

ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

" Η γλωσσική ανισορροπία στη κατανόηση και έκφραση του λεξιλογίου και η επίδραση της στη γλωσσική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 6-7 ετών "



Όνοματεπώνυμο Φοιτητών: Χριστοφοράτος Μιχαήλ,

Μανίκα Ευγενία

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Τερζή Αρχόντω

ΠΑΤΡΑ 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	4.
Abstract.....	5
Εισαγωγή.....	6.
A. Θεωρητικό Μέρος.....	
Κεφάλαιο 1: Η γλωσσική ανάπτυξη	
1.1 Θεωρίες και Μηχανισμοί κατάκτησης γλώσσας.....	9
1.2 Η γλωσσική ανάπτυξη.....	12
1.3 Παράγοντες που συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη.....	14
1.4 Νοητικές λειτουργίες απαραίτητες για τη γλωσσική ανάπτυξη.....	21
1.5 Αναγνώριση και ανάκληση λέξεων.....	26
Κεφάλαιο 2: Σημασιολογική και συντακτική ανάπτυξη.	
2.1 Σημασιολογική ανάπτυξη.....	30
2.2 Συντακτική ανάπτυξη.....	32
2.3 Πρώτες λέξεις.....	34
2.4 Ο όρος Δείκτης Νοημοσύνης και η χρήση του Raven Test.....	41
2.5 Αναφορά Στη Σχέση Λεξιλογίου Και Διγλωσσίας	42
B. Ερευνητικό Μέρος.....	
Κεφάλαιο 3: Η Διαδικασία Διεξαγωγής Της Έρευνας.....	
3.1 Μεθοδολογία της έρευνας.....	44
3.2 Ερευνητικά εργαλεία.....	46
3.3.1 Σκοπός της έρευνας.....	52
3.3.2 Δείγμα.....	53
3.3.3 Ερευνητικές Υποθέσεις-Ανάλυση και Αποτελέσματα.....	55
3.3.4 Συμπεράσματα.....	80

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την εισηγήτρια καθηγήτρια μας Δρ. Τερζή Αρχόντω, πρόεδρο του τμήματος λογοθεραπείας του ΑΤΕΙ Πατρών, για την θεματολογία της εργασίας μας, την άψογη συνεργασία της και της αμέριστη συμπαράσταση και καθοδήγησή της ώστε να ολοκληρωθεί με επιτυχία αυτή η εργασία.

Επίσης, ευχαριστούμε πολύ τον υποδιευθυντή του 15^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πειραιά, κύριο Παπαγεωργίου Κωνσταντίνο για την συγκατάθεση του ώστε να διεξαχθεί η έρευνα στο χώρο του σχολείου αλλά και όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό για την άριστη συνεργασία και κατανόηση κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες θα θέλαμε να απονείμουμε στον μαθηματικό και στατιστικό αναλυτή Κάσση Πέτρο, ο οποίος μας βοήθησε με την στατιστική ανάλυση και επεξεργασία του ερευνητικού δείγματος.

Πρόλογος

Η παρούσα πτυχιακή εργασία δημιουργήθηκε με στόχο να ερευνηθεί το γλωσσικό προφίλ των παιδιών της Α' Δημοτικού σε ότι αφορά την έκφραση και την αντίληψη του λεξιλογίου. Στην έρευνα συμμετείχαν 35 παιδιά, 28 ημεδαπής και 7 αλλοδαπής καταγωγής ηλικίας 6,2-7,2 ετών που φοιτούσαν στην Α' Δημοτικού και είχαν επίδοση στο CPM Raven's Test μεγαλύτερη ή ίση των 85 μονάδων.

Για την αξιολόγηση του αντιληπτικού λεξιλογίου χρησιμοποιήθηκε το Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), ενώ για την αξιολόγηση του εκφραστικού λεξιλογίου χορηγήθηκε η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ). Για την συνολικότερη αξιολόγηση της γραμματικής και της επάρκειας μεταφοράς πληροφοριών χρησιμοποιήθηκε η Δοκιμασία Εικόνων Δράσης (ΔΕΔ). Μετά την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι ημεδαποί μαθητές παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση από το μέσο όρο σε όλες τις δοκιμασίες ενώ οι αλλοδαποί ήταν εντός του μέσου όρου στο PPVT και την ΔΕΔ αλλά είχαν χειρότερη επίδοση στην ΔΕΛ. Ως εκ τούτου υπάρχει διαφορά στην επίδοση των δύο ομάδων μαθητών σε όλες τις δοκιμασίες.

Σε ότι αφορά την γλωσσική ανισορροπία έκφρασης και την αντίληψης του λεξιλογίου οι ημεδαποί μαθητές παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά με το εκφραστικό λεξιλόγιο να είναι πολύ πιο πλούσιο σε σχέση με το αναμενόμενο για την ηλικία τους. Για τους αλλοδαπούς μαθητές ωστόσο δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην ανάπτυξη των δύο τύπων λεξιλογίου. Το βέβαιο είναι ότι η αλληλεπίδραση των δύο ομάδων στο σχολείο βοηθά την ανάπτυξη του λεξιλογίου αμοιότροπων καθώς οι ημεδαποί θα εξισορροπήσουν την διαφορά και οι αλλοδαποί θα εμπλουτίσουν το λόγο και το λεξιλόγιό τους.

Τέλος είναι εμφανές ότι η Α' Δημοτικού εμφανίζει ανομοιογένεια σε ότι αφορά το γλωσσικό προφίλ των μαθητών της όχι μόνο διακρίνοντάς τους σε ημεδαπούς και μη αλλά και σε εντός ή εκτός ορίου σε νοητικό επίπεδο αφού για την παρούσα έρευνα αποκλείστηκε το 1/5 του δείγματος εξαιτίας οριακής επίδοσης στο τεστ νοημοσύνης.

Λέξεις - κλειδιά: λεξιλόγιο, σχολική επίδοση, μνήμη ,πληθυσμός, νοημοσύνη.

Abstract

This research is made with aim to study the linguistic profile of kids, who study in first class of primary school in Greece, in order to find how they express and understand the vocabulary. The participants in this research were 35 children between 6.2-7.2 years old. From those 28 were from Greece and only 7 of them were from different countries. Also all the participants must scored at least 85 units in CPM Raven's test.

For the evaluation of perceived vocabulary used the Peabody Picture Vocabulary Test and for evaluation of expressive vocabulary used the Greek version of Word Finding Vocabulary Test (4th edition).Furthermore, the Renfrew Action Picture Test used for the whole evaluation of grammar and the way in which children transmit the received information. After analyzing the results, we came in conclusion that the children, where came, from Greece have better performance from the average in all tests whereas children from different countries were in average but they had worst results in Word Finding Picture Test. There is a difference in performance of two groups in all tests. Firstly, children who have for maternal language the Greek have great differences between expressing and understanding the vocabulary. So, the expressive vocabulary is more development in this population in relationship of their age. Also for children who were from abroad, there were no typical differences in two types of vocabulary. The truth is that the interaction between these two groups of population in school it can be beneficial for both of them because children from first group, they have to limit the differences and children from second group, will have much better development in the Greek language and vocabulary.

Finally, it's obviously that the first grade in primary school shows up heterogeneity in linguistic profile terms, not only in division of children from Greece and foreigners but also in mental level, as for the 1/5 of sample was excluded from the current research because they failed in intelligence test (CMP Raven's test).

Words - Keys: vocabulary, school performance, memory, population, intelligence.

Εισαγωγή

Η γλώσσα , σύμφωνα με τον Bussman, αποτελεί ένα φωνητικό - ακουστικό σύστημα συμβατικών σημείων για τη διατύπωση και ανταλλαγή απόψεων γνώσεων και πληροφοριών, καθώς και τη μετάδοσή τους από γενιά σε γενιά , το οποίο βασίζεται σε νοητικές διαδικασίες και καθορίζεται από το εκάστοτε κοινωνικό σύστημα. Η σημασία της γλώσσας για την ανάπτυξη των ανθρώπινων νοητικών λειτουργιών έχει επισημανθεί ήδη από τα αρχαία χρόνια και εμφανίζει έντονη επιρροή στη φιλοσοφία αλλά και τις σύγχρονες επιστήμες (γλωσσολογία).

Επίσης σημαντική είναι η άποψη του γλωσσολόγου Brown , ο οποίος υποστηρίζει ότι η γλώσσα αποτελείται από τρεις ιδιότητες. Το σημασιολογικό μέρος, στο οποίο όλες οι λέξεις πρέπει να σημαίνουν τα ίδια πράγματα για όλους όσους μιλάνε τη συγκεκριμένη γλώσσα, τη μετάθεση ,στην οποία η γλώσσα ενός λαού πρέπει να καθιστά δυνατή την επικοινωνία για το παρελθόν το παρόν και το μέλλον και τη παραγωγικότητα της γλώσσας που με το συνδυασμό ενός περιορισμένου αριθμού ήχων και σημάτων παράγονται απεριόριστα μηνύματα. Τέλος, ο Sapirix όρισε τη γλώσσα ως καθαρά ανθρώπινη και μη ενστικτώδης μέθοδο για τη μετάδοση εννοιών και μηνυμάτων μέσω ενός συστήματος που παράγουμε εκούσια.

Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο της χρήσης ενός κοινού ορισμού τόσο για τη γλώσσα όσο για την έννοια του λόγου. Ως λόγο σύμφωνα με τον καθηγητή γλωσσολογίας Πατρίκιο, ορίζουμε τη λεκτική διατύπωση των σκέψεων και των συναισθημάτων που πραγματοποιείται με την ομιλία και τη γραφή και παράλληλα μπορεί να εκφραστεί με τη χρήση κινητικών συμβόλων στη νοηματική γλώσσα. Ο καθηγητής Γεώργιος Χειμώνας εμβαθύνοντας στον ορισμό του λόγου υποστηρίζει ότι «ο λόγος συμπίπτει με το ίδιο το γίνεσθαι μέσα στο παρόν της συνείδησης και υποβάλλεται στους συνεχείς αντικατοπτρισμούς αυτού του γίνεσθαι» και συνεχίζοντας παραθέτει τον διαχωρισμό του λόγου στα εξής στάδια:

1. Το λεξικό / σημασιολογικό στάδιο (semantic level) :

Στο στάδιο αυτό το άτομο σχηματίζει το νόημα αυτού που σκοπεύει να εκφράσει.

2. Το συντακτικό στάδιο (syntactic level) :

Στο συγκεκριμένο στάδιο σχηματίζεται η γραμματική δομή των λέξεων που θα χρησιμοποιηθούν για να διατυπωθεί η σκέψη του ομιλητή.

3. Το μορφολογικό στάδιο (morphological level) :

Ο ομιλητής επιλέγει τα μορφήματα που θα χρησιμοποιήσει για το σχεδιασμό της πρότασης.

4. Το φωνολογικό στάδιο (phonological level) :

Σχετίζεται με το χαμηλότερο επίπεδο επεξεργασίας της ομιλίας και αφορά τα φωνήματα δηλαδή τις βασικές ενότητες των ήχων που θα εκφραστούν σε μια πρόταση.

Η κατάκτηση του λόγου βασίζεται στην ανάπτυξη και τον συνδυασμό νοητικών λειτουργιών της αντίληψης, της προσοχής και της μνήμης. Η αντίληψη ορίζεται ως η νοητική λειτουργία μέσω της οποίας αναγνωρίζονται τα πληροφοριακά ερεθίσματα από όλες τις αισθήσεις. Υπάρχουν δυο βασικές θεωρίες για τη λειτουργία της αντίληψης , η θεωρία του εμπειρισμού της μορφολογικής ψυχολογίας. Η πρώτη υποστηρίζει ότι η αντίληψη είναι αποτέλεσμα σταδιακής μάθησης και η δεύτερη ότι η αντιληπτική ικανότητα είναι έμφυτη. Η προσοχή θεωρείται η επικέντρωση της αντίληψης με αποτέλεσμα την ευαισθητοποίηση των ερεθισμάτων. Τα βασικά χαρακτηριστικά της είναι η ετοιμότητα (η ικανότητα για υψηλή ευαισθησία σε εξωτερικά ερεθίσματα), η επιλογή (η ικανότητα για εστίαση της συνδεσιμότητας σε ορισμένη πηγή πληροφοριών) και το περιορισμένο εύρος προσοχής (η δυσκολία στην επεξεργασία δυο ερεθισμάτων ταυτόχρονα). Τέλος, η μνήμη αποτελείται από την αποθήκευση των πληροφοριακών ερεθισμάτων και τη μετατροπή τους σε διάφορες μορφές ώστε να αποθηκεύονται στα

διάφορα επίπεδα μνήμης, τα οποία είναι η αισθητηριακή καταγραφή , η μνήμη εργασίας και η μακρόχρονη μνήμη.

Η παρούσα πτυχιακή μελέτη, όπως προαναφέρθηκε θα προσπαθήσει να εστιάσει στο ρόλο που διαδραματίζει το σημασιολογικό στάδιο στην ανάπτυξη του λόγου από την παιδική ηλικία. Τον τρόπο που αναπτύσσεται το λεξιλόγιο αλλά και το πώς η σχολική επίδοση επηρεάζεται τόσο από το επίπεδο του λεξιλογίου όσο και από τα επίπεδο νοημοσύνης του εκάστοτε παιδιού. Η εργασία χωρίζεται σε θεωρητικό και ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος απαρτίζεται από δυο κεφάλαια - ενότητες.

Στο πρώτο κεφάλαιο με τίτλο "Η κατάκτηση του λεξιλογίου. Πολύτιμο εργαλείο για την σχολική επιτυχία των παιδιών" αναφέρεται στους κύριους παράγοντες που επηρεάζουν την γλωσσική ανάπτυξη κατά τη πρώιμη παιδική ηλικία, συμπεριλαμβανομένου της οικογένειας, του σχολείου αλλά και της ίδιας της κοινωνίας στην οποία ζει και αναπτύσσεται γενικότερα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο "Ανάπτυξη λεξιλογίου" γίνεται μια εμπειριστατωμένη παρουσίαση της σχέσης λεξιλογίου και γλώσσας, της ανάπτυξης λεξιλογίου μέσω χρήσης Raven Test, τα στάδια ανάπτυξης των πρώτων λέξεων καθώς και των διάφορων θεωριών και μηχανισμών που έχουν αναπτυχθεί για την κατάκτηση της γλώσσας.

Η εργασία συνεχίζει με το ερευνητικό μέρος, όπου παρουσιάζονται ο σκοπός και οι υποθέσεις της έρευνας, ενώ δίνεται μια περιγραφή του δείγματος και των ερευνητικών εργαλείων. Έπειτα, ακολουθεί η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας μέσω της περιγραφής πινάκων και γραφημάτων.

Το τελευταίο μέρος της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας καθώς και τον έλεγχο – αποδοχή ή απόρριψη - των υποθέσεων.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.

Κεφάλαιο 1: Η γλωσσική ανάπτυξη.

1.1 Θεωρίες και Μηχανισμοί κατάκτησης γλώσσας.

Οι αρχικές επιστημονικές θεωρήσεις για την πρώτη γλώσσα ήταν επηρεασμένες από τις συμπεριφοριστικές θεωρίες και υποστήριζαν ότι η γλώσσα ήταν ένα φαινόμενο που μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τις αρχές του συμπεριφορισμού. Με βάση αυτή τη θεωρία, η παραγωγή γλωσσικών προτάσεων βασίζεται στην παροχή ενός ερεθίσματος που προκαλεί μια αντίδραση. Οι συμπεριφοριστές υποστήριζαν πως τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να μιλούν χρησιμοποιώντας τους ίδιους μηχανισμούς μάθησης που χρησιμοποιούν για να μάθουν άλλες συμπεριφορές. Ο Skinner υποστήριξε ότι τα μικρά παιδιά κατακτούν τη γλώσσα μέσω της συντελεστικής μάθησης, συνδέοντας ένα ερέθισμα με μια αντίδραση και μέσω της γενίκευσης, κατά την οποία αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο σε όμοια ερεθίσματα (Tomasello, 2003). Βασική του θέση ήταν πως αν μια αντίδραση ακολουθείται από κάποια ενίσχυση τότε είναι πιθανό η συμπεριφορά αυτή να επαναληφθεί ενώ αντίθετα αν η αντίδραση δεν ακολουθείται από ενίσχυση, τότε η συμπεριφορά αυτή θα πάψει σταδιακά να εμφανίζεται..

Η κατάκτηση μιας γλώσσας είναι για το Skinner μια συμπεριφορά (verbal behavior) με ιδιαίτερο όμως χαρακτήρα ο οποίος ενισχύεται από την επίδραση που έχει η συμπεριφορά αυτή πάνω στους ανθρώπους και ως εκ τούτου είναι ανεξάρτητη από χρονικούς και χωρικούς περιορισμούς. Για παράδειγμα, το άνοιγμα μιας πόρτας μπορεί να λειτουργεί σαν ενίσχυση έτσι ώστε κάποιος να τραβά η να σπρώχνει το χερούλι με ένα συγκεκριμένο τρόπο για να παράγει το ίδιο αποτέλεσμα αλλά αν κάποιος πει "σε παρακαλώ, άνοιξε την πόρτα", τότε παράγεται το ίδιο αποτέλεσμα. Το πώς μιλάει κάθε άνθρωπος εξαρτάται για τον Skinner από τη γλωσσική κοινότητα στην οποία εντάσσεται, ενώ ένας ομιλητής μπορεί να διαμορφώσει διαφορετικές γλώσσες ανάλογα με τις κοινότητες στις οποίες ανήκει. Οι γλωσσικές αποκρίσεις κατηγοριοποιούνται (ως παρακλήσεις, διαταγές και άλλες) με βάση τις αιτίες που

προκαλούν την απόκριση του ακροατή και οι οποίες συχνά εξαρτώνται από τους σκοπούς και τις διαθέσεις του ομιλητή (Skinner, 1976).

Η βασική κριτική στη θεωρία του Skinner προήλθε από τον Chomsky (1967) και εστίαζε στο γεγονός ότι πολύ συχνά τα μικρά παιδιά αρθρώνουν προτάσεις τις οποίες δεν έχουν συναντήσει ποτέ ξανά και έτσι οι προτάσεις αυτές δεν μπορεί να είναι αποτέλεσμα μίμησης και ενίσχυσης. Η υπόθεση του Skinner δεν προσφέρει κατά τον Chomsky επαρκή εξήγηση για τις περιπτώσεις εκείνες που ένα παιδί με πολύ μικρό ρεπερτόριο λέξεων μπορεί να αρθρώσει ολοκληρωμένες προτάσεις που δεν έχει ακούσει ποτέ ξανά. Η γλώσσα με την οποία ένα παιδί έρχεται σε επαφή στο περιβάλλον του περιέχει λάθη, ελλιπτικές προτάσεις και γλωσσικά ολισθήματα και επομένως δεν παρέχει όλες τις απαιτούμενες πληροφορίες για το παιδί. Επιπλέον, στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά δε λαμβάνουν συστηματική γλωσσική καθοδήγηση και διόρθωση- σε επίπεδο σύνταξης και γραμματικής τουλάχιστον- από τους γονείς και καθίσταται αδύνατο να εξηγηθεί πώς τα παιδιά παράγουν γραμματικά και συντακτικά ορθές προτάσεις ακόμη και σε προσχολικό επίπεδο ((Lightbown & Spada, 2001, Chomsky, 1967).

Η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα δίνεται από τον Chomsky με τη θεωρία του Μηχανισμού Κατάκτησης της Γλώσσας (Language Acquisition Device - LAD) ο οποίος είναι εγγενής. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία κάθε παιδί είναι βιολογικά προγραμματισμένο να μάθε μια γλώσσα την οποία αναπτύσσει με τον ίδιο τρόπο που αναπτύσσονται και άλλες βιολογικές διαδικασίες χωρίς ποτέ να διδαχτούν. Τα παιδιά, δηλαδή, γεννιούνται με μια έμφυτη ικανότητα να ανακαλύπτουν και να εφαρμόζουν μόνα τους κανόνες ενός γλωσσικού συστήματος. Ο Μηχανισμός Κατάκτησης της Γλώσσας περιλαμβάνει καθολικές γλωσσικές αρχές κοινές για όλες τις γλώσσες οι οποίες αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία κάθε παιδί χτίζει τη δική του γλώσσα. Αργότερα ο Μηχανισμός Γλωσσικής Κατάκτησης αντικαταστάθηκε από τον όρο Καθολική Γραμματική (Universal Grammar – UG) η οποία περιέχει ένα σύνολο αρχών κοινών για όλες τις γλώσσες και με το οποίο τα παιδιά είναι εξοπλισμένα εκ γενετής και, επομένως, αυτό που πρέπει να μάθουν είναι η εφαρμογή των αρχών αυτών στη δική τους γλώσσα. Η ιδέα της ύπαρξης μιας Καθολικής Γραμματικής απορρέει από το γεγονός ότι η γλώσσα είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο σύστημα και οι αρχές του μιχεβιορισμού δεν επαρκούν για την κατάκτησή της, δεδομένου μάλιστα και του περιορισμένου χρονικού διαστήματος και της απουσίας συστηματικής διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία (Lightbown & Spada, 2001, Κατή, 1989).

Μια τρίτη θεωρία αποδίδει τη γλώσσα στην ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών οι οποίες είναι απαραίτητες σε κάθε διαδικασία μάθησης επομένως και στη γλωσσική κατάκτηση. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η γλωσσική κατάκτηση δεν είναι αποτέλεσμα μίμησης όπως προτείνουν οι συμπεριφοριστικές θεωρίες αλλά ούτε βασίζεται και στην ύπαρξη εσωτερικών μηχανισμών αποκλειστικά προορισμένων για αυτό το σκοπό. Η γλωσσική κατάκτηση είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μοναδικά χαρακτηριστικά του παιδιού και στο περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει. Η συγκεκριμένη θεωρία υπογραμμίζει το ρόλο του περιβάλλοντος εστιάζοντας στη χρήση από τους ενήλικες μιας μορφής της γλώσσας η οποία είναι προσαρμοσμένη ώστε να είναι κατανοητή από το παιδί. Η θεωρία αυτή βασίζεται στη θεωρία του Piaget για τον οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται για να αναπαραστήσει τη γνώση που αποκτούν τα παιδιά μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Lightbown & Spada, 2001).

Μια όψη της αλληλεπιδραστικής θεωρίας είναι η κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky η οποία υποστηρίζει πως η γλωσσική κατάκτηση οφείλεται αποκλειστικά στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Ο Vygotsky εισήγαγε στην επιστήμη της μελέτης των διαδικασιών μάθησης την σημασία των κοινωνικό-πολιτισμικών στοιχείων που εκφράζονται μέσω της γλώσσας. Η γλώσσα στη θεωρία του είναι σημαντικότερο εργαλείο μάθησης καθώς μέσω αυτής το παιδί οικοδομεί την σκέψη του και την ταυτότητά του. Επιπλέον, μέσω της γλώσσας, μεταβιβάζονται αναπαραστάσεις κοινωνικών δομών και κοινωνικά καθορισμένα νοήματα και, έτσι, η γλώσσα καθίσταται το σημαντικότερο μέσω αναπαράστασης του κόσμου στη νόηση. Καθότι πρόκειται για κοινωνικά καθορισμένο κώδικα είναι φανερός σε αυτή την προσέγγιση και οι κοινωνικός καθορισμός της γνώσης (Σολομωνίδου, 2006).

1.2 Η γλωσσική ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τους Bloom και Lahey (1978), « η γλώσσα είναι ένας κώδικας μέσω του οποίου οι ιδέες που αφορούν στο κόσμο αναπαριστώνται στη βάση ενός συμβατικού συστήματος αυθαίρετων σημάτων με στόχο την επικοινωνία». Οι όροι στους οποίους θα πρέπει κανείς να σταθεί ώστε να κατανοήσει τη φύση της ανθρώπινης γλώσσας είναι οι έννοιες της επικοινωνίας, των ιδεών, του κώδικα και του συμβατικού συστήματος. Με βάση τον συγκεκριμένο προσδιορισμό, απώτερος σκοπός της γλώσσας είναι η επικοινωνία.

Η γλωσσική ανάπτυξη, ως φυσικό επακόλουθο της εξέλιξης της επικοινωνίας, συνιστά μια σύνθετη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την ανάπτυξη πολλών ικανοτήτων και διεργασιών και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται (Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal & Pettnick, 1994). Πολλές πηγές πληροφοριών, αντιληπτικές και γλωσσολογικές, συνεισφέρουν στην ανάπτυξη εννοιών κατά τη βρεφική και τη πρώιμη παιδική ηλικία. Η επιτυχής γλωσσική ανάπτυξη εξαρτάται από την αλληλεπίδραση των τριών βασικών συστημάτων της γλώσσας: του γλωσσικού περιεχομένου (σημασιολογία), της γλωσσικής δομής (φωνολογία, μορφολογία, συντακτικό), και της γλωσσικής χρήσης (πραγματολογία).

Το γλωσσικό περιεχόμενο ενέχει υψηλό βαθμό οργάνωσης ανάμεσα στις έννοιες οι οποίες συσσωρεύονται στο σημασιολογικό σύστημα. Τα άτομα τα οποία είναι πιο αδύναμα στο σχηματισμό εννοιών έχουν αυξημένες πιθανότητες να αναπτύξουν πιο περιορισμένο λεξιλόγιο και πιο αδύναμα σημασιολογικά δίκτυα. Η μικρότερη έκθεση σε έννοιες, σε δυσκολίες που ενέχονται στη δημιουργία εννοιών ή στην οργάνωσή τους μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες στη κατανόηση γραπτών κειμένων. Παράλληλα, η γλωσσική δομή αποτελείται από τα ορατά χαρακτηριστικά της γλώσσας και περιέχει κανόνες που σχετίζονται με: τον συνδιασμό των επιμέρους ήχων σε μια γλώσσα (φωνολογία), την εσωτερική συγκρότηση των λέξεων (μορφολογία) και τη σειρά των λέξεων στις προτάσεις (συντακτικό). Τέλος, η γλωσσική χρήση, κατά τους Bloom και Lahey (1978), περιλαμβάνει μια σειρά από συμβατικούς κανόνες οι οποίοι υπαγορεύουν την επικοινωνιακή συμπεριφορά σε τρεις βασικούς τομείς: τους λόγους για τους οποίους επικοινωνούμε, τους διαφορετικούς κώδικες και τα επικοινωνιακά στυλ που απαιτούνται σε μια συγκεκριμένη περίπτωση και τη συνομιλία.

Εξέχουσα θέση στην επιτυχημένη γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί η υπόθεση της κρίσιμης περιόδου. Υποστηρίζει ότι τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης είναι καθοριστικά για την γλωσσική κατάκτηση από το παιδί, εφόσον παρέχεται σε αυτό γλωσσικό ερέθισμα. Η έλλειψη γλωσσικού ερεθίσματος μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα οδηγεί σε ατελή γλωσσική ανάπτυξη, ιδιαιτέρως όσον αφορά στα γραμματικά συστήματα της γλώσσας (συντακτικές δομές). Σύμφωνα με την υπόθεση, η ανάπτυξη της γλώσσας μετά από αυτή την περίοδο ακολουθεί διαφορετικούς μηχανισμούς και επιτυγχάνεται μερικώς, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η γλωσσική κατάκτηση είναι βιολογικά (προ) καθορισμένη (Penfield & Roberts 1959, Lenneberg 1967).

Επιχειρήματα για την ύπαρξη της κρίσιμης περιόδου προέρχονται από περιπτώσεις ανθρώπων με εγκεφαλική βλάβη πριν την εφηβεία, από παιδιά με σύνδρομο Down, καθώς και από παιδιά απομονωμένα από τη γλωσσική κοινότητα (Lenneberg 1967, Curtiss 1977). Παρά τους περιορισμούς που επιβάλλουν οι συγκεκριμένες αυτές περιπτώσεις, το είδος και η συστηματικότητα των γλωσσικών προβλημάτων τα οποία παρουσιάζουν, υποστηρίζουν την ύπαρξη ενός αυτόνομου γνωστικού συστήματος που αφορά τις γραμματικές-συντακτικές σχέσεις της γλώσσας και σχετίζεται με τα άλλα γνωστικά συστήματα που αφορούν στην ανάπτυξη του εγκεφάλου.

Εκτός από τις περιπτώσεις που αφορούν την κατάκτηση της μητρικής, τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον έχει στραφεί και στο ερώτημα του κατά πόσο η κρίσιμη περίοδος επηρεάζει την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, κατά πόσο δηλαδή μπορούμε να υποστηρίξουμε την ύπαρξη μιας καθοριστικής χρονικής περιόδου σε περιπτώσεις όπου η γλώσσα ως όργανο έχει αναπτυχθεί (Scovel 1981, Coppieters 1987, Johnson and Newport 1989, Bialystok & Hakuta 1994, White & Genesee 1996). Η γενική παρατήρηση είναι ότι σχεδόν ποτέ η 'εκμάθηση' της δεύτερης γλώσσας από άτομα που έχουν περάσει το χρονικό όριο της κρίσιμης περιόδου δεν συναντά το επίπεδο του φυσικού ομιλητή. Παρά την ταχύτερη πορεία των ενηλίκων σε σύγκριση με αυτή των παιδιών κατά τα αρχικά στάδια της εκμάθησης μια δεύτερης γλώσσας, οι ενήλικες μαθητές δεν καταφέρνουν να επιδείξουν γλωσσική άνεση σε κρίσιμες γραμματικότητας. Οι παρατηρήσεις αυτές θέτουν μια νέα βάση για την συζήτηση του βιολογικού χαρακτήρα της γλώσσας: θεωρώντας τη διάκριση ανάμεσα σε φυσικό και μη- φυσικό ομιλητή ως ένα ασφαλές κριτήριο για την κατάκτηση της γλώσσας, τα δεδομένα από την κατάκτηση δεύτερης γλώσσας μπορούν να ρίξουν φως στους

γλωσσικούς εκείνους μηχανισμούς που σχετίζονται με την εκμάθηση και σε εκείνους που λειτουργούν αυτόνομα, υπόκεινται σε μια κρίσιμη περίοδο και σχετίζονται με το βιολογικό χαρακτήρα της γλώσσας.

1.3 Παράγοντες που συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη.

Η γλωσσική ανάπτυξη δεν μπορεί να προέλθει μόνο με την έκθεση του ατόμου στη γλώσσα καθώς απαιτούνται πολλά παραπάνω. Οι ενήλικες τείνουν να μιλούν στα παιδιά τους για αντικείμενα που βρίσκονται στο οπτικό τους πεδίο και για γεγονότα που μόλις έχουν συμβεί. Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματική, η πρώιμη εκμάθηση μιας γλώσσας πρέπει να συντελείται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο.

Οι υποστηρικτές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης τονίζουν τη σημασία της ανάπτυξης της γλώσσας μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους (Bruner,1983, Durkin, 1987, Farrar,1990, Hay & Grain, 1989). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αν και οι βιολογικές και γνωστικές διαδικασίες μπορεί να είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της γλώσσας , δεν είναι επαρκείς. Η γλωσσική ανάπτυξη πρέπει να συντελείται στο πλαίσιο σημαντικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Ο Bruner (1975, 1983) τόνισε τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου στην απόκτηση της γλώσσας και συγκεκριμένα μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με τρεις σημαντικούς παράγοντες :

- **Οικογενειακό Περιβάλλον**

Κατά τη πρώιμη παιδική ηλικία η γλώσσα του παιδιού αναπτύσσεται με ιδιαίτερα γρήγορους ρυθμούς. Σ' αυτή την εξελικτική φάση της γλώσσας, το περιβάλλον εκείνο που επηρεάζει πιο άμεσα το παιδί είναι το οικογενειακό. Μέσα σ' αυτό το περιβάλλον, το παιδί αρχίζει να αποκτά τις πρώτες του εμπειρίες και παραμένει κάτω από την αποκλειστική σχεδόν επίδρασή του για πάρα πολύ χρόνο.. Συνεπώς, το σπίτι

διαδραματίζει ένα ζωτικό και αποφασιστικό ρόλο στην κατάκτηση και ανάπτυξη του γλωσσικού οργάνου.

Ερευνητικές εργασίες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια στο χώρο της παιδικής γλώσσας μαρτυρούν ότι η κατάκτηση της γλώσσας ως οργάνου επικοινωνίας δεν μπορεί να νοηθεί παρά μόνο σε συνάρτηση με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται (Τρεμετουσιώτη & Λοίζου, 2010).

Η μετάδοση της γλώσσας στα παιδιά δεν είναι ο μοναδικός από τους στόχους της οικογένειας. Ανάμεσα σε όλους τους υπόλοιπους αναπτύσσει και καλλιεργεί σ' αυτά φιλοδοξίες για πρόοδο με τη δημιουργία κινήτρων παρωθώντας και ενθαρρύνοντάς τα. Μεταβιβάζει, συνεπώς, σ' αυτά ένα μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο είναι υπεύθυνο για τη συμπεριφορά τους και για τις σχέσεις τους με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Οι συζητήσεις με τους γονείς και τα άλλα μέλη της οικογένειας, η ποσότητα και η ποιότητα των ερεθισμάτων και των μορφωτικών ευκαιριών που παρέχει το άμεσο περιβάλλον, η ελευθερία που παρέχεται στην έκφραση των απόψεών του, αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για τη γλωσσική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού.

Όλα αυτά τα στοιχεία επηρεάζουν την εξωσχολική και σχολική του συμπεριφορά και αντανακλώνται στις εκθέσεις ως το κατεξοχήν μάθημα στο οποίο ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να εκφράσει τις απόψεις και τα συναισθήματά του και να διατυπώσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του. Ιδιαίτερη είναι η επίδραση που ασκεί το οικογενειακό περιβάλλον στο γλωσσικό ιδίωμα που θα υιοθετήσει το παιδί. Οι αποκλίσεις που σημειώνονται στη γλωσσική εξέλιξή του είναι πάρα πολύ μεγάλες και αυτό οφείλεται στο κοινωνικό – πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας, όπως συνηγορούν οι έρευνες (Τρεμετουσιώτη & Λοίζου, 2010).

Σύμφωνα με Fontana (1996), το παιδί που προέρχεται από ένα περιβάλλον με γλωσσική ευχέρεια και εκφραστικότητα πλεονεκτεί σε πολύ μεγάλο βαθμό σε σχέση με αυτό που γεννήθηκε σε ένα γλωσσικά φτωχό περιβάλλον. Μιλώντας στο παιδί, ενθαρρύνοντάς το και συνομιλώντας μαζί του «οι γλωσσικά ευχερείς γονείς», το βοηθούν να αποκτήσει γρήγορα ένα χρηστικό λεξιλόγιο. Ως αποτέλεσμα αυτού το παιδί που βρίσκεται μέσα σ' ένα περιβάλλον πλούσιο σε μαθησιακά ερεθίσματα «θα είναι πιο πρόθυμο για γλωσσικές απαιτήσεις», λόγω του ότι έχει γύρω του περισσότερα πράγματα να εξερευνήσει και να χρησιμοποιήσει περισσότερες λέξεις, κατανοώντας έτσι τη σωστή τους έννοια (όπ.π.).

Τουναντίον, η έρευνα αποδεικνύει ότι το οικογενειακό περιβάλλον που δεν παρέχει πλούσια ερεθίσματα και ευκαιρίες στο παιδί, για να μιλήσει, δε βοηθά την ανάπτυξη της γλώσσας. Τα πορίσματα μελετών και ερευνών συμφωνούν στην άποψη ότι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, το επίπεδο μόρφωσης και το επάγγελμα των γονέων, ο αριθμός των μελών της οικογένειας, το ενδιαφέρον, καθώς και ο χρόνος που αφιερώνουν οι γονείς στο παιδί τους, επηρεάζουν καταλυτικά την ανάπτυξη της γλώσσας του. Η καλή κοινωνικο – οικονομική κατάσταση της οικογένειας θέτει τα θεμέλια για ένα καλό ξεκίνημα στο παιδί (Τρεμετουσιώτη & Λοΐζου, 2010).

· **Κοινωνικό περιβάλλον.**

Κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης. Είναι φανερό ότι μέσα στην ίδια κοινωνία, παιδιά που ανήκουν σε ακραίες κοινωνικές ομάδες εκτίθενται από μικρά σε διαφορετικά και καθορισμένα πρότυπα μάθησης πολύ πριν αρχίσει η επίσημη εκπαίδευσή τους. Τα πρότυπα αυτά ενισχύονται όλο και περισσότερο καθώς αναπτύσσεται το παιδί. Όταν όμως αναρωτιέται κανείς μέσα από ποια διεργασία το παιδί, καθώς μεγαλώνει, εσωτερικεύει και ανασυνθέτει τις διάφορες επιδράσεις του περιβάλλοντος, η απάντηση δεν είναι πια φανερή. Φαίνεται ότι οι κοινωνικές συνθήκες, που καθορίζουν τη διαφοροποιημένη μάθηση και το διαφορετικό προσανατολισμό, είναι τόσο περίπλοκες και αλληλεξαρτημένες, ώστε, όταν ρωτάει κανείς ποιος είναι ο ποιος σημαντικός παράγοντας, είναι σαν να ρωτάει από ποια άκρη μπορεί να ξετυλίξει ένα μπερδεμένο κουβάρι (Μπούρας,1990).

Έχει αναφερθεί ότι οι μορφές του προφορικού λόγου, κατά τη διαδικασία εκμάθησής τους, παράγουν, ενισχύουν και γενικεύουν συγκεκριμένους τύπους σχέσεων με το περιβάλλον, δημιουργώντας έτσι ειδικές διαστάσεις σημασιών. Ο λόγος τονίζει ποιο στοιχείο είναι (συναισθητικά, γνωστικά και κοινωνικά) σημαντικό και οι εμπειρίες αναπλάθονται από τα στοιχεία που ο ίδιος ο λόγος κάνει σημαντικά. Ορισμένες γλωσσικές μορφές είναι υπεύθυνες για την απόκτηση ή την απώλεια από τον ομιλητή γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, που αποτελούν προϋπόθεση για την εκπαιδευτική και επαγγελματική του επιτυχία. Γλωσσικές (όχι διαλεκτικές) διαφορές παρατηρούνται σε κάθε φυσιολογικό κοινωνικό περιβάλλον και μπορεί να ξεχωρίσει κανείς τις κοινωνικές ομάδες ανάλογα με τις μορφές της γλώσσας που χρησιμοποιούν. Η διαφορά

είναι πιο έντονη, όταν το χάσμα ανάμεσα στα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα είναι πολύ μεγάλο (Μπούρας,1990).

Έγιναν πολλές μελέτες (Davis,1971) με παιδιά, οι οποίες στόχο τους είχαν να μετρήσουν αυτή τη διαφορά. Σε μια μελέτη ο ερευνητής (Hurrel,1969) δε βρήκε σημαντικές διαφορές στον προφορικό και το γραπτό λόγο, βρήκε όμως μια μικρή αλλά στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων και στο επάγγελμα του πατέρα. Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η δουλειά του (Nisbet ,1973), που μελέτησε την επίδραση του αριθμού των μελών της οικογένειας πάνω στο Δείκτη Νοημοσύνης, σε ένα δείγμα 5000 παιδιών στο Aberdeen. Ένα από τα συμπεράσματα του ήταν ότι το περιβάλλον μιας πολυμελούς οικογένειας αποτελεί ανασταλτικό στοιχείο στην εξέλιξη της ομιλίας και ότι αυτή η λεκτική καθυστέρηση επηρεάζει τη γενικότερη νοητική εξέλιξη. Αυτό σημαίνει ότι μέρος της αρνητικής συσχέτισης ανάμεσα στο μέγεθος της οικογένειας και το δείκτη νοημοσύνης θα πρέπει να αποδοθεί στην ανασταλτική επίδραση του περιβάλλοντος πάνω στη γλωσσική ικανότητα. Αργότερα, σε μια άλλη μελέτη , οι E. Scott και J. Nisbet βρήκαν ότι η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στον αριθμό των αδερφών και στο δείκτη νοημοσύνης ήταν χαμηλότερη στις μη λεκτικές δοκιμασίες (test) απ' ότι στις λεκτικές δοκιμασίες, κάτι που επιβεβαιώνει ότι οι παραπάνω περιβαλλοντικές επιδράσεις μπορεί να εξακολουθούν να επηρεάζουν την απόδοση σ' αυτές τις δοκιμασίες ακόμα και στην ενήλικη ζωή. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι όσο πιο χαμηλή είναι η κοινωνικοοικονομική τάξη τόσο πολυμελέστερη είναι η οικογένεια.

Σύμφωνα με τον Bernstein (1990), ο οποίος διεξήγαγε μελέτες στη Βρετανία, οι οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων αναπτύσσουν διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες στη μεταξύ τους επικοινωνία, οι οποίοι ρυθμίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αποδίδουν νόημα στα πράγματα για τα οποία μιλούν. Οι οικογένειες που ανήκουν στην εργατική τάξη χρησιμοποιούν τον περιορισμένο, ανεπεξέργαστο γλωσσικό κώδικα, ο οποίος αντιστοιχεί στη χρήση μικρών και σύντομων φράσεων, τυποποιημένων και περιορισμένων επιθέτων. Οι οικογένειες της μέσης κοινωνικο-οικονομικής τάξης χρησιμοποιούν κυρίως τον επιτηδευμένο, επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, ο οποίος χαρακτηρίζεται από σύνθετη συντακτική και γραμματική δομή, περίπλοκες και αφηρημένες έννοιες. Τα παιδιά της μέσης κοινωνικής τάξης έχουν πρόσβαση και στους δύο κώδικες, ενώ τα παιδιά της εργατικής τάξης χρησιμοποιούν μόνο τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Επειδή η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο αντιστοιχεί στον

επεξεργασμένο κώδικα, τα παιδιά των αγροτικών περιοχών είναι πιθανόν να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων παίζει, επίσης, καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των λεκτικών ικανοτήτων των παιδιών. Η έρευνα των Farkas και Beron (2004), έδειξε ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς ήταν υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου είχαν πλουσιότερο λεξιλόγιο και περισσότερο ανεπτυγμένες γλωσσικές ικανότητες. Όσον αφορά τα ελληνικά

δεδομένα, σύμφωνα με τα στοιχεία της απογραφής του 2001 (Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία, 2001), η πλειονότητα των κατοίκων στις αγροτικές περιοχές της Ελλάδας ήταν απόφοιτοι του Δημοτικού, ενώ η πλειονότητα των κατοίκων στις αστικές περιοχές είχε ολοκληρώσει την εννιάχρονη βασική εκπαίδευση. Τα παιδιά που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές φαίνεται ότι έχουν λιγότερες ευκαιρίες για να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να αναπτύξουν τις λεκτικές τους ικανότητες.

Όλες οι παραπάνω μελέτες πάνω στη γλώσσα μας γνωστοποιούν ότι το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας μπορεί ακόμη να είναι ανεξάρτητο από το νοητικό δυναμικό και φυσικά ανεξάρτητο από τη μετρημένη με δοκιμασίες μη λεκτική νοημοσύνη, και ότι το κάπως διαφορετικό περιβάλλον επηρεάζει κάποιες από τις πλευρές της δομής της γλώσσας και του λεξιλογίου.

· **Σχολική Κοινότητα.**

Τα παιδιά λοιπόν, που ανήκουν στα ανώτερα μορφωτικά στρώματα, διαθέτουν έναν κώδικα γλωσσικής επικοινωνίας επεξεργασμένο, με αποτέλεσμα η είσοδός τους στο σχολείο, να μην παρουσιάζει προβλήματα, αλλά αντίθετα να στέφεται με επιτυχίες, μιας και η γλώσσα που χρησιμοποιούν, είναι η γλώσσα που χρησιμοποιεί και το σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα και που αυτά αβίαστα έμαθαν, μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Είναι όμως παιδιά που χειρίζονται εξίσου καλά και την κοινή γλώσσα. Επιπλέον γνωρίζουν και την κοινωνική χρήση της κάθε γλώσσας. Ξέρουν δηλαδή, ότι η κοινή γλώσσα χρησιμοποιείται μεταξύ ίσων και ομοίων, ότι είναι άμεση και εκφράζει σχέσεις

οικειότητας, ενώ η επίσημη αποτυπώνει την κοινωνική ιεραρχία και εκφράζει σχέσεις κοινωνικά άνισες και επίσημες. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με τα παιδιά, που προέρχονται από τις κατώτερες – λαϊκές τάξεις, όπου ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν είναι ο περιορισμένος, είναι η «κοινή γλώσσα», με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν προβλήματα. Προβλήματα που δεν έχουν να κάνουν με κάποια γλωσσική καθυστέρηση ή ανικανότητα, αλλά που δημιουργούνται εξαιτίας, της δομής και της διαστρωμάτωσης της κοινωνίας και των ανισοτήτων που υπάρχουν σε αυτήν (Μπασλής, 1988).

Το παιδί από τα χαμηλά [λαϊκά] κοινωνικά στρώματα, ακριβώς επειδή γνωρίζει μόνο την κοινή γλώσσα, αρνείται να μάθει νέες λέξεις, ιδίως όταν πρόκειται για συνώνυμα, γιατί του φαίνονται άχρηστες. Υιοθετεί αρνητική στάση απέναντι στο θεσμό, αμφισβητεί τους νόμους και τις αξίες του, καθώς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Επίσης το παιδί των λαϊκών τάξεων, φυσικό είναι να φέρνει μαζί του και τα "γλωσσικά ιδιώματα" της κοινωνικής του τάξης. Πολλές φορές είναι αναγκασμένο να ακούει από το δάσκαλο εκφράσεις όπως «πες το καλύτερα «ή «δεν το λέμε έτσι.» Βλέπει λοιπόν ότι η γλώσσα που χρησιμοποιεί, καταδικάζεται. Μαθαίνει ότι δεν ξέρει να μιλάει και πρέπει να προσέχει (Μπασλής, 2000).

Για να επικοινωνήσει λοιπόν με το δάσκαλο, με τα άλλα παιδιά, για να έρθει σε επαφή με τα βιβλία του, είναι αναγκασμένο να μεταφέρει το γλωσσικό κώδικα του σχολείου στον δικό του, που όμως έχει άλλη δομή.

Οι επιπτώσεις στην ψυχολογία του και κατά επέκταση στις επιδόσεις του, είναι αρνητικές. Νιώθει ότι βρίσκεται μόνο, σε ένα περιβάλλον ξένο και αφιλόξενο. Αναγκάζεται να ακολουθήσει μια μάθηση μηχανιστική, η οποία όμως το κουράζει. Αποφεύγει την προφορική συμμετοχή στην τάξη, οι επιδόσεις του πέφτουν και οδηγείται με μαθηματική ακρίβεια σε σχολική αποτυχία. Τα παιδιά που διαθέτουν ένα φτωχό λόγο, με την είσοδό τους στο σχολείο, διατρέχουν και τον κίνδυνο, κατά την προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν με το δάσκαλο κυρίως, να παρεξηγηθούν. Και αυτό γιατί όπως πιο πάνω αναφέραμε, δεν διαθέτουν τα κατάλληλα γλωσσικά ιδιώματα, ώστε η επικοινωνία να γίνει, μέσα στα όρια που η επίσημη γλώσσα, η γλώσσα του σχολείου, επιβάλλει. Κινδυνεύουν λοιπόν να χαρακτηρισθούν από το δάσκαλο ως ακοινωνήτα ή εχθρικά (Καραγγιανίδου – Πέννα, 2012).

Η σχολική όμως επιτυχία ή αποτυχία, όπως ο B.Bernstein διατύπωσε στη θεωρία του, δεν έχει να κάνει αυτό καθ' αυτό ,με το διαφορετικό τρόπο που χειρίζονται τα παιδιά το λόγο, αλλά με τον τρόπο που ο δάσκαλος και γενικά το σχολείο, αντιμετωπίζει αυτό το διαφορετικό στη χρήση της γλώσσας (Bernstein, 1990).

Εμπειρικές έρευνες και μελέτες έχουν αποδείξει ,ότι εκείνοι που προκαθορίζουν την αποτυχία κάποιων μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα, είναι οι εκπαιδευτικοί. Αυτό γίνεται, επειδή ακριβώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, πιστεύουν, ότι οι μαθητές, μερικοί ή όλοι, χρησιμοποιούν μια γλώσσα , που είναι φτωχότερη από την επίσημη γλώσσα του σχολείου (Καραγγιανίδου & Πέννα, 2012).

Η δυσκολία ή η αποτυχία ,που συναντούν οι μαθητές στη γλωσσική τους εκπαίδευση στο σχολείο, οφείλεται, όχι τόσο στο γεγονός ότι η μητρική τους γλώσσα διαφέρει από τη γλώσσα του σχολείου, αλλά σύμφωνα και με τον M. Halliday, στο ότι οι περισσότερες παραλλαγές της εθνικής γλώσσας, σφραγίζονται από το στίγμα της κατωτερότητας, από τη σχολική λογοκρισία (Halliday M., 1974).

Η γλώσσα έχει τεράστια σημασία για τον εκπαιδευτικό θεσμό και η γλωσσική εκπαίδευση θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους στόχους του σχολείου (Φραγκουδάκη, 1987) σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η γλώσσα, λοιπόν, στο σχολείο κατέχει δεσπόζουσα θέση κι ως εκ τούτου επηρεάζει σημαντικά τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών. Δίκαια. επομένως, η γλωσσική επιτυχία ή αποτυχία στο σχολείο θεωρείται συνολικότερα σχολική επιτυχία ή αποτυχία αντίστοιχα, με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Συνεπώς, ευνοημένος είναι ο μαθητής που πρέπει να κάνει μικρότερες προσπάθειες προσαρμογής, αυτός που λόγω οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος έχει αναπτύξει τέτοια κίνητρα και στάσεις που συμφωνούν με τις προσδοκίες του σχολείου (Αλμπέρτι Α.,1994).

1.4 Οι νοητικές λειτουργίες που συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη.

Οι νοητικές λειτουργίες (συνώνυμο: ανώτερες φλοιϊκές λειτουργίες) αποτελούν ένα ανώτερου επιπέδου τομέα της εγκεφαλικής λειτουργίας και αφορούν την σύνθετη επεξεργασία αυτών που το άτομο αντιλαμβάνεται τόσο από το εξωτερικό όσο και από το εσωτερικό περιβάλλον. Τα διάφορα είδη των νοητικών λειτουργιών (προσοχή, μνήμη, οπτικοχωρικές λειτουργίες, λόγος, κλπ) έχουν καθοριστεί σχετικά αυθαίρετα χωρίς να είναι πάντα σαφή τα όρια μεταξύ τους. Για παράδειγμα, η δυσχέρεια να θυμηθεί κανείς μια συγκεκριμένη λέξη μπορεί να ταξινομηθεί σαν διαταραχή λόγου ή και σαν διαταραχή μνήμης (αμνησιακή αφασία). Οι διαταραχές των νοητικών λειτουργιών οφείλονται σε βλάβες εξειδικευμένων περιοχών του συνειρμικού εγκεφαλικού φλοιού ή υποφλοιωδών περιοχών (κυριότερα του θαλάμου) (Παπαγεωργίου,1996).

Αναλυτικότερα, παρακάτω παρατίθενται αποσπάσματα από σχετικό άρθρο για τις νοητικές (γνωστικές) λειτουργίες, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται (Κεχαγιάς Π.,1995):

· η αντίληψη



Αντίληψη ονομάζουμε το σύνολο των διαδικασιών μέσω των οποίων ο εγκέφαλός μας οργανώνει και αξιολογεί τα ερεθίσματα που παίρνει από τις αισθήσεις, ώστε να ερμηνεύσει τον κόσμο. Σημαντική προϋπόθεση αποτελεί τα μας (μάτια, αυτιά, μύτη, γλώσσα, δέρμα) να λειτουργούν σωστά και να στέλνουν σωστές πληροφορίες προς τον

εγκέφαλο. Το πρώτο στάδιο της αισθητηριακής αντίληψης είναι η αποκωδικοποίηση. Μέσω αυτής, τα αισθητήρια όργανα μετατρέπουν την αισθητηριακή πληροφορία (ήχος, φως, θερμότητα, κ.α.) σε μια μορφή ενέργειας την οποία μπορεί να επεξεργαστεί το Νευρικό μας Σύστημα. Ακολούθως, συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου θα υποδεχτούν τις πληροφορίες από τις διαφορετικές αισθήσεις, θα τις αναλύσουν και θα τις αξιολογήσουν.

Στο τελευταίο στάδιο, οι πληροφορίες θα ενσωματωθούν σε ένα ενιαίο σύνολο το οποίο θα αντιστοιχεί στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον έξω κόσμο.

Δύο αξιοσημείωτες διεργασίες της αντίληψης είναι η επεξεργασία "από κάτω προς τα πάνω" και η "από πάνω προς τα κάτω". Η προηγούμενη παράγραφος εξηγεί το πρώτο είδος. Η επεξεργασία "από πάνω προς τα κάτω" αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο νους μας ερμηνεύει τις πληροφορίες που δέχεται από το περιβάλλον χρησιμοποιώντας παλαιότερες γνώσεις, αναμνήσεις και κίνητρα. Ο νους μας δημιουργεί ένα "αντιληπτικό πλαίσιο" μέσω του οποίου δίνει νόημα σε ερεθίσματα που είναι ασαφή, ελλιπή, παρόμοια με άλλα ερεθίσματα ή νοητικές καταστάσεις.

· η προσοχή



Μπορούμε να ορίσουμε την προσοχή με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, όμως όλοι θα έχουν ως βάση το εξής: είναι ένας μηχανισμός ο οποίος ελέγχει τις πληροφορίες που έρχονται από το αντιληπτικό μας σύστημα τις οποίες είτε απορρίπτει ή τις διατηρεί στη συνείδηση. Ως μηχανισμός έχει κάποια όρια, τα οποία αντιστοιχούν σε ένα εύρος πληροφοριών που θα διατηρηθούν για μία συγκεκριμένη διάρκεια. Η σύνδεση του μηχανισμού της προσοχής με την έννοια της συνείδησης, της αντίληψης (και όπως θα φανεί και πιο κάτω, με τις υπόλοιπες γνωστικές λειτουργίες) κέντρισε το ενδιαφέρον των ερευνητών, με αποτέλεσμα να έχουμε στη διάθεσή μας αρκετά μοντέλα περιγραφής του μηχανισμού της προσοχής. Ένας σύντομος διαχωρισμός των "ειδών" της προσοχής είναι σε επιλεκτική και διαμοιρασμένη προσοχή.

Στην πρώτη περίπτωση, η προσοχή μας εσκεμμένα "επιλέγει" να εστιάσει σε συγκεκριμένες πληροφορίες και να αγνοήσει άλλες, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, η προσοχή μας μοιράζεται σε διαφορετικά ερεθίσματα και πληροφορίες, αφιερώνοντας χρόνο σε όλα. Με βάση τα παραπάνω, δύο ακόμη τύποι της προσοχής είναι η διατηρούμενη και η εναλλασσόμενη προσοχή. Έχουμε συνηθίσει να αναφερόμαστε στην πρώτη ως "συγκέντρωση", εννοώντας την ικανότητάς μας να παραμένουμε προσηλωμένοι σε ένα έργο ή συγκεκριμένες πληροφορίες για ένα χρονικό διάστημα. Τέλος, η εναλλασσόμενη προσοχή αφορά στην ικανότητά μας να επεξεργαζόμαστε δύο

ερεθίσματα εναλλάξ, και να "μετακινούμε" την προσοχή μας από το ένα ερέθισμα στο άλλο, με επιτυχία.

· η μνήμη



Δίχως τις λειτουργίες της μνήμης δε θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε ή περιγράψουμε τον εαυτό μας, να θυμηθούμε παλιές αναμνήσεις ή να αποκτήσουμε νέες εμπειρίες, να πληρώσουμε τους λογαριασμούς μας ή να δούμε το δρόμο στη γειτονιάς μας. Η μνήμη αποτελεί επίσης ένα μεγάλο πεδίο έρευνας και ο λόγος είναι η πολυπλοκότητα και τα πολλά επίπεδά της. Μπορούμε να σκεφτούμε τις λειτουργίες της μνήμης τοποθετημένες πάνω σε ένα σύστημα αξόνων (x,y).

Στον άξονα x τοποθετούμε τα στάδια της μνημονικής λειτουργίας σύμφωνα με τη σειρά με την οποία λαμβάνουν χώρα:

1. αισθητηριακή μνήμη (είσοδος των αισθητηριακών πληροφοριών στον εγκέφαλο και συγκράτηση αισθητηριακών πληροφοριών για κλάσματα δευτερολέπτων),
2. βραχύχρονη μνήμη (συγκράτηση των πληροφοριών για ελάχιστα δευτερόλεπτα),
3. μακρόχρονη μνήμη (αποθήκευση των πληροφοριών που έχουμε μάθει για μεγάλα χρονικά διαστήματα)

4. ανάκληση (ανάσυρση συγκεκριμένων πληροφοριών που είναι αποθηκευμένες στη μακρόχρονη μνήμη μας).

Στον άξονα y θα τοποθετήσουμε δύο τομείς της μνήμης οι οποίοι αφορούν στην επίγνωση που έχουμε ότι διαθέτουμε και χρησιμοποιούμε πληροφορίες. I. η δηλωτική μνήμη αντιστοιχεί στις πληροφορίες για τις οποίες είμαστε ενήμεροι ότι τις κατέχουμε και μπορούμε να κάνουμε χρήση τους. Γνωρίζουμε για παράδειγμα ποιά είναι η πρωτεύουσα της Γαλλίας, ή σε ποιά Δημοτικό Σχολείο πήγαμε. II. η μη δηλωτική μνήμη αντιστοιχεί κυρίως σε διαδικασίες τις οποίες έχουμε μάθει να τις κάνουμε αυτόματα, δίχως να προσπαθούμε να τις ανακαλέσουμε συνειδητά όταν τις χρειαζόμαστε, όπως το να βάζουμε μπροστά το αυτοκίνητό μας, ή να υπογράψουμε με το όνομά μας. Ακόμη, στον άξονα -y θα σημειώσουμε δύο είδη πληροφοριών της μνήμης: a. όσες πληροφορίες είναι λεκτικές, δηλαδή χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για τις επεξεργαστούμε (π.χ. τον αριθμό ενός τηλεφώνου, την περιγραφή ενός βιβλίου) και b. όσες πληροφορίες δεν είναι λεκτικές, αλλά περισσότερο σχετίζονται με την όραση και αντίληψη του χώρου, τις οπτικό-χωρικές (π.χ. η γωνία στην οποία παρκάραμε, το εξώφυλλο του βιβλίου που περιγράψαμε).

Τέλος, στον άξονα -x θα κατατάξουμε άλλα δύο είδη μνήμης που αφορούν το είδος των πληροφοριών: A. τις σημασιολογικές πληροφορίες (σημασιολογική μνήμη), αυτές που αντιπροσωπεύουν τη γνώση μας για τον κόσμο και τον εαυτό μας, και B. τις πληροφορίες που αφορούν γεγονότα (μνήμη επεισοδίων) τα οποία βιώσαμε παλιά ή πρόσφατα. Η περιγραφή όλων των δυνατοτήτων της μνήμης μας συνήθως καταναλώνει πολλές σελίδες βιβλίων. Ας απομνημονεύσουμε κυρίως δύο πράγματα. Η μνήμη μας βοηθάει να προσδιορίσουμε το ποιοί είμαστε και τι σκοπεύουμε να κάνουμε στο μέλλον και συνεισφέρει στις διαδικασίες της μάθησης νέων πληροφοριών και νέων εμπειριών.

Ø Σημασιολογική Μνήμη

Η Σημασιολογική μνήμη, μέρος της μακρόχρονης μνήμης, είναι η ικανότητα ανάμνησης πληροφοριών που αναφέρονται σε πραγματικά γεγονότα, τα οποία δεν συμπεριλαμβάνουν τις συμφοραζόμενες λεπτομέρειες του γεγονότος μάθησης, επί παραδείγματι, ένας μαθητής μπορεί να γνωρίζει ότι η πρωτεύουσα της Γαλλίας είναι το Παρίσι, αλλά δεν μπορεί να θυμηθεί το πραγματικό γεγονός, δηλαδή πότε άκουσε για πρώτη φορά αυτή την πληροφορία.

Η δυνατότητα, της σημασιολογικής μνήμης είναι να μαζεύει τις πληροφορίες τις οποίες χρειαζόμαστε ή εμείς ή γύρω μας που συνυπάρχουμε μαζί τους. Είναι δηλαδή στην ουσία ένα δίκτυο από σχέσεις λέξεων, κατηγορίες, αρχεία, δηλώσεις κ.λ.π. Πρόκειται στην ουσία για μια εγκυκλοπαίδεια εσωτερική, που περιέχει πληροφορίες για κάθε τρίτο πρόσωπο ή για οτιδήποτε άλλο. Βέβαια, μεταξύ των άλλων καταγράφει και υποκειμενικές προσωπικές πληροφορίες. Είναι απαραίτητη για τις γενικότερες γνώσεις, άσχετα εάν αυτές καταγράφονται συνειδητά ή ασυνείδητα. Κυρίως, όμως, η σημασιολογική μνήμη μας είναι απαραίτητη για την γραμματική του λόγου και για τις γνώσεις σε ότι αφορά πρόσωπα, πράγματα και πράξεις. Είναι απαραίτητη για την ύπαρξη της ζωής και είναι η σημαντικότερη για την κοινωνική συνοχή των ανθρώπων (Κουντούρης Δ., 2012).

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αδυναμίες στην επεισοδιακή μνήμη, επιδεικνύουν συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς, μάθησης και κοινωνικών δυσκολιών, όπως:

- Χάνονται εύκολα.
- Επανάληψη πραγμάτων που έχουν ήδη κάνει, καθώς δεν μπορούν να θυμηθούν ότι τα έκαναν την πρώτη φορά.
- Όταν ερωτηθούν για τις καθημερινές τους εμπειρίες, θεωρούν δύσκολο να παρουσιάσουν συγκεκριμένες λεπτομέρειες ή να περιγράψουν κάποια γεγονότα.
- Παρουσιάζονται κοινωνικά επιφυλακτικοί, καθώς αδυνατούν να θυμηθούν κάποια γεγονότα.

Οι μαθητές με δυσκολίες στη σημασιολογική μνήμη αντιμετωπίζουν πιο διεισδυτικά προβλήματα, όσον αφορά την εκμάθηση των πραγματικών περιεχομένων των διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

1.5 Αναγνώριση και ανάκληση λέξεων.

Οι κυριότεροι τρόποι οι οποίοι χρησιμοποιούνται για να αποδειχθεί ότι ένα άτομο έχει προσλάβει και έχει συγκρατήσει ένα σύνολο πληροφοριακών στοιχείων είναι η αναγνώριση και η ανάκληση.

Όταν σε ορισμένες περιπτώσεις, η αναγνώριση δεν είναι αποτελεσματική, τότε μπορούμε να υιοθετήσουμε ότι οι πληροφορίες που είχαμε προσλάβει και συγκρατήσι στη μνήμη ως γνώσεις έχουν χαθεί από τη μνήμη. Στην περίπτωση όμως που η ανάκληση δεν είναι αποτελεσματική, τότε οι πληροφορίες που είχαμε αποκτήσει, είναι πιθανόν να έχουν χαθεί «μέσα» στη μνήμη, δηλαδή ενώ βρίσκονται εκεί δεν είναι εύκολο να τις εντοπίσουμε και να τις ανασύρουμε όταν τις χρειαζόμαστε, αλλά είναι πιθανόν να μπορούμε να τις αναγνωρίσουμε.

· η αναγνώριση

Η αναγνώριση, αποτελεί τη λειτουργία κατά την οποία η αναγνώριση της πληροφορίας που είχαμε μάθει βοηθά στην αποτελεσματικότερη ανίχνευση της πληροφορίας που είχε κωδικοποιηθεί και συγκρατηθεί στη μνήμη. Κατά συνέπεια η αναγνώριση θεωρείται ως μια γνωστική λειτουργία που φαίνεται να είναι πιο εύκολη ανάκληση. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι η κατανόηση του προφορικού λόγου ή η ανάγνωση του γραπτού λόγου είναι κατά κανόνα ευκολότερες γνωστικές διαδικασίες από την ομιλία και τη γραφή αντίστοιχα, για την διεκπεραίωση των οποίων απαιτείται η ανάκληση των πληροφοριών.

Η μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της αναγνώρισης έχει αποδειχτεί σε πολλές μελέτες. Μια τέτοια μελέτη μάθησης μεμονωμένων λέξεων παρουσιάζεται στο παρακάτω παράδειγμα, όπου δυο, κατά το δυνατόν ομοιογενείς, ομάδες υποκειμένων καλούνται να μάθουν και να συγκρατήσουν 50 λέξεις . Μετά τη συμπλήρωση καθορισμένου χρόνου για τη μάθηση και τη μεσολάβηση μερικών λεπτών, ακολουθεί η αξιολόγηση της μάθησης των 50 λέξεων. Η αξιολόγηση της μάθησης γίνεται με διαφορετικό τρόπο στις δυο ομάδες. Από τα υποκείμενα της Α ομάδας ζητείται η ανάκληση των προσληφθέντων πληροφοριών, δηλαδή να γράψουν- αναφέρουν όσες θυμούνται. Αντίθετα, από τα υποκείμενα της Β ομάδας ζητείται να αναγνωρίσουν τις λέξεις που είχαν μάθει μέσα από ένα μεγαλύτερο κατάλογο λέξεων, στον οποίο περιλαμβάνονται τόσο αυτές οι λέξεις όσο και νέες λέξεις.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα υποκείμενα της Β ομάδας (αναγνώρισης) αναγνώρισαν περισσότερες λέξεις απ' όσες μπόρεσαν να ανακαλέσουν τα υποκείμενα της Α ομάδας (Gregg, 1975, Baddeley, 1976, Reynolds & Flagg, 1977).

· **Η ανάκληση.**

Η ανάκληση των πληροφοριών από τη μνήμη συνήθως χαρακτηρίζεται ως η βασικότερη μέθοδος αξιολόγησης της μάθησης των πληροφοριών και της κατοχής γνώσεων. Κατ' αυτήν εντοπίζουμε και ανασύρουμε από τη μνήμη τις πληροφορίες που είχαμε προσλάβει και μάθει. Αν η ανάκληση έχει ή πρέπει να έχει μια ορισμένη σειρά , τότε συνήθως χαρακτηρίζεται ως ανάκληση σειρά (serial recall) , ενώ, αν δεν υφίσταται τέτοιος προορισμός, τότε χαρακτηρίζεται ως ελεύθερη ανάκληση (free recall).

Οι πληροφορίες που ανασύρονται κατά την ανάκληση, και ειδικότερα κατά την ελεύθερη ανάκληση, δεν αποτελούν απλώς συσσωρευτική αναπαραγωγή των πληροφοριακών στοιχείων που είχαν προσληφθεί, αλλά , έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που αντανακλούν τη γνωστική επεξεργασία που έχουν υποστεί οι πληροφορίες κατά τη συγκράτησή τους στη μνήμη ή κατά την ανάκλησή τους. Τα χαρακτηριστικά των ανακαλούμενων πληροφοριών είναι τα εξής:

1. Η ποσότητα των ανακαλούμενων πληροφοριών.

Οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με τη σχέση μεταξύ των πληροφοριών που δίνονται για μάθηση και αυτών που τελικά ανακαλούνται κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ποσότητα των ανακαλούμενων πληροφοριών είναι συνήθως ανάλογη με την ποσότητα των προσφερόμενων πληροφοριών (Jung, 1968).

2. Η ανάκληση σε σχέση με τη σειρά παρουσίασης των πληροφοριών.

Έχει διαπιστωθεί ότι η σειρά που είχαν οι πληροφορίες κατά την πρόσληψή τους σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα της ανάκλησής τους (Jung,1968). Στις περιπτώσεις που οι πληροφορίες αποτελούν μεμονωμένες λέξεις, έχει διαπιστωθεί ότι εκείνες που είχαν προσφερθεί τελευταίες ανακαλούνται καλύτερα από εκείνες που είχαν προσφερθεί πρώτες. Όμως, στις περιπτώσεις που οι πληροφορίες συγκροτούν κείμενα, η ανάκληση είναι αποτελεσματικότερη για τα κύρια σημεία των αρχικών παραγράφων, ακολουθούμενη από τα βασικά σημεία των τελευταίων και μεσαίων παραγράφων.

3. Η σημασιολογική κατηγοριοποίηση των ανακαλούμενων πληροφοριών.

Από έρευνες έχει προκύψει ότι οι πληροφορίες που έχουν κάποια σχέση μεταξύ τους τείνουν να ανακαλούνται μαζί. Αυτό ισχύει όχι μόνο όταν οι πληροφορίες είναι σημασιολογικά κατηγοριοποιημένες κατά την πρόσληψή τους, οπότε ενισχύεται η συγκράτησή τους, αλλά και όταν προσφέρονται χωρίς εμφανή σημασιολογική κατηγοριοποίηση. Στην περίπτωση αυτή, η κατηγοριοποίηση επιβάλλεται από το ίδιο το άτομο το οποίο μαθαίνει, συγκρατεί και ανασύρει τις πληροφορίες αυτές.

4. Η ανάκληση των κύριων σημείων του πληροφοριακού υλικού.

Η άποψη που επικρατεί είναι ότι όταν τα άτομα ανακαλούν πληροφορίες που έχουν μάθημα , τότε δεν αναπαράγουν το πληροφοριακό υλικό όπως το είχαν προσλάβει, αλλά ανακαλούν τα κυριότερα σημεία του, τα οποία αποτελούν, κατά κάποιο τρόπο, τα αξονικά στοιχεία ή το σκελετό του πληροφοριακού υλικού.

5. Ο αφαιρετικός χαρακτήρας της ανάκλησης.

Ο Gomulicki παρατήρησε ότι η ανάκληση δομημένων πληροφοριών (πχ ενός περιγραφικού κειμένου) χαρακτηριζόταν από παραλείψεις πληροφοριακών στοιχείων παρά από αναδιάρθρωση του πληροφοριακού υλικού. Επιπλέον, οι παραλείψεις πληροφοριακών στοιχείων δεν συνέβαιναν στην τύχη, αλλά αφορούσαν κυρίως τα πληροφοριακά στοιχεία που μετέφεραν δευτερεύουσες πληροφορίες. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα ο Gomulicki κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ανάκληση θα πρέπει να θεωρηθεί πως έχει αφαιρετικό παρά συνθετικό ή αναδιαρθρωτικό χαρακτήρα. Ανάλογη άποψη είχε διατυπώσει και ο Kay (1955).

Στην ελληνική γλώσσα , τα συμπεράσματα του Gomulicki για τον αφαιρετικό χαρακτήρα της μνημονικής ανάκλησης επαληθεύτηκαν για πρώτη φορά από δυο έρευνες (Porpodas,1976, Πόρποδας,1990). Στη πρώτη έρευνα (Porpodas,1976) εξετάστηκαν μαθητές Γ και Ε τάξεων του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι διάβασαν το κάθε κείμενο μόνο μια φορά , διότι σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη της φυσιολογικής μάθησης και ανάκλησης των πληροφοριών του κειμένου. Στη δεύτερη έρευνα (Πόρποδας,1990) μελετήθηκε εκτός από την ανάκληση και η επίδραση που έχει ο τρόπος πρόσληψης των γλωσσικών πληροφοριών, ο χρόνος ανάκλησης των πληροφοριών και η ηλικία των παιδιών (Β και ΣΤ τάξεων δημοτικού), στην ποσότητα και την ταυτότητα των σημασιολογικών και δομημένων πληροφοριών που ανακαλούνται από τη μνήμη.

Οι κυριότερες διαπιστώσεις των ερευνών ήταν οι εξής :Πρώτον, ότι ανεξάρτητα από τον τρόπο πρόσληψης των πληροφοριών υπήρχε σαφής επίδραση της ηλικίας των παιδιών στη

ποσότητα των ανακαλούμενων πληροφοριών , πράγμα το οποίο ίσως δείχνει τη διαφορά στη γλωσσική ωριμότητα και στην ικανότητα κατανόησης και αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου. Δεύτερον, ότι η συγκράτηση και ανάκληση των πληροφοριών από τα παιδιά της μικρότερης ηλικίας διευκολύνεται από την ακρόαση παρά από την ανάγνωση του πληροφοριακού υλικού, πράγμα το οποίο αντανακλά τη μεγαλύτερη δυσκολία επεξεργασίας του γραπτού λόγου σε σχέση με τον προφορικό λόγο. Τρίτον, η ποιοτική ανάλυση των ανακληθέντων πληροφοριακών στοιχείων , έδειξε ότι η ανάκληση των στοιχείων ενός κειμένου δεν είναι ομοιόμορφη, αλλά ότι μερικές πληροφορίες ανακαλούνται , ενώ άλλες είναι δυνατόν να μην ανακαλούνται καθόλου. Το ενδιαφέρον όμως εντοπίζεται στο ότι οι πληροφορίες που ανακαλούνται είναι σχεδόν οι ίδιες, ανεξάρτητα από τον τρόπο πρόσληψης, το χρόνο ανάκλησης και την ηλικία των υποκειμένων. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει την υπόθεση αφενός μεν για τον αφαιρετικό χαρακτήρα της μνήμης, αφετέρου δε για το ότι οι πληροφορίες που ανακαλούνται αντιστοιχούν στα κύρια στοιχεία του πληροφοριακού υλικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.

2.1 Η σημασιολογική ανάπτυξη.

Η ανάπτυξη του σημασιολογικού τομέα της παιδικής γλώσσας αναφέρεται στη μάθηση των εννοιών και νοημάτων της γλώσσας. Η μελέτη της ανάπτυξης του λεξιλογίου αποτελεί τον πιο διαδεδομένο τρόπο αξιολόγησης της γλωσσικής ανάπτυξης.

Η σημασιολογική ανάπτυξη πιστεύεται ότι ολοκληρώνεται γύρω στην ηλικία των οχτώ ετών. Η πλήρης ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος περιλαμβάνει την ανάπτυξη πολλών επιμέρους τομέων, οι κυριότεροι των οποίων είναι:

1. **Ο εμπλουτισμός των λέξεων.** Είναι εύλογο ότι για να μπορέσει το παιδί να αποκτήσει άνεση στη γλωσσική επικοινωνία πρέπει να μαθαίνει νέες, λέξεις,

εμπλουτίζοντας, έτσι σταδιακά το λεξιλόγιό του. Η αύξηση του λεξιλογίου αποτελεί μια μακρόχρονη υπόθεση.

2. Η απόκτηση της σημασίας των λέξεων. Οι πρώτες λέξεις της ομιλίας του παιδιού(πχ μαμά, μπαμπά) είναι πιθανόν να χρησιμοποιούνται από το παιδί με διαφορετική σημασία απ'ότι τις χρησιμοποιούν οι ενήλικες (πχ. Η λέξη μαμά πολλές φορές χρησιμοποιείται από το παιδί για να δηλώσει όχι την παρουσία ή την ανάγκη για τη παρουσία της μητέρας, αλλά την ανάγκη για τροφή).

Κατά μια άλλη άποψη, η απόκτηση της σημασίας των λέξεων σχετίζεται με την ανάπτυξη της συμβολικής λειτουργίας. Δηλαδή, ενώ αρχικά το παιδί όταν προφέρει μια λέξη συνήθως εκφράζει τα συναισθήματά του(πχ με τη λέξη μαμά εκφράζει την επιθυμία να είναι κοντά στη μαμά του) , σιγά σιγά όμως (κυρίως από το δεύτερο έτος της ηλικίας του) αρχίζει να χρησιμοποιεί τις λέξεις ως σύμβολα προσώπων, πραγμάτων ή καταστάσεων (πχ η λέξη μαμά προσδιορίζει το πρόσωπο στο οποίο αναφέρεται).

3. Η απόκτηση της γνώσης για τις σχέσεις ανάμεσα στις σημασίες των λέξεων. Εκτός από τις σημασίες των συγκεκριμένων λέξεων, το σημασιολογικό επίπεδο μιας γλώσσας περιλαμβάνει επίσης και τη σχέση ανάμεσα στις σημασίες των λέξεων. Ωστόσο, το δύσκολο στην περίπτωση αυτή είναι να προσδιοριστεί ο χρόνος της ανάπτυξής τους στο παιδί.

4. Η απόκτηση της γνώσης για τη δομή των προτάσεων. Ένας άλλος τομέας της ανάπτυξης του σημασιολογικού συστήματος , αναφέρεται στο πως οι σημασίες των μεμονωμένων λέξεων δομούνται στη πρόταση, με αποτέλεσμα να εκφράζουν ένα νόημα. Επ' αυτού, οι Katz & Fodor(1963), διατύπωσαν τη *θεωρία της γλωσσικής σημασίας* , η οποία αναφέρεται στη γνώση που πρέπει να αποκτήσει ένας ομιλητής της γλώσσας, ώστε να είναι ικανός να χαρακτηρίζει μερικές προτάσεις ως σημασιολογικά ομαλές και άλλες ως σημασιολογικά απαράδεκτες. Για παράδειγμα, τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της λέξης γάλα είναι οι έννοιες υγρό, τροφή άσπρο, με συνέπεια η φράση κόκκινο γάλα να παραβιάζει τους περιορισμούς που έχει η λέξη γάλα (Mc Neil,1970).

2.2 Η συντακτική ανάπτυξη.

Η συντακτική ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού αναφέρεται στη διαδικασία απόκτησης των αρχών που διέπουν τη δομή των λέξεων της γλώσσας σε προτάσεις. Η γλώσσα του παιδιού αρχίζει να παρουσιάζει μια συντακτική δομή ουσιαστικά μετά το πρώτο έτος της ζωής του, οπότε αρχίζει το παιδί να χρησιμοποιεί λέξεις στην ομιλία του. Από την ηλικία αυτή αρχίζει μια περίοδος ανάπτυξης του συντακτικού στοιχείου μιας γλώσσας, η οποία, κατά ένα μεγάλο μέρος, ολοκληρώνεται γύρω στα 4-5 χρόνια της ηλικίας του παιδιού.

Η μελέτη της συντακτικής ανάπτυξης της γλώσσας προωθήθηκε ιδιαίτερα από τις αρχές της δεκαετίας του 1960. Η έμφαση αυτή δόθηκε κυρίως με τις μελέτες των N.Chomsky, D.Mc Neil και R.Brown, οι οποίοι υποστήριζαν ότι η γλώσσα του παιδιού δεν αποτελεί ελλιπές αντίγραφο της γλώσσας των ενηλίκων, αλλά μια διαφορετική γλώσσα. Από τις μελέτες διαφάνηκε επίσης ότι τα παιδιά αποκτούν τις αρχές της συντακτικής δομής της γλώσσας με ένα παρόμοιο τρόπο ως προς τη διαδοχή των αναπτυξιακών φάσεων.

Η πορεία της συντακτικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της ζωής του παιδιού είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και χωρίζεται στις παρακάτω περιόδους.

i. Η πρώτη περίοδος της συντακτικής ανάπτυξης (0-3 χρόνια).

Η περίοδος αυτή αναφέρεται στην ανάπτυξη της συντακτικής δομής της γλώσσας, από τη γέννηση του παιδιού μέχρι την ηλικία των 3 ετών περίπου.

ii. Η πρώτη φάση της συντακτικής ανάπτυξης.

- *Το ολοφραστικό στάδιο (10-12 μήνες)* : Η συντακτική ανάπτυξη της γλώσσας αρχίζει με τη συμπλήρωση του πρώτου έτους της ζωής του παιδιού, οπότε παράγεται η πρώτη πραγματική γλωσσική έκφραση, η πρώτη λέξη.
- *Το μεταβατικό στάδιο (12-18 μήνες).*: Το στάδιο αυτό συνδέει το ολοφραστικό στάδιο με τη γλωσσική παραγωγή της πρότασης των δυο ή περισσότερων λέξεων, η οποία παρατηρείται γύρω στους 18 μήνες της ηλικίας του. Σε αυτό το στάδιο το παιδί παράγει δυο λέξεις μαζί, αλλά με χρονικό κενό ανάμεσά τους.

- Το στάδιο των προτάσεων των δυο λέξεων (18-20 μήνες). Γύρω στους 18-10 μήνες της ηλικίας του παιδιού παρατηρείται η συστηματική χρήση των δυο λέξεων στην ομιλία του παιδιού. Το γεγονός αυτό αποτελεί την ουσιαστική αρχή της γλωσσικής ανάπτυξης, καθότι η γλώσσα είναι ένα μέσο για την έκφραση απεριόριστου αριθμού σκέψεων με τη βοήθεια ενός περιορισμένου λεξιλογίου.

iii. Η δεύτερη φάση της συντακτικής ανάπτυξης (2-3 χρόνια).

Το χαρακτηριστικό αυτής της φάσης της συντακτικής ανάπτυξης είναι ο σχηματισμός προτάσεων τριών λέξεων, που παρατηρείται μεταξύ του 2^{ου} και 3^{ου} έτους της ζωής του παιδιού. Στην περίοδο αυτή, οι προτάσεις που δημιουργεί το παιδί είναι πιο μεγάλες και σύνθετες, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι η θέση των λέξεων μέσα σε αυτές είναι τυχαία.

iv. Η δεύτερη περίοδος της συντακτικής ανάπτυξης (3-5 ή 6 χρόνια).

Έχοντας επιτύχει τη παραγωγή προτάσεων τριών λέξεων στο 3^ο έτος της ηλικίας του, το παιδί εισέρχεται στη δεύτερη περίοδο της ανάπτυξης της συντακτικής δομής της γλώσσας. Η περίοδος αυτή καλύπτει την ηλικία των 3-6 ετών, δηλαδή την ηλικία του νηπιαγωγείου και της πρώτης τάξης του δημοτικού και παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά: Πρώτον, παρατηρείται ταχεία πρόοδος στη γλωσσική ανάπτυξη τόσο στον τομέα της κατανόησης όσο και της παραγωγής και δεύτερον, εκδηλώνεται η ανάπτυξη γλωσσικών μετασχηματισμών. Από τους μετασχηματισμούς αυτούς εκείνοι που έχουν μελετηθεί περισσότερο είναι οι ερωτήσεις και οι αρνητικές προτάσεις.

Στο θέμα των ερωτήσεων, οι μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά που μιλούσαν την αγγλική γλώσσα έχουν δείξει ότι τα παιδιά δημιούργησαν ερωτήσεις που αποδεικνύει την αυτονομία της παιδικής γλώσσας. Οι ερωτήσεις (κυρίως τύπου ποίες, πού, γιατί, τι) διαμορφώνονται σύμφωνα με τη γραμματική του παιδιού.

Αναφορικά με τις αρνητικές προτάσεις οι Klima & Bellugi (1966) υποστηρίζουν ότι αρχικά δεν υπάρχουν αρνητικές προτάσεις στην ομιλία του παιδιού όπως τις εννοούν οι ενήλικοι αλλά ότι η άρνηση του παιδιού εκφράζεται με το όχι. Στη συνέχεια θα εμφανιστούν οι αρνητικοί τύποι δεν και μη.

Μετά την ηλικία του 6^{ου} έτους το παιδί φαίνεται ότι έχει αναπτύξει το μεγαλύτερο μέρος της συντακτικής δομής της γλώσσας και , κατά συνέπεια, οι

διαφορές μεταξύ της συντακτικής δομής της γλώσσας του και εκείνης των ενηλίκων δεν είναι έκδηλες. Αξίζει να αναφερθεί ότι σημαντικοί παράγοντες για τη συντακτική ανάπτυξη του παιδιού αποτελούν : η μίμηση , η ομιλία των γονέων και η ενεργοποίηση του παιδιού.

2.3 Πρώτες Λέξεις

Η σημασιολογική ανάπτυξη των παιδιών εξαρτάται από την αντιληπτική τους ανάπτυξη , αντιστοιχώντας τις σημασίες σε έννοιες που έχουν στη διάθεση τους. Σύμφωνα με τη παραπάνω άποψη η γλωσσική ανάπτυξη βασίζεται στη γνωστική με τη συμμετοχή έμφυτων διεργασιών για την κατηγοριοποίηση των αντικειμένων ώστε το παιδί να γεννιέται με την ικανότητα να σχηματίζει έννοιες.

Είναι πιθανό κοινωνικοί παράγοντες να παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση των σημασιών των πρώτων λέξεων. Η συνδυασμένη προσοχή μεταξύ του ενήλικα και του παιδιού αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την πρώιμη μάθηση λέξεων. Οι γονείς συνήθως φροντίζουν να μιλούν για τα πράγματα, στα οποία τα παιδιά τους δείχνουν ενδιαφέρον κάθε στιγμή. Ακόμα και στην ηλικία των 16 μηνών, τα παιδιά είναι ευαίσθητα στα αντικείμενα, που προσέχει ο ομιλητής και μπορούν να καταλαβαίνουν κατά πόσο οι νέες ετικέτες αναφέρονται σε συγκεκριμένα πράγματα (Baldwin,1991, Woodward & Markman,1998). Οι πρώτες λέξεις είναι πιθανότατα περιορισμένες, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται μόνο σε συγκεκριμένα πλαίσια συνομιλίας (Levy & Nelson , 1994 , Hampson & Shaw, 1993.) . Πρόσφατες έρευνες έδωσαν έμφαση στο ρόλο του κοινωνικού πλαισίου στην απόκτηση νέων λέξεων , ως συμπληρωματικό παράγοντα ή εναλλακτική στους έμφυτους ή λεξιλογικούς περιορισμούς. Ο Tomasello (1992) υποστήριξε ότι οι κοινωνικοί και πραγματολογικοί παράγοντες μπορεί να ασκούν σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη της γλώσσας. Το πρόβλημα της ετικετοποίησης αντικειμένων θα μπορούσε να απλοποιηθεί σημαντικά εάν ο ενήλικας και το παιδί ορίσουν μέσω οποιουδήποτε διαθέσιμου επικοινωνιακού μέσου , ότι η συνομιλία επικεντρώνεται σε μια συγκεκριμένη διάσταση ενός αντικειμένου. Για παράδειγμα, εάν έχει οριστεί ότι το θέμα της συνομιλίας είναι το « χρώμα» τότε η λέξη «ροζ» δεν θα χρησιμοποιηθεί για να κατονομάσει ένα γουρούνι αλλά το χρώμα του. Ενήλικες και παιδιά αλληλεπιδρούν , για να καθορίσουν το επίκεντρο της αρχικής τους συνομιλίας.

Οι Tomasello και Kruger (1992) έδειξαν τη σπουδαιότητα των πραγματολογικών και επικοινωνιακών παραγόντων. Έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά είναι εκπληκτικά καλύτερα στο να μαθαίνουν νέα ρήματα , όταν οι ενήλικες μιλούν για πράξεις οι οποίες ακόμη δεν έχουν συμβεί, παρά όταν τα ρήματα χρησιμοποιούνται καταδεικτικά για να αναφερθούν σε πράξεις που είναι εν εξελίξει. Αυτό πρέπει να συμβαίνει γιατί η επικείμενη πράξη περιλαμβάνει ένα σημαντικό αριθμό πραγματολογικών πληροφοριών , τις οποίες το βρέφος μπορεί να χρησιμοποιήσει και στις οποίες πρέπει να εστιάσει τη προσοχή του. Συνοπτικά, το κοινωνικό πλαίσιο εξυπηρετεί τον ίδιο ρόλο με εκείνο των εγγενών αρχών, καθιστώντας το παιδί ικανό να προσδιορίζει τις αναφορές των λέξεων χωρίς ακόμα να γνωρίζει τη γλώσσα. Η συνδυασμένη προσοχή με ενηλίκους ή η δια-υποκειμενικότητα αποτελεί ένα απαραίτητο συστατικό στοιχείο για την εκμάθηση της γλώσσας. Τα παιδιά φαίνεται να διαφέρουν ως προς τη σπουδαιότητα που αποδίδουν στις διαφορετικές έννοιες και αυτό οδηγεί σε ατομικές διαφορές και προτιμήσεις στην εκμάθηση λέξεων. Η πρώτη χρήση της λέξης «σκύλος» ποικίλει, από το τετράποδο αντικείμενο με σχήμα θηλαστικού, έως όλα τα γούνινα (συμπεριλαμβανομένων άψυχων αντικειμένων , όπως καπέλα και παλτά), καθώς και κινούμενα αντικείμενα (Clark & Clark, 1977). Σε κάθε περίπτωση λειτουργεί η ίδια βασική αρχή : ένα παιδί σχηματίζει μια υπόθεση σχετικά με τη σημασία της λέξης και τη δοκιμάζει. Οι υποθέσεις που σχηματίζονται διαφέρουν από παιδί σε παιδί.

Η Nelson (1973) εξέτασε τις πρώτες δέκα λέξεις που παρήγαγαν τα παιδιά και βρήκε ότι οι κατηγορίες που αναφέρονται πιο συχνά είναι τα ονόματα σημαντικών προσώπων , ζώα , τρόφιμα και παιχνίδια. Ωστόσο , τα παιδιά διαφέρουν σημαντικά ως προς τις πρώτες τους λέξεις . Σύμφωνα, με την Nelson τα παιδιά διακρίνονται σε δυο ομάδες με βάση τις λέξεις που παρήγαγαν πρώτες. Αρχικά, η πρώτη ομάδα που περιλάμβανε τα εκφραστικά παιδιά έδωσε έμφαση στους ανθρώπους και στα συναισθήματα ενώ η δεύτερη με τα αναφορικά παιδιά επικεντρώθηκε στα αντικείμενα , τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αναφορική ομάδα κατακτούσε το λεξιλόγιο πιο γρήγορα ενώ η εκφραστική είχε πιο γρήγορη συντακτική ανάπτυξη. Οι Greenfield & Smith (1976) ανακάλυψαν ότι οι πρώτες λέξεις μπορεί να αναφέρονται σε διαφορετικούς ρόλους και όχι μόνο σε αντικείμενα ενώ πρότειναν ότι οι πρώτες εκφορές πρέπει να κατονομάζουν ρόλους , για παράδειγμα η πρώτη λέξη « μαμά» ενδέχεται να χρησιμοποιείται από τη μητέρα για συγκεκριμένες ενέργειες που εκτελεί η ίδια παρά για τη μητέρα ως φυσικό πρόσωπο. Συγχρόνως, θεωρείται ότι οι πρώτες λέξεις αναφέρονται είτε σε αντικείμενα που

κινούνται μόνα τους (πρόσωπα, ζώα και σχήματα) είτε σε αυτά που κινούνται από άλλους (φαγητό, ρούχα ,παιχνίδια κλπ) . Τα κινούμενα από μόνα τους αντικείμενα τείνουν να κατονομάζονται πριν από τα κινούμενα από άλλους ενώ οι τόποι και τα εργαλεία της πράξης κατονομάζονται πολύ σπάνια . Έπειτα από έρευνα της Mc Shane (1991), τα πιο μικρά παιδιά κατονομάζουν αντικείμενα αυθόρμητα ή σπάνια δίνουν ονόματα αντικείμενων ως απάντηση σε ερωτήσεις σε αντίθεση με τη συμπεριφορά τους κατά το τέλος του δεύτερου χρόνου.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το ερώτημα που προκύπτει πάνω στις προηγούμενες διατυπώσεις για το πώς το παιδί μπορεί να ξεχωρίσει με τι ακριβώς από τον κόσμο ταιριάζει μια λέξη. Το παιδί θα πρέπει να μάθει να αντιστοιχεί το όνομα με ένα αντικείμενο και όχι με κάποια ιδιότητα ,όπως για παράδειγμα η λέξη «φεγγάρι» που πρέπει να αναφέρεται στο ίδιο το φεγγάρι και όχι σε κάποια ιδιότητα του, ότι «είναι ασημένιο» ή «στρογγυλό» ενώ η έννοια του θα πρέπει να συνεχίσει να ισχύει ακόμα και όταν το σχήμα του εκάστοτε αντικείμενου αλλάζει όπως στο παράδειγμα με το «φεγγάρι» που μπορεί να εμφανιστεί με τη μορφή της «πανσέληνου» ή ως «μισοφέγγαρο». Επομένως, γίνεται αντιληπτό το πόσο σημαντική είναι η σύνδεση ονομάτων με αντικείμενα και πράξεις όπως και η ευρηματικότητα των παιδιών ως προς τη κατάκτηση και την ανάπτυξη της γλώσσας.

Το 1977 οι Clark & Clark προσδιόρισαν με τη χρήση παραδειγμάτων, δυο από τα βασικά λάθη των παιδιών κατά τη πρώιμη περίοδο της γλωσσικής ανάπτυξης. Στη συνέχεια παραθέτονται τα δυο παραδείγματα.

(1) Η μητέρα έδειξε και ονόμασε ένα σκυλί “ bow-wow”. Το παιδί αργότερα χρησιμοποίησε το “ bow-wow” για τα σκυλιά , τις αγελάδες, τις γάτες και τα άλογα.

(2) Η μητέρα λέει αυστηρά στο παιδί της “ Νεαρέ, το έκανες επίτηδες”. Όταν ρωτήθηκε αργότερα τί σημαίνει το “επίτηδες” το παιδί απάντησε “ σημαίνει ότι με κοιτάζεις”.

Τα παραπάνω παραδείγματα εμφανίζουν με το πιο έντονο τρόπο τις γενικεύσεις που κάνουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της κατάκτησης των πρώτων εννοιών είτε αυτές σχετίζονται με αντικείμενα, όπως το πρώτο παράδειγμα που το παιδί χαρακτήριζε ως “bow-wow” , όλα τα τετράποδα ζώα, είτε κατά τη χρήση ρημάτων , στα οποία πρέπει να δίνεται πάντα η σωστή ερμηνεία με σκοπό την αποφυγή λαθών και παρερμηνεύσεων από το ίδιο το παιδί. Συνοψίζοντας , οι Clark & Clark υποστηρίζουν ότι, στα πολύ πρώιμα

στάδια ανάπτυξης το παιδί πρέπει να ξεκινήσει με δυο υποθέσεις. Αρχικά, ότι ο σκοπός της γλώσσας είναι η επικοινωνία και στη συνέχεια ότι η γλώσσα δίνει νόημα όταν εντάσσεται σένα πλαίσιο διαμορφώνοντας ποικίλες υποθέσεις για τη σημασία των λέξεων και τις στρατηγικές που πρέπει να ακολουθηθούν για τη βελτίωση αυτών των σημασιών.

Περίπου στην ηλικία των δύομισή ετών τα παιδιά αρχίζουν σταδιακά να ελαττώνουν τις γενικεύσεις, συγχρόνως, εισέρχονται στο στάδιο των ερωτήσεων και της ραγδαίας αύξησης του λεξιλογίου τους. Λέξεις με πιο απλές σημασιολογικές αναπαραστάσεις αποκτώνται πρώτα ενώ η σειρά κατάκτησης ορισμών σχετικά με τις διαστάσεις χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν μεγέθη και ταιριάζουν απόλυτα με τη σημασιολογική πολυπλοκότητά τους. Οι παραπάνω όροι αποκτώνται με την εξής σειρά:

μεγάλος-μικρός

ψηλός-κοντός ή μακρύς-κοντός

ψηλός-χαμηλός

παχύς-αδύνατος

πλατύς-στενός

βαθύς-ρηχός

Οι ορισμοί “μεγάλος” και “μικρός” είναι πιο γενικοί από τους υπόλοιπους γι’ αυτό και κατακτώνται χρονικά πρώτοι. Οι “πλατύς” και “στενός” είναι πιο εξειδικευμένοι, χρησιμοποιούνται για να αναφερθούν στη δεύτερη διάσταση του μεγέθους και το παιδί τους κατακτάει πολύ αργότερα. Οι υπόλοιποι οροί εξαιτίας της πολυπλοκότητας τους κατακτώνται στο ενδιάμεσο διάστημα (Bierwisch, 1970· Clark & Clark, 1977· Wales & Campell, 1970).

Είναι ευρέως διαδεδομένο ότι τα ουσιαστικά αποκτώνται ευκολότερα από τα ρήματα. Αυτό συμβαίνει γιατί τα ρήματα είναι γνωστικά πιο σύνθετα από τα ουσιαστικά καθώς τα δεύτερα κατονομάζουν αντικείμενα ενώ τα πρώτα δημιουργούν σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων (Genter, 1978). Μια άλλη άποψη , είναι , ότι η απόκτηση τους εξαρτάται από την απόκτηση ορισμένων ουσιαστικών αλλά και πληροφοριών που σχετίζονται με το τρόπο που λειτουργεί η σύνταξη σε φραστικό επίπεδο (Gillete, Gleitman, Gleitman &

Ledever, 1999), δηλαδή η κατάκτηση των ρημάτων εξαρτάται από την απόκτηση γνώσης σχετικά με το γλωσσικό πλαίσιο. Συμπερασματικά, τα ρήματα είναι πιο δύσκολο να αποκτηθούν απ'τα ουσιαστικά εξαιτίας της μεγαλύτερης εξάρτησης τους από το σύνθετο γλωσσικό πλαίσιο επηρεάζοντας με αυτό το τρόπο τη σημασιολογική ανάπτυξη που θα διαμορφωθεί σαν αποτέλεσμα της ισχυρότερης αλληλεπίδρασης μεταξύ λεξιλογικών και συντακτικών παραγόντων.

Η σημασιολογική ανάπτυξη των παιδιών εξαρτάται από την αντιληπτική τους ανάπτυξη καθώς διαθέτουν έμφυτη την ικανότητα να αντιστοιχούν απευθείας τις σημασίες σε έννοιες που έχουν στη διάθεση τους, επομένως με βάση τη παραπάνω άποψη η γλωσσική ανάπτυξη πρέπει να ακολουθεί τη γνωστική. Οι Quinn & Eimas (1986) υποστήριξαν ότι το παιδί κατέχει εκ γενετής την κατηγοριοποίηση της γνώσης καθώς δεν γίνεται όλες οι έννοιες να σηματοδοτούνται μόνο από απλές γλωσσικές διεργασίες αλλά ταυτόχρονα από ορισμένες έμφυτες που οδηγούν στη κατηγοριοποίηση των αντικείμενων ώστε να δημιουργείται η δυνατότητα σχηματισμού εννοιών.

Οι πρώτες λέξεις προκύπτουν μέσα από καταστάσεις, όπου ένα παράδειγμα της κατηγορίας, στο οποίο αναφέρεται η λέξη, είναι παρόν στο οπτικό πεδίο του γονέα και του παιδιού δημιουργώντας ένα καταδεικτικό μοντέλο εκμάθησης των πρώτων λέξεων (Quine, 1960).

Καταδεικτικό, σημαίνει, το να δείχνει κανείς με το δάχτυλο- αυτό μεταφέρει την ιδέα της απόκτησης απλών λέξεων με το να δείχνει ο γονέας με το δάχτυλο ένα σκυλί και λέει “σκυλί” και το παιδί έπειτα απλώς συνδέει το όνομα με το αντικείμενο. Το πρόβλημα είναι απλά ότι το παιδί δε γνωρίζει ποιο χαρακτηριστικό του αντικείμενου κατονομάζεται. Με βάση τις γνώσεις του παιδιού, θα μπορούσε η λέξη σκυλί να διακρίνει μόνο τα πόδια του σκύλου ή ολόκληρη την κατηγορία των ζώων ή το καφέ χρώμα του ή το γάβγισμα που κάνει ή τη μυρωδιά του ή το τρόπο που κινείται, το συγκεκριμένο πρόβλημα ονομάζεται πρόβλημα αντιστοίχισης. Μια σημαντική παράμετρος που καθιστά εφικτό το συγκεκριμένο μοντέλο είναι ότι οι ενήλικες τονίζουν τις πιο σημαντικές λέξεις και τα παιδιά επιλεκτικά παρακολουθούν τα πιο τονισμένα μέρη του λόγου που ακούν (Gleitman & Wanne,1982). Ωστόσο, το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου είναι σημαντική και έχει προταθεί ένας σημαντικός αριθμός λύσεων για το πρόβλημα αντιστοίχισης.

Οι ερευνητές έχοντας ως βάση την θεωρία ότι το παιδί που αναπτύσσεται χρησιμοποιεί έναν αριθμό λεξιλογικών αρχών , ώστε να κατακτήσει τη σημασία μιας καινούργιας λέξης και να συνδέσουν τα ονόματα με τα αντικείμενα και τις ιδιότητες τους (Golinkoff, Hirsh-Pasek, Bailey & Wenger,1992 · Galinkoff, Mervis, & Hirsh-Pasek,1994) πρότειναν τέσσερις κύριους περιορισμούς.

Πρώτον, το γνωστικό σύστημα είναι πιθανόν να περιορίζεται ώστε να επεξεργάζεται του καταδεικτικούς περιορισμούς ως ταμπέλες για ολόκληρα αντικείμενα , αυτή είναι η υπόθεση του συνολικού αντικειμένου (Markman,1990 · Taylor & Gentlman,1998 · Waxman & Markow,1995). Συγχρόνως δημιουργήθηκαν ορισμένες ενδείξεις ότι οι ενήλικες είναι ευαίσθητοι σε αυτό το περιορισμό καθώς σύμφωνα με τον Ninio (1990) οι ενήλικες όταν μιλούν στα παιδιά χρησιμοποιούν εξολοκλήρου καταδεικτικούς ορισμούς για να κατονομάσουν ολόκληρα μέρη παρά τα μέρη ή τις ιδιότητές τους. Όταν οι ενήλικες αποκλίνουν από αυτό, προσπαθούν να το εξηγήσουν, αναφέροντας ταυτόχρονα το όνομα ολόκληρου του αντικειμένου. Τα παιδιά κάνουν λάθη υποδηλώνοντας τη χρήση του συγκεκριμένου περιορισμού καθώς πολλές φορές νομίζουν ότι τα επίθετα είναι ετικέτες για τα αντικείμενα (πχ. Νομίζουν ότι το ωραίο αναφέρεται σ' ένα λουλούδι).

Ένας δεύτερος περιορισμός είναι ο ταξινομικός περιορισμός που αναφέρεται στο γεγονός, ότι μια λέξη παραπέμπει σε μια κατηγορία όμοιων πραγμάτων. Για παράδειγμα , αν ένα παιδί ακουεί τη λέξη “γάτα” στην παρουσία μιας γάτας , θα υποθέσει αρχικά ότι η λέξη προσδιορίζει το όλον της γάτας και έπειτα ότι όλα τα όμοια πράγματα θα ονομάζονται επίσης “γάτα” (Markman, 1989). Τα παιδιά προτιμούν να χρησιμοποιούν νέες λέξεις, για να συσχετίζουν αντικείμενα, τα οποία συνδέονται ταξινομικά και όχι θεματικά (πχ. Το σκυλί με τη σκυλοτροφή), αν και σ πολλές περιστάσεις προτιμούν συχνά να ομαδοποιούν αντικείμενα σε θεματικές κατηγορίες (Markman & Hutchinson, 1984).

Η υπόθεση της αμοιβαίας αποκλειστικότητας, είναι ο τρίτος περιορισμός, στον οποίο κάθε αντικείμενο έχει μόνο μια ετικέτα (Markman & Wachtel,1988) καθώς τα μονόγλωσσα κυρίως παιδιά συνήθως δεν προτιμούν περισσότερες από μια ετικέτες για τα πράγματα.

Η τέταρτη και τελευταία υπόθεση υποστηρίζει ότι τα παιδιά κατακτούν λέξεις χρησιμοποιώντας νέες στρατηγικές, για παράδειγμα, μεροληπτούν ως προς την απόδοση λέξεων σε αντικείμενα που δεν έχουν ήδη κάποιο όνομα (Mervis & Bertrand,1994). Στην

συνέχεια , όταν το λεξιλόγιο των παιδιών διευρύνεται και οι γλωσσικές τους ικανότητες γίνονται πιο εκλεπτυσμένες οι προσδιορισμοί γίνονται πιο ισχυροί , ενώ, οι υπερκείμενοι και υποκείμενοι όροι μπορούν να αποσαφηνίζονται μέσα από άλλες δομές (πχ. Τραπέζια, καρέκλες και καναπέδες είναι όλα είδη επίπλων).

Οι παραπάνω περιορισμοί πάρα το γεγονός ότι προσπαθούν να εξηγήσουν με το κατάλληλο τρόπο το πρόβλημα της αντιστοίχισης εμφανίζουν σημαντικά προβλήματα. Πρώτον, αντιμετωπίζουν το πρόβλημα σχετικά με την προέλευση αυτών των περιορισμών καθώς είναι εγγενείς και μέρη του μηχανισμού κατάκτησης γλώσσας; Δεύτερον, αποτελούν προκαταλήψεις παρά περιορισμούς, καθώς τα παιδιά μερικές φορές αντιτίθεται σε αυτούς (Nelson,1988,1990). Συγκεκριμένα, πολύ πρώιμες λέξεις (αυτές που χρησιμοποιούνται πριν την έκρηξη του λεξιλογίου) συχνά παραβιάζουν τους περιορισμούς (Barrett, 1986). Για παράδειγμα , η Bloom (1973) παρατήρησε ότι ένα μικρό παιδί χρησιμοποιεί τη λέξη “ αυτοκίνητο” για να αναφερθεί στα αυτοκίνητα, αλλά μόνο όταν τα κοιτάζει από μια συγκεκριμένη θέση. Οι περιορισμοί φαίνεται ότι αρχίζουν να λειτουργούν περίπου στους 18 μήνες, γεγονός το οποίο είναι δύσκολο να ερμηνεύσει, εάν είναι όντως εγγενείς ή τμήμα του μηχανισμού απόκτησης γλώσσας. Τέλος, η Nelson (1990, 1998) υποστήριξε ότι η ανάπτυξη της γλώσσας γίνεται καλύτερα αντιληπτή ως μια διαδικασία κοινωνικής σύγκλισης μεταξύ ενήλικα και παιδιού, με έμφαση στη μεταδοτικότητα. Ο ρόλος των κοινωνικών και πραγματολογικών περιορισμών στη πρώιμη κατάκτηση μπορεί να έχει υποτιμηθεί σημαντικά. Συμπερασματικά, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα το πλήθος των παραγόντων να παίζει ρόλο ως προς τον τρόπο που τα παιδιά φτάνουν να κατονομάζουν τα αντικείμενα.

Είναι δύσκολο, λοιπόν, να ταξινομήσουμε τις πρώτες λέξεις των παιδιών στο πρώιμο λεξιλόγιο, με βάση την σημασία τους και αυτό γιατί οι πρώτες 10 λέξεις του παραγωγικού λεξιλογίου είναι εξαιρετικά δύσκολο να ταξινομηθούν σε κατηγορίες του σημασιολογικού συστήματος των ενηλίκων, όπως είναι το ουσιαστικό ή το ρήμα. Για παράδειγμα, η λέξη “ πόρτα” είναι πιθανό να χρησιμοποιείται ως ουσιαστικό αλλά και ως ρήμα με την έννοια “ άνοιξε πόρτα” (Griffiths &Atkinson, 1978)

Κατά την περίοδο που το παραγωγικό λεξιλόγιο κυμαίνεται από 50-200 λέξεις, η πλειοψηφία των λέξεων είναι ονόματα ουσιαστικά, τα οποία παρουσιάζουν αύξηση, ενώ παράλληλα οι λέξεις που συναντάμε στην προηγούμενη φάση. Οι λέξεις που έχουν γραμματική λειτουργία (λειτουργικές λέξεις) όπως είναι οι αντωνυμίες και τα επιρρήματα

είναι σπάνιες τα πρώτα στάδια της λεξιλογικής ανάπτυξης. Αυτές οι λέξεις αποτελούν λιγότερο από 5% του συνόλου των λέξεων κατά το πρώτο και δεύτερο χρόνο της ζωής ενώ αυξάνονται όταν το παραγωγικό λεξιλόγιό του κυμαίνεται μεταξύ 300-500 λέξεις.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η σειρά εμφάνισης των διαφορετικών ειδών λέξεων είναι ίδια τόσο στο επίπεδο της παραγωγής όσο και στο επίπεδο της κατανόησης, μολονότι στο τελευταίο επίπεδο της κατανόησης ο ρυθμός εκμάθησης των ρημάτων και των επιθέτων είναι ταχύτερος σε σύγκριση με το επίπεδο της παραγωγής (Harris & Chasin, 1999).

2.4 Ο όρος δείκτης νοημοσύνης και η χρήση του Raven Test.

Η ικανότητα του εγκεφάλου να μαθαίνει δε σταματάει ποτέ, αν και μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της ζωής.

Ο όρος "Δείκτης Νοημοσύνης" είναι η ελληνική απόδοση τού αγγλικού "Intelligence Quotient (IQ), πού σε ακριβή μετάφραση ερμηνεύεται σαν "πηλίκιο ευφυΐας" η "διανοητικό πηλίκιο". Ο όρος αυτός, πού υιοθετήθηκε στην επιστημονική ορολογία το 1912 και από τότε γνώρισε τεράστια δημοσιότητα, εκφράζει το λόγο τής "νοητικής ηλικίας" (Mental Age - M.A.) προς τη "χρονολογική ηλικία" (Chronological Age - C.A.), πολλαπλασιασμένο επί 100:

$$\begin{array}{rcl} \text{IQ} & \text{MA} & \times \\ = & \text{CA} & 100 \end{array}$$

όπου το MA. εξαρτάται από την επίδοση τού ατόμου σε μια αναγνωρισμένη δοκιμασία ευφυΐας (IQ. τεστ), και το CA είναι συνάρτηση της ηλικίας.

Ένα σημερινό IQ τεστ δεν κάνει τίποτε άλλο από το να ελέγχει δείγμα των ικανοτήτων που θεωρούμε ότι σχετίζονται με την ευφυΐα. Εφόσον βασίζεται σε προσεκτικά επιλεγμένα και τυποποιημένα προβλήματα, αποτελεί μία πιο επιστημονική και αντικειμενική μέθοδο αξιολόγησης της ευφυΐας από τις καθημερινές παρατηρήσεις

πού μπορούμε να κάνουμε για ένα άτομο. Ορισμένα "κλασικά" τεστ, όπως το Stanford-Binet και οι παραλλαγές του, επιχειρούν μια συστηματική εξέταση των στοιχείων ευφυΐας των ατόμων της δυτικής κοινωνίας. Άλλα όμως τεστ ελέγχουν εκλεκτικά ορισμένα μόνο στοιχεία που θεωρούμε συνυφασμένα με την ικανότητα αυτή. Τα τεστ λεκτικών ικανοτήτων, οι κλίμακες του Raven ή τα τεστ πρακτικής σκέψης, ελέγχουν διαφορετικά στοιχεία ευφυΐας το καθένα. Οι βαθμολογίες που επιτυγχάνει κανείς στα τεστ αυτά είναι παραπλήσιες αλλά όχι ταυτόσημες, επειδή όπως είπαμε το καθένα ελέγχει διαφορετική μορφή σκέψης (Παρούτσας Δ.).

Υπάρχουν πολλά είδη τεστ, μεταξύ των οποίων και η λεγόμενη "Κλίμακα του Raven, η οποία έχει το πλεονέκτημα ότι μετρά ορισμένους θεμελιώδεις συντελεστές νοημοσύνης, ανεξάρτητα από το μορφωτικό επίπεδο του εξεταζόμενου, χωρίς όμως να εξετάζει την ευφυΐα κατά ένα "σφαιρικό" τρόπο. Το τεστ αυτό κατέχει μία ιδιαίτερη θέση ανάμεσα στις δοκιμασίες ευφυΐας, λόγω ορισμένων ιδιομορφιών του. Το βασικό πλεονέκτημα της "Νοομετρικής Προϊούσης Δυσχερείας Κλίμακας του Raven", όπως ονομάζεται, είναι ότι πρόκειται για ένα τεστ που μπορεί να δοθεί σε άτομα διαφορετικών κοινωνικοπολιτιστικών συστημάτων χωρίς να υπάρχουν σημαντικά σφάλματα κατά τη σύγκριση των αποτελεσμάτων (δηλαδή σφάλματα που να οφείλονται στη διαφορετική επίδραση που ασκούν οι ποικίλες μορφές του πολιτισμού στην εξέλιξη της ευφυΐας του ατόμου). Στον τομέα αυτό, φαίνεται ότι η κλίμακα Raven υπερτερεί πράγματι έναντι των περισσότερων I.Q. τεστ. Οι δοκιμασίες αυτές, άλλωστε, μπορούν να δοθούν και σε άτομα αγράμματα, η ακόμα και σε άτομα που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ομιλία ή την ακοή, αφού πρόκειται για ένα τεστ στο οποίο οι προφορικές οδηγίες περιορίζονται στο ελάχιστο (Παρούτσας Δ.1990).

Από την άλλη μεριά, οι δοκιμασίες Raven δεν εξετάζουν την ευφυΐα κατά ένα σφαιρικό τρόπο, αλλά μάλλον ελέγχουν εκλεκτικά ορισμένα μόνο στοιχεία νοημοσύνης. Τα στοιχεία αυτά είναι κυρίως η αναλυτική ικανότητα του εξεταζόμενου, σε συνδυασμό με την αίσθηση της όρασης, την αίσθηση της συμμετρίας, καθώς επίσης και την ικανότητα του ατόμου να συσχετίζει σύμβολα και σχήματα μεταξύ τους.

2.5 Αναφορά στη σχέση λεξιλογίου και διγλωσσίας.

Όπως συζητήθηκε παραπάνω, κάθε παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του μαθαίνει την πρώτη του γλώσσα η οποία είναι βασική για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του καθώς επηρεάζει τη γνωστική και συναισθηματική του ανάπτυξη και επιδρά σε όλες τις

διαδικασίες κοινωνικοποίησής του. Ωστόσο, υπάρχουν και εκείνες οι περιπτώσεις που ένα άτομο μαθαίνει δύο ή περισσότερες γλώσσες στην βρεφική ή στην πρώτη παιδική ηλικία αλλά και οι περιπτώσεις που η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται αργότερα στην εφηβική ηλικία ή ακόμη και στην ενήλικη ζωή. Παρατηρούμε για άλλη μια φορά πως οι δυνατότητες κατάκτησης ή εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας χαρακτηρίζονται από πολυμορφία, γεγονός που οδήγησε τους επιστήμονες στη συστηματοποίηση των διαφόρων μορφών διγλωσσίας με βάση συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία είναι τα εξής:

1. Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες κατακτήθηκε η διγλωσσία, για παράδειγμα η ηλικία ή η μέθοδος κατάκτησης/εκμάθησης.
2. Γλωσσολογικά κριτήρια, δηλαδή, ο τρόπος σύνδεσης των συμβόλων και ο βαθμός κατοχής κάθε γλωσσικού συστήματος
3. Ψυχο-κοινωνικο-γλωσσολογικά κριτήρια, δηλαδή, ποιες επιδράσεις έχει η διγλωσσία στη γλωσσική, τη γνωστική, την κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου (Τριάρχη – Hermann, 2000).

Η ηλικία κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μελέτη του φαινομένου της διγλωσσίας. Με βάση τον ηλικιακό παράγοντα μπορούμε να διακρίνουμε τη διγλωσσία σε παιδική, εφηβική και διγλωσσία ενηλίκων (Παπαπαύλου,1997). Όμοια είναι και η διάκριση μεταξύ πρώιμης διγλωσσίας (προεφηβική ηλικία) και μεταγενέστερης διγλωσσίας (εφηβική και μεταεφηβική ηλικία) (Τριάρχη – Hermann, 2000).

Η παιδική διγλωσσία διαιρείται περαιτέρω σε ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία. Η ταυτόχρονη διγλωσσία αναφέρεται στις καταστάσεις εκείνες που το παιδί μαθαίνει ταυτόχρονα δύο γλώσσες σε πρώιμο στάδιο της ζωής του. Η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας όταν το παιδί έχει κατακτήσει ήδη την πρώτη του γλώσσα ονομάζεται διαδοχική διγλωσσία . Η ταυτόχρονη παιδική διγλωσσία κατακτάται, για παράδειγμα, όταν καθένας από τους δύο γονείς μιλάει στο παιδί σε διαφορετική γλώσσα. Παράδειγμα διαδοχικής παιδικής διγλωσσίας είναι οι περιπτώσεις που το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα της οικογένειας και κατά την είσοδό του στο σχολείο έρχεται σε επαφή με μια δεύτερη γλώσσα (Baker, 2001).

Β.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ.

3.1.Μεθοδολογία της έρευνας.

Η εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας πραγματοποιήθηκε στο 15ο Δημοτικό σχολείο Πειραιά. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τον διευθυντή του σχολείου με σκοπό να ενημερωθεί σχετικά με το αντικείμενο που πραγματεύεται η εργασία, το δείγμα παιδιών που θα χρειαζόταν, τις δοκιμασίες που θα πραγματοποιούνταν καθώς και τη χρονική διάρκεια χορήγησης τους.

Μετά τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή, η διαδικασία προχώρησε με την αντίστοιχη ενημέρωση των δασκάλων ώστε να υπάρξει άρτια συνεργασία ερευνητή- εκπαιδευτικού στην επιλογή του πληθυσμού των παιδιών, την επιτυχία της έρευνας και την ενημέρωση των γονέων για να λάβουμε την έγκρισή τους.

Τα δύο κριτήρια επιλογής που χρησιμοποιήθηκαν από τους ερευνητές ήταν η ηλικία της ομάδας ελέγχου να βρίσκεται ανάμεσα στα 6.2-7.2 έτη και να έχουν φυσιολογική όραση και ακοή, καθώς και δείκτη νοημοσύνης μεγαλύτερο από 80 μονάδες. Ο συνολικός πληθυσμός που έλαβε μέρος στην έρευνα ήταν 43 παιδιά που φοιτούσαν στην Α΄ Δημοτικού και συγκριμένα 25 αγόρια και 18 κορίτσια. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν 8 παιδιά που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική και τα αποτελέσματά τους παρατίθενται ξεχωριστά σε σχέση με τα παιδιά που έχουν ως μητρική γλώσσα τα ελληνικά. Μετά την περιοριστική παράμετρο του CPM Raven's Test το δείγμα διαμορφώθηκε ως εξής. Οι συνολικοί συμμετέχοντες ήταν 35, εκ των οποίων οι 28 (15 αγόρια και 13 κορίτσια) είναι ημεδαποί μαθητές και οι 7 (4αγόρια και 3 κορίτσια) αλλοδαποί.

Όσο αφορά τις περιβαλλοντικές συνθήκες η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα ήσυχο και άνετο περιβάλλον, όπου δεν υπήρχε πρόσβαση σε τρίτα πρόσωπα εκτός από τον ερευνητή και τον συμμετέχοντα.

Για την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων, οι ερευνητές επισκέπτονταν το σχολείο κάθε μέρα για διάστημα δυο εβδομάδες. Ανασταλτικός παράγοντας ήταν η προτίμηση της διδακτικής ώρας για την απασχόληση των παιδιών, όπου παρατηρήθηκε μεγαλύτερη προθυμία για συνεργασία με τον ερευνητή και μεγαλύτερη συγκέντρωση.

Η μέση χρονική διάρκεια της διαδικασίας διήρκησε 50 λεπτά και τα ερευνητικά εργαλεία που χορηγήθηκαν ήταν τα εξής:

Peabody Picture Vocabulary Test, fourth edition.

Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου.

Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας, Εικόνες Δράσεις.

RAVEN TEST.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία.

ΕΙΚΟΝΕΣ ΔΡΑΣΗΣ-ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ.

Η συγκεκριμένη δοκιμασία αποτελεί μια σταθμισμένη εκδοχή του Action Picture Test (Renfrew,1997) στην ελληνική γλώσσα. Η δοκιμασία αυτή δημιουργήθηκε από τη λογοθεραπεύτρια Catherine Renfrew το 1996 και επανεκδόθηκε το 1997. Στα ελληνικά έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί από τους Βογινδρούκας Ι., Πρωτόπαπας Α., Σταυρακάκη Σ. και εκδόθηκε από τις εκδόσεις Γλαύκη το 2009.

Σκοπός της είναι η συλλογή δειγμάτων λόγου από παιδιά προσχολικής ηλικίας, στοχεύοντας στην αξιολόγηση της γραμματικής επάρκειας, της ορθής δηλαδή χρήσης της γραμματικής από παιδιά, αλλά και της πληροφοριακής επάρκειας, της επάρκειας των πληροφοριών που αποδίδει το παιδί, έχοντας ως ερέθισμα τις εικόνες του σταθμισμένου εργαλείου. Με αυτό τρόπο γίνεται εφικτός ο υπολογισμός της ανάπτυξης των δυο διακριτικών ικανοτήτων, σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού. Οι δυο αυτές υποκλίμακες που αφορούν στη γραμματική και πληροφοριακή ικανότητα, σε συνδυασμό με αποτελέσματα αξιολόγησης που προέρχονται από άλλες δοκιμασίες, προσφέρουν σημαντικές και χρήσιμες, για τη κλινική έρευνα, πληροφορίες σχετικά με την αναπτυξιακή πορεία του μορφοστυντακτικού και πραγματολογικού τομέα της γλώσσας.

Συγκεκριμένα, η δοκιμασία αποτελείται από δέκα έγχρωμες εικόνες που παρουσιάζουν διάφορες καθημερινές καταστάσεις. Ο εξεταστής χρησιμοποιεί συγκριμένες ερωτήσεις για κάθε εικόνα ώστε να εκμαιεύσει από το παιδί μία απάντηση για κάθε εικόνα, η οποία καταγράφεται με σκοπό την βαθμολόγηση της σύμφωνα με τους πίνακες βαθμολόγησης της δοκιμασίας.

Η βαθμολόγηση στηρίζεται στην αξιολόγηση δυο διαδικασιών: αφενός στη χρήση εννοιών για μεταβίβαση πληροφοριών, για την αξιολόγηση της πληροφοριακής επάρκειας, και αφετέρου στην ορθή χρήση της γραμματικής και της σύνταξης, για την αξιολόγηση της γραμματικής επάρκειας του παιδιού.

Η παρούσα δοκιμασία χορηγείται ατομικά σε κάθε παιδί και ακολουθείται η παρακάτω διαδικασία. Αρχικά, ο εξεταστής κάθεται απέναντι από το παιδί δημιουργώντας ένα άνετο και ήσυχο περιβάλλον. Στη συνέχεια, κρατάει τις εικόνες στα χέρια και εξηγεί στο παιδί το τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιηθεί η διαδικασία. Έπειτα δείχνει την κάθε εικόνα στο παιδί διαβάζοντας τη σχετική ερώτηση και καταγράφει κάθε απάντηση επακριβώς στο σχετικό φυλλάδιο απαντήσεων χωρίς να τον απασχολεί ο τρόπος άρθρωσης και τα πρόσθετα σχόλια.

Η γραμματική και η πληροφοριακή επάρκεια βαθμολογούνται ξεχωριστά, στο τέλος οι δυο επιμέρους αρχικοί βαθμοί αθροίζονται για τον υπολογισμό του συνολικού αποτελέσματος. Σε κάθε εικόνα βαθμολογείται η ύπαρξη των συγκεκριμένων στοιχείων που αναφέρονται στον πίνακα βαθμολόγησης και μόνον αυτών. Δεν προσθαφαιρούνται βαθμοί για άλλα στοιχεία κατά την υποκειμενική κρίση του εξεταστή ακόμη και αν φαίνεται πως η βαθμολογία ενδεχομένως «ευνοεί» ή «αδικεί» την απάντηση.

Με βάση τη συνολική βαθμολογία και τη βαθμολογία στις επιμέρους κλίμακες εντοπίζεται στον πίνακα τυπικών και χαμηλών επιδόσεων αν η επίδοση του παιδιού είναι περισσότερο από μια ή δυο τυπικές αποκλίσεις κάτω από το μέσο όρο για την ηλικία του. Αν οι επιδόσεις βρίσκονται μεταξύ του μέσου όρου και μιας τυπικής απόκλισης κάτω από αυτόν θεωρούνται φυσιολογικές. Σε περιπτώσεις που οι επιδόσεις βρίσκονται μεταξύ μιας και δυο τυπικών αποκλίσεων κάτω από το μέσο όρο υποδεικνύεται κάποια δυσκολία η οποία μπορεί να αναδειχθεί σε περαιτέρω αξιολόγηση. Τέλος, οι επιδόσεις που βρίσκονται δυο τυπικές αποκλίσεις κάτω από το μέσο όρο θεωρούνται χαμηλές και υποδεικνύουν ανάγκη περαιτέρω αξιολόγησης και πιθανώς παρέμβασης.

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, αποτελεί την ελληνική έκδοση του World Finding Vocabulary Test (4η έκδοση) της C.Renfrew. Το συγκεκριμένο εργαλείο εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1968 στην αγγλική γλώσσα και επανεκδόθηκε αρκετές φορές από τότε. Η τελευταία έκδοσή του ήταν το 1995 και αυτή χρησιμοποιήθηκε για την στάθμισή του στα ελληνικά από τους (Βογινδρούκας et al., 2009) και εκδόθηκε από τις εκδόσεις Γλαύκη. Αποτελεί μέρος μιας μακροχρόνιας προσπάθειας για την κατασκευή σταθμισμένων εργαλείων σε θέματα γλωσσικής ανάπτυξης στην ελληνική γλώσσα. Η δοκιμασία αυτή αποτελείται από 50 εικόνες

που απεικονίζουν ουσιαστικά. Οι εικόνες αυτές επιλέχθηκαν και κατατάχθηκαν σε αναπτυξιακή σειρά για παιδιά ηλικίας 4 έως 8 ετών. Οι έννοιες που απεικονίζονται προέρχονται από καθημερινά αντικείμενα, γνωστές κατηγορίες αντικειμένων, έννοιες από παιδικά παραμύθια και παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα.

Οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου είναι δύο. Αφενός, είναι εύχρηστο, αφετέρου σε σύντομο χρονικό διάστημα ο ειδικός μπορεί να έχει έγκυρα αποτελέσματα για την αναπτυξιακή ηλικία του εκφραστικού λεξιλογίου του ατόμου που εξετάζει.

Η συνεισφορά του είναι σημαντική στη διαφοροδιάγνωση των αναπτυξιακών γλωσσικών διαταραχών από άλλες διαταραχές που μπορεί να οφείλονται σε κοινωνικοπολιτισμικούς, ψυχολογικούς ή άλλου τύπου παράγοντες. Σημαντική είναι η συμβολή του στο θεραπευτικό σχεδιασμό μετά τη συλλογή και αξιολόγηση των δεδομένων από την εξέταση του συγκεκριμένου ατόμου κάθε φορά.

Η διαδικασία χορήγησης της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου έχει ως εξής:

1. Η δοκιμασία χορηγείται μεμονωμένα σε κάθε εξεταζόμενο.
2. Ο εξεταστής και ο εξεταζόμενος έχουν το ίδιο σετ εικόνων και ο εξεταστής δείχνει μια εικόνα κάθε φορά ζητώντας από τον εξεταζόμενο να την ονομάσει.
3. Η οδηγία του εξεταστή στον εξεταζόμενο πρέπει να είναι απλή και σύντομη. Ο εξεταστής θα πρέπει να ενημερώσει τον εξεταζόμενο ότι θα του δείξει κάποιες εικόνες και ότι θα πρέπει να ονομάσει όσες ξέρει από αυτές ή απλά να ρωτήσει δείχνοντας την πρώτη εικόνα <<Τί είναι αυτό >>.
4. Η εξέταση σταματά όταν ο εξεταζόμενος δώσει πέντε συνεχόμενες (διαδοχικές) λανθασμένες απαντήσεις.
5. Αφού συμπληρωθεί το φυλλάδιο βαθμολόγησης υπολογίζεται ο αρχικός βαθμός του εξεταζόμενου που είναι ο αριθμός των σωστών απαντήσεων, δηλαδή ο αριθμός των εικόνων που ονομάστηκαν σωστά.

PEABODY PICTURE VOCABULARY TEST, PPVT-4.

Η τέταρτη έκδοση του Peabody Picture Vocabulary Test δημιουργήθηκε το 2007 από τον Lobayd M. και τον Douglas M. Dunn με σκοπό να διερευνήσουν το αντιληπτικό λεξιλόγιο των αγγλόφωνων παιδιών και ενήλικων με τη χρήση της ακουστικής οδού. Συγκεκριμένα, προωθείται ως ένα εργαλείο που παρουσιάζει και αξιολογεί την λεξιλογική ανταπόκριση των ηλικιών από 2.60 έως 90 χρόνων και περισσότερο.

Το PPVT-4 είναι ένα σταθμισμένο στην ελληνική γλώσσα λεξιλογικό εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται:

Για να επικυρώσει την κατανόηση των ελληνικών σε άτομα που έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική.

Να μετρήσει την ικανότητα μάθησης της ελληνικής γλώσσας σε άτομα που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνικά.

Να οριοθετήσει το επιτρεπτό και ανώτατο επίπεδο του λεξικού περιεχομένου των εκπαιδευτικών οδηγιών.

Είναι σε θέση να μπορεί να διακρίνει ελλείμματα στον τομέα του λεξιλογίου πάνω σε άτομα που έχουν υποστεί κάποια γλωσσική έκπτωση εξαιτίας ενός τραύματος ή πάθησης.

Η χορήγηση του PPVT-4 οριοθετείται χρονικά σε περίπου 10-15 λεπτά για τις περισσότερες ηλικιακές ομάδες και χορηγήθηκε με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ο ερευνητής με την προϋπόθεση ότι το παιδί έχει αντιληφθεί πλήρως την διαδικασία που θα ακολουθήσει προβάλλει τις τέσσερις πρώτες εικόνες και το παιδί ακούγοντας από τα ηχεία την λέξη στόχο καλείται επιλέξει τη σωστή εικόνα. Η χορήγηση τερματίζεται αυτόματα από το σύστημα όταν το παιδί κάνει 8 λάθη σε μια ομάδα εικόνων. Η βαθμολόγηση του κάθε παιδιού γίνεται από το σύστημα το οποίο επεξεργάζεται τις απαντήσεις των παιδιών βγάζοντας τη συνολική του βαθμολογία. Στη συνέχεια ο ερευνητής συγκρίνοντας το αποτέλεσμα με τις νόρμες του εργαλείου είναι σε θέση να γνωρίζει την αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού και το επίπεδο του λεξιλογίου του.

Γενικά το συγκεκριμένο αξιολογικό εργαλείο αποτελείται από 288 αντικείμενα ίσα διανεμημένα μεταξύ 19 αντικειμένων-ζευγαριών. Το κάθε ζευγάρι περιέχει 12 αντικείμενα αυξανόμενης δυσκολίας. Το τεστ διαχωρίζεται σε δυο μέρη, ξεχωριστά για κάθε ηλικιακή ομάδα: το μέρος Α για παιδιά 2-6 ετών και το μέρος Β για παιδιά από 12 έτη και πάνω. Τα δυο αυτά μέρη έχουν παρόμοιο περιεχόμενο και σχεδιασμό, αλλά το καθένα ξεχωριστά περιέχει μοναδικά αντικείμενα και να είναι χρήσιμο ώστε να εξάγουμε συμπεράσματα για την γλωσσική ανάπτυξη του κάθε ατόμου αλλά και για περαιτέρω παρακολούθηση της εξέλιξής του. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί η συνεισφορά του στην αξιολόγηση του γλωσσικού επιπέδου και των ελλειμμάτων των παιδιών που αντιμετωπίζουν ακουστικές δυσκολίες και βαρηκοΐες.

CPM RAVEN'S TEST

Το RAVEN'S TEST σχεδιάστηκε για να παρέχει σύντομα μη λεκτικές και λεκτικές εκτιμήσεις της γενικής νοητικής ικανότητας παιδιών ηλικίας 4 έως 12 ετών. Αποτελείται από Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες (Coloured Progressive Matrices) και, από Κλίμακες Λεξιλογίου (Crichton Vocabulary Scales). Οι Έγχρωμες Μήτρες μετρούν τη μη-λεκτική ικανότητα του ατόμου να εξάγει συμπεράσματα σε οπτικοχωρικό πλαίσιο. Οι Κλίμακες Λεξιλογίου αξιολογούν τη λεκτική του ικανότητα, η οποία σχετίζεται με την εξοικείωση που έχει κανείς με συγκεκριμένες έννοιες και λεκτικές πληροφορίες. Το Raven δεν έχει σταθμιστεί στα ελληνικά γι' αυτό στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε μόνο η έγχρωμη προοδευτική μήτρα, που εξετάζει την οπτικοχωρική αντίληψη.

Το CPM Raven's Test είναι ένα:

✓ Πολύτιμο εργαλείο για κάθε ειδικό Επιστήμονα όταν απαιτείται ανιχνευτική εκτίμηση της νοημοσύνης για αποκλεισμό νοητικού ελλείμματος, εκτίμηση της νοημοσύνης μεγάλων ομάδων, περαιτέρω αξιολόγηση, ερευνητικούς σκοπούς, καθώς προσφέρει σφαιρική εκτίμηση της νοημοσύνης σε σημαντικά σύντομο χρόνο (μέση διάρκεια χορήγησης 15 λεπτά περίπου για κάθε μία από τις δύο κλίμακές του).

✓ Πολύτιμο εργαλείο για τον Ψυχολόγο καθώς μπορεί να αξιολογήσει άτομα με γνωστικά ή νοητικά ελλείμματα ποικίλης αιτιολογίας με τρόπο εύκολο, γρήγορο και ενθαρρυντικό. Επιπλέον, καθώς απαιτεί ελάχιστη κινητική δραστηριότητα, αποτελεί

«δικαιότερη» κλίμακα μέτρησης της νοημοσύνης για άτομα με αυτισμό ή άτομα με σοβαρές κινητικές διαταραχές (π.χ., μυϊκή δυστροφία, εγκεφαλική παράλυση).

✓ Πολύτιμο εργαλείο για το Λογοθεραπευτή καθώς δεν απαιτεί απαραίτητα λεκτική απόκριση (Κλίμακα Μητρών) από τον εξεταζόμενο και είναι το μόνο που μπορεί να χορηγηθεί σε ιδιαίτερες ομάδες του πληθυσμού, όπως άτομα με προβλήματα λόγου ή δυσκολίες ακοής.

3.3.Ερευνητικά αποτελέσματα.

3.3.1Σκοπός της έρευνας

Με τη παρούσα έρευνα, χορηγώντας δοκιμασίες που εξετάζουν την νοημοσύνη (CPM Raven's Test), το αντιληπτικό λεξιλόγιο (PPVT), το εκφραστικό λεξιλόγιο (ΔΕΛ) και την συνολική γλωσσική παραγωγή (ΔΕΔ) στα παιδιά της Α΄ Δημοτικού, 6-7 ετών, στόχος είναι να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα και να συμβάλλει, στο μικρό εύρος που εκτίνεται, στην διαμόρφωση του γλωσσικού προφίλ των μαθητών της πρώτης δημοτικού, που έχουν μικρή εμπειρία στο πλαίσιο του σχολείου (η συλλογή των δεδομένων έγινε το πρώτο δεκαπενθήμερο του Μαρτίου), ώστε να διαμορφωθεί το σχολικό πλαίσιο στις ανάγκες των μαθητών του.

Η κύρια ερευνητική ερώτηση που καλείται να απαντήσει η συγκεκριμένη έρευνα είναι η ύπαρξη ή υποουσία της γλωσσικής ανισορροπίας στο εκφραστικό με το αντιληπτικό λεξιλόγιο των παιδιών του δείγματος και αν αυτό εξαρτάται από το γλωσσικό- πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού (μονόγλωσσο ή δίγλωσσο). Για την διερεύνηση αυτού, το δείγμα χωρίζεται σε δύο ομάδες, τα παιδιά ημεδαπής καταγωγής και τα παιδιά αλλοδαπής καταγωγής. Σύμφωνα με το βιβλίο του Μαρτίνη Ι. Παιδική Παρέμβαση Για Πρώιμο Παιδικό Τραυλισμό (Palin Parent Child Interaction) η γλωσσική ανισορροπία είναι ένας από τους παράγοντες που αυξάνουν την πιθανότητα ένα άτομο να αναπτύξει τραυλισμό και επομένως χρήζει πρώιμης παρέμβασης. Η ανισορροπία μπορεί να είναι ένα ανεπτυγμένο γλωσσικό σύστημα που δεν στηρίζεται από ένα εξίσου ανεπτυγμένο δομικό σύστημα (πχ σε ένα τρίχρονο παιδί με πλούσιο για την ηλικία του λόγο). Ανισορροπία θεωρείται και το χάσμα που είναι πιθανό να εμφανίζει ένα άτομο σε σχέση με την παραγωγή και την κατανόηση του λόγου. Στη διερεύνηση αυτού σε σχέση με το λεξιλόγιο καλείται να δώσει απάντηση η συγκεκριμένη έρευνα.

Με την μελέτη των δεδομένων η παρούσα έρευνα στοχεύει στην διερεύνηση της συνάφειας της νοημοσύνης στην επίδοση των μαθητών στις δοκιμασίες που χορηγήθηκαν.

Ένα ερευνητικό ερώτημα που η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει να απαντήσει είναι αν οι δύο ομάδες (ημεδαπών και αλλοδαπών) μαθητών συμβαδίζουν με τον μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας τους στις δοκιμασίες. Επίσης, αφού τα παιδιά αυτά συνυπάρχουν στην σχολική αίθουσα, πόση μεγάλη συνάφεια μεταξύ τους υπάρχει για κάθε μία από τις δοκιμασίες που τους χορηγήθηκαν.

Τέλος, η ερευνητική ερώτηση που καλείται να απαντηθεί μέσω της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ύπαρξη συσχετισμού της χρονολογικής ηλικίας με την αναπτυξιακή ηλικία που προκύπτει από την επίδοση στην κάθε αξιολογητική δοκιμασία, καθώς και η συνάφεια μεταξύ των αναπτυξιακών ηλικιών των δοκιμασιών. Να διερευνηθεί αν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες και πού προσανατολίζεται αυτή.

3.3.2 Το Δείγμα

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα ο πληθυσμός μας αποτελείται από 43 συμμετέχοντες, 35 ημεδαπούς μαθητές και 8 αλλοδαπούς. Επειδή ορισμένοι συμμετέχοντες είχαν αποκλόνουσα επίδοση στο CPM Raven's Test, που βαθμολογεί την νοημοσύνη, αποκλύστηκαν οι 8 συμμετέχοντες που είχαν βαθμολογία μικρότερη ή ίση των 80 μονάδων.

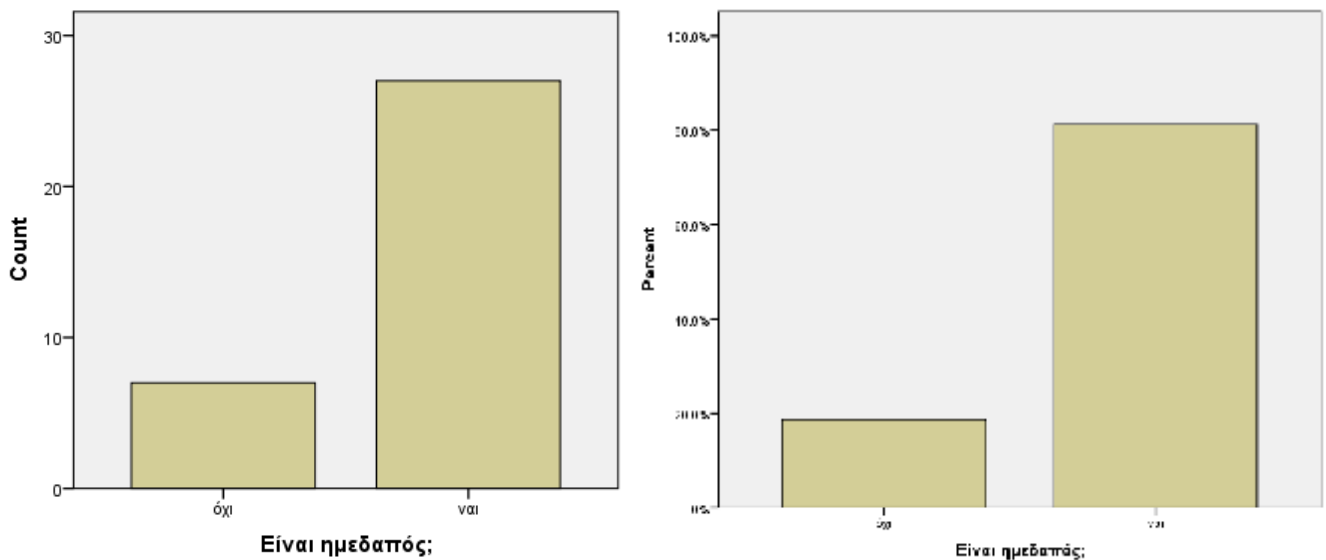
Στον πληθυσμό τον οποίο απευθυνθήκαμε, ένας μαθητής είχε βαθμολογία στην συγκεκριμένη δοκιμασία 125 όμως δεν αποκλύστηκε από το δείγμα διότι τα αποτελέσματά του στις υπόλοιπες δοκιμασίες που ακολούθησαν, δεν είχαν εξαιρετική βαθμολόγηση. Επομένως το σώμα του δείγματος αποτελείται από 35 συμμετέχοντες, εκ των οποίων οι 28 είναι ημεδαποί και οι 7 αλλοδαποί.

Στην πρώτη στήλη του πίνακα παρατίθεται ο αύξων αριθμός των μαθητών που υποβλήθηκαν στις δοκιμασίες για τους σκοπούς της έρευνας, ενώ ακολουθεί η χρονολογική ηλικία των μαθητών σε μήνες. Στο ανοιχτό μοβ φόντο του πίνακα αναγράφονται τα αποτελέσματα των μαθητών στις 4 δοκιμασίες που τους χορηγήθηκαν, ενώ για την *Δοκιμασία Εικόνων Δράσης*, αναφέρονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των δύο παραμέτρων που εξετάζει η δοκιμασία (*Πληροφοριακή επάρκεια και Γραμματική επάρκεια*). Στον γαλάζιο φόντο του πίνακα, παρατηρούνται οι αναπτυξιακές ηλικίες που κατατάσσει η κάθε δοκιμασία, ανάλογα με την επίδοσή του και την χρονολογική του ηλικία το κάθε παιδί.

Για την Δοκιμασία Εικόνων Δράσης δεν προκύπτει ανάλογο αποτέλεσμα από την στάθμιση του τεστ, γι' αυτό και δεν παρατίθεται στην παρούσα έρευνα. Στην τελευταία στήλη του πίνακα, φαίνεται ο δείκτης νοημοσύνης που προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του CPM Raven's Test, ενώ η προηγούμενη στήλη απαντά στο ερώτημα

‘είναι ο μαθητής ημεδαπός;’. Αν είναι τότε υπάρχει στο κελί ο αριθμός ένα (1), ενώ αν δεν είναι, υπάρχει ο αριθμός μηδέν (0).

Όπως παρατηρείται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα, το 20% είναι αλλοδαποί και το 80% ημεδαποί μαθητές, ποσοστό που διατηρείται στο ακαίραιο και μετά την αφαίρεση των χαμηλότερων σε βαθμολογία του τεστ νοημοσύνης μαθητών.



α/α	χρ. ηλικία σε μήνες	Προ-αξιολόγηση						Σε μήνες			Ημεδ;	σταθμισμ RAVEN
		PPVT	RAVEN	ΔΕΛ	ΔΕΔ συνολ.	ΔΕΔ πληρ.	ΔΕΔ γραμ.	PPVT	RAVEN	ΔΕΛ		
1	86	54	12	12	54	24	30	51	48	44	1	60
2	76	64	13	30	60	30	30	48	48	76	1	80
3	75	117	13	36	74	32	42	96	48	96	1	80
4	77	78	13	21	75	28	47	69	48	48	1	80
5	77	88	14	33	82	37	45	77	48	85	1	80
6	79	87	15	27	89	37	52	76	54	74	1	80
7	85	111	18	35	86	35	51	95	66	93	1	80
8	86	67	19	34	56	26	30	61	66	89	0	80
9	77	102	16	33	71	25	46	88	54	95	0	85
10	78	93	16	34	57	23	34	81	54	98	1	85
11	83	95	16	32	85	42	43	83	54	91	1	85
12	77	80	16	31	73	33	40	71	54	79	1	85
13	83	86	16	24	76	32	44	76	54	60	1	85
14	80	88	17	37	90	42	48	77	60	100	1	85
15	82	92	17	37	87	39	48	80	60	111	1	85
16	81	93	18	18	77	33	44	81	66	47	0	90
17	75	117	18	39	77	34	43	96	66	109	1	90
18	76	81	19	24	86	32	54	72	66	60	1	90
19	82	120	19	40	74	30	44	96	66	109	1	90
20	82	102	19	32	94	38	56	88	66	82	1	90

21	86	102	22	36	84	34	50	88	78	107	1	90
22	86	124	22	36	98	43	55	96	78	107	1	90
23	85	108	22	36	90	39	51	93	78	107	1	90
24	77	105	19	37	87	38	49	90	66	111	1	95
25	82	92	21	39	77	31	46	80	72	109	1	95
26	80	121	21	36	84	38	46	93	72	96	1	95
27	86	94	24	33	67	25	42	82	74	85	0	95
28	82	132	22	37	76	34	42	96	78	111	1	100
29	76	104	20	36	87	37	50	90	72	96	1	100
30	82	123	22	27	46	20	26	96	78	67	1	100
31	81	77	22	13	69	31	38	69	78	40	0	100
32	83	67	23	24	74	30	44	61	78	62	0	100
33	79	120	23	38	84	33	51	93	78	104	1	100
34	85	106	27	28	80	35	45	91	96	70	1	100
35	74	42	22	5	48	18	30	46	78	44	0	105
36	75	101	22	28	56	22	34	87	78	77	1	105
37	76	108	22	33	79	34	45	93	78	95	1	105
38	78	108	24	36	83	40	43	93	84	96	1	105
39	78	33	25	6	27	15	12	46	84	44	0	105
40	77	82	24	32	77	33	44	72	84	91	1	110
41	77	108	25	39	78	34	44	93	84	121	1	110
42	79	117	26	30	69	29	40	96	84	84	1	110
43	76	82	29	35	74	29	45	72	108	93	1	125

3.3.3 Ερευνητικές Υποθέσεις- Ανάλυση- Αποτελέσματα

1.Ως απόρροια των ερευνητικών ερωτημάτων που προηγήθηκαν και για να εξεταστεί αν το δείγμα είναι «τυπικής ανάπτυξης», δηλαδή αν έχει τιμές οι οποίες να αντιστοιχούν στο μέσο όρο, διαμορφώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις H_0 (μηδενική) και H_1 (εναλλακτική) για τις δύο ομάδες ξεχωριστά. Οι δύο ομάδες συγκρίθηκαν με τον μέσο όρο του κάθε τεστ που αναγράφεται στον πίνακα one-sample test του προγράμματος ανάλυσης δεδομένων SPSS 23, στο κελί με την τιμή Test Value. Οι συγκρίσεις έγιναν για το *Coloured Progressive Matrices Raven's Educational (CPM Raven's)*, το *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)*, τη *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ)*, τη *Δοκιμασία Εικόνων Δράσης (ΔΕΔ)*, την *Πληροφοριακή Επαρκεια της ΔΕΔ (ΔΕΔπληρ.)* και τη *Γραμματική Επάρκεια της ΔΕΔ (ΔΕΔγραμ.)*. Για τις συγκρίσεις χρησιμοποιήθηκαν οι καθαροί αριθμοί που προέκυπταν από την κάθε δοκιμασία, εκτός από *CPM Raven's* που χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο αποτέλεσμα (standard score), όπως αυτό διαμορφώθηκε από σχετικό πίνακα για την στάθμιση των αποτελεσμάτων ανάλογα με την ηλικία, αφού δεν παρέχόταν μέσος όρος για το καθαρό αποτέλεσμα της δοκιμασίας.

A. Για τους ημεδαπούς μαθητές:

H₀: Τα παιδιά του δείγματος με ημεδαπή καταγωγή, που έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, έχουν επίδοση που να αντιστοιχεί στο μέσο όρο σύμφωνα με την στάθμιση του κάθε τεστ.

H₁: Τα παιδιά του δείγματος με ημεδαπή καταγωγή, που έχουν ως μητρική γλώσσα την αγγλική, δεν έχουν επίδοση που να αντιστοιχεί στο μέσο όρο σύμφωνα με την στάθμιση του κάθε τεστ.

CPM Raven's

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
standard raven's	28	96.61	10.005	1.891

One-Sample Test

	Test Value = 100					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
standard raven's	-1.794	27	.084	-3.393	-7.27	.49

Επειδή η τιμή Sig. (2-tailed) 0,084 είναι μεγαλύτερη από 0,05 συμπεραίνεται ότι η επίδοση των ημεδαπών μαθητών του σχολείου αντιστοιχεί στον μέσο όρο για την δοκιμασία του CPM RAVEN'S TEST, επομένως απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση και επαληθεύεται η μηδενική.

PPVT

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
row score PPVT	28	103.46	14.789	2.795

One-Sample Test

	Test Value = 90					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
row score PPVT	4.818	27	.000	13.464	7.73	19.20

Επειδή η τιμή Sig. (2-tailed) 0,00 είναι μικρότερη από 0,05 συμπεραίνεται ότι η επίδοση των ημεδαπών μαθητών του σχολείου δεν αντιστοιχεί στον μέσο όρο για την δοκιμασία του PPVT, επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και επαληθεύεται η εναλλακτική.

ΔΕΛ

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
row score ΔΕΛ	28	33.89	4.500	.850

One-Sample Test

	Test Value = 30					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
row score ΔΕΛ	4.578	27	.000	3.893	2.15	5.64

Επειδή η τιμή Sig. (2-tailed) 0,0 είναι μικρότερη από 0,05 συμπεραίνεται ότι η επίδοση των ημεδαπών μαθητών του σχολείου δεν αντιστοιχεί στον μέσο όρο για το ΔΕΛ, επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και επαληθεύεται η εναλλακτική. Για την συγκεκριμένη δοκιμασία αναμένεται τα παιδιά να έχουν καλύτερη επίδοση από το μέσο όρο.

ΔΕΔ συνολικά

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
row score ΔΕΔ συνολικό	28	78.86	11.411	2.156

One-Sample Test

	Test Value = 68					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
row score ΔΕΔ συνολικό	5.035	27	.000	10.857	6.43	15.28

Επειδή η τιμή Sig. (2-tailed) 0,0 είναι μικρότερη από 0,05 συμπεραίνεται ότι η επίδοση των ημεδαπών μαθητών του σχολείου δεν αντιστοιχεί στον μέσο όρο για την Δοκιμασία Εικόνων Δράσης, επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και επαληθεύεται η εναλλακτική.

ΔΕΔ πληροφοριακή επάρκεια

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
row score πληροφοριακή επάρκεια	28	33.86	5.772	1.091

One-Sample Test

	Test Value = 29					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
row score πληροφοριακή επάρκεια	4.453	27	.000	4.857	2.62	7.10

Επειδή η τιμή Sig. (2-tailed) 0,0 είναι μικρότερη από 0,05 συμπεραίνεται ότι η επίδοση των ημεδαπών μαθητών του σχολείου δεν αντιστοιχεί στον μέσο όρο για την πληροφοριακή επάρκεια της δοκιμασίας Εικόνων Δράσης, επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και επαληθεύεται η εναλλακτική.

ΔΕΔ γραμματική επάρκεια

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
row score γραμματική επάρκεια	28	45.00	6.492	1.227

One-Sample Test

	Test Value = 39					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
row score γραμματική επάρκεια	4.890	27	.000	6.000	3.48	8.52

Επειδή η τιμή Sig. (2-tailed) 0,0 είναι μικρότερη από 0,05 συμπεραίνεται ότι η επίδοση των ημεδαπών μαθητών του σχολείου δεν αντιστοιχεί στον μέσο όρο για την γραμματική επάρκεια της δοκιμασίας Εικόνων Δράσης, επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και επαληθεύεται η εναλλακτική.

Επομένως ύστερα από την ανάλυση των δεδομένων για κάθε δοκιμασία που χορηγήθηκε και την παρατήρηση ότι για όλες τις αναλύσεις επαληθεύεται η εναλλακτική υπόθεση, εκτός από την δοκιμασία *Coloured Progressive Matrices Raven's Educational (CPM Raven's)* όπου επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση. Με αυτό τον τρόπο συμπεραίνεται ότι ισχύει η εναλλακτική υπόθεση, όπου τα ημεδαπά παιδιά δεν αντιστοιχούν στον μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας τους, για τις δοκιμασίες *Coloured Progressive Matrices Raven's Educational (CPM Raven's)*, το *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)*, τη *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ)*, τη *Δοκιμασία Εικόνων Δράσης (ΔΕΔ)*, την *Πληροφοριακή Επαρκεια της ΔΕΔ (ΔΕΔπληρ.)* και τη *Γραμματική Επάρκεια της ΔΕΔ (ΔΕΔγραμ.)*.

B. Για τους αλλοδαπούς μαθητές:

H₀: Η επίδοση των μαθητών με αλλοδαπή καταγωγή, που έχουν την γνώση δύο γλωσσών, έχουν επίδοση που αντιστοιχεί στο μέσο όρο σύμφωνα με την στάθμιση του κάθε τέστ.

H₁: Η επίδοση των μαθητών με αλλοδαπή καταγωγή, που έχουν την γνώση δύο γλωσσών, έχουν επίδοση που δεν αντιστοιχεί στο μέσο όρο σύμφωνα με την στάθμιση του κάθε τέστ.

CPM Raven's

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
standared raven's	7	97.14	7.559	2.857

One-Sample Test

	Test Value = 100					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
standard raven's	-1.000	6	.356	-2.857	-9.85	4.13

Επειδή η τιμή Sig. (2-tailed) 0,356 είναι μεγαλύτερη από 0,05 συμπεραίνεται ότι η επίδοση των αλλοδαπών μαθητών του σχολείου αντιστοιχεί στον μέσο όρο για την δοκιμασία του CPM RAVEN'S, επομένως επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση και απορρίπτεται η εναλλακτική.

PPVT

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
row score PPVT	7	72.57	26.751	10.111

One-Sample Test

	Test Value = 90					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
row score PPVT	-1.724	6	.136	-17.429	-42.17	7.31

Επειδή η τιμή Sig. (2-tailed) 0,136 είναι μεγαλύτερη από 0,05 συμπεραίνεται ότι η επίδοση των αλλοδαπών μαθητών του σχολείου αντιστοιχεί στον μέσο όρο για την δοκιμασία του PPVT, επομένως επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση και απορρίπτεται η εναλλακτική.

ΔΕΛ

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
row score ΔΕΛ	7	18.86	11.682	4.415

One-Sample Test

	Test Value = 30					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
row score ΔΕΛ	-2.524	6	.045	-11.143	-21.95	-.34

Επειδή η τιμή Sig. (2-tailed) 0,045 είναι μικρότερη από 0,05 συμπεραίνεται ότι η επίδοση των αλλοδαπών μαθητών του σχολείου δεν αντιστοιχεί στον μέσο όρο για την δοκιμασία του ΔΕΛ, επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και επαληθεύεται η εναλλακτική.

ΔΕΔ συνολικό

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
row score ΔΕΔ συνολικό	7	61.86	18.004	6.805

One-Sample Test

	Test Value = 68					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
row score ΔΕΔ συνολικό	-.903	6	.401	-6.143	-22.79	10.51

Επειδή η τιμή Sig. (2-tailed) 0,401 είναι μεγαλύτερη από 0,05 συμπεραίνεται ότι η επίδοση των αλλοδαπών μαθητών του σχολείου αντιστοιχεί στον μέσο όρο για την δοκιμασία του ΔΕΔ, επομένως επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση και απορρίπτεται η εναλλακτική.

ΔΕΔ πληροφοριακή επάρκεια

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
row score πληροφοριακή επάρκεια	7	25.29	6.751	2.552

One-Sample Test

	Test Value = 29					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
row score πληροφοριακή επάρκεια	-1.456	6	.196	-3.714	-9.96	2.53

Επειδή η τιμή Sig. (2-tailed) 0,196 είναι μεγαλύτερη από 0,05 συμπεραίνεται ότι η επίδοση των αλλοδαπών μαθητών του σχολείου αντιστοιχεί στον μέσο όρο για την κλίμακα της

πληροφοριακής επάρκειας της Δοκιμασίας Εικόνων Δράσης, επομένως επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση και απορρίπτεται η εναλλακτική.

ΔΕΔ γραμματική επάρκεια

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
row score γραμματική επάρκεια	7	36.57	12.095	4.571

One-Sample Test						
	Test Value = 39					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
row score γραμματική επάρκεια	-.531	6	.614	-2.429	-13.61	8.76

Επειδή η τιμή Sig. (2-tailed) 0,614 είναι μεγαλύτερη από 0,05 συμπεραίνεται ότι η επίδοση των ημεδαπών μαθητών του σχολείου αντιστοιχεί στον μέσο όρο για την κλίμακα της γραμματικής επάρκειας της Δοκιμασίας Εικόνων Δράσης, επομένως επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση και απορρίπτεται η εναλλακτική.

Για τους αλλοδαπούς μαθητές σε όλες τις δοκιμασίες η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι ισχύει η μηδενική υπόθεση, δηλαδή ότι τα αποτελέσματα των δοκιμασιών στις οποίες υποβλήθηκαν ανήκουν στο μέσο όρο των παιδιών της ανάλογης ηλικίας. Επομένως για τους αλλοδαπούς μαθητές για τις δοκιμασίες *Coloured Progressive Matrices Raven's Educational (CPM Raven's)*, το *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)*, τη *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ)*, τη *Δοκιμασία Εικόνων Δράσης (ΔΕΔ)*, την *Πληροφοριακή Επαρκεια της ΔΕΔ (ΔΕΔπληρ.)* και τη *Γραμματική Επάρκεια της ΔΕΔ (ΔΕΔγραμ.)* ισχύει η μηδενική υπόθεση και απορρίπτεται η εναλλακτική.

Ο ακόλουθος πίνακας συνοψίζει τα αποτελέσματα των αναλύσεων.

Δοκιμασία	Μέσος Όρος	Ημεδαποί	Αλλοδαποί	Απάντηση		Αποδεκτή Υπόθεση	
				Ημεδ.	Αλλοδ.	Ημεδ.	Αλλοδ.
CPM Raven's Test	100	96,61	97,14	Δεν υπάρχει	Δεν υπάρχει	H ₀	H ₀
PPVT	90	103,46	72,57	Υπάρχει	Δεν υπάρχει	H ₁	H ₀
ΔΕΔ	30	33,89	18,86	Υπάρχει	Υπάρχει	H ₁	H ₁

ΔΕΔ συνολικό	68	78,86	61,86	Υπάρχει	Δεν υπάρχει	H ₁	H ₀
ΔΕΔ πληροφοριακή επάρκεια	29	33,86	25,29	Υπάρχει	Δεν υπάρχει	H ₁	H ₀
ΔΕΔ γραμματική επάρκεια	39	45	36,57	Υπάρχει	Δεν υπάρχει	H ₁	H ₀

2. Για να συγκριθούν τα ευρήματα που έχουν συλλεχθεί από τις δύο ομάδες μεταξύ τους έγινε στατιστική ανάλυση με το Independent Sample t-Test του προγράμματος ανάλυσης δεδομένων SPSS 23. Οι ερευνητικές υποθέσεις που διαμορφώθηκαν παρατίθενται ακολούθως:

RAVEN

H₀: Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοση που έχουν στο CPM Raven's Test.

H₁: Οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοση που έχουν στο CPM Raven's Test.

PPVT

H₀: Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοση που έχουν στο PPVT.

H₁: Οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοση που έχουν στο PPVT.

ΔΕΛ

H₀: Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοση που έχουν στην Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου.

H₁: Οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοση που έχουν στην Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου.

ΔΕΔ

H₀: Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοση που έχουν στην Δοκιμασία Εκόνων Δράσης.

H₁: Οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοση που έχουν στην Δοκιμασία Εικόνων Δράσης.

ΔΕΔ πληροφοριακή επάρκεια

H₀: Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοση που έχουν στην Δοκιμασία Εκόνων Δράσης - υποκατηγορία Πληροφοριακής Επάρκειας.

H₁: Οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοση που έχουν στην Δοκιμασία Εικόνων Δράσης - υποκατηγορία Πληροφοριακής Επάρκειας.

ΔΕΔ γραμματική επάρκεια

H₀: Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοση που έχουν στην Δοκιμασία Εκόνων Δράσης- υποκατηγορία Γραμματικής Επάρκειας.

H₁: Οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοση που έχουν στην Δοκιμασία Εικόνων Δράσης – υποκατηγορία Γραμματικής Επάρκειας.

Group Statistics

	Είναι ημεδαπός;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
standared raven's	ναι	28	96.25	10.058	1.901
	όχι	7	97.14	7.559	2.857
row score PPVT	ναι	28	103.46	14.789	2.795
	όχι	7	72.57	26.751	10.111
row score ΔΕΛ	ναι	28	33.89	4.500	.850
	όχι	7	18.86	11.682	4.415
row score ΔΕΔ συνολικό	ναι	28	78.86	11.411	2.156
	όχι	7	61.86	18.004	6.805
row score πληροφοριακή επάρκεια	ναι	28	33.86	5.772	1.091
	όχι	7	25.29	6.751	2.552
row score γραμματική επάρκεια	ναι	28	45.00	6.492	1.227
	όχι	7	36.57	12.095	4.571

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
standardized raven's	Equal variances assumed	.877	.356	-.219	33	.828	-.893	4.079	-9.191	7.405
	Equal variances not assumed			-.260	11.965	.799	-.893	3.432	-8.372	6.586
row score PPVT	Equal variances assumed	5.943	.020	4.159	33	.000	30.893	7.429	15.779	46.007
	Equal variances not assumed			2.945	6.943	.022	30.893	10.490	6.046	55.739
row score ΔΕΛ	Equal variances assumed	18.417	.000	5.531	33	.000	15.036	2.718	9.505	20.566
	Equal variances not assumed			3.344	6.451	.014	15.036	4.497	4.217	25.855
row score ΔΕΔ συνολικό	Equal variances assumed	2.711	.109	3.127	33	.004	17.000	5.436	5.941	28.059
	Equal variances not assumed			2.381	7.249	.048	17.000	7.138	.237	33.763
row score πληροφοριακή ή επάρκεια	Equal variances assumed	.345	.561	3.402	33	.002	8.571	2.519	3.446	13.697
	Equal variances not assumed			3.089	8.332	.014	8.571	2.775	2.217	14.926
row score γραμματική επάρκεια	Equal variances assumed	3.947	.055	2.552	33	.016	8.429	3.303	1.709	15.148
	Equal variances not assumed			1.781	6.888	.119	8.429	4.733	-2.801	19.658

Με την στατιστική ανάλυση του Independent Samples t-Test επιχειρείται η επιβεβαίωση και η απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων που συγκρίνουν την επίδοση των ημεδαπών με τους αλλοδαπούς μαθητές για κάθε ένα από τα τέστ που τους χορηγήθηκαν (ΔΕΔ, PPVT, CPM Raven's, ΔΕΛ), καθώς και της υποκατηγορίες της Δοκιμασίας Εικόνων Δράσης, Πληροφοριακή και Γραμματική επάρκεια.

Για τη δοκιμασία του CPM Raven's Test ο έλεγχος ίσων διασπορών λόγω της στατιστικής ανάλυσης του Levene υποδεικνύει ότι οι διασπορές θεωρούνται ίσες ($0,356 > 0,05$). Ως αποτέλεσμα αυτού, συγκρίνουμε την τιμή Sig. (2-tailed) 0,828 με το 0,05 και επειδή είναι μεγαλύτερη από το 0,05, αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση και απορρίπτουμε την

εναλλακτική. Έτσι, για το CPM Raven's Test ισχύει ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ημεδαπών και των αλλοδαπών μαθητών.

Ο έλεγχος των διασπορών με την στατιστική του Levene για το PPVT, έδειξε ότι μπορούμε να θεωρήσουμε τις διασπορές ίσες, αφού η τιμή 0,2 είναι μεγαλύτερη από την τιμή 0,05. Επομένως, για να απορριφθεί μία εκ των δύο υποθέσεων που έχουν τεθεί, γίνεται σύγκριση της τιμής Sig. (2-tailed) 0,00 με την τιμή 0,05, όπου το 0,00 είναι μικρότερο του 0,05. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική, σύμφωνα με την οποία υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ημεδαπών και των αλλοδαπών μαθητών για την επίδοσή τους στο PPVT, δηλαδή στο αντιληπτικό λεξιλόγιο.

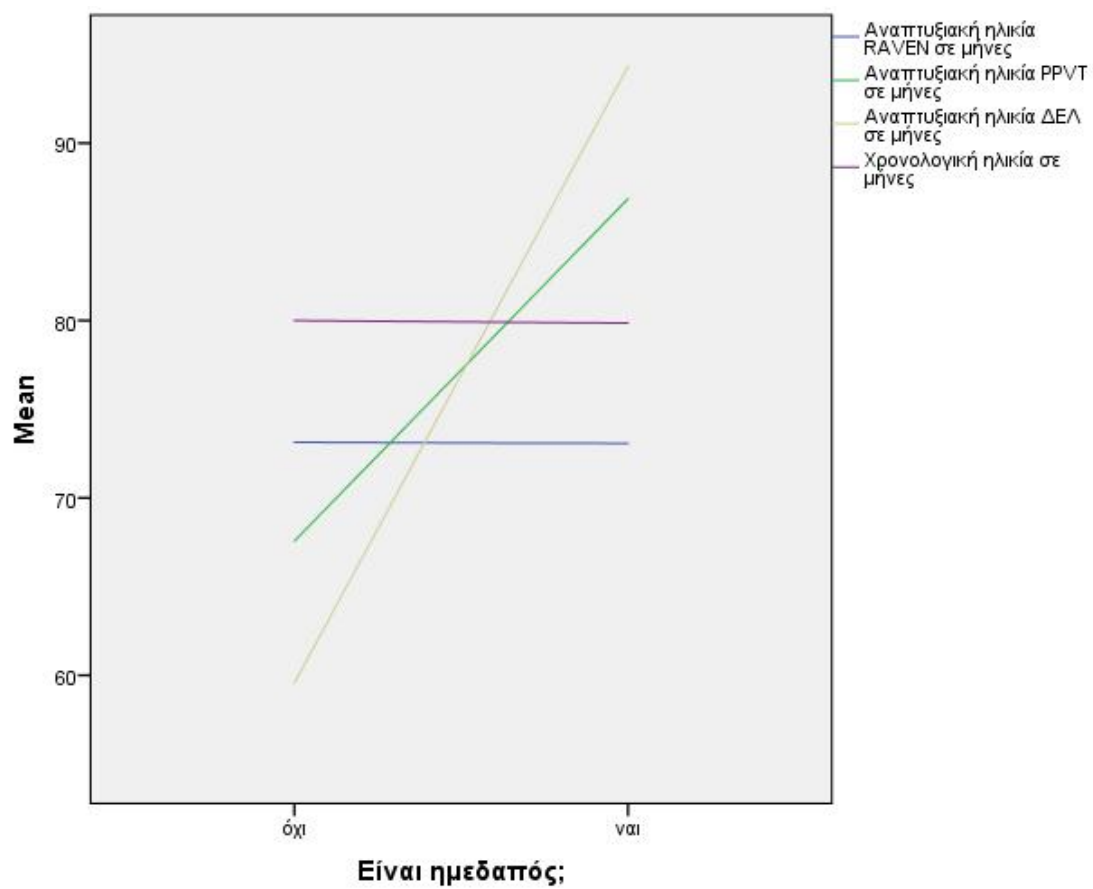
Για την Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου δεν μπορούμε να θεωρήσουμε τις διασπορές ίσες, γεγονός που προκύπτει από τον έλεγχο ίσων διασπορών, επειδή η τιμή του $x=0,00$ είναι μικρότερη από το 0,05. Επομένως συγκρίνουμε την τιμή $p=0,014$ που είναι μικρότερη από την 0,05. Άρα αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην επίδοση των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου και απορρίπτουμε την μηδενική.

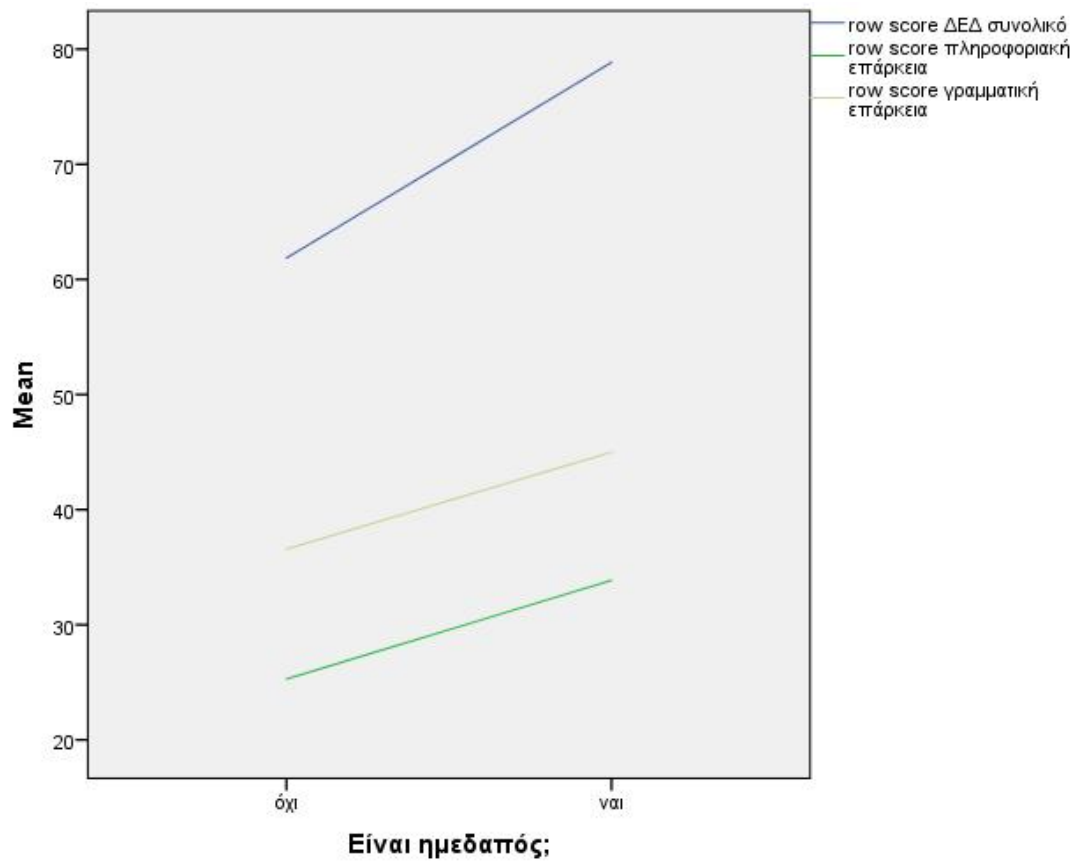
Η Δοκιμασία Εικόνων Δράσης ελέγχθηκε για το συνολικό της αποτέλεσμα αλλά και για τα επιμέρους αποτελέσματα που δίνουν οι δύο υποκατηγορίες της, πληροφοριακή και γραμματική επάρκεια. Στους τρεις ελέγχους που διενεργήθηκαν, πληρείται η συνθήκη ώστε να θεωρηθούν οι διασπορές των δύο δειγμάτων ίσες, αφού οι τιμές Sig. του Levene's Test for Equality of Variances πίνακα είναι 0,109 για το συνολικό αποτέλεσμα της ΔΕΔ και 0,561 και 0,055 για την πληροφοριακή και γραμματική επάρκεια αντίστοιχα. Η κάθε μία από τις τιμές είναι μεγαλύτερη από το 0,05, επομένως οδηγούμαστε στο προαναφερθέν συμπέρασμα. Για το συνολικό αποτέλεσμα της ΔΕΔ η τιμή Sig. (2-tailed) 0,004 είναι μικρότερη από την τιμή 0,05 επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική. Το ίδιο συμβαίνει και με τις συγκρίσεις στην πληροφοριακή (Sig. (2-tailed) 0,002) και την γραμματική επάρκεια (Sig. (2-tailed) 0,016) όπου και οι δύο τιμές Sig. (2-tailed) είναι μικρότερες από το 0,05. Άρα και σε αυτήν την περίπτωση απορρίπτονται οι μηδενικές υποθέσεις και επάλληθενονται οι εναλλακτικές. Συνοψίζοντας, για την συνολική επίδοση στην Δοκιμασία Εικόνων Δράσης, για την υποκατηγορία πληροφοριακής επάρκειας και την υποκατηγορία γραμματικής επάρκειας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ημεδαπών και αλλοδαπών μαθητών.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα και τα διαγράμματα:

<i>Ερευνητικό Ερώτημα:</i>	<i>Απάντηση</i>	Επαληθευόμενη Υπόθεση
<i>Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ημεδαπών και των αλλοδαπών μαθητών στην επίδοση δοκιμασιών;</i>		
CPM RAVEN'S TEST	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ	H ₀
PPVT	ΥΠΑΡΧΕΙ	H ₁
ΔΕΛ	ΥΠΑΡΧΕΙ	H ₁
ΔΕΔ συνολικό	ΥΠΑΡΧΕΙ	H ₁

ΔΕΔ πληροφοριακή επάρκεια	ΥΠΑΡΧΕΙ	H ₁
ΔΕΔ γραμματική επάρκεια	ΥΠΑΡΧΕΙ	H ₁





3.

Για να γίνει η σύγκριση των αναπτυξιακών ηλικιών του κάθε αξιολογητικού τέστ της έκφρασης ή της αντίληψης του λεξιλογίου και με την χρονολογική ηλικία για κάθε μία από τις δύο ομάδες, αλλά και για να συγκριθούν οι αναπτυξιακές ηλικίες μεταξύ τους όπως προκύπτουν από την κάθε δοκιμασία, διαμορφώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

Για τους ημεδαπούς μαθητές:

ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ- ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ PPVT

H₀: Τα παιδιά του δείγματος με ημεδαπή καταγωγή, δεν εκφράζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της χρονολογικής ηλικίας και της αναπτυξιακής ηλικίας που προκύπτει από το PPVT.

H₁: Τα παιδιά του δείγματος με ημεδαπή καταγωγή, εκφράζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της χρονολογικής ηλικίας και της αναπτυξιακής ηλικίας που προκύπτει από το PPVT.

ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ- ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΔΕΛ

H₀: Τα παιδιά του δείγματος με ημεδαπή καταγωγή, δεν εκφράζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της χρονολογικής ηλικίας και της αναπτυξιακής ηλικίας που προκύπτει από την Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου .

H₁: Τα παιδιά του δείγματος με ημεδαπή καταγωγή, εκφράζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της χρονολογικής ηλικίας και της αναπτυξιακής ηλικίας που προκύπτει από την Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου .

ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ PPVT- ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΔΕΛ

H₀: Τα παιδιά του δείγματος με ημεδαπή καταγωγή, δεν εκφράζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της αναπτυξιακής ηλικίας που προκύπτει από το PPVT και της αναπτυξιακής ηλικίας που προκύπτει από το ΔΕΛ.

H₁: Τα παιδιά του δείγματος με ημεδαπή καταγωγή, εκφράζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της αναπτυξιακής ηλικίας που προκύπτει από το PPVT και της αναπτυξιακής ηλικίας που προκύπτει από το ΔΕΛ.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Χρονολογική ηλικία σε μήνες	79.86	28	3.461	.654
	Αναπτυξιακή ηλικία PPVT σε μήνες	86.86	28	8.691	1.642
Pair 2	Χρονολογική ηλικία σε μήνες	79.86	28	3.461	.654
	Αναπτυξιακή ηλικία ΔΕΛ σε μήνες	94.32	28	16.481	3.115
Pair 3	Αναπτυξιακή ηλικία PPVT σε μήνες	86.86	28	8.691	1.642
	Αναπτυξιακή ηλικία ΔΕΛ σε μήνες	94.32	28	16.481	3.115

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Χρονολογική ηλικία σε μήνες & Αναπτυξιακή ηλικία PPVT σε μήνες	28	.225	.250
Pair 2	Χρονολογική ηλικία σε μήνες & Αναπτυξιακή ηλικία ΔΕΛ σε μήνες	28	.058	.770
Pair 3	Αναπτυξιακή ηλικία PPVT σε μήνες & Αναπτυξιακή ηλικία ΔΕΛ σε μήνες	28	.359	.061

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Χρονολογική ηλικία σε μήνες - Αναπτυξιακή ηλικία PPVT σε μήνες	-7.000	8.602	1.626	-10.336	-3.664	-4.306	27	.000
Pair 2	Χρονολογική ηλικία σε μήνες - Αναπτυξιακή ηλικία ΔΕΛ σε μήνες	14.464	16.643	3.145	-20.918	-8.011	-4.599	27	.000
Pair 3	Αναπτυξιακή ηλικία PPVT σε μήνες - Αναπτυξιακή ηλικία ΔΕΛ σε μήνες	-7.464	15.631	2.954	-13.525	-1.403	-2.527	27	.018

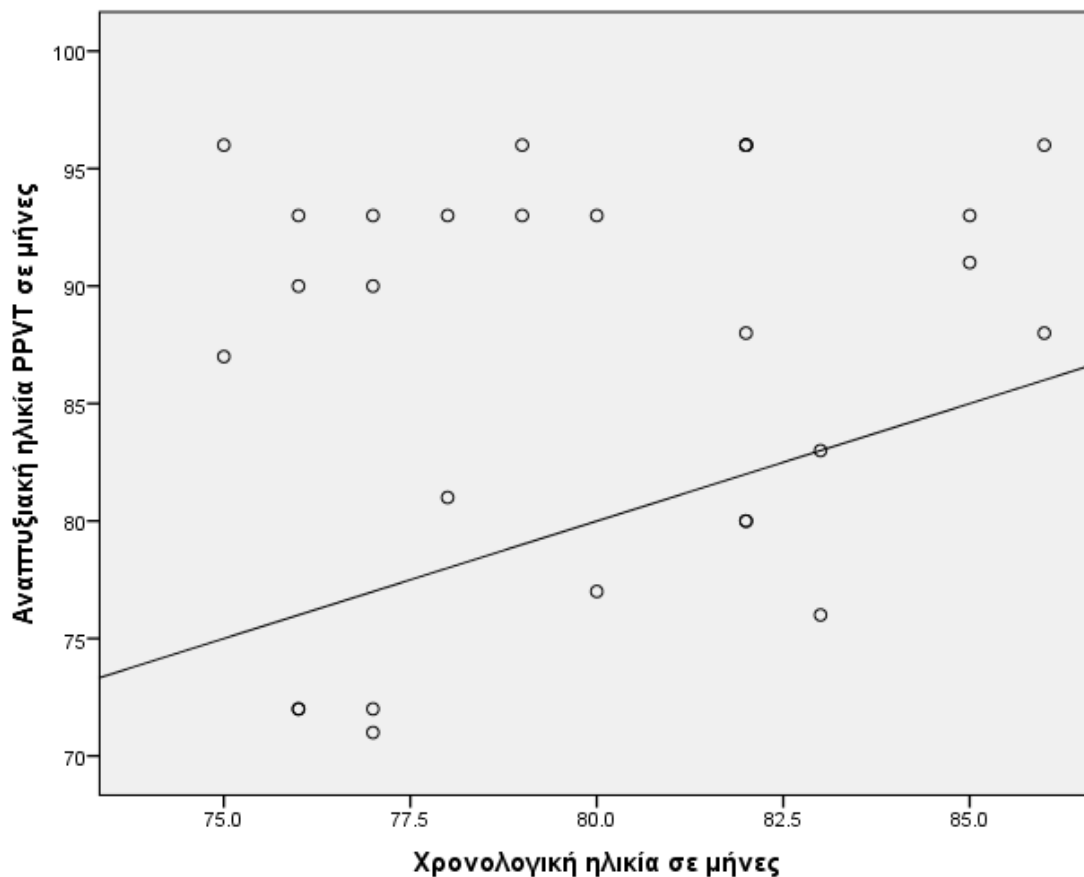
Επειδή οι υποθέσεις μας είναι αμφίπλευρες, δεν θα διερευνηθεί η τιμή Sig. (2-tailed) με το 2 αλλά θα συγκριθεί ως έχει με την τιμή p 0,05. Από τον πίνακα προκύπτει ότι η τιμή Sig. (2-tailed) για το κάθε ένα από τα τρία ζεύγη συγκρίσεων είναι μικρότερο από 0,05. Επομένως για όλες τις υποθέσεις του ισχύει η εναλλακτική υπόθεση. Σύμφωνα με αυτό προκύπτει ότι συγκρίνοντας την χρονολογική ηλικία με την αναπτυξιακή ηλικία PPVT και την αναπτυξιακή ηλικία ΔΕΛ, καθώς και τις αναπτυξιακές ηλικίες PPVT και ΔΕΛ μεταξύ τους για τους ημεδαπούς μαθητές, υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ τους και αξ' αιτίας αυτού απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική.

Στα διαγράμματα που ακολουθούν φαίνεται η σχέση που έχουν αναπτυξιακές ηλικίες των ημεδαπών μαθητών μεταξύ τους καθώς και η σχέση τους με την χρονολογική ηλικία.

i) **ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ- ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ PPVT.**

Στο παρακάτω σχεδιάγραμμα κάνουμε την σύγκριση της χρονολογικής ηλικίας σε μήνες με την αναπτυξιακή ηλικία που προκύπτει από το PPVT των ημεδαπών μαθητών. Η κάθε κουκίδα απεικονίζει τον εκάστοτε μαθητή με βάση τον παραπάνω πίνακα, ενώ η γραμμή που διασχίζει το διάγραμμα απεικονίζει τα σημεία όπου οι δύο τιμές ταυτίζονται. Για σημεία που είναι κοντά στην γραμμή, συμπεραίνουμε ότι η αναπτυξιακή και η χρονολογική ηλικία συμβαδίζουν για το αντιληπτικό λεξιλόγιο. Ωστόσο οι πλειοψηφία των μαθητών φαίνεται να έχει καλύτερο αντιληπτικό λεξιλόγιο από αυτό που αναμένεται με γνώμονα την χρονολογική τους ηλικία. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουμε επειδή τα περισσότερα σημεία του διαγράμματος είναι συγκεντρωμένα στο πάνω μέρος του διαγράμματος, ενώ όσα είναι χαμηλότερα, είναι κοντά στην γραμμή (ή με μικρή απόκλιση λίγο πιο απομακρυσμένα) γεγονός που δεν προκαλεί εντύπωση.

Η αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης οφείλεται στην καλύτερη επίδοση που έχουν οι ημεδαποί μαθητές στο PPVT Test σε σχέση με την χρονολογική τους ηλικία.

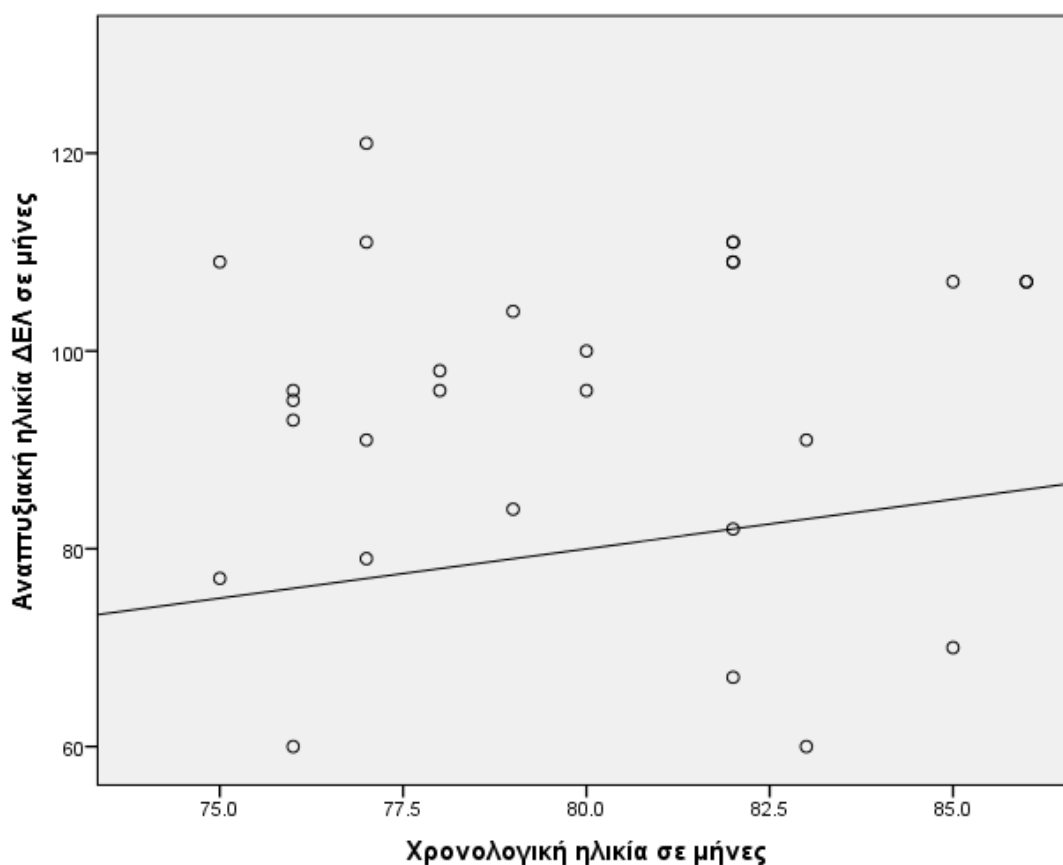


ii) ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ- ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΔΕΛ

Στο παρακάτω σχεδιάγραμμα κάνουμε την σύγκριση της χρονολογικής ηλικίας σε μήνες με την αναπτυξιακή ηλικία που προκύπτει από τη ΔΕΛ των ημεδαπών μαθητών. Η κάθε κουκίδα απεικονίζει τον εκάστοτε μαθητή με βάση τον παραπάνω πίνακα, ενώ η γραμμή που διασχίζει το διάγραμμα απεικονίζει τα σημεία όπου οι δύο τιμές ταυτίζονται. Για τα σημεία που είναι κοντά στην γραμμή, συμπεραίνουμε ότι η αναπτυξιακή και η χρονολογική ηλικία συμβαδίζουν για το εκφραστικό λεξιλόγιο. Ωστόσο οι πλειοψηφία των μαθητών φαίνεται να έχει καλύτερο εκφραστικό λεξιλόγιο από αυτό που αναμένεται με γνώμονα την χρονολογική τους ηλικία. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουμε επειδή τα περισσότερα σημεία του διαγράμματος είναι συγκεντρωμένα στο πάνω μέρος του διαγράμματος, ενώ όσα είναι χαμηλότερα, είναι κοντά στην γραμμή γεγονός που δεν προκαλεί εντύπωση. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν σημεία στο διάγραμμα αρκετά πιο απομακρισμένα από την γραμμή ταύτισης των δύο ηλικιών, γεγονός που σημεύει ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν αρκετά χαμηλότερη επίδοση από την αναμενόμενη αλλά και από το υπόλοιπο δείγμα. Παραταύτα δεν φαίνεται οι συγκεκριμένες τιμές να επηρεάζουν το συμπέρασμα.

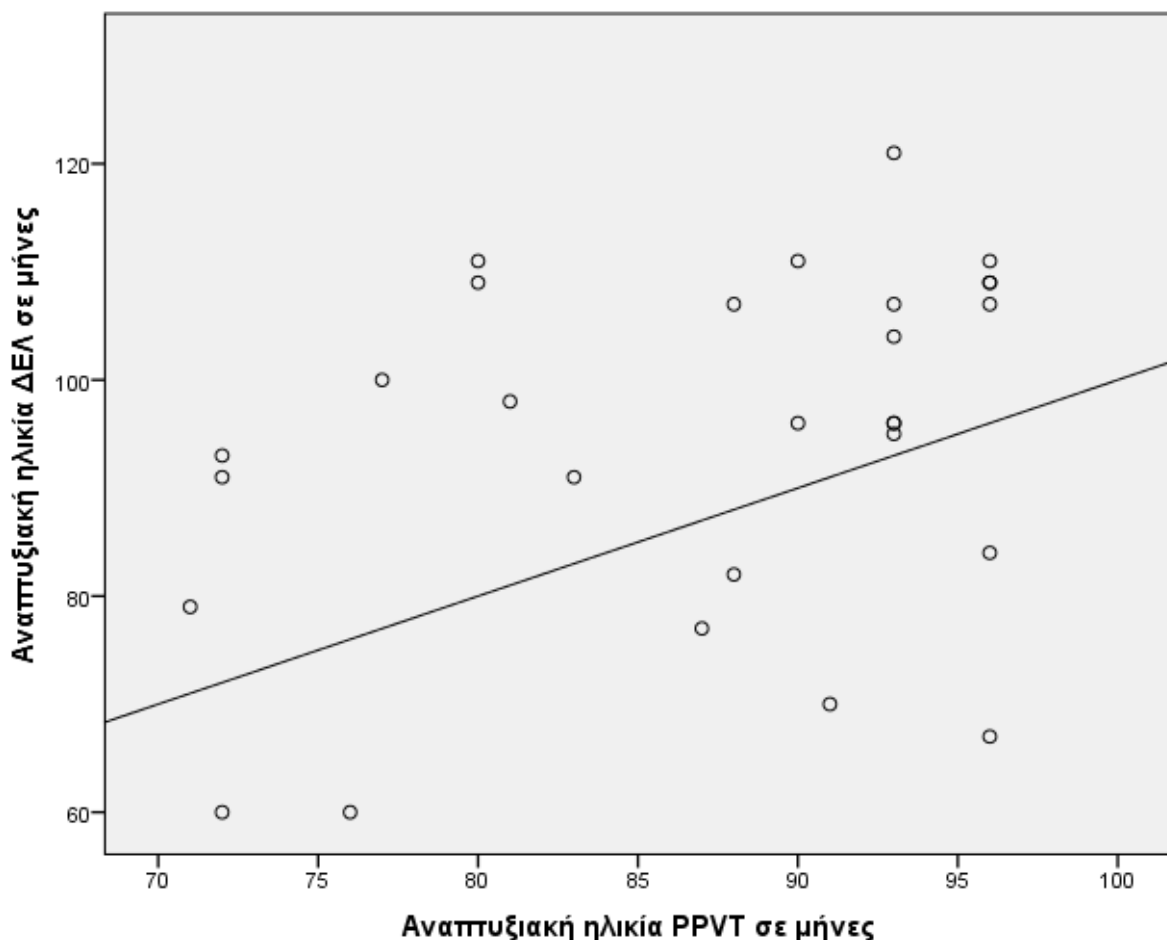
Η αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης οφείλεται στην καλύτερη επίδοση που έχουν οι ημεδαποί μαθητές στη ΔΕΛ σε σχέση με την χρονολογική τους ηλικία.



iii) ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΔΕΛ-ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ PPVT.

Στο παρακάτω σχεδιάγραμμα κάνουμε την σύγκριση μεταξύ των στοιχείων της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου(ΔΕΛ) και Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) των ημεδαπών μαθητών. Η κάθε κουκίδα απεικονίζει τον εκάστοτε μαθητή με βάση τον παραπάνω πίνακα και η ευθεία γραμμή που διαπερνά το διάγραμμα απεικονίζει τα σημεία όπου ταυτίζονται οι δύο αναπτυξιακές ηλικίες. Όπως παρατηρείται και από το διάγραμμα, οι πλειοψηφία των συμμετεχόντων κινείται κοντά και πάνω από την ευθεία, γεγονός που σημαίνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ημεδαπών μαθητών έχει καλύτερο εκφραστικό λεξιλόγιο απ' ότι αντιληπτικό. Επίσης παρατηρείται μια ανοδική πορεία στην επίδοση των μαθητών γεγονός που σημαίνει ότι οι δύο μεταβλητές είναι ανάλογες μεταξύ τους, δηλαδή όσο καλύτερο είναι το αντιληπτικό λεξιλόγιο τόσο καλύτερο είναι και το εκφραστικό. Ωστόσο και σε αυτό το διάγραμμα υπάρχουν τιμές που αποκλείουν με πολύ χαμηλή επίδοση στο εκφραστικό λεξιλόγιο.

Η αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης οφείλεται στην καλύτερη επίδοση που έχουν οι ημεδαποί μαθητές στη ΔΕΛ σε σχέση με την επίδοσή τους στο PPVT.



Για τους αλλοδαπούς μαθητές:

ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ- ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ PPVT

H₀: Τα παιδιά του δείγματος με αλλοδαπή καταγωγή, που έχουν την γνώση δύο γλωσσών, δεν εκφράζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της χρονολογικής ηλικίας και της αναπτυξιακής ηλικίας που προκύπτει από το PPVT.

H₁: Τα παιδιά του δείγματος με αλλοδαπή καταγωγή, που έχουν την γνώση δύο γλωσσών, εκφράζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της χρονολογικής ηλικίας και της αναπτυξιακής ηλικίας που προκύπτει από το PPVT.

ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ- ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΔΕΛ

H₀: Τα παιδιά του δείγματος με αλλοδαπή καταγωγή, που έχουν την γνώση δύο γλωσσών, δεν εκφράζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της χρονολογικής ηλικίας και της αναπτυξιακής ηλικίας που προκύπτει από την Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου .

H₁: Τα παιδιά του δείγματος με αλλοδαπή καταγωγή, που έχουν την γνώση δύο γλωσσών, εκφράζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της χρονολογικής ηλικίας και της αναπτυξιακής ηλικίας που προκύπτει από την Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου .

ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ PPVT- ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΔΕΛ

H₀: Τα παιδιά του δείγματος με αλλοδαπή καταγωγή, που έχουν την γνώση δύο γλωσσών, δεν εκφράζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της αναπτυξιακής ηλικίας που προκύπτει από το PPVT και της αναπτυξιακής ηλικίας που προκύπτει από το ΔΕΛ.

H₁: Τα παιδιά του δείγματος με αλλοδαπή καταγωγή, που έχουν την γνώση δύο γλωσσών, εκφράζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της αναπτυξιακής ηλικίας που προκύπτει από το PPVT και της αναπτυξιακής ηλικίας που προκύπτει από το ΔΕΛ.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Χρονολογική ηλικία σε μήνες	80.00	7	4.000	1.512
	Αναπτυξιακή ηλικία PPVT σε μήνες	67.57	7	17.232	6.513
Pair 2	Χρονολογική ηλικία σε μήνες	80.00	7	4.000	1.512
	Αναπτυξιακή ηλικία ΔΕΛ σε μήνες	59.57	7	22.112	8.358
Pair 3	Αναπτυξιακή ηλικία PPVT σε μήνες	67.57	7	17.232	6.513
	Αναπτυξιακή ηλικία ΔΕΛ σε μήνες	59.57	7	22.112	8.358

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Χρονολογική ηλικία σε μήνες & Αναπτυξιακή ηλικία PPVT σε μήνες	7	.467	.291
Pair 2	Χρονολογική ηλικία σε μήνες & Αναπτυξιακή ηλικία ΔΕΛ σε μήνες	7	.275	.550
Pair 3	Αναπτυξιακή ηλικία PPVT σε μήνες & Αναπτυξιακή ηλικία ΔΕΛ σε μήνες	7	.678	.094

Paired Samples Test

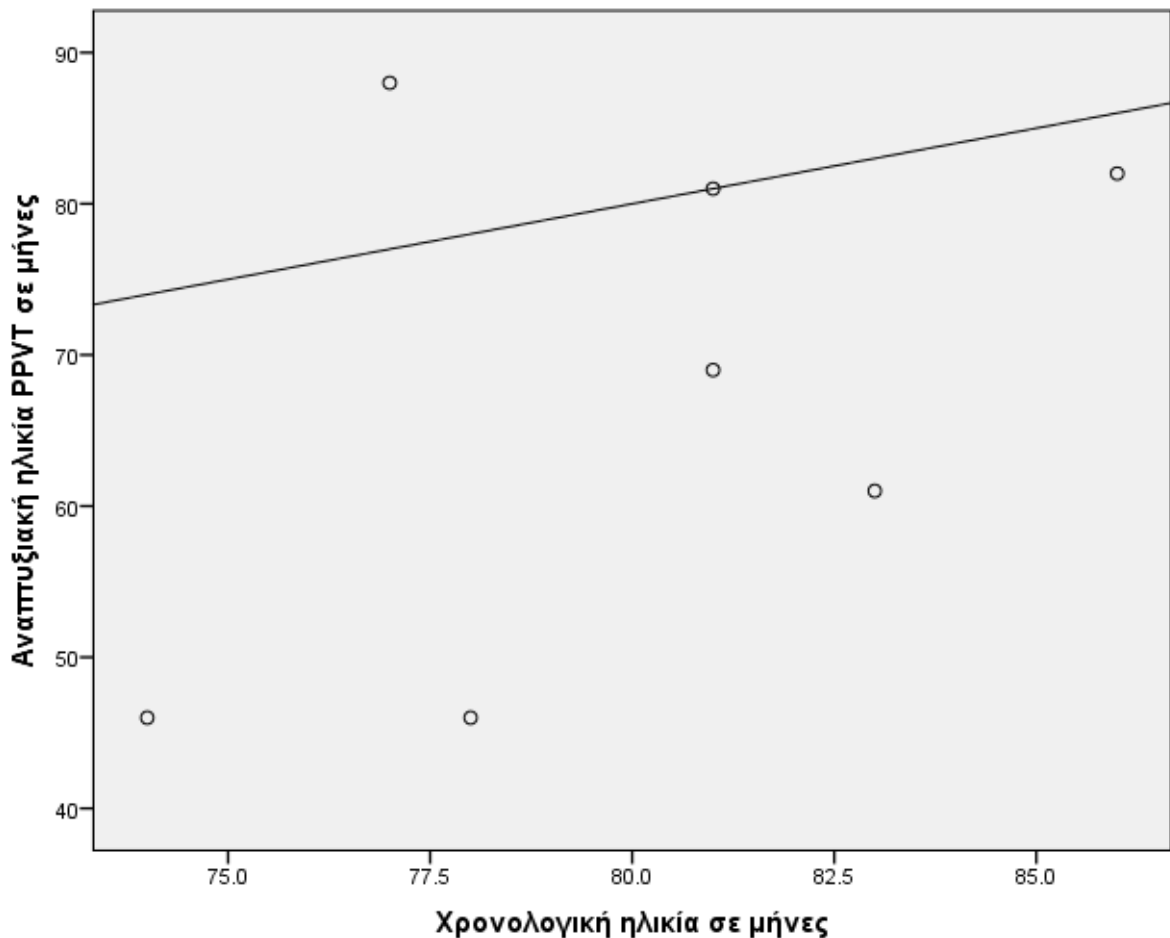
		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Χρονολογική ηλικία σε μήνες - Αναπτυξιακή ηλικία PPVT σε μήνες	12.429	15.768	5.960	-2.154	27.011	2.085	6	.082
Pair 2	Χρονολογική ηλικία σε μήνες - Αναπτυξιακή ηλικία ΔΕΛ σε μήνες	20.429	21.361	8.074	.673	40.184	2.530	6	.045
Pair 3	Αναπτυξιακή ηλικία PPVT σε μήνες - Αναπτυξιακή ηλικία ΔΕΛ σε μήνες	8.000	16.411	6.203	-7.178	23.178	1.290	6	.245

Επειδή οι υποθέσεις μας είναι αμφίπλευρες, δε θα διαιρεθεί η τιμή Sig. (2-tailed) με το 2 για να συγκριθεί με την τιμή $p < 0,05$. Από τον πίνακα προκύπτει ότι η τιμή Sig. (2-tailed) για το κάθε ένα από το πρώτο και το τρίτο ζεύγος συγκρίσεων είναι μεγαλύτερη από 0,05. Επομένως ισχύει η μηδενική υπόθεση. Αντίθετα για το δεύτερο ζεύγος σύγκρισης η ανάλογη τιμή είναι μικρότερη από 0,05 και ως εκ τούτου ισχύει η εναλλακτική υπόθεση. Σύμφωνα με αυτό προκύπτει ότι συγκρίνοντας την χρονολογική ηλικία με την αναπτυξιακή ηλικία PPVT, για τους αλλοδαπούς μαθητές, δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ τους και αξ' αιτίας αυτού γίνεται αποδεκτή μηδενική υπόθεση. Το αντίθετο αποτέλεσμα προκύπτει για την σύγκριση της χρονολογικής ηλικίας με την αναπτυξιακή ηλικία του ΔΕΛ για τους αλλοδαπούς μαθητές, όπου υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο τιμές. Για την σύγκριση των αναπτυξιακών ηλικιών του PPVT με την ΔΕΛ ισχύει το αντίθετο, δηλαδή δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ τους.

Στα διαγράμματα που ακολουθούν φαίνεται η σχέση που έχουν αναπτυξιακές ηλικίες των αλλοδαπών μαθητών μεταξύ τους καθώς και η σχέση τους με την χρονολογική ηλικία.

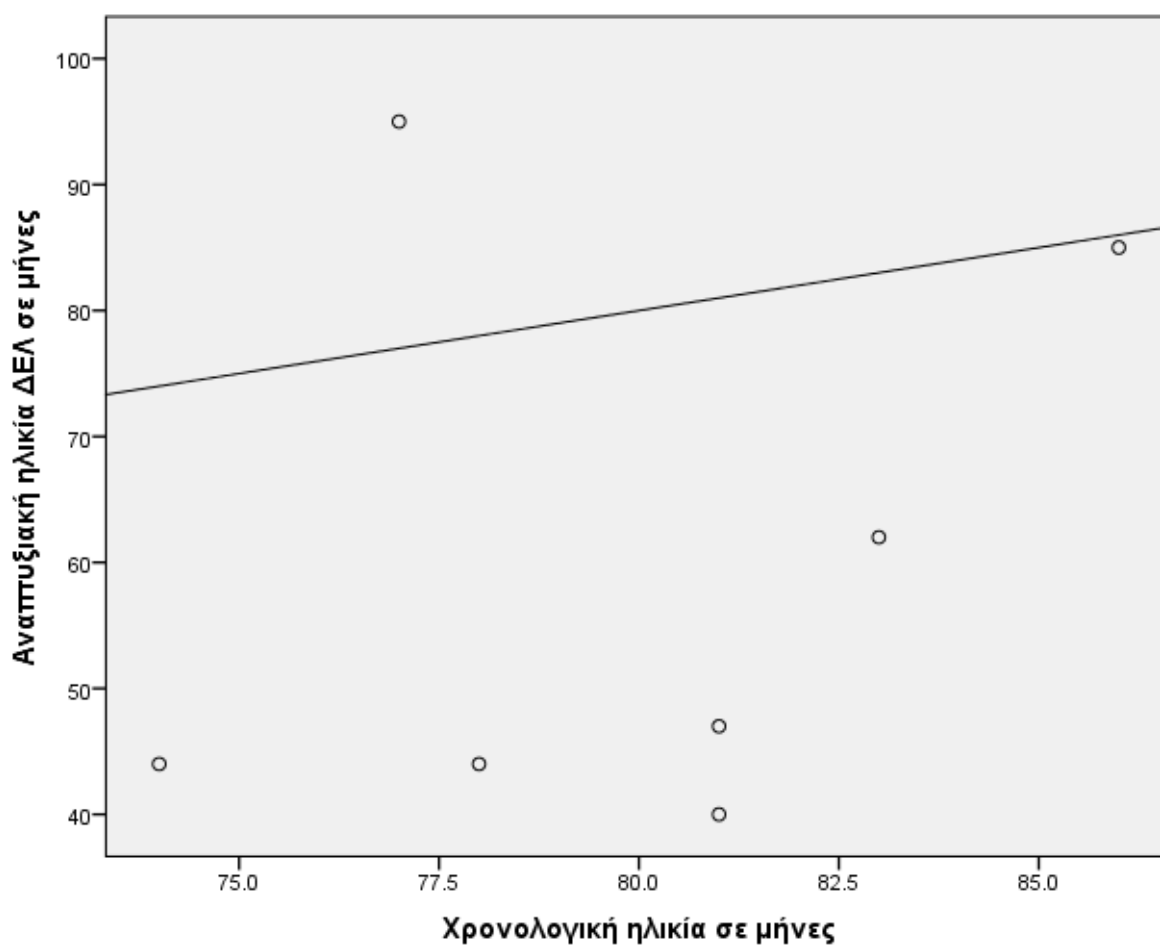
i) **ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ-ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ PPVT.**

Στο παρακάτω σχεδιάγραμμα κάνουμε την σύγκριση μεταξύ των τιμών της χρονολογικής ηλικίας σε μήνες και της αναπτυξιακής ηλικίας του PPVT σε μήνες των αλλοδαπών μαθητών. Η κάθε κουκίδα απεικονίζει τον εκάστοτε μαθητή με βάση τον παραπάνω πίνακα και η ευθεία που σχηματίζεται απεικονίζει την ταύτιση των δύο ηλικιών. Η οριακή πλειοψηφία των μαθητών αυτού του εξαιρετικά μικρού δείγματος κινείται οριακά σε κοντινή απόσταση από την επιθυμητή ευθεία. Υπάρχουν τιμές που παρουσιάζουν διαφορετική συμπεριφορά αλλά δεδομένου και της επαλήθευσης της μηδενικής υπόθεσης, οι αλλοδαποί μαθητές έχουν επίδοση στο αντιληπτικό λεξιλόγιο ανάλογο με την χρονολογική τους ηλικία.



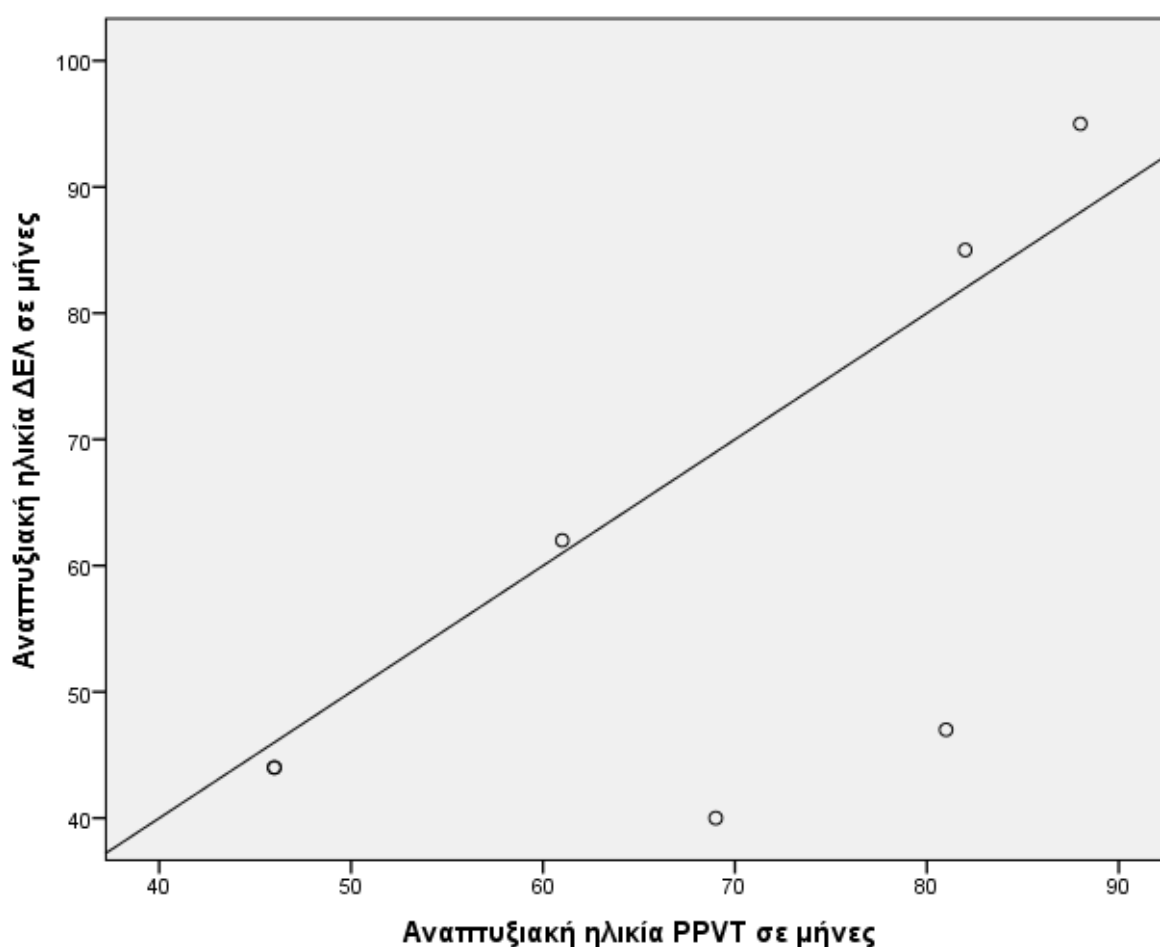
ii) ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ- ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΔΕΛ.

Στο παρακάτω σχεδιάγραμμα κάνουμε την σύγκριση μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας σε μήνες και της αναπτυξιακής ηλικίας σε μήνες της ΔΕΛ των αλλοδαπών μαθητών. Η κάθε κουκίδα απεικονίζει τον εκάστοτε μαθητή με βάση τον παραπάνω πίνακα και η ευθεία που σχηματίζεται απεικονίζει την ταύτιση των δύο ηλικιών. Η πλειοψηφία των μαθητών αυτούτου εξαιρετικά μικρού δείγματος κινείται στα κατώτερα σημεία του διαγράμματος και σε μεγάλη απόσταση από την επιθυμητή ευθεία. Υπάρχουν τιμές που παρουσιάζουν διαφορετική συμπεριφορά αλλά δεδομένου και της επαλήθευσης της εναλλακτικής υπόθεσης, οι αλλοδαποί μαθητές έχουν επίδοση στο εκφραστικό λεξιλόγιο χαμηλότερη από την χρονολογική τους ηλικία.



iii) ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ PPVT – ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΔΕΛ.

Στο παρακάτω σχεδιάγραμμα κάνουμε την σύγκριση μεταξύ της αναπτυξιακής ηλικίας του PPVT και της αναπτυξιακής ηλικίας της ΔΕΛ των αλλοδαπών μαθητών. Η κάθε κουκίδα απεικονίζει τον εκάστοτε μαθητή με βάση τον παραπάνω πίνακα ενώ η ευθεία γραμμή που διασχίζει το διάγραμμα απεικονίζει τα σημεία ταύτισης των δύο μεταβλητών. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι υπάρχει μια αύξουσα αναλογική πορεία των τιμών ανάμεσα στα δυο τεστ η οποία είναι πολύ κοντά στην επιθυμητή ευθεία γι' αυτό και επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση. Για την ακρίβεια η αναπτυξιακή ηλικία των παιδιών στα δυο τεστ ταυτίζεται. Δύο μαθητές αποκλίνουν από αυτή τη πορεία, οι οποίοι παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία στο εκφραστικό λεξιλόγιο.



Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε για τις ομάδες των ημεδαπών και των αλλοδαπών μαθητών σε ότι αφορά στην σύγκριση των ηλικιών μεταξύ τους δημιουργείται ο ακόλουθος συγκεντρωτικός πίνακας:

Ερευνητικό Ερώτημα: Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην αναπτυξιακή ηλικία και την χρονολογική ηλικία και των αναπτυξιακών ηλικιών μεταξύ τους που προκύπτουν από την εκάστοτε δοκιμασία των ημεδαπών και των αλλοδαπών μαθητών;

ΖΕΥΓΗ ΣΥΓΚΡΙΣΕΩΝ ΗΛΙΚΙΩΝ	ΗΜΕΔΑΠΟΙ		ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	
	Απάντηση	Αποδεκτή Υπόθεση	Απάντηση	Αποδεκτή Υπόθεση
Χρονολογική-Αναπτ. PPVT	Υπάρχει	H_1	Δεν υπάρχει	H_0
Χρονολογική-Αναπτ. ΔΕΛ	Υπάρχει	H_1	Υπάρχει	H_1
Αναπτ.ΔΕΛ- Αναπτ.PPVT	Υπάρχει	H_1	Δεν υπάρχει	H_0

3.3.4 Συμπερασματα

Από την διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτήσεων και υποθέσεων, την στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των αποτελεσμάτων των δεδομένων που συλλέχθηκαν για την παρούσα έρευνα, εξάγονται πολυάριθμα συμπεράσματα που εκπληρώνουν το σκοπό της έρευνας.

Βασική προϋπόθεση για την επιλογή του δείγματος ήταν οι συμμετέχοντες στην έρευνα να χαρακτηρίζονται από δείκτη νοημοσύνης που να αντιστοιχεί στον τυπικό πληθυσμό. Αποκλείοντας όσους είχαν επίδοση μικρότερη του 85 στο CPM Raven's Test και ύστερα από την ανάλογη σύγκριση με το μέσο όρο του τυπικού πληθυσμού οι δύο ομάδες ημεδαπών και αλλοδαπών μαθητών δεν παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά από το μέσο όρο στο CPM Raven's Test. Για να διαπιστωθεί η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στις δύο ομάδες πραγματοποιήθηκε ανάλογη στατιστική μελέτη όπου επαληθεύτηκε η υπόθεση σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στον δείκτη νοημοσύνης των δύο ομάδων. Η συγκεκριμένη επαλήθευση γίνεται με το Διάγραμμα 2, όπου η μπλε γραμμή του CPM Raven's Test είναι παράλληλη στον άξονα χ , δηλαδή μόνο μία τιμή από τον άξονα ψ αντιστοιχεί στις δύο ομάδες ημεδαπών και αλλοδαπών μαθητών.

Δεν ισχύει το ίδιο για τις συγκρίσεις με το μέσο όρο στις υπόλοιπες δοκιμασίες. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά ημεδαπής καταγωγής έχουν στατιστικώς σημαντική διαφορά με τον μέσο όρο σε όλες τις υπόλοιπες δοκιμασίες και τις υποκατηγορίες τους. Αντίθετα τα αλλοδαπά παιδιά δεν παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά με το μέσο όρο στις δοκιμασίες PPVT και ΔΕΔ, όμως παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά με το μέσο όρο στην ΔΕΛ. Για μεγαλύτερη σαφήνεια στα αποτελέσματα οι δύο ομάδες συγκρίθηκαν μεταξύ τους στις τρεις δοκιμασίες και στις υποκατηγορίες της ΔΕΔ και βρέθηκε ότι για όλες τις συγκρίσεις που έγιναν στις τρεις δοκιμασίες και στις υποκλίμακες τους υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ημεδαπών και αλλοδαπών μαθητών της Α΄ Δημοτικού.

Οι παρακάτω πίνακες εναποθέτουν συνοπτικά τις παρατηρήσεις. Επισημαίνεται ότι στον κάθε πίνακα, ως H_0 ορίζεται η μηδενική υπόθεση όπου δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά και H_1 ορίζεται η εναλλακτική υπόθεση για την οποία υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά για την εκάστοτε σύγκριση.

Πίνακας1

Δοκιμασία	Μέσος Όρος	Ημεδαποί	Αλλοδαποί	Απάντηση		Αποδεκτή Υπόθεση	
				Ημεδ.	Αλλοδ.	Ημεδ.	Αλλοδ.
CPM Raven's Test	100	96,61	97,14	Δεν υπάρχει	Δεν υπάρχει	H ₀	H ₀
PPVT	90	103,46	72,57	Υπάρχει	Δεν υπάρχει	H ₁	H ₀
ΔΕΛ	30	33,89	18,86	Υπάρχει	Υπάρχει	H ₁	H ₁
ΔΕΔ συνολικό	68	78,86	61,86	Υπάρχει	Δεν υπάρχει	H ₁	H ₀
ΔΕΔ πληροφοριακή επάρκεια	29	33,86	25,29	Υπάρχει	Δεν υπάρχει	H ₁	H ₀
ΔΕΔ γραμματική επάρκεια	39	45	36,57	Υπάρχει	Δεν υπάρχει	H ₁	H ₀

Πίνακας2

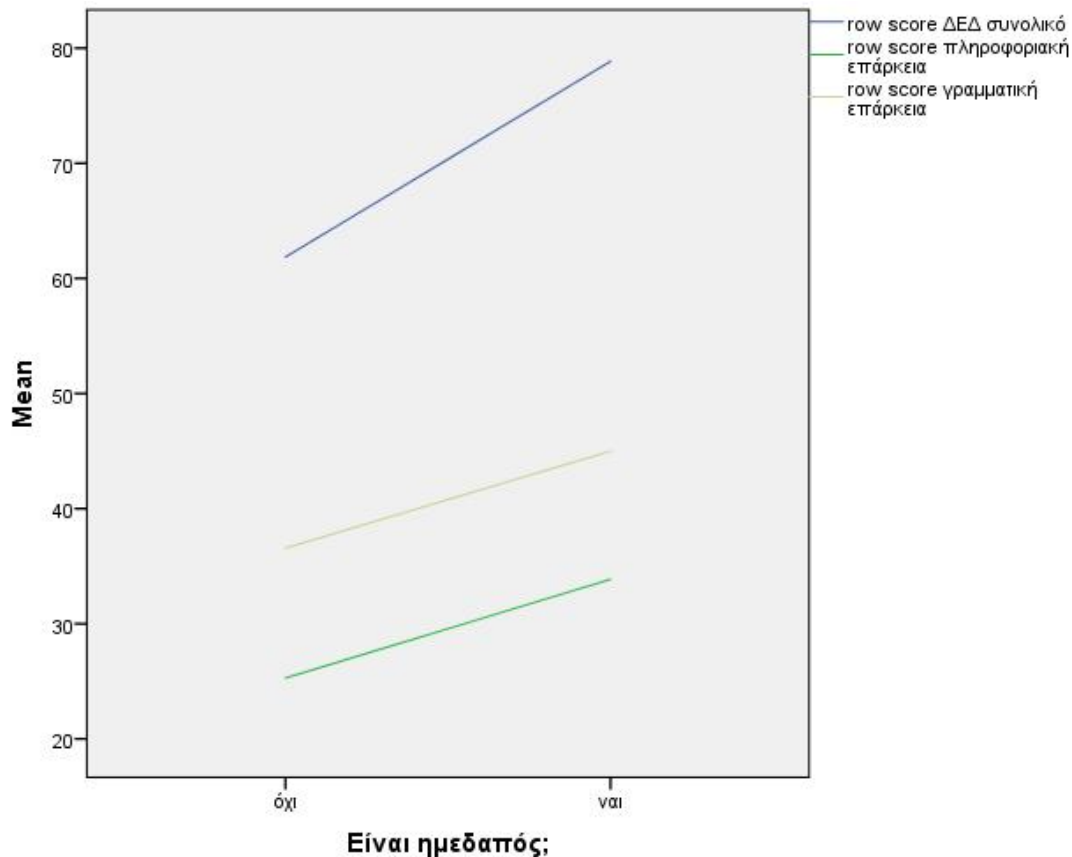
<i>Ερευνητικό Ερώτημα:</i>	<i>Απάντηση</i>	Επαληθευόμενη Υπόθεση
<i>Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ημεδαπών και των αλλοδαπών μαθητών στην επίδοση δοκιμασιών;</i>		
CPM RAVEN'S TEST	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ	H₀
PPVT	ΥΠΑΡΧΕΙ	H ₁
ΔΕΛ	ΥΠΑΡΧΕΙ	H ₁
ΔΕΔ συνολικό	ΥΠΑΡΧΕΙ	H ₁
ΔΕΔ πληροφοριακή επάρκεια	ΥΠΑΡΧΕΙ	H ₁
ΔΕΔ γραμματική επάρκεια	ΥΠΑΡΧΕΙ	H ₁

Για να διαπιστωθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια το επίπεδο των μαθητών των δύο ομάδων, ακολούθως παρατίθενται δύο διαγράμματα και η ανάλυσή τους.

Στο Διάγραμμα 1 απεικονίζονται οι δύο ομάδες αλλοδαπών (αριστερά) και ημεδαπών (δεξιά) μαθητών στην Δοκιμασία Εικόνων Δράσης. Η πράσινη γραμμή δείχνει την

διακύμανση των καθαρών αριθμών των δύο ομάδων στην υποκατηγορία Πληροφοριακής Επάρκειας της ΔΕΔ, η κίτρινη την διακύμανση των καθαρών αριθμών των δύο ομάδων στην υποκατηγορία Γραμματικής Επάρκειας της ΔΕΔ και η μπλε γραμμή απεικονίζει το άθροισμα των καθαρών αριθμών των υποκατηγοριών.

Διάγραμμα1

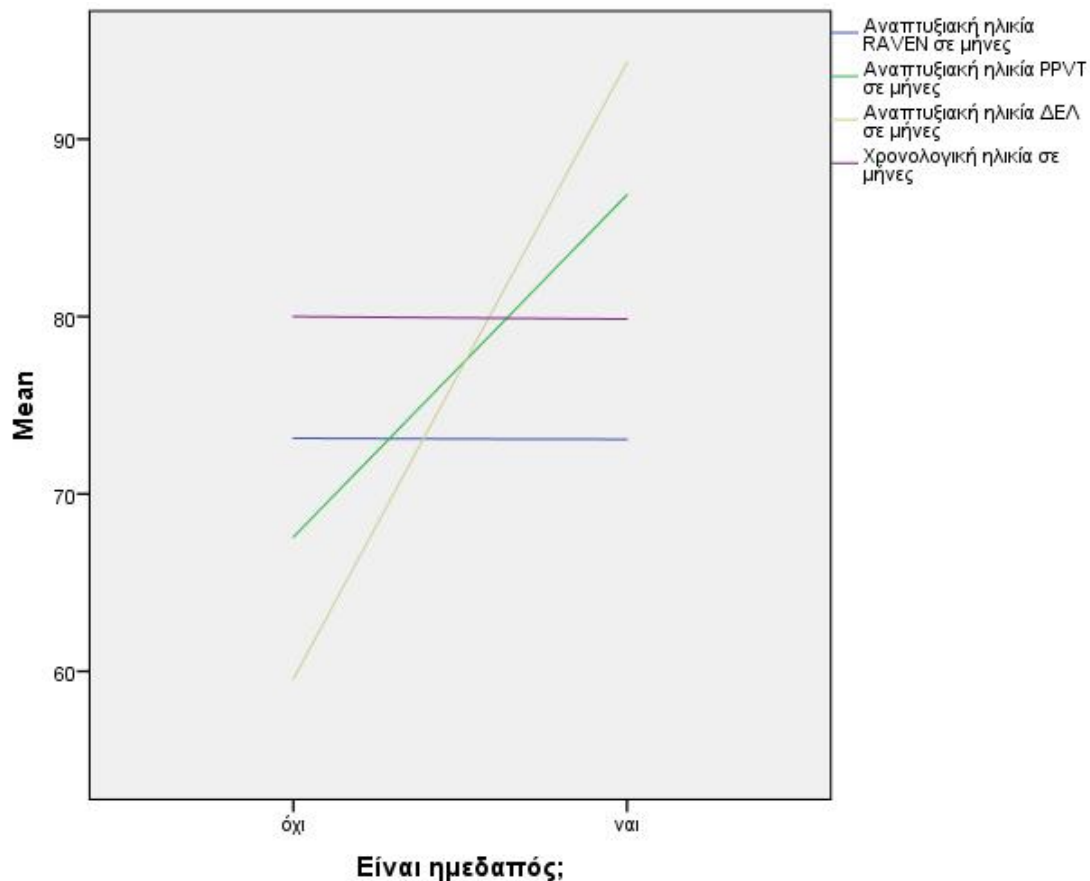


Είναι αμφανής η διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων και στις δύο υποκατηγορίες. Οι ημεδαποί μαθητές, όπως αναφέρθηκε και διαπιστώνεται από το διάγραμμα και από τα ερευνητικά αποτελέσματα, παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση από τους αλλοδαπούς. Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι ότι οι δύο γραμμες είναι παράλληλες μεταξύ τους γεγονός που σημαίνει ότι η διαφορά των δύο ομάδων συντελείται εξίσου στις δύο υποκατηγορίες Γραμματικής και Πληροφοριακής επάρκειας. Επίσης από αυτό το διάγραμμα συμπεραίνεται ότι η κατάκτηση του επιπέδου μιας γλώσσας ανεξάρτητα από το αν ο μαθητής είναι ημεδαπός ή αλλοδαπός συντελείται με διαφορετικό ρυθμό αλλά με τον ίδιο τρόπο.

Στο Διάγραμμα 2 με μοβ γραμμή απεικονίζεται ο μέσος όρος των χρονολογικών ηλικιών των δύο ομάδων και με μπλε γραμμή ο μέσος όρος των αναπτυξιακών ηλικιών των δύο ομάδων. Οι δύο γραμμές είναι παράλληλες μεταξύ τους και παράλληλες με τον οριζόντιο άξονα γεγονός που σημαίνει ότι οι μέσοι όροι για την χρονολογική και την αναπτυξιακή

ηλικία των ημεδαπών μαθητών ταυτίζεται με τους μέσους όρους για την αναπτυξιακή ηλικία των αλλοδαπών μαθητών όπως έχει υποθεί.. Οι διαφορές των δύο ομάδων φαίνεται στην απόσταση της μοβ από την μπλε γραμμή. Στο διάγραμμα υπάρχουν ακόμα δύο γραμμές, μία πράσινη που αντικατοπτρίζει την αναπτυξιακή ηλικία των δύο ομάδων στο PPVT και μία κίτρινη για την αναπτυξιακή ηλικία των δύο ομάδων στη ΔΕΛ.

Διάγραμμα 2



Για το αντιληπτικό λεξιλόγιο που αξιολογήθηκε από το PPVT και στο Διάγραμμα2 απεικονίζεται με πράσινη γραμμή, παρατηρούμε ότι οι ημεδαποί μαθητές έχουν καλύτερη επίδοση από τους αλλοδαπούς μαθητές που σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση έχουν επίδοση που αντιστοιχεί στον μέσο όρο. Για το εκφραστικό λεξιλόγιο, που αξιολογήθηκε από την ΔΕΛ και απεικονίζεται στο Διάγραμμα2 με την κίτρινη γραμμή παρατηρείται ότι η κλίση της είναι πιο κάθετη από την πράσινη γραμμή του PPVT. Η ομάδα των ημεδαπών μαθητών έχει πολύ καλύτερη επίδοση από την ομάδα των αλλοδαπών με αποτέλεσμα να προκρίπτον οι αναπτυξιακές ηλικίες που δημιουργούν την παραπάνω εικόνα. Στην στατιστική ανάλυση και για τις δύο ομάδες προκρίπτει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά σε σχέση με το μέσο όρο αλλά και μεταξύ τους. Μετά από την απεικόνιση του αποτελέσματος με το Διάγραμμα2 γίνεται ξεκάθαρο ότι οι αλλοδαποί μαθητές έχουν πολύ χαμηλότερη αναπτυξιακή ηλικία από το μέσο όρο ενώ οι ημεδαποί μαθητές έχουν πολύ υψηλότερη αναπτυξιακή ηλικία όχι μόνο από την ομάδα των αλλοδαπών μαθητών αλλά και από τον μέσο όρο. Σύμπερασματικά προκύπτει ότι το αντιληπτικό και το εκφραστικό λεξιλόγιο των

των αλλοδαπών μαθητών κυμαίνεται από χαμηλά έως φυσιολογικά επίπεδα ενώ το επίπεδο του αντιληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου για την ομάδα των ημεδαπών μαθητών είναι υψηλότερο του μέσου όρου.

Υπάρχει λοιπόν γλωσσική ανισορροπία ανάμεσα στην αντίληψη και την έκφραση του λεξιλογίου;

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα τίθεται είναι αν υπάρχει ή όχι γλωσσική ανισορροπία στο εκφραστικό και το αντιληπτικό λεξιλόγιο στους δύο πληθυσμούς. Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση για τους ημεδαπούς μαθητές υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της αναπτυξιακής ηλικίας της ΔΕΛ που εξετάζει το εκφραστικό λεξιλόγιο και της αναπτυξιακής ηλικίας του PPVT που αξιολογεί το αντιληπτικό λεξιλόγιο. Αντίθετα για τους αλλοδαπούς μαθητές δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου. Παρατηρώντας το Διάγραμμα2 η σύγκριση φαίνεται από την απόσταση που έχουν τα άκρα των δύο χρωματιστών γραμμών μεταξύ τους για την κάθε μία από τις δύο ομάδες. Για τους ημεδαπούς μαθητές το ανώ άκρο είναι η γραμμή του εκφραστικού λεξιλογίου και το κάτω η γραμμή του αντιληπτικού λεξιλογίου. Το αντίστροφο ισχύει για τους αλλοδαπούς μαθητές. Είναι εμφανές ότι το διάστημα εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου για τους ημεδαπούς μαθητές είναι ίσο με το διάστημα των αλλοδαπών μαθητών. Επίσης παρατηρείται και το μέγεθος του διαστήματος από την μοβ γραμμή της χρονολογικής ηλικίας με το μέσο όρο των αναπτυξιακών ηλικιών του εκφραστικού και του αντιληπτικού λεξιλογίου των αλλοδαπών μαθητών που είναι μεγαλύτερο και προς τα κάτω σε σχέση με το αντίστοιχο διάστημα των ημεδαπών μαθητών που είναι μικρότερο και προς τα πάνω. Δηλαδή από το διάγραμμα φαίνεται ότι οι ημεδαποί μαθητές κινούνται πιο κοντά στην χρονολογική τους ηλικία σε σύγκριση με τους αλλοδαπούς.

Γιατί λοιπόν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο εκφραστικό και το αντιληπτικό λεξιλόγιο των ημεδαπών μαθητών ενώ δεν υπάρχει για την ομάδα των αλλοδαπών μαθητών; Γιατί υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά για τις συγκρίσεις του μέσου όρου του τυπικού πληθυσμού με τις επιδόσεις στο εκφραστικό και το αντιληπτικό λεξιλόγιο για τους ημεδαπούς και όχι για τους αλλοδαπούς μαθητές αφού οι πρώτοι είναι πιο κοντά στην χρονολογική τους ηλικία σύμφωνα με το Διάγραμμα2;

Οι απάντηση και στις δύο παραπάνω ερωτήσεις είναι κοινή και βρίσκεται στο μέγεθος του δείγματος. Η ομάδα των αλλοδαπών μαθητών είναι εξαιρετικά μικρή, αποτελείται μόλις από 7 μαθητές. Επομένως τα αποτελέσματα που προκύπτουν μελετώντας αυτή την μικρή ομάδα είναι αρκετά επισφαλής και είναι λογικό να οδηγούν σε εσχαλμένα συμπεράσματα. Η ομάδα των ημεδαπών μαθητών είναι πολλαπλάσια αυτής των αλλοδαπών επομένως τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την μελέτη της είναι ορθότερα. Επομένως σε περιπτώσεις ομοιότητας της συμπεριφοράς των δύο ομάδων γενικεύεται το συμπέρασμα που εξάγεται από την μεγαλύτερη ομάδα των ημεδαπών μαθητών.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση οι αλλοδαπού μαθητές δεν παρουσιάζουν γλωσσική ανισορροπία μεταξύ εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου, όπως οι ημεδαποί μαθητές, ακόμα και αν από το Διάγραμμα2 το

εξαγώμενο συμπέρασμα είναι διαφορετικό από την στατιστική ανάλυση, γεγονός που οφείλεται στο μικρό μέγεθος του δείγματος των αλλοδαπών μαθητών.

Ακολούθησαν και συγκρίσεις των δύο δοκιμασιών με τον μέσο όρο της χρονολογικής ηλικίας των δύο ομάδων. Όπως ήταν αναμενόμενο, τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των αναπτυξιακών ηλικιών στις δύο δοκιμασίες με την χρονολογική ηλικία των δύο ομάδων συμπίπτουν με τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των αποτελεσμάτων στις δοκιμασίες ΔΕΛ και PPVT με το μέσο όρο. Η παρατήρηση φαίνεται στο σκιαγραφημένο κοκκινοπό χρώμα των πινάκων 1 και 3.

Πίνακας3

ΖΕΥΓΗ ΣΥΓΚΡΙΣΕΩΝ ΗΛΙΚΙΩΝ	ΗΜΕΔΑΠΟΙ		ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	
	Απάντηση	Αποδεκτή Υπόθεση	Απάντηση	Αποδεκτή Υπόθεση
Χρονολογική-Αναπτ. PPVT	Υπάρχει	H_1	Δεν υπάρχει	H_0
Χρονολογική-Αναπτ. ΔΕΛ	Υπάρχει	H_1	Υπάρχει	H_1
Αναπτ.ΔΕΛ- Αναπτ.PPVT	Υπάρχει	H_1	Δεν υπάρχει	H_0

Καταλήγοντας στα συμπεράσματα της διεξαχθείσας έρευνας και επισημαίνοντας ότι ισχύουν για τον συγκεκριμένο δείγμα, μπορούμε με βεβαιότητα να ισχυριστούμε ότι στην Α΄ τάξη υπάρχει ανομοιογένεια μεταξύ των μαθητών. Οι ημεδαποί μαθητές έχουν πιο ανεπτυγμένο γλωσσικό σύστημα σε σχέση με τους αλλοδαπούς. Υπάρχει διαφορά μεταξύ εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου και στις δύο ομάδες όμως για τους ημεδαπούς αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ενώ για τους αλλοδαπούς δεν είναι. Η βεβαιότητα για τις δύο ομάδες είναι ότι η μεταξύ τους αλληλεπίδραση θα επιφέρει την μείωση του μεταξύ τους χάσματος, αλλά και της γλωσσικής ανισορροπίας όπου αυτή παρατηρείται.

4.Βιβλιογραφικές αναφορές.

Αλμπέρτι Α. (1994). Θέματα Διδακτικής. μτφρ. Μαριάννα Κονδύλη. Αθήνα, Gutenberg

Βάμβουκας,Μ. (2007). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, Αθήνα, Γρηγόρης

Bloom, L. (1973). One word at a time: The use of single word utterances before syntax. The Hague, The Netherlands: Mouton.

Borg, W., Gall, M. (1983). Educational Research: An Introduction, 4th edition. New York and London: Longman.

Braine, M. D. S. (1976) Children's first word combinations. Monographs of the Society for Research in Child Development, Chicago: University of Chicago Press (164).

Breland, H., Lee, Y.W., Najarian, M. & Muraki, E. (2004). An analysis of TOEFL – CBT writing prompt difficulty and comparability for different gender groups.

Βογινδρούκας Ι., Μαρίνης Θ., Νικόπουλος Δ., Οκαλίδου Α. , Παπαδημητρίου, χ. Πρώιου, Πρωτόπαπας , Σίμος. (2008). Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές. Εκδόσεις Τύπος

Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). Εκπαιδευτική Έρευνα., Αθήνα, Τυπωθήτω

Cohen,L, Manion,L., (1997). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (μτφ. Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα, Έκφραση

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2008), Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα, Μεταίχμιο

Brown,U.Bellugi (1964): “Three processes in the child’s Acquisition of syntax ”Harvard Educational Review,34.

Brown, R. (1973). A first language: the early stages. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Chomsky, N. (1967). Recent Contributions to the Theory of Innate Ideas. *Synthese*, 17.
- Christofidou, Anastasia & Ioanna Kappa . (1998). Pre- and protomorphological fillers in Greek language acquisition . *Studies in the acquisition of number and diminutive marking*. Antwerp 10 Papers in Linguistics 95, ed. By S. Gillis, 193-214. Antwerp: University of Antwerp.
- Dore, J., Franklin, M. B., Miller, R T., Ramer, A. L. H. (1976) . Transitional phenomena in early language acquisition. *Journal of Child Language* 3.
- Cole, M. & Cole, S. (2000). Η ανάπτυξη των παιδιών. Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία. Αθήνα, Τυπωθήτω - Γ. Δαρδάνος.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). Βηματισμοί για μία αλλαγή στην Εκπαίδευση - Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης, Πάτρα, αυτοέκδοση
- Eisenbeiss, S. (2000). The acquisition of the DP in German child language. In M.-A. Friedemann & L. Rizzi (Eds), *Acquisition of syntax. Issues in comparative developmental linguistics*. London: Blackwell.
- Farkas, G., & Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: differences by class and race. *Social Science Research*, 33,464-497.
- Fonteneau E.(2012). Structural syntactic prediction measured with ELAN: Evidence from ERPs. *Neurosci Lett*.
- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: linguistic relativity versus natural partitioning. In S. Kuczaj, *Language, thought and culture, Language development*, 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Gentner, D., & Boroditsky, L. (2001). Individuation, relativity and early word learning. In M. Bowerman & S. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development*. New York: Cambridge University Press.
- Gillette, J., Gleitman, H., Gleitman, L., & Lederer, A. (1999). Human simulations of vocabulary learning. *Cognition*,73, 135–176.

- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Bailey, L. M., & Wenger, N. R. (1992). Young children and adults use lexical principles to learn new nouns. *Journal of Developmental Psychology*, 28, 99–108.
- Golinkoff, R. M., Mervis, C. B., & Hirsh-Pasek, K. (1994). Early object labels: the case for a developmental lexical principles framework. *Journal of Child Language*, 21, 125–155.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. (eds.). (1997). *Advances in mixed - method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms*, New Directions for Program Evaluation, No. 74, San Francisco, Jossey - Bass
- Greenfield, P. M. & Smith, J. H. (1976). *The structure of communication in early language development*. New York: Academic Press
- Griffiths, P., & Atkinson, M. (1978). A "door" to verbs. In N. Waterson & C. Snow, *The development of communication*. New York: John Wiley
- Καραγεώργος, Δ. (2008). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, Αθήνα, Σαββάλας
- Καστελλάκης Γ.Π. (2011). *Εγκέφαλος και συμπεριφορά*. Αθήνα, Εκδόσεις Πασχαλίδης.
- Κατή, Δ. (1989). Γλωσσική ανάπτυξη. Σε *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια* (1134-1137) Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ.Π. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα, ΓΓΛΕ.
- Μπαμπινιώτης Γ. (2013). *Νούς και γλώσσα*. Αθήνα, Το Βήμα
- Halliday, M.A.K. (1973). "The Functional Basis of Language". Basil Bernstein, (ed.) *Class, Codes and Control Vol. 2: Applied Studies towards a Sociology of Language*. London/ Boston: Routledge & Kegan Paul, 343-366
- Harris, M., & Chasin, J. (1999). Developments in early lexical comprehension: A comparison of parental report and controlled testing. *Journal of child language*.
- Hendler T, Rotshtein P, Yeshurun Y, Weizmann T, Kahn I, Ben-Bashat D, Malach R, Bleich A.(2003). Sensing the invisible: differential sensitivity of visual cortex and amygdala to traumatic context.

- Hermans, P. (2002). Intercultural Education in Two Teacher - training Courses in the North of the Netherlands, Intecultural Education
- Jick, T.D. (1983). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. In : J. Van Maanen (Ed.), *Qualitative Methodology*, Beverly Hills, CA: Sage Publications
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*, New York: Wiley
- Nelson, R. (ed.) (1993). *National Innovation Systems. A Comparative Analysis*, Oxford University Press, New York/Oxford
- Nieuwland MS, Petersson KM, Van Berkum JJ. (2007). On sense and reference: examining the functional neuroanatomy of referential processing. *Neuroimage* 37,993-1004.
- Ninio A.(1990). Early environmental experiences and school achievement in the second grade: An Israeli study. *International Journal of Behavioral Development*. 13. 1-22
- Quinn, P, & Eimas, P. (1986). On categorization in early infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32, 331-363.
- Quine, W. V. O. (1960). *Word & Object*. Cambridge, Mass: MIT.
- Radford, A. (1990). *Syntactic theory and the acquisition of English syntax*. Oxford: Basil Blackwell.
- Μπασλής, (2001), *Νεοελληνική μετρική*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μπασλής Γ. (2000). *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.
- Μπασλής Γ. (1988). *Κοινωνική – γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. Αθήνα, Εκδ. Νέα Παιδεία.
- Νάσιος Γ. (2011). *Αφασιολογία διαταραχές και κλινική πρακτική*. Αθήνα, Εκδόσεις Πασχαλούδης.
- Ευδόπουλος Γ. (Επιμέλεια). (2003). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*. 3η έκδοση. Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.
- Scovel, T. (1981). The Recognition of Foreign Accents in English and Its Implications for Psycholinguistic Theories of Language Acquisition. In J. G. Savard, & L. Laforge (Eds.),

Proceedings of the 5th Congress of AILA (pp. 389-401). Laval, Canada: University of Laval Press.

Shindo A, Satoh M, Naito Y, Asahi M, Takashima S, Sasaki R, Furukawa K, Narita Y, Kuzuhara S, Tomimoto H.(2013). Global aphasia without hemiparesis: the underlying mechanism examined by transcranial magnetic stimulation. *Neurologist*.19(1):11-4

Skinner, B.F. (1976). *About behaviorism*. New York: Random House Inc.

Skinner, B.F. (2005). *Science and Human Behavior*, The B.F. Skinner Foundation

Stahl, G. (1999). Reflections on WebGuide: Seven issues for the next generation of collaborative knowledgebuilding environments, In: *Proceedings of Computer Supported Collaborative Learning (CSCL '99)*, Palo Alto, California, pp. 600-610.

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407

Stephany, Ursula. (1997). The acquisition of Greek . In Dan I. Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. 4, pp. 183-333. Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum Ass.

Theophanopoulou - Kontou, D. (1973). *Acquisition of nouns by children learning Greek as a native language*. Columbus Ohio.

Tomasello, M., & Kruger, A. (1992). Joint attention on actions: acquiring verbs in ostensive and nonostensive contexts. *Journal of Child Language*,19.

Tomassello, M. (1999). *The cultural origins of the human cognition*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage based theory of language acquisition*. USA: Harvard University Press.

Tsimpli, I.M. (1991). On the maturation of functional categories: early child speech. *UCL Working Papers in Linguistics*, 123-147

Πήτα P. (2008). *Η ψυχολογία της γλώσσας από τη πράξη στη θεωρία*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις University Studio Press

- Σολομωνίδου, Χ. (2006). Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική μεθοδολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Siegler, R. (2005). Πώς σκέφτονται τα παιδιά. Αθήνα: Gutenberg
- Τριάρχη - Hermann Β. (2000). Η Διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Μια ψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική
- Fontana D. (1996). Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς, Σαββάλας
- Φραγκουδάκη Α. (1987). Γλώσσα και ιδεολογία. Εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα
- Bernstein, B. (1990). Class, codes and control, vol. 4: the structuring of pedagogic discourse. London: Routledge
- Bialyslok.E. & HsLura.K. (1994). In other womb: 7'he psychology and science of sccion lmguage ocquisifion. NevYork: Basic Bwks.
- Bierwisch, M. (1970). Progress in linguistics: a collection of papers. de Gruyter.
- Weistuch, L. & Lewis, M. (1991). Language interaction intervention program. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.
- White, L., & Genesee, F. (1996). How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. Second Language Research, 12, 238-265.
- Woodward, A. L. (1998). Infants selectively encode the goal object of an actor's reach. Cognition, 69, 1-34
- Τρεμετουσιώτη – Λοΐζου Ε., (2010), Παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών στη γλώσσα.
- Glossica Blog, (2015), Η μνήμη, ο εγκέφαλος και η κατάκτηση γλώσσας, <https://glossika.com/blog/e-mneme-o-egkephalos-kai-e-kataktese-glossas-el/qatrain2.eu>, Προβλήματα Μνήμης και Ανάκλησης <http://gr.qatrain2.eu/challenges/memory-recallmotiboaxiologisi>, Raven's Educational CPM/ CVS, http://motiboaxiologisi.toposbooks.gr/index.php?option=com_virtuemart&view=productdetails&virtuemart_product_id=6&Itemid=233

