

ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΓΟΝΕΑ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.

Διπλωματική Εργασία

Εισηγήτρια:

Μαριλένα Γκουγκούρη

Επόπτρια

Κάκια Πετινού

2^η Επόπτρια

Μαρία Βλασσοπούλου

3^{ος} Επόπτης

Ιωάννης Βογινδρούρας

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2018

ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΓΟΝΕΑ ΣΤΗΝ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στον ρόλο του γονέα στην ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού. Στόχος όλων αυτών των ερευνών είναι ο εντοπισμός της ιδανικής θεωρίας ή συνδιασμός αυτών για την ομαλή ανάπτυξη του εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου του παιδιού. Ο ρόλος του γονέα στην ομαλή γλωσσική ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία είναι πολύ σημαντικός. Ο τρόπος αλληλεπίδρασης του λεξιλογίου (εκφραστικού και αντιληπτικού) του γονέα, σε σχέση με το παιδί έχει πολύ μεγάλη σημασία. Οι ερευνητές θεωρούν ότι ανάμεσα στη σχέση γονέα και παιδιού δομούνται σχέσεις εμπιστοσύνης και υιοθετούνται πρότυπα τα οποία στηρίζονται στην ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού. Τα παιδιά αυτά της ηλικιακής κατηγορίας που μας ενδιαφέρει δηλαδή παιδιά προσχολικής ηλικίας, με τα μόνα άτομα που έχουν επαφή είναι οι ενήλικες οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για αυτή την ανάπτυξη. Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη σημαντικών λεξιλογικών διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα και η λεξιλογική τους ποικιλομορφία. Ο λόγος του παιδιού είναι απαραίτητος για να μπορεί να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις και να μπορεί να κοινωνικοποιηθεί. (Longoria et.al., 2009). Η έρευνα διεξάγεται στην Κύπρο με την χρήση του CYLEX. Το CYLEX είναι η λίστα λεξιλογίου που χρησιμοποιήθηκε, η οποία αποτελείται από κατηγοριοποιημένες λέξεις. Οι κατηγορίες οι οποίες απαρτίζουν την λίστα είναι η κατανόηση και παραγωγή των Ρημάτων, Ουσιαστικών, Επιθέτων, Επιρρημάτων, Αντωνυμιών και η κατηγορία Άλλα. Ο χρόνος ο οποίος το παιδί έχει κάποιον να ασχοληθεί μαζί του είναι πολύτιμος! Το παιδί εκτός από αγάπη και φροντίδα χρειάζεται και χρόνο για τη σωστή και ομαλή ανάπτυξη του βήμα – βήμα. Μέσω διάφορων ερευνών και μελετών γύρω από το θέμα της μέτρησης του λεξιλογίου των παιδιών, έχουμε καταφέρει να έχουμε στην διάθεσή μας ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο μέτρησης της κατανόησης και έκφρασης κατηγοριοποιημένων λέξεων. Για την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS και πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις και διαφορές σε σχέση με το γένος, την ηλικία και το λεξιλόγιο (εκφραστικό και νοητικό). Τα αποτελέσματα αυτά έχουν πολύ μεγάλη σημασία σε σχέση με το γένος του κάθε παιδιού και πώς ο γονέας μπορεί να συμβάλει στη μη γλωσσική αργοπορία του παιδιού.

Λέξεις κλειδιά : εκφραστικό και νοητικό λεξιλόγιο, ποικιλομορφία λεξιλόγιο

ABSTRACT

The present study looking into the role of the parent has for their child producing an exceptional vocabulary. The main objective of the studies is to find the best theory or a combination of all the above, for the natural progress of the expressive language and the perception of speech for the child. The parent's role for the natural progress of the child vocabulary development at the pre-school stage is extremely important. The way of interaction (expressive and perceptive) for the parents, in comparison with the child is very important. The researchers believe that between the relationship of a parent and child they can develop a structured trust and adopt protocols which the development of the child vocabulary. Children of this age group that is included in the study for example preschool, only come to contact with adults that are responsible for their development of their vocabulary. The main aim of the study is to explore the difference between the two genders and their diversity of their vocabulary. A child's vocabulary is essential for the development of interpersonal skills to be able to socialize (Longoria et. al.,2009). The study is taking place in Cyprus with the use of CYLEX. CYLEX is a vocabulary data that has been used , which is made out of categorized words. The categories that complete the list are the understanding and production of verbs, nouns, adjectives, adverbs, pronouns and others. The time a child spends with someone caring for them is very precious. A child not only needs love and care the child also needs time for the correct and smooths step by step development. Through different research and studies of children's vocabulary a questionnaire has been development measuring the understanding and expression of categorized vocabulary. For the statistical analysis of the results the programmer SPSS was used and it has revealed that there is an association and diffraction and also between the birth, the age, and the vocabulary (expressive and perceptive). The results have a very strong relation to the birth of each child and how the parents can contribute to the non-linguistic underdevelopment of the child.

Key words: expressive and perceptive vocabulary, diversity vocabulary

Περιεχόμενα

- **Περίληψη**σελίδα 4
- **Abstract**.....σελίδα 5
- **Περιεχόμενα**.....σελίδα 6
- **Εισαγωγή**.....σελίδα 7

- **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**
- 1.1. Η γλωσσική ανάπτυξη κατά την προσχολική ηλικία.....σελίδα 10
- 1.2. Οι θεωρίες σημασιολογικής ανάπτυξης.....σελίδα 13
- 1.3. Η σημασιολογική λεξιλογική ανάπτυξη των νηπίων λίστας
λεξιλογίου σελίδα18
- 1.4. Σημασιολογική ανάπτυξη και γένοςσελίδα 20
- 1.5. Σημασιολογική ποικιλομορφίασελίδα 21

- **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ**
- 2.1 Δεδομένα από την έρευνα στην Κύπρο..... σελίδα 22
- 2.2.Σημασιολογική αξιολόγηση σελίδα 23
- 2.3.Αποτελέσματα SPSS σελίδα 24

- **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΟΥ ΓΟΝΕΑ** σελίδα 28
- Συμπεράσματα.....σελίδα 35
- Βιβλιογραφία.σελίδα 37

Εισαγωγή

Η παρούσα ερευνητική εργασία στοχεύει στη διερεύνηση της σημασιολογικής ποικιλομορφίας όπως αυτή καταγράφεται μέσω λίστας λεξιλογίου που συμπληρώνεται σε τακτά διαστήματα από τον γονέα ή κηδεμόνα του παιδιού. Η εν λόγω μέθοδος έχει υιοθετηθεί τα τελευταία 15 χρόνια από την συλλογική και διαγλωσσική έρευνα των μέσω της λίστας “The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MB-CDIs) (CDI εφεξής) με την πρωτοπόρα ερευνητική δραστηριότητα από των Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates, et al., 1993. Η χρήση της λίστας λεξιλογίου εξετάζει την παραγωγή και την αντίληψη καθώς επίσης και τη χρήση επικοινωνιακών χειρονομιών διαφόρων εννοιών όπως αυτές αναφέρονται από τον γονείς κυρίως σε δίχρονα και τρίχρονα παιδιά. Η διαγλωσσική εφαρμογή του CDI είναι πλέον δεδομένη αφού έχει πλέον εφαρμοστεί και σταθμιστεί σε περισσότερες από 15 γλώσσες συμπεριλαμβανομένης και της Ελληνικής Κυπριακής Διαλέκτου (Taxitari, Kambanaros & Grohmann, in progress). Επιπλέον, στην Κύπρο η ερευνητική ομάδα της Πετεινού κ.σ έχει εκπονήσει παρόμοια του CDI λίστα που μελετά τον ίδιο σκοπό την καταμέτρηση δηλαδή του εκφραστικού και παθητικού λεξιλογίου και έχει ονομαστεί σαν Cyprus Lexical List (CYLEX) (Petinou, Minaidou & Hadzigeorgiou, 1999).

Στην παρούσα διαχρονική μελέτη, αναλύθηκε το εκφραστικό και νοητικό λεξιλόγιο για νήπια στις ηλικίες 28 με 32 μηνών και χαρτογραφήθηκε η ποικιλομορφία των λέξεων καθώς και ο χαρακτηρισμός του λεξιλογίου σε σχέση με το γένος (αγόρια και κορίτσια). Θεωρήθηκε μια καινοτομική προσέγγιση αφού κυρίως το λεξιλόγιο μετριέται σε ολικό αριθμό, μέθοδος που επισκιάζει την προτίμηση που πιθανό να παρατηρείται σε σχέση με τις λέξεις που παρουσιάζονται στα πρώιμα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης. Είναι ευρέως γνωστό πως τα παιδιά ανεξαρτήτως γλωσσικής κοινότητας αναπτύσσουν αρχικά τα ουσιαστικά και αργότερα τους ρηματικούς τύπους (Φρομκιν, 2017). Κατά πόσο όμως παρατηρείται μια «ενδολεξική ποικιλομορφία» χρήζει περαιτέρω αξιολόγησης.

Η παρούσα μελέτη στοχεύει σε μια αρχική προσπάθεια ανάλυσης αξιολόγησης δεδομένων με βάση τη λίστα CYLEX με επέκταση στην σημασιολογική ανάλυση και ποικιλία που παρατηρείται σε σχέση με το γένος. Τα δεδομένα θα φωτίσουν πτυχές που την λεπτομερή αξιολόγηση λεξιλογίου και τη σχέση αυτού με το γένος με απώτερο στόχο την στοχευμένη θεραπευτική προσέγγιση και

πληροφόρηση σε παιδιά που πιθανόν να παρουσιάζουν αργοπορία στο λόγο (Petinou & Spanoudes, 2014).

Στο δεύτερο και στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η σημασία και η καινοτομία να αναφορικά με τη εμπλοκή του γονέα στη αξιολόγηση της πρώιμης γλωσσικής ικανότητα του παιδιού του ενώ στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών με τη μέτρηση του εκφραστικού λεξιλογίου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Επομένως και με βάση τα προαναφερθέντα μερικά από τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύονται είναι τα εξής:

1. Υπάρχει ποικιλομορφία σημασιολογικής ικανότητας στην πρώιμη γλωσσική εικόνα ενός παιδιού;
2. Υπάρχει συνέχεια και διαφορά της ποικιλομορφίας από το ένα ηλικιακό επίπεδο σε σύγκριση με το επόμενο;
3. Υπάρχει διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και σε ποιες σημασιολογικές κατηγορίες τεκμηριώνεται μια πιθανή διαφορά;

Η καινοτομία και η σημασία της παρούσας μελέτης βασίζεται στο γεγονός ότι η ικανότητα των μικρών παιδιών να κατανοούν και να χρησιμοποιούν ένα μεγάλο αριθμό σημαντικών λέξεων έχει αναδειχθεί ως ένα σημαντικό γλωσσικό ορόσημο της ανάπτυξης του καθώς και ένας παράγοντας «προβλεψιμότητας» μιας μεταγενέστερης σχολικής τους επιτυχίας. Οι εκφραστικές και δεκτικές ικανότητες του λεξιλογίου των παιδιών που βρίσκονται σε κίνδυνο, σχετίζονται με τις δεξιότητες γραμματισμού, όπως για παράδειγμα με τη φωνολογική γνώση. Οι δεξιότητες αυτές προβλέπουν την ανάπτυξη της γλώσσας και την κατανόηση της ανάγνωσης κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στο σχολείο (Storch & Whitehurst, 2002). Η έρευνα των Schoon et al. (2010) έδειξε ότι αν ένα παιδί έχει λεξιλόγιο κάτω του μέσου όρου για την ηλικία του τότε θα έχει χαμηλά επίπεδα αλφαριθμητισμού. Το χαμηλό επίπεδο παιδείας συνδέεται συχνά με μη αποδεκτή συμπεριφορά και με χαμηλότερα επίπεδα σωματικής υγείας στους ενήλικες (DeWalt et al., 2004). Με αυτό τον τρόπο υποδεικνύεται ότι η παιδεία σχετίζεται γενικότερα με την ευημερία ενός ατόμου.

Ένα παιδί μπορεί να κατανοεί κάποιες λέξεις και να τις εκφράζει πολύ καλά ή άλλες λέξεις μπορεί να τις κατανοεί αλλά να αδυνατεί να τις εκφράσει ή να τις εκφράζει λιγότερο. Αυτό μας δείχνει ότι εαν καταμετρήσουμε μόνο το εκφραστικό λεξιλόγιο ενός ατόμου τότε το αποτέλεσμα από το δείγμα μας δεν θα είναι έγκυρο.

Πέραν του θεωρητικού πλαισίου, η μελέτη αυτή παρουσιάζει την ανάλυση του CYLEX ενός υπό στάθμισης ερευνητικού και κλινικού εργαλείου το οποίο αφορά ουσιαστικά την κατανόηση και παραγωγή του λεξιλογίου των παιδιών με επίκεντρο τις ηλικίες των 28 και 32 μηνών.

Υπάρχουν πολλά στάδια από τα οποία ένα παιδί διανύει μέχρι να φτάσει το μοντέλο του ενήλικα, για να μπορεί να κατακτήσει κάποιες λέξεις και αυτά θα τα δούμε αναλυτικά μέσω της ανάπτυξης του λεξιλογίου του βρέφους, τα είδη των πρώτων λέξεων και κάποια θεωρητικά μοντέλα τα οποία είναι πολύ σημαντικά για την σημασιολογική ανάπτυξη του παιδιού.

Αρχικά έχουμε την πρώτη κατανόηση λέξεων των παιδιών που γίνεται κατά την ηλικία των 8 - 10 μηνών. Έπειτα ακολουθεί η πρώτη παραγωγή λέξεων στην ηλικία των 10 - 12 μηνών. Ο συνδυασμός φωνητικής μορφής με το αντικείμενο είναι ένα δύσκολο κομμάτι. Το παιδί θεωρητικά κατά την ηλικία των 12 - 18 μηνών, έχει ξεκινήσει να λέει κάποιες λέξεις. Λέξεις όπως “γεια”. Τα παιδιά γεννιούνται με μια φυσική προδιάθεση για την απόκτηση της μητρικής τους γλώσσας. Η διαδικασία απόκτησης της μητρικής γλώσσας είναι μια ακούσια διαδικασία κατά την οποία το παιδί μαθαίνει μόνο του, την μητρική γλώσσα (I. Βογινδρούκας et al., 2016). Κατά τη διάρκεια αυτής της σύνθετης μορφολογίας και γραμματικής, το παιδί καλείται να αποκτήσει εξελικτικά μεταξύ των άλλων και τη γνώση της μορφολογίας - γραμματικής καθώς και των συντακτικών κανόνων που διέπουν την μητρική του γλώσσα (Ιωάννης Βογινδρούκας, Οκαλίδου, & Σταυρακάκη, 2010). Τέλος υπάρχει και η λεξιλογική έκρηξη η οποία συμβαίνει στην ηλικία των 18 – 24 μηνών. Οι πρώτες λέξεις των παιδιών με βάση τους Nelson & Lucariello θεωρούνται προλεξικές λέξεις γιατί δεν αντιπροσωπεύουν ολοκληρωμένα νοήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

1.1. Η γλωσσική ανάπτυξη κατά την προσχολική ηλικία

Το λεξιλόγιο στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αυξάνεται με ραγδαίο ρυθμό. Τα παιδιά σε καθημερινή βάση μαθαίνουν 50 νέες λέξεις κάθε μήνα (Τζουριάδου, 1995). Πιο πρόσφατη έρευνα των Justice & Pence (2008) έδειξε ότι τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών μαθαίνουν και χρησιμοποιούν περίπου 2.000 λέξεις. Επιπλέον μαθαίνουν και αντιλαμβάνονται περίπου 4.000-5.000 λέξεις (Brisk & Harrington, 2007; Οικονομίδης, 2003). Το παραγωγικό/εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών αυτής της ηλικίας, με άλλα λόγια οι λέξεις που μπορούν να παράγουν είναι πολύ πιο περιορισμένο σε σύγκριση με το προσληπτικό λεξιλόγιο, δηλαδή τις λέξεις που μπορούν να κατανοήσουν και να αντιληφθούν (Melka, 1997). Υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου των παιδιών. Αυτοί οι παράγοντες μπορεί να είναι γνωστικοί, όπως για παράδειγμα η μνήμη (Chrysochoou et al., 2012), ο εκτελεστικός έλεγχος (Nayena et al., 2011) και η προσοχή (Majerus et al., 2009).

Στην ηλικία των 18 μηνών έχουμε την λεξιλογική έκρηξη του παιδιού όπου το παιδί έχει κατανοήσει και παράγει τις 50 λέξεις και αυτό πιστεύεται ότι είναι η έναρξη χρήσης του αναφορικού λεξιλογίου.

Τα παιδιά από την ηλικία των 2 ετών και εξής μπορούν να συνδυάζουν τις λέξεις μεταξύ τους προκειμένου να φτιάξουν μικρές προτάσεις (Brown & Fraser, 1963). Στην ηλικία των 3 ετών περίπου τα παιδιά έχουν κατακτήσει τους μορφολογικούς και τους γραμματικούς κανόνες σχετικά με τον τρόπο που κλίνονται τα ρήματα και τα ουσιαστικά καθώς επίσης και τον τρόπο με τον οποίο δημιουργείται ο πληθυντικός αριθμός. Έχουν όμως την τάση να θέλουν να γενικεύσουν αυτούς τους κανόνες προκειμένου να μπορέσουν να διαχειριστούν μορφολογικά τις άγνωστες λέξεις (Berko, 1958). Η Κατή (2001) εντόπισε ότι πιο συχνά τα παιδιά αυτής της ηλικίας χρησιμοποιούν με λανθασμένο τρόπο την αύξηση –ε στην κλίση των παρελθοντικών χρόνων και έτσι αντί να πουν ήθελε λένε έθελε.

Η σημασιολογική ανάπτυξη στην ηλικία των 4-5 ετών μπορεί να χαρακτηριστεί από τις γενικεύσεις του πλάτους της έννοιας. Με άλλα λόγια χρησιμοποιείται μια λέξη χωρίς να παρατηρείται και να προσδιορίζεται η σημασία της (Ευθυμίου, 1999). Τα παιδιά κατανοούν τις λέξεις και το τι σημαίνουν αλλά αυτό συμβαίνει σταδιακά και εξαρτάται από τις ιδιαιτερότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε λέξης. Στην ηλικία των 6 ετών περίπου τα παιδιά μπορούν να δημιουργούν αφηρημένες και πιο σύνθετες γλωσσικές δομές. Σε αυτή την ηλικία τείνουν να χρησιμοποιούν εκφράσεις που μοιάζουν με αυτές που χειρίζονται οι ενήλικες (Παπαηλιού, 2005). Το λεξιλόγιο τους διευρύνεται και κατακτούν τους βασικούς κανόνες της γλώσσας τους ή με άλλα λόγια τους γραμματικούς, συντακτικούς και μορφολογικούς κανόνες. Έτσι τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν τους προστακτικούς τύπους των ρημάτων και να κάνουν ερωτήσεις ή αρνητικές προτάσεις.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως η σειρά εμφάνισης της παραγωγής και έκφρασης των πρώτων λέξεων στην εκμάθηση των ρημάτων και των επιθέτων στην κατανόηση είναι ταχύτερος ο ρυθμός εκμάθησης από την παραγωγή. (Harris & Chasin, 1999) .

Αναφορικά με τη διαφορά την οποία μελετήθηκε ανάμεσα στα δύο φύλα, κορίτσια και αγόρια της ίδιας ηλικίας, έγινε προσπάθεια μέσα από το δείγμα να διαφανεί εάν υπάρχει η οποιαδήποτε διαφορά ανάμεσά τους. Η βιβλιογραφία ανφέρει πως τα κορίτσια έχουν περισσότερα ποσοστά επιτυχίας από τα αγόρια. Έτσι, σε αυτή τη μελέτη διερευνήθηκε η στατιστική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα.

Το λεξιλόγιο των παιδιών της προσχολικής ηλικίας είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς μέσω αυτού αναπτύσσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και καταφέρνουν να κοινωνικοποιηθούν (Longoria et al., 2009). Τα παιδιά αυτά μαθαίνουν να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις (Cohen & Mendez, 2009) και να εκφράζουν τα δικά τους, μοναδικά συναισθήματα (Kubicek & Emde, 2012). Το λεξιλόγιο όμως των παιδιών της προσχολικής ηλικίας μπορεί να επηρεάσει αργότερα και τον τρόπο κατανόησης του γραπτού λόγου αλλά και τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών στο δημοτικό σχολείο (Hemphill & Tivnan, 2008).

Η γλωσσική συμπεριφορά θεωρείται ως άμεση αντανάκλαση της νόησης και περιγράφεται με σκοπό να εστιάσουμε στον εγωκεντρικό χαρακτήρα της. (Gruber &

Voneche , 1977) . Ο Piaget από την πλευρά του υποστηρίζει πως ο παιδικός λόγος χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, τον κοινωνικοποιημένο λόγο και τον εγωκεντρικό λόγο. Στον κοινωνικοποιημένο λόγο μας αναφέρει ότι απαρτίζεται από το εξής στοιχεία ή όπως λέει του ακόλουθους τύπους λεκτικής συμπεριφοράς. Είναι η κριτική , η έκφραση γλεβασμού, η πληροφόρηση, οι εντολές, οι απειλές , οι παρακλήσεις, οι ερωτήσεις και απαντήσεις. Μέχρι την ηλικία των 7 ετών ο κοινωνικοποιημένος λόγος είναι σπάνιος. Συμπερασματικά ο Piaget λέει ότι γίνονται αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ της σκέψης και της ομιλίας του ατόμου. Είναι όμως ξεκάθαρο πως η νόηση προηγείται της ομιλίας πέρα από κάθε είδους αμφιβολία.

Με βάση τους Gopnik & Meltzoff(1986) στην αρχή το βρέφος ξεκινά να αναπτύσσει την μονιμότητα του αντικειμένου όπου εκεί λειτουργεί η νόηση του βρέφους και όχι η ομιλία του. Τα βρέφη έχουν ως κύριο φορέα γλωσσικών χαρακτηριστικών την μητέρα τους, της οποίας από τον τέταρτο μήνα τη εγκυμοσύνης ο ήχος της φωνής της είναι για αυτούς γνώριμος.

Τα βρέφη τα οποία κλαίνε για πολλές ώρες τις ημέρες ή εκδηλώνουν παρορμητικές συμπεριφορές πιθανόν να παρουσιάσουν δυσκολίες στην ομαλή ανάπτυξη της γλώσσας λόγω του ότι δεν μπορούν να παρακολουθήσουν επαρκώς τόσο την φωνητική συμπεριφορά των άλλων όσο και τη δική τους. (Berger & Cunningham , 1983. Brooks – Gunn & Lewis , 1983 . Jones , 1977 . Lock 1993)

Μέσω της παρατήρησης των διαφόρων συμπεριφορών των βρεφών έχει σιαπιστωθεί πως η μίμηση των φωνητικών εκφράσεων των βρεφών απο άλλα επικοινωνικά άτομα, τους αυξάνει την προσοχή για ανάπτυξη ομιλίας και τους αυξάνει την αναλογία γλωσσικών και μη γλωσσικών ήχων ήδη μόλις από την ηλικία των τριών μηνών.

1.2. Οι θεωρίες σημασιολογικής ανάπτυξης

Οι θεωρίες της σημασιολογικής ανάπτυξης είναι πολλές και θα πρέπει να μελετηθούν εμπειρικά και όχι μόνο θεωρητικά. Ωστόσο δεν έχει βρεθεί μέχρι σήμερα μια ικανοποιητική θεωρία της σημασιολογίας. Έτσι δεν υπάρχει σχετική ομοφωνία σχετικά με το ποια μέθοδος είναι κατάλληλη ώστε να μάθει το παιδί νέες λέξεις. Με το πέρασμα του χρόνου, το ενδιαφέρον για τη σημασιολογική ανάπτυξη έχει εξαπλωθεί και έτσι υπάρχουν πολλές απόπειρες θεωρητικής ερμηνείας για διάφορα φαινόμενα της ανάπτυξης. Η πιο δημοφιλής θεωρία είναι αυτή των σημασιολογικών χαρακτηριστικών (Clark 1973,1975). Οι θεωρίες που θα αναφερθούν στη συνέχεια είναι: η θεωρία των σημασιολογικών χαρακτηριστικών, η θεωρία της αναπαράστασης γεγονότων, η θεωρία του προτύπου, η θεωρία της κοινωνικό-πραγματολογικής προσέγγισης και η θεωρία των λεξιλογικών αρχών.

Τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά είναι εκείνα που υπάρχουν σε οποιαδήποτε λέξη, είτε είναι πραγματική, είτε είναι αφηρημένη, είτε την κάνουν να ξεχωρίζουν από τις υπόλοιπες λέξεις. Η πρώτη που ασχολήθηκε με αυτή τη θεωρία είναι η Clark (1973). Ο στόχος της ερευνήτριας ήταν να αναλύσει τις λέξεις με βάση τις επιμέρους σημασιολογικές τους μονάδες.

Κάθε λέξη είναι δυνατόν να οριστεί με βάση ορισμένα θεμελιακά χαρακτηριστικά της σημασίας της. Η λέξη λύκος περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο σύμπλεγμα χαρακτηριστικών, είναι ζώο, θηλαστικό, αρσενικό. Η λέξη λύκαινα συμφωνεί με αυτά τα χαρακτηριστικά αλλά επιπλέον είναι θηλυκό και όχι αρσενικό. Έτσι ανάμεσα σε αυτές τις δύο λέξεις το αρσενικό και το θηλυκό κάνει τη διαφορά μεταξύ τους (Κατή, 2000).

Το περιβάλλον το αντιλαμβάνεται ο κάθε άνθρωπος μέσα από τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Έτσι το περιβάλλον για κάθε άνθρωπο είναι ξεχωριστό και γεμάτο από ανάλογες συσχετίσεις. Οτιδήποτε συμβαίνει μέσα σε αυτό μπορεί να μοιάζει με οποιονδήποτε τρόπο με κάτι άλλο. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται το πρόβλημα ότι πολλά πράγματα μοιάζουν μεταξύ τους καθώς έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά. Τα σημασιολογικά τους χαρακτηριστικά είναι εκείνα που θα διαχωρίσουν τα πράγματα και θα τα κάνουν να διαφέρουν το ένα από το άλλο.

Οι λέξεις σπίτι, τροχόσπιτο, εξοχικό, πολυκατοικία κλπ. ανήκουν στο ίδιο σημασιολογικό πεδίο αλλά δίνουν διαφορετική διάσταση σε αυτά εξαιτίας των διαφορετικών χαρακτηριστικών τους (Λύκου, 2000). Οι σημασίες των λέξεων αποτελούνται από μικρότερες μονάδες και αποκαλούνται σημασιολογικά χαρακτηριστικά (συγκεκριμένο+ ζωντανό+ τέσσερα πόδια + τρίχωμα + νιαούρισμα)

Τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά βοηθούν τον άνθρωπο να κωδικοποιεί τις λέξεις σε επιμέρους κατηγορίες και να ανατρέχει σε αυτές όταν χρειαστεί. Ο κατάλληλος σχεδιασμός λέξεων μπορεί να οδηγήσει στην κατάκτηση νέων λέξεων. Τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά μπορεί να κατακτηθούν μέσω του οικογενειακού περιβάλλοντος. Πράγματι η οικογένεια στην οποία μεγαλώνει ένα παιδί είναι υπεύθυνη για το πόσο γρήγορα ή αργά θα αναπτύξει εκείνο το νοητικό και το σημασιολογικό παράγοντα. Οι δύο αυτοί παράγοντες μπορεί να μοιάζουν μεταξύ τους αλλά η κατάκτηση του πρώτου οδηγεί το παιδί στο να κατανοήσει και να κατακτήσει τα σημασιολογικά πεδία και των σημασιολογικών χαρακτηριστικών (Κατή, 1992).

Η κατάκτηση των λεξημάτων είναι πιο δύσκολη. Το πιο συνηθισμένο πρόβλημα που ενδέχεται ένα παιδί να αντιμετωπίσει είναι η σύνδεση των λέξεων αλλά και η κατηγοριοποίηση τους με την πραγματικότητα του κόσμου. Ένα παιδί επομένως κατακτά τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά μέσα από την καθημερινή του επαφή με συγκεκριμένα αντικείμενα αλλά και τον κόσμο γενικότερα. Ένα παιδί κατακτά τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων μέσω της καθημερινής του επαφής με τα αντικείμενα αλλά και τον κόσμο. Τα τελευταία χρόνια κερδίζει έδαφος η άποψη ότι ορισμένες κατηγοριοποιήσεις της εμπειρίας είναι προγραμματισμένες με βιολογικό τρόπο. Όσο το άτομο μεγαλώνει και αποκτά περισσότερες γνώσεις, τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά από γενικά και αφηρημένα γίνονται πιο ειδικά και συγκεκριμένα. Το παιδί αρχίζει να ξεχωρίζει στο κάθε σημασιολογικό χαρακτηριστικό, ορισμένες υποκατηγορίες. Για παράδειγμα από τη λέξη δωμάτιο, μπορεί να ξεχωρίσει τις λέξεις γραφείο, κομοδίνο, κρεβάτι, καρέκλα κλπ. (Κατή, 2000).

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι το κάθε παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει τις λέξεις που επιθυμεί σε ένα πιο ευρύ πεδίο και να κάνει περισσότερα σημασιολογικά λάθη. Κατά τη διάρκεια της παιδικής του ηλικίας παρατηρούνται ορισμένα σημασιολογικά λάθη και αυτό είναι αποτέλεσμα της δημιουργικότητας του παιδιού

στη διαδικασία της μάθησης (Κατή, 1992). Τα λάθη που εντοπίζονται μπορούν να πάρουν δύο μορφές, τη σημασιολογική γενίκευση και τη σημασιολογική συμπύκνωση. Πιο συνηθισμένο λάθος είναι η σημασιολογική γενίκευση, όπου το παιδί χρησιμοποιεί μια λέξη προκειμένου να εκφράσει πολλές έννοιες, καθώς όλες έχουν το ίδιο κοινό χαρακτηριστικό. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η χρήση της λέξης μπάλα για όλα τα στρογγυλά αντικείμενα. Στη σημασιολογική συμπύκνωση το παιδί αποδίδει ένα εννοιολογικό χαρακτηριστικό που διακρίνει πολλές λέξεις μόνο σε μία. Το παιδί αναγνωρίζει και λέει τη λέξη παπούτσια μόνο για συγκεκριμένα είδη υποδημάτων (Πήτα, 1998).

Η θεωρία της αναπαράστασης γεγονότων δημιουργήθηκε από τη Nelson (1983, 1985.) ως μια απάντηση στη θεωρία των σημασιολογικών χαρακτηριστικών της Clark. Η Nelson άσκησε δριμύτατη κριτική στην Clark, παρόλο που ορισμένες φορές συμφώνησε μαζί της, όσον αφορά ότι οι λέξεις αναλύονται σε ορισμένα σημασιολογικά χαρακτηριστικά και ότι τα παιδιά με το πέρασμα του χρόνου μπορούν να τα κατακτήσουν. Όμως η διαφορά ανάμεσα στις δύο θεωρίες είναι η φύση των σημασιολογικών χαρακτηριστικών.

Η διαφορά ανάμεσα σε αυτές τις δύο θεωρίες έγκειται στο γεγονός ότι η Clark υποστήριξε ότι τα παιδιά κατακτούν τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά καθώς τα συνδυάζουν με τις υλικές ιδιότητες των αντικειμένων, όπως για παράδειγμα το σχήμα και το μέγεθος. Η Nelson σε αντίθεση υποστήριξε ότι το παιδί ασχολείται με τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να χειριστεί ένα αντικείμενο και γενικότερα με τα λειτουργικά του χαρακτηριστικά. Ένα παράδειγμα είναι η μπάλα. Σύμφωνα με τη θεωρία της Clark η μπάλα είναι στρογγυλή και έχει ένα συγκεκριμένο μέγεθος και σχήμα. Η θεωρία της Nelson υποστηρίζει ότι καθετί που είναι στρογγυλό και μπορεί κάποιος να το κλωτσήσει τότε είναι μπάλα.

Η θεωρία της Nelson αναφέρεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στις υλικές ιδιότητες των φαινομένων του κόσμου. Το παιδί της προσχολικής ηλικίας έχει δυσκολίες στην κατανόηση των νοημάτων γενικά. Τα παιδιά για να τα κατανοήσουν θα πρέπει να είναι πραγματικά και χειροπιαστά αντικείμενα ώστε να κατανοηθούν εις βάθος από το παιδί. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι όσο περισσότερο το παιδί ασχολείται με το περιβάλλον γύρω του τόσο περισσότερο μαθαίνει όχι μόνο τη λειτουργία τους αλλά και τη σημασία τους και αναπτύσσει το λεξιλόγιό του. Η θεωρία αυτή πραγματεύεται

την εκμάθηση κάποιων νοημάτων των οποίων συνδέονται με τις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου. Για παράδειγμα εάν το παιδί μόλις ξυπνήσει του κουνάμε το χέρι και του λέμε την λέξη γεια, εάν αυτό το κάνουμε κάθε πρωί τότε το παιδί θα συνδέσει ότι αυτό το κούνημα του χεριού σημαίνει γεια.

Μια ακόμα διαφορά μεταξύ των δύο θεωριών είναι η οικοδόμηση των σημασιολογικών γνώσεων. Με άλλα λόγια η Clark υποστήριξε ότι το παιδί ακόμα και όταν δεν μπορεί να κατανοήσει πλήρως το νόημα μιας λέξης που χρησιμοποιεί, μπορεί να τη χρησιμοποιήσει καθημερινά και να την εντάξει στο λόγο του. σταδιακά τα παιδιά μεγαλώνουν και μαθαίνουν ολοένα και περισσότερες πληροφορίες και έτσι ολοκληρώνουν την άποψη τους για τη σημασία των λέξεων και των νοημάτων τους. Η Nelson πιστεύει ότι το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει το καθημερινό του λεξιλόγιο και να εντάξει σε αυτό λέξεις, όταν κατανοεί το νόημα τους. Δεν απαιτείται πλήρης κατανόηση και ανάπτυξη του νοήματος μιας λέξης για να μπορεί να την χρησιμοποιήσει.

Ορισμένες προσεγγίσεις έχουν γίνει για τη θεωρία του προτύπου, δηλαδή γίνεται προσπάθεια για μια πιο ακριβή ερμηνεία πάνω στο θέμα της λεκτικής ανάπτυξης. Το μείζον πρόβλημα της σημασιολογίας είναι ότι οι λέξεις κατηγοριοποιούνται μέσα σε ένα σύνθετο κόσμο. Το παιδί είναι αδύνατον να αποθηκεύσει στο μυαλό του, ξεχωριστά για τα ζώα, τα πουλιά, τους ανθρώπους, ένα κύριο όνομα κλπ. Αυτά τα στοιχεία θα πρέπει να διαμορφώσουν συγκεκριμένες κατηγορίες, όπως για παράδειγμα γάτα, πουλί, ψάρι, άνθρωπος κλπ. (Συμεωνίδου-Χριστίδου, 1998). Κάθε λέξη έχει συγκεκριμένα αντικείμενα ή όντα που αποτελούν τα πιο αντιπροσωπευτικά της παραδείγματα. Η θεωρία αυτή εστιάζει στη σημασιολογική ανάπτυξη των αναφορικών λέξεων και όχι στη μορφή με σημασιολογικά χαρακτηριστικά αλλά με την μορφή του προτύπου μιας λέξης.

Σύμφωνα με τη θεωρία του προτύπου, η σημασία μιας λέξης δεν μπορεί να οριστεί με βάση ορισμένα συστατικά της και έτσι δημιουργείται μια μεγάλη λεξιλογική γκάμα που χαρακτηρίζει τα αντικείμενα έμψυχα και άψυχα. Τα συστατικά που χαρακτηρίζουν είτε περισσότερο είτε λιγότερο ορισμένα μόνο από τα πράγματα και τα όντα που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία, θεωρούνται ότι αποτελούν τα χαρακτηριστικά της (Κατή, 2000). Εστιάζει στη σημασιολογική ανάπτυξη των αναφορικών λέξεων και υποστηρίζεται πως μια νέα λέξη για το παιδί δεν αποκτάται

μέσω μιας μορφής σημασιολογικών χαρακτηριστικών αλλά μέσω ενός προτύπου το οποίο συνδέεται με την λέξη.

Η θεωρία της κοινωνικό-πραγματολογικής προσέγγισης δεν συνδέεται με την κατάκτηση των λέξεων του παιδιού με γνωστικό χαρακτήρα (Nelson, 1985). Το νόημα των λέξεων, οικοδομείτε και επιτυγχάνεται η απόκτηση του, μέσω της αλληλεπίδρασης κοινωνικών σχέσεων με τους ενήλικες (Tomasello, Kruger & Rathen , 1993).

1.3. Η σημασιολογική λεξιλογική ανάπτυξη των νηπίων λίστας λεξιλογίου

Το λεξιλόγιο θεωρείται πρόωμη μετρήσιμη γλωσσική παράμετρος. Η μέτρηση μέσω της λίστας λεξιλογίου που συμπληρώνει ο γονιός από τη στιγμή που το νήπιο αποκτά μια κρίσιμη μάζα λέξεων από την παραγωγή (critical must hypothesis) (Marchman, 1993) που θεωρείται σαν η βάση για την περαιτέρω ανάπτυξη σημασιολογίας και ποικιλομορφίας, φωνολογίας και ευκρίνειας. Οι δύο αυτές γλωσσικές παράμετροι είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και συμπληρωματικές η μία προς την άλλη κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας. (Stoel – Gammon, 2011). Ωστόσο η εμφάνιση της ποικιλομορφίας των λέξεων αναπτυξιακά, παραμένει γ λιγότερο μελετημένη κυρίως στο διαγλωσσικό πλαίσιο.

Η σημασιολογική ανάπτυξη είναι η οργάνωση συγκεκριμένων εννοιών με σωστούς συνδυασμούς και η έκφραση των λέξεων. Με άλλα λόγια η ανάπτυξη του λόγου είναι ανάλογη με την ανάπτυξη της γνωστικών ικανοτήτων και λειτουργιών αλλά και της κριτικής σκέψης. Η διαδικασία αυτή ξεκινά κατά τη διάρκεια της βρεφικής ηλικίας και συνεχίζεται έως ότου το παιδί πάει στο σχολείο. Κάθε παιδί είναι μοναδικό και αποτελείται από τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Έτσι είναι δυνατόν να αποκτά αυτές τις ικανότητες με πιο γρήγορο ή αργό τρόπο. Ορισμένα παιδιά δεν μπορούν να κατανοήσουν το νόημα ακόμα και των απλών λέξεων ή είναι δυνατόν να κατανοήσουν μια λέξη σε ένα κείμενο αλλά να μην την αντιληφθούν σε ένα άλλο κείμενο. Τα νήπια αποκτούν σταδιακά την έννοια της κάθε λέξης καθώς την ακούν να χρησιμοποιείται σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Weistuch & Lewis, 1991). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δημιουργούν νοητά τις δικές τους λίστες ιεράρχησης προκειμένου να μάθουν τις νέες λέξεις. Οι λίστες αυτές ξεκινούν από το ανώτερο επίπεδο, όπως για παράδειγμα η κατηγορία οχήματα, έχουν ένα ενδιάμεσο επίπεδο, όπως για παράδειγμα τις λέξεις μηχανή, λεωφορείο, αυτοκίνητο κλπ., και καταλήγουν σε ένα κατώτερο επίπεδο, όπως για παράδειγμα μια συγκεκριμένη μάρκα ή είδος αυτοκινήτου, δηλαδή NISSAN, OPEL κλπ. Εκτός όμως από την ιεραρχική δομή υπάρχει και η αντιληπτική δομή. Με άλλα λόγια υπάρχουν διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα. Με άλλα λόγια ένα όχημα έχει μερικά διακριτά χαρακτηριστικά. Αυτά είναι οι ρόδες, το τιμόνι κλπ. Η αντιληπτική δομή είναι πολύ χρήσιμη στο βασικό επίπεδο κατηγοριοποίησης. Το επίπεδο αυτό όταν το

χρησιμοποιεί ένα παιδί το βοηθά ώστε να αντιληφθεί με άμεσο τρόπο το αντικείμενο και τον τρόπο με τον οποίο ταξινομείται. Η διάκριση μεταξύ της αντίληψης και της σύλληψης ή της εννοιολογικής κατανόησης είναι πολύ δύσκολη να γίνει σε αυτό το επίπεδο (Neisser, 1987).

Η εννοιολογική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με την ικανότητα των ατόμων να φτιάχνουν κατηγορίες ή ομάδες. Με την έννοια ταξινόμηση σε κατηγορίες νοείται η ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται ένα σύνολο από αντικείμενα σαν να είναι κατά έναν τρόπο ισοδύναμα, να χρησιμοποιεί ίδιους όρους για να τα ονομάσει ή να αντιδρά προς αυτά τα αντικείμενα με παρόμοιο τρόπο. Η ικανότητα είναι πολύ σημαντική καθώς δεν μπορεί ένα παιδί ή ένας ενήλικας να επεξεργάζεται όλα τα ερεθίσματα που λαμβάνει ως μοναδικά. Έτσι η ένταξη των νέων αντικειμένων ή των γεγονότων στις ήδη κερτημένες βοηθά στην άμεση ανάκληση των πληροφοριών για αυτά τα αντικείμενα. Οι κατηγορίες διαμορφώνονται αρχικά σε ένα βασικό επίπεδο και με βάση τα αντιληπτικά χαρακτηριστικά των στοιχείων που περιέχουν. Όμως αργότερα εντάσσονται σε ένα ανώτερο επίπεδο, στο οποίο δημιουργούνται οι υποκειμενικές απόψεις και εντυπώσεις για τον κόσμο. Η ταξινόμηση των κατηγοριών δεν είναι μόνο μια απλή διεργασία αντίληψης αλλά εμπλέκει και την ενεργοποίηση των εννοιολογικών διεργασιών (Neisser, 1987).

Η γλωσσική συμπεριφορά θεωρείται ως άμεση αντανάκλαση της νόησης του ατόμου. Ο Piaget μας έδωσε κάποια πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για να κατανοήσουμε τους τύπους λεκτικής συμπεριφοράς του ατόμου. Χωρίζει τον λόγο σε δυο κατηγορίες, σε εγωκεντρικό και σε κοινωνικοποιημένο. Επίσης συμπεραίνει ότι η σκέψη και η ομιλία του ατόμου συμπεραίνουν σε ένα γενετικό κύκλο και διαμορφώνουν τις οποιεσδήποτε λέξεις μέσω της αλληλεπίδρασης όμως θα ήθελα να τονίσω πως εννοείται ότι η νόηση πάντα προηγείται της ομιλίας, αυτό είναι σαφές σε όλες τις περιπτώσεις.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως τα βρέφη στη αρχή της ζωής τους δίνουν πάρα πολλή σημασία στην ανάπτυξη κάποιων ερεθισμάτων των οποίων θα τους βοηθήσουν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους. Ο Herper το 1992 υποστήριξε πως το βρέφος όταν ακόμα είναι έμβryo στην ηλικία των τεσσάρων μηνών έχει το απαραίτητο νευρολογικό υπόστρωμα για την ικανότητα να ανταποκρίνεται στους

ήχους. Ωστόσο την πιο μεγάλη αντίδραση μπορεί να την έχει με την φωνή της μητέρας του η οποία λειτουργεί σαν φορέας γλωσσικών χαρακτηριστικών.

Κατά την ηλικία των 3,5 μηνών παρατηρείται κάποια αύξηση της μίμησης των φωνημάτων και μειώνεται κατά τους 4,5 μήνες του βρέφους. Διαπιστώθηκε επίσης ότι η μίμηση των φωνητικών εκφράσεων των βρεφών στην ηλικία των 3 μηνών , ενώ συσχετίζεται και με το γενικότερο επίπεδο ανάπτυξης των επικοινωνιακών ικανοτήτων (Papousek ,1975. Hardy – Brown, Plomin, & Defrie, 1981) Πολύ σημαντικό είναι ότι μέσω της βιβλιογραφίας γνωρίζουμε πως τα νεογνά 10-15 λεπτά μετά την γέννηση τους μπορούν να παράγουν τον ήχο |a|. Τα βρέφη ηλικίας 2-4 μηνών προσέχουν πάρα πολύ τα συναισθήματα μέσω των αλληλεπιδράσεων στις σχέσεις με τον περίγυρο τους. Πολύ σημαντικές συναισθηματικές αντιδράσεις που τους ενδιαφέρουν είναι το ενδιαφέρον, η ευχαρίστηση, η δυσφορία, η αμφιταλάντευση ή η αδιαφορία. Συγχρονίζουν τις κινήσεις τους με την ομιλία των ενηλίκων (Condon & Sander, 1974).

Στην Κύπρο η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι η Κοινή Νέα Ελληνική. Χρησιμοποιείται όμως και η Κυπριακή διάλεκτος η οποία εντάσσεται στα νοτιοανατολικά ιδιώματα της Ελληνικής. (Mackridge, 1987). Η Πετεινού , Μηναΐδου και Χατζηγεωργίου (1999) ανέπτυξαν την Κυπριακή λίστα λεξιλογίου (CYLEX). Είναι μία λίστα λεξιλογίου όπου συμπληρώνεται από τους γονείς, είναι παρόμοιο με το CDI (Oktapoti, Herman, Okalidou, Kyriafinis, & Vital, 2011). Όμως το CYLEX αποτελείται από 613 λέξεις κατηγοριοποιημένες.

1.4. Σημασιολογική ανάπτυξη και γένος

Μία παράμετρος που συμβάλει στην διαφορετικότητα της λεξιλογικής ανάπτυξης στα παιδιά είναι αυτή του γένους ή και του φύλου. (gender/sex). Λόγω της διαφορετικότητας αναφορικά με την νευροβιολογική υπόσταση μεταξύ των φύλων λογικά οι ερευνητές έχουν υποθέσει την 'υπαρξη διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σε σχέση με γλωσσικές παραμέτρους.(Marcovic 2005). Συγκεκριμένα διάφορες μελέτες καταδικνύουν ότι τα κορίτσια υπερτερούν των αγοριών σε παραμέτρους φωνολογικής ευκρίνειας σημασιολογικής ποικηλομορφίας και αυράδιας λόγου σε σχέση με τα αγόρια κυρίως κατά τα 2-3 πρώτα χρόνια της ζωής. Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες η διαφορά αυτή πιθανότατα να οφείλεται όχι μόνο σε περιβαλλοντικούς παράγοντες αλλά και σε παράγοντες που συνδέονται με την νευροβιολογική ετοιμότητα που παρουσιάζουν τα γένη σε σχέση με την ύπαρξη

γρηγορότερης επεξεργασίας γλωσσικομνημάτων υπέρ των κοριτσιών. (Marcovic 2005) . Επίσης η παρουσία της τεστοστερόνης στα αγόρια πιθανότατα να δημιουργεί μια διαφορετική ικανότητα στην κατάκτηση γλωσσικών παραμέτρων, μια θεωρία που αναγάζεται στην ερευνητική δραστηριότητα του Geschwind και που αναβιώνεται τα τελευταία 5 χρόνια (Lombardo). Με βάση έρευνα που έκανε ο Dimitrovsky (1964) έδειξε ότι τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια έδειχναν πιο πολλή προσοχή στην ομιλία σε συτά που άκουγαν, στο λεξιλόγιο και στο τι του έδιναν ως πληροφορίες σε σχέση με τα αγόρια. Τα κορίτσια έχουν πιο ψηλά ποσοστά επιτυχίας στην ανάγνωση, γραφή , έκφραση κλπ (Allred, 1990; Hogrebe, Nest, & Newman, 1985; Swann 1992). Η συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών στα αγόρια οφείλεται στην μη ελευθέρωση και οργάνωση κάποιων δομών του εγκεφάλου. (Gleason 1993). Τα αγόρια βιολογικά κατακτούν λιγότερο εκφραστικό και νοητικό λεξιλόγιο από τα κορίτσια. Τώρα με βάση τα δεδομένα που έχουμε στις μετρήσεις δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα αλλά και πάλι τα κορίτσια είχαν πιο υψηλά ποσοστά από τα αγόρια.

1.5. Σημασιολογική ποικιλομορφία

Πολλές φορές οι ερευνητές κάνουν την έρευνα και έχουν κάποια αποτελέσματα γενικά για το ποσοστό των λέξεων επιτυχίας όμως δεν εστιάζουν σε ποιες λέξεις έχουν περισσότερα ποσοστά επιτυχίας τα παιδιά. Ποιές είναι αυτές οι κατηγορίες λέξεων όπου τα παιδιά προτιμούν και έχουν πιο ψηλά ποσοστά επιτυχίας ανεξαρτήτου φύλου και ηλικίας. Θα μπορούσε μέσω τις ποικιλομορφίας να εντοπιστούν όχι τι είδους λέξεις εμφανίζονται περισσότερο αλλά πόσες και ποιές είναι αυτές οι λέξεις που χρησιμοποιούν περισσότερο. Για παράδειγμα τα φαγητά φαίνεται πως τα παιδιά ανεξαρτήτου φύλου έχουν αρκετά ψηλά ποσοστά επιτυχίας όπως και οι κινήσεις για παράδειγμα η λέξη ‘κατέβα’, ή η λέξη ‘έλα’. Αυτό είναι το σημαντικό να εντοπιστούν σε ένα μεγάλο δείγμα ποιες είναι αυτές οι λέξεις και γιατί αυτές τα παιδιά τις κατανοούν και τις εκφράζουν περισσότερο, υπάρχει κάποια σχέση με το πόσο συχνά τις ακούνε αυτές τις λέξεις.

Το CYLEX θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και σε μη τυπικής ανάπτυξης παιδιά, θα μπορούσε να γίνει και κάποια τέτοια μελέτη με άτομα που έχουν κάποια πάθηση. Οι πλήστες έρευνες εστιάζονται στο μέγεθος του λεξιλογίου και διάφορα χαρακτηριστικά αυτού, όμως καμία έρευνα δεν εστίαστηκε στο είδος των σημασιολογικών χαρακτηριστικών και τα ποσοστά τα οποία έχουν για την κάθε κατηγορία ξεχωριστά. Βλέπουμε ότι τα ποσοστά επιτυχίας είναι υψηλότερα στα ουσιαστικά στα αγόρια και στα κορίτσια αντίστοιχα άρα εκεί θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάποια από τα ουσιαστικά είναι πιο εύκολα στη χρήση για τα μικρα παιδιά ως πρώτες λέξεις στο εκφραστικό και αντιληπτικό τους λεξιλόγιο. Επίσης λέξεις που έχουν σχέση με φαγητό τους είναι πολύ γνώριμες.

Πολύ μεγάλη σημασία δόθηκε στο να ανακαλύψουμε εάν μέσα σε αυτή την ποικιλομορφία εντοπίζεται και σημαντικά διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα. Η ποικιλομορφία των δυο φύλων είναι που μας δίνει τόσο ενδιαφέρον αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

2.1. Δεδομένα από την έρευνα στην Κύπρο.

Σκοπός της έρευνας:

Η παρούσα μελέτη διερευνά την ποικιλομορφία και το λεξιλογικό προφίλ των παιδιών στην Κύπρο. Ο πρώτος στόχος ήταν η μελέτη της γλωσσικής εξελικτικής πορείας που ακολούθησαν συμμετοχές σε επιλεγμένες παραμέτρους, ο δεύτερος στόχος ήταν η σύγκριση της γλωσσικής πορείας μεταξύ των δύο ομάδων (κορίτσια και αγόρια) ανα τακτά χρονικά διαστήματα και τέλος ποια η σημασία και πώς αξιοποιείται ο γονέας σε αυτή τη διαδικασία.

Μεθοδολογία Έρευνας

Συμμετέχοντες

Στο ερευνητικό πρόγραμμα έλαβαν μέρος 16 παιδιά (8 Κορίτσια και 8 Αγόρια) με τυπική γλωσσική και αναπτυξιακή πορεία όπως αυτή τεκμηριώθηκε από σειρά δοκιμασιών που χορηγήθηκαν στα πλαίσια μεγαλύτερης διαχρονικής μελέτης που εκπονήθηκε στην Κύπρο (2003-2010). Κατά την πρώτη ερευνητική συνάντηση η ηλικίες των παιδιών κυμάνθηκαν από 28-28.6 μηνών (ΜΟ = 28.2 μηνών). Το αντίστοιχα ηλικιακό επίπεδο για την δεύτερη συνεδρία 32-34μηνών (ΜΟ = 31.8 μηνών). Όλα τα παιδιά παρουσίασαν φυσιολογική εξελικτική ικανότητα με βάση πληροφορίες που δόθηκαν από τους γονείς καθώς επίσης και τα αποτελέσματα γενικής ιατρικής εξέτασης στην οποία υποβλήθηκε το κάθε παιδί στα πλαίσια της έρευνας. Οι συμμετέχοντες ταυτίστηκαν με βάση την χρονολογική τους ηλικία, το φύλο, τη σειρά γέννησης και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (Στατιστική Υπηρεσία, 1999 και επίπεδο μόρφωσης της μητέρας). Όλα τα παιδιά είχαν την αστική μορφή της Ελληνικής Κυπριακής (Tsiplakou, 2003) ως κύρια γλώσσα, συμπλήρωσαν με επιτυχία ακοολογικό έλεγχο και δεν παρουσίασαν σημαντικό ιστορικό ωτίτιδας ή παρουσία της νόσου τουλάχιστον 2 βδομάδες πριν την κάθε ερευνητική/εξεταστική συνεδρία. Τέλος οι συμμετέχοντες είχαν φυσιολογική ψυχοκινητική εικόνα και ομαλή μη-λεκτική ικανότητα με βάση το Denver Developmental Screening Test και τη προσαρμοσμένη κλίμακα Bayley Scales of Mental Development αντίστοιχα. Η επιλογή των παιδιών ήταν τυχαία και τα παιδιά ήταν μονόγλωσσα. Να σημειωθεί ότι η κλίμακα Denver δεν ήταν προσαρμοσμένη στην Κυπριακή. Το Bayley έχει προσαρμοστεί στην Κύπρο από την

Παιδοψυχιατρική Μονάδα του Μακαρίου Νοσοκομείου για σκοπούς κλινικής έρευνας.

ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση βασίστηκε στον ολικό αριθμό λέξεων που καταμετρήθηκαν για το κάθε παιδί αριθμό λέξεων που μετρήθηκε κατά την πρώτη και κατά τη δεύτερη συνεδρία. επίσκεψη σύμφωνα με Κυπριακή Λίστα Λεξιλογίου CYLEX (Πετεινού, Μηναΐδου, Χατζηγεωργίου, 1999). Η λίστα λεξιλογίου περιλάμβανε 613 λέξεις κατηγοριοποιημένες σε 10 περίπου σημασιολογικές ενότητες όπως ρήματα, ουσιαστικά (μέρη σώματος, ονόματα ζώων, αντικείμενα σπιτιού, παιχνίδια, περιβαλλοντικοί χώροι, κα), επιρρήματα, άρθρα, συνδέσμους, ονόματα μελών οικογένειας, ονοματοποιητικές λέξεις, νοήματα και χειρονομίες. Οι γονείς συμπλήρωσαν τη λίστα (για το κάθε ηλικιακό επίπεδο) ακολουθώντας τις απαραίτητες οδηγίες. Στη λίστα λεξιλογίου μετρήθηκε ο ολικός αριθμός κατανόησης και παραγωγής λέξεων και υπολογίστηκε ο μέσος όρος (ΜΟ) και η τυπική απόκλιση (ΤΑ).

Η συλλογή των δεδομένων ήταν βασισμένη σε μεθόδους φυσικής παρατήρησης όπου το παιδί βρισκόταν σε ένα οικείο περιβάλλον για αυτό και βρισκόταν στην ώρα του παιχνιδιού. Παρόντες ήταν κάθε φορά το παιδί ο κηδεμόνας και ο ερευνητής. Μετρήθηκε το εκφραστικό και νοητικό λεξιλόγιο του παιδιού και η λίστα συμπληρώνόταν κάθε φορά από τον κηδεμόνα. Το δείγμα που συλλέχθηκε υποβλήθηκε σε στατιστική ανάλυση.

Πολύ μεγάλη σημασία έχει η ανάλυση του φύλου κατα πόσο δηλαδή έχει σημασία το γένος του παιδιού στην λεξιλογική του ανάπτυξη.

ΚΑΤΑΜΕΤΡΗΣΗ ΛΕΞΕΩΝ

Η λίστα λεξιλογίου CYLEX περιλάμβανε 613 λέξεις κατηγοριοποιημένες σε συνδυασμό με την έλλειψη φραστικής δομής (το συνδυασμό 2 λέξεων), σε 10 περίπου σημασιολογικές ενότητες, όπως, ρήματα, ουσιαστικά, (μέρη του σώματος, ονόματα ζώων, αντικείμενα σπιτιού, παιχνίδια, περιβαλλοντικοί χώροι κ.α.), επιρρήματα, άρθρα, συνδέσμους, ονόματα μελών οικογένειας, ονοματοποιημένες λέξεις, νοήματα και χειρονομίες. Οι γονείς συμπλήρωσαν τη λίστα δυο φορές (μια φορά για το κάθε ηλικιακό επίπεδο), ακολουθώντας τις απαραίτητες οδηγίες στο

ηλικιακό επίπεδο των 28-32 μηνών. Οι λέξεις είναι σε συνδιασμό με την έλλειψη φραστικής δομής (τον συνδιασμό 2 λέξεων) σε δέκα περίπου σημασιολογικές ενότητες, όπως ρήματα, ουσιαστικά, μέρη του σώματος, ονόματα ζώων, αντικείμενα σπιτιού, παιχνίδια και άλλα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα δεδομένα έτυχαν επεξεργασίας με βάση σειρά μη παραμετρικών περιγραφικών στατιστικών παραγόντων λόγω του περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα ηλικιακό επίπεδο (28 και 32 μηνών) και σε συνάρτηση με το γένος και αντίληψη έναντι παραγωγής. Υπολογίστηκε η μεταβλητή «συχνότητα» σημασιολογικής κατηγορίας. Οι λέξεις οι οποίες είναι κατηγοριοποιημένες μέσα στο ερωτηματολόγιο, είναι έτσι χωρισμένες για να είναι απολύτως απλές και κατανοητές προς το παιδί και να μην υπάρχει οποιοδήποτε περιθώριο μη κατανόησης οποιασδήποτε δομής της λέξης.

Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική ποικιλομορφία με συχνότητα εμφάνισης ουσιαστικών να υπερέχουν των υπόλοιπων σημασιολογικών εννοιών. Αναλυτικότερα όμως στον πίνακα 1 παρουσιάζεται ο μέσος όρος (ΜΟ) και η τυπική απόκλιση (ΤΑ) στις ομάδες για τις γλωσσικές παραμέτρους σε σχέση με το κάθε ηλικιακό επίπεδο. Παρατηρήθηκε την μεγαλύτερη αύξηση σε παραγωγή και έκφραση και στα δύο φύλα στην κατηγορία των ουσιαστικών. Την μικρότερη επίδοση και στα δύο φύλα την παρατήρησα στην κατηγορία «επίθετα».

Τα κορίτσια φαίνεται μέσα από τα αποτελέσματα ότι κατανοούν και παράγουν περισσότερες λέξεις σε σχέση με τα αγόρια και στα δύο ηλικιακά επίπεδα. Την μεγαλύτερη διαφορά σε σχέση με τα δύο φύλα την παρατηρούμε στην κατηγορία των ουσιαστικών.

Τα δεδομένα τα οποία αναλύσαμε έδειξαν πως τα παιδιά από την ηλικία των 28 μηνών μέχρι την ηλικία των 32 μηνών είχαν μεγάλη βελτίωση σε όλες τις κατηγορίες. Υπήρχαν παιδιά βέβαια που κατέβαζαν με τις επιδόσεις τους σχετικά τον μέσο όρο της κατηγορίας του φύλου τους, αλλά και από τα τεστ που πήρα είδα πως τα αγόρια δεν είχαν τόσο υψηλές επιδόσεις σε σχέση με τα κορίτσια. Οι λέξεις βεβαιώς συνηστούν πράξεις ομιλίας, οι οποίες συνήθως χρησιμοποιούνται για την δόμηση και επίτευξη μιας κοινωνικής λειτουργείας. Έτσι και οι γονείς των παιδιών με αυτά τα αποτελέσματα αντιλήφθηκαν το πόσο σημαντικό ρόλο μπορεί να παίζει ο γονιός ή ο

κηδεμόνας του παιδιού στην ομαλή και συνεχή ανάπτυξη του εκφραστικού και νοητικού λεξιλογίου του παιδιού.

Παρουσιάζεται ένα μοντέλο τριών παραγόντων ANOVA επαναλαμβανόμενων μετρήσεων χρησιμοποιήθηκε για την σύγκριση των within subjects επιδράσεων της ηλικίας (28 και 32 μήνες) και του τεστ (κατανόηση και παραγωγή) και των between-subjects επιδράσεων του φύλου (αγόρια και κορίτσια).

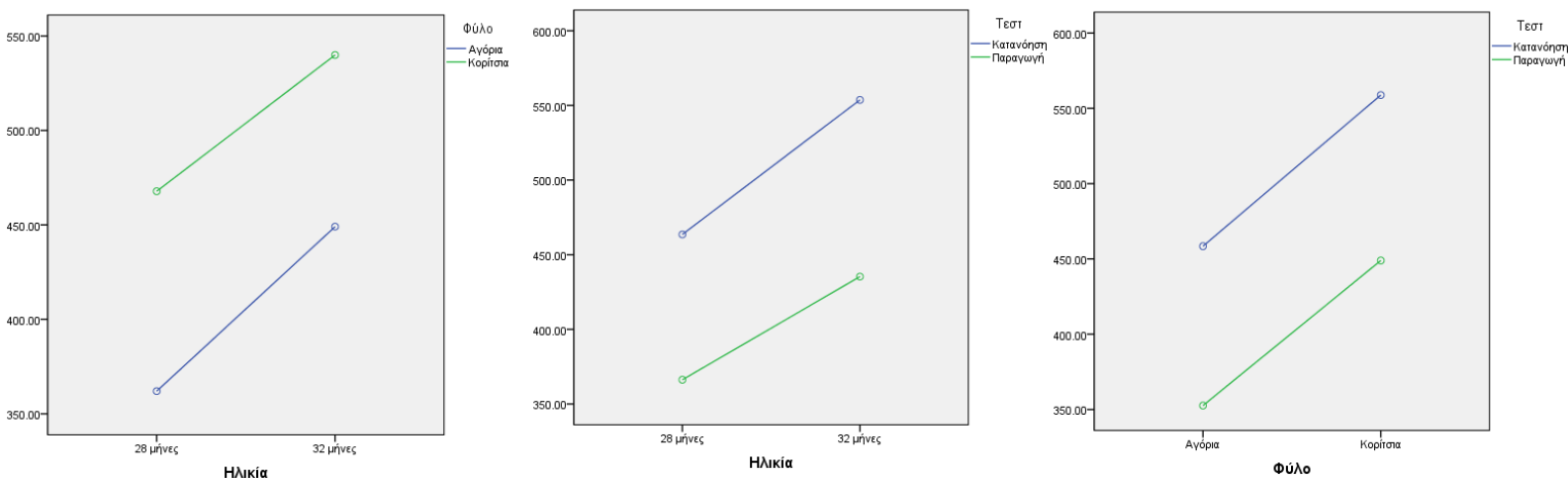
Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA δίνονται στον Πίνακα 1.

Η ανάλυση έδειξε ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές στην ηλικία ($F(1,14) = 11.65, p = .004$) και ότι τα μεγαλύτερα παιδιά ($M = 494.50, SD = 24.57$) έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα μικρότερα ($M = 414.91, SD = 33.68$). Σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στην επίδραση τεστ ($F(1,14) = 17.54, p = .002$) δηλαδή τα νήπια έχουν καλύτερες επιδόσεις στην κατανόηση παρά στην παραγωγή. Στην επίδραση φύλο δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ($F(1,14) = 3.29, p = .091$) και έτσι τα αγόρια και κορίτσια έχουν παρόμοιες επιδόσεις. Ακόμη, καμία από τις αλληλεπιδράσεις δεν ήταν σημαντική ($p > 0.05$) όπως φαίνεται και από το Διάγραμμα 1.

Πίνακας 1 Αποτελέσματα ανάλυσης ANOVA.

	df	df (error)	F	p
Ηλικία	1	14	11.65*	.004
Τεστ	1	14	17.54*	.001
Φύλο	1	14	3.29	.091
Ηλικία*Φύλο	1	14	0.10	.754
Τεστ*Φύλο	1	14	0.01	.938
Ηλικία*Τεστ	1	14	0.31	.587
Ηλικία*Τεστ*Φύλο	1	14	1.09	.314

*significant difference $p < 0.05$



Διάγραμμα 1 Γραφικές παραστάσεις αλληλεπιδράσεων.

Descriptive Statistics

	Φύλο	Mean	Std. Deviation	N
Κατανόηση_28	Αγόρια	399.7500	120.90344	8
	Κορίτσια	527.3750	107.39904	8
	Total	463.5625	128.63850	16
Παραγωγή_28	Αγόρια	324.2500	129.52303	8
	Κορίτσια	408.2500	200.35879	8
	Total	366.2500	168.65408	16
Κατανόηση_32	Αγόρια	517.1250	78.65374	8
	Κορίτσια	590.2500	94.82578	8
	Total	553.6875	92.24512	16
Παραγωγή_32	Αγόρια	381.0000	133.07141	8
	Κορίτσια	489.6250	167.37549	8
	Total	435.3125	156.47267	16

Όλοι

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Κατανόηση_28	16	463.5625	128.63850
Κατανόηση_32	16	553.6875	92.24512
Παραγωγή_28	16	366.2500	168.65408
Παραγωγή_32	16	435.3125	156.47267

2. Φύλο

Measure: MEASURE_1

Φύλο	Mean	Std. Error
Αγόρια	405.531	38.294
Κορίτσια	503.875	38.294

3. Ηλικία

Measure: MEASURE_1

Ηλικία	Mean	Std. Error
28 μήνες	414.906	33.682
32 μήνες	494.500	24.575

4. Τεστ

Measure: MEASURE_1

Τεστ	Mean	Std. Error
Κατανόηση	508.625	19.456
Παραγωγή	400.781	37.676

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΟΥ ΓΟΝΕΑ

Ο ρόλος του γονέα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στα παιδιά τους είναι πολύ σημαντικός. Οι Kohnert et al. (2005) ανέφεραν ότι τα κοινά προγράμματα παρέμβασης κλινικών-γονιών σε δίγλωσσα παιδιά μπορούν να αποτελέσουν μια βιώσιμη επιλογή για την παρέμβαση σε δίγλωσσα παιδιά με αργή ανάπτυξη του εκφραστικού τους λεξιλογίου. Παρόμοια όμως είναι και τα αποτελέσματα σε παιδιά που μιλούν μία γλώσσα. Η εμπλοκή του γονέα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είναι πολύ σημαντική. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνεται με την αλληλεπίδραση μεταξύ του γονέα και του παιδιού και δίδει στα παιδιά πρακτικά τη χρήση των λέξεων και των συντακτικών δομών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζονται οφέλη στην πολυπλοκότητα της ομιλίας των παιδιών, στο λεξιλόγιο τους αλλά και στη λεκτική τους παραγωγή (Girolametto et al., 2001; Robertson & Weismer, 1999). Οι μειώσεις του στρες των γονιών και το άγχος τους βρέθηκε ότι επωφελεί τα προγράμματα παρέμβασης που εστιάζουν στη οικογένεια (Robertson & Weismer, 1999). Το μορφολογικό προφίλ του γονέα είναι πολύ σημαντικό για την αξιολόγηση του παιδιού και πρέπει πάντα να λαμβάνεται υπόψη χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι η μόνη προϋπόθεση για την ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού.

Επίσης η εμπλοκή του γονέα στην αξιολόγηση του παιδιού μέσω της λίστας λεξιλογίου που χρησιμοποιήσαμε είναι πολύ σημαντική όχι μόνο επειδή απλά συμπληρώνει τις λέξεις για το παιδί του, αλλά και γιατί με την παρουσία του βοηθά και το παιδί να νοιώσει άνετα και να πεί ή να δείξει αυτά που ξέρει. Με αυτή την διαδικασία ο γονέας ή κηδεμόνας μπορεί να αντιληφθεί και ο ίδιος τις αδυναμίες του παιδιού χωρίς να πρέπει να του αναλύσει την λίστα λεξιλογίου κάποιος ειδικός. Η λίστα λεξιλογίου χορηγήθηκε και συμπληρώθηκε από τους γονείς.

Δύο από τις κυρίαρχες προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της παρέμβασης από τους κλινικούς γιατρούς αλλά και από τους γονείς, είναι η διαλογική ανάγνωση βιβλίων (dialogic book reading) και η εστιασμένη διέγερση (focused stimulation). Οι προσεγγίσεις αυτές επιτρέπουν τόσο στους κλινικούς γιατρούς όσο και στους γονείς να έχουν ελευθερία να παρακολουθούν το ενδιαφέρον του παιδιού ενώ αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο ενός σχετικά δομημένου περιβάλλοντος (Paul, 2001). Η προώθηση της κοινής δραστηριότητας γύρω από τα ενδιαφέροντα του παιδιού, η προώθηση των αλληλεπιδράσεων και η παροχή συγκεκριμένων γλωσσικών σχημάτων αποτελούν κεντρικά στοιχεία της εστιασμένης διέγερσης καθώς και της

διαλογικής ανάγνωσης βιβλίων. Η καινοτομία στην εμπλοκή τους είναι μέσω του CYLEX να κατανοήσουν πόσο σημαντική είναι η προσφορά τους στην ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού. Ο κηδεμόνας μπορεί χωρίς να έχει την κατάλληλη μόρφωση που όπως είπαμε είναι απαραίτητη προϋπόθεση στην ομαλή λεξιλογική ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού, μπορεί μέσω της λίστας λεξιλογίου πολύ απλά και κατανοητά να κάνει κάποια εξάσκηση του παιδιού του απο πολύ μικρή ηλικία με αυτές τις απλές λέξεις και να βλέπει τη εξέλιξή του.

Η κύρια διαφορά μεταξύ των δύο προσεγγίσεων είναι ότι η προσέγγιση της εστιασμένης διέγερσης δεν περιλαμβάνει μια συνιστώσα πρόκλησης. Με άλλα λόγια τα παιδιά με αργή ανάπτυξη του εκφραστικού τους λεξιλογίου μπορεί να μην παράγουν πολλές αυθόρμητες εκφράσεις κι έτσι δεν λαμβάνουν την απαιτούμενη ανατροφοδότηση από τους ενήλικες. Η προσέγγιση όμως αυτή είναι επωφελής, ιδιαίτερα σε σύντομο χρονικό διάστημα παρέμβασης καθώς το παιδί αφήνεται ελεύθερο να αναπτύξει το λεξιλόγιό του ενώ οι ενήλικες παρακολουθούν την όλη πορεία του παιδιού χωρίς να είναι πλήρως εξαρτημένοι από αυτό (Tsybina & Eriks-Brophy, 2010).

Η αρχική μελέτη για τη διαλογική ανάγνωση βιβλίων πραγματοποιήθηκε από τους Whitehurst et al. (1988) σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη, που μιλούσαν μία μόνο γλώσσα. Στη μελέτη τους συμμετείχαν 15 γονείς παιδιών ηλικίας 21-35 μηνών που συμμετείχαν στη διαλογική ανάγνωση βιβλίων 3-4 φορές την εβδομάδα για διάστημα ενός μήνα. Η παρέμβαση πραγματοποιούνταν στο σπίτι της οικογένειας, σε ένα περιβάλλον δηλαδή όπου τα παιδιά αισθάνονταν οικεία. Την ίδια χρονική περίοδο μια ομάδα ελέγχου, που αποτελούνταν από γονείς που διάβαζαν στα παιδιά τους με τις παραδοσιακές τεχνικές ανάγνωσης βιβλίων, συμμετείχε στην έρευνα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στο τεστ για το εκφραστικό λεξιλόγιο (Expressive One-Word Picture Vocabulary, EOWPVT, Gardner, 1981) έπειτα από την παρέμβαση σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Εννιά μήνες μετά την παρέμβαση η αύξηση του εκφραστικού λεξιλογίου των παιδιών διατηρήθηκε.

Στην έρευνα του Huebner (2000a) έλαβαν μέρος 129 παιδιά, ηλικίας 24-35 μηνών. Η ομάδα παρέμβασης συμμετείχε στη διαλογική ανάγνωση βιβλίων ενώ η ομάδα ελέγχου δεν έλαβε κανενός είδους παρέμβαση. Τα αποτελέσματα της έρευνας

του έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης σημείωσαν υψηλότερα σκορ στην κλίμακα του εκφραστικού λεξιλογίου (Expressive One-Word Picture Vocabulary, EOWPVT-R, Gardner, 1990). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαίωσαν την έρευνα των Whitehurst et al. (1988) και διατηρήθηκαν τρεις μήνες μετά την παρέμβαση.

Οι Dale et al. (1996) διεξήγαγαν έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 33 παιδιά, ηλικίας 36-72 μηνών, που είχαν ήπιες ως μέτριες καθυστερήσεις στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους. Τα παιδιά χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες. Στη μια ομάδα παιδιών δόθηκε η παρέμβαση της διαλογικής ανάγνωσης βιβλίων και στην άλλη δεν δόθηκε κάποια παρέμβαση. Έπειτα από θεραπεία 6-8 εβδομάδων τα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης, χρησιμοποιούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό διαφορετικές λέξεις. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας του Huebner (2000b). Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 61 παιδιά, ηλικίας 24-47 μηνών. Στο δείγμα της έρευνας του συμμετείχαν τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και παιδιά με ήπια ως μέτρια καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. Για άλλη μια φορά τα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης σημείωσαν υψηλότερα σκορ στην κλίμακα του εκφραστικού λεξιλογίου.

Οι Hargrave & Senechal (2000) διεξήγαγαν έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 36 παιδιά, ηλικίας 3-5 ετών που είχαν αργή ανάπτυξη του εκφραστικού τους λεξιλογίου. Οι ερευνητές χώρισαν με τυχαίο τρόπο τα παιδιά σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα υποβλήθηκε σε τακτική ανάγνωση βιβλίων χωρίς τη χρήση διαλογικών στρατηγικών και η άλλη ομάδα υποβλήθηκε στη διαλογική ανάγνωση βιβλίων. Όλες οι δραστηριότητες ανάγνωσης έγιναν σε μικρές ομάδες, στις οποίες συμμετείχαν συνολικά 8 παιδιά. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι η ομάδα παρέμβασης, που συμμετείχε στη διαλογική ανάγνωση των βιβλίων έμαθε περισσότερες λέξεις και είχαν γενικότερα περισσότερα οφέλη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

Οι γονείς που έλαβαν μέρος στις έρευνες που αναφέρθηκαν πρωτίτερα ήταν αγγλόφωνοι, είχαν καλό μορφωτικό επίπεδο και τους δόθηκαν τα κατάλληλα κίνητρα προκειμένου να συμμετέχουν στην παρέμβαση μαζί με τα παιδιά τους. Αυτό ίσως επηρέασε τα αποτελέσματα των ερευνών.

Πολλές έρευνες σε ολόκληρο τον κόσμο έχουν εντοπίσει μια στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των γονιών και των δεξιοτήτων του λεξιλογίου των παιδιών τους (Bus et al., 1995; Kim, 2009; Senechal & LeFevre, 2002). Οι βασικοί δείκτες που επηρεάζουν αυτή τη συσχέτιση είναι η συχνότητα με την οποία οι γονείς διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους (Lonigan et al., 2008), η ηλικία από την οποία οι γονείς ξεκινούν να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους (Burgess et al., 2002) και ο αριθμός των παιδικών βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι (Froiland et al., 2013). Το ενδιαφέρον των γονέων για την ανάγνωση και την ευχαρίστηση που προέρχεται από αυτή τη δραστηριότητα σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο το παιδί κατακτά το εκφραστικό του λεξιλόγιο (Bracken & Fischel, 2008). Η έρευνα των Hart & Risley (1995) έδειξε ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς είναι φτωχοί, έχουν τελειώσει λιγότερες τάξεις στο σχολείο και χρησιμοποιούν λιγότερες λέξεις στις καθημερινές τους συνομιλίες είναι λιγότερο ευνοημένα σε σύγκριση με συνομηλίκους τους που δεν μεγαλώνουν σε παρόμοιες συνθήκες. Η έρευνα των Yarosz & Barnett (2001) έδειξε ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας επηρεάζει την κατάκτηση του λεξιλογίου ενώ το συνολικό εισόδημα της οικογένειας δεν επηρέαζε την κατάκτηση του λεξιλογίου των παιδιών.

Πολλές μελέτες έχουν εντοπίσει τη σύνδεση μεταξύ του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, όπως για παράδειγμα της γειτονιάς, και του σπιτιού στις πρακτικές του αλφαριθμητισμού. Η έρευνα των Froiland et al. (2013) έδειξε ότι οι γονείς της Head Start διαβάζουν πιο συχνά στα παιδιά τους και παρέχουν περισσότερα βιβλία σε αυτά αν προέρχονται από ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Waanders et al. (2007) που έδειξε ότι οι γονείς που συμμετέχουν πιο συχνά σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλα μέλη της γειτονιάς είναι πιο πιθανό να αναφέρουν μεγαλύτερη εμπλοκή σε διαδικασίες ανάγνωσης μαζί με τα παιδιά τους.

Ο ρόλος του γονέα εμπλέκεται στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών που μεγαλώνουν σε αστικές και αγροτικές περιοχές καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχουν πολλές διαφορές μεταξύ των παιδιών αυτών. Το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, με άλλα λόγια οι γονείς του και τα μέλη της ευρύτερης οικογένειας του, οι λοιποί συγγενείς, οι φίλοι και οι γείτονες αλλά και το περιβάλλον του σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί επηρεάζουν αυτές τις ικανότητες. Η ποιότητα της εκπαίδευσης και γενικότερα το περιβάλλον του σχολείου είναι πολύ σημαντικό στην ανάπτυξη των

γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού αλλά δεν είναι το ζητούμενο αυτής της εργασίας και έτσι δεν θα αναφερθούν στοιχεία πάνω σε αυτό το ζήτημα. Επόμενες έρευνες μπορούν να εστιάσουν σε τέτοια ζητήματα.

Πιο συγκεκριμένα οι Vogt & Mastin (2013) έδειξαν ότι τα βρέφη που συμμετείχαν στην έρευνα τους και κατοικούσαν σε αγροτικές περιοχές είχαν πιο περιορισμένο εκφραστικό λεξιλόγιο σε σύγκριση με τα βρέφη που κατοικούσαν σε αστικές περιοχές. Η διαφορά ανάμεσα στα βρέφη των αγροτικών και των αστικών περιοχών στο εκφραστικό τους λεξιλόγιο σχετιζόταν με την ποιότητα των λεκτικών και μη λεκτικών εκφράσεων των μητέρων τους. Οι μητέρες των αγροτικών περιοχών μιλούσαν λιγότερο στα παιδιά τους και χρησιμοποιούσαν πολύ λιγότερο τη γλώσσα του σώματος, πχ. χειρονομίες, βλέμματα κλπ. σε σύγκριση με τις μητέρες των αστικών περιοχών και έτσι τα βρέφη των αγροτικών περιοχών ήταν αναμενόμενο να έχουν περιορισμένο εκφραστικό λεξιλόγιο.

Ο Bernstein (1990) έδειξε ότι οι οικογένειες που ανήκουν στην εργατική τάξη χρησιμοποιούν περισσότερο έναν πιο ανεπεξέργαστο γλωσσικό κώδικα, σύντομες φράσεις και μικρές, περιορισμένα επίθετα και γενικά πιο τυποποιημένο λεξιλόγιο σε σύγκριση με άλλους γονείς. Οι οικογένειες που ανήκαν σε μια μέση κοινωνικοοικονομική τάξη χρησιμοποιούν κυρίως τον επιτηδευμένο, επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα που έχει συντακτική και γραμματική δομή, πιο περίπλοκες και αφηρημένες έννοιες. Τα παιδιά αυτών των οικογενειών τείνουν να χρησιμοποιούν και τους δύο κώδικες καθώς έχουν πρόσβαση σε αυτούς ενώ τα παιδιά της εργατικής τάξης έχουν πρόσβαση μόνο στον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο αντιστοιχεί στον επεξεργασμένο κώδικα και έτσι τα παιδιά των αγροτικών οικογενειών τείνουν να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στο σχολείο σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών φαίνεται να επηρεάζει την ανάπτυξη των λεκτικών ικανοτήτων του παιδιού. Οι Farkas & Beron (2004) υποστήριξαν ότι τα παιδιά που έχουν γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο είχαν πιο πλούσιο λεξιλόγιο και πιο αναπτυγμένες γλωσσικές ικανότητες. Αυτό ήταν αναμενόμενο να συμβεί γιατί οι γονείς τους είχαν σπουδάσει.

Η έρευνα των Bornstein & Cote (2005) έδειξε ότι τα παιδιά που μεγάλωναν σε χωριά της Αργεντινής και των ΗΠΑ χρησιμοποιούσαν πιο λίγες λέξεις σε σύγκριση

με τα παιδιά που ζούσαν στα αστικά κέντρα των χωρών αυτών. Τα παιδιά που κατοικούσαν σε αγροτικές περιοχές στην Ιταλία είχαν πιο αναπτυγμένο λεξιλόγιο σε σύγκριση με τα παιδιά που κατοικούσαν σε αστικά κέντρα. Η διαφορετική κουλτούρα επομένως επηρεάζει τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών και κατ' επέκταση την εμπλοκή του γονέα.

Όσον αφορά την Ελλάδα ο Οικονομίδης (2003α, β) τα παιδιά των αστικών περιοχών τείνουν να κατανοούν περισσότερο τις λέξεις, τα ουσιαστικά και τα επίθετα σε σύγκριση με τα παιδιά που κατοικούσαν σε αγροτικές περιοχές. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τα ρήματα και τα επιρρήματα. Οι Tzouriadou & Mananoroulos (1995) έδειξε ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας των αστικών περιοχών σε σύγκριση με αυτά των αγροτικών περιοχών είχαν περισσότερο αναπτυγμένες τις λεκτικές-γνωστικές ικανότητες τους, όπως για παράδειγμα την αναγνώριση, την κατανόηση ακουστικών/λεκτικών ερεθισμάτων, τη μνήμη των λεκτικών ερεθισμάτων και τη συσχέτιση και την οργάνωση των γλωσσικών εννοιών με λογικό τρόπο. Οι ανεπτυγμένες λεκτικές ικανότητες κατά τη διάρκεια που τα παιδιά βρίσκονται στην προσχολική τους ηλικία μπορούν να επηρεάσουν με θετικό τρόπο τη μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού στη διάρκεια της φοίτησης του στο σχολείο και τις επιδόσεις του τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή (La Paro & Pianta, 2000; Walker Greenwood et al., 1994).

Οι Hilton & Mumma (1991) υποστήριξαν την άποψη ότι οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών των αγροτικών περιοχών όσον αφορά το λεξιλόγιο τους παρατηρούνται στην προσχολική τους ηλικία και συνεχίζονται στη μετέπειτα ζωή τους. Στην Ελλάδα έρευνες σε μαθητές του δημοτικού σχολείου έδειξαν ότι οι μαθητές που κατοικούσαν σε αστικές περιοχές είχαν πιο πλούσιο λεξιλόγιο στο γραπτό αλλά και στον προφορικό λόγο σε σύγκριση με όσα παιδιά κατοικούσαν σε αγροτικές περιοχές (Κουκουρίκου και συν., 2005; Φίστα, 2000). Οι διαφορές αυτές παραμένουν και σε επόμενο στάδιο της ανάπτυξης των παιδιών, όπως για παράδειγμα στην εφηβεία τους.

Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα των Shahzada et al. (2011) στο Πακιστάν. Τα παιδιά των αγροτικών περιοχών είχαν λιγότερο ανεπτυγμένες της λεκτικές και τις γλωσσικές ικανότητες τους σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που κατοικούσαν σε αστικές περιοχές. Οι Παΐζη & Καβουκόπουλος (2001) εντόπισαν τα ίδια αποτελέσματα και στον πληθυσμό της Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα εντόπισαν ότι

οι μαθητές των αγροτικών περιοχών υστερούν στο μέγεθος του παραγωγικού λεξιλογίου, των επιθέτων και των επιρρημάτων που χρησιμοποιούσαν.

Διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια και έδειξαν ότι τα κορίτσια είχαν γενικά πιο αναπτυγμένες ικανότητες στο επίπεδο της κατανόησης του λεξιλογίου και στην παραγωγή των λέξεων σε σύγκριση με τα αγόρια (Bornstein et al., 2004; Dale et al., 2000). Οι Bornstein & Cote (2005) εντόπισαν ότι τα αγόρια περισσότερο σε σύγκριση με τα κορίτσια είχαν πιο περιορισμένο λεξιλόγιο. Αυτό οφειλόταν σε διαφορές του φύλου στη γλωσσική ανάπτυξη ή αλλιώς στην ποιότητα των λεκτικών συναλλαγών, που ανέπτυσαν τα παιδιά με τους γονείς τους. Η έρευνα των Leaper et al. (1998) έδειξε ότι οι μητέρες απευθύνονται λεκτικά περισσότερο στις κόρες τους σε σύγκριση με τους γιους τους. Οι Bornstein et al. (2004) έδειξαν ότι τα κορίτσια αρχικά είχαν πιο καλές επιδόσεις στο παραγωγικό και το προσληπτικό λεξιλόγιο και αργότερα αυτές οι διαφορές εξαλείφθηκαν. Οι διαφορές αυτές σημαίνουν ότι τα αγόρια κατάφεραν να καλύψουν τα κενά της γλωσσικής τους ανάπτυξης και ότι η γλωσσική ανάπτυξη στα αγόρια είναι πιο αργή σε σύγκριση με τα κορίτσια.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν και επιβεβαίωσαν ουσιαστικά, την βιβλιογραφία και όλα όσα έλεγαν οι ερευνητές δηλαδή ότι το νοητικό λεξιλόγιο του παιδιού είναι μεγαλύτερο από το εκφραστικό. Ένα παράδειγμα, ήταν πως όταν το παιδί αντιλαμβάνεται και εξασκεί την μονιμότητα των αντικειμένων, χρησιμοποιεί την νόηση του και όχι την έκφραση του. Η διαδικασί εκμάθησης της μονιμότητας των αντικειμένων βεβαίως κατακτάται από το παιδί σε πολύ μικρή ηλικία.

Η λίστα λεξιλογίου η οποία χρησιμοποιήθηκε για την μέτρηση και ανάλυση των δεδομένων, ήταν χωρισμένη σε κάποιες κατηγορίες. Τα αριθμητικά αποτελέσματα αυτών των κατηγοριών μετρήθηκαν και έδειξαν ότι τα παιδιά ανεξαρτήτου φύλου και ηλικίας, είχαν πολύ ψηλά ποσοστά επιτυχίας στην κατηγορία των ουσιαστικών. Από αυτό συμπεραίνουμε ότι, η κατηγορία των ουσιαστικών είναι μια κατηγορία η οποία έρχεται σε συχνή επαφή με τα παιδιά εννοείται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους ενήλικες. Αυτή η κατηγορία επικράτησε σε όλες τις ομάδες του δείγματος.

Τα κορίτσια είχαν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας από τα αγόρια και αυτό φάνηκε ξεκάθαρα από τα αποτελέσματα μας ποσοστιέος και από τους μέσους όρους από όλες τις κατηγορίες μαζί. Εννοείται ότι αυτά αφορούν τα δύο ηλικιακά επίπεδα ξεχωριστά. Συνεπώς το CYLEX μπορεί να αποτελέσει σημαντικό προγνωστικό δείκτη για την ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού.

Στη σημερινή εποχή η ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού, είναι μια διαδικασία η οποία πολλές φορές ανισυχεί και αγχώνει κάποιους γονείς. Κάποιοι γονείς μέσω αυτής ης έρευνας απάντησαν και στου ίδιους τους τους εαυτούς για το πώς θα πρέπει και τι θα πρέπει να λέει στο παιδί του καθημερινά για την ομαλή μετάβαση από την μια ηλικία στην άλλη χωρίς τις οποιεσδήποτε μαθησιακές ελλήψεις. Η στατιστική ανάλυση από την λίστα λεξιλογίου που χορηγήθηκε έδειξε στους γονείς πόσο σημαντική είναι η συστηματική εμπλοκή του γονέα στην καθημερινή ανάπτυξη του παιδιού τους.

Εαν κάποιος ενήλικας δεν αντιληφθεί ότι το παιδί από μόνο του, δεν θα κατακτήσει το απαραίτητο λεξολογικό υπόβαθρο για την προσωπική του καλλιέργεια

και ανάπτυξη για την μετέπειτα ζωή του, τότε το παιδί θα έχει σίγουρα ελλείψεις στο γλωσσικό κομμάτι στο σχολείο.

Το πιο σημαντικό κομμάτι σε όλη την διαδικασία ανάπτυξης του λεξιλογίου του παιδιού είναι οι γονείς. Όσες γνωστικές ικανότητες κι αν έχει το παιδί, εαν ο γονέας δεν σταθεί σαν αγωγός της μεταλαμπάδευσης των γνώσεων για το παιδί, τότε οι γνώσεις που θα μπορούσε να έχει δεν θα εξωτερικευτούν τόσο άμεσα όσο θα έπρεπε. Έτσι αυτό έχει μια καθυστέρηση στην μετέπειτα ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού και θα πρέπει να υπάρξει μια έγκαιρη παρέμβαση από ειδικό.

Τέλος, δεν υπάρχει κάποια θεωρία με την οποία να συμφωνούν όλοι οι επιστήμονες ότι είναι η κατάλληλη για διάγνωση με εξερεύνηση των λεξιλογικών χαρακτηριστικών και πώς αυτά κατακτώνται. Είναι ένας συνδιασμός από τις θεωρίες που ήδη έχουμε για να κωδικοποιούμε τις λέξεις σε επιμέρους κατηγορίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Βογινδρούκας Ι. , Οκαλίδου Α. , Σταυρακάκη Σ. Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές, από τη έρευνα στην κλινική πράξη. Αθήνα: Επίκεντρο (2010)
2. Κατή, Δ. (1992). Σημασιολογική ανάπτυξη. Στο *παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια* (σ. 4295-4297). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
3. Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
4. Κατή, Δ. (2001). Απόκτηση της γλώσσας. Στο Α.Φ. Χρηστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σ. 27-30). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
5. Κουκουρίκου, Α., Δαυίδου, Ε., Ζαπρούδης, Ζ., Καρακατσάνη, Π., Κουτσιαντζή, Ε., Τσακνάκη, Φ., Τσιάπου, Π. & Χριστοδουλίδης, Μ. (2005). *Αξιολόγηση της δομής, του περιεχομένου και του λεξιλογίου αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων Β, Γ και Δ τάξεων δημοτικού σχολείου*. Παρακτικά 2^ο Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα «Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση», Ιωάννινα 19-21 Οκτωβρίου 2005.
6. Οικονομίδης, Β.Δ. (2003α). *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5,5-6,5 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
7. Οικονομίδης, Β.Δ. (2003β). *Η αφήγηση ιστοριών από τους γονείς και η επίδραση τους στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5.5-6.5 ετών*. Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Γλώσσα και Μαθηματικά στην Προσχολική Ηλικία. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, 22-23 Νοεμβρίου 2002 (σ. 209-228). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.
8. Παΐζη, Χ. & Καβουκόπουλος, Π. (2001). *Η γλώσσα στο σχολείο: Κοινωνιογλωσσικές διαφορές και σχολική πρόοδος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Νεφέλη.
9. Παπαηλιού, Χριστίνα. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση. 48-67 , 93-167
10. Συμεωνίδου- Χριστίδου, Χ. (1998). *Εισαγωγή στη σημασιολογία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

11. Τζουριάδου, Μ. (1995). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
12. Φίστα, Γ.Ι. (2000). *Η γλωσσική ικανότητα. Κοινωνικοί και γεωγραφικοί παράγοντες*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
13. Allred, R.A., Alphabetic princible
14. Berger (1983)
15. Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14: 150-177.
16. Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control, vol. 4: the structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
17. Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21: 169-181.
18. Bloom Tinker 1973
19. Bornstein, M.H. & Cote, L.R. (2005). Expressive vocabulary in language learners from two ecological settings in three language communities. *Infancy*, 7: 299-316.
20. Bornstein, M.H., Hahn, C.S. & Haynes, O.M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language*, 24: 267-304.
21. Bracken, S.S. & Fischel, J.E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19: 45-67.
22. Brisk, M.E. & Harrington, M.M. (2007). *Literacy and bilingualism. A handbook for all teachers*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
23. Brown, R. & Fraser, C. (1963). The acquisition of syntax. In C. Cofer & B. Musgrave (Eds.), *Verbal behavior and learning: Problems and processes*. New York: McGraw-Hill.
24. Bus, A., van Ijzendoorn, M.H. & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis of intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65: 1-21.
25. Campbell, R. & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13: 61-68.

26. Chrysochoou, E., Bablekou, Z., Masoura, E. & Tsigilis, N. (2012). Working memory and vocabulary development in Greek preschool and primary school children. *European Journal of Developmental Psychology*, 10: 417-432.
27. Clark, E.V. & Hecht, B.F. (1983). Comprehension, production, and language acquisition. *Annual Review of Psychology*, 34: 325-349.
28. Cohen, J.S. & Mendez, J.L. (2009). Emotion regulation, language ability and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education & Development*, 20: 1016-1037.
29. Cook, V. (1997). The consequences of bilingualism for cognitive processing. In A.M.B. De Groot & J.F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistics perspectives* (pp. 279-299). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
30. Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education*. Clevedon: Multilingual Matters.
31. Cylex, Cypriot-Greek Lexical Acquisition Checklist
32. Dale, P.S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A. & Cole, K. (1996). Parent child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16: 213-235.
33. Dale, P.S., Dionne, G., Eley, T.C. & Plomin, R. (2000). Lexical and grammatical development: A behavioural genetic perspective. *Journal of Child Language*, 27: 619-642.
34. DeWalt, D.A., Berkman, N.D., Sheridan, S., Lohr, K.N. & Pignone, M.P. (2004). Literacy and health outcomes. *Journal of General Internal Medicine*, 19: 1228-1239.
35. Farkas, G. & Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: differences by class and race. *Social Science Research*, 33: 464-497.
36. Froiland, J.M. (2013). Neighborhood effects. In J. Ainsworth & G. Golson (Eds.), *Sociology of education: An A-to-Z guide*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
37. Gammon – Stoel, 2011
38. Gardner, M.F. (1981). *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test*. Novato, CA: Academic Therapy Publications.

39. Gardner, M.F. (1990). *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test-Revised*. Novato, CA: Academic Therapy Publications.
40. Geschwind, N., 391-392, 399 Gestation time, and brain size, 218-219, 264
41. Girolametto, L., Wiigs, M., Smyth, R., Weitzman, E. & Pearce, P.S. (2001). Children with a history of expressive language delay: Outcomes at 5 years of age. *American Journal of Speech – Language Pathology*, 10: 358-369.
42. Gopnik (1987)
43. Hargrave, A.C. & Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15: 75-90.
44. Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
45. Hemphill, L. & Tivnan, T. (2008). The importance of early vocabulary for literacy achievement in high-poverty schools. *Journal of Education for students placed at risk*, 13: 426-451.
46. Hilton, L.M. & Mumma, K. (1991). Screening rural and suburban children with the preschool language scale. *Journal of Communication Disorders*, 24: 111-122.
47. Huebner, C.E. (2000a). Community-based support for preschool readiness among children in poverty. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5: 291-314.
48. Huebner, C.E. (2000b). Promoting toddlers' language development through community-based intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21: 513-535.
49. Jean Berko Gleason (1997) *The development of language*. Fourth edition. Chapter four. 122-151
50. Justice, L.M. & Pence, K.L. (2008). *Language development from theory to practice*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.
51. Kim, Y.S. (2009). The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional literacy skills for Korean children. *Reading and Writing*, 22: 57-84.

52. Kohnert, K., Yim, D., Nett, K., Kan, P.F. & Duran, L. (2005). Intervention with linguistically diverse preschool children: A focus on developing home language(s). *Language, Speech, and Hearing Service in Schools*, 36: 251-263.
53. Kormi-Nouri, R., Moniri, S. & Nilsson, L.G. (2003). Episodic and semantic memory in bilingual and monolingual children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44: 47-54.
54. Kubicek, L.F. & Emde, R.N. (2012). Emotional expression and language: A longitudinal study of typically developing earlier and later talkers from 15 to 30 months. *Infant Mental Health Journal*, 33: 553-584.
55. La Paro, K.M. & Pianta, R.C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70: 443-484.
56. Leaper, C., Anderson, K.J. & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 34: 3-27.
57. Longoria, A.Q., Page, M.C., Hubbs-Tait, L. & Kennison, S.M. (2009). Relationship between kindergarten children's language ability and social competence. *Early Child Development & Care*, 179: 919-929.
58. Lonigan, C.J., Shanahan, T., Cunningham, A. & with the National Early Literacy Panel and National Early Literacy Panel (2008). Impact of shared-reading interventions on young children's early literacy skills. *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 153-170). Washington, DC: National Institute for Literacy.
59. Mackridge, P. (1987). Η νεοελληνική γλώσσα. Αθήνα: Πατάκης.
60. Majerus, S., Heiligenstein, L., Gautherot, N., Poncelet, M. & Van der Linden, M. (2009). Impact of auditory selective attention on verbal short-term memory and vocabulary development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103: 66-86.
61. Marchman, (1993)
62. Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 84-102). Cambridge: Cambridge University Press.
63. Nayena Blankson, A., O' Brien, M., Leerkes, E.M., Marcovitch, S. & Calkins, S.D. (2011). *Shyness and vocabulary: The roles of executive functioning and*

- home environmental stimulation*. Merrill Palmer Quarterly (Wayne State Univ Press), 57: 105-128.
64. Neisser, U. (1987). *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*. Cambridge: Cambridge University Press.
65. Nelson, K. (1974). Concept, word, and sentence: Interrelations in acquisition and development. *Psychological Review*, 81: 267-285.
66. Oktapoti, M., Herman, R., Okalidou, A., Kyriafinis, G., & Vital, V. (2011). Vocabulary skills of cochlear-implanted Greek children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 75(MAY2011), 44.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/S0165-5876%2811%2970230-0>
67. Paul, R. (2000). Predicting outcomes of early expressive language development. *Topics in Language Disorders*, 11: 1-13.
68. Paul, R. (2001). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention*. Toronto, Canada: Mosby.
69. Petinou, K., & Okalidou, A. (2006). Speech patterns in Cypriot – Greek late – talkers. *Applied Psycholinguistics*. 335-353
70. Rescorla, L. (2002). Language and reading outcomes to age 9 in late-talking toddlers. *Journal of Speech Language, and Hearing Research*, 45: 360-371.
71. Rescorla, L., Dahlsgaard, K. & Roberts, J. (2000). Late-talking toddlers: MLU and IPSyn outcomes at 3;0 and 4;0. *Journal of Child Language*, 27: 643-664.
72. Robertson, S.B. & Weismer, S.E. (1999). Effects of treatment on linguistic and social skills in toddlers with delayed language development. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42: 1234-1248.
73. Scarborough, H.S. & Dobrich, W. (1990). Development of children with early language delay. *Journal of Speech and Hearing Research*, 33: 70-83.
74. Schoon, I., Parsons, S., Rush, R. & Law, J. (2010). Childhood language skills and adult literacy: A 29-year follow-up study. *Pediatrics*, 125(3): e459-e466.
75. Senechal, M. & LeFevre, J.A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73: 445-460.
76. Shahzada, G., Ghazi, S.R., Ali, R., Ali Khan, U. & Khan, A. (2011). Differences between self-perceived multiple intelligences of urban and rural school students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2: 84-92.

77. Statistics Canada (2007). *Detailed language spoken at home (125), frequency of language spoken at home (5) and sex (3) for population, for Canada, Provinces, Territories, Census Metropolitan Areas and Census Agglomerations, 2001 census – 20% sample data*. Accessed 17.8.2017 <http://www.12.statcan.ca/english/census01/products>.
78. Storch, S.A. & Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38: 934-947.
79. Thal, D.J. & Katich, J. (1996). Predicaments in early identification of specific language impairment: Does the early bird always catch the worm? In K.N. Cole & D.J. Thal (Eds.), *Assessment of communication and language* (pp. 1-28). Blatimore: Paul H. Brookes.
80. Tsybina, I. & Eriks-Brophy, A. (2007). Issues in research on children with early language delay. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 34: 118-133.
81. Tsybina, I. & Eriks-Brophy, A. (2010). Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development. *Journal of Communication Disorders*, 43: 538-556.
82. Tzouriadou, M. & Manavopoulos, K. (1995). Preschoolers linguisticognitive abilities and verbal production and interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 3: 47-60.
83. Vogt, P. & Mastin, J.D. (2013). *Rural and urban differences in language socialization and early vocabulary development in Mozambique*. Paper presented in 35th Annual Cognitive Science Conference, Berlin, Germany.
84. Waanders, C., Mendez, J.L. & Downer, J.T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45: 619-636.
85. Walker, D., Greenwood, C.R., Hart, B. & Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65: 606-621.
86. Weistuch, L. & Lewis, M. (1991). *Language interaction intervention program*. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.
87. Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language

development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24:
552-558.