ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 8 (2008)

Η ανάπτυξη λεξιλογικών αναπαραστάσεων στην πορεία κατάκτησης νέων λέξεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας

Ασημίνα Ράλλη (Asimina Ralli)

doi: 10.12681/icw.18217

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Άδεια χρήσης Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ράλλη (Asimina Ralli) A. (2008). Η ανάπτυξη λεξιλογικών αναπαραστάσεων στην πορεία κατάκτησης νέων λέξεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, *8*, 155–176. https://doi.org/10.12681/icw.18217

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 20/01/2026 02:37:24

Ασημίνα Ράλλη,

Λέκτορας, Τομέας Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Η ανάπτυξη λεξιλογικών αναπαραστάσεων στην πορεία κατάκτησης νέων λέξεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας

Περίληψη

Η απόκτηση λεξιλογίου είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά και συνδέεται άμεσα με τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση και τη γραφή, αλλά και τις γενικότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις τους αργότερα στο σχολείο. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποκτούν νέες λέξεις μέσα από την ανάγνωση ιστοριών αναδεικνύοντας έτσι την πορεία απόκτησης λεξιλογίου. Στην έρευνα συμμετείχαν 192 παιδιά ηλικίας 3;6 - 4;6 χρονών. Στα παιδιά παρουσιάστηκαν καινούργιες λέξεις σε διαφορετικά γλωσσικά πλαίσια μέσα από την ανάγνωση ιστοριών. Αμέσως μετά το άκουσμα της κάθε ιστορίας η αποκτηθείσα γνώση αξιολογήθηκε μέσα από επτά λεξιλογικά έργα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών ώστε να αναδειχθούν οι λεξιλογικές αναπαραστάσεις που σχηματίζουν τα παιδιά στην πορεία απόκτησης νέων λέξεων. Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι η πορεία απόκτησης λεξιλογίου σχετίζεται άμεσα τόσο με το γλωσσικό πλαίσιο παρουσίασης των νέων λέξεων όσο και με τη μέθοδο αξιολόγησης της αποκτηθείσας γνώσης.

Λέξεις-κλειδιά: Απόκτηση λεξιλογίου, γλωσσική ανάπτυξη, προσχολική ηλικία, λεξιλογικές αναπαραστάσεις

Investigating the development of lexical representations during the language acquisition process in the preschool years

Abstract

Lexical acquisition is very important for all the children. It has been found that lexical acquisition is related with children's performance in reading and writing later in school. The aim of the present study is to give some insight into how the children of preschool age learn new words through listening to stories. 192 children (3;6-4;6) took part in the study. The children were introduced to novel words in different linguistic contexts through the reading of

storybooks. After hearing the story children's word knowledge was assessed on seven different lexical tasks. Particular emphasis is given on the qualitative analysis of children's responses in order to give some insight into the development of children's lexical representations during the process of lexical acquisition. The results show that the process of lexical acquisition varies according to the linguistic context and the method of assessment.

Key words: Vocabulary acquisition, language development, preschool age

1. Εισαγωγή

Τα παιδιά κατακτούν τις πρώτες τους λέξεις γύρω στους 9-12 μήνες. Μεταξύ δύο και δυόμισι ετών μπορεί να έχουν αποκτήσει μέχρι και 500 λέξεις ή περισσότερο. Όλα τα παραπάνω επιτεύγματα συμβαίνουν σε επίπεδο κατανόησης αρχικά και αργότερα σε επίπεδο παραγωγής, αφού η κατανόηση προηγείται της παραγωγής. Το λεξιλογικό επίπεδο των παιδιών συνδέεται άμεσα με τις επιδόσεις των παιδιών στην ανάγνωση και τη γραφή, αλλά και τις γενικότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις τους αργότερα στο σχολείο (Cunningham & Stanovich, 1997; Stanovich & Cunningham, 1993).

Κατά τη νηπιακή ηλικία η αύξηση του λεξιλογίου αποτελεί ένα πολύ εντυπωσιακό φαινόμενο. Βέβαια υπάρχουν και ατομικές διαφορές στην πορεία κατάκτησης λεξιλογίου. Έτσι, έχει βρεθεί ότι δεν παρουσιάζουν όλα τα παιδιά τη λεγόμενη «ξαφνική εμφάνιση λεξιλογίου» (vocabulary spurt) την ίδια χρονική στιγμή. Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει μια τάση για τα κορίτσια να μαθαίνουν νέες λέξεις γρηγορότερα απ'ότι τα αγόρια (Fenson et. al. 1993).

Η Nelson (1990) προτείνει ότι η διαδικασία της κατάκτησης λεξιλογίου μπορεί να περιλαμβάνει τις παρακάτω διαδικασίες:

α. το παιδί αλληλεπιδρά με τον κόσμο των ανθρώπων και των πραγμάτων και προσπαθεί να τον κατανοήσει αναπτύσσοντας νοητικές αναπαραστάσεις.
β. οι γονείς, τα αδέλφια και άλλοι ενήλικες αλληλεπιδρούν γλωσσικά και μη γλωσσικά με το παιδί σε διαφορετικά πλαίσια (π.χ. την ώρα του παιχνιδιού, της φροντίδας).
γ. Τα παιδιά εισάγονται στις νέες λέξεις οι οποίες χρησιμοποιούνται κατάλληλα από τους γονείς στα διαφορετικά πλαίσια και έτσι οδηγούνται στην απόκτησή τους.

Αρκετές έρευνες ακολουθώντας συνθήκες πειραματικής διαδικασίας έχουν δείξει ότι τα παιδιά μαθαίνουν γρήγορα και αποτελεσματικά νέες λέξεις (Carey & Bartlett, 1978; Dockrell, 1981; Dockrell & Campbell, 1986; Banigan & Mervis, 1988; Au, 1990; Gottfried & Tonks, 1996).

Ωστόσο ο τρόπος που τα παιδιά κατακτούν νέες λέξεις μέσα από νατουραλιστικές συνθήκες καθημερινότητας δεν έχει επαρκώς μελετηθεί. Ένα νατουραλιστικό πλαίσιο κατάκτησης νέων λέξεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχει μελετηθεί μέχρι τώρα είναι η κατάκτηση λεξιλογίου μέσα από το άκουσμα ιστοριών. Έτσι οι Eller

& Brown (1988) αφού διάβασαν στα παιδιά δύο ιστορίες (στις οποίες είχαν εντοπίσει 20 νέες λέξεις-στόχους) τους ζήτησαν να τις επαναλάβουν κάνοντας «προσποιητή ανάγνωση». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά δεν επαναλάμβαναν απλώς τις λέξεις της ιστορίας χωρίς να ξέρουν τη σημασία τους αλλά τις χρησιμοποιούσαν με τέτοιο τρόπο που υποδείκνυε ότι πράγματι τις είχαν κατακτήσει. Ωστόσο, η παραπάνω έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς. Η επιλογή των λέξεων βασίστηκε σε υποθέσεις των ερευνητών και όχι σε αντικειμενικά κριτήρια ότι οι λέξεις ήταν άγνωστες για όλα τα παιδιά. Επίσης, η χρήση των λέξεων σε μια διαδικασία «προσποιητής ανάγνωσης» δεν αποδεικνύει ότι τα παιδιά είχαν κατακτήσει όλες τις πτυχές της σημασίας των νέων λέξεων και έτσι δεν αναδεικνύεται η πορεία απόκτησης νέων λέξεων.

Σε μια άλλη έρευνα οι Robbins & Ehri (1994) ζήτησαν από παιδιά προσχολικής ηλικίας αφού ακούσουν μια ιστορία για δύο φορές μετά να απαντήσουν σε μια δοκιμασία πολλαπλής επιλογής η οποία αξιολογούσε την αποκτηθείσα γνώση 11 νέων λέξεων που παρουσιάστηκαν στην ιστορία. Επίσης τους ζητήθηκε να απαντήσουν και σε μια άλλη δοκιμασία πολλαπλής επιλογής που αξιολογούσε τη γνώση λέξεων-ελέγχου που δεν εμφανίζονταν στην ιστορία. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι τα παιδιά αναγνώριζαν περισσότερες λέξεις που εμφανίζονταν στην ιστορία και λιγότερες λέξεις ελέγχου. Οι ερευνητές της παραπάνω μελέτης συμπέραναν ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν νέες λέξεις μέσα από την ανάγνωση ιστοριών ωστόσο η αξιολόγηση της αποκτηθείσας γνώσης μέσα από μια δοκιμασία πολλαπλής επιλογής δεν παρουσιάζει την ολοκληρωμένη εικόνα της αποκτηθείσας γνώσης παρά μόνο μια πλευρά (την κατανόηση της νέας λέξης). Επίσης και σε αυτή τη μελέτη χρησιμοποιήθηκε μια ιστορία του εμπορίου και οι ερευνητές υπέθεσαν με υποκειμενικά και όχι αντικειμενικά κριτήρια ότι τα παιδιά δεν γνώριζαν τις νέες λέξεις στις οποίες τα αξιολόγησαν.

Τα ευρήματα από τις μέχρι τώρα έρευνες καταδεικνύουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να μάθουν καινούργιες λέξεις μέσα από την ανάγνωση ιστοριών. Ωστόσο υπάρχουν διάφοροι περιορισμοί τόσο σε σχέση με το γλωσσικό πλαίσιο, όσο και με την επιλογή των άγνωστων λέξεων αλλά και τον τρόπο αξιολόγησης της αποκτηθείσας γνώσης.

Όσον αφορά το γλωσσικό πλαίσιο των ιστοριών οι περισσότερες έρευνες έχουν χρησιμοποιήσει ως μεθοδολογικό εργαλείο ιστορίες του εμπορίου και έτσι δεν είναι δυνατό να γνωρίζουμε ποιο γλωσσικό πλαίσιο είναι περισσότερο ή λιγότερο βοηθητικό από κάποιο άλλο στην κατάκτηση νέων λέξεων. Είναι γνωστό από άλλες έρευνες ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, ήδη από την ηλικία των 2 ετών, μπορούν να χρησιμοποιούν αναλόγως το μορφοσυντακτικό και σημασιολογικό πλαίσιο για να κατακτήσουν μια καινούργια λέξη (Katz et. al. 1974; Au, 1990).

Επιπλέον, στις περισσότερες έρευνες η επιλογή των λέξεων που θεωρήθηκε ότι ήταν άγνωστες για τα παιδιά βασίστηκε σε υποκειμενικές υποθέσεις των ερευνητών και όχι σε αντικειμενικά κριτήρια. Τέλος, στις περισσότερες έρευνες η αποκτηθείσα γνώση των νέων λέξεων τις περισσότερες φορές αξιολογούνταν μόνο με ένα λεξιλογικό έργο, αυτό της πολλαπλής επιλογής (Eller et. al. 1988; Leung & Pikulski, 1990; Robbins & Ehri, 1994; Senechal & Cornell, 1993). Τα λεξιλογικά έργα της πολλαπλής

επιλογής απαιτούν μια μη-λεκτική απάντηση και μπορούν να προσφέρουν μόνο μια περιορισμένη εικόνα της γνώσης που κατακτήθηκε από τα παιδιά.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την κατάκτηση λεξιλογίου από παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από την ανάγνωση ιστοριών. Ειδικότεροι στόχοι ήταν να διερευνηθεί η συμβολή διαφορετικών γλωσσικών πλαισίων στην κατάκτηση νέων λέξεων και να αξιολογηθεί η γνώση που τελικά αποκτήθηκε πολυμεθοδικά.

2. Η φύση του γλωσσικού πλαισίου

Τα γλωσσικά πλαίσια που επιλέχθηκε να μελετηθούν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ήταν αυτά της επαγωγής, του ορισμού, της αναλογίας και της λεξιλογικής αντίθεσης. Το πλαίσιο της *επαγωγής* έχει μελετηθεί επίσης και από τους Werner & Kaplan (1952) σε μεγαλύτερα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκε πώς παιδιά 9-13 ετών μπορούν μέσω της επαγωγής να κατανοήσουν νέες λέξεις στο πλαίσιο μιας πρότασης. Τα ευρήματά της μελέτης ενίσχυσαν την υπόθεση των ερευνητών ότι τα παιδιά μέσω της επαγωγής μπορούν να κατανοήσουν μια νέα λέξη. Στηριζόμενοι στα αποτελέσματα της παραπάνω μελέτης, το γλωσσικό πλαίσιο της επαγωγής χρησιμοποιήθηκε και σε αυτή την έρευνα για να διερευνηθεί η χρησιμότητά του για την κατάκτηση νέων λέξεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας αυτή τη φορά.

Όσον αφορά το γλωσσικό πλαίσιο του *ορισμού* οι Nagy et. al. (1987) μέσα από συστηματικές έρευνες διαπίστωσαν ότι οι ορισμοί μπορούν να συμβάλλουν στην κατάκτηση νέου λεξιλογίου. Ωστόσο τα παραπάνω αποτελέσματα προέρχονται από μεγαλύτερα παιδιά που μπορούν να διαβάζουν. Έτσι, στην παρούσα μελέτη διερευνάται η συμβολή του ορισμού στην κατάκτηση νέων λέξεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η *αναλογία* έχει βρεθεί ότι είναι επίσης ένας πολύ σημαντικός γνωστικός μηχανισμός που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να εξάγουν συμπεράσματα και να μάθουν νέες πληροφορίες (Gentner & Holyoak, 1977). Οι Gentner & Holyoak (1977) υποστηρίζουν ότι η αναλογία είναι η διαδικασία κατανόησης μιας καινούργιας κατάστασης με βάση μια άλλη που είναι ήδη οικεία. Σύμφωνα με τον Meadows (1993) για να διερευνηθεί περισσότερο η δύναμη της αναλογίας θα πρέπει να μελετηθεί στην περιοχή της γλωσσικής ανάπτυξης και συγκεκριμένα στους τρόπους που οι ενήλικες παρουσιάζουν αναλογίες στα παιδιά ώστε να τα βοηθήσουν να αποκτήσουν νέες πληροφορίες. Έτσι, συνεχίζοντας την πρόταση του Meadows (1993) η παρούσα μελέτη διερευνά τη συμβολή της αναλογίας στην κατάκτηση νέων λέξεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η επιλογή της *λεξιλογικής αντίθεσης* ως γλωσσικού πλαισίου στην παρούσα έρευνα βασίζεται στη θεωρία του περιορισμού της λεξιλογικής αντίθεσης (Lexical contrast constraint). Σύμφωνα με αυτή, τα παιδιά κατακτούν καινούργιες λέξεις καθώς αυτές διαφοροποιούνται από ήδη υπάρχουσες και τα παιδιά υποθέτουν ότι διαφορετικές λέξεις έχουν διαφορετικές σημασίες (Clark, 1987). Πάρα πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν νέες λέξεις μέσα από τη λεξιλογική αντίθεση. Ωστόσο, οι παραπάνω έρευνες ήταν βασισμένες σε καθαρά τεχνητές πειραματικές

συνθήκες (Carey & Bartlett, 1978; Heibeck & Markman, 1987; Au, 1990; Gottfried & Tonks, 1996). Στην παρούσα έρευνα άγνωστες λέξεις θα διαφοροποιηθούν από ήδη γνωστές σε πιο νατουραλιστικές συνθήκες όπως αυτή της ιστορίας.

3. Πολυμεθοδική προσέγγιση

Η κατάκτηση νέων λέξεων από τα παιδιά στις περισσότερες έρευνες αξιολογούνταν μόνο μέσω της δοκιμασίας της πολλαπλής επιλογής, ή μόνο με την «προσποιητή ανάγνωση» (Eller et. al. 1988; Leung & Pikulski, 1990; Elley, 1989; Robbins & Ehri, 1994, Senechal & Cornell, 1993). Οι παραπάνω δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικά προσφέρουν μόνο μια μερική εικόνα της γνώσης που αποκτήθηκε. Στην παρούσα έρευνα η αποκτηθείσα γνώση των παιδιών αξιολογείται πολυμεθοδικά δηλαδή μέσα από επτά διαφορετικά λεξιλογικά έργα (ονοματοθεσία, επαγωγή, πολλαπλή επιλογή, ορισμός, αναλογία, λεξιλογική αντίθεση, παραγωγή πρότασης), έτσι ώστε να αναδειχθούν όλες οι πτυχές της αποκτηθείσας γνώσης. Επίσης στην παρούσα μελέτη η αποκτηθείσα γνώση δεν αξιολογήθηκε μόνο άμεσα όπως στις προηγούμενες έρευνες αλλά και μια εβδομάδα αργότερα για να διαπιστωθεί κατά πόσο διατηρείται η γνώση.

4. Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Διακόσια τριάντα παιδιά μεταξύ 3 και 6 ετών προαξιολογήθηκαν στην πρώτη φάση της έρευνας. Τελικά τα παιδιά που επιλέχθηκαν[25] να συμμετάσχουν στην έρευνα ήταν 192 και άνηκαν σε τρεις ηλικιακές ομάδες (3;6 – 6;6). Ενενήντα έξι από αυτά ήταν αγόρια και ενενήντα έξι κορίτσια.

Σχέδιο έρευνας

Οι νέες λέξεις – στόχοι και οι λέξεις ελέγχου

Οι νέες λέξεις-στόχοι που επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν έπρεπε να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια:: (α) χαμηλή συχνότητα εμφάνισης σε σχέση με την ηλικία του παιδιού σύμφωνα με διαφορετικούς καταλόγους (Burroughs, 1957; Caroll, et.al. 1971); (β) ίδιο επίπεδο εννοιολογικής δυσκολίας και γραμματικής κατηγορίας (ήταν συγκεκριμένες λέξεις ουσιαστικά); (γ) οι λέξεις θα έπρεπε να έχουν μικρό αριθμό συλλαβών, αφού σύμφωνα με πιλοτική έρευνα που έγινε τα παιδιά μαθαίνουν ευκολότερα τις μικρότερες λέξεις παρά τις πολυσύλλαβες λέξεις (Ralli, 1999); (δ) οι λέξεις θα έπρεπε να αποδεικνύονταν και πειραματικά ότι ήταν άγνωστες για τα παιδιά. Έτσι,

25. Τα υπόλοιπα 58 παιδιά δεν συμμετείχαν στην έρευνα γιατί δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις (βλ. σχέδιο έρευνας).

προαξιολογήθηκε η γνώση των λέξεων-στόχων αλλά και λέξεων – ελέγχου μέσω του έργου της πολλαπλής επιλογής. Τα παιδιά που αποτύγχαναν στο παραπάνω έργο συμμετείχαν στην έρευνα.

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις, οι νέες λέξεις-στόχοι που επιλέχθηκαν ήταν το «oboe» (όμποε) και το «teepee» (σκηνή ινδιάνων) οι οποίες αντικαταστήθηκαν με ψευδολέξεις ώστε οποιαδήποτε αποκτηθείσα γνώση να μπορεί να αποδοθεί στις πειραματικές συνθήκες. Οι λέξεις ελέγχου που επιλέχθηκαν ήταν «beret» και «hatchet».

Οι ιστορίες

Για τους σκοπούς της έρευνας σχεδιάστηκαν οκτώ πρωτότυπες εικονογραφημένες ιστορίες, δύο ιστορίες (μια για κάθε λέξη) –για κάθε γλωσσικό πλαίσιο (Επαγωγή, Ορισμός, Αναλογία, Λεξιλογική αντίθεση). Κάθε ιστορία περιλάμβανε μία νέα λέξη-στόχο. Οι λέξεις-στόχοι εμφανίζονται 2 φορές στην κάθε ιστορία μια φορά στην αρχή και μια φορά στη μέση της πρότασης. Κάθε ιστορία ήταν περίπου 7-9 προτάσεις (βλέπε Παράρτημα 1).

Μετρήσεις μετα-αξιολόγησης

Κάθε ηλικιακή ομάδα έλαβε μέρος σε τέσσερις πειραματικές συνθήκες (αναλογίας, επαγωγής, ορισμού και λεξιλογικής αντίθεσης). Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά του δείγματος σε σχέση με τις πειραματικές συνθήκες

Πίνακας 1

Τα χαρακτηριστικά του δείγματος (N=192) σε σχέση με τις πειραματικές συνθήκες

Ομάδες	**Ηλικία**		**Αγόρια**	**Κορίτσια**	**Σύνολο**
	Εύρος	**Μ.Ο**			
Επαγωγή	3;6 -4;6	4.00	8	8	16
	4;6 -5;6	5.00	8	8	16
	5;6 -6;6	6.00	8	8	16
Αναλογία	3;6 -4;6	4.00	8	8	16
	4;6 -5;6	5.00	8	8	16
	5;6 -6;6	6.00	8	8	16
Λεξιλογική αντίθεση	3;6 -4;6	4.00	8	8	16
	4;6 -5;6	5.00	8	8	16
	5;6 -6;6	6.00	8	8	16
Ορισμός	3;6 -4;6	4.00	8	8	16
	4;6 -5;6	5.00	8	8	16
	5;6 -6;6	6.00	8	8	16

Αμέσως μετά την ανάγνωση των ιστοριών η αποκτηθείσα γνώση των νέων λέξεων-στόχων αξιολογήθηκε μέσα από επτά λεξιλογικά έργα που είναι τα παρακάτω:

(1) *Ονοματοθεσία*: «Τι είναι αυτό;» (2) *Επαγωγή*: «Τι κάνουμε με αυτό;» (3) Αναλογία: «Ξέρεις κάτι άλλο σαν αυτό; Πες μου.» (4) *Λεξιλογική Αντίθεση*: «Ξέρεις κάτι άλλο διαφορετικό από αυτό; Πες μου». (5) *Πολλαπλή επιλογή*: «Δείξε μου το x» (6) *Ορισμός*: «Τι νομίζεις ότι είναι αυτό;» (7) *Παραγωγή πρότασης*: Τα παιδιά επέλεγαν την εικόνα ενός ακόμα αντικειμένου που ταίριαζε με τη λέξη-στόχο «Ποια από αυτές τις δύο πάνε μαζί με αυτή την εικόνα;» και στη συνέχεια απαντούσαν στην ερώτηση «Γιατί νομίζεις ότι αυτά τα δύο πάνε μαζί;» Η σειρά των μετρήσεων ήταν ίδια για όλα τα παιδιά σε όλες τις συνθήκες.

Διαδικασία

Κάθε παιδί αξιολογήθηκε ατομικά σε ένα δωμάτιο. Όλα τα λεξιλογικά έργα παρουσιάστηκαν σαν παιχνίδια στα παιδιά όπου δεν υπήρχαν σωστές και λάθος απαντήσεις. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές με μια εβδομάδα διαφορά. Η προ-αξιολόγηση έλαβε χώρα κατά την πρώτη συνάντηση, ενώ κατά τη δεύτερη πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση ιστοριών και η άμεση μετα-αξιολόγηση. Η ύστερη μετα-αξιολόγηση έλαβε χώρα κατά την τρίτη συνάντηση.

5. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα εστιάζουν κυρίως στην ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών στα λεξιλογικά έργα. Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών και για τις δύο νέες λέξεις-στόχους αφού δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους.

Α. Μετρήσεις παραγωγής της αποκτηθείσας γνώσης

Ονοματοθεσία

Ένα μεγάλο ποσοστό των απαντήσεων των παιδιών (48%) κατά την άμεση αξιολόγηση ήταν σωστές απαντήσεις στο έργο της ονοματοθεσίας, ενώ κατά την ύστερη αξιολόγηση μόνο το 23% των απαντήσεων ανήκε στην κατηγορία σωστές απαντήσεις. Οι διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων βρέθηκε ότι ήταν στατιστικά σημαντικές (Wilcoxon: $Z=6,8$, $p<.0000$)

Η ανάλυση των επιδόσεων των παιδιών σε σχέση με το ηλικιακό επίπεδο έδειξε επίσης ότι τα παιδιά ηλικία 6 ετών είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά ηλικίας 4 ετών (Mann-Whitney: $Z = 4.8$, $p<.0000$) και 5 ετών (Mann-Whitney: $Z = 3.3$, $p<.005$). Σε σχέση με το γλωσσικό πλαίσιο διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που είχαν λάβει μέρος στη συνθήκη της Λεξιλογικής αντίθεσης και της Επαγωγής έτειναν να έχουν καλύτερες επιδόσεις στο έργο της ονοματοθεσίας κατά την άμεση αξιολόγηση.

Οι λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών στο έργο της ονοματοθεσίας ταξινομήθηκαν στις παρακάτω κατηγορίες (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Είδη απαντήσεων στο έργο της ονοματοθεσίας

Απαντήσεις	Περιγραφή
Δεν ξέρω	Όταν δεν έδιναν καμία απάντηση
Άσχετες απαντήσεις	Όταν έδιναν άσχετες απαντήσεις (π.χ. *παιχνίδι, χαρταετός για το όμποε*)
Φωνολογικά λάθη	Παραγωγή της νέας λέξης-στόχου με φωνολογική ανακρίβεια
Λέξη «βασικού επιπέδου» (basic level word)	Χρήση μιας άλλης λέξης βασικού επιπέδου (π.χ. *φλάουτο για το όμποε*)
Λέξη επιπέδου υπερκατηγορίας (superordinate level word)	Χρήση μιας άλλης λέξης επιπέδου υπερκατηγορίας (π.χ. *όργανο για το όμποε*)
Λειτουργικά χαρακτηριστικά	Αναφορά των λειτουργικών χαρακτηριστικών του νέου αντικειμένου (π.χ. *κάτι που παίζεις μουσική για το όμποε*)
Σωστή λέξη	Ακριβής ονοματοθεσία της λέξης-στόχου

Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται η συχνότητα των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών στο έργο της ονοματοθεσίας όπως αποτυπώθηκαν στις διάφορες κατηγορίες.

Πίνακας 3

Οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο της ονοματοθεσίας

Απαντήσεις	Άμεση	Αξιολόγηση	Ύστερη	Αξιολόγηση
	%	N	%	N
Δεν ξέρω	34	130	44	170
Άσχετες απαντήσεις	1	4	3	10
Φωνολογικά λάθη	2	6	6	23
Λειτουργικά χαρακτηριστικά	2	9	6	22
Λέξη «βασικού επιπέδου» (basic level word)	**11**	41	**15**	59
Λέξη επιπέδου υπερκατηγορίας (superordinate level word)	3	11	3	**13**
Σωστή λέξη	48	183 384	23	87 384

Εκτός από τις σωστές απαντήσεις που δόθηκαν στο έργο της ονοματοθεσίας, όπως φαίνεται και στον πίνακα 3 τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην πορεία κατάκτησης του ονόματος της νέας λέξης-στόχου ακολούθησαν ποικίλους δρόμους, από τους οποίους αυτός που χρησιμοποιήθηκε περισσότερο ήταν η χρήση μιας άλλης λέξης «βασικού επιπέδου» (basic level word) που ήδη γνώριζαν. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι απαντήσεις των παιδιών που εστίαζαν στη χρήση μιας άλλης λέξης «βασικού επιπέδου» ήταν στατιστικά σημαντικά περισσότερες από τις άσχετες απαντήσεις (άμεση: Wilcoxon: Z=4.3, p<.0000, ύστερη αξιολόγηση: Wilcoxon: Z=3.5, p<.0005), από τα φωνολογικά λάθη (άμεση: Wilcoxon: Z=4.6, p<.0000, ύστερη αξιολόγηση: Wilcoxon: Z=5.04, p<.0000), από τις απαντήσεις που εστιάζουν σε λειτουργικά χαρακτηριστικά (άμεση: Wilcoxon: Z=4.06, p<.0000, ύστερη αξιολόγηση: Wilcoxon: Z=3.6, p<.0000), και από τις απαντήσεις που εστιάζουν σε λέξεις επιπέδου υπερκατηγορίας (άμεση: Wilcoxon: Z=3.6, p<.0005, ύστερη αξιολόγηση: Wilcoxon: Z=4.6, p<.0000). Η ίδια εικόνα παρατηρήθηκε για όλες τις ηλικιακές ομάδες και σε κάθε συνθήκη (Ράλλη 1999).

Β. Μετρήσεις κατανόησης της αποκτηθείσας γνώσης

Πολλαπλή επιλογή

Το 95% των απαντήσεων των παιδιών ήταν σωστές στο έργο της πολλαπλής επιλογής. Το ηλικιακό επίπεδο και πάλι βρέθηκε να διαφοροποιεί τις επιδόσεις των παιδιών στο έργο της πολλαπλής επιλογής. Πιο συγκεκριμένα κατά την άμεση αξιολόγηση τα 6-χρονα παιδιά είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τα 4-χρονα παιδιά (Mann-Whitney: Z= 2.8, p<.005), ενώ κατά την ύστερη αξιολόγηση βρέθηκε ότι τα 6-χρονα παιδιά είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερη επίδοση από τα 5–χρονα παιδιά (Mann-Whitney: Z= 2.8, p<.005). Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στο έργο της πολλαπλής επιλογής και του γλωσσικού πλαισίου.

Επαγωγή

Το 80% των απαντήσεων των παιδιών ήταν δόκιμες απαντήσεις[26] κατά την άμεση αξιολόγηση το οποίο διατηρήθηκε και κατά την ύστερη αξιολόγηση σε επίπεδο 85%. Η επιτυχία στο λεξιλογικό έργο της επαγωγής διαφοροποιήθηκε στατιστικά σημαντικά σε σχέση με την παράμετρο του γλωσσικού πλαισίου κατά την άμεση αξιολόγηση (Kruskall –Wallis, 1 Way ANOVA: $X^2 = 13.9$, df=3, p<.005). Η post hoc ανάλυση έδειξε ότι η ομάδα των παιδιών που συμμετείχαν στο γλωσσικό πλαίσιο της Επαγωγής είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στο λεξιλογικό έργο της επαγωγής σε σχέση με την ομάδα των παιδιών που συμμετείχαν στο γλωσσικό πλαίσιο του Ορισμού (Mann-Whitney: Z= 3.1, p<005) και στο γλωσσικό πλαίσιο της Αναλογίας

26. Για το συγκεκριμένο έργο, δόκιμες θεωρήθηκαν οι απαντήσεις που εστίαζαν στο πως ενεργούμε στο αντικείμενο και στα λειτουργικά χαρακτηριστικά του αντικειμένου (βλ. πίνακα 4).

(Mann-Whitney: Z= 3.3, p<005). Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τα είδη των παντήσεων στο λεξιλογικό έργο της επαγωγής.

Πίνακας 4

Είδη απαντήσεων στο έργο της επαγωγής

Απαντήσεις	Περιγραφή
Δεν ξέρω	Όταν δεν έδιναν καμία απάντηση
Άσχετες απαντήσεις	Όταν έδιναν άσχετες απαντήσεις
Ενέργεια στο αντικείμενο	Αναφορά στο πως κάποιος μπορεί να ενεργήσει στο νέο αντικείμενο (*π.χ. το φυσάμε για το όμποε*)
Λειτουργικά χαρακτηριστικά	Αναφορά των λειτουργικών χαρακτηριστικών του νέου αντικειμένου (*π.χ. παίζουμε μουσική με αυτό για το όμποε*)

Παρακάτω παρουσιάζεται πως διαμορφώθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο της επαγωγής.

Πίνακας 5

Οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο της επαγωγής

Απαντήσεις	Άμεση	Αξιολόγηση	Ύστερη	Αξιολόγηση
	%	N	%	N
Δεν ξέρω	20	75	15	57
Άσχετες απαντήσεις	5	19	6	22
Ενέργεια στο αντικείμενο	**43**	166	**42**	160
Λειτουργικά χαρακτηριστικά	**32**	124	**38**	145
Ν απαντήσεων		384		384

Η ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων στο έργο της επαγωγής έδειξε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, στην πορεία κατάκτησης μιας καινούργιας λέξης (στο επίπεδο της κατανόησης) εστιάζουν κυρίως στο πως ενεργούμε πάνω στο αντικείμενο (εφόσον πρόκειται για συγκεκριμένο αντικείμενο) και στο ποια είναι τα λειτουργικά του χαρακτηριστικά, τόσο στην άμεση όσο και στην ύστερη αξιολόγηση.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των παιδιών που εστίαζαν στο πως ενεργούμε στο αντικείμενο ήταν στατιστικά σημαντικά περισσότερες από τις απαντήσεις «δεν ξέρω» (άμεση: Wilcoxon: Z=5.1, p<.0000, ύστερη αξιολόγηση: Wilcoxon: Z=5.8,

p<.0000), τις άσχετες απαντήσεις (άμεση: Wilcoxon: Z=9.3, p<.0000, ύστερη αξιολόγηση: Wilcoxon: Z=9.3, p<.0000), τις απαντήσεις που εστιάζουν σε λειτουργικά χαρακτηριστικά (άμεση: Wilcoxon: Z=2.4, p<.05). Τα παραπάνω ευρήματα δεν διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με την ηλικία και το γλωσσικό πλαίσιο. Ωστόσο, τα παιδιά ηλικίας 5- και 6- ετών έτειναν να εστιάζουν περισσότερο στα λειτουργικά χαρακτηριστικά του αντικειμένου σε σχέση με τα παιδιά 4- ετών.

Ορισμός

Συνολικά το 55% των απαντήσεων των παιδιών ήταν αποδεκτοί ορισμοί κατά τη διάρκεια της άμεσης αξιολόγησης και το 57% των απαντήσεων κατά την ύστερη αξιολόγηση. Για τη συγκεκριμένη δοκιμασία αποδεκτός ορισμός μιας λέξης ήταν αυτός που περιλάμβανε όλες τις ακόλουθες πληροφορίες: (α) εξωτερικά χαρακτηριστικά, (β) λειτουργικά και (γ) σημασιολογικά χαρακτηριστικά. Η περιγραφή των παραπάνω κατηγοριών και παραδείγματα παρουσιάζονται παρακάτω στον πίνακα 6.

Πίνακας 6

Είδη απαντήσεων στο έργο του ορισμού

Απαντήσεις	**Περιγραφή**
Δεν ξέρω	Όταν δεν έδιναν καμία απάντηση
Άσχετες απαντήσεις	Όταν έδιναν άσχετες απαντήσεις
Εξωτερικά χαρακτηριστικά	Αναφορά σε εξωτερικά χαρακτηριστικά. (Π.χ. *είναι μακρόστενο, και καφέ για το όμποε*).
Λειτουργικά χαρακτηριστικά	Αναφορά σε λειτουργικά χαρακτηριστικά του αντικειμένου (π.χ. *παίζεις μουσική με αυτό για το όμποε*)
Λέξη «βασικού επιπέδου» (basic level word)	Χρήση μιας άλλης λέξης από την ίδια σημασιολογική κατηγορία (π.χ. *το όμποε είναι ένα φλάουτο*)
Λέξη επιπέδου υπερκατηγορίας (superordinate level word)	Χρήση μιας λέξης που δείχνει την κατηγορία που ανήκει η λέξη (π.χ. *το όμποε είναι μουσικό όργανο*)

Ο πίνακας 7 παρακάτω παρουσιάζει τη διασπορά των απαντήσεων στο έργο του ορισμού. Τα παιδιά εστιάζουν σε διάφορες πτυχές της σημασίας της νέας λέξης-στόχου όπως εξωτερικά, λειτουργικά, σημασιολογικά χαρακτηριστικά. Φαίνεται όμως, ότι όταν ζητείται από παιδιά προσχολικής ηλικίας να δώσουν ένα ορισμό για την καινούργια λέξη που άκουσαν αυτά εστιάζουν κυρίως στα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της λέξης (38%) και μετά στα λειτουργικά της χαρακτηριστικά (15%).

Όσον αφορά τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά, βρέθηκε ότι τα παιδιά στο έργο του ορισμού χρησιμοποιούσαν περισσότερες λέξεις βασικού επιπέδου (basic level words) (38%) παρά λέξεις υπερκατηγορίας (superordinate level words) (15%) κατά την άμεση αξιολόγηση. Το ίδιο εύρημα παρατηρήθηκε και κατά την ύστερη αξιολόγηση. Οι διαφορές βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικές τόσο για την άμεση (Wilcoxon: Z=6.7, p<.0000) όσο και για την ύστερη αξιολόγηση (Wilcoxon: Z=6.1, p<.0000).

Επίσης βρέθηκε ότι όσο πιο μεγάλα ήταν τα παιδιά τόσο περισσότερο έδιναν ορισμούς που εστίαζαν στα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της νέας λέξης. Οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές (Kruskal-Wallis, 1 – Way ANOVA: X^2 = 41.3, df=2, p<.0000). Τέλος, ένα άλλο εύρημα ήταν ότι τα παιδιά που έλαβαν μέρος στη συνθήκη του Ορισμού έδιναν ορισμούς που εστίαζαν περισσότερο στα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της λέξης απ'ότι τα παιδιά που έλαβαν μέρος στη συνθήκη του Λεξιλογικής αντίθεσης. Οι διαφορές βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές τόσο στην άμεση (Wilcoxon: Z=2.1, p<.05) όσο και στην ύστερη αξιολόγηση (Wilcoxon: Z=2.2, p<.05). Από την άλλη πλευρά τα παιδιά που έλαβαν μέρος στη συνθήκη της Αναλογίας και στο έργο του ορισμού έτειναν να εστιάζουν περισσότερο στα «λειτουργικά χαρακτηριστικά» παρά τα παιδιά που είχαν λάβει μέρος στις άλλες συνθήκες.

Πίνακας 7

Οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο του ορισμού

Απαντήσεις	**Άμεση**	**Αξιολόγηση**	**Ύστερη**	**Αξιολόγηση**
	%	**N**	**%**	**N**
Δεν ξέρω	39	151	36	140
Άσχετες απαντήσεις	6	22	6	24
Αντιληπτικά χαρακτηριστικά	2	9	2	6
Λειτουργικά χαρακτηριστικά	**15**	58	**20**	78
Σημασιολογικά χαρακτηριστικά[27]	**38**	144	**35**	136
N απαντήσεων		384		384

Αναλογία

Σε αυτό το έργο αποδεκτές ήταν οι απαντήσεις που απαντούσαν στο έργο της αναλογίας αναφέροντας ένα άλλο αντικείμενο από την ίδια σημασιολογική κατηγορία. Οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο της αναλογίας παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 8).

27. Η χρήση λέξεων βασικού επιπέδου και υπερκατηγορίας προστέθηκαν μαζί και δημιουργήθηκε μια νέα κατηγορία που ονομάστηκε σημασιολογικά χαρακτηριστικά

Πίνακας 8

Είδη απαντήσεων στο έργο της αναλογίας

Απαντήσεις	Περιγραφή
Δεν ξέρω	Όταν δεν έδιναν καμία απάντηση
Άσχετες απαντήσεις	Όταν έδιναν άσχετες απαντήσεις
Λέξεις που παρομοιάζουν ως προς το σχήμα	Πχ. Το όμποε είναι σαν ένας σωλήνας
Λέξη «βασικού επιπέδου» (basic level word)	Χρήση μιας άλλης λέξης βασικού επιπέδου (*π.χ. το όμποε είναι σαν τον αυλό*)
Δοσμένη αναλογία	Χρήση της αναλογίας που δόθηκε στην ιστορία

Πίνακας 9

Οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο της αναλογίας

Απαντήσεις	Άμεση	Αξιολόγηση	Ύστερη	Αξιολόγηση
	%	N	%	N
Δεν ξέρω	72	277	76	293
Άσχετες απαντήσεις	1	5	2	6
Λέξεις που παρομοιάζουν ως προς το σχήμα	3	8	1	2
Λέξη «βασικού επιπέδου» (basic level word)	8	31	8	30
Δοσμένη αναλογία	**16**	**63**	**14**	53
Ν απαντήσεων		384		384

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 9 παρακάτω το έργο της αναλογίας ήταν δύσκολο για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αφού το 72% των απαντήσεων κατά την άμεση και το 76% των απαντήσεων κατά την ύστερη αξιολόγηση άνηκαν στην κατηγορία «δεν ξέρω». Όσον αφορά τις υπόλοιπες απαντήσεις οι περισσότερες (16%) ανήκαν στην κατηγορία «δοσμένη αναλογία» και λιγότερες (8%) στην κατηγορία «λέξεις βασικού επιπέδου». Οι διαφορές βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικές τόσο για την άμεση αξιολόγηση (Wilcoxon: $Z=5.5$, $p<.0000$) όσο και κατά την ύστερη αξιολόγηση (Wilcoxon: $Z=3.5$, $p<.005$).

Η ίδια εικόνα παρατηρήθηκε και στην ανάλυση σε σχέση με την ηλικία των παιδιών και το γλωσσικό πλαίσιο. Ειδικότερα στη συνθήκη της Αναλογίας τα παιδιά έδιναν στατιστικά σημαντικά περισσότερες απαντήσεις «δοσμένης αναλογίας» παρά άλ-

λες απαντήσεις τόσο για την άμεση (Z = 5.08, p<.0000) όσο και για την ύστερη αξιολόγηση (Z = 4.2, p<.0000). Στις υπόλοιπες συνθήκες τα παιδιά έτειναν να δίνουν περισσότερες απαντήσεις που εστίαζαν στην κατηγορία «λέξη βασικού επιπέδου» παρά τη «δοσμένη αναλογία».

Λεξιλογική αντίθεση

Στο έργο της λεξιλογικής αντίθεσης το 85% των απαντήσεων των παιδιών κατά την άμεση αξιολόγηση και το 92% κατά την ύστερη αξιολόγηση ανήκαν στην κατηγορία «δεν ξέρω». Σωστές θεωρήθηκαν οι απαντήσεις που διαφοροποιούσαν τη νέα λέξη-στόχο με μια άλλη από την ίδια σημασιολογική κατηγορία. Ο πίνακας 10 παρουσιάζει τα είδη των απαντήσεων που δόθηκαν στο έργο της λεξιλογικής αντίθεσης.

Πίνακας 10

Είδη απαντήσεων στο έργο της λεξιλογικής αντίθεσης

Απαντήσεις	**Περιγραφή**
Δεν ξέρω	Όταν δεν έδιναν καμία απάντηση
Λέξη «βασικού επιπέδου» (basic level word)	Χρήση μιας άλλης λέξης βασικού επιπέδου, από την ίδια σημασιολογική κατηγορία (*το όμποε είναι διαφορετικό από την τρομπέτα*)
Δοσμένη αντίθεση	Χρήση της λεξιλογικής αντίθεσης που δόθηκε στην ιστορία (*π.χ. το όμποε είναι διαφορετικό από το πιάνο και την κιθάρα*)

Πίνακας 11

Οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο της λεξιλογικής αντίθεσης

Απαντήσεις	**Άμεση**	**Αξιολόγηση**	**Ύστερη**	**Αξιολόγηση**
	%	**N**	**%**	**N**
Δεν ξέρω	80	309	91	349
Λέξη «βασικού επιπέδου» (basic level word)	2	6	2	6
Δοσμένη αντίθεση	**18**	**69**	**8**	**29**
N απαντήσεων		384		384

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 11 παρακάτω, το έργο της λεξιλογικής αντίθεσης αποδείχτηκε επίσης δύσκολο για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αφού το 80% των απαντήσεων ήταν «δεν ξέρω». Από τις υπόλοιπες απαντήσεις των παιδιών οι περισσότερες 18% κατά την άμεση αξιολόγηση άνηκαν στην κατηγορία «δοσμένη αντίθεση»

παρά στην κατηγορία «λέξη βασικού επιπέδου», από την ίδια δηλαδή σημασιολογική κατηγορία. Οι διαφορές βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικές τόσο για την άμεση (Wilcoxon: Z=4.1, p<.0000) όσο και κατά την ύστερη αξιολόγηση (Wilcoxon: Z=3.1, p<.005). Η ίδια εικόνα παρατηρήθηκε και σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα που άνηκαν τα παιδιά.

Η ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών σε σχέση με το γλωσσικό πλαίσιο έδειξε ότι τα παιδιά πού είχαν πάρει μέρος στη συνθήκη της Λεξιλογικής αντίθεσης έδιναν περισσότερες απαντήσεις που άνηκαν στην κατηγορία «δοσμένη αντίθεση» (72%) παρά απαντήσεις που άνηκαν στην κατηγορία «δεν ξέρω» κατά την άμεση αξιολόγηση. Οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές (Wilcoxon: Z=2.8, p<.005).

Παραγωγή πρότασης

Το 70% των απαντήσεων κατά την άμεση αξιολόγηση και το 73% κατά την ύστερη αξιολόγηση στο έργο της παραγωγής πρότασης ήταν δόκιμες προτάσεις (που έδειχναν ότι τα παιδιά είχαν κατανοήσει την καινούργια λέξη). Για το συγκεκριμένο έργο για να θεωρηθεί μια πρόταση δόκιμη θα έπρεπε να περιλαμβάνει μια από τις ακόλουθες πληροφορίες (αντιληπτικά, λειτουργικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά). Στον πίνακας 12 περιγράφονται τα είδη των απαντήσεων που δόθηκαν στο έργο της παραγωγής πρότασης.

Πίνακας 12

Είδη απαντήσεων στο έργο της παραγωγής πρότασης

Απαντήσεις	**Περιγραφή**
Δεν ξέρω	Όταν δεν έδιναν καμία απάντηση
Ιδιόμορφα χαρακτηριστικά	Προτάσεις που εστίαζαν σε ιδιόμορφες σχέσεις (π.χ. *το όμποε και το φλάουτο πάνε μαζί γιατί είναι φίλοι*).
Αντιληπτικά χαρακτηριστικά	Προτάσεις που εστίαζαν σε αντιληπτικά χαρακτηριστικά (π.χ. *το όμποε και το φλάουτο πάνε μαζί γιατί έχουν το ίδιο σχήμα*).
Λειτουργικά χαρακτηριστικά	Προτάσεις που εστίαζαν σε λειτουργικά χαρακτηριστικά (π.χ. *το αγόρι πάει μαζί με το όμποε γιατί παίζει μουσική με αυτό*).
Σημασιολογικά χαρακτηριστικά	Προτάσεις που εστιάζουν στην κατηγοριοποίηση (π.χ. *το όμποε και το φλάουτο πάνε μαζί γιατί είναι όργανα).*

Όπως φαίνεται παρακάτω στον πίνακα 13 οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο της παραγωγής πρότασης εστιάζονταν στα «λειτουργικά» χαρακτηριστικά των αντικειμένων κατά τη διάρκεια και των δύο μετρήσεων. Ειδικότερα, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι τα «λειτουργικά» χαρακτηριστικά υπερτερούσαν στις προτάσεις των παι-

Πίνακας 13

Οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο της παραγωγής πρότασης

Απαντήσεις	Άμεση	Αξιολόγηση	Ύστερη	Αξιολόγηση
	%	N	%	N
Δεν ξέρω	33	128	27	104
Ιδιόμορφα χαρακτηριστικά	6	23	6	24
Εξωτερικά χαρακτηριστικά	**11**	42	**9**	34
Λειτουργικά χαρακτηριστικά	**42**	160	**53**	205
Σημασιολογικά χαρακτηριστικά	8	31	4	17
Ν απαντήσεων		384		384

διών σε σχέση με τα «αντιληπτικά» χαρακτηριστικά [άμεση αξιολόγηση (Wilcoxon: Z=6.7 p<.0000); ύστερη αξιολόγηση (Wilcoxon: Z = 4.9, p<.0000)] και τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά [άμεση αξιολόγηση (Wilcoxon: Z=7.3, p<.0000); ύστερη αξιολόγηση (Wilcoxon: Z=9.08, p<.0000)].

Η ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών σε σχέση με την ηλικία έδειξε ότι οι προτάσεις όλων των ηλικιακών ομάδων εστίαζαν κυρίως στα «λειτουργικά» και λιγότερο στα «εξωτερικά» χαρακτηριστικά των αντικειμένων. Στα παιδιά 6- ετών παρατηρήθηκε η ίδια εικόνα, ενώ αυξήθηκε ο αριθμός των απαντήσεων που εστίαζαν στα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων. Οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο της παραγωγής πρότασης σε σχέση με το γλωσσικό πλαίσιο παρουσίασε την ίδια εικόνα (Ralli, 1999) εκτός από το γλωσσικό πλαίσιο του ορισμού. Τα παιδιά που συμμετείχαν στη συνθήκη του Ορισμού παρήγαγαν προτάσεις που έτειναν να εστιάζουν περισσότερο στα «σημασιολογικά» χαρακτηριστικά παρά τα παιδιά που συμμετείχαν στις άλλες συνθήκες.

6. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε για να διερευνήσει πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατακτούν νέες λέξεις μέσα από την ανάγνωση ιστοριών αναδεικνύοντας έτσι την πορεία κατάκτησης λεξιλογίου μέσα από ένα οργανωμένο μεθοδολογικά πειραματικό σχεδιασμό.

Χρησιμοποιώντας ως ένα από τα μεθοδολογικά εργαλεία την ανάγνωση ιστοριών η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν νέες λέξεις μέσα από την ανάγνωση ιστοριών, ωστόσο η πορεία κατάκτησης των νέων λέξεων διαφοροποιείται σε σχέση με την ηλικία, το γλωσσικό πλαίσιο που παρουσιάζεται η λέξη αλλά και τον τρόπο αξιολόγησης της αποκτηθείσας γνώσης. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι στην κατάκτηση νέου λεξιλογίου έχει βρεθεί από προηγούμενες έρευνες ότι συμβάλλουν επίσης παράγοντες που σχετίζονται με το γνωστικό επίπεδο του παιδιού όπως η φωνολογική μνήμη και το λεξιλογικό επίπεδο (Ralli, 1999; Ralli, Dockrell, 2005).

Με σκοπό να αναδειχθούν οι λεξιλογικές αναπαραστάσεις που σχηματίζουν τα παιδιά στην πορεία απόκτησης λεξιλογίου, χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά λεξιλογικά έργα για να αξιολογηθεί η αποκτηθείσα γνώση. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το προφίλ των λεξιλογικών αναπαραστάσεων των παιδιών διαφοροποιείται σε σχέση με την ηλικία, το γλωσσικό πλαίσιο και τα έργα τα οποία σχεδιάστηκαν για να μετρήσουν διαφορετικές πτυχές της απόκτησης των νέων λέξεων.

Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκαν οι λεξιλογικές αναπαραστάσεις των νέων λέξεων σε μη λεκτικό (έργο πολλαπλής επιλογής) και λεκτικό επίπεδο (έργα επαγωγής, ορισμού, αναλογίας, λεξιλογικής αντίθεσης). Επίσης μελετήθηκε η παραγωγή των νέων λέξεων μέσα από το έργο της ονοματοθεσίας καθώς και η σύνθεση παραγωγής και κατανόησης μέσα από το έργο της παραγωγής πρότασης (να σκεφτούν μια σχετική πρόταση και να την πουν).

Συνολικά, σχεδόν όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνώριζαν την εικόνα της νέας λέξης (μη-λεκτική κατανόηση) όπως αυτό παρουσιάστηκε μέσα από το έργο της πολλαπλής επιλογής. Το παραπάνω εύρημα είναι σύμφωνο και με άλλες έρευνες που χρησιμοποίησαν το έργο της πολλαπλής επιλογής (Elley, 1989; Robbins & Ehri, 1994).

Αντίθετα, οι επιδόσεις των παιδιών στα έργα που αξιολογούσαν τη λεκτική κατανόηση παρουσίαζαν ένα ποικιλόμορφο προφίλ. Στο λεξιλογικό έργο της επαγωγής είχαν τη μεγαλύτερη επιτυχία σε σχέση με τα υπόλοιπα. Αναλύοντας τις λεξιλογικές αναπαραστάσεις τους διαπιστώνουμε ότι αυτές εστίαζαν «στο πως ενεργούμε» πάνω σε ένα αντικείμενο και στο ποια είναι τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του. Αξίζει να σημειωθεί ότι όσο μεγαλύτερα σε ηλικία ήταν τα παιδιά τόσο περισσότερο έτειναν να εστιάζουν στα λειτουργικά χαρακτηριστικά. Ίσως αυτό να σημαίνει ότι στην αναπτυξιακή πορεία των απόκτησης νέων λέξεων, για τα μικρότερα παιδιά είναι ευκολότερο να εστιάσουν πρώτα στο πως ενεργούμε πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα και μεγαλώνοντας να κατανοήσουν και τα λειτουργικά τους χαρακτηριστικά.

Επίσης τα παιδιά που είχαν λάβει μέρος στη συνθήκη της Επαγωγής έδιναν περισσότερες αποδεκτές απαντήσεις στο συγκεκριμένο έργο σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά από τις άλλες πειραματικές συνθήκες. Το παραπάνω εύρημα συνάδει και με άλλες έρευνες που έχουν διαπιστώσει ότι το πραγματολογικό και το συντακτικό πλαίσιο βοηθά το παιδί να κατανοήσει μια καινούργια λέξη (Nelson, 1988; Nelson, Hampson & Shaw, 1993).

Η παραγωγή ενός ορισμού αποδείχτηκε ότι ήταν ένα έργο μετρίου δυσκολίας αφού το 50% των απαντήσεων των παιδιών ήταν αποδεκτοί ορισμοί. Αναλύοντας το περιεχόμενο των ορισμών διαπιστώθηκε ότι οι λεξιλογικές τους αναπαραστάσεις σε αυτό το επίπεδο εστίαζαν στα εξωτερικά, τα λειτουργικά, και τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της σημασίας της νέας λέξης. Κυρίως οι απαντήσεις τους επικεντρώθηκαν στα σημασιολογικά χαρακτηριστικά (χρήση λέξεων βασικής κατηγορίας και υπερκατηγορίας) και μετά στα λειτουργικά των λέξεων. Το παραπάνω εύρημα συνάδει με την αρχή ενός «βασικού επιπέδου» κατηγοριοποίησης (Rosch, 1978). Επιπλέον, οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο του ορισμού διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με το γλωσσικό πλαίσιο που παρουσιάζονταν οι νέες λέξεις. Τα παιδιά που είχαν λάβει μέρος στη συνθήκη του Ορισμού ανέπτυξαν λεξιλογικές αναπαραστάσεις που επικε-

ντρώνονταν περισσότερο στα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της νέας λέξης, ενώ οι λεξιλογικές αναπαραστάσεις των παιδιών στη συνθήκη της Αναλογίας επικεντρώνονταν κυρίως στα λειτουργικά χαρακτηριστικά. Η χρήση των πληροφοριών που παρουσιάζονται σε ένα γλωσσικό πλαίσιο για την κατάκτηση νέων λέξεων επιβεβαιώνεται και με το παράδειγμα του ορισμού και ταυτόχρονα υποστηρίζεται και από τη θεωρία των Sternberg & Powell (1983).

Κλείνοντας με τα έργα που αξιολογούσαν τη λεκτική κατανόηση διαπιστώνεται ότι όσον αφορά τα έργα της αναλογίας και της λεξιλογικής αντίθεσης, η συσχέτιση της νέας λέξης με άλλες που βρίσκονται στο ίδιο σημασιολογικό επίπεδο είτε σε επίπεδο ομοιότητας είτε σε επίπεδο διαφοράς φαίνεται ότι ήταν ένα δύσκολο έργο για τα παιδιά, αφού στα έργα της αναλογίας και της αντίθεσης παρουσιάστηκε ο μεγαλύτερος αριθμός «λανθασμένων» απαντήσεων. Φαίνεται ότι η συσχέτιση μιας νέας λέξης με άλλες από το ίδιο σημασιολογικό πλαίσιο αφορά βαθύτερα επίπεδα κατανόησης για τα οποία τα παιδιά μπορεί να μην είναι ακόμη αναπτυξιακά έτοιμα να ανταποκριθούν ή μπορεί να χρειάζονται μεγαλύτερη εμβάθυνση στις πληροφορίες. Ωστόσο ακόμη και το χαμηλό ποσοστό των σωστών απαντήσεων (28%) κατά την άμεση αξιολόγηση και κατά την ύστερη αξιολόγηση (20%) αποδεικνύει ότι τα γλωσσικά πλαίσια της Αναλογίας και της Λεξιλογικής αντίθεσης μπορούν να συμβάλλουν στην απόκτηση νέων λέξεων το οποίο συνάδει και με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Gentner & Holyoak, 1977; Gottfried & Tonks, 1996).

Όσον αφορά τη φωνολογική αναπαράσταση των νέων λέξεων αυτή αξιολογήθηκε μέσα από ένα έργο παραγωγής, αυτό της ονοματοθεσίας. Το 50% των απαντήσεων των παιδιών ήταν σωστές. Η ποιοτική ανάλυση των «λανθασμένων» απαντήσεων έδειξε ότι κυρίως τα παιδιά χρησιμοποιούσαν μια άλλη λέξη (βασικού επιπέδου) που άνηκε στην ίδια σημασιολογική κατηγορία και την οποία ήδη γνώριζαν. Η χρήση άλλων λέξεων βασικού επιπέδου μπορεί να σημαίνει ότι τα παιδιά στην πορεία κατάκτησης νέων λέξεων αν δεν καταφέρουν να αποκτήσουν την ακριβή φωνολογική αναπαράσταση της νέας λέξης καταφεύγουν στη χρήση άλλων λέξεων βασικού επιπέδου ή υπερκατηγορίας το οποίο μπορεί να αντικατοπτρίζει μια δυσκολία ανάσυρσης (Huttenlocher, 1974; Thompson & Chapman, 1977).Τα παιδιά επίσης είχαν καλύτερες επιδόσεις όσο μεγαλύτερα ήταν στην ηλικία. Τέλος, βρέθηκε ότι το γλωσσικό πλαίσιο που συνέβαλε σε καλύτερα αποτελέσματα στο έργο της ονοματοθεσίας ήταν αυτό της Επαγωγής και της Λεξιλογικής αντίθεσης.

Τέλος στο έργο παραγωγής πρότασης (με βοήθεια συσχετισμού), τα παιδιά εστίαζαν σε διάφορα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σημασίας των νέων λέξεων όπως (ιδιόμορφα, εξωτερικά, λειτουργικά, σημασιολογικά). Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών εστίαζαν στα λειτουργικά και στα εξωτερικά χαρακτηριστικά της νέας λέξης. Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι τα μεγαλύτερα παιδιά εστίαζαν περισσότερο στα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των νέων λέξεων, κάτι που ενδέχεται να εξηγείται αναπτυξιακά αφού παρόμοια ευρήματα διαπιστώθηκαν και στα προηγούμενα έργα.

Συμπερασματικά η παρούσα μελέτη έδειξε ότι η διαδικασία κατάκτησης νέου λεξιλογίου διανύει μια πορεία μεταξύ κατανόησης και παραγωγής οι οποίες δεν αποτελούν ικανότητες που υπάρχουν απόλυτα ή δεν υπάρχουν. Μπορεί να υπάρχουν διαφορετικά

επίπεδα κατανόησης και παραγωγής όπως έδειξαν και τα αποτελέσματα της έρευνας. Αν σκεφτεί κανείς το παράδειγμα της κατανόησης, η επιτυχία στο έργο πολλαπλής επιλογής (μη λεκτική κατανόηση) μπορεί να αποτελεί το πρώτο επίπεδο κατανόησης. Επιτυχία στα υπόλοιπα έργα της λεκτικής κατανόησης (επαγωγή, ορισμός, αναλογία, λεξιλογική αντίθεση) μπορεί να αντικατοπτρίζουν πιο υψηλά επίπεδα κατανόησης. Η παραπάνω πρόταση είναι σύμφωνη με τους Donaldson & Laing (1993) οι οποίοι έχουν ξεχωρίσει τρία επίπεδα κατανόησης (Επίπεδο 0: μη λεκτική κατανόηση; Επίπεδο 1: Μερική γλωσσική κατανόηση; Επίπεδο 2: Ολοκληρωμένη γλωσσική κατανόηση).

Επίσης ο παραπάνω ισχυρισμός είναι σύμφωνος και με τον Oviatt (1980,1982) ο οποίος διέκρινε δύο ξεχωριστούς τύπους κατανόησης, την αναγνωριστική κατανόηση «recognitory comprehension» και την συμβολική κατανόηση «symbolic comprehension». Η αναγνωριστική κατανόηση θα μπορούσε να αντικατοπτρίζει τις λεξιλογικές αναπαραστάσεις των παιδιών στο έργο πολλαπλής επιλογής και την τεράστια επιτυχία σε αυτό. Από την άλλη η συμβολική κατανόηση η οποία αντιπροσωπεύει πιο υψηλά επίπεδα κατανόησης θα μπορούσε να αντιστοιχηθεί στα έργα της επαγωγής, του ορισμού, της αναλογίας και της λεξιλογικής αντίθεσης.

7. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Τα πορίσματα της παραπάνω έρευνας έχουν εκπαιδευτικές προεκτάσεις στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής. Η αφήγηση ιστοριών μπορεί να συμβάλλει στην απόκτηση νέου λεξιλογίου, στη βελτίωση δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου και αργότερα στην ανάγνωση και στη γραφή. Πιο συγκεκριμένα τα πορίσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε προγράμματα παρέμβασης για την ανάπτυξη του λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας τόσο από παιδαγωγούς όσο και από γονείς.

Είναι σημαντικό οι ενήλικες, όταν διαβάζουν μια ιστορία στα παιδιά να έχουν υπόψη τους ότι τα κείμενα που παρουσιάζουν τις νέες λέξεις με πιο άμεσο τρόπο (περιγράφοντας χαρακτηριστικά και ιδιότητες των άγνωστων λέξεων) είναι περισσότερο βοηθητικά. Επίσης, όπως και η παρούσα έρευνα έδειξε, η διαδικασία κατάκτησης νέων λέξεων πραγματοποιείται σε πολλά επίπεδα και σε βάθος χρόνου. Έτσι τα παιδιά χρειάζεται να εκτεθούν στις νέες λέξεις μέσω των ιστοριών περισσότερο από μια φορές.

Χρήσιμο θα ήταν επίσης οι παιδαγωγοί μετά την αφήγηση μιας ιστορίας να ζητήσουν από τα παιδιά να αναδιηγηθούν την ιστορία αλλά και να τους κάνουν ερωτήσεις ανάλογες με αυτές που χρησιμοποιήθηκαν στα λεξιλογικά έργα της παρούσας έρευνας (π.χ. τι είναι αυτό; ξέρεις κάτι άλλο σαν και αυτό; τι νομίζεις ότι σημαίνει αυτό;). Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο παιδαγωγός θα μπορέσει να αξιολογήσει την κατανόηση της ιστορίας από το παιδί καθώς και σε ποια επίπεδα έχει κατακτήσει τις νέες λέξεις. Έτσι θα μπορέσει να ενισχύσει το κάθε παιδί αντίστοιχα στα επίπεδα εκείνα που χρειάζεται περισσότερη βοήθεια. Η παραπάνω πρόταση συνάδει και με την άποψη του Vygotsky για την ανάπτυξη του παιδιού, σύμφωνα με την οποία ο παιδαγωγός χρειάζεται να γνωρίζει το επίπεδο του παιδιού ώστε να το βοηθήσει κατάλληλα για να προχωρήσει περαιτέρω.

Βιβλιογραφία

Au, T.K. (1990). Children's use of information in word learning. *Journal of Child Language*, 17(2), 393-416.

Carey, S. and E. Bartlett (1978). Acquiring a single new word. *Papers and reports on child language development*, 15, 17–29.

Banigan, R., L., & Mervis, C.B. (1988). The role of adult input in young children's category evolution: II an experimental study. *Journal of Child Language*, 15, 493-504

Burroughs, G.E.R. (1957). A study of the vocabulary of young children. Birmingham: Oliver and Boyd.

Caroll, J., Davies, P. & Richman, B. (1971). The American Heritage Word Frequency Book. Boston: Houghton Mifflin.

Clark E. V. (1987). The principle of contrast: A constraint on language acquisition. In B. MacWhiney (Eds) *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale NJ: Erlbaum.

Dockrell, J., (1981). *The child's acquisition of unfamiliar words*, University of Sterling, Sterling Scotland.

Dockrell, J.E. and Campbell, R.N. (1986). Lexical acquisition strategies. In S. Kuczaj and M. Barrett (Eds.), *Semantic Development*. New York: Springer Verlag.

Donaldson, M.L. & Laing , K. (1993). Children's comprehension and production of locative expressions. In D.J. Messer and G. J. Turner (Eds) *Critical influences on child language acquisition and development*: St Martins Press.

Eller, R., Pappas, C. and Brown, E. (1988). The lexical development of kindergarteners: Learning from written context. *Journal of Reading Behaviour*, 20(1), 5-24.

Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. Reading Research Quarterly, 24(2), 174-187.

Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Thal, D., Bates, E., Hartug, J., Pethick, S., & Reily, J. (1993). The MacArthur Communicative Development Inventories:user's guide and technical manual. San Diego: Singular Publishing Group.

Gentner, D. and Holoyoak, J. K. (1997). Reasoning and learning by Analogy. *American Psychologist*, 52, 32-34.

Gottfried, G.M., and Tonks, S.J.M. (1996). Specifying the relation between novel and known: Input affects the acquisition of novel colour terms. *Child Development*, 67, 850–866.

Heibeck, T. H., and Markman, E. M. (1987). Word learning in children: an examination of fast mapping. *Child Development*, 58, 1021-1034.

Huttenlocher, J. (1974). The origins of language comprehension. In R. Solso (Eds) *Theories in cognitive psychology*. Potomac MD: Erlbaum.

Katz, N., Baker, E. and Macnamara, J. (1974). What's in a name? A study of how children learn common and proper names. Child Development, 45, 469-473.

Leung, C., and Pikulski, J.J. (1990). Incidental word learning of kindergarten and first grade children through repeated read aloud events. In J. Zutell and S. McCormick (Eds.), *Literacy, theory and research: Analyses from multiple paradigms*. Chicago, National Reading Conference.

Meadows S. (1993). *The child as a thinker:The development and acquisition of cognition in childhood*. London and New York.

Nagy, W.E., Anderson, R.C., and Herman, P.A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237-270.

Nelson, K. (1988). Constraints on word learning ? *Cognitive Development*, 3, 221-246.

Nelson, K. (1990). Comment on Behrend's "Constraints and Development". *Cognitive development*, 5, 331-339.

Nelson, K. Hampson, J. & Shaw L. (1993). Nouns in early lexicons: evidence, explanations and implications. *Journal of Child Language*, 20, 61-84.

Oviatt, S. L. (1980). The emerging ability to comrehend language: An experimental approach. *Child Development*, 51, 97-106.

Oviatt, S. L. (1982). Infering what words mean: Early development in infants comprehension of common object names. *Child Development*, 53, 274-277.

Ralli, A. M. (1999). *Investigating lexical acquisition patterns: context and cognition.* Unpublished thesis, Institute of Education, University of London.

Ralli A. & Dockrell J. (2005). Multiple measures of assesing vocabulary acquisition: Implications for understanding lexical development. *Ψυχολογία* 12 (4), 587-603.

Robbins, C., and Ehri, L.C. (1994). Reading storybooks to kindergarteners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64.

Rosch, E. (1978). Principles of categorisation. In E. Rosch & B.B. Lloyd (Eds) *Cognition and categorisation.* Hillsdale NJ: Erlbaum.

Senechal, M and Cornell, E. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. Reading Research Quarterly, 28, 361-373.

Stanovich, K.E. and Cunnigham, A.E. (1993). "Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition". *Journal of Educational Psychology*, 85, 211-229.

Sternberg, R. and Powell, J. (1983). Comprehending verbal comprehension, American Psychologist, 38, 878-893.

Thompson, J. R. & Chapman, R. S. (1977) "Who is Daddy" revisited ? The status of two- year-olds overextended words in use and comprehension. *Journal of Child Language*, 4, 359 – 375.

Werner, H., and Kaplan, E. (1952). The acquisition of word meanings: A developmental study. *Monographs of Social Research in Child Development*, 15, (Whole number 51).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Δείγματα ιστοριών που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα

Συνθήκη επαγωγής: «Κατασκευάζοντας ένα feber»
Μία μέρα τα παιδιά της γειτονιάς αποφάσισαν να παίξουν τους Ινδιάνους. Το πρώτο πράγμα που σκέφτηκαν, ήταν να φτιάξουν ένα μέρος που θα μπορούσαν να μπαίνουν μέσα, να κάθονται και να παίζουν. Έτσι αποφάσισαν να φτιάξουν ένα *feber* αλλά δεν είχαν δέρματα ζώων. Έτσι, σκέφτηκαν να χρησιμοποιήσουν κάποιο ύφασμα που έμοιαζε με δέρμα ζώου. Όλα τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την ιδέα. Πέρασαν όλη την ημέρα φτιάχνοντας το *feber*. Στο τέλος της ημέρας το είχαν πια φτιάξει. Τώρα όμως είχε φτάσε η ώρα να πάνε για ύπνο. Όλα τα παιδιά ήταν πολύ περήφανα για αυτό που είχαν καταφέρει.

Συνθήκη ορισμού: «Τι είναι ένα feber;»
Ένα βροχερό απόγευμα, η δασκάλα έφερε στα παιδιά να διαβάσουν μαζί κάποια βιβλία με ωραίες εικόνες. Τα παιδιά διάλεξαν ένα βιβλίο και άρχισαν να το ξεφυλλίζουν. Σε μια από τις σελίδες είδαν κάτι που η δασκάλά τους είπε ότι είναι ένα *feber*. Τα παιδιά δεν ήξεραν τι ήταν αυτό και ρώτησαν τη δασκάλα να τους πει τι σημαίνει. Έτσι, η δασκάλα τους είπε ότι το *feber* είναι μια σκηνή από δέρμα ζώου που την έφτιαχναν Ινδιάνοι. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν τόσο πολύ με αυτό που τους είπε η δασκάλα και την ρώτησαν αν θα μπορούσαν και αυτά να φτιάξουν ένα ίδιο.

Συνθήκη αναλογίας: «Με τι άλλο μοιάζει το feber;»
Ο Kevin και η μητέρα του πήγαν στην Ντίσνευλαντ. Εκεί είδαν σε μια γωνία ένα *feber*. Πλησίασαν πιο κοντά για να το δουν καλύτερα. Είχαν μαζευτεί και άλλα παιδιά και το κοίταζαν. Ο Kevin δεν ήξερε τι ήταν, και έτσι ρώτησε τη μαμά του. Η μαμά του, του είπε ότι το *feber* είναι για τους Ινδιάνους όπως το σπίτι για αυτούς. Ο Kevin μετά κατάλαβε γιατί όλα τα παιδιά πέρναγαν την περισσότερη ώρα τους εκεί. Ήταν κάτι που δεν είχαν ξαναδεί.

Συνθήκη Λεξιλογικής αντίθεσης: Το feber είναι διαφορετικό από το....»
Χθες, η Μαρία και οι φίλες της πήγαν σε ένα πάρτι . Εκεί έπαιξαν με πολλά πράγματα. Έπαιξαν με το κουκλόσπιτο με ένα παιχνίδι–τροχόσπιτο και με ένα *feber*. Πέρναγαν πολύ ωραία. Ωστόσο μετά από λίγο μια μαμά ήρθε στο δωμάτιο και είπε στα παιδιά που στέκονταν πίσω από το *feber*, όχι αυτά που ήταν στο κουκλόσπιτο, ή στο παιχνίδι-τροχόσπιτο, ότι έπρεπε να βγουν έξω από το δωμάτιο. Η μαμά το είπε αυτό γιατί δεν υπήρχε αρκετός χώρος για όλους μέσα στο δωμάτιο. Έτσι τα παιδιά βγήκαν έξω και συνέχισαν να παίζουν κάπου αλλού.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Ασημίνα Ράλλη, Τομέας Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
e-mail: araIli@psych.uoa.gr