο περιβάλλον που τα κυριότερα χαρακτηριστικά του οποίου είναι: α) η παροχή ευκαιριών για άμεση επικοινωνία και β) η δυνατότητα για ποικίλες δραστηριότητες. Όλα αυτά γεννούν βιώματα, έννοιες, δημιουργούν ανάγκες επικοινωνίας, που προάγουν τη γλωσσική ικανότητα (Ματσαγγούρας, 1983).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στον προφορικό λόγο του παιδιού και συγκεκριμένα στις αιτιολογήσεις που δίνουν τα παιδιά ηλικίας 3,6-5,6. Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκε το θεωρητικό μέρος, σε αυτό υλοποιήθηκε και η έρευνα αυτής της εργασίας.

Συγκεκριμένα, η έρευνα είχε ως στόχο να καταγράψει τους τρόπους που χρησιμοποιούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για να αιτιολογούν. Παίζοντας παιχνίδια- δραστηριότητες, τα παιδιά παρήγαγαν γλωσσική ύλη και εμείς μπορέσαμε να την επεξεργαστούμε για να καταλήξουμε σε κάποια αποτελέσματα.

Η έρευνα δεν είχε χαρακτήρα διδακτικής παρέμβασης και δε θα μπορούσε άλλωστε, μας και η επίσκεψη στο χώρο της προσχολικής αγωγής, ήταν χρονικά σύντομη. Η έρευνα δεν είχε παρεμβατικό χαρακτήρα, αν και κάποιες φορές υπήρχε διόρθωση ή καθοδήγηση, στο λόγο των παιδιών, αλλά μέσω αυτής της έρευνας προσπαθήσαμε κυρίως να εντοπίσουμε τους τρόπους και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν τα παιδιά ηλικίας 3,6- 4,6- 5,6 προκειμένου να δώσουν μια αιτιολογική απάντηση σε μια συγκεκριμένη απάντηση.

Η έρευνα λοιπόν βασίστηκε σε τέσσερις μικρές δραστηριότητες με κοινό γνωστικό αντικείμενο τη γλώσσα- προφορικός λόγος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ξεχωριστά για την κάθε ηλικία ενώ στο τέλος καταλήγουμε σε κάποια γενικά συμπεράσματα. Με την ξεχωριστή καταγραφή των αποτελεσμάτων για τις τρεις διαφορετικές ηλικίες, μπορούμε με πιο ευκολία να καταγράψουμε τις «γλωσσικές αντιδράσεις» και στα τρία ηλικιακά επίπεδα.

Για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας επιλέχθηκε ως ιδανικότερος τόπος ένας παιδικός σταθμός, χωρίς να μας ενδιαφέρει αν θα είναι ιδιωτικός ή δημοτικός, ώστε να συνυπάρχουν παιδιά όλων των ηλικιακών ομάδων της έρευνας. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαμε να βγάλουμε πιο εύκολα τα συμπεράσματα από την έρευνα χωρίς να χρειάζεται επιπλέον διαχωρισμός των παιδιών σε επίπεδα ηλικίας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στον παιδικό σταθμό Αρίων Βόλου. Έγιναν τρεις επισκέψεις συνολικά, μία επίσκεψη σε κάθε τάξη. Η διάρκεια των τεσσάρων δραστηριοτήτων ήταν περίπου 90- 100 λεπτά και έγιναν όλες η μία μετά την άλλη με μικρά διαλείμματα των πέντε ή δέκα λεπτών. Επειδή δεν ήταν οργανωμένες δραστηριότητες με στόχους και συγκεκριμένες μέθοδοι, αλλά ήταν πιο πολύ

οργανωμένα παιχνίδια τα παιδιά έδειχναν κουρασμένα μόνο στην τελευταία δραστηριότητα και κυρίως στα παιδιά της μικρότερης ηλικίας. Η πραγματοποίηση όλων των δραστηριοτήτων σε μια ημέρα ήταν κάτι που μας ζητήθηκε από τον παιδικό σταθμό μιας και είχαν περιορισμένο χρόνο λόγω της θεατρικής παράστασης που ανέβαζαν για το κλείσιμο της σχολικής χρονιάς. Το σύνολο των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν περίπου 50. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το μήνα Απρίλιο και τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα πρόθυμα να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες. Σε κάθε ηλικιακή ομάδα υπήρχαν περίπου δέκα παιδιά, εκ των οποίων τα μισά περίπου ήταν κορίτσια και τα άλλα μισά ήταν αγόρια.

## **4. Η έρευνα**

### **4.1 Η Πορεία της Έρευνας**

Καθώς το θέμα της εργασίας είχε να κάνει με τον προφορικό λόγο των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, αποφασίστηκε να πραγματοποιηθούν οι δραστηριότητες σε παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας ώστε να καταγραφεί ο λόγος που παράγουν τα παιδιά ηλικίας 3,6- 4,6- 5,6. Οι δραστηριότητες αυτές αφορούσαν τη γλώσσα και πιο συγκεκριμένα τον αιτιολογικό λόγο των παιδιών σε αυτές τις τρεις ηλικίες.

Δημιουργήθηκαν λοιπόν τέσσερις μικρές δραστηριότητες που είχαν κοινό στοιχείο την παραγωγή λόγου από τα παιδιά και συγκεκριμένα δραστηριότητες που στόχευαν να παροτρύνουν τα παιδιά να αιτιολογούν συγκεκριμένες πράξεις. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων αποσκοπούσαμε να διακρίνουμε τις διαφορές στην αιτιολόγηση των παιδιών και των ενηλίκων, να εντοπίσουμε τυχόν λάθη, γραμματικά, συντακτικά ή πραγματολογικά και τέλος να διακρίνουμε τυχόν στρατηγικές που χρησιμοποιούνται εκ μέρους των παιδιών όταν χρησιμοποιούν αιτιολογικό λόγο.

Όπως ανέφερα ήδη και προηγουμένως οι δραστηριότητες της έρευνας δεν ήταν οργανωμένες όπως προβλέπεται από το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα<sup>2</sup> γιατί

---

<sup>2</sup> Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα από τα βασικά κείμενα – πλαίσια μέσα στα οποία υλοποιούνται οι στόχοι μιας ορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, και στη συγκρότηση του, έχει να εναρμονίσει αυτούς τους στόχους με μια σειρά από αντικειμενικές θεωρήσεις και απαιτήσεις. Τα παλιά προγράμματα σταματούσαν συνήθως σε μια περιληπτική παράθεση της ύλης των μαθημάτων. Ένα συγχρονισμένο σχολικό πρόγραμμα θα πρέπει να προσφέρει ένα σύνολο από εμπειρίες,

στόχος μας ήταν απλά τα παιδιά μέσα από τον προφορικό λόγο να παράγουν αιτιολογικές φράσεις και προτάσεις για να μπορέσουμε να δούμε: 1) την ανάλυση αυτών των προτάσεων από α) γραμματική άποψη, β) σημασιολογική άποψη και γ) πραγματολογική άποψη και 2) τις διαφορές των απαντήσεων στις τρεις διαφορετικές ηλικίες παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Η αιτιολόγηση συνιστά έναν από τους στόχους του προφορικού λόγου για την προσχολική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα προτείνεται, να διηγούνται, να περιγράφουν, να εξηγούν και να ερμηνεύουν, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να επιχειρηματολογούν.

Γενικότερα, διαβάζοντας κάποιος τους στόχους μπορεί να σκεφτεί ότι η δημιουργία δραστηριοτήτων με βάση αυτούς τους στόχους είναι κάτι εύκολο και απλό. Αντίθετα όμως θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι οι στόχοι είναι πολύ γενικοί και είναι πολύ δύσκολο να 'στήσει' κάποιος μια δραστηριότητα έχοντας μόνο αυτούς τους στόχους ως σημείο αναφοράς. Για παράδειγμα οποιαδήποτε δραστηριότητα και να πραγματοποιήσεις είναι σχεδόν σίγουρο ότι τα παιδιά θα συμμετέχουν σε συζητήσεις ή ότι μέσα από κάθε συζήτηση μπορεί ο προφορικός τους λόγος να βελτιώνεται και να εμπλουτίζεται, αλλά όλοι καταλαβαίνουμε ότι σαν στόχος είναι πολύ γενικός γιατί ο εμπλουτισμός και η βελτίωση του προφορικού λόγου ενός παιδιού δεν επέρχεται μετά από μια δραστηριότητα αλλά μετά από πολλές.

Έχοντας λοιπόν ως βάση τους στόχους του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος, θέσαμε ως κοινό στόχο σε όλες τις μικρές δραστηριότητες να απαντήσουν τα παιδιά στις ερωτήσεις που είχαμε ετοιμάσει για αυτά, ώστε να διαπιστωθούν τα μέσα και οι τρόποι που χρησιμοποιούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για να εξηγούν και να ερμηνεύουν.

## 4.2 Οι Δραστηριότητες Της Έρευνας

Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήσαμε κάποιες μικρό-δραστηριότητες που είχαν ως στόχο να ωθήσουν τα παιδιά να απαντήσουν σε κάποια ερώτηση ή κατάσταση χρησιμοποιώντας δικαιολογητικό λόγο.

---

δραστηριότητες και ασκήσεις βασικών δεξιοτήτων, ενσωματωμένες μέσα σε καλά οργανωμένους κύκλους ή ενότητες μάθησης. Και για να είναι ολοκληρωμένο θα πρέπει να συνοδεύεται από προδιαγραφή των μερικότερων στόχων και από τη σωστή σε κάθε περίπτωση μεθοδολογία.



Οι δραστηριότητες αυτές παρουσιάστηκαν σε παιδιά ηλικιών 3,5- 4,5- 5,5 στον παιδικό σταθμό Αρίων στην πόλη του Βόλου. Στόχος μας ήταν μέσα από αυτές τις δραστηριότητες να δούμε τη γραμματική δομή των απαντήσεων των παιδιών των διαφορετικών ηλικιών καθώς και τη πραγματολογική τους σημασία. Το δείγμα ήταν είκοσι νήπια, είκοσι προνήπια και δέκα προπονήπια. Αν και το δείγμα ήταν ανομοιογενές πιστεύω ότι καταφέραμε να βγάλουμε κάποια βασικά συμπεράσματα. Ωστόσο αυτή η έρευνα αποτελεί τη βάση για περαιτέρω έρευνες με μεγαλύτερο και ομοιογενές δείγμα.

Οι δραστηριότητες, οι οποίες ήταν όλες υπό παιγνιώδη μορφή, βασίστηκαν στις μεθόδους των παιχνιδιών ρόλων, του καταγισμού ιδεών αλλά υπήρχαν και δραστηριότητες διλήμματος και προβληματισμού όπου τα παιδιά έπρεπε να βρουν μόνα τους τη λύση σε κάποιο πρόβλημα και να δικαιολογήσουν την απάντησή τους.

## 1<sup>η</sup> δραστηριότητα

Επιδεικνύεται στα παιδιά κάθε φορά από μια φωτογραφία και αφού την παρατηρήσουν προσεκτικά τους ζητείται να απαντήσουν γρήγορα σε μια ερώτηση χωρίς όμως να χρησιμοποιήσουν τη φράση «δεν ξέρω» γιατί «καίγονται». Σε αυτή τη δραστηριότητα ο κανόνας να μην χρησιμοποιούν τα παιδιά τη φράση «δεν ξέρω», προστέθηκε γιατί με τη χρήση αυτής της φράσης τα παιδιά δε θα απαντούσαν με τον τρόπο που περιμέναμε για να μελετήσουμε τις απαντήσεις τους. Φωτογραφίες που έδειξα στα παιδιά ήταν:

1. γυαλιά ηλίου και γυαλιά μυωπίας, ερώτηση: γιατί φοράμε γυαλιά;
2. μια αγελάδα μέσα στη θάλασσα, ερώτηση: γιατί η αγελάδα είναι μέσα στη θάλασσα;
3. αυτοκίνητα, ερώτηση: γιατί έχουμε αυτοκίνητα;
4. καράβια, ερώτηση: γιατί τα καράβια δε βουλιάζουν;
5. κολόνιες, ερώτηση: γιατί φοράμε κολόνιες;
6. ένα αμάξι να ανεβαίνει σκάλες, ερώτηση: γιατί το αμάξι αυτό ανεβαίνει τις σκάλες;
7. ένα μπουκάλι νερό, ερώτηση: γιατί πίνουμε νερό;
8. γάλα, ερώτηση: γιατί πίνουμε νερό;

9. ένα μοντέλο που φοράει ένα μεγάλο καπέλο, ερώτηση: γιατί αυτή η κυρία φοράει τόσο μεγάλο καπέλο;
10. έναν κύριο που φορούσε κουκούλα, ερώτηση: γιατί αυτός ο κύριος φοράει κουκούλα;
11. μια κυρία που κρατάει τα μαλλιά της, ερώτηση: γιατί αυτή η κυρία κρατάει τα μαλλιά της;
12. ένα μικρό παιδάκι που μας δείχνει την κοιλιά του, ερώτηση: γιατί αυτό το παιδάκι μας δείχνει την κοιλιά του;
13. άνθρωποι που γελάνε, ερώτηση: γιατί αυτοί οι άνθρωποι γελάνε;
14. ένας άνθρωπος με βαμμένο πρόσωπο, ερώτηση: γιατί αυτός ο άνθρωπος έχει βαμμένο το πρόσωπο του;
15. ένας κύριος που φοράει φούστα, ερώτηση: γιατί αυτός ο κύριος φοράει φούστα;
16. ένας κύριος κοιμάται πάνω σε μια καρέκλα, ερώτηση: γιατί αυτός ο κύριος κοιμάται πάνω στην καρέκλα;
17. έναν ολυμπιονίκη μας που φοράει δάφνινο στεφάνι, ερώτηση: γιατί αυτός ο κύριος φοράει στεφάνι στο κεφάλι του;
18. άνθρωποι που κρατάνε όπλα, ερώτηση: γιατί αυτοί οι άνθρωποι κρατάνε όπλα;
19. ρολόγια, ερώτηση: γιατί φοράμε ρολόγια;
20. τηλέφωνα, ερώτηση: γιατί έχουμε τηλέφωνα;

## 2<sup>η</sup> δραστηριότητα

Αφού χωρίσω τα παιδιά σε ομάδες τους ζητώ να παίξουν παιχνίδια ρόλων θέτοντας τους κάποιες καταστάσεις, όπως:

- 1) το ένα παιδί είναι ο μπαμπάς και το άλλο είναι το παιδί. Όταν γυρίζει ο μπαμπάς από τη δουλειά βρίσκει το δωμάτιο του παιδιού ακατάστατο και το ρωτάει γιατί δεν το έχει μαζέψει. Το παιδί πρέπει να απολογηθεί και να εξηγήσει στο μπαμπά του γιατί δεν το μάζεψε.

- 2) Το ένα παιδί είναι η μαμά και το άλλο είναι το παιδί. Όταν η μαμά γυρίζει από τη δουλειά βρίσκει το παιδί της να κλαίει. Η μαμά ρωτάει το παιδί της γιατί κλαίει και αυτό πρέπει να απαντήσει και να δικαιολογήσει το κλάμα του
- 3) Το ένα παιδί είναι η μαμά και το άλλο το παιδί της. Η μαμά προσπαθεί να ταΐσει το παιδί της αλλά το παιδί δε θέλει να φάει. Το παιδί πρέπει να εξηγήσει γιατί δε θέλει να φάει
- 4) Δυο παιδιά παριστάνουν τους φίλους που μαλώνουν και ένα τρίτο παιδί έρχεται και τα ρωτάει γιατί μαλώνουν. Αυτά πρέπει να απαντήσουν και δικαιολογηθούν
- 5) Το ένα παιδί είναι ο μπαμπάς και τα άλλα δυο είναι τα παιδιά του. Ο μπαμπάς πάει να ξυπνήσει τα παιδιά πάνε σχολείο αλλά εκείνα θέλουν να πάνε σχολείο. Τα παιδιά πρέπει να εξηγήσουν γιατί δε θέλουν να πάνε σχολείο.

### **3<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Η τρίτη δραστηριότητα είναι ένα παιχνίδι ρόλων, όπου παρέχω στα παιδιά δυο συσκευές τηλεφώνου και κάθε ζευγάρι προσποιείται ότι μιλάει στο τηλέφωνο. Το ένα παιδί που παίρνει τηλέφωνο καλεί το άλλο στο πάρτι που θα κάνει. Το παιδί όμως που καλείται στο πάρτι πρέπει να αρνηθεί την πρόσκληση και να δικαιολογήσει την άρνηση του. Στη συνέχεια ανταλλάσσουν τις συσκευές και ανταλλάσσουν και ρόλους ώστε να έχει και το άλλο παιδί την ευκαιρία να αρνηθεί την πρόσκληση του φίλου του.

### **4<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Πρόκειται για ένα παιχνίδι προβληματισμού που θέτει τα παιδιά σε ένα δίλημμα. Πάνω σε ένα ταμπλό έχω κατασκευάσει ένα σκηνικό όπου περιέχει τρεις δρόμους, με μια αφετηρία και ένα σπίτι ως τελικό προορισμό. Έχω μια πλαστική φιγούρα με έναν ποντικό που κρατάει ένα αβγό και ο οποίος ξεκινάει από την αφετηρία με σκοπό να πάει σπίτι του. Το πρόβλημα είναι ότι μόνο ο ένας από τους τρεις δρόμους δεν έχει κάποιο εμπόδιο άρα μόνο αυτόν το δρόμο θα μπορεί να πάρει ο ποντικός μας. Οι άλλοι δυο δρόμοι έχουν είτε δυο γάτες (στα προπρονήπια) είτε μία γάτα και μια φιγούρα του Ντάλτον από το κόμικς του Λούκι Λουκ.

### 4.3 Αποτελέσματα από την έρευνα

Όπως προανέφερα το δείγμα ήταν μικρό και η έρευνα ποιοτική και όχι ποσοτική. Θα μπορούσε να θεωρηθεί η βάση για περαιτέρω έρευνες πιο λεπτομερείς και πιο εμπειριστατωμένες. Παρ' όλα αυτά κάποια βασικά συμπεράσματα προέκυψαν από αυτή την μικρή έρευνα. Μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών και στις τρεις διαφορετικές ηλικίες παρατηρήσαμε κάποιες ομοιότητες και κάποιες διαφορές στον τρόπο έκφρασης, στη γραμματική δομή, στις γνώσεις και στον συντακτικό τομέα. Θα τα παρουσιάσουμε αναλυτικότερα παρακάτω.

#### 4.3.1 Αποτελέσματα έρευνας για τα παιδιά ηλικίας 5,5 ετών

Στην πρώτη δραστηριότητα, τα παιδιά φάνηκαν πιο ώριμα στη σκέψη αν και παρουσίαζαν κάποιες λογικές ελλείψεις στον προφορικό τους λόγο. Η απουσία υποκειμένου για παράδειγμα είναι κάτι που συναντάμε και στις τρεις ηλικιακές ομάδες. Για παράδειγμα:

Νηπιαγωγός: *Γιατί δε θα έρθεις;*

Νήπιο: *Γιατί έχω ραντεβού με το γιατρό μου.*

Υπάρχουν και κάποιες περιπτώσεις όπου η συμφωνία υποκειμένου της ερώτησης με το ρήμα της απάντησης δεν ταιριάζουν. Όπως για παράδειγμα:

Νηπιαγωγός: *Γιατί φοράμε γυαλιά;*

Νήπιο: *Για να ζεστάνει*

Και στην ερώτηση αλλά και στην απάντηση απουσιάζει το υποκείμενο. Η απουσία υποκειμένου στην ερώτηση ίσως οδηγούσε τα παιδιά να παραλείψουν και τα ίδια το υποκείμενο στην απάντηση τους. Τα παιδιά για να δικαιολογήσουν μια πράξη απαντούσαν συνήθως με τον σύνδεσμο «γιατί», με το «επειδή» και με το «για να» ή με το «νω», για παράδειγμα:

Νήπιο: *Γιατί οδηγεί στο σπίτι του*

Νήπιο: *Για να μην μας κάψει ο ήλιος*

Νήπιο: *Επειδή είναι αγαπημένοι*

Νήπιο: *Να μας προστατεύει ο ήλιος*

Οι περισσότερες απαντήσεις των παιδιών έμοιαζαν μεταξύ τους, αλλά κάποια παιδιά προσπαθούσαν να τις αλλάξουν χρησιμοποιώντας κάποιες διαφορετικές λέξεις για να παραλλαχτεί η πρόταση και να μην είναι πανομοιότυπη. Για παράδειγμα:

Νηπιαγωγός: *Γιατί φοράμε γυαλιά;*

Νήπιο: *Για να μην μας κάψει ο ήλιος*

Νήπιο: *Για να μην μας κάψει το πρόσωπο*

Νήπιο: *Για να μην μας κάψει ο ήλιος στα μάτια*

Κάποιες φορές όμως απουσίαζε και ο αιτιολογικός σύνδεσμος, ή ακόμα και το ρήμα, απαντώντας κατευθείαν και άμεσα στην ερώτηση, για παράδειγμα:

Νηπιαγωγός: *Γιατί φοράει τόσο μεγάλο καπέλο;*

Νήπιο: *Είναι μοντέλο*

Νηπιαγωγός: *Γιατί φοράμε γυαλιά;*

Νήπιο: *Για τον ήλιο*

Νηπιαγωγός: *Γιατί αυτή η κυρία κρατάει τα μαλλιά της;*

Νήπιο: *Χαλαρά*

Νηπιαγωγός: *Γιατί φοράει στεφάνι;*

Νήπιο: *Νικητής*

Αυτό που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση στα νήπια ήταν ότι χρησιμοποίησαν πολύ λιγότερο τη φαντασία τους από ότι τα προπρονήπια. Απαντούσαν μόνο το εμφανές παρ' όλο που θα μπορούσαν να απαντήσουν οτιδήποτε άλλο ήθελαν χωρίς να θεωρηθεί λανθασμένο. Εστίαζαν πιο πολύ στη γνώση των πραγμάτων και όχι στην όλη διαδικασία ως ένα ευχάριστο παιχνίδι. Ίσως ήταν αυτός ο λόγος που οι απαντήσεις τους δεν είχαν ποικιλία και άρχιζαν να βαριούνται πιο γρήγορα από τις άλλες ομάδες.

Κάποια νήπια έδιναν απαντήσεις πολύ εντυπωσιακές για την ηλικία τους, για παράδειγμα

Νηπιαγωγός: *Γιατί πίνουμε γάλα;*

Νήπιο: *Για να έχουμε σίδηρο και πρεβιότικ*

Τα περισσότερα παιδιά απλά έλεγαν την απάντηση που είχαν ακούσει από τα προηγούμενα παιδιά κυρίως αν εγώ έδειχνα ότι μου άρεσε η απάντηση αυτή. Συνήθως σε κάθε απάντηση των παιδιών προσπαθούσα να τα ενθαρρύνω για να συνεχίσουν να μου λένε τις ιδέες τους όμως τα παιδιά αντιλαμβανόντουσαν ότι αφού εγώ έλεγα εκφράσεις όπως «Α ωραία! Μπράβο, κ. τ. λ.» επιβράβευα τις

συγκεκριμένες απαντήσεις, με αποτέλεσμα να τις επαναλαμβάνουν και τα ίδια. Κάποια παιδάκια φοβόντουσαν ή ντρεπόντουσαν να απαντήσουν και για αυτό τα παρότρυνα να μιλάνε πιο δυνατά. Όταν επαναλαμβανότανε συνέχεια η ίδια απάντηση προσπαθούσα να ξανακάνω την ερώτηση για να δώσω το χρόνο στα παιδιά να σκεφτούν κάτι άλλο και να ξαναθυμηθούν την ερώτηση. Κάποιες άλλες φορές προσπαθούσα εγώ να τους δώσω κάποιες ιδέες για τις απαντήσεις τους, στην περίπτωση βέβαια που επαναλάμβαναν τις ίδιες απαντήσεις για παράδειγμα:

*Νηπιαγωγός: Μπορεί να βιάζεται ή να τον κυνηγάνε ε; Για πείτε μου κάτι άλλο που μπορεί να συμβαίνει;*

*Νήπιο: Μπορεί να τον κυνηγάει η αστυνομία*

Όταν η απάντηση στην ερώτηση απαιτούσε γνώσεις των παιδιών και τα παιδιά ήταν σίγουρα για την απάντηση, τότε υπήρχε μεγαλύτερη ποικιλία απαντήσεων και διαφορετικοί τρόποι έκφρασης από το κάθε παιδί. Αντίθετα σε περιπτώσεις φωτογραφιών όπως της φωτογραφίας με το μοντέλο που φοράει ένα πολύ μεγάλο καπέλο τα περισσότερα παιδιά έδωσαν την ίδια απάντηση. Όταν πλέον δεν ήξεραν τι να απαντήσουν και κάποια δεν ήθελαν να πουν την ίδια απάντηση, άρχισαν να λένε κάποιες αστείες ασυναρτησίες. Κυρίως τα αγόρια για να κάνουν τους συμμαθητές τους να γελάσουν απαντούσαν με πρωτότυπο και μερικές φορές προκλητικό τρόπο, για παράδειγμα:

*Νήπιο: Για να πάει στον ποπό*

*Νηπιαγωγός: Έλα...*

*Νήπιο: Για να πάει στον ποπό.*

*Νηπιαγωγός: Γιατί φοράμε κολόνιες;*

*Νήπιο: Για να μυρίζουμε απαίσια*

Στη φωτογραφία με το μπουκάλι με το νερό όταν ρωτούσα γιατί πίνουμε νερό πολλά παιδιά μου απαντούσαν «για να διψάμε» θέλοντας να πουν «για να ξεδιψάμε». Στην ίδια ερώτηση πάλι τα παιδιά φάνηκε να χρησιμοποιούν δικές τους προσωπικές εμπειρίες για να απαντήσουν στην ερώτηση. Ξέρουν για παράδειγμα ότι για να φθάσουν σε σημείο να διψάνε θα πρέπει να έχουν παίξει ή θα πρέπει να νιώθουν τον οργανισμό τους στεγνωμένο. Όπως επίσης και στην ερώτηση με τις κολόνιες, κάποια παιδιά απάντησαν ότι φοράνε κολόνιες όταν πάνε κάπου και θέλουν να μυρίζουν ωραία, αποδεικνύοντας ότι έχουν συνδέσει τις κολόνιες με επίσκεψη ή βόλτα. Οι απαντήσεις των περισσότερων παιδιών ήταν άμεσα συνδεδεμένες με τις προσωπικές



τους εμπειρίες. Τα όπλα για παράδειγμα είναι συνδεδεμένα με σκοτωμούς ή με κάτι κακό, και σε καμία περίπτωση δεν αναφέρθηκε ως μέσο προστασίας, ή για κυνήγι.

Για παράδειγμα:

*Νηπιαγωγός: Γιατί πίνουμε νερό;*

*Νήπιο: Γιατί διψάμε*

*Νήπιο: Για να μην στεγνώσει ο οργανισμός μας*

*Νήπιο: Για να ξεδιψάσουμε και να πάμε να παίξουμε*

*Νήπιο: Για να ξεδιψάσουμε*

*Νήπιο: Γιατί αν δεν πίνουμε νερό θα πεθάνουμε*

*Νήπιο: Γιατί κάνει καλό*

*Νήπιο: Για να κάνουμε μπάνιο* (πιθανώς να σκέφτηκε όταν κάνει μπάνιο στην παραλία και πίνει κατά λάθος νερό από τη θάλασσα ή του έχει συμβεί κάτι παρόμοιο κατά τη διάρκεια του μπάνιου στο σπίτι)

*Νήπιο: Γιατί αλλιώς θα πεθάνουμε*

*Νηπιαγωγός: Γιατί φοράμε κολόνιες;*

*Νήπιο: Για να πάμε κάπου και να είμαστε αρωματισμένοι*

*Νήπιο: Για να μυρίζουμε ωραία και να πάμε στη γιαγιά και να μοσχοβολάμε*

*Νηπιαγωγός: Γιατί κρατάνε όπλα;*

*Νήπιο: Για να σκοτώσουν*

*Νήπιο: Γιατί είναι κακοί άνθρωποι*

*Νήπιο: Για να σκοτώσουν ανθρώπους*

*Νηπιαγωγός: Γιατί αυτός ο κύριος κοιμάται στην καρέκλα;*

*Νήπιο: Γιατί νυστάζει*

*Νήπιο: Γιατί δεν έχει που να πάει*

*Νήπιο: Γιατί κουράστηκε*

*Νήπιο: Γιατί τον πήρε ο ύπνος*

*Νήπιο: Έφυγε από το κρεβάτι και τον πήρε ο ύπνος στην καρέκλα*

*Νήπιο: Γιατί δεν έχει κρεβάτι*

Κάποιες φορές έχουμε και σύντομο αφηγηματικό λόγο. Τα παιδιά δηλαδή για να απαντήσουν σε μια ερώτηση, πλάθουν μια ιστορία είτε μικρή είτε μεγάλη για να καταλήξουν στην απάντηση της ερώτησης. Στην ερώτηση για παράδειγμα «γιατί αυτός ο κύριος κοιμάται πάνω στην καρέκλα;» ένα παιδάκι μου απάντησε «έφυγε από το κρεβάτι και τον πήρε ο ύπνος στην καρέκλα». Το φαινόμενο του αφηγηματικού

λόγου είναι πιο έντονο στις μικρότερες ηλικίες. Κάποια άλλα παραδείγματα σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα είναι:

Νηπιαγωγός: *Γιατί φοράμε ρολόγια;*

Νήπιο: *Για να βλέπουμε την ώρα και να πάμε στη δουλειά μας*

Νήπιο: *Για να βλέπουμε την ώρα και να πάμε στο σχολείο*

Νηπιαγωγός: *Γιατί φοράμε κολόνιες;*

Νήπιο: *Για να μυρίζουμε ωραία και να πάμε στη γιαγιά και να μωσχοβολάμε*

Νηπιαγωγός: *Γιατί το αμάξι ανεβαίνει τα σκαλιά;*

Νήπιο: *Γιατί θέλει να πάει κάπου και ανεβαίνει τα σκαλιά*

Νήπιο: *Για να μην φάει καμιά κουτρουβάλα γιατί είναι έτοιμο να πέσει κάτω*

Νηπιαγωγός: *Γιατί έχει μανταλάκι στη μύτη;*

Νήπιο: *Γιατί για να μην έχει τρέχει η μύξα του και να ντυθεί και καρναβάλι*

Ενώ σε μία ακόμη περίπτωση ένα παιδάκι από τη λαχτάρα του να απαντήσει χρησιμοποίησε δύο αιτιολογικούς προσδιορισμούς μαζί:

Νηπιαγωγός: *Γιατί έχει μανταλάκι στη μύτη;*

Νήπιο: *Γιατί για να μην έχει τρέχει η μύξα του και να ντυθεί και καρναβάλι*

Σε μια περίπτωση, χρησιμοποιήθηκε και μια λαϊκή ρήση, στο εξής παράδειγμα:

Νηπιαγωγός: *Γιατί κρατάνε όπλα;*

Νήπιο: *Γιατί έχουν κοκόρου γνώση*

Στη δεύτερη δραστηριότητα, κάποια παιδιά δεν ήθελαν να συμμετέχουν γιατί ντροπώντουσαν. Κάποια άλλα παιδιά όμως συμμετείχαν πάνω από μία φορά. Και σε αυτή τη δραστηριότητα παρατηρούμε ότι κάποιες φορές απουσιάζει ο αιτιολογικός σύνδεσμος και η απάντηση είναι άμεση, για παράδειγμα:

Νηπιαγωγός: *Γιατί είσαι στεναχωρημένος;*

Νήπιο: *Θέλω γαριδάκια... (και όχι γιατί θέλω γαριδάκια).*

Νηπιαγωγός: *Γιατί αυτή η γυναίκα φοράει καπέλο;*

Νήπιο: *Pop star (ενώ θα έπρεπε να πει για να είναι Pop star)*

Στο ρόλο όπου δυο παιδάκια τσακωνόντουσαν, μια σκηνή που συμβαίνει καθημερινά στο σχολείο, τα παιδιά δυσκολευόντουσαν να δώσουν μια απάντηση. Απάντησαν ως εξής:

Νηπιαγωγός: *Γιατί τσακώνεστε;*

Νήπιο: *Γιατί φταίει αυτή,*

Νήπιο: *Γιατί χτυπιόμαστε.*

Ένα παιδί στην ίδια ερώτηση απάντησε ότι τσακώνονται για τις κάρτες γιου γκι ο (κάτι κάρτες με τις οποίες παίζουν κυρίως τα αγόρια). Κάτι που πάλι προκύπτει από τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών. Στο ρόλο όπου το παιδί προσποιούνταν ότι έκλαιγε και το ρωτούσε η μαμά του ή ο μπαμπάς του γιατί έκλαιγε, παρατήρησα ότι τα περισσότερα παιδιά έχουν συνδέσει το κλάμα με τη σωματική βία, έτσι απαντούσαν γιατί τα είχαν χτυπήσει, ενώ στην ερώτηση γιατί δε έχουν μαζέψει το δωμάτιο τους, τα παιδιά απαντούσαν γιατί ήθελαν να παίξουν.

*Στην τρίτη δραστηριότητα*, τα παιδιά υποτίθεται ότι μιλούσαν στο τηλέφωνο κρατώντας δυο συσκευές τηλεφώνου και το ένα παιδί καλούσε το άλλο στο πάρτι που θα έκανε. Το άλλο παιδί έπρεπε να αρνηθεί την πρόσκληση και να δικαιολογήσει γιατί δε θα πάει. Αυτή η δραστηριότητα ήταν λιγάκι παράξενη για τα παιδιά γιατί προφανώς οι γονείς τους σπάνια δεν τους επέτρεπαν να πάνε σε κάποιο πάρτι φίλων τους. Αυτό φάνηκε από κάποιες απαντήσεις των παιδιών που μπορούσαν να δεχτούν ότι δε θα πάνε στο πάρτι παρ' όλο που ήξεραν ότι το κάναμε στα ψεύτικα. Κάποια παιδιά απάντησαν ότι θα πήγαιναν στο γιατρό, κάποια άλλα ότι θα πήγαιναν βόλτα στην παραλία, ενώ κάποια άλλα μη μπορώντας να βρουν κάποια καλή δικαιολογία αρκέστηκαν στο «γιατί έχω κάτι». Ένα παιδάκι, το οποίο αστειευότανε όλη την ώρα κάνοντας τα υπόλοιπα παιδιά να γελάνε, στην ερώτηση γιατί δε θα έρθεις στο πάρτι μου απάντησε γιατί «η κότα έχει ένα αυτί» ενώ στη συνέχεια το διόρθωσε λέγοντας «γιατί θα πάω στο νοσοκομείο». Οι περισσότερες δικαιολογίες είχαν σχέση με αρρώστιες, γιατρούς και νοσοκομεία. Ίσως στην πραγματικότητα να ήταν και οι μόνοι λόγοι για τους οποίους να μην άφηναν οι γονείς τα παιδιά τους να πάνε σε κάποιο πάρτι για παράδειγμα:

Νήπιο: *Είμαι άρρωστη*

Νήπιο: *Γιατί με πονάει το δόντι*

Νήπιο: *Όχι γιατί πονάει το αυτί μου*

Νήπιο: *Γιατί με πονάει ο λαιμός μου*

Νήπιο: *Γιατί με χτύπησε ένα παιδάκι*

Νήπιο: *Γιατί έχω να πάω στο νοσοκομείο*

Μια πρωτότυπη απάντηση από ένα παιδί ήταν:

Νήπιο: *θα έρθεις στο πάρτι;*

Νήπιο: *όχι*

Νήπιο: *Γιατί;*

Νήπιο: *Γιατί η κότα έχει ένα αυτί*

Στην τέταρτη δραστηριότητα, τα παιδιά είχαν να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα διλήμματος. Μια φιγούρα ποντικού ήταν ο πρωταγωνιστής στο παιχνίδι μας και έπρεπε να τον βοηθήσουμε για να πάει το αυγό που κουβαλούσε στο σπίτι του. Για να πάει στο σπίτι του όμως τα παιδιά έπρεπε να διαλέξουν το σωστό δρόμο από τους τρεις που υπήρχαν γιατί στους δύο από αυτούς υπήρχαν εμπόδια. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας ήταν να βρουν τα παιδιά το σωστό δρόμο και να δικαιολογήσουν γιατί διάλεξαν αυτόν τον δρόμο και απέκλεισαν τους άλλους δυο. Τα εμπόδια ήταν στα νήπια μια γάτα στον ένα δρόμο και μια φιγούρα από το κόμικς Λούκι Λουκ (Ντάλτον) στον άλλον δρόμο. Στην αρχή του παιχνιδιού διατύπωναν λανθασμένα την ερώτηση δίνοντας έμφαση μόνο στην επιλογή του συγκεκριμένου δρόμου και όχι στην απόκλιση των άλλων δυο. Για παράδειγμα έλεγα:

Νηπιαγωγός: *Άρα θα πάρει αυτόν το δρόμο. Γιατί;*

Νήπιο: *Γιατί είναι το σπίτι του.*

Στη συνέχεια αφού κατάλαβα το λάθος μου, διατύπωσα την ερώτηση μου με τέτοιο τρόπο ώστε να πρέπει τα παιδιά να μου απαντούν σε σχέση και με τους άλλους δύο δρόμους που αποφάσισαν να μη διαλέξουν. Για παράδειγμα:

Νηπιαγωγός: *Και γιατί πήρε αυτόν τον δρόμο;*

Νήπιο: *Γιατί αυτός ο δρόμος οδηγεί στο σπίτι του, γιατί οι άλλοι δρόμοι είναι με γάτες, είναι με αυτά...*

Κάποιες φορές χρειαζόταν να ρωτήσω δύο φορές για να πάρω την απάντηση που ήθελα. Όταν ρωτούσα ποιο δρόμο θα διαλέξει ο ποντικός για να πάει σπίτι του και γιατί, η συνηθισμένη απάντηση που έπαιρνα ήταν για να πάει σπίτι του, οπότε ρωτούσα ξανά λέγοντας τους γιατί δεν πήρε τους άλλους δρόμους; Τότε τα παιδιά μου διευκρίνιζαν ότι στους άλλους δρόμους υπήρχε μια γάτα και ο Ντάλτον. Σε κάποιες απαντήσεις απουσίαζε ο αιτιολογικός σύνδεσμος και τα παιδιά απαντούσαν κατευθείαν, για παράδειγμα:

Νηπιαγωγός: *Γιατί θα πάρει αυτόν τον δρόμο και όχι κάποιον άλλον;*

Νήπιο: *Από εδώ δεν έχει κάτι*

Νήπιο: *Έχει ζωάκια*

Κάποια παιδιά ήξεραν τη λέξη «εμπόδια» και τη χρησιμοποίησαν στην απάντηση τους απαντώντας: Νήπιο: *Γιατί έχει εμπόδια*

### 4.3.2 Αποτελέσματα έρευνας για τα παιδιά ηλικίας 4,6 ετών

Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία περιελάμβανε τις φωτογραφίες και τον καταγισμό ιδεών πρέπει να πούμε ότι τα παιδιά είχαν την μικρότερη ποικιλία απαντήσεων και από τις τρεις ηλικιακές ομάδες. Σε κάθε ερώτηση η θεματολογία των απαντήσεων ήταν σχεδόν ίδια με την πρώτη απάντηση μιας και τα υπόλοιπα παιδιά απλά την επαναλάμβαναν. Στην ερώτηση για παράδειγμα γιατί πίνουμε νερό τα δεκατρία από τα δεκατέσσερα παιδιά απάντησαν γιατί διψάμε. Ενώ το πρώτο παιδί έδωσε την ίδια απάντηση μόνο που στην αρχή είπε γιατί είμαστε άρρωστοι και στην συνέχεια το διόρθωσε λέγοντας γιατί διψάμε.

Νηπιαγωγός: *Γιατί πίνουμε νερό;*

Προνήπια(13/14): *Γιατί διψάμε*

Προνήπιο(1/14): *Γιατί είμαστε άρρωστοι, όχι γιατί διψάμε*

Στην επόμενη φωτογραφία τα παιδιά έπρεπε να απαντήσουν στην ερώτηση γιατί φοράμε γυαλιά. Και πάλι τα περισσότερα παιδιά απάντησαν με την ίδια απάντηση λέγοντας: γιατί έχει ήλιο. Στην τρίτη ερώτηση όπου τα παιδιά έπρεπε να απαντήσουν στην ερώτηση γιατί οι άνθρωποι που ήταν στη φωτογραφία κρατούσαν όπλα τα εφτά πρώτα παιδιά απάντησαν, δίνοντας φυσικά την ίδια απάντηση, λέγοντας: για να σκοτώνουν. Πριν απαντήσουν τα υπόλοιπα παιδιά όμως ζήτησα από τα παιδιά να μου απαντήσουν κάτι διαφορετικό και να μη λέμε όλοι το ίδιο. Άλλωστε ακόμα και τα παιδιά βαριόντουσαν με αυτό τον τρόπο. Μόλις λοιπόν ζήτησα από τα παιδιά να δώσουν διαφορετικές απαντήσεις τα παιδιά είπαν πράγματι άλλες ιδέες που είχαν ακόμα και αν η απάντηση ήταν ότι δεν ήξεραν. Για παράδειγμα:

Νηπιαγωγός: *Όλοι το ίδιο, για να δω ποιος θα απαντήσει κάτι άλλο. Γιατί μπορεί να κρατάμε όπλα;*

Προνήπια: *Δεν ξέρω γιατί σκοτώνουν*

Προνήπια: *Για να έχουν φαγητό*

Προνήπια: *Για να σκοτώνουν τα άγρια ζώα*

Στην ίδια ερώτηση τα παιδιά, σε αντίθεση με τα νήπια, φάνηκαν να μην έχουν συνδέσει τα όπλα μόνο με τους σκοτωμούς αλλά και με την προστασία και το κυνήγι. Για παράδειγμα:

Νηπιαγωγός: *Γιατί αυτοί οι άνθρωποι κρατάνε όπλα;*

Προνήπια: *Για σκοτώνουν τα άγρια ζώα*

Προνήπια: *Για να έχουν φαγητό*

Στην ίδια δραστηριότητα τα παιδιά αν και συνέχιζαν να μην δίνουν απαντήσεις με μεγάλη ποικιλία τουλάχιστον ξεχώριζαν κάποια παιδάκια που προσπαθούσαν να βρουν μια απάντηση λιγάκι διαφορετική. Για παράδειγμα στην ερώτηση γιατί αυτή η κυρία (μοντέλο) φοράει τόσο μεγάλο καπέλο, τα περισσότερα παιδιά απάντησαν: γιατί είναι μοντέλο, ενώ κάποια παιδάκια στην προσπάθειά τους να πουν κάτι διαφορετικό απαντούσαν:

Προνήπια: *Δεν ξέρω*

Προνήπια: *Και εγώ δεν ξέρω*

Προνήπια: *Είναι μοντέλο και για να μην την καίει ο ήλιος*

Στην ερώτηση γιατί πίνουμε γάλα κάποια παιδιά απάντησαν: *Γιατί κάνει δυνατό ή γιατί κάνει δυνατό τα κόκαλα*. Θέλοντας να πουν μάλλον ότι εμάς μας κάνει δυνατούς και όχι ότι το ίδιο το γάλα είναι δυνατό.

Γενική διαπίστωση από αυτήν την δραστηριότητα είναι ότι κάποια παιδάκια στην προσπάθειά τους να απαντήσουν σε κάποια ερώτηση μπερδεύοντουσαν και κολλούσαν. Πολλές από τις απαντήσεις τους ήταν η φράση «γιατί δεν ξέρω», παρ' όλο που είχαμε βάλει σαν κανόνα ότι απαγορεύεται αυτή η φράση. Το παράξενο στην απάντησή τους όμως ήταν ότι σε κάθε ερώτηση ξεκινούσαν την απάντησή τους με το «γιατί», προσπαθώντας να μιμηθούν τη δομή της ερώτησης που άρχιζε πάλι από τον αιτιολογικό σύνδεσμο «γιατί». Για παράδειγμα:

Προνήπια: *Γιατ...γιατ...γιατί θέλει να πάει κάπου*

Προνήπια: *Γιατί, γιατί, γιατί, δε μπορούν να βουλιάζουν γιατί είναι δεμένα κάπου στο λιμάνι (παρ' όλο που δεν ήξεραν ακόμα τι να απαντήσουν ήξεραν ότι έπρεπε να ξεκινήσουν την απάντησή τους από τη λέξη «γιατί»).*

Προνήπια: *Γιατί δεν ξέρω*

Υπήρχαν όμως και περιπτώσεις όπου τα παιδιά για να απαντήσουν δεν χρησιμοποίησαν καθόλου αιτιολογικό προσδιορισμό, θεωρώντας τον ίσως πλεονασμό. Για παράδειγμα:

Νηπιαγωγός: *Γιατί αυτό το αυτοκίνητο ανεβαίνει τις σκάλες;*

Προνήπια: *Θέλει να παρκάρει*

Προνήπια: *Θέλει να πάει στα σκαλιά και να τα πατάει*

Στην ερώτηση γιατί έχουμε αυτοκίνητο σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα παιδιά της νηπιακής ηλικίας, δε φάνηκε να έχουν την τάση να χρησιμοποιούν τις δικές τους



προσωπικές εμπειρίες. Τα περισσότερα παιδιά απαντούσαν με την ίδια φράση που έλεγε το πρώτο παιδί, χωρίς να καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια για να βρουν μια διαφορετική απάντηση. Για παράδειγμα:

Νηπιαγωγός: *Γιατί έχουμε αυτοκίνητο;*

Προνήπια: *Για να πάμε βόλτα (όλα τα παιδιά απάντησαν με την ίδια φράση, εκτός από δύο όπου απάντησαν λέγοντας «δεν ξέρω»)*

Στην ερώτηση γιατί τα καράβια δε βουλιάζουν, τα παιδιά δεν απαντούσαν ακριβώς στην ερώτηση γιατί δεν ήξεραν πραγματικά την απάντηση. Θεωρούσαν για παράδειγμα ότι τα καράβια είναι δεμένα με σκοινιά ή ότι έχουν κάτι από κάτω. Κάτι άλλο που φαίνεται παράξενο είναι ότι ενώ η ερώτηση αναφερόταν σε «καράβια», τα παιδιά απαντούσαν αναφερόμενα σε «βάρκες». Για παράδειγμα:

Νηπιαγωγός: *Γιατί δε βουλιάζουν τα καράβια;*

Προνήπια: *Γιατί οι βάρκες δε βουλιάζουν, γιατί έχουν αυτό από κάτω*

Προνήπια: *Γιατί είναι δεμένες με σχοινιά*

Υπάρχει πάλι παρουσία του αφηγηματικού λόγου, θέλοντας δηλαδή κάποιο παιδάκι να δώσει μια απάντηση, ξεκινάει λέγοντας μια μικρή ιστορία για να καταλήξει στην τελική απάντηση της ερώτησης. Για παράδειγμα:

Νηπιαγωγός: *Γιατί δε βουλιάζουν τα καράβια;*

Προνήπια: *Γιατί είναι δεμένα για να φύγουν σε λίγο για να ανεβούν, για να ανεβούν άλλα άτομα για να κάνουν μπάνιο*

Προνήπια: *Γιατί, γιατί, γιατί δε μπορούν να βουλιάζουν γιατί είναι δεμένα κάπου στο λιμάνι*

Προνήπια: *Γιατί η βάρκα δε βουλιάζει γιατί έχει κάτι από κάτω*

Σε αυτήν την ερώτηση φάνηκε ότι κάποια παιδιά χρησιμοποίησαν στην απάντηση τους κάποιες προσωπικές του εμπειρίες. Για παράδειγμα:

Νηπιαγωγός: *Γιατί τα καράβια δε βουλιάζουν;*

Προνήπια: *Γιατί είναι κόσμος μέσα στο λιμάνι*

Προνήπια: *Γιατί είναι δεμένα*

Προνήπια: *Γιατί είναι δεμένα με σχοινιά*

Προνήπια: *Για να οδηγάμε*

Σε μια άλλη ερώτηση τα περισσότερα παιδιά απάντησαν με την ίδια φράση, όμως άρχισαν να φαίνονται κουρασμένα και μη πρόθυμα για να συνεχίσουν την ίδια δραστηριότητα. Στην τελευταία λοιπόν ερώτηση τα παιδιά απάντησαν ως εξής:

Νηπιαγωγός: *Γιατί αυτός ο άνθρωπος φοράει κουκούλα;*

Προνήπια: *Γιατί βρέχει*

Προνήπια: *Γιατί κρυώνει και βρέχει*

Προνήπια: *Γιατί έχει χιόνι*

Προνήπια: *Γιατί έχει κρυώνει*

Προνήπια: *Κρυώνει και βρέχει και κάνει πολύ κρύο*

Σε γενικές γραμμές τα παιδιά σε αυτήν τη δραστηριότητα, φάνηκε να μην χρησιμοποιούν και πολύ τη φαντασία τους ή τις προσωπικές τους εμπειρίες αλλά να απαντούν το προφανές και μόνο όταν αυτό τους ήταν γνωστό. Στο λόγο τους υπήρχαν κάποια λάθη, όπως απουσία υποκειμένου ή αιτιολογικού προσδιορισμού. Για παράδειγμα:

Νηπιαγωγός: *Γιατί αυτός ο άνθρωπος φοράει κουκούλα;*

Προνήπια: *Κρυώνει και βρέχει και κάνει πολύ κρύο (απουσιάζει ο αιτιολογικός προσδιορισμός)*

Νηπιαγωγός: *Γιατί έχουμε αυτοκίνητα;*

Προνήπια: *Για να πηγαίνουμε βόλτα (απουσιάζει το υποκείμενο)*

Στην δεύτερη δραστηριότητα, τα παιδιά έπρεπε να παίξουν θέατρο αναλαμβάνοντας συγκεκριμένους ρόλους που είχα διαλέξει εγώ. Στην αρχή αφού εξήγησα το παιχνίδι, τα παιδιά ντρεπόντουσαν, οπότε έπρεπε να αλλάζω ομάδες για να βρω ποια ομάδα θα ξεκινούσε πρώτη. Τα πιο τολμηρά παιδιά πήραν την πρωτοβουλία και ύστερα ακολούθησαν και τα πιο ντροπαλά. Στις ερωτήσεις τα παιδιά έδιναν παρόμοιες απαντήσεις με τα μεγαλύτερα παιδιά αν και ο λόγος που χρησιμοποιούσαν ήταν λίγο πιο ασυγκρότητος. Για παράδειγμα στην ερώτηση:

Προνήπια: *Γιατί παιδί μου έκανες το δωμάτιο άνω κάτω;*

Το άλλο παιδάκι απάντησε:

Προνήπια: *Γιατί ήθελα να παίξω και τα χάλασα όλα τα παιχνίδια*

Η πρώτη πρόταση είναι σωστή γραμματικά, αν και απουσιάζει το υποκείμενο, όπως συνηθίζεται στον προφορικό λόγο, αλλά στη δεύτερη πρόταση βλέπουμε ότι γραμματικά είναι λανθασμένη γιατί ενώ χρησιμοποιεί την αντωνυμία 'τα' για να αντικαταστήσει τη λέξη 'παιχνίδια', ξεχνά στην πραγματικότητα να κάνει την αντικατάσταση χρησιμοποιώντας και την αντωνυμία 'τα' και τη λέξη 'παιχνίδια'. Συνήθως στις απαντήσεις των προνηπίων παρατηρούμε ότι πρώτα βάζουν το ρήμα και μετά το υποκείμενο. Για παράδειγμα:

Προνήπια: *Γιατί κλαις;*

Προνήπια: *Γιατί έφυγε η μαμά*

Υπάρχουν βέβαια και απαντήσεις γραμματικά σωστά, όπου τα παιδιά δίνουν μια λογική απάντηση και είναι δομημένη με γραμματική ορθότητα, αν και πάντα απουσιάζει το υποκείμενο. Για παράδειγμα:

Προνήπια: *Γιατί δε θέλετε να πάτε σχολείο;*

Προνήπια: *Γιατί θέλω να κοιμηθώ.*

Προνήπια: *Γιατί μαλώνετε;*

Προνήπια: *Γιατί δεν είμαστε καλοί φίλοι*

Ενώ υπάρχει και μια περίπτωση αφηγηματικού λόγου:

Προνήπια: *Γιατί δε θέλετε να πάτε σχολείο;*

Προνήπια: *Γιατί θέλουμε να μείνουμε σπίτι και να κοιμηθούμε*

Σε αυτήν τη δραστηριότητα αξίζει να παρατηρήσουμε και τη δομή των ερωτήσεων μιας και είναι διατυπωμένες από τα παιδιά και όχι από κάποιον ενήλικα. Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι ρόλων μπορούν να εκφράζονται πιο ελεύθερα, ακολουθώντας όμως μια τάση μίμησης από το λόγο των ενηλίκων. Οι ερωτήσεις είναι άμεσα διατυπωμένες και σωστά γραμματικά, αν και απουσιάζει το υποκείμενο. Για παράδειγμα:

Προνήπια: *Γιατί κλαις;*

Προνήπια: *Γιατί μαλώνετε;*

Προνήπια: *Γιατί παιδί μου έκανες το δωμάτιο σου άνω κάτω;*

*Στην τρίτη δραστηριότητα, τα παιδιά καλούσαν με μια συσκευή τηλεφώνου έναν φίλο τους ή μια φίλη της και την/ τον καλούσαν στο πάρτι που έκαναν. Το άλλο παιδάκι έπρεπε να αρνηθεί την πρόσκληση και να δικαιολογηθεί. Σε αυτή τη δραστηριότητα δεν ήθελαν να συμμετέχουν πολλά παιδιά, οπότε οι απαντήσεις που συγκεντρώσαμε ήταν λίγες. Ένα παιδί στην ερώτηση γιατί δε θα έρθει στο πάρτι, απάντησε απλά ότι δε θέλει, μια λογική και σωστή απάντηση, χωρίς όμως να δώσει την αιτιολογική απάντηση που ζητούσαμε εμείς. Η επόμενη απάντηση στην ίδια ερώτηση ήταν:*

Προνήπια: *Θα έρθεις;*

Προνήπια: *Όχι έχω μύξες πολύ και δε μπορώ να 'ρθω.*

Από αυτήν την απάντηση καταλαβαίνουμε ότι δεν χρησιμοποιήθηκε από το συγκεκριμένο παιδί αντιστοιχία επιθέτου και ουσιαστικού, λέγοντας «μύξες πολύ». Σε

αυτό το σημείο πρέπει να παρατηρήσουμε και τη σημασία που έχει η ερώτηση για την απάντηση. Δεν είναι τυχαίο ότι για να απαντήσει το παιδί δεν χρησιμοποίησε τον αιτιολογικό σύνδεσμο «γιατί». Η ερώτηση δεν περιείχε τον σύνδεσμο «γιατί» και για αυτόν το λόγο το παιδί δεν ήταν υποχρεωμένο να αρχίσει την απάντηση του με αυτόν τον τρόπο. Αντιθέτως στις περισσότερες δραστηριότητες όταν μια ερώτηση άρχιζε με τον σύνδεσμο «γιατί», τα παιδιά άρχιζαν την απάντηση τους με τον ίδιο τρόπο. Η τελευταία απάντηση στην ίδια ερώτηση ήταν από ένα κοριτσάκι όπου είπε:

*Προνήπια: Επειδής είμαι άρρωστη.*

Αν και είναι μια λογική απάντηση παρατηρούμε ότι αντί να πει «επειδή» είπε «επειδής», κάτι όμως που συνηθίζεται και από ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας.

Σε αυτή τη δραστηριότητα δεν ήθελαν να συμμετέχουν πολλά παιδιά, γιατί ντρεπόντουσαν. Τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι θα πάνε στο πάρτι και μάλιστα άρχισαν να συζητάνε για το τι θα κάνουν κατά τη διάρκεια του πάρτι. Στην τελευταία απάντηση που δόθηκε από ένα παιδάκι, απουσίαζε ο αιτιολογικός προσδιορισμός και το υποκείμενο:

*Προνήπια: Γιατί δε θα έρθεις στο πάρτι;*

*Προνήπια: Δε θέλω*

*Στην τέταρτη και τελευταία δραστηριότητα, τα παιδιά είχαν να αντιμετωπίσουν το παιχνίδι διλήμματος για να βοηθήσουν τον ποντικό μας να πάει το αυγό του στο σπίτι του από το σωστό δρόμο, δικαιολογώντας φυσικά την επιλογή του συγκεκριμένου δρόμου. Σε αυτήν τη δραστηριότητα τα παιδιά αν και δε δυσκολεύτηκαν να βρουν τη λύση του προβλήματος δεν έδωσαν ολοκληρωμένες απαντήσεις γιατί συνήθως έδειχναν με τα χέρια τους για να δικαιολογήσουν την επιλογή τους. Όταν δηλαδή ρωτούσα τα παιδιά γιατί διάλεξαν τον συγκεκριμένο δρόμο, εκείνα μου απαντούσαν: γιατί είναι αυτοί/ γιατί έχει αυτούς. Οι απαντήσεις αυτές συνοδευόντουσαν από τις κινήσεις των χεριών τους όπου μου εξηγούσαν τι εννοούσαν λέγοντας: αυτοί/ αυτούς. Να υπενθυμίσω ότι στον ένα δρόμο υπήρχε μια γάτα όπου θα έτρωγε τον ποντικό και στον άλλο δρόμο υπήρχε μια φιγούρα του Ντάλτον όπου θα σκότωνε τον ποντικό γιατί ήταν ο κακός. Στην πραγματικότητα ήταν λίγα τα παιδιά που απάντησαν σωστά λέγοντας ολοκληρωμένα ότι η γάτα θα τον φάει και ο κακός θα τον πυροβολήσει. Κάποια παιδιά απλά εστίασαν στο ότι ο ποντικός δεν θα πάει από το συγκεκριμένο δρόμο γιατί κάτι σταματούσε το δρόμο- ο δρόμος ήταν φραγμένος (αυτό θα μπορούσε να είναι και ένας βράχος), ενώ άλλα*

παιδιά εστίασαν στο ότι δεν μπορεί να πάει από τους συγκεκριμένους δρόμους επειδή αυτοί οι δυο (η γάτα και ο Ντάλτον) δεν θα το επιτρέψουν. Έτσι υπήρχαν και αυτού του είδους οι απαντήσεις:

Νηπιαγωγός: *Γιατί δεν πήγε από τους άλλους δρόμους;*

Προνήπια: *Γιατί θα τον πυροβολήσει αυτός και θα τον φάει η γάτα*

Προνήπια: *Θα τον σκοτώσει και θα τον φάει η γάτα*

Προνήπια: *Θα τον σκοτώσει*

Προνήπια: *Για να μην τον πυροβολήσει και για να μην τον φάει η γάτα.*

Προνήπια: *Γιατί είναι αυτοί (τα δύο εμπόδια)*

Προνήπια: *Γιατί έχει αυτό και αυτό (τα δύο εμπόδια)*

### 4.3.3 Αποτελέσματα έρευνας για τα παιδιά ηλικίας 3,6 ετών

Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία περιελάμβανε τις φωτογραφίες και τον καταγισμό ιδεών, τα παιδιά αυτής της ηλικίας είχαν ποικιλία στις απαντήσεις τους αλλά παρουσίασαν κάποια προβλήματα στον προφορικό τους λόγο. Οι περισσότερες απαντήσεις εισαγόντουσαν με τους συνδέσμους «για να» και με το «γιατί». Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά για να απαντήσουν σε μια ερώτηση εξιστορούσαν μια μικρή ιστορία για να προσπαθήσουν να καταλήξουν εκεί που ήθελαν. Για παράδειγμα:

Νηπιαγωγός: *Γιατί νομίζετε ότι τα καράβια δε βουλιάζουν, δεν πάνε μέσα στη θάλασσα;*

Παιδιά: *Και τα καράβια και τα μικρά και τα μεγάλα, γιατί είναι πολύ μεγάλα και πολύ μικρά δε βουλιάζουν γιατί ο οδηγός ξέρει το δρόμο*

Νηπιαγωγός: *Γιατί αυτός ο άνθρωπος είναι βαμμένος στο πρόσωπο;*

Παιδιά: *Γιατί δεν έκλεισε τους μαρκαδόρους και ζωγραφίστηκε*

Νηπιαγωγός: *Γιατί αυτός ο κύριος φοράει κουκούλα;*

Παιδιά: *Γιατί πήγε βόλτα και κρύωσε*

Νηπιαγωγός: *Γιατί αυτή η κοπέλα τραβάει τα μαλλιά της;*

Παιδιά: *Για να βάλει κοκαλάκια και να πάει και στη θάλασσα*

Στην ερώτηση ‘γιατί τα καράβια δε βουλιάζουν’, μια ερώτηση γνώσεων δηλαδή, τα παιδιά αν και έδιναν ποικιλία απαντήσεων, δεν είχαν δώσει τη σωστή απάντηση προφανώς γιατί δεν τη γνώριζαν. Σε κάποιες ερωτήσεις όπως ‘γιατί φοράμε ρολόγια’ τα παιδιά έδιναν την απάντηση που έδινε το παιδί που απαντούσε πρώτο. Και σε αυτή την ηλικία οι εμπειρίες των παιδιών έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο στις απαντήσεις. Στην ερώτηση για παράδειγμα ‘γιατί έχουμε αυτοκίνητα’ κάθε παιδί απαντούσε σύμφωνα με τις δικές του εμπειρίες, που δηλαδή πηγαίνουν κάθε φορά που χρησιμοποιούσαν το αυτοκίνητο.

Νηπιαγωγός: *Γιατί έχουμε αυτοκίνητα;*

Παιδιά: *Για να μην μας πατάνε αυτοκίνητα*

Παιδιά: *Για να πάμε βόλτα*

Παιδιά: *Για να κάνουμε και μπάνιο*

Παιδιά: *Για να πηγαίνουμε βόλτα στην παραλία*



Στη φωτογραφία με την αγελάδα που πίνει νερό, τα παιδιά έδωσαν πρωτότυπες απαντήσεις και παρ' όλο που γραμματικά ήταν ατελής μιας και απουσίαζε το υποκείμενο. Για παράδειγμα:

Νηπιαγωγός: *Γιατί η αγελάδα είναι μέσα στη θάλασσα;*

Παιδιά: *Για να κολυμπήσει*

Παιδιά: *Για να πιει νερό*

Παιδιά: *Για να πλύνει τα πόδια της*

Παιδιά: *Για να βγάλει γάλα*

Όπως επίσης με την φωτογραφία όπου μια κοπέλα τραβάει τα μαλλιά της, τα παιδιά έδωσαν εξίσου πρωτότυπες απαντήσεις:

Νηπιαγωγός: *Γιατί αυτή η κοπέλα τραβάει τα μαλλιά της;*

Παιδιά: *Για να βάλει κοτσιδάκια*

Παιδιά: *Γιατί θέλει να τα χτενίσει*

Παιδιά: *Για να βάλει κοκαλάκια και να πάει και στη θάλασσα*

Στην ερώτηση 'γιατί πίνουμε νερό' πάλι υπήρχαν κάποια παιδιά που μπερδέψαν το ρήμα 'διψάω' με το ρήμα 'ξεδιψάω' δίνοντας την απάντηση 'για να διψάσουμε'.

Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα φάνηκε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν για να απαντήσουν πέρα από τη φαντασία τους, και τις προσωπικές τους εμπειρίες. Σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά, τα προπονήτριά ήταν πιο πρόθυμα να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και χρησιμοποιούσαν σε μεγάλο βαθμό τη φαντασία τους, χωρίς να φοβούνται μήπως δεν είναι η σωστή απάντηση. Το μόνο που έπρεπε να κάνουν για να είναι ικανοποιημένα ήταν απλά να απαντήσουν στην ερώτηση.

Στην δεύτερη δραστηριότητα, τα παιδιά έπρεπε να παίξουν θέατρο αναλαμβάνοντας συγκεκριμένους ρόλους που είχα διαλέξει εγώ. Στην αρχή εξήγησα στα παιδιά ότι θα παίξουμε θέατρο και τα παιδιά χάρηκαν ιδιαίτερα. Σε αυτήν τη δραστηριότητα υπήρξε μια διαφοροποίηση από τις άλλες δυο ηλικιακές ομάδες. Τα παιδιά μπορούσαν με ευκολία να παίξουν τους ρόλους που τους ανέθετα αλλά δυσκολεύονταν στις αιτιολογήσεις που έπρεπε να δώσουν. Για το λόγο αυτό η ερώτηση γινόταν σε όλα τα παιδιά και όχι μόνο στα παιδιά που συμμετείχαν στη θεατρική αγωγή. Στη περίπτωση για παράδειγμα όπου ρώτησε 'η μαμά' 'το παιδί της' γιατί κλαίει, αφού είδα ότι το παιδί δεν απαντούσε έκανα την ερώτηση σε όλα τα

παιδιά, παίρνοντας διαφορετικές και περισσότερες απαντήσεις από κάθε παιδί. Όπως για παράδειγμα:

Νηπιαγωγός: *Γιατί κλαίμε παιδιά;*

Παιδιά: *Γιατί μας μαλώνει η μαμά μας*

Παιδιά: *Γιατί μας μαλώνει ο μπαμπάς μας*

Παιδιά: *Γιατί μας χτυπάνε*

Παιδιά: *Γιατί χτυπάμε μόνοι μας*

Παιδιά: *Γιατί θέλουμε πιπίλα*

Παιδιά: *Γιατί μας χτυπάνε οι φίλοι μας*

Παιδιά: *Γιατί μας χτυπάνε οι κάρτες που πέφτουν πάνω στο κεφάλι μας*

Παιδιά: *Για τις μεγάλες τις πέτρες που πέφτουν πάνω στο κεφάλι μας και πονάνε πάρα πολύ*

Τα παιδιά απαντούσαν με τους συνδέσμους «γιατί» και με το «για/ για να». Σε κάποιες ερωτήσεις τα παιδιά δεν έδιναν μια λογική απάντηση, αλλά χρησιμοποιούσαν τη φαντασία τους, κάτι που διαφοροποίησε τις απαντήσεις τους από τα άλλα παιδιά των άλλων ηλικιακών ομάδων. Για παράδειγμα στην ερώτηση 'γιατί μαλώνουμε' τα παιδιά απάντησαν:

Νηπιαγωγός: *Γιατί μαλώνουμε;*

Παιδιά: *Για να μην μας πιάσει ο τίγρης*

Παιδιά: *Γιατί είμαι μπαμπάς*

Παιδιά: *Για να μην μας πιάσει ο λύκος*

Παιδιά: *Για να μην μας πιάσει το λιοντάρι*

Παιδιά: *Γιατί με μαλώνει ο μπαμπάς και δε μπορεί*

Στις περισσότερες απαντήσεις τα παιδιά ήξεραν τι απάντηση να δώσουν έστω και αν το νόημα της απάντησης δεν αντιστοιχούσε στο νόημα της ερώτησης. Στην ερώτηση 'γιατί δε θέλετε να πάτε σχολείο' ένα παιδί απάντησε 'γιατί ήταν κλειστό'. Στην πρόταση δεν υπάρχει υποκείμενο και χρησιμοποίησε αόριστο ενώ η ερώτηση ήταν σε χρόνο ενεστώτα.

Στην τρίτη δραστηριότητα, τα παιδιά καλούσαν με μια συσκευή τηλεφώνου έναν φίλο τους ή μια φίλη της και την/ τον καλούσαν στο πάρτι που έκαναν. Το άλλο παιδάκι έπρεπε να αρνηθεί την πρόσκληση ή να τη δεχτεί δίνοντας όμως και μια εξήγηση. Οι περισσότερες απαντήσεις των παιδιών ήταν ασαφείς χωρίς να δίνουν μια συγκεκριμένη απάντηση και δικαιολογία, αλλά λέγοντας απλά ότι είχαν δουλειές και

γι' αυτό δεν μπορούσαν να πάνε στο πάρτι. Εκτός από την πρώτη ομάδα παιδιών, όταν τα παιδιά ρωτούσαν αν θα έρθουν στο πάρτι, τα παιδιά που απαντούσαν αιτιολογούσαν αμέσως την απάντηση τους χωρίς να περιμένουν την ερώτηση 'γιατί'. Για παράδειγμα:

Παιδιά: *θα έρθεις στο πάρτι μου;*

Παιδιά: *όχι, έχω δουλειές*

Δεν χρησιμοποιούσαν αιτιολογικό σύνδεσμο, αλλά απαντούσαν άμεσα στην ερώτηση προφανώς γιατί ήξεραν ότι η επόμενη ερώτηση θα απαιτούσε και δικαιολόγηση. Η πρώτη ομάδα ήταν η μόνη που διαφοροποιήθηκε.

Παιδιά: *Θα έρθεις στο πάρτι;*

Παιδιά: *Όχι*

Παιδιά: *Γιατί;*

Παιδιά: *Γιατί έχω δουλειές*

Σε αυτήν την περίπτωση γίνεται φανερό ότι όταν η ερώτηση εισάγεται με το σύνδεσμο 'γιατί', τα παιδιά απαντάνε με τον ίδιο τρόπο, χρησιμοποιώντας δηλαδή και αυτά τον σύνδεσμο 'γιατί'. Στη συνέχεια της ίδιας δραστηριότητας, τα παιδιά απάντησαν ως εξής:

Νηπιαγωγός: *Γιατί άλλο δε μπορούμε να πάμε στο πάρτι;*

Παιδιά: *Γιατί κοιμόμαστε*

Παιδιά: *Γιατί πρέπει να κάνουμε δουλειά*

Στην τέταρτη δραστηριότητα, τα παιδιά είχαν να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα διλήμματος. Μια φιγούρα ποντικού ήταν ο πρωταγωνιστής στο παιχνίδι μας και έπρεπε να τον βοηθήσουμε για να πάει το αυγό που κουβαλούσε στο σπίτι του. Για να πάει στο σπίτι του όμως τα παιδιά έπρεπε να διαλέξουν το σωστό δρόμο από τους τρεις που υπήρχαν γιατί στους δύο από αυτούς υπήρχαν εμπόδια. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας ήταν να βρουν τα παιδιά το σωστό δρόμο και να δικαιολογήσουν γιατί διάλεξαν αυτόν τον δρόμο και απέκλεισαν τους άλλους δυο. Σε αυτή την ηλικιακή ομάδα, πρέπει να αναφέρω ότι τα εμπόδια ήταν μόνο δυο γάτες και αυτό γιατί πολύ πιθανόν τα παιδιά να μην αναγνώριζαν τη φιγούρα του Ντάλτον ως ένα εμπόδιο που δε θα άφηνε τον ποντικό να περάσει από τον συγκεκριμένο δρόμο.

Σε αυτήν τη δραστηριότητα οι απαντήσεις των παιδιών ήταν λίγες και αυτό γιατί ήταν ήδη κουρασμένα από τα άλλα παιχνίδια, αλλά και γιατί κάθε φορά που

έκανα το παιχνίδι με ένα παιδάκι ερχόντουσαν και άλλα παιδιά μαζί δίνοντας την ίδια απάντηση. Οι απαντήσεις ήταν τέσσερις:

Νηπιαγωγός: *Γιατί δεν πήγε από τους άλλους δρόμους;*

Παιδιά: *Γιατί έτσι*

Παιδιά: *Γιατί δε μπορεί να πάει*

Παιδιά: *Γιατί έχει γάτες δύο*

Παιδιά: *Γιατί έχει δύο γάτες*

Γενικά σε αυτήν τη δραστηριότητα τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να δώσουν μια λύση στο πρόβλημα. Έπρεπε να τους δείξω με το χέρι ποιοι είναι οι δρόμοι, ενώ κάποια παιδιά απαντούσαν δείχνοντας το λανθασμένο δρόμο, γιατί δεν καταλάβαιναν ότι οι γάτες ήταν εμπόδιο στο δρόμο του ποντικού. Παρατηρούμε ότι στη μία απάντηση το αριθμητικό επίθετο έπεται του ουσιαστικού καθώς επίσης ότι σε καμιά απάντηση δεν υπάρχει υποκείμενο. Οι δύο απαντήσεις είναι ασαφείς, μη μπορώντας να εξηγήσουν ή να καταλάβουν γιατί ο ποντικός δεν παίρνει έναν άλλο δρόμο. Η δυσκολία στην αιτιολόγηση ίσως να οφειλόταν και στην κούραση που ένιωθαν τα παιδιά μιας και ήταν η ώρα λίγο πριν το διάλειμμα.

#### 4.4 Συνολικά συμπεράσματα

Μέσα από την παρούσα έρευνα καταφέραμε να παρατηρήσουμε τον λόγο των παιδιών ηλικίας 3,6-5,6. Εστίασαμε κυρίως στον αιτιολογικό λόγο των παιδιών και καταφέραμε να εντοπίσουμε κάποια λάθη, κάποιες παραλείψεις και κάποιες στρατηγικές που χρησιμοποιούν όταν προσπαθούν να αιτιολογήσουν κάποια πράξη.

Η απάντηση των παιδιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ερώτηση που θα του γίνει. Όταν από την ερώτηση απουσίαζε το υποκείμενο, τα παιδιά συνήθως απαντούσαν χωρίς να χρησιμοποιήσουν υποκείμενο. Το ίδιο συνέβαινε και με τη χρήση αιτιολογικού προσδιορισμού. Γενικότερα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ίσως επειδή βρίσκονται σε ένα στάδιο μίμησης, προσπαθούσαν να δώσουν στην απάντηση τους την ίδια μορφή που είχε και η ερώτηση, μιμούμενα τον τρόπο που μιλάνε οι μεγάλοι.

Φυσικά υπήρχαν και κάποια γραμματικά, συντακτικά και σημασιολογικά λάθη στις απαντήσεις των παιδιών. Πέρα από την απουσία του υποκειμένου, του ρήματος ή του αιτιολογικού προσδιορισμού, τα παιδιά εκφέρανε κάποιες λέξεις λανθασμένα ή μπέρδευαν κάποιες λέξεις μεταξύ τους. Για παράδειγμα αντί να πούνε «διψάμε», έλεγαν «ξεδιψάμε», δίνοντας ακριβώς το αντίθετο νόημα στην πρόταση τους. Τη λέξη «επειδή» κάποια παιδιά την έλεγαν «επειδής», ένα λάθος που συναντάται και από τους ενήλικες.

Τα περισσότερα παιδιά απαντούσαν χρησιμοποιώντας τους αιτιολογικούς συνδέσμους «για να», «γιατί» και «επειδή». Αν και όπως προαναφέρθηκε κάποιες φορές ο αιτιολογικός σύνδεσμος απουσίαζε. Κάτι άλλο που παρατηρήθηκε είναι ότι αν η ερώτηση γινότανε μία φορά, στην αρχή, και δεν επαναλαμβανότανε ξεχωριστά στο κάθε παιδί, η απάντηση έτεινε να είναι η ίδια με την πρώτη απάντηση που είχε δώσει το πρώτο παιδί. Αντιθέτως με το να γίνεται η ερώτηση σε κάθε παιδί ξεχωριστά τους δινόταν περισσότερος χρόνος για να μπορέσουν να σκεφτούν την ενδεχόμενη απάντηση, έτσι ώστε να είναι διαφορετική από τις προηγούμενες. Μια καλή τακτική εκ μέρους μας ήταν απλά να παροτρύνουμε τα παιδιά να δίνουν διαφορετικές απαντήσεις και όχι απλά να αντιγράφουν τις προηγούμενες.

Ένα σημαντικό αποτέλεσμα από αυτήν την έρευνα είναι ο εντοπισμός κάποιων στρατηγικών που φαίνεται να χρησιμοποιούν τα παιδιά όταν προσπαθούν να

αιτιολογήσουν μια πράξη. Τα παιδιά στην προσπάθεια τους να δείξουν ότι κατέχουν αρκετές γνώσεις, αποπροσανατολίζονται από την απάντηση, λέγοντας μια μικρή ιστορία για να καταλήξουν, και όχι πάντα, στην απάντηση. Αυτός ο αφηγηματικός λόγος των παιδιών φαίνεται ότι οφείλεται στη λαχτάρα που νιώθουν να δείξουν και να εκφράσουν τις γνώσεις που έχουν.

Μια διαφοροποίηση πρέπει να γίνει ανάμεσα στα δύο φύλα. Μέσα από την παρούσα έρευνα φάνηκε ότι τα κορίτσια έχουν έναν ωριμότερο τρόπο σκέψης, αν και αργούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Τα αγόρια αντιθέτως βιάζονται να απαντήσουν δίνοντας πιο παράξενες απαντήσεις προφανώς γιατί το θεωρούν έναν καλό τρόπο για να κάνουν τους φίλους τους να γελάσουν. Μια καλή μελλοντική έρευνα θα ήταν η σύγκριση μιας ατομικής συνέντευξης ενός παιδιού με την συνέντευξη μέσα σε μια ομάδα, για να παρατηρήσουμε τις τυχόν αλλαγές.

Μια άλλη διαφοροποίηση πέρα από το φύλο, θα πρέπει να γίνει και σύμφωνα με την ηλικία. Αυτό που έκανε ιδιαίτερη εντύπωση, είναι ότι τα μικρότερα παιδιά, έδιναν απαντήσεις χρησιμοποιώντας πολύ περισσότερο τη φαντασία τους από ότι τα μεγαλύτερα παιδιά. Ήταν πιο πρόθυμα να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες από ότι τα μεγαλύτερα παιδιά, και έδειχναν πραγματικά να το διασκεδάζουν. Η χρήση αφηγηματικού λόγου δεν ήταν πολύ συχνή στα μικρότερα παιδιά και αυτό ίσως οφείλεται στην έλλειψη γνώσεων που έχουν. Τα προπονήπια έδιναν τις πιο αστείες και πρωτότυπες απαντήσεις και δεν ένιωθαν κανένα αίσθημα ντροπής όταν απαντούσαν, σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα παιδιά. Παρ' όλο που είχε τονιστεί από την αρχή της δραστηριότητας ότι καμιά απάντηση δε θα θεωρηθεί λανθασμένη εκτός από την απάντηση «δεν ξέρω», τα μεγαλύτερα παιδιά δίσταζαν να δώσουν παράξενες, πρωτότυπες ή και αστείες απαντήσεις, αλλά κατέφευγαν μόνο στις προφανείς απαντήσεις. Σκοπός των προπονηπίων ήταν να απαντήσουν στην ερώτηση, χωρίς να νοιάζονται αν θα είναι σωστή ή όχι η απάντηση τους. Τα μεγαλύτερα παιδιά όμως εστίαζαν περισσότερο στο περιεχόμενο της απάντησης προσέχοντας να είναι σωστά για να μην φανεί ότι υπάρχει κάποια έλλειψη γνώσεων.

Στις απαντήσεις των παιδιών συγχρόνως με τη στρατηγική του αφηγηματικού λόγου, εντοπίσαμε ότι πέρα από τη χρήση προσωπικών γνώσεων, χρησιμοποιούνται και οι προσωπικές εμπειρίες του κάθε παιδιού. Με τη χρήση του αφηγηματικού λόγου το παιδί μπορεί να ήθελε να επιδείξει τις γνώσεις που έχει, αλλά είναι φυσικό ότι αυτές οι γνώσεις στηρίζονται και σε κάποιες εμπειρίες. Τα παιδιά για παράδειγμα



όταν ρωτήθηκαν γιατί έχουμε αμάξι, το κάθε παιδί απάντησε σύμφωνα με τη δική του προσωπική εμπειρία. Στην πραγματικότητα δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη σωστή απάντηση σε αυτήν την ερώτηση, αλλά κάθε παιδί ξέρει πότε και γιατί η οικογένεια του χρησιμοποιεί το αμάξι. Μια τέτοιου είδους απάντηση λοιπόν δεν απαιτεί προηγούμενες γνώσεις αλλά μάλλον προηγούμενες εμπειρίες. Η τηλεόραση, η οικογένεια, οι φίλοι είναι στοιχεία της καθημερινής ζωής των παιδιών που τα επηρεάζει και μέσω αυτών μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρίες. Για παράδειγμα στην ερώτηση, *γιατί πίνουμε γάλα*, ένα κοριτσάκι απάντησε: *για να έχουμε σίδηρο και πρεβιότικ*. Αυτή η έκφραση είναι πιστό αντίγραφο από μια διαφήμιση γάλατος στην τηλεόραση και το κοριτσάκι απλά μετέφερε αυτό που είχε ακούσει. Το μόνο σίγουρο είναι ότι δεν ήξερε τη σημασιολογική έννοια των λέξεων «σίδηρος» και «πρεβιότικ». Οι εμπειρίες των παιδιών εντοπίστηκαν κυρίως στις δραστηριότητες όπου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των παιχνιδιών ρόλων. Μέσα από αυτά τα παιχνίδια, τα παιδιά και των τριών ηλικιακών ομάδων κατάφερναν να προσαρμόσουν το ρόλο στις δικές τους εμπειρίες και να δώσουν αληθοφανείς και πραγματικές απαντήσεις, μιας και αυτά που απαντούσαν τα είχαν ζήσει στην πραγματικότητα. Αν κάποια παιδιά δεν είχαν κάποια σχετική εμπειρία κατέφευγαν στις απαντήσεις του τύπου «δεν ξέρω» ή «γιατί έτσι».

Μέσα από την παρούσα εργασία όπως προανέφερα ήδη καταφέραμε να εντοπίσουμε κάποια συστηματικά λάθη των παιδιών, ηλικίας 3,6-5,6, όπως και κάποιες στρατηγικές που χρησιμοποιούν στο λόγο τους για να αιτιολογήσουν μια πράξη. Οι διαφορές δεν είναι πολύ μεγάλες από το λόγο του ενήλικα, αλλά αυτό μπορεί να οφείλεται και στο στάδιο μίμησης στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Θα μπορούσαν να γίνουν και περαιτέρω έρευνες για τη μελέτη του λόγου των παιδιών και να συγκριθούν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

## Βιβλιογραφία

- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. 1999. *Η γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Καστανιώτη
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. 1999. *Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο: από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Καστανιώτη
- Βοσνιάδου, Σ. 2001. *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας α' τόμος*, Αθήνα: Gutenberg
- Bloom, L. 1974. *Talking, Understanding and Thinking*, In R. L. Shiefelbusch et al. *Language Perspective*, London: Macmillan
- Bloomfield, L. 1996. *A set of postulates for language*, *Language*
- Bruner, J. 1975. *The ontogenesis of speech acts*, *Journal of child Language*
- Chomsky, C. 1969. *The acquisition of syntax in children from 5 to 10* MIT Press
- Clark, E. V. 1973. *What's a word? On the child's acquisition of Semantics in his First Language*, T. Moore
- Dromi, E. 1987. *Early lexical Development*, Cambridge University Press
- Eliot, A. 1983. *Παιδική γλώσσα, Γλώσσα*
- Glucksberg & Danks. 1975. *Experimental Psycholinguistics: an introduction*, Hillslade, N. J: Erlbaum
- Halliday, M. A. K. 1975. *Learning How to mean: exploration in the development of language*, London: Edward Arnold
- Hymes, D. 1972. *On communicative competence*, J. Pride & J. Holmes *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin

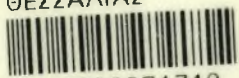
- Καραπέτσας, Β. Α. 1989. Η γλώσσα του παιδιού- κλινική εξελικτική νευροψυχολογία, Αθήνα: Σμυρνιωτάκης
- Κατή, Δ. 1992. *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Αθήνα: Οδυσσέας
- Κιτσάρας, Δ. Γ. 1997. *Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα
- Κωστούλα- Μακράκη, Ν. 2001. *Γλώσσα και κοινωνία*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Lyons, J. 1981. *Language, Meaning and Context*, London: Fontana
- MacNamara, J. 1982. *Name for things: a study of human learning*, Cambridge, Mass: MIT press
- Martinet, Andre.1985. *Θέματα λειτουργικής σύνταξης*, Αθήνα: Νεφέλη
- Ματσαγούρας, Η. 1982. *Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα προδημοτικής και πρωτοδημοτικής αγωγής*, Αθήνα: Φελέκης
- Ματσαγούρας, Η. 1983. *Γλωσσική ανάπτυξη και αγωγή κατά την προσχολική ηλικία*, Αθήνα: Γλώσσα
- Μπαμπινιώτης, Γ. 1998. *Θεωρητική γλωσσολογία Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία*, Αθήνα
- Μπαμπινιώτης, Γ. 1985. *Εισαγωγή στην σημασιολογία*, Αθήνα: Γκέλμπεσης
- Παρασκευόπουλος, Ι. 1981. *Εξελικτική ψυχολογία*, Αθήνα
- Πήτα, Ρ. 1998. *Ψυχολογία της γλώσσας*, Αθήνα: ελληνικά γράμματα
- Πόρποδας, Δ. Κ. *Εισαγωγή στη ψυχολογία της γλώσσας: ρόλος και μάθηση της γλώσσας*, Αθήνα: παιδαγωγική ψυχολογία
- Piaget, J. *The language and Thought of the child*, London: Routledge and Kegan Paul
- Saussure, F. 1916/1979. *Μαθήματα Γενικής γλωσσολογίας*, Αθήνα: Παπαζήσης
- Skinner, B. F. 1957. *Verbal Behavior*, Englewood Cliffs N. J.: Prentice-Hall

- Slobin, D. I. 1985. *Cross- Linguistic Evidence for the language-making capacity*, Slobin
- Snow, C. & Ferguson. 1977. *Talking to Children: Language Input and acquisition*, Cambridge University Press
- Τοκατλίδου, Β. 2004. *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκη
- Vygotsky, L. 1993. *Γλώσσα και Σκέψη*, Αθήνα: Γνώση
- Φράγκου, Χ. 1993. *Ψυχοπαιδαγωγική- θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας παιδείας διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg
- Χατζησαββίδης, Σ. 2002. *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000074743