



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ ΝΟΤΙΟΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΕΣΟΓΕΙΟΥ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗΣ ΚΑΘΑΡΑΚΗ

A.M.: 4312019043

με θέμα

**«Γλωσσική ανάπτυξη: Δύο μελέτες περίπτωσης για την κατάκτηση
της Ελληνικής»**

Επιβλέπων

Μαρκόπουλος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής

ΡΟΛΟΣ 2022-2023

ΑΦΙΕΡΩΣΕΙΣ

Θα ήθελα να αφιερώσω το εγχείρημα αυτό με πολύ αγάπη στη μητέρα μου, αλλά και στα δύο συνεντευξιαζόμενα παιδάκια που με βοήθησαν να εκπονήσω την πτυχιακή μου εργασία.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ερευνητική πτυχιακή εργασία τελειώνει ο κύκλος σπουδών μου στο Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μαρκόπουλο Γεώργιο, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την πολύτιμη βοήθεια που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής.

Επίσης, θερμές ευχαριστίες απευθύνω σε όλους/ες τους/τις καθηγητές/τριές μου ανά τα χρόνια, οι οποίοι/ες ενίσχυσαν την αγάπη που υπήρχε από την παιδική μου ηλικία για το επάγγελμα που πρόκειται να ασκήσω.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την στήριξη, την εμπιστοσύνη και τη βοήθειά τους κατά τη διάρκεια των σπουδών μου, δίνοντάς μου δύναμη να ξεπερνάω κάθε δυσκολία.

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	2
Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	8
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	10
1.1. Θεωρίες Κατάκτησης της Γλώσσας	10
1.1.1 Γενετική Θεωρία	11
1.1.3 Συμπεριφοριστική Θεωρία	15
1.1.4 Θεωρία της Επεξεργασίας των Πληροφοριών	16
1.1.5 Θεωρία της Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	21
2.1. Τι είναι Φωνητική-Φωνολογία	21
2.2. Κατάκτηση της Φωνητικής-Φωνολογίας στην Τυπική Ανάπτυξη	22
2.2.1 Στάδια Κατάκτησης της Άρθρωσης.....	24
2.2.1.1 Εγγενείς και άναρθροι ήχοι (0-4 μήνες).....	24
2.2.1.2 Φωνητικό παιχνίδι (4-7 μήνες).....	26
2.2.1.3 Στάδια βαβίσματος (7-18 μήνες).....	26
2.2.1.4 Μετάβαση από το βάβισμα στην ομιλία (πρωτο-λέξεις).....	28
2.3 Φωνολογικά «λάθη»	28
2.3.1 Αντικαταστάσεις φωνημάτων	29
2.3.2 Αποβολές/προσθήκες φωνημάτων και συλλαβών	30
2.3.3 Φαινόμενα αφομοίωσης, μετάθεσης και ανομοίωσης μέσα στη λέξη.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	32
3.1 Τι είναι η Μορφολογία	32

3.2 Κατάκτηση Μορφολογίας στην Τυπική Ανάπτυξη	33
3.2.1 Στάδιο λεξικής χρήσης	34
3.2.2 Στάδιο παραγωγικής χρήσης	35
3.3. Μορφολογικά «λάθη»	36
3.3.1 Υπεργενίκευση και ομαλοποίηση	36
3.3.2 Αποκλίσεις λόγω λανθασμένης μορφοσυντακτικής ανάλυσης ή ελλιπούς προσδιορισμού των ιδιοτήτων των γραμματικών κατηγοριών.....	37
3.3.3 Παράγωγοι και σύνθετοι νεολογισμοί	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο	39
4.1 Τι είναι η Σύνταξη	39
4.2 Κατάκτηση Σύνταξης στην Τυπική Ανάπτυξη	40
4.2.1 Στάδια κατάκτησης της σύνταξης	41
4.2.1.1 Ολοφραστικό Στάδιο	41
4.2.1.2 Συνδυασμοί λέξεων	42
4.2.1.3 Τηλεγραφική ομιλία	43
4.2.1.4 Σύνθετες προτάσεις	44
4.3 Συντακτικά «λάθη»	45
4.3.1 Παράλειψη λειτουργικών λέξεων	46
4.3.2 Διαφορετικοί τρόποι έκφρασης της άρνησης.....	46
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο	47
5.1 Στόχος της έρευνας	47
5.2 Μεθοδολογία και Ερευνητικό Εργαλείο	47
5.3 Τεχνική συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων	48
5.4. Ευρήματα	49
5.4.1 Μελέτη Περίπτωσης I	49
5.4.2 Μελέτη Περίπτωσης II	62

5.5 Αποτελέσματα Μελέτης Περίπτωσης I & II	77
5.6 Συγκεντρωτικά στοιχεία των ευρημάτων	80
5.7 Συζήτηση	82
Συμπεράσματα	83
Βιβλιογραφία	84

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική πτυχιακή εργασία πραγματεύεται το θέμα της γλωσσικής ανάπτυξης εστιάζοντας σε δύο μελέτες περίπτωσης για την κατάκτηση της Ελληνικής. Όσον αφορά το θεωρητικό κομμάτι γίνεται αναφορά στις θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας, επισημαίνοντας τα κύρια σημεία τους, καθώς και τυχόν κριτικές που έχουν υποστεί. Στη συνέχεια, αναλύονται ξεχωριστά τα επίπεδα ανάλυσης σχετικά με την κατάκτηση της γλώσσας κατά την τυπική ανάπτυξη, δηλαδή τη φωνητική-φωνολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη. Όσον αφορά το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας πραγματοποιήθηκε συλλογή γλωσσικού υλικού, το οποίο σχετίζεται με τον παιδικό λόγο και αφορά ηλικίες μεταξύ 1 έτους και 11 μηνών έως 2,5 ετών. Εν κατακλείδι, από το εν λόγω υλικό αναδείχθηκαν χαρακτηριστικά που έχουν κατακτηθεί, αλλά και χαρακτηριστικά που δεν έχουν κατακτηθεί από τα παιδιά όπως ποιά φωνήματα, ποιά μορφολογικά χαρακτηριστικά, ποιές συντακτικές δομές, κτλ.

Λέξεις κλειδιά: θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας, τυπική γλωσσική ανάπτυξη, φωνητική-φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, παιδικός λόγος

Abstract

The research thesis discusses the issue of language development by focusing on two case studies on the acquisition of Greek. Regarding the theoretical part, reference is made to the theories of language acquisition pointing out their main parts, as well as any criticisms they have undergone. Afterwards, the levels of analysis related to language acquisition during typical development (phonetics-phonology, morphology, syntax) are analyzed separately. Regarding the research part of the thesis, a collection of linguistic material was carried out, which is related to children's speech and concerns ages between 1 year and 11 months to 2.5 years. In conclusion, the linguistic material showed features that have been acquired, but also features that have not been acquired by the children, such as which phonemes, which morphological features, which syntactic structures, etc.

Keywords: theories of language acquisition, typical language development, phonetics-phonology, morphology, syntax, child speech

Εισαγωγή

Η παρούσα ερευνητική πτυχιακή εργασία πραγματεύεται τη γλωσσική κατάκτηση σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη, δίνοντας έμφαση στα πεδία της φωνητικής-φωνολογίας, της μορφολογίας και του συντακτικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις δύο μελέτες περίπτωσης που θα εξετάσουμε, οι οποίες αφορούν παιδιά ηλικίας περίπου 2 έως 2,5 ετών θα διαπιστωθεί στην πράξη πώς κατακτούν τη γλώσσα, τι έχουν αναπτύξει ανά επίπεδο και τι όχι, αλλά και εάν τα αποτελέσματά μας συμφωνούν ή όχι με άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί.

Συνεπώς, τα κύρια ερωτήματα που κρίνεται απαραίτητο να απαντηθούν είναι εάν οι θεωρίες κατάκτησης διαθέτουν όμοια οπτική για το πώς τελικά γίνεται η κατάκτηση, ποιά είναι η διαδικασία κατάκτησης σε κάθε επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας, αλλά και τι ακριβώς «λάθη» εφαρμόζονται από τα παιδιά κάθε φορά.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύονται οι θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας, όπως η Γενετική Θεωρία, η Γνωστική Θεωρία, η Συμπεριφοριστική Θεωρία, η Θεωρία της Επεξεργασίας των Πληροφοριών, αλλά και η Θεωρία της Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, θα επισημανθούν τυχόν κριτικές που μπορεί να έχουν δεχτεί.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη εισαγωγή για το τι ακριβώς ορίζουμε ως Φωνολογία. Στη συνέχεια, θα μελετηθεί η κατάκτηση της Φωνητικής-Φωνολογίας κατά την τυπική ανάπτυξη όπου θα παρουσιαστούν τα στάδια κατάκτησης της άρθρωσης, αλλά και τα φωνολογικά «λάθη» των παιδιών. Ειδικότερα, θα γίνει αναφορά στις αντικαταστάσεις φωνημάτων, στις αποβολές φωνημάτων και συλλαβών, στα φαινόμενα μετάθεσης, αλλά και αφομοίωσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα πραγματωθεί επίσης μια σύντομη εισαγωγή σχετικά με τον ορισμό της Μορφολογίας. Έπειτα, θα μελετηθεί πώς κατακτάται το επίπεδο της Μορφολογίας κατά την τυπική ανάπτυξη, δηλαδή θα αναφερθούμε στην αναγνώριση μορφημάτων, στην εσωτερίκευση κανόνων, καθώς επίσης και στα στάδια εκμάθησης μορφολογικών τύπων.

Η παρούσα εργασία κλείνει με το τέταρτο κεφάλαιο ως προς το θεωρητικό της κομμάτι, στο οποίο επισημαίνεται ο ορισμός του επιπέδου της Σύνταξης, αλλά και το πώς

κατακτάται τελικά το εν λόγω επίπεδο. Τέλος, το κεφάλαιο θα ολοκληρωθεί με τα συντακτικά «λάθη» των παιδιών.

Όσον αφορά το ερευνητικό μέρος, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο στόχος της έρευνας, η μεθοδολογία και το ερευνητικό εργαλείο, καθώς και η τεχνική συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων.

Στη συνέχεια, γίνεται λεπτομερής καταγραφή των ευρημάτων από τις Μελέτες Περίπτωσης I & II. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφονται δομές που έχουν κατακτηθεί, αλλά και δομές που δεν έχουν κατακτηθεί ακόμα από τα παιδιά ανά γλωσσικό επίπεδο ανάλυσης.

Τέλος, επισημαίνονται τα αποτελέσματα από τις δύο Μελέτες Περίπτωσης και γίνεται σύγκριση μεταξύ των ευρημάτων τους, καταλήγοντας σε συνολικά συμπεράσματα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1. Θεωρίες Κατάκτησης της Γλώσσας

Σύμφωνα με τους περισσότερους θεωρητικούς κυριαρχεί η άποψη ότι τα παιδιά κατακτούν τη μητρική τους γλώσσα χωρίς να καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια, δηλαδή η κατάκτηση γίνεται ασυνείδητα, με γρήγορους ρυθμούς, αλλά και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Πιο συγκεκριμένα, οι επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητές τους έχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν με γνώμονα και κριτήριο τα ερεθίσματα που δέχονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον. (Roseberry-McKibbin & Hedge, 2000)

Συνεπώς, η ανάπτυξη των ικανοτήτων τους σχετικά με τα επίπεδα που θα αναλύσουμε, όπως η φωνητική-φωνολογία, η μορφολογία, αλλά και η σύνταξη γίνεται αβίαστα και μη συνειδητά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προβαίνουν σε σχηματισμό αυτοματοποιημένων γλωσσικών δομών, οι οποίες διαμορφώνονται από τα ερεθίσματα που δέχονται. Επιπλέον, φαίνεται ότι το κάθε παιδί διαθέτει το δικό του προσωπικό ρυθμό όσον αφορά την εξέλιξή του κατά τη διαδικασία της κατάκτησης. (Roseberry-McKibbin & Hedge, 2000)

Κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι κυριαρχούν διάφορες προσεγγίσεις που εξετάζουν τον τρόπο που ένα παιδί κατακτά τη μητρική του γλώσσα. Σύμφωνα με τις/τους Roseberry-McKibbin & Hedge (2000), οι πιο βασικές θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας είναι οι εξής:

- Γενετική Θεωρία (Nativist theory)
- Γνωστική Θεωρία (Cognitive theory)
- Συμπεριφοριστική Θεωρία (Behavioral theory)
- Θεωρία της Επεξεργασίας των Πληροφοριών (Information processing)
- Θεωρία της Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης (Social interactionism)

1.1.1 Γενετική Θεωρία

Η Γενετική Θεωρία ή αλλιώς η θεωρία του *Νατιβισμού* (Nativist theory) υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν εγγενείς καθολικούς μηχανισμούς, οι οποίοι καθίστανται όμοιοι για όλους. Συνεπώς, η εν λόγω θεωρία βασίζεται στους εγγενείς καθολικούς μηχανισμούς, καθώς μέσω αυτών οι άνθρωποι καταφέρνουν να κατακτήσουν τη μητρική τους γλώσσα με μεγάλη ταχύτητα. (Ράλλη, 2019)

Πιο συγκεκριμένα, κρίνεται σημαντικό να επισημανθεί ότι η Θεωρία της *Γενετικής ή Καθολικής Γραμματικής* (Generative/ Universal Grammar) στηρίζεται σύμφωνα με τον Chomsky (1959) στο ρόλο της φύσης για την ανάπτυξη της γλώσσας, διαθέτοντας διαφορετική πορεία από εκείνη του συμπεριφορισμού. Επιπλέον, διέκρινε πως τα παιδιά αναπτύσσονται όμοια γλωσσικά χωρίς να διαδραματίζει ρόλο το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο εκτίθενται (Chomsky, 1957, 1965)

Επιπλέον, στηρίζοντας την παραπάνω άποψη, ο Chomsky τόνισε μια ιδιαίτερη ικανότητα των παιδιών, δηλαδή την ενσωματωμένη κατανόηση των γραμματικών κανόνων της γλώσσας. Ειδικότερα, η πραγμάτωση αυθόρμητων λαθών από την πλευρά των παιδιών, αποδεικνύει τη μη επαφή τους με φράσεις που παρήγαγαν για πρώτη φορά. Για παράδειγμα, στην αγγλική γλώσσα τα παιδιά εφαρμόζουν ομαλοποιήσεις όπως *mouses* αντί για *mice* του *mouse*, *fallen* αντί για τον ανώμαλο αόριστο *fell*. Το ίδιο ακριβώς φαινόμενο ομαλοποίησης εφαρμόζεται και στην ελληνική *γιαγιές* για τον πληθυντικό του *γιαγιά*. Συνεπώς, κατανοούμε πως τα παιδιά δεν είναι δυνατό να παράγουν τέτοιου είδους εκφωνήματα επειδή τα έχουν ακούσει από ενήλικα άτομα, αλλά επειδή έχουν ενσωματώσει στον εγκέφαλό τους τους γραμματικούς κανόνες της μητρικής τους γλώσσας. Άρα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι έχει αναπτυχθεί κάτι παραπάνω από τη μίμηση. (Ράλλη, 2019)

Σύμφωνα με τον Chomsky (1965), φαίνεται να υποστηρίζεται η ύπαρξη ενός έμφυτου εγγενούς μηχανισμού ο οποίος δε διατίθεται στα ζώα, αλλά κατέχεται μόνο από τον άνθρωπο, διότι μόνο εκείνος φέρει εγγενώς την ικανότητα για δημιουργία λόγου. Ο εν λόγω μηχανισμός ονομάζεται *Μηχανισμός για την Κατάκτηση της Γλώσσας* (Language Acquisition Device - LAD), ο οποίος διαθέτει όλους τους κανόνες της εκάστοτε γλώσσας, αλλά και τη λειτουργία της επεξεργασίας της γλώσσας μέσα στον εγκέφαλο, συμβάλλοντας στο να κατακτήσουν τα παιδιά τη γλώσσα. (Τζακώστα, 2020)

Σύμφωνα με τη Ράλλη (2019), ο Chomsky υποστηρίζει ότι όλες οι ανθρώπινες γλώσσες διαθέτουν μια σπουδαία ομοιότητα, δηλαδή την Καθολική Γραμματική (Universal Grammar). Με βάση την Καθολική Γραμματική υπογραμμίζεται ότι προκειμένου να κατακτήσουν τα παιδιά τη γλώσσα, αλλά και να τεθεί σε λειτουργία ο έμφυτος εγγενής μηχανισμός κρίνεται απαραίτητη η έκθεση των παιδιών στη μητρική τους γλώσσα. Όσοι προβαίνουν σε υποστήριξη της Γενετικής Θεωρίας, θεωρούν ότι τα αναπτυξιακά στάδια γλωσσικής ανάπτυξης είναι ίδια για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τη χώρα που ζουν, αλλά και τη γλώσσα εκμάθησης. Επιπρόσθετα, τονίζεται η πολύ γρήγορη γλωσσική ανάπτυξη, η οποία πραγματώνεται χωρίς τυπική καθοδήγηση εκμάθησης, όπως επίσης και η ύπαρξη περιοχών του εγκεφάλου που έχουν να κάνουν με τη γλώσσα.

Κλείνοντας τη θεωρία του Chomsky, κρίνεται σπουδαίο να αναφέρουμε την κριτική που επιδέχθηκε. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι είναι ελλιπής, διότι δεν κυριαρχεί η έννοια της αλληλεπίδρασης, η οποία κρίνεται σημαντική προκειμένου να μελετήσουμε τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα στην καθημερινότητά τους. (Ράλλη, 2019)

Επίσης, δεν ορίζει με σαφήνεια, αλλά και με ακρίβεια το τι είναι εγγενώς καθορισμένο και τι είναι προϊόν μάθησης σχετικά με τον τομέα της νόησης, της μίμησης, αλλά και της επίδρασης από το περιβάλλον του παιδιού. Επομένως, κυριαρχεί η αντίληψη ότι τελικά η θεωρία αυτή αποτελεί κατά κύριο λόγο ένα «μαθηματικό κατασκεύασμα» το οποίο προσπαθεί να ερμηνεύσει τη γλωσσική ανάπτυξη στηριζόμενο σε λογικά επιχειρήματα, τα οποία οδηγούνται σε υπερεκτίμηση των ικανοτήτων των παιδιών και δεν εστιάζουν στις πραγματικές συνιστώσες της γλωσσικής ανάπτυξης. (Τζακώστα, 2020)

1.1.2 Γνωστική Θεωρία

Σύμφωνα με τη Γνωστική Θεωρία ανάπτυξης υποστηρίζεται ότι η γλωσσική ανάπτυξη συνδέεται με τη γνωστική ανάπτυξη. Παρόλο αυτά, μια βασική διαφορά που υφίσταται μεταξύ της Γνωστικής και Γενετικής προσέγγισης είναι ότι στη Γενετική κυριαρχεί η θεώρηση πως η γλωσσική ανάπτυξη δε μπορεί να συνδεθεί με τη γνωστική.

Πιο συγκεκριμένα, βασικό εκπρόσωπο της Γνωστικής Θεωρίας αποτελεί ο Jean Piaget, ο οποίος τόνισε ότι η γνωστική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της σκέψης, δηλαδή κρίνεται δύσκολο κάποιο παιδί να καταφέρει να εκφράσει γλωσσικές έννοιες χωρίς να τις γνωρίζει. Επομένως, ο Piaget στηρίζεται στο ότι τα παιδιά κρίνεται απαραίτητο να κατακτήσουν την έννοια της λέξης και έπειτα την ίδια τη λέξη. (Ράλλη, 2019)

Μέσω της Γνωστικής Θεωρίας δημιουργήθηκε το Γνωσιακό Μοντέλο του Piaget (1956), το οποίο έχει σκοπό τη διερεύνηση των τρόπων που το παιδί οδηγείται σε κατασκευή ενός νοητικού μοντέλου του κόσμου. Ειδικότερα, φαίνεται πως ο Piaget εξετάζει έννοιες που είναι θεμελιώδεις, δηλαδή εξετάζει τον χρόνο, τον αριθμό, την ποσότητα, την αιτιακότητα, αλλά και πώς συντελείται η γνωσιακή ανάπτυξη των παιδιών συνολικά. Συνεπώς, η γνώση για τον Piaget εξελίσσεται διαρκώς και αναπτύσσεται μέσω της προσαρμογής του ατόμου προς το περιβάλλον. (Τζακώστα, 2020)

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η γλωσσική ανάπτυξη είναι συνυφασμένη με τις πρώτες εμπειρίες των παιδιών, καθώς κατά το πρώτο έτος της ηλικίας τους ξεκινούν να διατυπώνουν τις πρώτες τους λέξεις, αλλά και να περπατούν. Πιο συγκεκριμένα, οι δύο αυτές ικανότητες των παιδιών δε θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν τυχαίες, καθώς η ικανότητα του παιδιού να περπατά το βοηθά να έρθει σε μεγαλύτερη επαφή με τον κόσμο, με αποτέλεσμα να καταφέρνει να αντιστοιχεί τη σημασία της λέξης στην ίδια τη λέξη. (Ράλλη, 2019)

Στη συνέχεια, ο Piaget επισημαίνει ότι κυριαρχούν τέσσερα επικαλυπτόμενα αναπτυξιακά γνωστικά στάδια από τα οποία περνούν τα παιδιά σταδιακά, εμφανίζοντας όμως κάποια διακύμανση από άτομο σε άτομο όσον αφορά την έναρξη και τη λήξη.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Τζακώστα (2020) τα τέσσερα στάδια γνωστικής ανάπτυξης που έχουν προταθεί από τον Piaget είναι τα εξής:

- το αισθητηριοκινητικό στάδιο (sensorimotor stage)
- το στάδιο προλογικής νόησης (pre-operational stage)
- το στάδιο συγκεκριμένων λογικών-νοητικών ενεργειών (concrete operational stage)
- το στάδιο τυπικών λογικών-αφαιρετικών ενεργειών (formal operational stage)

Αρχικά, το αισθητηριοκινητικό στάδιο εντοπίζεται από τη γέννηση έως την ηλικία των δύο ετών. Ειδικότερα, κατά το συγκεκριμένο στάδιο τα παιδιά διαθέτουν ήδη από τη γέννησή τους κάποια σχήματα δράσης όπως είναι για παράδειγμα το πιπίλισμα ή η σύλληψη ενός αντικειμένου όπου τα βοηθά να εμποδώνουν ερεθίσματα και πληροφορίες από το περιβάλλον τους. Ακόμα, σε αυτό το στάδιο τα παιδιά φαίνεται να μιλούν στον εαυτό τους.

Έπειτα, το στάδιο της προλογικής νόησης αφορά ηλικίες από δύο έως επτά ετών. Στο συγκεκριμένο στάδιο παρατηρείται ότι τα παιδιά ξεκινούν να αναπτύσσουν νοητικά σχήματα τα οποία συμβάλλουν άμεσα στην αφομοίωση καινούργιων λέξεων, αλλά και καταστάσεων. Έτσι, ξεκινούν να αναφέρουν γεγονότα που έχουν πραγματοποιηθεί ήδη ή ακόμα και γεγονότα που θα πραγματοποιηθούν στο μέλλον. Επίσης, σε αυτές τις ηλικίες έχουν ξεκινήσει να εκφράζουν συναισθήματα και προβαίνουν σε αντίληψη του κόσμου από τη δική τους οπτική γωνία.

Κατά το στάδιο συγκεκριμένων λογικών-νοητικών ενεργειών (concrete operational stage) (επτά έως έντεκα ετών), αλλά και το στάδιο τυπικών λογικών-αφαιρετικών ενεργειών (έντεκα έως δεκαοχτώ ετών) διακρίνεται ότι τα παιδιά περνούν από το στάδιο της ανωριμότητας σε εκείνο το στάδιο της ωριμότητας όσον αφορά τη σκέψη και μεταβαίνουν από την προλογική στη λογική περίοδο. Σε αυτή τη φάση το παιδί έχει την ικανότητα να αισθάνεται τον κόσμο όχι μόνο μέσα από τη δική του οπτική γωνία, αλλά και από άλλες. Συνεπώς, χαρακτηρίζεται από έναν πιο «κοινωνικοποιημένο» λόγο, αφού πλέον έρχεται σε αλληλεπίδραση με άλλα άτομα γύρω του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να κάνει χρήση ερωτήσεων, να δίνει απαντήσεις, εντολές, αλλά και να μπορεί να κρίνει. (Τζακώστα, 2020, Ράλλη, 2019)

Παρόλο αυτά, υπάρχουν και κάποιοι περιορισμοί σχετικά με αυτό που πρεσβεύει η Γνωστική προσέγγιση. Ειδικότερα, φαίνεται μη λογικό το γεγονός ότι μερικά παιδιά μπορεί να μην έχουν αναπτύξει πλήρως τη γνώση τους, αλλά να έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με σχετική επάρκεια, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα. Επιπρόσθετα, μη λογικό φαίνεται και το γεγονός ότι παιδιά με υψηλές γνωστικές επιδόσεις δυσκολεύονται να κάνουν επαρκή χρήση της γλώσσας. Άλλο ένα παράδειγμα που εκφράζει κάποια αντίφαση σχετικά με τη Γνωστική προσέγγιση, είναι τα παιδιά με νοητική υστέρηση όπου τελικά καταφέρνουν να αναπτύξουν τη γλωσσική ικανότητα. (Ράλλη, 2019)

1.1.3 Συμπεριφοριστική Θεωρία

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του συμπεριφορισμού, θεωρείται ότι το παιδί μπορεί να μάθει μια γλώσσα όπως ακριβώς μαθαίνει κάποια δεξιότητα ή συμπεριφορά. Αρχικά, τα παιδιά μιμούνται τους γονείς τους, καθώς θεωρούνται ως πρότυπο και έπειτα οι γονείς από την πλευρά τους δίνουν προς τα παιδιά θετική ή αρνητική ανατροφοδότηση ως προς την προσπάθειά τους. (Ράλλη, 2019)

Πιο συγκεκριμένα, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η θεωρία του συμπεριφορισμού επηρέασε σημαντικά τις πρώτες θεωρίες για τη γλωσσική κατάκτηση. Ο Skinner θεωρείται ο βασικός εκπρόσωπος του συμπεριφορισμού που σύμφωνα με το έργο του *Verbal Behavior* (1957) φαίνεται να προτείνει ένα μοντέλο για την κατάκτηση της γλώσσας που βασίζεται στη *μίμηση* (imitation), την *ενίσχυση* (reinforcement) και τη *αναλογία* (analogy). Συνεπώς, θεωρεί πως το παιδί κατακτά τη γλώσσα αντανακλαστικά, δηλαδή ακούει τους ενήλικες που μιλάνε γύρω του προσπαθώντας να τους μιμηθεί. Αν αυτή η μίμηση οδηγήσει σε ένα επιτυχημένο αποτέλεσμα τότε το παιδί θα επιβραβευθεί από τους γονείς του (ενίσχυση). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αντιληφθεί το παιδί ότι η εν λόγω παραγωγή αποτελεί κομμάτι της γλωσσικής γνώσης που θα πρέπει να αποθηκεύσει. (Skinner, 1957)

Επιπλέον, η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι επίκτητη σε αντίθεση με τις σκέψεις, τις γνώσεις και τα συναισθήματα τα οποία αποτελούν αντιδράσεις του οργανισμού σε ερεθίσματα (Τζακώστα, 2020). Σύμφωνα με τον Skinner (1957), ο οποίος προέβη σε διατύπωση της αρχής της συντελεστικής μάθησης, αναφέρει ότι μπορούν να έρθουν σε αλληλεπίδραση δύο ουδέτερα και ανεξάρτητα ερεθίσματα, έχοντας ως αποτέλεσμα μια συγκεκριμένη αντίδραση.

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι σύμφωνα με τον Skinner το παιδί προκειμένου να κατακτήσει κάποια γλώσσα κρίνεται απαραίτητο να εκτεθεί σε γλωσσικό ερέθισμα. Άρα, η εν λόγω προσέγγιση υποστηρίζει τη μάθηση και την απόκτηση της γνώσης ως αποτέλεσμα των συνεξαρτήσεων ανάμεσα στα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του, αλλά και τις αντιδράσεις που θα επιδείξει στα συγκεκριμένα ερεθίσματα. Έτσι, με τη βοήθεια του μηχανισμού της μίμησης και της ενίσχυσης το παιδί θα καταφέρει να μιλήσει. Από την άλλη, η αντίδραση που προκύπτει λόγω της επαναλαμβανόμενης συνεμφάνισης των ερεθισμάτων αποτελεί προϊόν μίμησης όπου η

μιμητική συμπεριφορά μπορεί να λάβει ενθάρρυνση, ποινή ή απουσία ενθάρρυνσης. Εάν τελικά η συγκεκριμένη συμπεριφορά παγιωθεί ή όχι θα εξαρτηθεί από την ενθάρρυνση ή την ποινή, η οποία θα επιβληθεί ως συνέπεια μιας συμπεριφοράς ή δράσης. (Τζακώστα, 2020)

Κατά ένα βαθμό η εν λόγω θεωρία θα μπορούσε να λειτουργήσει, καθώς το παιδί ακούει τους γονείς του και μιμείται τα λεγόμενά τους όμως δεν έχει τη δυνατότητα να ερμηνεύσει πλήρως την κατάκτηση της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία έχει υποστεί κριτική από τον Noam Chomsky, ο οποίος ισχυρίζεται ότι καθίσταται αρκετά επιφανειακή διότι:

- μέσω της μίμησης κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολο το παιδί να ακούσει όλους τους συνδυασμούς μιας λέξης, αλλά και να μάθει μέσω της ενίσχυσης όλες τις προτάσεις που μελλοντικά πρόκειται να παράξει.
- δε λαμβάνεται υπόψη τι «φέρνει» το παιδί ως εγγενή μηχανισμό στη μαθησιακή διαδικασία.
- υποβαθμίζεται η κατανόηση και οι υποκειμενικοί γνωστικοί μηχανισμοί, καθώς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην παραγωγή του λόγου.
- η ενίσχυση από τους γονείς προς τα παιδιά δεν έχει τη δυνατότητα να μετρηθεί με συστηματικό τρόπο, καθώς οι γονείς ενισχύουν ένα μικρό μέρος από τα λεγόμενα των παιδιών δίχως να διορθώνουν τυχόν γραμματικά λάθη που θα πραγματωθούν από αυτά. Επομένως, διακρίνεται ότι δεν εφαρμόζεται αρνητική ενίσχυση όταν παράγεται κάποιο λάθος σχετικά με τη γραμματική ή τη σύνταξη ή και μπορεί να μην εφαρμοστεί καθόλου θετική ενίσχυση σε κάποιο εκφώνημα του παιδιού το οποίο ήταν ορθό γραμματικά, αλλά και συντακτικά.

Παρόλο αυτά, η Συμπεριφοριστική θεωρία κατάκτησης της γλώσσας έχει καταφέρει να επηρεάσει θεωρίες που αναπτύχθηκαν μετά από αυτή. (Ράλλη, 2019)

1.1.4 Θεωρία της Επεξεργασίας των Πληροφοριών

Σύμφωνα με τους Roseberry-McKibbin and Hedge (2000) η συγκεκριμένη θεωρία κατάκτησης εστιάζει στο πώς τελικά μαθαίνουμε τη γλώσσα, αλλά και ποιές γνωστικές λειτουργίες αποτελούν σημαντική προϋπόθεση προκειμένου να καταφέρουν οι

ομιλητές να αναπτύξουν τη γλώσσα. Έχει υποστηριχθεί ότι το ανθρώπινο σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών θεωρείται μηχανισμός, ο οποίος έχει τη δυνατότητα της αποθήκευσης των αποτελεσμάτων στη μνήμη, αλλά επίσης μπορεί να οδηγηθεί σε ανάκτηση προηγούμενων πληροφοριών. (Nelson, 1998)

Σύμφωνα με τον Κουλαϊδή (2007), προκειμένου να κατανοηθούν πλήρως οι θέσεις της συγκεκριμένης θεωρίας κατάκτησης κρίνεται απαραίτητο να τονιστούν δύο θεωρίες:

- Θεωρία αποθήκευσης πληροφοριών
- Θεωρία της ποιοτικής επεξεργασίας

Όσον αφορά τη Θεωρία της αποθήκευσης των πληροφοριών, η γνώση είναι δυνατό να παραμείνει σε τρία είδη μνήμης, δηλαδή τη αισθητηριακή, τη βραχυπρόθεσμη, αλλά και τη μακρόχρονη μνήμη. Ειδικότερα, η αισθητηριακή μνήμη είναι εκείνη που μπορεί να δεχτεί άμεση, αλλά και μη επεξεργασμένη πληροφορία και λειτουργεί οπτικοακουστικά. Από την άλλη, η βραχύχρονη μνήμη δεν απορτίζεται από μεγάλη χωρητικότητα, καθώς η αρμοδιότητά της έγκειται στο να συγκρατεί σε σύντομο χρονικό διάστημα πληροφορίες. Παρόλο αυτά, η χωρητικότητα έχει τη δυνατότητα να διευρυνθεί και η πληροφορία να συγκρατηθεί παραπάνω, με την προϋπόθεση ότι θα πραγματοποιηθεί κάποια συνένωση πληροφοριών. Στη συνέχεια, η μακρόχρονη μνήμη κρίνεται ως εκείνο το σύστημα του ανθρώπου όπου συγκρατεί όσες πληροφορίες έχουν εισαχθεί στη μνήμη του μόνιμα.

Επιπλέον, σημαντική είναι η διάκριση που λαμβάνει η μακρόχρονη μνήμη. Πιο συγκεκριμένα διακρίνεται ως εξής:

- Σημασιολογική μνήμη: κυριαρχούν γνώσεις, οι οποίες είναι τεκμηριωμένες, εντάσσονται γεγονότα, αρχές, κανόνες, αλλά και στάσεις.
- Βιωματική μνήμη: εντάσσονται εμπειρίες οι οποίες κρίνονται προσωπικές και έχουν τη δυνατότητα να συνδεθούν τοπικά, αλλά και χρονικά.
- Διαδικαστική μνήμη: κυριαρχούν αυτοματοποιημένες δραστηριότητες όπως για παράδειγμα ο χειρισμός κάποιου μηχανήματος. (Κουλαϊδής, 2007)

Όσον αφορά τη Θεωρία της ποιοτικής επεξεργασίας, υπογραμμίζεται ότι όταν μια πληροφορία κρίνεται σημαντική για το άτομο τότε η εν λόγω πληροφορία θα

συγκρατηθεί στη μνήμη του ατόμου για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ειδικότερα, η Θεωρία της ποιοτικής επεξεργασίας της πληροφορίας αφορά τα εξής επίπεδα:

- Την «επιφανειακή επεξεργασία»: γίνεται κωδικοποίηση της πληροφορίας με γνώμονα και κριτήριο τα οπτικά, αλλά και ακουστικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα είναι ο ήχος μιας λέξης.
- Την «ενδιάμεση επεξεργασία».
- Τη «βαθιά επεξεργασία»: σχετίζεται με την σημασιολογική επεξεργασία, όπως για παράδειγμα την εύρεση συνωνύμων προκειμένου να πραγματοποιηθεί εκμάθηση της σημασίας μιας λέξης.
- «Βαθύτερο επίπεδο επεξεργασίας» ή «επίπεδο αυτοαναφοράς»: γίνεται πιο ευδιάκριτο και συγκεκριμένο το πληροφοριακό υλικό. Επιπλέον, ομαδοποιούνται κάποιες πληροφορίες, οι οποίες είναι δυνατό να μπορούν να συνδεθούν με προσωπικές εμπειρίες. (Κουλαϊδής, 2007)

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι η πληροφορία που δέχεται το άτομο αρχικά εισέρχεται στους αισθητηριακούς δέκτες, δηλαδή τα αυτιά, τα μάτια, τη μύτη, το στόμα ή ακόμα και τα χέρια. Στη συνέχεια, το γλωσσικό εισερχόμενο μπορεί να παραμείνει για λίγο χρονικό διάστημα στους αισθητηριακούς δέκτες και να κατευθυνθεί είτε προς τη βραχυπρόθεσμη μνήμη είτε να χαθεί τελείως. Άρα, κρίνεται σημαντική η βαρύτητα της προσοχής που θα δοθεί από το άτομο στην πληροφορία, διότι εάν τελικά δοθεί θα κατευθυνθεί η πληροφορία στη μνήμη εργασίας όπου θα παραμείνει για κάποια δευτερόλεπτα (5-20). Εάν όμως δε δοθεί η κατάλληλη προσοχή τότε θα χαθεί πριν προλάβει να φτάσει στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. (Omrod, 2000)

Βέβαια, σύμφωνα με θεωρητικούς της Θεωρίας της επεξεργασίας των πληροφοριών κυριαρχεί η αντίληψη ότι είναι σημαντική η προηγούμενη γνώση, η οποία εντοπίζεται ήδη στη μακροπρόθεσμη μνήμη προκειμένου να μεταφερθεί μια νέα πληροφορία σε αυτή. Τέλος, κρίνεται σημαντικό να τονιστεί ότι δεν είναι απόλυτα σίγουρη η άποψη του ότι εάν εισέλθει η πληροφορία στη μακροπρόθεσμη μνήμη μπορεί και να παραμείνει εκεί μόνιμα, καθώς ορισμένοι ψυχολόγοι υποστηρίζουν πως εάν η πληροφορία αυτή δε χρησιμοποιείται τακτικά τότε είναι πολύ πιθανό να χαθεί. (Omrod, 2000)

1.1.5 Θεωρία της Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της Θεωρίας της Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης υπογραμμίζεται ότι οι γονείς και γενικότερα τα ενήλικα άτομα διαδραματίζουν σε πρώτο βαθμό σημαντικό ρόλο ως προς τη γνωστική, αλλά και τη λειτουργική τους ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, ο φορέας της κοινωνίας παρουσιάζεται σημαντικός, διότι υποστηρίζεται ότι ο άνθρωπος κατανοεί μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνεται ότι η αλληλεπίδραση δε συνεισφέρει αποκλειστικά στην εκμάθηση των εννοιών των λέξεων, αλλά συνεισφέρει επίσης και στην «*κατανόηση των πρακτικών πραγματολογικών χαρακτηριστικών της επικοινωνίας*» (Ράλλη, 2019). Στην εν λόγω θεωρία υποστηρίζεται ότι η γλώσσα αποτελεί το εργαλείο εκείνο που θα συνδράμει στην επίτευξη επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων. Όμως, για να επιτευχθεί αυτό επισημαίνεται ότι τα παιδιά προκειμένου να οδηγηθούν σε κατάκτηση της γλώσσας κρίνεται ιδιαίτερα σπουδαία η αλληλεπίδραση με τους γονείς και γενικότερα με πιο μεγάλα σε ηλικία άτομα. (Ράλλη, 2019)

Επιπλέον, κρίνεται σημαντικό να επισημανθεί ότι τις τελευταίες δεκαετίες έχει επικρατήσει η αλληλεπιδραστική προσέγγιση, η οποία στηρίζεται τόσο στη φύση όσο και στην ανατροφή. Σύμφωνα με τις Νόβα-Καλτσούνη (2008) υποστηρίζεται ότι κυριαρχούν δύο είδη αλληλεπιδραστικής προσέγγισης. Η πρώτη κατηγορία της αλληλεπιδραστικής προσέγγισης σχετίζεται με τη Γνωστική Θεωρία και συγκεκριμένα με τον κονστρουκτιβισμό του Piaget. Αντίθετα, η δεύτερη κατηγορία έχει να κάνει με το πολιτισμικό πλαίσιο, εστιάζοντας στο πολιτισμικό-κοινωνικό περιβάλλον και πιο ειδικά στον τρόπο που ενσωματώνεται το παιδί σε μια κοινωνική ομάδα.

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1962), ο οποίος είναι ο βασικός εκπρόσωπος της εν λόγω θεωρίας, υποστηρίζει ότι κυριαρχούν δύο αναπτυξιακά επίπεδα, δηλαδή ο εγωκεντρισμός, αλλά και η αλληλεπίδραση. Συνεπώς, ο Vygotsky διέκρινε ότι όταν τα παιδιά δε συναναστρέφονται με άλλα άτομα παραμένουν σιωπηλά ενώ όταν παίζουν κάποιο παιχνίδι με άλλα παιδιά τους αρέσει να συνομιλούν μεταξύ τους.

Επιπλέον, θεωρεί ότι τελικά η εν λόγω κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με τους γονείς τους κρίνεται πολύ σημαντική, καθώς με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να οδηγηθούν σε κατάκτηση της γλώσσας. Επομένως, καταλήγει στο ότι τελικά το παιδί μπορεί να λάβει την ιδιότητα του γλωσσολόγου, καθώς μετατρέπεται σε ένα μικρό

ερευνητή που προσπαθεί να προβεί σε ανάλυση της γλώσσας λόγω της συναναστροφής του με τους γονείς του. (Ράλλη, 2019)

Εν συνεχεία, επικρατεί η άποψη ότι οι γονείς οδηγούνται σε προσαρμογή της ομιλίας προς τα παιδιά τους σύμφωνα με την ηλικία στην οποία βρίσκονται. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόζεται χρήση «μητρικής γλώσσας» (motherese) ή «μωρουδίστικης» (baby talk) (Williamson, 2008). Ακόμη, έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς προσπαθούν να δημιουργήσουν κάποια πλαίσια προκειμένου τα παιδιά αργότερα να έχουν τη δυνατότητα να τα αντιληφθούν. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια του μπάνιου ή και κατά τη διάρκεια του ντυσίματος χρησιμοποιούνται από τους γονείς κάποιες συγκεκριμένες φράσεις που σχετίζονται άμεσα με τα εν λόγω πλαίσια. Συνεπώς, οι φράσεις αυτές σταδιακά αναμένεται να κατακτηθούν από το παιδί. Καθ' όλη αυτή τη διάρκεια, οι γονείς φαίνεται να προσαρμόζουν ανάλογα την ομιλία τους προκειμένου να γίνουν πιο ευκρινείς στα παιδιά οι φωνημικές αντιθέσεις, αλλά και για να καταφέρουν να οδηγηθούν σε ορθή προφορά των λέξεων. Αυτή η προσαρμογή της ομιλίας των γονέων προς τα παιδιά τους ονομάζεται *Απευθυνόμενος στα Βρέφη Λόγος* (Infant-Directed Speech- IDS). (Ράλλη, 2019)

Σύμφωνα με τις/τους Snow & Ferguson (1997), ο Απευθυνόμενος στα Βρέφη Λόγος παρέχει τα δικά του χαρακτηριστικά τα οποία είναι:

- ο εντονότερος επιτονισμός, ο οποίος εφαρμόζεται έχοντας ως σκοπό τα παιδιά είτε να προσέξουν τα βασικά μορφήματα είτε τις βασικές λέξεις.
- το απλοποιημένο λεξιλόγιο, το οποίο έχει σκοπό να εντοπίσει το βρέφος τη βασική λέξη (π.χ. «σκύλος» αντί για «γερμανικός ποιμενικός»).
- οι επαναλαμβανόμενες γραμματικές δομές στοχεύουν στο να γίνει εστίαση της προσοχής σχετικά με καινούργια προβαλλόμενα στοιχεία κατά τα πλαίσια (π.χ. «Ποιο ζώο ζει σε ένα σπιτάκι;» «Ποιο ζώο ζει σε έναν στάβλο;» «Ποιο ζώο ζει σε ένα χοιροστάσιο;»).
- η απλουστευμένη γραμματική - σύντομες προτάσεις
- οι ερωτήσεις επιβεβαίωσης γίνονται προκειμένου να υπάρξει ενθάρρυνση για τη λήψη σειράς σε κάποιο διάλογο.
- οι ενέργειες που συνοδεύουν την ομιλία, δηλαδή μη λεκτική επικοινωνία με δείξη. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν οι διάφορες κινήσεις του σώματος όπως η ανασήκωση των ώμων, ένα χαμόγελο κτλ.

- και οι εμφατικές κινήσεις του στόματος, οι οποίες πραγματώνονται με σκοπό τα βρέφη να τις μιμηθούν.

Κλείνοντας τη συγκεκριμένη θεωρία κατάκτησης της γλώσσας, είναι σημαντικό να αναφερθεί η βασική διαφορά της σε σχέση με τις προαναφερθείσες θεωρίες, αλλά και συγκεκριμένα με τη Γνωστική Θεωρία του Piaget. Αρχικά, ως προς το σύνολο των προαναφερθεισών θεωριών η διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι δίνεται βαρύτητα πρώτα στην ύπαρξη πρόθεσης για επικοινωνία και έπειτα επικεντρώνεται στο σημασιολογικό περιεχόμενο. Τέλος, όσον αφορά τη διαφοροποίηση μεταξύ της Γνωστικής Θεωρίας του Piaget φαίνεται πως για τον Vygotsky η γλώσσα προηγείται της γνωστικής ανάπτυξης. (Ράλλη, 2019)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1. Τι είναι Φωνητική-Φωνολογία

Τα συγκεκριμένα πεδία της γλωσσολογίας επικεντρώνονται στη μελέτη των γλωσσικών ήχων, αλλά και γενικότερα στην ομιλία. Παρόλο αυτά, η φωνητική και η φωνολογία παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους, καθώς διαθέτουν διαφορετικό κέντρο ενδιαφέροντος. Πιο συγκεκριμένα, η φωνητική προβαίνει σε εστίαση των φυσιολογικών και φυσικών χαρακτηριστικών της ομιλίας σε αντίθεση με τη φωνολογία, η οποία δίνει έμφαση στην απεικόνιση της δομής της γλώσσας, αλλά και στους κανόνες που υπάρχουν στον εγκέφαλο του ανθρώπου. Άρα, διακρίνεται ότι η φωνολογία εστιάζει σε πιο αφηρημένα γραμματικά χαρακτηριστικά της γλώσσας.

Σημαντικό είναι να επισημανθούν οι τρεις διακρίσεις που λαμβάνει η φωνητική, δηλαδή διακρίνεται σε αρθρωτική, ακουστική και αντιληπτική. Ειδικότερα, η *αρθρωτική φωνητική* (articulatory phonetics) μελετά τον τρόπο διάπλασης των φωνητήριων οργάνων κατά τη διάρκεια της παραγωγής φθόγγων και δίνει προσοχή στον ομιλητή. Η *ακουστική φωνητική* (acoustic phonetics) επικεντρώνεται στο μήνυμα, αφού εξετάζει τις ιδιότητες των φθόγγων κατά το άκουσμά τους, δηλαδή τη συχνότητα, το πλάτος, την ένταση, αλλά και τη διάρκεια. Από την άλλη, η *αντιληπτική φωνητική* (auditory phonetics) ασχολείται με το πώς επεξεργάζεται το αυτί, το νευρικό σύστημα,

αλλά και ο εγκέφαλος το ηχητικό σήμα που έλαβε. Συνεπώς, επίκεντρο του ενδιαφέροντος σε αυτή την περίπτωση είναι ο ακροατής. (Ρεβυθιάδου, 2021)

2.2. Κατάκτηση της Φωνητικής-Φωνολογίας στην Τυπική Ανάπτυξη

Προκειμένου να εξεταστεί η γλωσσική κατάκτηση έχει αποδειχθεί ότι το επίπεδο ανάλυσης της φωνητικής-φωνολογίας έχει συνδράμει σημαντικά με τη μελέτη του. Όταν λέγεται ότι έχει πραγματωθεί κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος από ένα άτομο θεωρείται πως έχει αφομοιώσει τα φωνήματα, αλλά και τους φωνολογικούς κανόνες της γλώσσας του, δηλαδή το πώς έχουν τη δυνατότητα να συνδυαστούν μεταξύ τους τα εν λόγω φωνήματα.

Όπως είναι γνωστό, οι γλώσσες παρουσιάζουν ομοιότητες, αλλά και διαφορές μεταξύ τους, δηλαδή υπάρχουν διαφορές σχετικά με τα φωνήματα που κάνει χρήση η κάθε γλώσσα, όπως επίσης και οι κανόνες που χρησιμοποιεί. Συνεπώς, κρίνεται σπουδαίο να τονιστεί ότι μπορεί η κάθε γλώσσα να αποτελείται από μη όμοιους κανόνες και φωνήματα, αλλά τελικά κυριαρχεί και μια καθολικότητα μεταξύ αυτών. Δύο κρίνονται οι παράγοντες που μπορούν να δείξουν τι είναι τελικά καθολικό σε μεγαλύτερο ή λιγότερο μεγάλο βαθμό, όπως οι ανατομικές ιδιομορφίες της άρθρωσης του ατόμου, αλλά και οι γενικές αρχές οργάνωσης των γλωσσικών συστημάτων. Έτσι, αυτό που θα περίμενε κανείς να συμβαίνει σε συχνότερο βαθμό ή σε πιο πρώιμο στάδιο κατά την ανάπτυξη καθορίζεται από καθολικές εγγενείς αρχές. (Κατή, 1992)

Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί η ύπαρξη δύο θεωριών οι οποίες σχετίζονται με τη φωνολογική ανάπτυξη του παιδιού. Πρώτη θεωρία αποτελεί η ορθολογιστική λογική όπου θεωρείται ότι η φωνολογική ανάπτυξη έγκειται σε εγγενείς παράγοντες και υποστηρίζεται από τους Jacobson (1941), Stamp (1969, 1973) και Smith (1973). Από την άλλη, δεύτερη θεωρία αποτελεί η εμπειριοκρατική λογική σύμφωνα με την οποία κυριαρχεί η άποψη ότι η φωνολογική ανάπτυξη σχετίζεται με την εμπειρία, η οποία λαμβάνει βαθμιαία οργάνωση με μία συγκεκριμένη γλώσσα. Την εν λόγω θεωρία υποστηρίζουν η Macken (1979) και ο Ferguson (1983). Συνεπώς, οι δύο αυτές θεωρίες κρίνονται αντίθετες μεταξύ τους, αφού βασίζονται σε διαφορετικές οπτικές για την ανάπτυξη του επιπέδου της φωνολογίας.

Σύμφωνα με τους/τις Gleiman (1998) έχει υποστηριχθεί η δυνατότητα της αντίληψης του επιτονισμού της φωνής από το βρέφος, δηλαδή ο μουσικός και δυναμικός τόνος. Ειδικότερα, το βρέφος μέσω του μουσικού ή δυναμικού τόνου μπορεί να κατανοήσει τη δυνατότητα της διαφοροποίησης των εννοιών που υπάρχουν στην ομιλούμενη γλώσσα. (Κατή, 1992)

Όσον αφορά την κατάκτηση των φωνημάτων από το παιδί και ξεκινώντας από την κατάκτηση των φωνηέντων, φαίνεται ότι ξεκινά από το πρώτο έτος της ηλικίας του και πιο συγκεκριμένα από το 10^ο μήνα. Ένα παιδί με τυπική ανάπτυξη θεωρείται ότι περίπου στο τρίτο έτος της ηλικίας του θα έχει κατακτήσει έως ένα βαθμό το φωνηεντικό σύστημα της μητρικής του γλώσσας. Στη συνέχεια, σχετικά με την κατάκτηση των συμφώνων έχει παρατηρηθεί ότι κυριαρχεί μια συγκεκριμένη σειρά κατά την οποία εμφανίζονται. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως σε πρώτο στάδιο τα παιδιά κατακτούν τα στιγμικά, τα ρινικά και έπειτα τα τριβόμενα, τα προστριβόμενα και τα συμφωνικά συμπλέγματα. Τέλος, κρίνεται σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι τα φωνήματα όπως και τα συμφωνικά συμπλέγματα μπορούν να κατακτηθούν από τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 7-8 ετών. (Οκαλίδου, 2008)

Στον παρακάτω πίνακα απεικονίζονται πιο αναλυτικά τα σύμφωνα που κατακτώνται από τα παιδιά στην ελληνική γλώσσα και οι ηλικίες κατάκτησης. (Οκαλίδου, 2008, σ. 192)

ΗΛΙΚΙΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	
Φώνημα	Ηλικία κατάκτησης φωνήματος
p	2;6 - 3;0
b	2;6 - 3;0
m	2;6 - 3;0
n	3;0 - 3;6
t	2;6 - 3;0
d	3;0 - 3;6
k	2;6 - 3;0
g	2;6 - 3;0
x	3;0 - 3;6
f	3;6 - 4;0

l	3;6 - 4;0
ts	4;6 - 5;0
tz	4;6 - 5;0
s	3;6 - 4;0
z	3;6 - 4;0
r	5;6 - 6;0
v	3;0 - 3;6
ð	4;0 - 4;6
θ	4;0 - 4;6
c	2;6 - 3;0
ʃ	2;6 - 3;0
ç	3;0 - 3;6
j	3;0 - 3;6
ʎ	4;0 - 4;6
ɲ	2;6 - 3;0

2.2.1 Στάδια Κατάκτησης της Άρθρωσης

Σύμφωνα με τους/τις Stark (1986), Oller (1981) διακρίνονται τα εξής στάδια ανάπτυξης:

- Εγγενείς και άναρθροι ήχοι (0-4 μήνες)
- Φωνητικό παιχνίδι (4-7 μήνες)
- Στάδια Βαβίσματος (7-12 μήνες)
- Μετάβαση από το βάβισμα στην ομιλία (πρωτο-λέξεις)

2.2.1.1 Εγγενείς και άναρθροι ήχοι (0-4 μήνες)

Όσον αφορά το συγκεκριμένο στάδιο φωνητικής ανάπτυξης παρατηρείται ότι κυριαρχεί το στάδιο της φώνησης, αλλά και το στάδιο της πρώιμης άρθρωσης ή αλλιώς υπερωικό στάδιο. Πιο συγκεκριμένα, το στάδιο της φώνησης ξεκινά από την ηλικία

των 0-2 μηνών όταν το βρέφος παράγει ήχους που δε μπορούν να περιγραφούν ως γλωσσικοί. (Οκαλίδου, 2008, Κατή, 1992)

Κατά τους αρχικούς μήνες της ζωής το παιδί δεν παράγει πολλούς ήχους, αντίθετα ο πρώτος ήχος που θα παράξει ένα βρέφος τη στιγμή που θα γεννηθεί είναι το κλάμα. Ωστόσο, φαίνεται ότι δε θα περιοριστεί στο κλάμα, αλλά θα ξεκινήσει να οδηγείται σε παραγωγή γέλιου, γουργουρίσματος, χασμουρητό, καθώς και άλλες φωνούλες που δε γίνεται να θεωρηθούν λέξεις, διότι δεν κατέχουν αξία γλωσσική. Στη συνέχεια, έχει υποστηριχθεί ότι οι προαναφερθείσες παραγωγές που επιτελούνται από το βρέφος διαθέτουν συναισθηματική όπως και κοινωνική σπουδαιότητα για αυτά. Επιπλέον, φαίνεται ότι στο στάδιο 0-2 μηνών το βρέφος εφαρμόζει φωνοποιήσεις που ονομάζονται *ημι-ηχηροί πυρήνες*, οι οποίοι διέπονται από ομαλή φώνηση, χαμηλά επίπεδα έντασης και η συχνότητά τους κρίνεται πιο μικρή από 1200 Hz. (Πήτα, 2009, Παπαηλίου, 2005)

Όσον αφορά το στάδιο της πρώιμης άρθρωσης το οποίο ξεκινά από 2-3 μηνών θα μπορούσε να πει κανείς ότι οι παραγόμενοι ήχοι των παιδιών τείνουν να μοιάσουν με τα φωνήματα, αλλά και τις συλλαβές. Βέβαια, οι μη γλωσσικοί ήχοι που παράγουν στο προηγούμενο στάδιο συνεχίζουν να λαμβάνουν εφαρμογή και σε αυτό το στάδιο, μοιάζοντας με φωνήεντα όπως είναι το /a/, το /u/, αλλά και σύμφωνα που κατατάσσονται στην κατηγορία των ουρανικών. Ακόμα, κατά τον 2^ο- 4^ο μήνα εφαρμόζεται μια μείξη ήχων, δηλαδή οι ημι-ηχηροί με ήχους που τείνουν να θυμίσουν σύμφωνα όπως για παράδειγμα είναι το /k/ και το /g/. Τέλος, υπάρχει η κυριαρχία των ψελλισμάτων, τα οποία αποτελούν κυρίως φωνοποιήσεις και θυμίζουν συλλαβές. (Παπαηλίου, 2005)

Συνεπώς, καταλήγουμε στο ότι ο πρώτος μήνας απαρτίζεται από κραυγές με σκοπό να δηλωθούν διάφορα συναισθήματα όπως η δυσφορία, η πείνα ή ο πόνος. Στη συνέχεια, ο δεύτερος μήνας χαρακτηρίζεται από αντιδράσεις που εκφράζονται από τα παιδιά σε τυχόν ήχους του περιβάλλοντος. Ο τρίτος μήνας αφορά τις διάφορες παραγόμενες ηχολαλιές των παιδιών, τα οποία φαίνεται πλέον να προβαίνουν σε συνδυασμό συμφώνων και φωνηέντων και να τα επαναλαμβάνουν με σκοπό να εκδηλώσουν τη χαρά τους. Τέλος, στον 4^ο μήνα παρατηρείται ότι κυριαρχεί φωνητικότητα στις κοινωνικές επαφές των παιδιών και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό, εμπλουτίζοντας της ηχολαλιές που εφαρμόζονταν κατά τον 3^ο μήνα. (Νήμα, 2004)

2.2.1.2 Φωνητικό παιχνίδι (4-7 μήνες)

Σε αυτή τη φάση το βρέφος αρχίζει να καταφέρνει την εκφώνηση φωνημάτων, δηλαδή βρίσκεται σε θέση να αντιλαμβάνεται τις φωνητικές αντιθέσεις μεταξύ των φθόγγων, π.χ. [pa] vs. [ba] (Οκαλίδου, 2008). Συνεπώς, φαίνεται ότι το βρέφος παράγει εκφωνήματα τα οποία τείνουν να θυμίσουν ακόμα περισσότερο το άκουσμα των φωνηέντων, αλλά και των συλλαβών. (Κατή, 1992)

Κατά τον 4^ο- 6^ο μήνα παρατηρείται το λεγόμενο φωνητικό παιχνίδι, καθώς το βρέφος οδηγείται σε εξερεύνηση της φωνής του. Στην εν λόγω περίοδο κατάκτησης διακρίνονται κάποια πρώτα ίχνη βαβίσματος (Παπαηλίου, 2008). Στη συνέχεια, κατά τον 5^ο-7^ο μήνα εντοπίζεται παραγωγή γλωσσικών ήχων, διότι προσπαθεί να μιμηθεί διάφορα φωνήματα. Αντιλαμβάνεται επίσης τους διαφορετικούς τόνους της φωνής, πιο συγκεκριμένα καταλαβαίνει αν ο τόνος καθίσταται φιλικός ή όχι, προσαρμόζοντας αντίστοιχα και τις αντιδράσεις του. Επίσης, γίνεται φιλικό προς ομιλία με άτομα που γνωρίζει. (Νήμα, 2004)

2.2.1.3 Στάδια βαβίσματος (7-18 μήνες)

Σε αυτή την περίοδο κατάκτησης εμπεριέχονται δύο στάδια που αφορούν το βάβισμα. Το πρώτο στάδιο βαβίσματος ονομάζεται *στάδιο του αναπαραγόμενου βαβίσματος* (canonical babbling ή reduplicated babbling), το οποίο αρχίζει κατά την ηλικία των 6-8 μηνών. Ειδικότερα, το βρέφος προβαίνει σε διαδοχική επανάληψη συλλαβών τύπου συμφώνου-φωνήεντος, π.χ. [ba-ba-ba]. (Οκαλίδου, 2008, Κατή, 1992)

Εν συνεχεία, ακολουθεί το *ποικιλόμορφο βάβισμα* (variegated babbling), το οποίο ξεκινά μεταξύ 9-18 μηνών. Πιο συγκεκριμένα, το ποικιλόμορφο βάβισμα διαφέρει σε σχέση με το αναπαραγόμενο, διότι σε αυτή την περίπτωση το βρέφος δεν στρέφεται σε διαδοχική επανάληψη όμοιων συλλαβών, αλλά κάνει χρήση ηχητικών ακολουθιών που τροποποιούν την πρώτη συλλαβή από τη δεύτερη ή την τρίτη. Άρα, το βρέφος κατασκευάζει συλλαβές οι οποίες κρίνονται πρωτότυπες μεταξύ τους, π.χ. [mubida], [daniku] κτλ. (Κατή, 1992)

Αρχικά, κατά την ηλικία μεταξύ 7-10 μηνών αρχίζει η εκφορά φωνητικών τεμαχίων. Όσον αφορά τα σύμφωνα παρατηρείται ότι εντοπίζονται κατά κύριο λόγο τα στιγμικά, τα χειλικά, τα ακρογλωσσικά, τα υπερωικά, αλλά και τα έρρινα. Κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί ότι η εμφάνιση των υγρών συμφώνων είναι αρκετά σπάνια, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι δυσκολεύουν τα παιδιά. Επιπρόσθετα, φαίνεται πως η χρήση αλλοφώνων καθίσταται αρκετά περιορισμένη. Από την άλλη, τα φωνήεντα που μπορούν να διακριθούν κατά την εν λόγω περίοδο αποτελούν εκείνα που χρησιμοποιούνται σε αρκετά συχνό βαθμό από την πλειονότητα των γλωσσών. (Παπαηλίου, 2005)

Περνώντας στην ηλικία μεταξύ των 8-9 μηνών το παιδί αρχίζει να παράγει φωνολογικά σύνολα, τα οποία περιβάλλονται από ρυθμό και επιτονισμό. Η συγκεκριμένη παραγωγή ονομάζεται *ηχολαλία*, δηλαδή το βρέφος σε αυτή τη φάση φαίνεται να μιμείται τους ενηλίκους. Παρόλο αυτά, τα εν λόγω φωνολογικά σύνολα που εκφέρει δεν αντιπροσωπεύουν πλήρως την πραγματικότητα, καθώς η λεγόμενη ηχολαλία είναι εφικτό να κατανοηθεί αποκλειστικά και μόνο από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. (Πήτα, 2009)

Κρίνεται σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι κατά την ηλικία μεταξύ των 10-12 μηνών κυριαρχούν τρία είδη φωνοποιήσεων. Το πρώτο είδος φωνοποίησης αποτελεί το ποικίλλον βάβισμα όπου πραγματώνονται αρκετά είδη συμβόλων σχετικά με τις πολυσυλλαβικές ακολουθίες, όμως συνεχίζονται να εντοπίζονται χαρακτηριστικά από την προηγούμενη περίοδο τα οποία σχετίζονται με τις συλλαβές. Το δεύτερο είδος φωνοποίησης είναι το ιδιόλεκτο βάβισμα, το οποίο απαρτίζεται από ακολουθίες φωνοποιήσεων που φαίνεται να είναι παρατεταμένες. Το τρίτο είδος αναφέρεται στις φωνητικά σταθερές μορφές, οι οποίες απαρτίζονται από φωνοποιήσεις που δε διαθέτουν σύμφωνα και συνοδεύονται από χειρονομίες προκειμένου να εκφραστούν συναισθήματα του παιδιού. Σημαντικό ρόλο σε αυτή την περίπτωση διαδραματίζει η υφιστάμενη εναλλαγή του τόνου της φωνής, αλλά και της έντασης. Επιπλέον, κατά το πέρας του πρώτου έτους ένα βρέφος με τυπική ανάπτυξη αναμένεται να προβαίνει σε παραγωγή των πρώτων του λέξεων. (Παπαηλίου, 2005)

Τέλος, σύμφωνα με Κατή (1992) και Μαγουλά (2000) υποστηρίζεται ότι η σειρά εμφάνισης των φωνημάτων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ικανότητες του ατόμου στην άρθρωση. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι τα στιγμικά και έρρινα σύμφωνα

όπως (/p/, /b/, /k/, /g/, /t/, /d/, /m/, /n/) κατακτώνται από τα παιδιά σε πρώτο βαθμό και έπειτα ακολουθούν τα τριβόμενα και υγρά σύμφωνα όπως /f/, /v/, /ð/, /θ/, /s/, /z/, /γ/, /χ/, /l/, /r/. Παρόλο αυτά, μπορεί να τύχει να εντοπιστούν περιπτώσεις που να μην ακολουθούν τον εν λόγω ισχυρισμό, αλλά αυτό είναι που ισχύει συνήθως για όλες τις γλώσσες του κόσμου.

1.2.1.4 Μετάβαση από το βάβισμα στην ομιλία (πρωτο-λέξεις)

Σε αυτή τη φάση της μετάβασης, από το βάβισμα στην ομιλία, φαίνεται ότι το βρέφος βρίσκεται πια σε θέση να μπορεί να κάνει ορθή άρθρωση των συνόλων, καθώς μπορεί να αποδίδει συγκεκριμένη σημασία σε τυχόν παραγόμενους ήχους με αποτέλεσμα να παράγει τις πρώτες του λέξεις. Το γεγονός ότι το βρέφος έχει καταφέρει να εκφέρει τις πρώτες του λέξεις κρίνεται ως αποτέλεσμα στο οποίο έχει συμβάλει σημαντικά η γλώσσα των ενηλίκων. Βέβαια, κρίνεται σπουδαίο να τονιστεί πως στις φωνολογικές δομές του παιδικού λόγου δεν ασκείται επιρροή αποκλειστικά από το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζουν και οι προσωπικές επιλογές του παιδιού κατά την παραγωγή, δηλαδή το προτιμώμενο φωνολογικό του ρεπερτόριο.

Σύμφωνα με καθολικές αρχές σχετικά με τη φωνολογική κατάκτηση των παιδιών έχει διαπιστωθεί ότι τα σύμφωνα που επιλέγονται στις πρώτες εκφωνούμενες λέξεις τους είναι διχειλικά. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται λειτουργία ορισμένων αισθήσεων όπως η όραση και η ακοή οι οποίες συνδράμουν στην εν λόγω παραγωγή, διότι διαθέτουν μεγάλη ορατότητα. (Νικολόπουλος, 2008, Οκαλίδου, 2002, Πόρποδας, 1999)

2.3 Φωνολογικά «λάθη»

Πλέον το παιδί βρίσκεται στη φάση όπου έχει καταφέρει να αρθρώνει σε πλήρη βαθμό τα φωνήματα που υπάρχουν στη μητρική του γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι προβαίνει σε συνδυασμούς του τύπου σύμφωνο-φωνήεν, διαθέτοντας μια επιπλέον τάση προς τη χρήση φωνηέντων. (Πήτα, 2009)

Παρόλο που το παιδί έχει κατακτήσει πλήρως το φωνολογικό του σύστημα, παρατηρείται ότι οδηγείται σε φωνολογικά «λάθη», τα οποία εφαρμόζονται όταν έρχεται αντιμέτωπο με δυσκολίες κατά τη φωνολογική παραγωγή. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ο όρος φωνολογικά «λάθη» αναφέρεται σε διάφορα γλωσσικά ολισθήματα που πραγματώνονται από το παιδί κατά την προσπάθειά του να παράξει φωνήματα που τυχαίνει να το δυσκολεύουν. Τα εν λόγω «λάθη» προβάλλονται χρησιμοποιώντας γλωσσικά σχήματα που δεν αποτελούν την πραγματική παραγωγή εκφωνήματος της μητρικής του γλώσσας. Σε αυτή τη περίπτωση μόνο το στενό περιβάλλον του παιδιού μπορεί να αντιληφθεί το τι ακριβώς εννοεί.

Τα πιο συχνά φωνήματα που εμφανίζουν ένα μεγάλο αριθμό προβλημάτων κατά την παραγωγή είναι τα εξής:

- /l/, /r/ διότι κρίνονται δύο από τους πιο δύσκολους φθόγγους άρθρωσης για το παιδί.
- /θ/, /f/, /ð/, v/, τα λεγόμενα τριβόμενα σύμφωνα
- /s/, /z/
- /ks/, /ps/, /st/, /ts/, /dz/, τα συμφωνικά συμπλέγματα

Συνεπώς, τα φωνολογικά «λάθη» απαρτίζονται από τρεις κατηγορίες οι οποίες είναι:

- αντικαταστάσεις φωνημάτων
- παράλειψη ή πρόσθεση τμημάτων (φωνημάτων και συλλαβών)
- φαινόμενα μετάθεσης και αφομοίωσης μέσα στη λέξη (Γαβριηλίδου, 2003)

2.3.1 Αντικαταστάσεις φωνημάτων

Οι πιο συνήθεις διαδικασίες που αφορούν την αντικατάσταση είναι πέντε και η πρώτη σχετίζεται με τη *αντικατάσταση του μεσαίου φωνήεντος /e/ σε ανοιχτό /a/*. Για την πρώτη διαδικασία αντικατάστασης μπορεί να αποδοθεί το εξής παράδειγμα, [alana] αντί του /elena/.

Δεύτερη διαδικασία αντικατάστασης αποτελεί η *αντικατάσταση άηχου συμφώνου σε ηχηρό*, δηλαδή τα άηχα σύμφωνα τρέπονται σε ηχηρά μπροστά από φωνήεν, αλλά και όταν βρίσκονται στην αρχή της λέξης, π.χ. [bapus] αντί για /rapus/.

Η τρίτη διαδικασία αφορά την *αντικατάσταση ενός τριβόμενου σε κλειστό*. Συνεπώς, φαίνεται ότι τα τριβόμενα σύμφωνα, τα οποία είναι πιο διαρκή τρέπονται σε κλειστά που κρίνονται στιγμιαία κατά την παραγωγή τους, π.χ. /xali/ τρέπεται σε [kali], το /sxolio/ γίνεται [skolio], το /thelo/ μετατρέπεται σε [telo] κ.α.

Η τέταρτη διαδικασία ονομάζεται *αντικατάσταση παλλόμενου συμφώνου σε πλευρικό*, καθώς το /r/ φαίνεται να λαμβάνει απόδοση ως /l/. Ένα παράδειγμα είναι το [malesi] αντί για /maresi/.

Η τελευταία *αντικατάσταση έχει άμεση σχέση με τον τόπο άρθρωσης*. Πιο συγκεκριμένα, το άηχο τριβόμενο μεσοδοντικό /θ/ μπορεί να λάβει δύο μετατροπές. Η πρώτη είναι να μετατραπεί σε /s/, δηλαδή άηχο τριβόμενο συριστικό και η δεύτερη να μετατραπεί σε /t/, δηλαδή άηχο κλειστό φατνιακό. Αυτές οι δύο επιλογές δε μπορούν να θεωρηθούν τυχαίες, αφού είναι γνωστό ότι και τα τρία σύμφωνα παράγονται στο ενδιάμεσο της στοματικής κοιλότητας, π.χ. το παιδί μπορεί να οδηγηθεί στις εξής παραγωγές [thelo] [selo] ή και [telo].

Επίσης, το άηχο τριβόμενο μεσοδοντικό /θ/ μπορεί να μετατραπεί σε άηχο τριβόμενο υπερωικό /x/, π.χ. [xalasa] αντί για /thalasa/.

Τέλος, η αντικατάσταση μπορεί να αφορά το άηχο τριβόμενο μεσοδοντικό /θ/ το οποίο μετατρέπεται σε άηχο τριβόμενο χειλοδοντικό /f/, π.χ. το παιδί να παράγει τα εκφωνήματα [felo] αντί για /thelo/ και [featro] αντί για /theatro/. (Γαβριηλίδου, 2003)

2.3.2 Αποβολές/προσθήκες φωνημάτων και συλλαβών

Κατά τη συγκεκριμένη διαδικασία φαίνεται ότι κυριαρχεί μια ιδιαίτερη προτίμηση των ανοιχτών συλλαβών, δηλαδή απλές συλλαβές οι οποίες λήγουν σε φωνήεν και είναι της δομής σύμφωνο-φωνήεν. Συνεπώς, το παιδί από τη στιγμή που εφαρμόζει αυτή τη τακτική οδηγείται σε αποβολή συμφώνου που βρίσκεται στο τέλος της λέξης, π.χ. /babas/ → [baba], όπου παραλείπεται το τελικό /s/. Από την άλλη διαπιστώνεται πως κυριαρχεί μετατροπή στις λέξεις που λήγουν σε σύμφωνο, δηλαδή προβαίνουν σε προσθήκη φωνήεντος, π.χ. /pezun/ το οποίο γίνεται [pezune].

Μια άλλη τακτική που εφαρμόζουν είναι η αποφυγή, αλλά και η απλοποίηση των συμφωνικών συμπλεγμάτων, δηλαδή δύο ή παραπάνω διαδοχικών συμφώνων σε μια

λέξη. Για παράδειγμα, η λέξη /spiti/ τρέπεται σε [piti] και η λέξη /aspro/ τρέπεται σε [apro]. Επιπλέον, η παράλειψη φωνημάτων είναι επίσης μια συχνή διαδικασία σύμφωνα με την οποία το παιδί δεν παράγει κάποιο φώνημα που το δυσκολεύει, π.χ. [neo] αντί για /nero/. Στη συνέχεια, κυριαρχεί και η προσθήκη φωνήεντος προκειμένου να διευκολυνθεί στον λόγο το παιδί και να ξεπεράσει τα εμπόδια που του δημιουργούν τα συμφωνικά συμπλέγματα, π.χ. [tereno] αντί για /treno/.

Τελευταία εφαρμοζόμενη τακτική αποτελεί η αποβολή μιας συλλαβής. Ειδικότερα, φαίνεται να προτιμά να εξαλείφει αρχικές συλλαβές της λέξης, αλλά και συλλαβές που δεν τονίζονται. Αυτή η παραλλαγή πραγματοποιείται με σκοπό να διευκολυνθεί σε επίπεδο άρθρωσης όταν οι λέξεις κρίνονται πιο μεγάλες, π.χ. η λέξη /siðiroðromos/ μετατρέπεται σε [siroðromos] και η λέξη /kocinoskufitsa/ μετατρέπεται σε [kufitsa]. (Κατή, 1992)

2.3.3 Φαινόμενα αφομοίωσης, μετάθεσης και ανομοίωσης μέσα στη λέξη

Το πιο συχνό φαινόμενο είναι εκείνο της αφομοίωσης, καθώς το παιδί έχει τη τάση να παράγει λέξεις με όμοια σύμφωνα ή και φωνήεντα. Πιο συγκεκριμένα, μέσω παραδειγμάτων μπορεί να κατανοηθεί η εν λόγω διαδικασία, π.χ. εκφωνεί [tota] αντί για τη λέξη /fota/, εκφωνεί [buba] αντί για τη λέξη /tuba/ και [rapaluða] αντί για /petaluða/ κ.α.

Όσον αφορά τη μετάθεση, παρατηρείται ότι τα λάθη που εφαρμόζονται από τα παιδιά σχετίζονται με τη μεταβολή της θέσης όχι μόνο συλλαβής, αλλά και μεμονωμένων φθόγγων στο εσωτερικό της λέξης. Κάποια εντοπιζόμενα παραδείγματα σχετικά με τη μετάθεση είναι η τροπή της λέξης /karavi/ → [kavari], /minima/ → [mimina].

Τέλος, το φαινόμενο της ανομοίωσης αποτελεί την αντίθετη λειτουργία της αφομοίωσης, καθώς το παιδί προκειμένου να διευκολύνει την παραγωγή λόγου παράγει το ακριβώς αντίθετο σύμφωνο σύμφωνα με τα διακριτικά του χαρακτηριστικά. Π.χ. παράγει τη λέξη [kasi] αντί για /xasi/. (Γαβρηλίδου, 2003)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.1 Τι είναι η Μορφολογία

Το συγκεκριμένο πεδίο της γλωσσολογίας επικεντρώνεται στην αναγνώριση, την ανάλυση, αλλά και την περιγραφή της μορφής των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, το ελάχιστο συστατικό στοιχείο των λέξεων που συνδυάζει μορφή και γραμματική λειτουργία αποτελεί το *μόρφημα*. Όταν το μόρφημα είναι λεξικό φέρει τη σημασία της λέξης ενώ όταν είναι γραμματικό δηλώνει γραμματικές πληροφορίες. Η βασική διαφορά μεταξύ φωνολογίας και μορφολογίας έγκειται στο ότι η φωνολογία μελετά τα φωνήματα που απαρτίζουν μια λέξη μεμονωμένα ενώ η μορφολογία τον συνδυασμό των μορφημάτων, γιατί με αυτόν τον τρόπο προκύπτουν οι λέξεις. Παρόλο αυτά, το επίπεδο της μορφολογίας έρχεται σε αλληλεπίδραση και με άλλους τομείς της γραμματικής, όπως η φωνολογία, η σύνταξη και η σημασιολογία.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η μορφολογία στην πραγματικότητα αποτελεί ένα γραμματικό τομέα που μελετά τη δομή των λέξεων, τα επί μέρους συστατικά τους, αλλά και τις σχέσεις που διαθέτουν τα εν λόγω συστατικά. Επιπλέον, το εν λόγω επίπεδο εισηγείται αρχές και κανόνες προκειμένου να αναλυθούν, αλλά και να σχηματιστούν οι λέξεις. Επίσης, η μορφολογία έχει τη δυνατότητα να προσδιορίσει ακόμα και λέξεις που δεν είναι υπαρκτές, αλλά είναι πιθανές ως προς τον σχηματισμό τους. (Ράλλη, 2005)

Τα μορφήματα μπορούν να διακριθούν σε ελεύθερα και δεσμευμένα. Ειδικότερα, τα ελεύθερα μορφήματα δύνανται να σταθούν αυτόνομα στο λόγο, δηλαδή αποτελούν από μόνα τους λέξεις σε αντίθεση με τα δεσμευμένα, τα οποία δεν είναι αυτοδύναμα με αποτέλεσμα να χρειάζεται να συνοδεύονται μαζί με άλλα μορφήματα μέσα σε λέξεις. (Παπαηλιού, 2012). Επιπρόσθετα, μια ακόμα διάκριση των μορφημάτων είναι σε λεξικά και γραμματικά μορφήματα. Τα *λεξικά μορφήματα* (lexical morphemes) κατά κύριο λόγο δηλώνουν αντικείμενα, καταστάσεις, πρόσωπα και διαθέτουν κατά βάση αναφορική λειτουργία στην εξωγλωσσική πραγματικότητα (π.χ. *γυναικ-*, *άνθρωπ-*, *δυστυχ-*, *κοσμ-*, *μιλ-*, *χθες*, *λιτ-*). Όσον αφορά τα *γραμματικά μορφήματα* (grammatical morphemes) φαίνεται ότι σε αντίθεση με τα λεξικά επικεντρώνονται σε ενδογλωσσικές σχέσεις. Πιο συγκεκριμένα, μέσω των γραμματικών μορφημάτων δηλώνεται πότε μια

λέξη παράγεται από κάποια άλλη, αλλά παρουσιάζεται επίσης και ο ρόλος που διαθέτει κάποιο λεξικό μόρφημα μέσα στην πρόταση. (Πήτα, 2009)

Στη συνέχεια, η λέξη είναι η αμέσως μεγαλύτερη μονάδα της γραμματικής. Έτσι, οι λέξεις που δε σχετίζονται με τα ελεύθερα μορφήματα έχουν τη δυνατότητα να σχηματιστούν με δύο τρόπους, δηλαδή μέσω της σύνθεσης ή μέσω της παραγωγής. Όσον αφορά τη σύνθεση, οι σύνθετες λέξεις προκύπτουν μέσα από τον συνδυασμό λεξικών μορφημάτων. Από την άλλη, παρατηρείται ότι ο συνδυασμός μεταξύ λεξικών και γραμματικών μορφημάτων οδηγεί στη δημιουργία παράγωγων λέξεων. Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι το λεξικό μόρφημα διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη λέξη και ονομάζεται *ρίζα* (root) σε αντίθεση με τα γραμματικά μορφήματα, τα οποία ονομάζονται *προσφύματα* (affixes). Τέλος, κυριαρχεί μια διάκριση μεταξύ των προσφυμάτων η οποία είναι η εξής:

- *προθήματα* (prefixes), τα οποία προηγούνται του θέματος
- *επιθήματα* (suffixes), τα οποία ακολουθούν το θέμα (Πήτα, 1998)

3.2 Κατάκτηση Μορφολογίας στην Τυπική Ανάπτυξη

Η μορφολογική γραμματική φαίνεται ότι ξεκινά να κατακτάται από το παιδί μεταξύ των ηλικιών 2-3 ετών. Αυτό μπορεί να συμβεί ακόμα κι αν η οργάνωση της μορφολογικής γραμματικής της γλώσσας είναι περίπλοκη.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο η καθολικότητα των μορφολογικών κατηγοριών των γλωσσών σχετικά με την κατάκτηση. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι μερικές μορφολογικές κατηγορίες των γλωσσών που υπάρχουν στον κόσμο είναι καθολικές με αποτέλεσμα να κατακτώνται πρώτες σε αντίθεση με άλλες οι οποίες κατακτώνται τελευταίες, διότι είναι σε μικρότερο βαθμό καθολικές. Παραδείγματα που μπορούν να δοθούν για την κατηγορία με μικρότερο βαθμό καθολικότητας αποτελούν το πρόσωπο, αλλά και ο αριθμός των ρημάτων. Συνεπώς, το παιδί θα κατακτήσει στο τέλος τις εν λόγω κατηγορίες. Αντίθετα, το ποιόν της ενέργειας θα κατακτηθεί από το παιδί νωρίτερα. (Κατή, 1992)

Κατά την ηλικία των 2-3 ετών παρατηρείται χρήση διαφορετικών μορφημάτων από τα παιδιά με σκοπό να αποδώσουν διαφορετικές λειτουργίες. Επίσης, στη συγκεκριμένη

ηλικία έχουν την ευκαιρία να διακρίνουν τις λέξεις κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας. Αντιλαμβάνονται τις λειτουργίες της γλώσσας και προσπαθούν να αποδώσουν τις εν λόγω λειτουργίες, αποζητώντας εκείνο το γλωσσικό μέσο που είναι ιδανικό. (Παπαηλίου, 2005)

Υποστηρίζεται ότι γύρω στην ηλικία των 2 ετών κατασκευάζονται φράσεις από το παιδί, οι οποίες για αρχή απαρτίζονται από δύο λέξεις και στη συνέχεια από τρεις. Επιπλέον, φαίνεται ότι το παιδί ξεκινά να κάνει χρήση μορφημάτων που εντάσσονται στις λειτουργικές κατηγορίες χωρίς όμως να τα επιλέγει σε όλα τα γλωσσικά περιβάλλοντα. (Μαρίνης, 2008)

Σύμφωνα, με τον Μαρίνη (2008) επικρατούν δύο στάδια λέξεις χρήσης, δηλαδή το στάδιο λεξικής χρήσης και το στάδιο παραγωγικής χρήσης, καθώς τα παιδιά οδηγούνται σε χρήση μορφημάτων τα οποία είναι γραμματικά και τα χρησιμοποιούν με ορισμένες λέξεις.

3.2.1 Στάδιο λεξικής χρήσης

Κατά το στάδιο της λεξικής χρήσης παρατηρείται ότι τα μορφήματα που εντάσσονται σε λειτουργικές κατηγορίες συνδυάζονται με ένα ορισμένο αριθμό λέξεων, σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα όπως για παράδειγμα είναι οι προθετικές φράσεις, αλλά και σε συγκεκριμένες εκφράσεις. Ειδικότερα, ένα παιδί που έχει κατακτήσει την ελληνική ως μητρική γλώσσα διαπιστώνεται πως θα κάνει χρήση του οριστικού άρθρου στην αρχή και μάλιστα δε θα το χρησιμοποιήσει σε όλα τα ουσιαστικά, αλλά σε ένα ορισμένο αριθμό ουσιαστικών, π.χ. το ουσιαστικό *μαμά*.

Συνεπώς, φαίνεται ότι το παιδί στο στάδιο της λεξικής χρήσης και όσον αφορά την κατάκτηση του οριστικού άρθρου παραλείπει σε ένα μεγάλο βαθμό 89%-98% να το χρησιμοποιήσει ακόμα και εάν η χρήση του κρίνεται αναγκαία. Παρόλο αυτά, το παιδί θα κάνει χρήση του οριστικού άρθρου σε κάποια γλωσσικά περιβάλλοντα μέσω της προθετικής φράσης (σε), π.χ. *στο σπίτι, στη γιαγιά*. Επιπρόσθετα, τη συγκεκριμένη περίοδο το παιδί δε χρησιμοποιεί άλλες προθέσεις εκτός της πρόθεσης (σε), την οποία συνδυάζει μαζί με το οριστικό άρθρο.

Ακόμη κι αν χρησιμοποιεί τη λέξη (στο) δε θεωρείται ότι έχει αναλύσει τη λέξη (στο) στην πρόθεση (σε), καθώς περισσότερο πιθανό είναι να τη χρησιμοποιεί ως μια ενότητα. Τέλος, κάτι αντίστοιχο παρατηρείται και με την κατάκτηση των δομών κτήσης. (Μαρίνης, 2008)

3.2.2 Στάδιο παραγωγικής χρήσης

Κατά την ηλικία των 2 ετών το παιδί εισέρχεται στο στάδιο της παραγωγικής χρήσης. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι γίνεται παραγωγικός τρόπος χρήσης λέξεων, αλλά και μορφημάτων που εντάσσονται σε λειτουργικές κατηγορίες. Η παραγωγική χρήση κυριαρχεί όταν γίνεται χρήση λέξεων που δεν εντάσσονται σε όμοιες δομές, αλλά και όταν υπεργενικεύεται ένας κανόνας.

Προκειμένου να αποδοθούν γραμματικά χαρακτηριστικά, κρίνεται απαραίτητο το παιδί να προβαίνει σε ανάλυση των λέξεων, αλλά και των εκφράσεων, με λεξικό τρόπο. Η εν λόγω τακτική είναι σημαντική, διότι το παιδί βρίσκεται σε μια μετάβαση από το λεξικό στο παραγωγικό στάδιο. Για παράδειγμα, στην ελληνική όταν το παιδί θα χρησιμοποιήσει το οριστικό άρθρο κρίνεται αναγκαίο να αναλύσει τη φράση *η μαμά*, σε άρθρο (η) + ουσιαστικό (μαμά). Επίσης, η φράση *στη μαμά* πρέπει να αναλυθεί σε πρόθεση (σε) + άρθρο (τη) + ουσιαστικό (μαμά). Συνεπώς, κυριαρχεί η αντίληψη ότι όταν το παιδί καταφέρει να αναλύσει την εν λόγω ομιλία θα μπορέσει έπειτα να ξεκινήσει να τη χρησιμοποιεί με παραγωγικό τρόπο. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να σημειωθεί μεγάλη αύξηση του ποσοστού. (Μαρίνης, 2008)

Σύμφωνα με τον Μαρίνη (2008) είναι σημαντικό να τονιστεί ότι σε αντίθεση με το στάδιο της λεξικής χρήσης το παραγωγικό φαίνεται να απαρτίζεται από μεγαλύτερη χρήση του οριστικού άρθρου από τα παιδιά. Συνεπώς, το ποσοστό από 3%-11% του λεξικού σταδίου τριπλασιάζεται σε 32%. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι το παιδί κάνει μεγαλύτερη χρήση του οριστικού άρθρου στο παραγωγικό στάδιο σε αντίθεση με το λεξικό, καθώς γίνεται χρήση οριστικών άρθρων με 6-12 διαφορετικά ουσιαστικά.

Σχετικά με την κατάκτηση του αριθμού δε γίνεται με βεβαιότητα να ισχυριστεί κανείς ότι το παιδί έχει κατακτήσει πλήρως τη μορφολογία του πληθυντικού αριθμού. Αυτό συμβαίνει διότι κάνει χρήση ουσιαστικών που εμφανίζονται αποκλειστικά στον πληθυντικό αριθμό χωρίς όμως να χρησιμοποιεί και τους δύο αριθμούς.

Όσον αφορά την κατάκτηση της πτώσης παρατηρείται ότι η ονομαστική κατακτάται από το παιδί σε πρώτο βαθμό και έπεται η κατάκτηση της γενικής. Η συγκεκριμένη διαπίστωση προέκυψε εξαιτίας της ανάλυσης των ουσιαστικών αρσενικού και θηλυκού γένους. Παρόλο αυτά, πρέπει να σημειωθεί ότι στο λεξικό στάδιο διαπιστώνεται πρώτα η χρήση της γενικής πτώσης αν και κρίνεται κάπως περιορισμένη η χρήση των ουσιαστικών.

Τέλος, κατά την κατάκτηση του επιπέδου της μορφολογίας εμφανίζεται επίσης το φαινόμενο της υπεργενίκευσης, το οποίο εντάσσεται στην παραγωγική χρήση. Συνεπώς, όταν το παιδί κάνει χρήση της μορφολογίας, αλλά και της σύνταξης συνάγεται ότι έχει αρχίσει να οδηγείται σε κατάκτησης της μητρικής του γλώσσας.

3.3. Μορφολογικά «λάθη»

3.3.1 Υπεργενίκευση και ομαλοποίηση

Σύμφωνα με τη Μότσιου (2017), τα παιδιά έχουν τη τάση να υπεργενικεύουν ορισμένους μορφολογικούς κανόνες. Συνεπώς, ένα μόρφημα που χρησιμοποιείται συχνά στη γλώσσα που κατακτούν, είναι πιθανό να επεκτείνεται και σε άλλες λέξεις, π.χ. *ηρεμίζω, εξασκίζομαι*. Επιπλέον, παρατηρείται ότι το μόρφημα *-ίζω* επεκτείνεται επίσης στα ρήματα της β' συζυγίας, π.χ. *κεράζει* αντί για *κερνάει*, αλλά και σε ρήματα που διαθέτουν σπανιότερο θέμα.

Γενίκευση μπορεί να γίνει και σε ουσιαστικά, όπως η γενίκευση της αιτιατικής πληθυντικού αρσενικών σε *-ος* σε αρσενικά σε *-ης*, με αποτέλεσμα να παράγονται τύποι όπως *τους εργατους*. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η εν λόγω τακτική μπορεί να εφαρμόζεται από τα παιδιά για δύο λόγους, είτε γιατί προτιμούν την επιλογή μία μορφή για μία σημασία αντί μία μορφή για δύο ή παραπάνω σημασίες, είτε γιατί έτυχε να κατακτήσουν το κλιτικό παράδειγμα των δευτερόκλιτων ουσιαστικών σε προγενέστερο στάδιο. (Μότσιου, 2017)

Στη συνέχεια, ο όρος *ομαλοποίηση* κρίνεται μια πιο ειδική περίπτωση που αφορά την υπεργενίκευση. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόζεται κάποιος γενικός κανόνας από το παιδί ακόμα σε και περιπτώσεις που δε θα έπρεπε, καθώς υπάρχουν εξαιρέσεις. Για

παράδειγμα, στην αγγλική γλώσσα η δήλωση του παρελθόντος δηλώνεται με το μόρφωμα -ed. Επομένως, τα παιδιά ομαλοποιούν ρήματα που ανήκουν σε ειδικές κατηγορίες ρημάτων, δηλαδή τα λεγόμενα «ανώμαλα» ρήματα με αποτέλεσμα να παράγονται τύποι όπως *I bringed*. Αντίστοιχα στην ελληνική εντοπίζονται ομαλοποιήσεις που σχετίζονται με την παρελθοντική αύξηση -ε-, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται τύποι όπως *έπια* αντί για ήπια, *δώνω* αντί δίνω, *κάβει* αντί για καίει. Συνεπώς, τα παιδιά οδηγούνται σε ομαλοποίηση ρημάτων που διαθέτουν ανώμαλο θέμα, λαμβάνοντας υπόψη τα αοριστικά θέματα *έκαψα* και *έδωσα*. Επίσης, «ομαλοποιημένη» χρήση μπορούμε να εντοπίσουμε και στο θηλυκό ουσιαστικό *γριά* όπου τελικά να παράγεται *γέρα*. Έτσι, τα παιδιά φαίνεται να παράγουν με παραγωγικό τρόπο εκφωνήματα με βάση ένα μορφολογικό κανόνα που έχουν κατακτήσει έως ότου αντιληφθούν την ύπαρξη των εξαιρέσεων. (Μότσιου, 2017)

3.3.2 Αποκλίσεις λόγω λανθασμένης μορφοσυντακτικής ανάλυσης ή ελλιπούς προσδιορισμού των ιδιαιτεροτήτων των γραμματικών κατηγοριών

Αρχικά, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι «λάθη» που αφορούν το επίπεδο της μορφολογίας μπορεί να προκύψουν επίσης εξαιτίας μιας λανθασμένης μορφοσυντακτικής κατάταξης.

Πιο συγκεκριμένα, κάτι τέτοιο είναι δυνατό να προκύψει όταν το παιδί δυσκολεύεται να προσδιορίσει τα μορφήματα με αποτέλεσμα να υποθέτει πως υπάρχουν λιγότερα, π.χ. «*Μαμά, κι εγώ θέλω να πάω στο γιατρέξιμο!*» ή και περισσότερο σε σχέση με το πόσα είναι στην πραγματικότητα, π.χ. «*Θέλω κι εγώ τέτοια κούνια!*». Στο εν λόγω παράδειγμα, το παιδί αντιλαμβάνεται με λανθασμένο τρόπο τη λέξη τακούνια, καθώς την αναλύει σε άρθρο (τα) και κούνια. Αντίστοιχο παράδειγμα είναι το *φτεδάκια* όπου το παιδί το αναλύει λανθασμένα ως και + φτεδάκια. (Μότσιου, 2017)

Επιπλέον, αποκλίσεις εμφανίζονται λόγω ελλιπούς προσδιορισμού των ιδιαιτεροτήτων των γραμματικών κατηγοριών. Επομένως, θα εντοπιστούν «λάθη» στη δήλωση του γένους ή του αριθμού με αποτέλεσμα να παράγονται μη επιτρεπόμενες καταλήξεις ή επιθήματα, π.χ. «*θα κάνω διάφορα κάτια*» (χρησιμοποιείται ως πληθυντικός αριθμός του κάτι), «*πολλές κούρασες*» (χρησιμοποιείται ως πληθυντικός του κούραση), «*ο αλεπούς*», (χρησιμοποιείται ως αρσενικό γένους του αλεπού) «*δεν πρέπει να πάτε*»

(χρησιμοποιείται ως β' πληθυντικό πρόσωπο του πρέπει) κ.α. Τέλος, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η εσωτερική αύξηση που κυριαρχεί σε αρχαϊκά ρήματα θα συνεχίσει να δυσκολεύει τα παιδιά μέχρι την εφηβεία, π.χ. παράγουν *ύπαρχε, έγκριναν, περίγραψα* κ.α. (Μότσιου, 2017)

3.3.3 Παράγωγοι και σύνθετοι νεολογισμοί

Τα παιδιά έχουν τη τάση να κατασκευάζουν νέες λέξεις, καθώς έχοντας την ανάγκη να εκφραστούν υπάρχει πιθανότητα να δημιουργήσουν κάποιο νεολογισμό *σύνθετο ή παράγωγο*, είτε επειδή δεν ξέρουν ακόμα πώς λέγεται κάποια λέξη, είτε επειδή συνήθως αποδίδουν ονομασίες σε οντότητες ή ενέργειες που δε διαθέτουν όνομα. Κάποια παραδείγματα νεολογισμών αυτού του τύπου είναι παραγωγές όπως *πινελεύω* αντί *ζωγραφίζω* με *πινέλο*, *το χαϊδευτήρι* αντί *ραβδάκι* με το οποίο *χαϊδεύουν*, *το φιδόψαρο* αντί *το χέλι* κ.α. (Μότσιου, 2017)

Παρόλο που δημιουργούνται νεολογισμοί που δεν είναι κατάλληλοι, κρίνεται σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι μέσω της δημιουργίας τους φανερώνεται ότι τελικά τα παιδιά έχουν κατακτήσει τους μορφολογικούς κανόνες της μητρικής τους γλώσσας με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε χρήση τους για να κατασκευάσουν καινούργιες λέξεις. Επίσης, το γεγονός ότι έχουν κατακτήσει τους μορφολογικούς κανόνες τα ευνοεί στο να αντιλαμβάνονται τη σημασία του κάθε μορφήματος που χρησιμοποιούν, π.χ. το επίθημα *-τη(ς)* δηλώνει το δράστη ενώ το μόρφημα *-τηρ(ι)* για το εργαλείο.

Στη συνέχεια, τα παιδιά φαίνεται να κατασκευάζουν κυρίως παραγωγικούς νεολογισμούς. Αρχικά, γίνεται παραγωγή ρημάτων από ουσιαστικά που είναι και η πιο συνηθισμένη διαδικασία, π.χ. προκύπτει το *φλογερίζω* από το ουσιαστικό *φλογέρα*. Στη συνέχεια, μπορεί να προκύψει παραγωγικός νεολογισμός που μέσω ρημάτων κατασκευάζονται ουσιαστικά, π.χ. από το ρήμα *ψωνίζω* προκύπτει *ψωνιστής* και η τελευταία διαδικασία δημιουργίας νεολογισμού είναι από ένα ουσιαστικό να προκύπτει κάποιο καινούργιο, π.χ. *ξυλαράς*. (Μότσιου, 2017)

Στην ελληνική φαίνεται να προτιμώνται περισσότερο οι παράγωγοι νεολογισμοί σε αντίθεση με τους σύνθετους, καθώς η δημιουργία των τελευταίων στα ελληνικά κρίνεται πιο σύνθετη σε σχέση με τα αγγλικά, όπου απλά ενώνονται δύο λέξεις μεταξύ

τους, π.χ. *doghouse*. Όσον αφορά τη δυσκολία που εμφανίζει η ελληνική γλώσσα ως προς την κατασκευή σύνθετων νεολογισμών είναι στο δείκτη σύνθεσης, δηλαδή το συνδετικό -ο- που υπάρχει μεταξύ θεμάτων ακόμα και λέξεων, π.χ. *φιδ-ό-ψαρο*. Παρόλο αυτά, η ύπαρξη του δείκτη σύνθεσης δεν είναι πάντα σταθερή, καθώς υπάρχουν και παραδείγματα όπως *ρομποτάνθρωπος*. (Μότσιου, 2017)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4.1 Τι είναι η Σύνταξη

Το συγκεκριμένο πεδίο της γλωσσολογίας ασχολείται με τη μελέτη των κανόνων και των ιεραρχικών σχέσεων, δηλαδή ο τρόπος που κατατάσσονται οι λέξεις μεταξύ τους προκειμένου να σχηματιστούν γραμματικές προτάσεις στις γλώσσες του κόσμου. Επομένως, αν δεν έχει ακολουθηθεί ορθά η σύνταξη-δομή της πρότασης, τότε είναι πιθανό να υπάρχουν ακολουθίες που είναι αντιγραμματικές, δηλαδή να μην ακολουθούν τους κανόνες της σύνταξης.

Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι ως φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας είναι δυνατό να εντοπίζουμε τις *αντιγραμματικές* προτάσεις από τις *γραμματικές*. Πιο συγκεκριμένα, το αν μια πρόταση κρίνεται γραμματική δε γίνεται να εξαρτηθεί αποκλειστικά από το νόημα που μπορεί να αποδίδεται μέσω της πρότασης, π.χ., *Ένα μαχαίρι κλείδωσε το καρότσι*. Επιπρόσθετα, η γραμματικότητα δε μπορεί να βασιστεί ούτε στην τιμή αληθείας της, π.χ. *Τα ποδήλατα κινούνται με βενζίνη*.

Συνεπώς, σύμφωνα με τα παραπάνω παραδείγματα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο της σύνταξης επικεντρώνεται στη σύνταξη-δομή της πρότασης, δηλαδή δε δίνει έμφαση σε σημασιολογικά ή πραγματολογικά κριτήρια, αλλά την ενδιαφέρει η γραμματικότητα των προτάσεων άσχετα από το νόημα ή την τιμή αληθείας. (Φιλιππάκη-Warburton, 2002)

4.2 Κατάκτηση Σύνταξης στην Τυπική Ανάπτυξη

Έχει διαπιστωθεί ότι η κατάκτηση της γραμματικής είναι σύνθετη, καθώς οι μονάδες οργάνωσης της πρότασης, αλλά και οι κανόνες χρήσης των συγκεκριμένων μονάδων δεν εκδηλώνονται στις προτάσεις που ακούει το παιδί. Επιπλέον, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι δεν καθίσταται εφικτό να διδαχθούν οι γνώσεις οργάνωσης της πρότασης όσον αφορά το επίπεδο της γραμματικής, διότι οι εν λόγω γνώσεις δεν κρίνονται συνειδητές. Έτσι, το παιδί προσπαθεί να αντιληφθεί τον τρόπο οργάνωσης των προτάσεων προκειμένου να καταφέρει να αρθρώσει λόγο. Για να μπορέσει να το φέρει εις πέρας κρίνεται απαραίτητο να μπορεί να οργανώσει με ορθό τρόπο τις προτάσεις που εκφωνεί. Συνεπώς, το παιδί εξακολουθεί να κατακτά τη σύνταξη-γραμματική της μητρικής του γλώσσας δίχως να προβεί σε εκμάθηση αυτής. Αυτό το καταφέρνει, καθώς εντοπίζει τις αυθαίρετες γραμματικές αρχές μέσα από ένα μέρος πληροφοριών. (Κατή, 1992)

Σύμφωνα με τις μελέτες των Chomsky (1965), Neill (1970), αλλά και Brown (1970) υποστηρίζεται ότι η γλώσσα των παιδιών δε γίνεται να θεωρηθεί ως ένα αντίγραφο της γλώσσας των ενηλίκων, αλλά θεωρούν ότι η γλώσσα των παιδιών κρίνεται διαφορετική. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τις προαναφερθείσες μελέτες κυριαρχεί ο ισχυρισμός ότι η κατάκτηση της συντακτικής δομής της γλώσσας είναι όμοια για όλα τα παιδιά και δε μπορεί να επηρεαστεί ούτε από το ρυθμό κατάκτησης της γλώσσας, αλλά ούτε από το μέγεθος του λεξιλογίου της. (Πόρποδας, 1999)

Σε αντίθεση με τις παραπάνω μελέτες εκείνη του Tomasello (2000a) και των συνεργατών του βασίζεται στο ότι η αλληλεπίδραση είναι αυτή που θα οδηγήσει το παιδί στην κατάκτηση της σύνταξης. Επίσης, υποστηρίζουν ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το σύστημα επεξεργασίας των πληροφοριών που σχετίζονται με γλωσσικούς, αλλά και γνωστικούς τομείς.

Επομένως, διακρίνεται μια έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των ερευνητών σχετικά με το θέμα της κατάκτησης του επιπέδου της σύνταξης. Παρόλο αυτά, φαίνεται ότι κυριαρχεί συμφωνία ως προς τα στάδια κατάκτησης των συντακτικών δομών. (Παπαηλίου, 2005)

4.2.1 Στάδια κατάκτησης της σύνταξης

4.2.1.1 Ολοφραστικό Στάδιο

Κατά την ηλικία του 1 έτους και ειδικότερα στο τέλος του πρώτου έτους, αλλά και πριν από την έναρξη χρήσης των πρώτων λέξεων, το παιδί φαίνεται να κάνει χρήση χειρονομιών προκειμένου να εκφράσει τις προθέσεις του. Στη συγκεκριμένη περίοδο το παιδί δεν οδηγείται σε συνδυασμό των δύο λέξεων, αλλά χρησιμοποιεί μονολεκτικές εκφράσεις, οι οποίες συμπυκνώνουν νοήματα και συντακτικές σχέσεις. (Παπαηλίου, 2005)

Κάποια παραδείγματα χρήσης μονολεκτικών εκφράσεων που χρησιμοποιεί το παιδί είναι όταν εκφωνεί τη λέξη *μαμά*, καθώς κρίνεται πολύ πιθανό να εννοεί είτε ότι *θέλω τη μαμά*, είτε *αυτό είναι της μαμάς*, είτε *που είναι η μαμά*. Βέβαια, κυριαρχούν διχογνωμίες σχετικά με το εάν αυτή φάση πρέπει να συγκαταλέγεται στη μελέτη της ανάπτυξης της σύνταξης, διότι υπάρχει ο ισχυρισμός ότι οι μονολεκτικές εκφράσεις δεν αποτελούν αντιπροσωπευτικές συντακτικές δομές σχετικά με όσα ισχύουν στη σύνταξη. Από την άλλη, υπάρχει η άποψη ότι οι μονολεκτικές αυτές εκφράσεις των παιδιών είναι ταυτόσημες με φράσεις, όπως και με προτάσεις, υποστηρίζοντας ότι οι μονολεκτικές εκφράσεις είναι ο παράγοντας που αναπτύχθηκε η σύνταξη. (Κατή, 1992)

Σύμφωνα με την Πήτα (1998) κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι στο μεταίχμιο του ολοφραστικού σταδίου και της εμφάνισης της πρότασης που απαρτίζεται από δύο ή και παραπάνω λέξεις υπάρχει το μεταβατικό στάδιο, το οποίο αφορά ηλικίες μεταξύ 12-18 μηνών. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του σταδίου της μιας λέξης διαπιστώνεται πως το μήκος της πρότασης τείνει να πλησιάζει τη μία λέξη. Επίσης, κρίνεται σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι στο εν λόγω στάδιο το παιδί κάνει χρήση λέξεων που ανήκουν σε λεξικές κατηγορίες, δηλαδή τα ουσιαστικά, τα κύρια ονόματα, τα ρήματα, αλλά και τα επίθετα. Βέβαια, η χρήση των ουσιαστικών σε αντίθεση με τη χρήση των ρημάτων φαίνεται να είναι μεγαλύτερη. Τέλος, σχετικά με τη χρήση των καταλήξεων έχει διακριβωθεί ότι εφαρμόζεται σε ορισμένες λέξεις. Αυτό συμβαίνει, διότι το παιδί έχει οδηγηθεί σε απομνημόνευση των λέξεων και δε μπορεί να ξεχωρίσει ανάμεσα στο θέμα και την κατάληξη. (Μαρίνης, 2008)

4.2.1.2 Συνδυασμοί λέξεων

Κατά τη συγκεκριμένη περίοδο το παιδί φαίνεται να προβαίνει σε συνδυασμό των μονολεκτικών εκφράσεων με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πρώτες προσπάθειες για συνδυασμό λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί έχει διαπιστωθεί ότι παράγει τις πρώτες του προτάσεις κατά το τέλος των 2 ετών, ωστόσο έχουν σημειωθεί περιπτώσεις που παράγονται πιο σύντομα από την ηλικία των 2 ετών. Επιπλέον, εξαιτίας των συστηματικών συνδυασμών κυριαρχεί ο ισχυρισμός ότι το παιδί λαμβάνει υπόψη τις συντακτικές αρχές προκειμένου να παράγει προτάσεις. (Κατή, 1992)

Κατά την ηλικία των 18 μηνών παρατηρείται ότι το παιδί εφαρμόζει τους αρχικούς συνδυασμούς λέξεων. Ειδικότερα, φαίνεται ότι μια λέξη αποτελεί το βασικό στοιχείο, δηλώνοντας κάποιο γεγονός και τη συνδυάζει με διάφορες λέξεις οι οποίες προσδιορίζουν αντικείμενα. Βέβαια, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι κατά την εν λόγω ηλικία το παιδί δε βρίσκεται σε θέση να μεταβάλει τη σειρά των λέξεων που απαρτίζεται η πρόταση με σκοπό να δηλώσουν μια διαφορετική συντακτική λειτουργία. (Παπαηλίου, 2005)

Συνεπώς, σε αυτή τη μετάβαση του συνδυασμού των λέξεων το παιδί στρέφεται στην προσπάθεια χρήσης φράσεων αποτελούμενες από δύο λέξεις. Έτσι, διακρίνεται ότι είτε κάνει χρήση μίας μόνο λέξης είτε παράγει μια λέξη και μια συλλαβή. Μια άλλη εκδοχή χρήσης φράσεων είναι όταν μια φράση απαρτίζεται από μια λέξη και μια λέξη ακόμα που όμως η δεύτερη δε διέπεται από κάποια ορισμένη σημασία και έχει συχνή χρήση παραγωγής από το παιδί. Ένας τελευταίος συνδυασμός που μπορεί να δημιουργηθεί από το παιδί είναι είτε η επαναλαμβανόμενη χρήση μιας λέξης είτε να παράγει φράσεις που έχουν εκφωνηθεί από ενήλικές και απαρτίζονται από δύο λέξεις. Ωστόσο, στη τελευταία περίπτωση το παιδί δε θεωρείται ότι κάνει τη συγκεκριμένη χρήση επειδή έχει αντιληφθεί την ανάλυση των λέξεων, με αποτέλεσμα να τις θεωρεί ως μία ενότητα. (Μαρίνης, 2008)

4.2.1.3 Τηλεγραφική ομιλία

Περνώντας στο συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης της σύνταξης, το οποίο αφορά την ηλικία από 24 μηνών και έπειτα, παρατηρείται ότι το παιδί κάνει χρήση λέξεων που ανήκουν στην κατηγορία της ανοικτής τάξης με αποτέλεσμα να παραλείπονται λέξεις που εντάσσονται στην κλειστή κατηγορία, όπως είναι οι λειτουργικές λέξεις, δηλαδή τα άρθρα, οι προθέσεις και οι σύνδεσμοι. Η εν λόγω επιλογή των παιδιών δε φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την απόδοση σημασίας της πρότασης που παράγουν. Επίσης, σημαντικό είναι να υπογραμμιστεί ότι οι τηλεγραφικές προτάσεις μπορούν να διακοπούν από τα παιδιά σε αρκετά σύντομο χρονικό διάστημα. Ωστόσο, είναι δυνατό να ξαναεμφανιστούν σε πιο μεγάλες ηλικίες όταν υπάρχει βιασύνη. (Κατή, 1992)

Πιο συγκεκριμένα, κατά την περίοδο από τους 24 μήνες και μετά το παιδί ξεκινά να κάνει χρήση συνδυασμών λέξεων που κρίνονται πιο περίπλοκοι, δηλαδή αρχίζουν τον σχηματισμό προτάσεων που απαρτίζονται από συγκεκριμένα ρήματα. Όπως προαναφέρθηκε παραπάνω, το παιδί προτιμά τη χρήση λέξεων ανοικτής κατηγορίας και όχι τις λειτουργικές λέξεις. Εξαιτίας αυτής της επιλογής λέξεων το εν λόγω στάδιο έλαβε τη συγκεκριμένη ονομασία. Παρόλο αυτά, διαπιστώνεται ότι γίνεται κάποια χρήση συντακτικών συμβόλων όμως βασίζεται αποκλειστικά σε γλωσσικά ερεθίσματα. (Παπαηλίου, 2005)

Σύμφωνα με τον Owens (2001) κυριαρχούν τρεις τρόποι που μπορούν να τοποθετηθούν οι όροι μιας πρότασης. Η πρώτη περίπτωση είναι όταν κάποιες λέξεις δε λαμβάνουν κάποια συγκεκριμένη τοποθέτηση, αλλά δύνανται να χρησιμοποιούνται σε διάφορες θέσεις μέσα στην πρόταση δίχως να λαμβάνεται υπόψη ο τρόπος σύνταξης των όρων των ενηλίκων σχετικά με τη σημασιολογική κατηγορία. Στη δεύτερη περίπτωση, υπάρχει περιορισμός ως προς την τοποθέτηση της λέξης, καθώς φαίνεται ότι το παιδί κάνει χρήση λέξεων που διαθέτουν μια συγκεκριμένη θέση, η οποία είναι ίδια με το λόγο των ενηλίκων. Στη τρίτη περίπτωση εντοπίζεται το *παραγωγικό μοτίβο* σύμφωνα με το οποίο το παιδί παρατηρείται ότι χρησιμοποιεί λέξεις που έχουν παραχθεί από το οικογενειακό περιβάλλον. Βέβαια, δε δίνεται έμφαση στο ότι παράγονται από τα παιδιά λέξεις που εκφωνήθηκαν από τους ενηλίκους, αλλά στο ότι τις συνδυάζουν σε προτάσεις που δεν έχουν ακούσει στο παρελθόν, κάνοντας χρήση των όρων της

πρότασης με ευρηματικό τρόπο. Όμως, υπάρχει και η περίπτωση οι λέξεις να εκφωνούνται με κριτήριο τη σειρά όρων που εφαρμόζουν οι ίδιοι οι ενήλικες.

Το παραγωγικό μοτίβο διαπιστώνεται ότι διέπεται από συντακτικούς κανόνες, οι οποίοι καθορίζονται με βάση τη χρήση μιας ομάδας λέξεων. Από τη μία, οι εν λόγω κανόνες αναφέρονται στο ότι εντοπίζονται λέξεις που διαθέτουν μια συγκεκριμένη θέση και χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό και από την πλευρά των παιδιών, αλλά και των ενηλίκων. Οι εν λόγω λέξεις ονομάστηκαν *κύριες λέξεις* (pivot words). Από την άλλη θεωρείται ότι υπάρχουν λέξεις που χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν μαζί με κάποια κύρια λέξη και έχουν ορισμένη θέση τοποθέτησης κατά τον συνδυασμό τους με τις κύριες. Αυτές οι λέξεις έλαβαν την ονομασία *ανοικτές λέξεις* (open words). (Μαρίνης, 2008)

Καταλήγοντας, το στάδιο της τηλεγραφικής ομιλίας περιλαμβάνει προτάσεις που αποτελούνται από δύο λέξεις, δηλαδή ουσιαστικά, ρήματα, κύρια ονόματα, αλλά και επίθετα. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι δεν κυριαρχεί η χρήση λειτουργικών λέξεων όπως άρθρα αντωνυμίες, σύνδεσμοι και βοηθητικά ρήματα. Αντίθετα, γίνεται χρήση λέξεων με παραγωγικό τρόπο με αποτέλεσμα να υπάρχει η αντίληψη πως το παιδί βρίσκεται σε θέση να αναγνωρίζει τη σειρά των όρων (Μαρίνης, 2008). Κάποια παραδείγματα τηλεγραφικής ομιλίας είναι τα εξής, π.χ. *η γιαγιά έφυγε → γιαγιά έφυγε, έφαγε μακαρόνια με κιμά → έφαγε μακαρόνια κιμά.* (Κατή, 1992)

4.2.1.4 Σύνθετες προτάσεις

Περίπου από την ηλικία των 2,5 και έπειτα σταματά η τηλεγραφική ομιλία με αποτέλεσμα το παιδί να παράγει προτάσεις μεγαλύτερες σε έκταση, δηλαδή οι προτάσεις γίνονται πιο σύνθετες ως προς τη δομή σε σχέση με προηγούμενα στάδια. Συνεπώς, φαίνεται ότι το παιδί ξεκινά να παράγει προτάσεις, οι οποίες συνδέονται παρατακτικά μεταξύ τους, καθώς διαπιστώνεται ότι η χρήση της υποτακτικής σύνδεσης καθίσταται ακόμα δύσκολη για το παιδί. Κάποια παραδείγματα σύνθετων προτάσεων είναι τα εξής, π.χ. *Η γάτα που έφαγε τον ποντικό, αρρώστησε. → Η γάτα έφαγε τον ποντικό και αρρώστησε.* (Κατή, 1992)

Από την ηλικία των 3 ετών το παιδί παράγει προτάσεις που αποτελούνται από τρεις τουλάχιστον λέξεις, καθώς η σύνταξή τους γίνεται με βάση τη θέση των λέξεων, τις διαφορετικές μορφές τους, αλλά και τη σημασία που επιθυμεί το παιδί να δηλώσει. Σε αυτό το στάδιο, το παιδί παρατηρείται πως βρίσκεται σε μια διαδικασία προσπάθειας κατάκτησης των συντακτικών κανόνων με σκοπό να μπορέσει να εκφραστεί στον περίγυρό του. Έτσι, φαίνεται σε πολλές περιπτώσεις ότι ενεργοποιεί τον μηχανισμό της υπεργενίκευσης με αποτέλεσμα να εφαρμόζει τους απλούς γραμματικούς κανόνες ακόμα και σε περιπτώσεις που η εν λόγω εφαρμογή δεν είναι εφικτή, π.χ. σε κάποιο ανώμαλο ρήμα της ελληνικής να χρησιμοποιεί τη διαδικασία σχηματισμού που θα συνέβαινε σε ένα ομαλό ρήμα. Αυτό συμβαίνει, διότι το παιδί ακολουθεί το δικό του γλωσσικό σύστημα μέχρι αυτό σταδιακά να πάψει να γίνεται και να οδηγείται σε ορθό σχηματισμό. Επιπλέον, κατά το συγκεκριμένο διάστημα κρίνεται σημαντικό να σημειωθεί ότι το παιδί δεν έχει ακόμα κατακτήσει την παθητική σύνταξη, τις πιο περίπλοκες συντακτικές δομές, την αμφισημία και την πολυσημία. (Πήτα, 1998)

Επομένως, από την ηλικία των 2 ετών και έπειτα το παιδί αρχίζει να κάνει χρήση λέξεων που εμπεριέχονται στην κατηγορία της κλειστής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούνται άρθρα, προθέσεις, αριθμητικά ουσιαστικά ή ακόμα και μορφήματα πιο ειδικά, όπως καταλήξεις προσώπου και ρήματος. (Μαρίνης, 2008)

4.3 Συντακτικά «λάθη»

Πλέον το παιδί βρίσκεται στη φάση όπου έχει καταφέρει να παράγει προτάσεις απαρτιζόμενες τουλάχιστον από τρεις λέξεις. Παρόλο αυτά, φαίνεται ότι οδηγείται σε συντακτικά «λάθη». Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν τρία είδη συντακτικών λαθών, τα οποία είναι η παράλειψη των λειτουργικών λέξεων, οι διαφορετικοί τρόποι έκφρασης της άρνησης και η διαφορετική οργάνωση των συστατικών.

4.3.1 Παράλειψη λειτουργικών λέξεων

Όσον αφορά την παράλειψη των λειτουργικών λέξεων προτιμάται να γίνει χρήση προτάσεων που δεν εμπεριέχουν λειτουργικές λέξεις γιατί όπως είπαμε σε προηγούμενη ενότητα μπορεί να μην έχουν κατακτηθεί ακόμα.

Κάποια παραδείγματα παράλειψης λειτουργικών λέξεων είναι τα εξής:

- *γιαγιά έφυγε*, όπου στη συγκεκριμένη περίπτωση παραλείπεται η χρήση του άρθρου *η*
- *κύριος πέσει*, όπου εδώ το παιδί παραλείπει το άρθρο *ο* και δεν χρησιμοποιεί λειτουργικές λέξεις όπως το *θα* (Μαρκόπουλος, 2020)

4.3.2 Διαφορετικοί τρόποι έκφρασης της άρνησης

Στη συγκεκριμένη περίπτωση διαπιστώνεται πως το παιδί μάλλον δεν έχει κατανοήσει πλήρως τη δήλωση της άρνησης με αποτέλεσμα να το εκφράζει με διαφορετικούς τρόπους κάθε φορά.

Κάποια παραδείγματα έκφρασης της άρνησης είναι τα εξής:

- *(δ)ε να φύγει*
- *μη θα φύγεις* (Κατή 1992)

Στο πρώτο παράδειγμα το παιδί, ενώ κάνει χρήση του αρνητικού μορίου *(δ)ε*, κάνει παράλληλα χρήση της υποτακτικής με αποτέλεσμα η πρόταση για την ελληνική γλώσσα να θεωρείται αντιγραμματική.

Στο δεύτερο παράδειγμα φαίνεται να χρησιμοποιεί το αρνητικό μόριο *μη* προκειμένου να δηλώσει την άρνηση. Παρόλο αυτά, έπειτα χρησιμοποιεί μέλλοντα με αποτέλεσμα να κάνει ξανά την πρόταση αντιγραμματική.

Συνεπώς, παρατηρούμε ότι ενώ έχει υιοθετήσει τα δύο αρνητικά μόρια στο λεξιλόγιό του δεν έχει ακόμα καταφέρει να αντιληφθεί τον τρόπο χρήσης τους, δηλαδή τι πρέπει να ακολουθείται μετά.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5.1 Στόχος της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι μέσω της συλλογής γλωσσικού υλικού να περιγραφεί τι έχουν κατακτήσει παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά και τι όχι, σε επίπεδο φωνολογίας, μορφολογίας και σύνταξης. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός είναι να γίνει περιγραφή των φωνημάτων, των μορφολογικών χαρακτηριστικών και των συντακτικών δομών που έχουν κατακτηθεί, αλλά και ποιά φωνολογικά και συντακτικά «λάθη» πραγματοποιούνται σε κάθε περίπτωση. Τέλος, οι ηλικίες των δύο παιδιών που λαμβάνουν μέρος στη μελέτη περίπτωσης είναι ένα κορίτσι 1 έτους και 11 μηνών και ένα αγόρι 2,5 ετών.

5.2 Μεθοδολογία και Ερευνητικό Εργαλείο

Για τους σκοπούς της έρευνας επιλέχθηκε ως βασικό εργαλείο η καταγραφή γλωσσικού υλικού. Οι λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου είναι γιατί με αυτόν τον τρόπο παρέχεται η ευκαιρία να συλλεχθεί αυθόρμητος προφορικός λόγος προκειμένου να εντοπιστούν τα «λάθη» των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το επίπεδο της Φωνολογίας παρατηρείται η εξέλιξη των παιδιών όσον αφορά το φωνητικό ευρητήριό τους. Πιο συγκεκριμένα, κρίνεται σημαντικό να εντοπιστούν ποια φωνήματα έχουν κατακτηθεί και ποια όχι, αλλά και τι φωνολογικά «λάθη» πραγματοποιούν, δηλαδή αν εφαρμόζονται αντικαταστάσεις φωνημάτων, αποβολές ή προσθήκες φωνημάτων και συλλαβών, αλλά και φαινόμενα μετάθεσης αφομοίωσης και ανομοίωσης. Όσον αφορά τη Μορφολογία, θα παρατηρηθούν ποια χαρακτηριστικά της έχουν αποκτηθεί από το παιδί.

Τέλος, όσον αφορά το επίπεδο της Σύνταξης θα παρατηρηθεί ποιες συντακτικές δομές έχουν κατακτήσει και τι συντακτικά «λάθη» πραγματοποιούν κάθε φορά. Πιο

συγκεκριμένα, θα παρατηρηθεί εάν παραλείπουν λειτουργικές λέξεις, εάν χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους με σκοπό να εκφράσουν την άρνηση και εάν επιλέγουν διαφορετική οργάνωση των συστατικών κατά την παραγωγή μιας πρότασης.

5.3 Τεχνική συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων

Η διαδικασία της πρώτης συλλογής γλωσσικού υλικού παιδικού λόγου πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο 2023 και η δεύτερη τον Απρίλιο 2023 με τη συμμετοχή των γονέων των παιδιών, οι οποίοι προσφέρθηκαν οικειοθελώς μετά από ενημέρωσή τους. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν για τους εκπαιδευτικούς, ερευνητικούς και επιστημονικούς σκοπούς της έρευνας, δίνοντας εγγράφως την πλήρη συγκατάθεσή τους. Τέλος, διαβεβαιώθηκε η διαφύλαξη της ανωνυμίας των παιδιών, αλλά και των γονέων.

Μετά από τη διαδικασία ολοκλήρωσης των μαγνητοφωνήσεων πραγματοποιήθηκε καταγραφή των χαρακτηριστικών που εμφανίζει η γλώσσα των παιδιών στα επίπεδα της φωνητικής-φωνολογίας, της μορφολογίας και της σύνταξης. Όσον αφορά την παρουσίαση των δεδομένων, γίνεται αρχικά μεμονωμένα για το κάθε παιδί και έπειτα συγκεντρωτικά προκειμένου να συγκρίνουμε τυχόν διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους.

5.4. Ευρήματα

5.4.1 Μελέτη Περίπτωσης I

Το κορίτσι ηλικίας 1 έτους και 11 μηνών φαίνεται να χρησιμοποιεί ένα μεγάλο μέρος των φωνημάτων της ελληνικής εκτός από το μονοπαλλόμενο φατνιακό /t/.

Παρατηρήσεις: Παρατηρείται ότι υπάρχουν σύμφωνα που ενώ τα προφέρει σε κάποιες λέξεις σε άλλες τα παραλείπει ή τα αντικαθιστά.

Όσον αφορά το επίπεδο της Φωνολογίας εντοπίστηκαν όλες οι κατηγορίες των αντικαταστάσεων που προβλέπονται από ένα παιδί. Όσον αφορά τη Μορφολογία παρατηρείται ότι κάνει λάθος δήλωση τους γένους σε κάποιες περιπτώσεις και δεν ξέρουμε αν έχει κατακτηθεί η χρήση του πληθυντικού αριθμού. Σχετικά με το επίπεδο της Σύνταξης παρατηρήθηκε ότι ενώ υπάρχει προσπάθεια χρήσης των λειτουργικών λέξεων όπως άρθρα κτλ., δε γίνεται συνειδητά η επιλογή αυτών, αλλά πιο αυθόρμητα με βάση τα ακούσματα που διαθέτει το παιδί από το περιβάλλον του.

Παραδείγματα κατάκτησης Φωνολογίας, Μορφολογίας και Σύνταξης και «λάθη» που παράγονται από το κορίτσι ηλικίας 1 έτους και 11 μηνών.

- /tín éxasa tín bála/ → [tín ékasa tín bála]

Φωνολογία

Στη συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρείται ότι εφαρμόζεται από το παιδί αντικατάσταση του άηχου τριβόμενου υπερωικού /x/ με το άηχο κλειστό υπερωικό /k/. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αλλάζει ο τρόπος άρθρωσης.

Σύνταξη

Το παιδί φαίνεται να συνδυάζει ένα εύρος λέξεων μεταξύ τους, κάνοντας χρήση λειτουργικών λέξεων. Επίσης, παρατηρείται σωστή χρήση της σειράς των όρων μέσα στην πρόταση και δεν παραλείπονται οι λειτουργικές λέξεις.

- /ζονάνθρωπος/ → [άθροπος]

Φωνολογία

Το παιδί φαίνεται να κάνει απαλοιφή των άτονων συλλαβών για την εκφορά πολυσύλλαβων λέξεων. Συνεπώς, το παιδί κρατά την τονισμένη συλλαβή και αποβάλλει από το τρισυμφωνικό σύμπλεγμα /nθr/ το ηχηρό έρρινο υπερωικό /η/ και το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/, διότι αποτελεί ένα από τα υγρά σύμφωνα που κατακτώνται σε μεταγενέστερο στάδιο.

- /aftí/ → [atí]

Φωνολογία

Το παιδί αποβάλλει το άηχο τριβόμενο χειλοδοντικό /f/, διότι αποφεύγονται στη σειρά δύο σύμφωνα, καθώς θα το δυσκολεύουν. Ακόμα, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι παραμένει από το σύμπλεγμα το άηχο κλειστό φατνιακό /t/, καθώς αποτελεί ένα από τα πρώτα σύμφωνα που κατακτώνται από τα παιδιά.

- /fróstis/ → [fósti]

Φωνολογία

Αρχικά, το παιδί αποβάλλει το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/ για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι δεν προτιμώνται τα συμφωνικά συμπλέγματα π.χ., στην εν λόγω περίπτωση υπάρχει το συμφωνικό σύμπλεγμα /fr/. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι το /r/ είναι ένα υγρό σύμφωνο που κατακτιέται αργότερα, καθώς δυσκολεύει τα παιδιά.

Επίσης, το παιδί φαίνεται να αποβάλλει το άηχο τριβόμενο φατνιακό /s/, καθώς προτιμά τις ανοιχτές συλλαβές, δηλαδή να αποτελούνται από τη μορφή CV. Άρα, όταν μια λέξη λήγει σε σύμφωνο τότε το παιδί το αποβάλλει.

- /xartaetós/ → [xatitos]

Φωνολογία

Αρχικά, το παιδί αποβάλλει το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/ για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι υπάρχει το συμφωνικό σύμπλεγμα /rt/, αλλά και για το ότι το /r/ είναι ένα υγρό σύμφωνο που κατακτάται αργότερα, καθώς δυσκολεύει τα παιδιά.

- /to karpúzi/ → [o karúzi]

Φωνολογία

Εφαρμόζεται αποβολή του ηχηρού μονοπαλλόμενου φατνιακού /t/, καθώς δεν έχει αναπτυχθεί από το παιδί ακόμα, αλλά και γιατί υπάρχει συμφωνικό σύμπλεγμα που δεν προτιμάται από τα παιδιά, π.χ. /tr/.

Μορφολογία

Το παιδί αντί να χρησιμοποιήσει το ουδέτερο άρθρο χρησιμοποιεί το αρσενικό.

Σύνταξη

Το παιδί ναι μεν προσπαθεί να χρησιμοποιήσει λειτουργική λέξη, δηλαδή το άρθρο /to/, αλλά εφαρμόζει μορφολογικό λάθος. Παρόλο αυτά, τις τοποθετεί στη σωστή σειρά.

- /ðédro/ → [ðédo]

Φωνολογία

Κάνει αποβολή του φωνήματος /t/, καθώς δεν το έχει αναπτύξει ακόμα, αλλά και γιατί υπάρχει συμφωνικό σύμπλεγμα που δεν προτιμάται από τα παιδιά, π.χ. /dr/.

- /ksípñise/ → [ékise]

Φωνολογία

Αποβάλλονται τα συμφωνικά συμπλέγματα /ks/ και /rñ/, καθώς αποφεύγονται κατά την παραγωγή λόγου των παιδιών.

- /agalítsa/ → [agalísa]

Φωνολογία

Εφαρμόζεται αποβολή του άηχου κλειστού φατνιακού /t/, καθώς δεν προτιμάται από τα παιδιά η χρήση των συμφωνικών συμπλεγμάτων, π.χ. /ts/.

- /mía kremúla/ → [éna kemúla]

Φωνολογία

Εφαρμόζεται αποβολή του ηχηρού μονοπαλλόμενου φατνιακού /r/, καθώς ανήκει στα υγρά σύμφωνα που κατακτά αργότερα το παιδί με αποτέλεσμα να το δυσκολεύει. Επίσης, αποβάλλεται καθώς δεν προτιμάται η χρήση των συμφωνικών συμπλεγμάτων, π.χ. στην εν λόγω περίπτωση το σύμπλεγμα /kr/.

Μορφολογία

Το παιδί αντί να χρησιμοποιήσει το άρθρο /mía/ χρησιμοποιεί το /ena/.

Σύνταξη

Το παιδί ναι μεν προσπαθεί να χρησιμοποιήσει λειτουργική λέξη, δηλαδή το άρθρο /mía/, αλλά εφαρμόζει μορφολογικό λάθος. Παρόλο αυτά, τις τοποθετεί στη σωστή σειρά.

- /neráki/ → [neláki]
- /pazári/ → [pazáli]
- /kokoráki/ → [kokoláki]

Φωνολογία

Το παιδί κάνει αντικατάσταση του ηχηρού μονοπαλλόμενου φατνιακού /r/ με το ηχηρό πλευρικό φατνιακό /l/, καθώς είναι ένα υγρό σύμφωνο που ακόμα δεν έχει κατακτηθεί, επειδή είναι δύσκολο στην άρθρωση.

- /káthe proí/ → [kasé poí]

Φωνολογία

Στην πρώτη λέξη γίνεται αντικατάσταση του άηχου τριβόμενου οδοντικού /θ/ από το άηχο τριβόμενο φατνιακό /s/. Άρα, αντικαθίσταται ο τόπος άρθρωσης.

Στη δεύτερη λέξη το παιδί αποβάλλει το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/ για δύο λόγους. Πρώτον, γιατί το /r/ είναι ένα υγρό σύμφωνο που δυσκολεύει τα παιδιά, αλλά και γιατί δεν προτιμώνται τα συμφωνικά συμπλέγματα, π.χ. στην εν λόγω περίπτωση το /pr/.

- /éna moráki/ → [éna moláki]

Φωνολογία

Το παιδί κάνει αντικατάσταση του ηχηρού μονοπαλλόμενου φατνιακού /r/ με το ηχηρό πλευρικό φατνιακό /l/, καθώς είναι ένα υγρό σύμφωνο που ακόμα δεν έχει κατακτηθεί, επειδή είναι δύσκολο στην άρθρωση.

Σύνταξη

Το παιδί φαίνεται να χρησιμοποιεί δύο λέξεις. Άρα, παρατηρούμε ότι μπορεί να συνδυάζει λέξεις μεταξύ τους. Επίσης, δεν παραλείπει τις λειτουργικές λέξεις, αλλά ούτε εφαρμόζει ασυνήθιστη σειρά των όρων.

- /tavérna/ → [tavéna]

Φωνολογία

Το παιδί αποβάλλει το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/, καθώς είναι ένα υγρό σύμφωνο που ακόμα δεν έχει κατακτηθεί, επειδή είναι δύσκολο στην άρθρωση, αλλά και για να απλοποιήσει το υπάρχων συμφωνικό σύμπλεγμα /rn/.

- /érese mjá tufeciá/ → / → [érese éna tureθebám]

Φωνολογία

Το παιδί στην παραγωγή του ρήματος /epese/ παρατηρείται ότι αντικαθιστά το άηχο τριβόμενο φατνιακό /s/ με το άηχο κλειστό διχειλικό /p/. Αυτό συμβαίνει, καθώς υπάρχει τάση για την παραγωγή λέξεων με ίδια σύμφωνα ή και φωνήεντα. Όσον αφορά τη λέξη /tufeciá/ φαίνεται να μεταβάλλεται τελείως κατά την παραγωγή.

Μορφολογία

Το παιδί αντί να προφέρει το κλιτικό τύπο άρθρου /mjá/ εκφωνεί /ena/ με αποτέλεσμα να αντιλαμβανόμαστε ότι ακόμα δεν έχει συνειδητά αντιληφθεί την επιλογή των άρθρων, αλλά προβαίνει σε επιλογή τους με αυθόρμητο τρόπο με βάση αυτά που έχει ακούσει από το περιβάλλον του.

Σύνταξη

Το παιδί ναι μεν δεν παραλείπει τη λειτουργική λέξη, αλλά όμως δεν κάνει τη σωστή επιλογή με αποτέλεσμα να μη δημιουργεί μια ορθά γραμματικά πρόταση.

- /aníksan/ → [anísan]

Φωνολογία

Στη συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρείται ότι το παιδί αποβάλλει το άηχο κλειστό υπερωικό /k/, διότι δεν προτιμά την ύπαρξη των συμφωνικών συμπλεγμάτων, π.χ. στην εν λόγω περίπτωση το /ks/.

- /varéla/ → [vaéja]

Φωνολογία

Αρχικά, εφαρμόζεται αποβολή του ηχηρού μονοπαλλόμενου φατνιακού /r/, διότι δεν έχει κατακτηθεί ακόμα από τα παιδιά. Επίσης, αντικαθιστά το ηχηρό πλευρικό ουρανικό /l/ με το ηχηρό τριβόμενο ουρανικό /j/ με αποτέλεσμα να αλλάζει ο τόπος, αλλά και ο τρόπος άρθρωσης.

- /ta kraszá/ → [ta kasiá]

Φωνολογία

Εφαρμόζεται αποβολή του ηχηρού μονοπαλλόμενου φατνιακού /r/, καθώς είναι ένα από τα πιο δύσκολα υγρά σύμφωνα που δεν έχει κατακτήσει ακόμα. Επίσης, αποβάλλεται, καθώς δεν προτιμάται η χρήση των συμφωνικών συμπλεγμάτων, π.χ. στην εν λόγω περίπτωση το /kr/.

- /fegaráci/ → [fegaláci]

Φωνολογία

Αντικαθιστά το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/ με το ηχηρό πλευρικό φατνιακό /l/, καθώς δεν έχει κατακτηθεί ακόμα το υγρό σύμφωνο /r/.

- /fékse mu na perpató/ → [fétse mu na perpató]

Φωνολογία

Το παιδί στο ρήμα /fekse/ παρατηρούμε ότι αντικαθιστά το άηχο κλειστό υπερωικό /k/ με το άηχο κλειστό φατνιακό /t/, καθώς τα παιδιά προτιμούν τα σύμφωνα που παράγονται στο μπροστινό μέρος της στοματικής κοιλότητας με αποτέλεσμα να αλλάζει ο τόπος άρθρωσης. Επίσης, στο ρήμα /perpato/ παρατηρούμε ότι αποβάλλει το /r/, καθώς το δυσκολεύει.

Σύνταξη

Το παιδί φαίνεται να χρησιμοποιεί έναν αριθμό λέξεων που είναι μεγαλύτερος των δύο. Άρα, παρατηρούμε ότι μπορεί να συνδυάζει λέξεις μεταξύ τους. Επίσης, δεν παραλείπει τις λειτουργικές λέξεις, αλλά ούτε εφαρμόζει ασυνήθιστη σειρά των όρων.

- /na maθéno γράματα/ → [na maθéno γάματα]

Φωνολογία

Αποβάλλεται το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/, καθώς δυσκολεύει το παιδί, αλλά και για να απλοποιήσει το συμφωνικό σύμπλεγμα /gr/.

Σύνταξη

Το παιδί, φαίνεται πως μπορεί να συνδυάζει λέξεις μεταξύ τους προκειμένου να δημιουργεί προτάσεις. Επίσης, δεν παραλείπει τις λειτουργικές λέξεις, αλλά ούτε εφαρμόζει ασυνήθιστη σειρά των όρων.

- /alákso/ → [alátso]

Φωνολογία

Γίνεται αντικατάσταση του άηχου κλειστού υπερωικού /k/ με το άηχο κλειστό φατνιακό /t/, καθώς τα παιδιά προτιμούν τα σύμφωνα που παράγονται στο μπροστινό μέρος της στοματικής κοιλότητας με αποτέλεσμα να αλλάζει ο τόπος άρθρωσης.

- /tin piρίla mu/ → [ti biρίla mu]

Σύνταξη

Το παιδί φαίνεται πως κατασκευάζει φράσεις που για αρχή απαρτίζονται από δύο λέξεις και στη συνέχεια από τρεις. Επιπλέον, διακρίνεται ότι κάνει χρήση μορφημάτων που εντάσσονται στις λειτουργικές κατηγορίες, χωρίς όμως να τα επιλέγει σε όλα τα γλωσσικά περιβάλλοντα. Ειδικότερα, χρησιμοποιεί λειτουργικές λέξεις όπως το άρθρο /ti/ και την κτητική αντωνυμία /mu/. Επίσης, η σειρά των όρων βρίσκονται στη ορθή θέση.

- /skuríso/ → [supíso]

Φωνολογία

Εφαρμόζεται αποβολή του άηχου κλειστού υπερωικού /k/, καθώς δεν προτιμώνται τα συμφωνικά συμπλέγματα. Επίσης, παραμένει το άηχο τριβόμενο φατνιακό /s/, διότι τα παιδιά προτιμούν να διατηρούν σύμφωνα στην αρχή της λέξης που παράγονται στο μπροστινό μέρος της στοματικής κοιλότητας.

- /pléno/ → [péno]

Φωνολογία

Εφαρμόζεται αποβολή του άηχου πλευρικού φατνιακού /l/ για δύο λόγους. Πρώτον, γιατί το /l/ είναι ένα από τα σύμφωνα που δυσκολεύει το παιδί και αργεί να το κατακτήσει και δεύτερον γιατί αποφεύγεται η χρήση των συμφωνικών συμπλεγμάτων.

- /kathará/ → [kaxalá]

Φωνολογία

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, παρατηρούμε ότι το παιδί αντικαθιστά το άηχο τριβόμενο οδοντικό /θ/ με το άηχο τριβόμενο υπερωικό /x/, επειδή τα οδοντικά σύμφωνα δυσκολεύουν τα παιδιά και εμφανίζονται αργά στο λόγο τους.

- /katerína/ → [katelína]

Φωνολογία

Το παιδί δεν μπορεί να προφέρει το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/ γι' αυτό το υποκαθιστά με το ηχηρό πλευρικό φατνιακό /l/, καθώς δεν έχει κατακτήσει ακόμα το υγρό αυτό σύμφωνο.

- /efxarístó/ → [efalitó]

Φωνολογία

Το παιδί στην εν λόγω περίπτωση φαίνεται πως αρχικά αποβάλλει το άηχο τριβόμενο υπερωικό /x/, καθώς δεν επιθυμεί την ύπαρξη των συμφωνικών συμπλεγμάτων.

- /jatρός/ → [atós]

Φωνολογία

Αρχικά, το παιδί αποβάλλει το ηχηρό τριβόμενο ουρανικό /j/ και το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/, καθώς είναι ένα από τα πιο δύσκολα υγρά σύμφωνα που δεν έχει κατακτήσει ακόμα.

- /peδίatros/ → [pedíatos]

Φωνολογία

Στη συγκεκριμένη περίπτωση διακρίνεται ότι το παιδί δε μπορεί να προφέρει το ηχηρό τριβόμενο οδοντικό /ð/, καθώς τα οδοντικά σύμφωνα εμφανίζονται αργά στο λόγο των παιδιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να το αντικαθιστά με το ηχηρό κλειστό φατνιακό /d/, αλλάζοντας τον τόπο άρθρωσης.

- /éla nívian/ → [éla vivína]

Φωνολογία

Το παιδί παρατηρείται ότι κάνει αντιστροφή του φωνήεντος /a/ με το έρρινο ηχηρό φατνιακό /n/, διότι υπάρχει η τάση για ανοιχτές συλλαβές, δηλαδή δεν προτιμάται η λέξη να λήγει σε σύμφωνο.

Σύνταξη

Στη συγκεκριμένη περίπτωση φαίνεται να χρησιμοποιεί το ρήμα /ela/ και το όνομα [vívina], κάνοντας ορθή χρήση της σειράς των όρων.

- /tu bébi/- → [tu bébi]

Μορφολογία

Το παιδί όντας 2 ετών φαίνεται ότι κατασκευάζει φράσεις, οι οποίες για αρχή απαρτίζονται από δύο λέξεις και στη συνέχεια από τρεις. Επιπλέον, διακρίνεται ότι κάνει χρήση και μορφημάτων που εντάσσονται στις λειτουργικές κατηγορίες χωρίς όμως να τα επιλέγει σε όλα τα γλωσσικά περιβάλλοντα.

Σύνταξη

Διακρίνουμε ότι το παιδί κάνει χρήση δύο λέξεων, δηλαδή του άρθρου /tu/ και τη λέξη περιεχομένου /bebi/. Επίσης, φαίνεται ότι κάνει ορθή χρήση της σειράς των όρων και δεν παραλείπει τις λέξεις με καθαρά λειτουργικό χαρακτήρα.

- /edó prépi/ → [edó pépi]

Φωνολογία

Το παιδί στη λέξη /edó/ παρατηρείται ότι αντικαθιστά το ηχηρό τριβόμενο οδοντικό /ð/ με το ηχηρό κλειστό φατνιακό /d/. Αυτό συμβαίνει διότι τα οδοντικά σύμφωνα κατακτώνται από τα παιδιά σε μεταγενέστερο στάδιο με αποτέλεσμα να τα αντικαθιστούν με φατνιακά σύμφωνα και άρα να αλλάζει ο τρόπος άρθρωσης.

Στη λέξη /prépi/ το παιδί αποβάλλει το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/ για δύο λόγους. Αρχικά, γιατί αποφεύγονται τα συμφωνικά συμπλέγματα, πχ. στην εν λόγω περίπτωση το σύμπλεγμα /pr/. Επίσης, αποβάλλεται καθώς είναι ένα από τα υγρά σύμφωνα που το δυσκολεύει και δεν έχει κατακτήσει ακόμα.

Σύνταξη

Το παιδί κάνει χρήση δύο λέξεων. Άρα, φαίνεται ότι έχει ξεκινήσει να συνδυάζει λέξεις. Επίσης, γίνεται σωστή χρήση της σειράς των όρων στη φράση του παιδιού και χρησιμοποιούνται λειτουργικές λέξεις.

- /éla babá páрто/ → [éla babá páto]

Φωνολογία

Το παιδί στο ρήμα /pártο/ φαίνεται ότι αποβάλλει το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/, καθώς το δυσκολεύει κατά την άρθρωση, αλλά και γιατί αποφεύγει το εν λόγω συμφωνικό σύμπλεγμα, π.χ. /rt/.

Σύνταξη

Το παιδί παρατηρείται ότι κάνει χρήση τεσσάρων λέξεων και είναι σωστά τοποθετημένες μέσα στην πρόταση.

- /γάλα/ → [gála]

Φωνολογία

Γίνεται αντικατάσταση του ηχηρού τριβόμενου υπερωικού /γ/ με το ηχηρό κλειστό υπερωικό /g/, καθώς τα τριβόμενα σύμφωνα εμφανίζονται αργότερα στο λόγο των παιδιών και είναι πιο δύσκολα κατά την παραγωγή τους σε σχέση με τα κλειστά. Άρα, μεταβάλλεται ο τρόπος άρθρωσης.

- /strifoyirízi/ → [γιλίzi]

Φωνολογία

Στη συγκεκριμένη περίπτωση αποβάλει δύο άτονες συλλαβές προκειμένου να διευκολύνει την άρθρωσή του. Επιπλέον, κάνει αντικατάσταση του ηχηρού μονοπαλλόμενου φατνιακού /r/ με το ηχηρό πλευρικό φατνιακό /l/, καθώς δεν έχει κατακτήσει ακόμα το /r/.

- /ela moraci/ → [éla moláki]

Φωνολογία

Αντικαθιστά το /r/ με το /l/, καθώς δεν έχει κατακτηθεί ακόμα το υγρό σύμφωνο /r/.

- /tsísa/ → [tsítsa]

Φωνολογία

Εφαρμόζεται επένθεση, δηλαδή προσθήκη του άηχου κλειστού φατνιακού /t/, καθώς υπάρχει τάση για την παραγωγή λέξεων με ίδια σύμφωνα ή και φωνήεντα.

- /éla tóra/ → [éla tóla]

Φωνολογία

Το παιδί κάνει αντικατάσταση του ηχηρού μονοπαλλόμενου φατνιακού /r/ με το ηχηρό πλευρικό φατνιακό /l/, καθώς δυσκολεύεται να το προφέρει.

- /ksipnitíri/ → [tsititíli]

Φωνολογία

Το παιδί αντικαθιστά το άηχο κλειστό υπερωικό /k/ με το άηχο κλειστό φατνιακό /t/. Συνεπώς, αλλάζει ο τόπος άρθρωσης. Στη συνέχεια, επειδή η εν λόγω λέξη αποτελείται από αρκετές συλλαβές φαίνεται να αποβάλλει ή να αλλάζει σύμφωνα.

Επίσης, υπάρχει τάση για την παραγωγή λέξεων με ίδια σύμφωνα ή και φωνήεντα με αποτέλεσμα να επαναλαμβάνει την τονισμένη συλλαβή.

Τέλος, αντικαθιστά το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /t/ με το ηχηρό πλευρικό φατνιακό /l/, διότι αποτελεί ένα από τα υγρά σύμφωνα που κατακτώνται σε μεταγενέστερο στάδιο.

- /mínima/ → [mímima]

Φωνολογία

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα φαίνεται ότι υπάρχει τάση για την παραγωγή λέξεων με ίδια σύμφωνα ή και φωνήεντα. Επίσης, στο συγκεκριμένο παράδειγμα έχουμε μετάθεση.

- /aftós/ → [atós]

Φωνολογία

Το παιδί αποβάλλει το άηχο τριβόμενο χειλοδοντικό /f/, καθώς δεν προτιμώνται τα συμφωνικά συμπλέγματα όπως στην εν λόγω περίπτωση είναι το συμφωνικό σύμπλεγμα /ft/.

- /to asteráci/ → [o seláci]

Φωνολογία

Αρχικά το παιδί αποβάλλει το άηχο κλειστό φατνιακό /t/ στη λέξη /asteraci/, καθώς δεν προτιμώνται τα συμφωνικά συμπλέγματα όπως στην εν λόγω περίπτωση είναι το συμφωνικό σύμπλεγμα /st/.

Επίσης, παρατηρείται ότι αντικαθιστά το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /t/ με το ηχηρό πλευρικό φατνιακό /l/, καθώς δυσκολεύεται να το προφέρει.

Μορφολογία-Σύνταξη

Το παιδί όσον αφορά τη μορφολογία, ναι μεν χρησιμοποιεί τη λειτουργική λέξη /to/ για να δηλώσει το άρθρο, αλλά εφαρμόζει λάθος στο γραμματικό γένος. Όσον αφορά τη σύνταξη κάνει χρήση δύο λέξεων και τις τοποθετεί στη σωστή σειρά.

- /aftokólito/ → [tokólito]

Φωνολογία

Στη συγκεκριμένη λέξη το παιδί φαίνεται ότι αρχικά αποβάλλει το άηχο τριβόμενο χειλοδοντικό /f/, καθώς δεν προτιμώνται τα συμφωνικά συμπλέγματα όπως στην εν λόγω περίπτωση είναι το συμφωνικό σύμπλεγμα /ft/.

Επιπλέον, κρίνεται λέξη με αρκετές συλλαβές, άρα το παιδί θα οδηγηθεί σε αποβολή κάποιων τεμαχίων. Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε ότι αποβάλλει την άτονη συλλαβή και κρατά την τονισμένη και ό,τι ακολουθεί μετά την τονισμένη.

- /náti i maría/ → [nati i maía]

Φωνολογία

Το παιδί αποβάλλει το ηχηρό μονοπαλλόμενο /r/, καθώς φαίνεται να το δυσκολεύει.

Σύνταξη

Το παιδί παρατηρείται ότι κάνει χρήση τεσσάρων λέξεων οι οποίες είναι σωστά τοποθετημένες μέσα στην πρόταση.

- /o adónis/ → [o adóniθ]

Φωνολογία

Το παιδί σε αυτό το παράδειγμα αντικαθιστά το άηχο τριβόμενο φατνιακό /s/ με το άηχο τριβόμενο οδοντικό /θ/.

- /trayudáci/ → [kouvuláci]

Φωνολογία

Η συγκεκριμένη λέξη εμπεριέχει το συμφωνικό σύμπλεγμα /tr/ το οποίο αποβάλλεται, καθώς δεν προτιμώνται τα συμφωνικά συμπλέγματα. Επίσης, αντικαθίσταται το ηχηρό τριβόμενο υπερωικό /γ/ με το ηχηρό τριβόμενο οδοντικό /v/. Συνεπώς, αλλάζει ο τόπος

άρθρωσης. Επιπλέον, αντικαθιστά το ηχηρό τριβόμενο οδοντικό /ð/ με το ηχηρό πλευρικό φατνιακό /l/.

- /aftácia/ → [afiácia]

Φωνολογία

Το παιδί αποβάλλει το άηχο κλειστό φατνιακό /t/, καθώς αποφεύγονται τα συμφωνικά συμπλέγματα.

- /sokofréta/ → [kokoféta]

Φωνολογία

Το παιδί αντικαθιστά το άηχο τριβόμενο φατνιακό /s/ με το άηχο κλειστό υπερωικό /k/ με αποτέλεσμα να αλλάζει ο τόπος, αλλά και ο τρόπος άρθρωσης. Αυτό συμβαίνει, διότι κυριαρχεί η τάση για την παραγωγή λέξεων με ίδια σύμφωνα ή/και φωνήεντα.

Επίσης, φαίνεται να αποβάλλει το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/, καθώς δεν προτιμώνται τα συμφωνικά συμπλέγματα.

5.4.2 Μελέτη Περίπτωσης II

Το αγόρι ηλικίας 2,5 ετών φαίνεται να έχει κατακτήσει όλα τα φωνήματα της ελληνικής.

Παρατηρήσεις: Όσον αφορά το επίπεδο της Φωνολογίας τα «λάθη» που γίνονται από το παιδί είναι συγκριτικά λιγότερα από το κορίτσι. Όσον αφορά το επίπεδο της Μορφολογίας το παιδί δεν εμφανίζει λάθη υπεργενίκευσης, νεολογισμών, ή αποκλίσεις λόγω λανθασμένης μορφοσυντακτικής ανάλυσης, αλλά κάνει λάθη όπως συμφωνία ρήματος-υποκειμένου. Ακόμα, τυχαίνει σε ένα παράδειγμα να κάνει λάθος επιλογή γένους προκειμένου να σχηματίσει τον πληθυντικό αριθμό, π.χ. /poles petres/ → [poli petes]/. Επίσης, στη Σύνταξη παρατηρείται ότι μπορεί να συνδυάζει μεγάλο αριθμό λέξεων μεταξύ τους φτιάχνοντας προτάσεις.

A) Παραδείγματα κατάκτησης Φωνολογίας και «λάθη» που παράγονται από το αγόρι ηλικίας 2,5 ετών.

- /efxaristó/ → [efxaristó]

Με την παραγωγή αυτής της λέξης διακρίνεται ότι το παιδί είναι σε θέση να παράγει συμφωνικά συμπλέγματα, αλλά και να προφέρει το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/ που δυσκολεύει τα περισσότερα παιδιά.

- /sarádos/ → [sarádos]

Με τη συγκεκριμένη παραγωγή το παιδί φαίνεται ότι μπορεί να παράγει το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/, αλλά και το άηχο τριβόμενο φατνιακό /s/ παρόλο που τα τριβόμενα σύμφωνα εμφανίζονται αργότερα στο λόγο των παιδιών.

- /to kócino/ → [to kócino]

Στη συγκεκριμένη παραγωγή δε φαίνεται να δυσκολεύεται το παιδί από κάποιο φώνημα.

- /to prásino/ → [to pásino]

Στη συγκεκριμένη περίπτωση διαπιστώνεται ότι διασπάται το συμφωνικό σύμπλεγμα /rɪ/, καθώς δεν προτιμάται από τα παιδιά. Συνεπώς, αποβάλλει το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/.

- /to mon/ → [to mon]

Το παιδί φαίνεται να καταφέρνει να παράγει το ηχηρό τριβόμενο χειλοδοντικό /v/ παρόλο που εμφανίζει δυσκολίες στην άρθρωση.

- /to ble/ → [to ble]

Το παιδί φαίνεται να καταφέρνει να παράγει το συμφωνικό σύμπλεγμα /bl/ που υπάρχει στην εν λόγω λέξη. Επίσης, παράγει κανονικά το ηχηρό πλευρικό φατνιακό /l/ που ανήκει στη κατηγορία των υγρών συμφώνων που δυσκολεύουν τα παιδιά.

- /to portokalí/ → [to potokalí]

Το παιδί στη συγκεκριμένη περίπτωση διαπιστώνεται ότι διασπά το συμφωνικό σύμπλεγμα /rt/, καθώς δεν προτιμώνται από τα παιδιά. Συνεπώς, αποβάλλει το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/.

- /súperman/ → [θύperman]

Φωνολογία

Το παιδί εφαρμόζει αντικατάσταση του άηχου τριβόμενου φατνιακού /s/ με το άηχο τριβόμενο οδοντικό /θ/. Συνεπώς, μεταβάλλεται ο τόπος άρθρωσης.

- /papútsi/ → [papútsi]

Το παιδί φαίνεται να παράγει κανονικά το σύμπλεγμα /ts/ χωρίς να αντικαθιστά ή να αποβάλλει κάποιο φώνημα.

- /jíro/ → [jíro]

Το παιδί παρατηρείται ότι μπορεί να παράγει το ηχηρό τριβόμενο ουρανικό /j/ παρόλο που τα τριβόμενα φωνήματα καθίστανται πιο δύσκολα στην άρθρωση. Επίσης, το παιδί παράγει κανονικά το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/.

- /dío/ → [dío]

Το παιδί φαίνεται να παράγει το ηχηρό τριβόμενο οδοντικό /ð/ παρόλο που τα οδοντικά τριβόμενα σύμφωνα εμφανίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην άρθρωση.

- /aléksandros/ → [aléksadros]

Αρχικά, το παιδί είναι σε θέση να παράγει το συμφωνικό σύμπλεγμα /ks/ χωρίς να το αντικαθιστά ή να το αποβάλλει τελείως.

Επίσης, φαίνεται να ηχηροποιεί το συμφωνικό σύμπλεγμα /nð/ και να το μετατρέπει σε ηχηρό κλειστό φατνιακό /d/.

Τέλος, παράγει κανονικά το υγρό σύμφωνο /r/.

- /spíros/ → [spíros]

Το παιδί παράγει το συμφωνικό σύμπλεγμα /sp/ χωρίς να εφαρμόζει κάποια αποβολή ή αντικατάσταση.

- /katerína/ → [katerína]

Το παιδί παράγει το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/.

- /m̥na ɣatúla/ → [m̥na ɣatúla]

Παράγεται κανονικά το ηχηρό τριβόμενο υπερωικό /ɣ/ όπως και το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/.

- /aláni/ → [aláni]

Το παιδί παράγει κανονικά όλα τα φωνήματα της λέξης.

- /m̥ánvri/ → [m̥áni]

Το παιδί αποβάλλει το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/, καθώς δεν προτιμώνται τα συμφωνικά συμπλέγματα.

- /vatraxáci/ → [vatatsáci]

Το παιδί αποβάλλει από το συμφωνικό σύμπλεγμα /tr/ το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/, καθώς δεν προτιμώνται τα συμφωνικά συμπλέγματα.

Επίσης, αντικαθιστά το άηχο τριβόμενο υπερωικό /x/ με το συμφωνικό σύμπλεγμα /ts/. Συνεπώς, μεταβάλλεται και ο τρόπος άρθρωσης, αλλά και ο τόπος.

- /balítsa/ → [balitsa]

Το παιδί παράγει το άηχο προστριβόμενο φατνιακό /ts/ χωρίς να το αποβάλλει ή να το αντικαθιστά. Παράγει επίσης κανονικά το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /l/.

- /xartí/ → [xatí]

Το παιδί αποβάλλει από το συμφωνικό σύμπλεγμα /rt/ το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/, καθώς δεν προτιμώνται από τα παιδιά δύο διαδοχικά σύμφωνα στη σειρά.

- /obréla/ → [obéla]

Το παιδί αποβάλλει από το συμφωνικό σύμπλεγμα /br/ το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/, καθώς δεν προτιμώνται τα συμφωνικά συμπλέγματα.

- /kafé/ → [kafé]

Το παιδί φαίνεται ότι παράγει το άηχο τριβόμενο χειλοδοντικό /f/ παρότι τα τριβόμενα σύμφωνα είναι δύσκολα στην άρθρωση.

- /já/ → [já]

Το παιδί παράγει το ηχηρό τριβόμενο ουρανικό /j/ παρόλο που τα τριβόμενα σύμφωνα δυσκολεύουν τα παιδιά κατά την άρθρωση.

- /panurjas/ → [panurjás]

Το παιδί παράγει κανονικά όλα τα φωνήματα, αλλά και το συμφωνικό σύμπλεγμα /tj/.

- /to çeliðóni/ → [to çeliðóni]

Το παιδί παράγει όλα τα φωνήματα της λέξης. Πιο συγκεκριμένα δε φαίνεται να δυσκολεύεται ούτε με το άηχο τριβόμενο ουρανικό /ç/ ούτε με το ηχηρό τριβόμενο οδοντικό /ð/.

- /épepe/ → [épepe]

Το παιδί παρατηρείται πως κάνει αντικατάσταση του άηχου τριβόμενου φατνιακού /s/ με το άηχο τριβόμενο οδοντικό /θ/. Άρα, αλλάζει ο τόπος άρθρωσης.

- /nícisa/ → [nícíθa]

Το παιδί παρατηρείται πως κάνει αντικατάσταση του άηχου τριβόμενου φατνιακού /s/ με το άηχο τριβόμενο οδοντικό /θ/. Άρα, αλλάζει ο τόπος άρθρωσης.

- /asterácia/ → [aterácia]

Το παιδί φαίνεται να αποβάλλει το άηχο τριβόμενο φατνιακό /s/ από το συμφωνικό σύμπλεγμα /st/, καθώς δεν προτιμώνται τα συμφωνικά συμπλέγματα από τα παιδιά.

- /ðedráci/ → [ðedáci]

Το παιδί αποβάλλει το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/ από το συμφωνικό σύμπλεγμα /dr/, καθώς δεν προτιμάται από τα παιδιά η ύπαρξη δύο διαδοχικών συμφώνων.

- /o rapús/ → [o rapúθ]

Το παιδί παρατηρείται πως κάνει αντικατάσταση του άηχου τριβόμενου φατνιακού /s/ με το άηχο τριβόμενο οδοντικό /θ/. Άρα, αλλάζει ο τόπος άρθρωσης.

- /stilo/ → [tiló]

Το παιδί αποβάλλει το άηχο τριβόμενο φατνιακό /s/ από το συμφωνικό σύμπλεγμα /st/, καθώς δεν προτιμάται από τα παιδιά η χρήση δύο διαδοχικών συμφώνων.

- /peḗáci/ → [peḗáci]

Το παιδί φαίνεται να έχει κατακτήσει το ηχηρό τριβόμενο οδοντικό /ð/.

- /musicí/ → [muθicí]

Το παιδί αντικαθιστά το άηχο τριβόμενο φατνιακό /s/ με το άηχο τριβόμενο οδοντικό /θ/. Συνεπώς, αλλάζει ο τόπος άρθρωσης.

- /sínefa/ → [sínefa]

Το παιδί φαίνεται να παράγει τριβόμενα σύμφωνα όπως το άηχο χειλοδοντικό /f/, αλλά και το άηχο φατνιακό /s/ παρόλο που τα τριβόμενα σύμφωνα είναι πιο δύσκολα σε σχέση με τα κλειστά.

- /éna spíti/ → [éna spiti]

Το παιδί χρησιμοποιεί στο λόγο του το συμφωνικό σύμπλεγμα /sp/ χωρίς να το αποβάλλει ή να το αντικαθιστά.

- /ðrákos/ → [ðákos]

Το παιδί αποβάλλει το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/, καθώς δεν προτιμώνται τα συμφωνικά συμπλέγματα από τα παιδιά.

- /moráci/ → [moráci]

Το παιδί παράγει κανονικά το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /r/ στη λέξη.

- /to skulíci/ → [to kulíci]

Το παιδί αποβάλλει από το συμφωνικό σύμπλεγμα /sk/ το άηχο τριβόμενο φατνιακό /s/, καθώς δεν προτιμάται η χρήση των συμφωνικών συμπλεγμάτων από τα παιδιά.

- /ðelfinácia/ → [ðelfinácia]

Το παιδί φαίνεται να παράγει κανονικά το ηχηρό τριβόμενο φατνιακό /ð/ όπως και το άηχο τριβόμενο χειλοδοντικό /f/.

- /zoɣrafísi/ → [zoɣrafísi]

Το παιδί φαίνεται να παράγει κανονικά το ηχηρό τριβόμενο φατνιακό /z/, όπως επίσης και το άηχο τριβόμενο χειλοδοντικό /f/.

- /pézume/ → [pézume]

Το παιδί φαίνεται να παράγει κανονικά το ηχηρό τριβόμενο φατνιακό /z/.

- /stéɣnose/ → [téɣnose]

Το παιδί απλοποιεί το πρώτο συμφωνικό σύμπλεγμα, καθώς δεν προτιμώνται από τα παιδιά. Ειδικότερα, αποβάλλει από το συμφωνικό σύμπλεγμα /st/ το άηχο τριβόμενο φατνιακό /s/.

- /kliðí/ → [ciðí]
- /klíse/ → [cise]

Το παιδί παρατηρείται ότι απλοποιεί το συμφωνικό σύμπλεγμα /kl/, αποβάλλοντας το ηχηρό πλευρικό φατνιακό /l/, διότι δεν προτιμώνται τα συμφωνικά συμπλέγματα.

- /poðílato/ → [poðílato]

Το παιδί κάνει χρήση του ηχηρού τριβόμενου οδοντικού /ð/, παρόλο που τα οδοντικά τριβόμενα σύμφωνα δυσκολεύουν τα παιδιά.

- /ðen kséro/ → [ðen tséro]

Το παιδί παρατηρείται ότι κάνει αντικατάσταση του άηχου κλειστού υπερωικού /k/ με το άηχο κλειστό φατνιακό /t/, διότι υπάρχει η προτίμηση για σύμφωνα που παράγονται σε πιο εμπρόσθιο μέρος του στόματος.

- [θέλο ci ató]

Το παιδί αποβάλλει από το συμφωνικό σύμπλεγμα /ft/ το τριβόμενο άηχο χειλοδοντικό /f/, διότι δεν προτιμώνται τα συμφωνικά συμπλέγματα.

B) Παραδείγματα κατάκτησης της Μορφολογίας και Σύνταξης και «λάθη» που παράγονται από το παιδί.

- [íne polí oγέο] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης.
- [ðen éxi áλο] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Επίσης, φαίνεται να χρησιμοποιεί λειτουργικές λέξεις, π.χ. /ðen/ προκειμένου να εκφράσει την άρνηση.
- [rú ráι] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Επίσης, φαίνεται να χρησιμοποιεί το ερωτηματικό /rú/ προκειμένου να σχηματίσει μια ερώτηση.
- [rái na fáι] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Επίσης, κάνει χρήση της λειτουργικής λέξης /na/.
- [tís mamás] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης, χρησιμοποιώντας το άρθρο /tis/.
- [ðen tséρο] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Επίσης, φαίνεται να χρησιμοποιεί λειτουργικές λέξεις, π.χ. /ðen/ προκειμένου να εκφράσει την άρνηση.
- [apοράνο] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης.
- [théλο to aftocínito] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης.
- [stin aθína] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Επίσης χρησιμοποιεί τη λειτουργική λέξη /stin/.
- [cíta éna kuneláci] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Επίσης, χρησιμοποιεί την λειτουργική λέξη /éna/, αλλά και προστακτική /cíta/.
- [éla na ton dúme] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης, κάνοντας χρήση λειτουργικών λέξεων, π.χ. /na/, /ton/.
- [íne télio] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης.

- [θέλο ci ató] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης.
- [atós pçós íne] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Βέβαια μπορεί να τοποθετεί πρώτα την αντωνυμία /aftós/ και μετά την ερωτηματική /pçós/, αλλά αυτό γίνεται για να δώσει έμφαση στο πρόσωπο.
- [i maría ton tséri] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Επίσης, χρησιμοποιεί λειτουργικές λέξεις όπως τα άρθρα /i/ και /ton/.
- [me tin bála mu] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Επίσης, χρησιμοποιεί λειτουργικές λέξεις όπως /me/, /tin/, /mu/.
- [to atocínito tis mamás] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Επίσης, χρησιμοποιεί λειτουργικές λέξεις όπως τα άρθρα /to/, /tis/.
- [ci esí borís] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Ακόμα, κάνει χρήση λειτουργικών λέξεων, π.χ. /ci/, /esí/.
- [to baláci mu] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Ακόμα, κάνει χρήση λειτουργικών λέξεων, π.χ. /to/, /mu/.
- [rú pai o nonós] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Επίσης, κάνει χρήση λειτουργικών λέξεων όπως το ερωτηματικό /rú/ και το άρθρο /o/.
- [íne pásino] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης.
- [tóra eθί] → Το παιδί φαίνεται να κάνει μια προσπάθεια συνδυασμού λέξεων, όμως παραλείπει τη λέξη /na/.
- [ðe xáthame] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης, χρησιμοποιώντας το αρνητικό μόριο /ðe/ προκειμένου να δηλώσει την άρνηση.
- [éçi tsizála] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης.

- [esí tánis] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης.
- [i tsáda su] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Επίσης, χρησιμοποιεί λειτουργικές λέξεις όπως το άρθρο /i/ και η αντωνυμία /su/.
- [tí éçis sti tsáda su] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Ειδικότερα, χρησιμοποιεί λειτουργικές λέξεις, π.χ. η ερωτηματική αντωνυμία /tí/ προκειμένου να σχηματίσει ερώτηση.
- [já na dúme] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης, χρησιμοποιώντας λειτουργικές λέξεις, π.χ. /ja/.
- [ðiká su] → Το παιδί φαίνεται να χρησιμοποιεί την αντωνυμία /ðikó su/.
- [uáú íne télia] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης.
- [mu xoláne] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Επίσης, χρησιμοποιεί τη λειτουργική λέξη /mu/.
- [íne polí oréa] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης.
- [mu ráne] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Επίσης, χρησιμοποιεί τη λειτουργική λέξη /mu/.
- [tí éçi ta madilácia] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης, ωστόσο όσον αφορά τη μορφολογία υπάρχει έλλειψη συμφωνίας μεταξύ ρήματος και υποκειμένου. Ειδικότερα κάνει χρήση λειτουργικών λέξεων όπως την ερωτηματική αντωνυμία για να σχηματίζει ερώτηση. Επίσης, χρησιμοποιεί το άρθρο /ta/, δηλώνοντας τον πληθυντικό αριθμό.
- [rú íne to cinitó su] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Ειδικότερα κάνει χρήση λειτουργικών λέξεων όπως το ερωτηματικό /rú/, το άρθρο /to/ και την αντωνυμία /su/.

- [statácia su] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά.
- [o rapúθ cé i jajá rú ráne] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης, κάνοντας χρήση λειτουργικών λέξεων.
- [éνας cígios cé i cígía] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης, κάνοντας χρήση λειτουργικών λέξεων.
- [έξι ίλο] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης.
- [ρός to léne] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης, κάνοντας χρήση λειτουργικών λέξεων.
- [θέλο na to táso] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης, κάνοντας χρήση λειτουργικών λέξεων.
- [rú íne tóra] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης, κάνοντας χρήση λειτουργικών λέξεων για να σχηματίσει ερώτηση.
- [rú íne to ζελιδόni] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης, κάνοντας χρήση λειτουργικών λέξεων για να σχηματίσει ερώτηση.
- [ne θέλο] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Επίσης, χρησιμοποιεί τη λέξη /ne/ ως δείκτη κατάφασης.
- [ðe θέλο] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Επίσης, χρησιμοποιεί το μόριο /ðe/ προκειμένου να δηλώσει την άρνηση.
- [ράme sti mamá] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Επίσης, κάνει χρήση του οριστικού άρθρου μέσω της προθετικής φράσης /sti mama/.
- [to víceθ] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης, κάνοντας χρήση λειτουργικής λέξης.

- [jatí xtírise aftó to pedí] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης, κάνοντας χρήση λειτουργικών λέξεων, π.χ. το ερωτηματικό μόριο /jatí/ προκειμένου να μάθει την αιτία μιας πράξης.
- [óci mi nális káti álo] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Ειδικότερα, χρησιμοποιεί τη λέξη /óci/ για να εκφράσει άρνηση, αλλά και το αρνητικό μόριο /mi/ για να δηλώσει την απαγόρευση.
- [páre líyo to bufán su] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά.
- [rú íne i bála mu] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά.
- [to ciniγáí] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά.
- [éla na to díis] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά. Επίσης, σε αυτή τη περίπτωση φαίνεται να κάνει χρήση της προστακτικής.
- [páme na to dítsume] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά.
- [thélo na se páo nólta] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά.
- [thélo na odígíso] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά.
- [stin pedící xará] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά.
- [to tatálaves] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά.
- [káno kýnes tsulíthles cé éla páme] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, όμως η σύνδεση μεταξύ τους δεν είναι αρκετά σωστή. Επίσης, σε αυτή τη περίπτωση φαίνεται να κάνει χρήση της προστακτικής /éla páme/.

- [éla na anítsis ti bóta] → Το παιδί κάνει ένα συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά. Επίσης, σε αυτή τη περίπτωση φαίνεται να κάνει χρήση της προστακτικής.
- [óci ta díka mu dóse mu] → Το παιδί κάνει ένα συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά. Είναι σημαντικό να σχολιαστεί ότι προτάσσει το αντικείμενο προκειμένου να δώσει έμφαση. Επιπλέον, σε αυτή τη περίπτωση φαίνεται να κάνει χρήση της λέξης /óci/ για να εκφράσει άρνηση.
- [edó sto zéri mu] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά.
- [perímene to ánitsa] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά.
- [mamá boló na bó sto tokinitó su] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά.
- [éla na odígiso] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά. Επίσης, σε αυτή τη περίπτωση φαίνεται να κάνει χρήση της προστακτικής.
- [ðe boló álo] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας στη σωστή σειρά. Σε αυτή τη περίπτωση εμφανίζεται η χρήση του αρνητικού μορίου /ðe/ προκειμένου να δηλώσει την άρνηση.
- [ne léi i mama boló na bó] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά. Σε αυτή τη περίπτωση εμφανίζεται η χρήση της λέξης /ne/ προκειμένου να δηλώσει κατάφαση.
- [éla bés] → Το παιδί τοποθετεί τα συστατικά της φράσης στη σωστή σειρά, κάνοντας χρήση της προστακτικής.
- [noné éla ríti edó tokinito na odígiso já] → Το παιδί στην εν λόγω περίπτωση δεν κάνει σωστή σειρά των όρων της πρότασης. Σε αυτή τη περίπτωση εμφανίζεται η χρήση της προστακτικής, π.χ. /éla/ και της υποτακτικής /na odígiso/.

- [vále ti zóni su] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά. Σε αυτή τη περίπτωση εμφανίζεται η χρήση της προστακτικής, π.χ. /vále/.
- [óçi sínefa éçi] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Ειδικότερα, χρησιμοποιεί τη λέξη /óçi/ για να εκφράσει άρνηση.
- [cé mazi su] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά.
- [né cé i tíς] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά.
- [métha na peráthi to amáksi] → Το παιδί κάνει μία προσπάθεια συνδυασμού λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, αλλά όμως παραλείπει τη λέξη /pame mésa/ για να είναι πιο σωστή.
- [cé tu jáni] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, κατατάσσοντάς τες στη σωστή σειρά.
- [éçi polí rétes] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, κατατάσσοντάς στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Ένα «λάθος» που εμφανίζεται σε επίπεδο μορφολογίας είναι ότι το παιδί χρησιμοποιεί το επίθετο /polí/ αντί για /rolés/, δηλαδή υπάρχει λάθος στην επιλογή του γένους.
- [né íme sígyroθ] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, κατατάσσοντάς στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης.
- [óçi ðe θέlo na káno bám] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Ειδικότερα, χρησιμοποιεί τη λέξη /óçi/ για να εκφράσει άρνηση, αλλά και το αρνητικό μόριο /ðe/ για να δηλώσει την απαγόρευση.
- [mazi sélo] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης.
- [ðe téxo] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων, τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Ειδικότερα, χρησιμοποιεί το αρνητικό μόριο /ðe/ για να δηλώσει την απαγόρευση.
- [cise ti bóta] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά. Σε αυτή τη περίπτωση εμφανίζεται η χρήση της προστακτικής, π.χ. /cise/.

- [éla páme stin athína] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά. Σε αυτή τη περίπτωση εμφανίζεται η χρήση της προστακτικής, π.χ. /éla/.
- [nabís bostá na oðígíthiθ] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, τοποθετώντας τες στη σωστή σειρά. Σε αυτή τη περίπτωση εμφανίζεται η χρήση της υποτακτικής έγκλισης, π.χ. /nabís/, [naoðígíthiθ].
- [esí íse megalí egó kátho ríso] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα συστατικά της πρότασης. Παρόλο αυτά, παραλείπει το μόριο /θα/, π.χ. /θα kátso/.
- [θα se páro] → Το παιδί κάνει έναν συνδυασμό λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών, κατατάσσοντάς τες στη σωστή σειρά.

5.5 Αποτελέσματα Μελέτης Περίπτωσης I & II

Αρχικά, από τη Μελέτη Περίπτωσης I διαπιστώθηκε ότι το κορίτσι χρησιμοποιεί ένα μεγάλο μέρος των φωνημάτων της ελληνικής. Παρόλο αυτά, φαίνεται πως δεν έχει κατακτήσει ακόμα το ηχηρό μονοπαλλόμενο φατνιακό /t/. Επίσης, παρατηρείται ότι δυσκολεύεται να παράγει τυχόν συμφωνικά συμπλέγματα με αποτέλεσμα να οδηγείται σε απλοποιήσεις αυτών.

Ειδικότερα, όσον αφορά τη Φωνολογία το κορίτσι φαίνεται να έχει κατακτήσει όπως προβλέπεται τα κλειστά και έρρινα σύμφωνα (/p, b, k, g, t, d, m, n/) που αποτελούν τα πρώτα φωνήματα των παιδιών διαγλωσσικά. (Κατή 1996:120)

Παρατηρήθηκε ότι τα τριβόμενα και υγρά σύμφωνα εμφανίζουν μια δυσκολία κατά την παραγωγή τους, αφού εμφανίζονται αργότερα. Επιπρόσθετα, τα τριβόμενα καθίστανται πιο δύσκολα στην άρθρωση σε σχέση με τα κλειστά.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζει αντικαταστάσεις όταν συναντά τριβόμενα σύμφωνα και συγκεκριμένα οδοντικά, καθώς φαίνεται να τη δυσκολεύουν.

Τέλος σημειώθηκαν οι εξής ενέργειες από το κορίτσι:

- Προτίμηση για σύμφωνα που παράγονται σε πιο εμπρόσθιο μέρος του στόματος.
- Απλοποίηση συμφωνικών συμπλεγμάτων.
- Προτίμηση για απλές συλλαβές με τη δομή CV.
- Απαλοιφή άτονων συλλαβών για την εκφορά πολυσύλλαβων λέξεων.
- Τάση για την παραγωγή λέξεων με ίδια σύμφωνα ή/και φωνήεντα.
- Εντοπίζονται περιπτώσεις μετάθεσης και επένθεσης.

Όσον αφορά το επίπεδο της Μορφολογίας, φαίνεται να κάνει κάποια λάθη που σχετίζονται με το γένος στην επιλογή του άρθρου, καθώς αντί για ουδέτερο χρησιμοποιεί αρσενικό, π.χ. /to/ → [o]. Επίσης, χρησιμοποιεί το άρθρο [ένα] αντί για /mia/. Επομένως, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι φορές που η επιλογή των άρθρων δεν ήταν σωστή είναι κάτι που ίσως σημαίνει ότι η επιλογή τους δεν είναι απαραίτητα συνειδητή, αλλά γίνεται με αυθόρμητο τρόπο, συνδυάζοντας τα ακούσματα που έχει το παιδί από το περιβάλλον του. Επίσης, δε μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι έχει κατακτήσει πλήρως τη μορφολογία του πληθυντικού αριθμού,

διότι κατά την παραγωγή των εκφωνημάτων δεν εμφανίστηκαν δομές αποκλειστικά στον πληθυντικό αριθμό. Κατά κύριο λόγο, παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιεί άρθρα μαζί με ουσιαστικά, κάνει χρήση του αρνητικού μορίου /ðe/ προκειμένου να εκφράσει άρνηση, αλλά και της λέξης /ófi/. Ακόμα, κάνει χρήση κάποιων επιρρημάτων, όπως /ecí/, /edó/.

Σχετικά με το επίπεδο της Σύνταξης, παρατηρήθηκε ότι ενώ υπάρχει προσπάθεια χρήσης των λειτουργικών λέξεων, όπως άρθρα κτλ., υπάρχει τάση παράλειψής τους. Επίσης, δε σχηματίζονται αρκετά μεγάλες προτάσεις, γιατί δε χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό οι λειτουργικές λέξεις. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι το παιδί τώρα έχει ξεκινήσει να συνδυάζει λέξεις μεταξύ τους γι' αυτό και δε σημειώνει πολλά συντακτικά «λάθη».

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία εξακριβώνεται ότι το κορίτσι έχει όντως κατακτήσει τα φωνήματα που θα έπρεπε να έχει κατακτήσει και γενικότερα παρατηρείται ότι τα «λάθη» που εφαρμόζει τις περισσότερες φορές είναι προβλέψιμα. Όσον αφορά το φώνημα /r/ που δεν έχει κατακτήσει ακόμα, κρίνεται φυσιολογικό, καθώς είναι ένα από τα υγρά σύμφωνα που κατακτάται κατά την ηλικία 5;6-6;0 σύμφωνα με την Οκαλίδου (2008). Επιπλέον, τα συμφωνικά συμπλέγματα κατακτώνται σε μεταγενέστερο στάδιο από αυτό που βρίσκεται το παιδί τη δεδομένη στιγμή.

Περνώντας στη Μελέτη Περίπτωσης II, διαπιστώθηκε ότι το αγόρι χρησιμοποιεί όλα τα φωνήματα της ελληνικής. Βέβαια, κρίνεται σημαντικό να σημειωθεί ότι υπάρχει τάση για απλοποίηση των συμφωνικών συμπλεγμάτων κατά πλειοψηφία, ωστόσο υπάρχουν και περιπτώσεις που παράγονται κανονικά.

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το επίπεδο της Φωνολογίας παρατηρείται ότι απλοποιεί τα συμφωνικά συμπλέγματα και έχει την τάση να αντικαθιστά το τριβόμενο ηχηρό φατνιακό /s/ με το τριβόμενο άηχο οδοντικό /θ/.

Όσον αφορά το επίπεδο της Μορφολογίας, φαίνεται να μην παρουσιάζει λάθη, βέβαια κάποια στιγμή παράγει το εκφώνημα [pɔli pɛtes] αντί για /pɔlés/ και [ti eʝi ta madilácia] αντί /éxun/. Ειδικότερα, κάνει συνδυασμό των λέξεων περιεχομένου με λειτουργικές λέξεις, δηλαδή συνδυάζει άρθρα με ουσιαστικά, αντωνυμίες, προθέσεις, επιρρήματα, κάνει χρήση της γενικής και της αιτιατικής πτώσης εκτός από την ονομαστική και φαίνεται να έχει κατακτήσει τη μορφολογία του πληθυντικού αριθμού.

Όσον αφορά το επίπεδο της Σύνταξης, γίνεται αντιληπτό ότι κατά κύριο λόγο κατατάσσει τους όρους της πρότασης στη σωστή σειρά δίχως να εφαρμόζει ασυνήθιστη σειρά των όρων. Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι δεν παραλείπει γραμματικές λέξεις με λειτουργικό χαρακτήρα. Συνεπώς, το αγόρι κάνει χρήση της μορφολογίας, αλλά και της σύνταξης με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι έχει αρχίσει να κατακτά τη μητρική του γλώσσα.

5.6 Συγκεντρωτικά στοιχεία των ευρημάτων

	ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ
ΚΟΡΙΤΣΙ	72	4	1
ΑΓΟΡΙ	49	5	3

Πίνακας 1: Συνολικός αριθμός των «λαθών ως προς τα γλωσσικά επίπεδα ανάλυσης».

ΕΙΔΗ ΛΑΘΩΝ	ΚΟΡΙΤΣΙ	ΑΓΟΡΙ
ΑΠΟΒΟΛΕΣ ΣΥΜΦΩΝΩΝ	17	-
ΑΠΟΒΟΛΕΣ ΑΤΟΝΩΝ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	3	1
ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΩΝ	26	24
ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	24	23
ΗΧΗΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΥΜΦΩΝΩΝ	-	1
ΜΕΤΑΘΕΣΗ	1	-
ΕΠΕΝΘΕΣΗ	1	-

Πίνακας 2: Φωνολογικά «λάθη»

ΕΙΔΗ ΛΑΘΩΝ	ΚΟΡΙΤΣΙ	ΑΓΟΡΙ
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟ ΓΕΝΟΣ	4	2
ΕΛΕΙΨΗ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΡΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ	-	1
ΠΑΡΑΛΕΙΨΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΩΝ ΛΕΞΕΩΝ	-	2

Πίνακας 3: Μορφολογικά «λάθη»

ΕΙΔΗ ΛΑΘΩΝ	ΚΟΡΙΤΣΙ	ΑΓΟΡΙ
ΜΗ ΟΡΘΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΣΕΙΡΑΣ ΟΡΩΝ ΠΡΟΤΑΣΗΣ	1	3

Πίνακας 4: Συντακτικά «λάθη»

5.7 Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Μελέτης Περίπτωσης I & II κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ότι παρουσιάζουν αρκετές διαφορές μεταξύ τους ως προς την κατάκτηση της ελληνικής.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκαν περισσότερα «λάθη» στη Μελέτη Περίπτωσης I σε αντίθεση με τη Μελέτη Περίπτωσης II. Ωστόσο, αυτή η ένδειξη δε σημαίνει ότι το κορίτσι παρουσιάζει κάποια διαταραχή στο λόγο, καθώς τα «λάθη» που εμφανίζονται κρίνονται απολύτως φυσιολογικά και αναμενόμενα για την ηλικία που βρίσκεται. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι για την ηλικία αυτή παράγει αρκετές λέξεις, αντιλαμβάνεται και συμμετέχει σε διαλόγους.

Από την άλλη στη Μελέτη Περίπτωσης II παρατηρήθηκαν συγκριτικά λιγότερα «λάθη» και μεγαλύτερη ανάπτυξη στον λόγο. Αυτό συμβαίνει, διότι το αγόρι είναι μεγαλύτερο σε ηλικία από το κορίτσι, με αποτέλεσμα να έχει καταφέρει να αναπτύξει για παράδειγμα το μονοπαλλόμενο ηχηρό φατνιακό /r/ σε αντίθεση με το κορίτσι.

Επιπλέον, διαφορές ως προς την κατάκτηση γίνονται αντιληπτές και στο επίπεδο της Μορφολογίας και κατ' επέκταση στο επίπεδο της Σύνταξης. Όσον αφορά τη Μορφολογία, το αγόρι φαίνεται να έχει κατακτήσει περισσότερες λειτουργικές λέξεις σε σχέση με το κορίτσι, για το οποίο όμως πρέπει να σημειωθεί ότι παρότι έχει κατακτήσει λιγότερες γίνεται προσπάθεια χρήσης όσων έχουν κατακτηθεί. Τέλος, στο επίπεδο της Σύνταξης το αγόρι συνδυάζει έναν αρκετά μεγάλο αριθμό λέξεων με αποτέλεσμα να φτιάχνει προτάσεις, εκφράζοντας όσα θέλει να πει με συγκριτικά περισσότερη ευκολία από το κορίτσι.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία συμβάλλει στην έρευνα για την κατάκτηση της Ελληνικής, καθώς, μέσα από τη συλλογή δεδομένων από γλωσσικό λόγο, επιτρέπει τη διατύπωση κάποιων βασικών συμπερασμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η κατάκτηση της *πρώτης γλώσσας*, δηλαδή της μητρικής, κατακτάται ασυνείδητα, δηλαδή χωρίς να γίνεται προσπάθεια από το άτομο για να την κατακτήσει, αλλά και χωρίς καθοδήγηση. Παρόλο αυτά, αρκετά σημαντική είναι η έκθεση του ατόμου στη μητρική του γλώσσα, καθώς μόνο αν υπάρχει γλωσσικό εισαγόμενο θα καταφέρει να οδηγηθεί σε κατάκτηση.

Όσον αφορά το θεωρητικό μέρος, παρουσιάστηκαν διάφορες θεωρίες κατάκτησης όπου η κάθε μία διαθέτει μια διαφορετική οπτική για το πώς τελικά γίνεται η κατάκτηση. Επίσης, αναφορά έγινε στα τρία επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας, όπως η Φωνητική-Φωνολογία, η Μορφολογία και η Σύνταξη προκειμένου να σημειωθεί τι εξετάζει το καθένα από τα επίπεδα. Στη συνέχεια, αναφέρθηκε πώς γίνεται η κατάκτηση σε κάθε επίπεδο κατά την τυπική ανάπτυξη, όπως τι κατακτάται από το παιδί σε καθένα από αυτά, καθώς και τι «λάθη» περιμένουμε να συναντήσουμε στο λόγο τους.

Συνοπτικά από τα ευρήματα της έρευνας αναδείχθηκε πως το θεωρητικό μέρος συμβαδίζει με το ερευνητικό, δηλαδή οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για το εν λόγω θέμα φαίνεται πως συμφωνούν ως προς τα αποτελέσματα που έδωσαν οι Μελέτες Περίπτωσης I & II. Πιο συγκεκριμένα, το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας βασιζόμενο σε συλλογή γλωσσικού υλικού κατάφερε να αναδείξει τα «λάθη» που γίνονται κατά την κατάκτηση, αλλά και χαρακτηριστικά που έχουν κατακτηθεί από τα παιδιά.

Εν κατακλείδι, κρίνεται σημαντικό να επισημανθεί ότι ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές των παιδιών τα «λάθη» που παρατηρούνται στο λόγο τους είναι σε μεγάλο βαθμό προβλέψιμα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση:

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton de Gruyter & Co.

Chomsky, N. (1959). *A review of B.F. Skinner's "Verbal behavior"*. *Language* 35. 26-58.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Nelson, N. W. (1998). *Childhood language disorders in context: Infancy through adolescence* (2nd Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Omrod, J. (2000). *Educational psychology: Developing learners*. Issue 3. Upper Saddle River, NJ.: Prentice Hall.

Piaget, J. (1956). *The language and thought of a child*. New York, NY: Harcourt Brace and Co.

Roseberry-McKibbin, C. and Hedge, M. N. (2000). *An Advanced review of speech-language pathology: Preparation for NESPA and comprehensive examination*. Texas, USA: Pro-ed, Inc.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Ελληνόγλωσση:

Γαβριηλίδου, Ζ. (2003). *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

- Μαγουλά, Ε. (2000). *Η κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος της νέας ελληνικής: Η περίπτωση των συμφώνων*. Διδακτορική διατριβή: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μαρίνης, Θ. (2008). Ανάπτυξη σύνταξης και μορφολογίας. Στο: Νικολόπουλος Δ. (επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές* (σσ. 279-313). Αθήνα: Τόπος.
- Μαρκόπουλος, Γ. (2020). *Γέννηση και εξέλιξη της γλώσσας*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, Εαρινό Εξάμηνο 2020. Ρόδος.
- Μότσιου, Ε. (2017). *Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Νημά, Ε. (2004). *Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία*. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου. Δ.Ο.Ε.-Ι.Π.Ε.Μ. Τεύχος 3. σ. 15-29.
- Νικολόπουλος, Δ και συν., (2008). *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2008). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Οκαλίδου, Α. (2008). Ομιλία: Ανάπτυξη και διαταραχές τεμαχιακής δομής. Στο: Νικολόπουλος Δ. (επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. (σσ. 175-229). Αθήνα: Τόπος.
- Παπαηλιού, Φ. Χ. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Πήτα, Ρ. (2009). *Ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Δ. (1999). *Γνωστική ψυχολογία: Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας-Λύση προβλημάτων*. Τόμος 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράλλη, Α. (2019) *Γλωσσική ανάπτυξη βρεφική, παιδική & εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρεβυθιάδου, Α. (2021). *Εισαγωγή στη φωνολογία*. Αθήνα: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Τζακώστα, Μ. (2020). *Οντογένεση του λόγου: Ανάπτυξη σε στάδια ή σταδιακή ανάπτυξη*; Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 8, 59-85.

Φιλippάκη-Warburton E. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα:
Νεφέλη.