

## Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 6, No 1 (1999)



### World-meaning acquisition: Mapping words onto their meaning

Απόστολος Ευθυμίου

doi: [10.12681/psy\\_hps.24271](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24271)

Copyright © 2020, Απόστολος Ευθυμίου



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

### To cite this article:

Ευθυμίου Α. (2020). World-meaning acquisition: Mapping words onto their meaning. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 6(1), 1–12. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.24271](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24271)

## Απόκτηση της σημασίας των λέξεων: Αντιστοίχιση λεξιλογικού και σημασιολογικού συστήματος

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΕΥΘΥΜΙΟΥ

Καρδίτσα

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αντιστοιχούν τις λέξεις με τη σημασία τους. Για το σκοπό αυτό εξετάστηκαν 150 παιδιά τριών διαφορετικών ηλικιών, 4½-5, 7-8 και 11½-12 ετών, με την κλινική μέθοδο. Δόθηκαν δύο έργα που αναφέρονταν σε έννοιες συγγένειας. Το ένα αφορούσε συγγενείς των υποκειμένων και το άλλο συγγενείς τρίτων προσώπων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η κατανόηση της σημασίας μιας λέξης παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αντιστοίχισης της λέξης με τη σημασία της και ότι το φαινόμενο της γενίκευσης του πλάτους της έννοιας παρατηρείται και στα παιδιά της προσχολικής και στα παιδιά της σχολικής ηλικίας. Επίσης δείχνουν ότι τα παιδιά συνδέουν τους όρους συγγένειας με τις αντίστοιχες έννοιές τους περισσότερες φορές στην περίπτωση των δικών τους συγγενών απ ό,τι στην περίπτωση συγγενών τρίτων προσώπων.

Λέξεις-κλειδιά: Γενίκευση, παιδί, σημασία.

Για να μάθει κανείς μια νέα λέξη πρέπει να τη συνδέσει, σε μια τουλάχιστον περίπτωση, με το αντικείμενο, το πρόσωπο, τη σκηνή ή το γεγονός στο οποίο αναφέρεται (Baldwin, 1991). Πώς γνωρίζει κανείς ότι η λέξη-ετικέτα πρέπει να συνδεθεί με το αντικείμενο *per se*, σε αντίθεση με το μέγεθός του, το σχήμα του, το χρώμα του, κ.λπ., και πώς επιτυγχάνεται αυτή η σύνδεση; Τα ερωτήματα αυτά που πρωτοέθεσαν οι φιλόσοφοι (βλ. Quine, 1960. Wittgenstein, 1953) σήμερα αποτελούν μια από τις πλέον ισχυρές προκλήσεις για τους ερευνητές (βλ. Baldwin, 1989, 1991. Merriman & Bowman, 1989). Με τα θέματα αυτά ασχολείται και η παρούσα εργασία. Ειδικότερα, διερευνάται η πορεία που ακολουθεί η διαδικασία αντιστοίχισης της λέξης με τη σημασία της.

Υποστηρίζεται ότι τα παιδιά αποκτούν τις πρώτες τους λέξεις με αργό ρυθμό. Λίγο αργότερα, όμως, γύρω στην ηλικία του ενός έτους

και έξι μηνών, εμφανίζονται το φαινόμενο της «λεξιλογικής εκτίναξης» (Goldfield & Reznick, 1990. Mervis & Bertrand, 1995. Poulin-Dubois & Graham, 1994), με αποτέλεσμα να αποκτούν κατά μέσο όρο έξι λέξεις την ημέρα από την ηλικία των δύο έως την ηλικία των έξι ετών (Nelson, 1973). Δηλαδή, παρά την προφανή πολυπλοκότητα της αντιστοίχισης, τα παιδιά μαθαίνουν, κατά τα φαινόμενα, ένα μεγάλο αριθμό λέξεων με ταχύ ρυθμό και χωρίς προσπάθεια.

Σύμφωνα με πρόσφατες απόψεις για τη λεξιλογική ανάπτυξη, υποστηρίζεται ότι υπάρχουν τρεις ευδιάκριτες αναπτυξιακές φάσεις (βλ. Barrett, 1986. Harris, 1992. Nelson, 1988. Nelson & Lucariello, 1985).

Η πρώτη φάση χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια του παιδιού να ανακαλύψει τι είναι οι λέξεις και τι μπορούν να κάνουν (Harris, 1992). Κατά την προσπάθεια αυτή το παιδί τις χρησιμοποιεί ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του, δηλ. με

Το άρθρο αυτό βασίζεται μερικώς στη διδακτορική διατριβή που εκπόνησε ο συγγραφέας.

Τα περισσότερα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανακοινώθηκαν στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πάτρα, 1996.

Διεύθυνση: Απόστολος Ευθυμίου, Τρικάλων 99, 43100 Καρδίτσα. Τηλ.: 0441-22294

έναν τρόπο που οι μεγάλοι τον θεωρούν πολύ γενικό, εμφανίζοντας έτσι το φαινόμενο της «υπεργενίκευσης, δηλαδή γενίκευσης του πλάτους της έννοιας» (Barrett, 1986. Bowerman, 1976. Lucariello, 1987. Naigles & Gelman, 1995. Rescorla, 1980). Με άλλα λόγια, το παιδί αποτυχαίνει να αντιστοιχίσει σωστά το λεξιλογικό με το σημασιολογικό σύστημα.

Υποστηρίζεται ότι το φαινόμενο αυτό χαρακτηρίζει κυρίως το αρχικό στάδιο λεξιλογικής ανάπτυξης και ότι γίνεται πολύ σπάνιο μετά την ηλικία των δύομισι ετών (Clark, 1973). Επομένως, μέχρι την ηλικία αυτή, το παιδί αποκτά την ικανότητα να συντονίζει τις σχέσεις ανάμεσα στο λεξιλογικό και σημασιολογικό σύστημα. Η ικανότητα αυτή μπορεί να έχει γενικό χαρακτήρα και να εντάσσεται στο μηχανισμό απόκτησης της γλώσσας ή σε κάποιους γενικότερους μηχανισμούς μάθησης. Ανεξάρτητα από το τι ακριβώς συμβαίνει στην περίπτωση αυτή, η παραπάνω άποψη για την αντιστοιχία έρχεται σε αντίθεση με την άποψη της Lucariello (1987), η οποία διατείνεται πως ο συντονισμός προχωράει σε μια λέξη προς λέξη βάση τόσο στην πρώιμη όσο και στις μετέπειτα περιόδους λεξιλογικής ανάπτυξης. Δηλαδή η αντιστοιχία εξαρτάται από τις ιδιαιτερότητες της κάθε λέξης. Έτσι, μπορεί κανείς να ισχυρισθεί ότι το παιδί, για να συνδέσει σωστά μια νέα λέξη με την αντιστοιχία σημασίας της, χρειάζεται να αποκτήσει έναν ειδικό μηχανισμό σύνδεσης ή να προσαρμόσει το γενικότερο μηχανισμό αντιστοιχίας, που ενδεχομένως διαθέτει, στις ιδιαιτερότητες της λέξης αυτής και της σημασίας της. Έως ότου όμως επιτευχθεί αυτό, είναι δυνατή η εσφαλμένη χρήση ή η γενίκευση του πλάτους της έννοιας της νέας λέξης. Αν η υπόθεση αυτή αληθεύει, το φαινόμενο της γενίκευσης του πλάτους της έννοιας πρέπει να παρατηρείται και σε μεγαλύτερα παιδιά. Η παρούσα εργασία θέτει ως έναν από τους στόχους της την επαλήθευση ή την απόρριψη της παραπάνω υπόθεσης, δηλ. προσπαθεί να διερευνήσει αν και κατά πόσο το φαινόμενο αυτό εμφανίζεται στη διαδικασία λεξιλογικής ανάπτυξης παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Οι γενικεύσεις του πλάτους της έννοιας είναι

λάθη που, όπως υποστηρίζουν οι Naigles & Gelman (1995), δείχνουν ότι «τα σημασιολογικά συστήματα των παιδιών υφίστανται σημαντικές αλλαγές» (σ. 20) και ότι οι αιτίες που τις προκαλούν διαφέρουν από περίπτωση σε περίπτωση. Επίσης, αντανακλούν πτυχές των βαθύτερων σημασιολογικών αναπαραστάσεων του παιδιού και υποδηλώνουν μια πραγματικά ευρύτερη κατηγορία από εκείνη που οι λέξεις αντιπροσωπεύουν για τους ενηλίκους (Mervis, 1987).

Κατά τη δεύτερη φάση λεξιλογικής ανάπτυξης, τα παιδιά μαθαίνουν για τις εννοιολογικές κατηγορίες και αντιλαμβάνονται ότι οι λέξεις μπορεί να αναφέρονται σ' αυτές τις κατηγορίες (Harris, 1992). Δηλαδή, σε γενικές γραμμές, «γνωρίζουν το είδος της σημασίας που μπορούν να έχουν οι λέξεις και έτσι είναι σε θέση να δραστηριοποιούνται προκειμένου να ανακαλύψουν τις λέξεις που συμβολίζουν τη σημασία» (σ. 72).

Όταν τα παιδιά, αργότερα, κατά την τρίτη φάση, διαπιστώσουν λαθεμένη αντιστοιχία λέξης-σημασίας, αναθεωρούν και αναδιοργανώνουν τη γνώση τους και το λεξιλόγιό τους. Αν αληθεύει η άποψη ότι τα παιδιά αναδιοργανώνουν τις λέξεις σε περιοχές σχετιζόμενων λέξεων και ότι αναπτύσσουν ένα πιο πολύπλοκο σύστημα αντιστοιχίας των λέξεων με την περιοχή τους καθώς και κάθε λέξης με την έννοιά της, τότε η σωστή αντιστοιχία λέξης-σημασίας προϋποθέτει γνώση της γενικότερης σημασίας που εκφράζει η συγκεκριμένη περιοχή λέξεων, γνώση του τι σημαίνουν οι ήδη γνωστές στα παιδιά λέξεις της περιοχής στην οποία εντάσσεται η νεοσυνδεδεμένη λέξη, καθώς και γνώση της σημασίας της νέας λέξης. Συνεπώς, η πλήρης κατανόηση της σημασίας και η ανακάλυψη της λέξης που τη δηλώνει πρέπει να αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο για την ολοκλήρωση της αντιστοιχίας.

Η απόκτηση όλων των δομικών στοιχείων της σημασίας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ολοκλήρωσή της (Efthimiou, 1995. Jeyifous, 1992. Keil & Batterman, 1984), η οποία απαιτεί κάποιο χρονικό διάστημα. Οι έννοιες των λέξεων ενός σημασιολογικού πεδίου έχουν κοινά δομικά στοιχεία, όπως, π.χ., οι έννοιες των όρων συγγένειας (Ευθυμίου, 1993). Τα δομικά στοιχεία αυ-

τών των όρων είναι: φύλο, γενιά, γενεαλογική γραμμικότητα, αμοιβαιότητα, ηλικία και βαθμός συγγένειας (βλ. Ευθυμίου, 1993. Goodenough, 1965. Nogle, 1974. Romney & D' Andrade, 1964. Wallace & Atkins, 1960). Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω καθώς και το γεγονός πως στην αντιστοίχιση των λέξεων με τη σημασία τους πριν από την ολοκλήρωσή της γίνονται λάθη, μπορεί κανείς να υποθέσει το εξής: Τα παιδιά, αναγνωρίζοντας στην αρχή τα κοινά σημασιολογικά στοιχεία, στρέφουν την προσοχή τους σε αυτά με αποτέλεσμα να μην αντιστοιχούν σωστά τις λέξεις με τη σημασία τους. Στη συνέχεια, αναγνωρίζοντας την ύπαρξη διαφορετικών δομικών σημασιολογικών στοιχείων ανάμεσα στις λέξεις ενός σημασιολογικού πεδίου, αρχίζουν να μειώνουν τα λάθη τους. Όταν όμως τα παιδιά εντοπίσουν κάποια στοιχεία που διαφοροποιούν σαφώς τη μία σημασία από την άλλη, τότε κατορθώνουν να κάνουν σωστή αντιστοίχιση με λίγες, ίσως, παρεκκλίσεις, χωρίς ακόμα να έχουν κατανοήσει πλήρως τη σημασία. Αυτό το φαινόμενο ονομάζεται στην εργασία αυτή «χαλαρή αντιστοίχιση» και αποτελεί τον προθάλαμο της πλήρους αντιστοίχισης.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στην παρούσα μελέτη στηρίζεται στη θεωρία των σημασιολογικών πεδίων (Katz & Fodor, 1963) και στην τεχνική της συστατικής ανάλυσης (Bierwisch, 1970). Χρησιμοποιήθηκαν οι πιο απλοί παρακάτω όροι συγγένειας (Ευθυμίου, 1993. Haviland & Clark, 1974) για τους σκοπούς αυτής της εργασίας:

1) πατέρας/μητέρα, 2) γιος/κόρη, 3) αδερφός/αδερφή, 4) παππούς/γιαγιά (ευθείας γραμμικότητας, 2ου βαθμού), 5) εγγονός/εγγονή (ευθείας γραμμικότητας, 2ου βαθμού), 6) θείος/θεία (3ου βαθμού), 7) ανεψιός/ανεψιά (3ου βαθμού), 8) εξάδερφος/εξαδέρφη (4ου βαθμού).

Οι όροι αυτοί εξετάστηκαν σε δύο περιπτώσεις της σημασίας τους. Η πρώτη αναφερόταν στην ομάδα-οικογένεια που αποτελούνταν από πρόσωπα φωτογραφιών άγνωστα στα παιδιά της έρευνας (α' περίπτωση της σημασίας) και η δεύτερη στους συγγενείς του υποκειμένου καθώς και του/της αδερφού/αδερφής του (β' περίπτωση της σημασίας). Στην τελευταία περίπτω-

ση δε χρησιμοποιήθηκαν φωτογραφίες αλλά τα ονόματα των συγγενών (βλ. λεπτομέρειες στο κεφ. Μέθοδος).

Ανακεφαλαιωτικά, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί: 1) Αν το φαινόμενο της γενίκευσης του πλάτους της έννοιας οφείλεται στην αδυναμία του παιδιού να κατανοήσει τη σημασία των λέξεων πλήρως και, συνεπώς, αν η κατανόηση της σημασίας αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για την πλήρη αντιστοίχιση. 2) Αν το φαινόμενο της γενίκευσης του πλάτους της έννοιας χαρακτηρίζει και τη λεξιλογική ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής και σχολικής ηλικίας, και 3) αν παρατηρείται αντιστοίχιση της λέξης με τη σημασία της χωρίς ακόμα να έχει επιτευχθεί πλήρης κατανόησή της.

## Μέθοδος

### Δείγμα

Στην έρευνα αυτή έλαβαν μέρος συνολικά 150 παιδιά. Ήταν χωρισμένα σε τρεις ομάδες από άποψη ηλικίας, δηλ. παιδιά Νηπιαγωγείου ηλικίας 4½-5 ετών, παιδιά Β' τάξης Δημοτικού ηλικίας 7-8 ετών και παιδιά ΣΤ' τάξης Δημοτικού ηλικίας 11½-12 ετών. Κάθε ομάδα περιλάμβανε 50 παιδιά, ίσο αριθμό αγοριών και κοριτσιών και ίσο αριθμό παιδιών από γονείς με μορφωτικό επίπεδο Δημοτικού, Λυκείου και ανώτερο (ΤΕΙ) ή ανώτατο (ΑΕΙ) μορφωτικό επίπεδο. Τα παιδιά κάθε ομάδας ήταν της ίδιας τάξης σχολείων της πόλης της Καρδίτσας. Παιδιά με γλωσσικά και νοητικά προβλήματα ή από διαζευγμένους γονείς ή παιδιά άγαμων γονέων ή ορφανά δε συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη.

### Υλικό

α) **Φωτογραφίες προσώπων.** Χρησιμοποιήθηκαν 66 φωτογραφίες. Σε κάθε φωτογραφία υπήρχε ένα μόνο πρόσωπο. Το σύνολο των προσώπων χωρίστηκε σε 6 ομάδες, έτσι ώστε κάθε ομάδα να αποτελεί και μια οικογένεια. Κάθε οικογένεια περιλάμβανε τα πρόσωπα που αντιπροσώπευαν τους αμοιβαίους όρους συγγένειας

ας, που κάθε φορά εξετάζονταν (π.χ., παππούς/γιαγιά 2ου βαθμού και εγγονός/εγγονή 2ου βαθμού, θείος/θεία 3ου βαθμού και ανεψιός/ανεψιά 3ου βαθμού κ.ο.κ.), καθώς και τα πρόσωπα που αντιπροσώπευαν τους ενδιαμέσους βαθμούς συγγένειας (π.χ., πατέρας/μητέρα των εγγονιών και πατέρας/μητέρα και παππούς/γιαγιά των ανεψιών της πρώτης και δεύτερης παραπάνω ομάδας όρων αντίστοιχα). Τα τέκνα κάθε ζεύγους ήταν δύο, ένα άρρεν και ένα θήλυ. Ήταν τρία (ένα άρρεν και δύο θήλεα) μόνο στις περιπτώσεις κατά τις οποίες εξετάζονταν οι όροι με το δομικό στοιχείο της ίδιας γενιάς και οι όροι *θείος/θεία 3ου βαθμού*. Δε δημιουργούνταν, έτσι, πολύπλοκα γενεαλογικά δέντρα.

β) **Πληροφορίες για τα πρόσωπα των φωτογραφιών.** Με την παρουσίαση των φωτογραφιών δίνονταν ταυτόχρονα πληροφορίες για τις συγγενικές σχέσεις των προσώπων κάθε ομάδας-οικογένειας, χωρίς τη χρήση των συγγενικών όρων. Οι φωτογραφίες παρουσιάζονταν μία-μία ξεκινώντας από τα πρόσωπα της προηγούμενης γενιάς προς τα πρόσωπα της επόμενης. Αυτό έγινε για δύο λόγους. Πρώτον, η σειρά αυτή ανταποκρινόταν στη σειρά με την οποία αναπτύσσεται το γενεαλογικό δέντρο και, δεύτερον, κατά την παροχή των πληροφοριών, χρησιμοποιούταν η ενεργητική φωνή (π.χ., γέννησαν) και όχι η παθητική (π.χ., γεννήθηκαν), η οποία είναι περισσότερο δυσνόητη (Romaine, 1984). Οι πληροφορίες παρέχονταν χρησιμοποιώντας τη στερεότυπη φράση: «Ο άνδρας αυτός (παρουσιαζόταν ταυτόχρονα η φωτογραφία του) και η γυναίκα αυτή (παρουσιαζόταν ταυτόχρονα η φωτογραφία της) γέννησαν αυτό το αγόρι/αυτόν τον άνδρα (παρουσιαζόταν ταυτόχρονα η αντίστοιχη φωτογραφία) και αυτό το κορίτσι/αυτή τη γυναίκα» (παρουσιαζόταν ταυτόχρονα η αντίστοιχη φωτογραφία). Η φράση αυτή αναφερόταν στους γεννήτορες και τα τέκνα κάθε οικογένειας που παρουσιαζόταν στα παιδιά. Δηλαδή, οι πληροφορίες που δίνονταν αναφέρονταν στο ποιοι γέννησαν ποιους.

γ) **Δύο ερωτηματολόγια.** Κάθε ερωτηματολόγιο αντιστοιχούσε σε μια διαφορετική περίπτωση της σημασίας του κάθε όρου συγγένειας που εξεταζόταν. Το πρώτο αναφερόταν στις

ομάδες-οικογένειες που αποτελούνταν από πρόσωπα των φωτογραφιών (α' περίπτωση της σημασίας) και το δεύτερο στους συγγενείς κάθε παιδιού (β' περίπτωση της σημασίας). Κάθε ερωτηματολόγιο περιλάμβανε οχτώ ερωτήσεις για κάθε όρο. Οι μισές απαιτούσαν από το υποκείμενο: α) να δώσει στην α' περίπτωση τον αντίστοιχο όρο μιας συγκεκριμένης συγγενικής σχέσης [π.χ., στην περίπτωση της έννοιας *πατέρας*, «Το αγόρι αυτό (Ταυτόχρονα δείχνουμε το άρρεν τέκνο) τι τον έχει τον άνδρα αυτόν (Ταυτόχρονα δείχνουμε τον άρρενα γονέα);] και β) στη β' περίπτωση την αναγνώριση συγγενικού προσώπου στον αναφερόμενο από τον ερευνητή όρο [π.χ., για τον όρο *παππούς*, «Ποιον έχεις παπού;» και «Ποιον έχει παπού η Νίκη (Νίκη είναι η αδερφή του υποκειμένου);»] και τη χρήση του όρου που εξέφραζε τη συγγενική σχέση του προσώπου που αναφερόταν από τον ερευνητή προς αυτό τον ίδιο τον εξεταζόμενο [π.χ., για τον όρο *παππούς*, «Τι τον έχεις τον κύριο Γιώργο Ντέμο (όνομα του παπού του εξεταζόμενου παιδιού);» και «Τι τον έχει τον κύριο Γιώργο Ντέμο η Νίκη (Νίκη είναι η αδερφή του εξεταζόμενου);»]. Οι άλλες μισές απαιτούσαν την αιτιολόγηση της απάντησης (π.χ., για την απάντηση «Παπού», «Γιατί τον έχεις παπού;»). Στην α' περίπτωση κάθε όρος εξεταζόταν σε τέσσερις διαφορετικές καταστάσεις, ήτοι όταν ο απόγονος ήταν: i) παιδί άρρεν, ii) παιδί θήλυ, iii) ενήλικος άνδρας και iv) ενήλικη γυναίκα. Οι απαντήσεις στο δεύτερο ερωτηματολόγιο ελέγχθηκαν με τη βοήθεια ενός από τους γονείς των παιδιών.

### Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων έγινε στα σχολεία και με κάθε παιδί χωριστά σε 6 συναντήσεις (4 για το πρώτο ερωτηματολόγιο και 2 για το δεύτερο), διάρκειας 15'-20' η καθεμιά με τα παιδιά ηλικίας 4½-5 ετών, σε 2 συναντήσεις για το πρώτο ερωτηματολόγιο, διάρκειας μιας διδακτικής ώρας η καθεμιά και 2 συναντήσεις για το δεύτερο ερωτηματολόγιο, διάρκειας 15' η καθεμιά με τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών και 11½-12 ετών. Προηγήθηκε της συλλογής γνωριμιά με τα

παιδιά και έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί ευχάριστη ατμόσφαιρα. Το κάθε παιδί είχε μόνο μία συνάντηση την ημέρα και σε διαφορετική ώρα από ημέρα σε ημέρα. Οι οικογένειες του ερωτηματολογίου παρουσιάζονταν στο παιδί μία-μία. Για να συγκρατούνται οι πληροφορίες εύκολα, οι φωτογραφίες παρουσιάζονταν και τοποθετούνταν μία-μία, ενώ ταυτόχρονα δίνονταν οι σχετικές πληροφορίες, μπροστά στο παιδί κατά τέτοιο τρόπο που τα πρόσωπα της ίδιας γενιάς να βρίσκονται στον ίδιο οριζόντιο άξονα και τα πρόσωπα των διαφορετικών γενεών σε κάθετο άξονα. Έτσι, το παιδί μπορούσε και συγκρατούσε τις πληροφορίες εύκολα, επειδή στην ουσία επαναλαμβανόταν το ίδιο φαινόμενο, δηλαδή ο σχηματισμός γενεαλογικού δέντρου.

### Αξιολόγηση των απαντήσεων

Οι απαντήσεις στη χρήση των όρων θεωρήθηκαν σωστές στις περιπτώσεις που χρησιμοποιήθηκε ο σωστός όρος ή αυτός που το υποκείμενο έμαθε να χρησιμοποιεί και που η χρήση του αιτιολογήθηκε σωστά. Οι απαντήσεις στην αναγνώριση συγγενούς προσώπου ήταν σωστές όταν ο εξεταζόμενος αναγνώριζε το σωστό πρόσωπο και αιτιολογούσε σωστά. Αν τα υποκείμενα χρησιμοποιούσαν λαθεμένους όρους ή λαθεμένα πρόσωπα αλλά με σωστή αιτιολόγηση για κάθε όρο ή πρόσωπο, θεωρήθηκε πως τα υποκείμενα κατανοούσαν τη σημασία του σωστού όρου, αλλά δε γνώριζαν τον όρο ή δε γνώριζαν τη σωστή χρήση του.

Οι απαντήσεις χωρίστηκαν στις εξής κατηγορίες: i) Σε εκείνες όπου γινόταν σωστή χρήση του όρου και σωστή αιτιολόγηση (πλήρης αντιστοίχιση=Π.Α.). ii) Σε εκείνες όπου γινόταν σωστή χρήση του όρου και ελλιπής αιτιολόγηση (χαλαρή αντιστοίχιση=Χ.Α.). iii) Σε εκείνες όπου γινόταν λαθεμένη χρήση του όρου και λαθεμένη, για τον όρο που το παιδί υποκαθιστούσε, αιτιολόγηση (Λ.Ο.Λ.Α.). iv) Σε εκείνες όπου γινόταν λαθεμένη χρήση του όρου και σωστή, για τον όρο που το παιδί υποκαθιστούσε, αιτιολόγηση (Λ.Ο.Σ.Α.), και v) στις απαντήσεις «Δεν ξέρω» (Δ.Ξ.). Οι απαντήσεις Λ.Ο.Λ.Α. και Λ.Ο.Σ.Α. απο-

τέλεσαν μίαν άλλη κατηγορία, τις γενικεύσεις του πλάτους της έννοιας (Γεν.). Οι τελευταίες μαζί με τις απαντήσεις Δ.Ξ. συναποτελέσαν μίαν άλλη υπερκείμενη κατηγορία, την κατηγορία λαθεμένη αντιστοίχιση (Λ.Α.).

### Αποτελέσματα

Ο ανώτατος δυνατός αριθμός σωστών απαντήσεων σε κάθε όρο για κάθε παιδί ήταν τέσσερις (4) σε καθεμιά από τις δύο περιπτώσεις της σημασίας του. Κατά συνέπεια, ο ανώτατος αριθμός απαντήσεων στο σύνολο των όρων για κάθε παιδί ήταν σε καθεμιά από τις περιπτώσεις της σημασίας τους 64 (4 απαντήσεις Χ 16 όρους=64 απαντήσεις). Με βάση αυτούς τους αριθμούς, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων καθεμιάς από τις κατηγορίες απαντήσεων κατά ηλικία.

Οι Πίνακες 1 και 2 δείχνουν τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις της πλήρους αντιστοίχισης (Π.Α.), της χαλαρής αντιστοίχισης (Χ.Α.), της λαθεμένης χρήσης όρου και σωστής αιτιολόγησης του υποκαθιστάμενου όρου (Λ.Ο.Σ.Α.), της λαθεμένης χρήσης και λαθεμένης αιτιολόγησης του υποκαθιστάμενου όρου (Λ.Ο.Λ.Α.), των γενικεύσεων του πλάτους της έννοιας (Γεν.), των απαντήσεων «Δεν ξέρω» (Δ.Ξ.) και της λαθεμένης αντιστοίχισης (Λ.Α.) κατά ηλικία. Ο Πίνακας 1 περιέχει τα στοιχεία της α' περίπτωσης της σημασίας και ο Πίνακας 2 τα στοιχεία της β' περίπτωσης της σημασίας.

Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης έδειξε ότι: i) Η κύρια επίδραση της ηλικίας ήταν στατιστικώς σημαντική στην Π.Α., και στην α' και στη β' περίπτωση της σημασίας:  $F(2,147)=296.50$ ,  $p<.000$  και  $F(2,147)=314.74$ ,  $p<.000$  αντιστοίχως. Αυτό σημαίνει ότι υπήρχε αύξηση της Π.Α. με την ηλικία. ii) Η κύρια επίδραση της ηλικίας στη Χ.Α., στη Λ.Ο.Λ.Α., στις Γεν., στις απαντήσεις Δ.Ξ. και στη Λ.Α. ήταν στατιστικώς σημαντική και στην α' και στη β' περίπτωση της σημασίας:  $F(2,147)=33.31$ ,  $p=.000$  και  $F(2,147)=132.69$ ,  $p=.000$ ,  $F(2,147)=157.26$ ,  $p=.000$  και  $F(2,147)=82.25$ ,  $p=.000$ ,  $F(2,147)=157.31$ ,  $p=.000$  και  $F(2,147)=83.40$ ,  $p=.000$ .

**Πίνακας 1**  
**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων**  
**στην πρώτη περίπτωση της σημασίας**

Ηλικία (έτη)	Αντιστοίχιση						
	Π.Α.	Χ.Α.	Λ.Ο.Σ.Α.	Λ.Ο.Λ.Α.	Γεν.	Δ.Ξ.	Λ.Α.
4½-5	2.68 (4.67)	17.30 (8.31)	0.12 (0.627)	35.94 (13.79)	36.06 (13.64)	7.96 (11.88)	44.02 (11.27)
7-8	37.92 (19.52)	14.22 (12.45)	0.72 (2.24)	8.00 (12.20)	8.72 (12.28)	3.14 (6.29)	11.86 (13.43)
11½-12	60.48 (5.18)	3.16 (4.98)	0.04 (0.00)	0.00 (0.00)	0.04 (0.28)	0.32 (1.30)	0.36 (1.38)

Σημείωση: Π.Α. = πλήρης αντιστοίχιση, Χ.Α. = χαλαρή αντιστοίχιση, Λ.Ο.Λ.Α. = λαθεμένη χρήση όρου και λαθεμένη αιτιολόγηση, Λ.Ο.Σ.Α. = λαθεμένη χρήση όρου και σωστή αιτιολόγηση, Γεν. = γενικεύσεις του πλάτους της έννοιας, Δ.Ξ. = απαντήσεις «Δεν ξέρω», Λ.Α. = λαθεμένη αντιστοίχιση.

$F(2,147)=12.28$ ,  $p=.000$  και  $F(2,147)=24.70$ ,  $p=.000$  και  $F(2,147)=248.22$ ,  $p=.000$  και  $F(2,147)=235.59$ ,  $p=.000$  αντιστοίχως. Αυτό σημαίνει ότι υπήρχε μείωση της Χ.Α., της Λ.Ο.Λ.Α., των Γεν., των απαντήσεων Δ.Ξ. και της Λ.Α. με την ηλικία. iii) Τα δεδομένα για τη Λ.Ο.Σ.Α. δεν αξιολογήθηκαν, διότι οι τιμές της ήταν κοντά στο μηδέν σε κάθε ηλικία στην α' περίπτωση της σημασίας καθώς και στην ηλικία των 4½-5 ετών στη β' περίπτωση της σημασίας, και μηδέν στις ηλικίες των 7-8 ετών και 11½-12 ετών στη β' περίπτωση. Η μέθοδος Scheffe έδειξε ότι προέκυψαν διαφορές στατιστικώς σημαντικές ( $p<0.01$ ) από τις δυαδικές συγκρίσεις για όλους τους δυνατούς συνδυασμούς μεταξύ των μέσων όρων των τριών ηλικιακών ομάδων κάθε κατηγορίας απαντήσεων, ήτοι της Π.Α., της Χ.Α., της Λ.Ο.Λ.Α., των Γεν., των Δ.Ξ. και της Λ.Α. κατά περίπτωση της σημασίας. Προέκυψαν διαφορές στατιστικώς μη σημαντικές ( $p>0.05$ ) μόνο ανάμεσα στις ομάδες παιδιών ηλικίας 7-8 ετών και 11½-12 ετών στις εξής κατηγορίες απαντήσεων: α) στη Χ.Α. στην α' περίπτωση της σημασίας, β) στις Δ.Ξ. και στην α' και στη β' περίπτωση της σημασίας και γ) στη Λ.Α., στις Γεν. και στη Λ.Ο.Λ.Α. στη β' περίπτωση της σημασίας.

Τα παραπάνω στοιχεία έδειξαν ότι η ικανότητα για Π.Α.: α) αναπτύσσεται με την ηλικία, αφού υπήρχε αύξηση της Π.Α. με την ηλικία και β) φαίνεται να εξαρτάται από την ικανότητα να κατανοηθεί η σημασία, αφού η Π.Α. προϋποθέτει την κατανόηση της σημασίας. Το φαινόμενο της Χ.Α. υπάρχει και μειώνεται με την ηλικία. Οι γενικεύσεις του πλάτους της έννοιας μειώνονται με την ηλικία, αποτελούν σύνηθες φαινόμενο για την ηλικία των 4½-5 ετών και παρατηρούνται και στην ηλικία των 7-8 ετών. Στην ηλικία των 11½-12 ετών η παρουσία τους είναι από ασήμαντη (μέσος όρος 0.04) έως ανύπαρκτη (βλ. Πίνακα 1 και 2). Αυτό συμβαίνει επειδή στην ηλικία αυτή η Π.Α. εγγίζει την ολοκλήρωσή της και μαζί με τη Χ.Α. αποτελούν το σύνολο των απαντήσεων των παιδιών. Επιπλέον, οι γενικεύσεις παρατηρήθηκαν στις περιπτώσεις όπου η αιτιολόγηση ήταν λαθεμένη, αφού οι περιπτώσεις όπου υπήρχε σωστή αιτιολόγηση και λαθεμένη χρήση ήταν μη αξιολογήσιμες.

Τα αποτελέσματα, επίσης, έδειξαν ότι στην α' περίπτωση της σημασίας, αν και ο μέσος όρος της Χ.Α. ήταν μικρότερος από εκείνον της Λ.Α. και των Γεν. στην ηλικία των 4½ - 5 ετών, στην ηλικία των 7-8 ετών και 11½ -12 ετών ήταν

**Πίνακας 2**  
**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων**  
**στη δεύτερη περίπτωση της σημασίας**

Αντιστοίχιση							
Ηλικία (έτη)	Π.Α.	Χ.Α.	Λ.Ο.Σ.Α.	Λ.Ο.Λ.Α.	Γεν.	Δ.Ξ.	Λ.Α.
4½-5	5.10 (7.65)	35.68 (8.87)	0.08 (0.34)	14.66 (10.07)	14.74 (10.05)	8.48 (10.40)	23.22 (9.38)
7-8	44.14 (18.14)	16.60 (15.56)	0.00 (0.00)	1.42 (4.23)	1.42 (4.23)	1.84 (3.56)	3.26 (5.34)
11½-12	62.32 (2.52)	1.68 (2.51)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)

Σημείωση: Π.Α. = πλήρης αντιστοίχιση, Χ.Α. = χαλαρή αντιστοίχιση, Λ.Ο.Λ.Α. = λαθεμένη χρήση όρου και λαθεμένη αιτιολόγηση, Λ.Ο.Σ.Α. = λαθεμένη χρήση όρου και σωστή αιτιολόγηση, Γεν. = γενικεύσεις του πλάτους της έννοιας, Δ.Ξ. = απαντήσεις «Δεν ξέρω», Λ.Α. = λαθεμένη αντιστοίχιση.

μεγαλύτερος, ενώ στη β' περίπτωση της σημασίας ήταν μεγαλύτερος και στις τρεις ηλικίες (βλ. Πίνακες 1 και 2 και Σχήμα 1). Η παραπάνω διαφορά ανάμεσα στις δύο περιπτώσεις της σημασίας μπορεί να θεωρηθεί ως αποτέλεσμα της ικανότητας για κατανόηση της σημασίας, αν ληφθούν υπόψη τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας σύμφωνα με τα οποία η ικανότητα των παιδιών για Π.Α. ήταν μεγαλύτερη στη β' περίπτωση της σημασίας (βλ. στατιστική ανάλυση παρακάτω).

Η αναλογία των μέσων όρων της Λ.Α. προς τους μέσους όρους της Χ.Α. κατά ηλικία μειώθηκε με την ηλικία (βλ. Πίνακα 3 και Σχήμα 1). Αυτό σημαίνει ότι ο ρυθμός μείωσης της Χ.Α. ήταν μικρότερος από εκείνον της Λ.Α.

Ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (ηλικία Χ περίπτωση της σημασίας) έδειξε ότι: i) Η κύρια επίδραση της ηλικίας και της περίπτωσης της σημασίας ήταν στατιστικώς σημαντική στην Π.Α.,  $F(2,147)=383.05$ ,  $p=.000$  και  $F(1,147)=17.37$ ,  $p=.000$  αντίστοιχα, στη Χ.Α.,  $F(2,147)=110.30$ ,  $p=.000$  και  $F(1,147)=50.91$ ,  $p=.000$  αντίστοιχα, στις Γεν.,  $F(2,147)=162.25$ ,  $p=.000$  και  $F(1,147)=167.48$ ,  $p=.000$  αντίστοι-

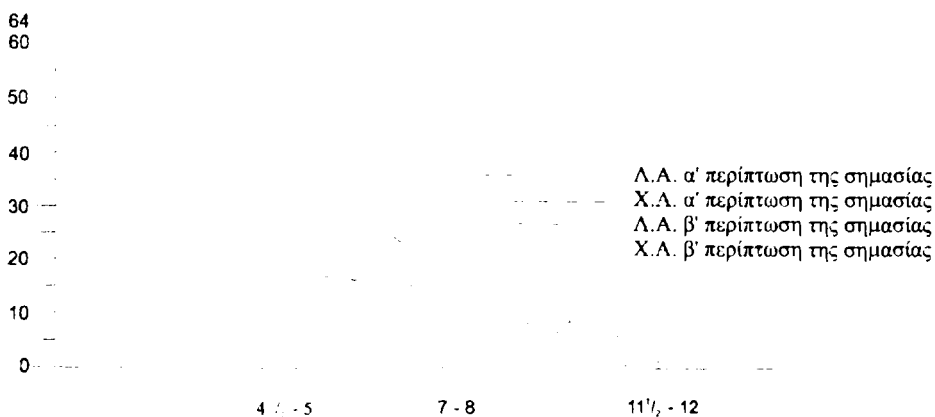
χα, και Λ.Α.,  $F(2,147)=308.85$ ,  $p=.000$  και  $F(1,147)=202.54$ ,  $p=.000$  αντίστοιχα. ii) Η αλληλεπίδραση μεταξύ της ηλικίας και της περίπτωσης της σημασίας ήταν στατιστικώς σημαντική στη Χ.Α.,  $F(2,147)=45.56$ ,  $p=.000$ , στις Γεν.  $F(2,147)=72.20$ ,  $p=.000$  και στη Λ.Α.,  $F(2,147)=72.55$ ,  $p=.000$ . Δεν ήταν στατιστικώς σημαντική στην Π.Α.,  $F(2,147)=2.69$ ,  $p>0.05$ . Περαιτέρω ανάλυση της διαφοράς των επιδόσεων κατά ηλικία στις δύο περιπτώσεις της σημασίας των όρων συγγένειας έδειξε ότι: i) Στην ηλικία των 4½-5 ετών η διαφορά επιδόσεων ήταν στατιστικώς σημαντική στη Χ.Α.,  $F(1,147)=138.82$ ,  $p=.000$ , στις Γεν.,  $F(1,147)=278.04$ ,  $p=.000$  και στη Λ.Α.,  $F(1,147)=296.82$ ,  $p=.000$ . Δεν ήταν στατιστικώς σημαντική στην Π.Α.,  $F(1,147)=2.78$ ,  $p>0.05$ , ii) Στην ηλικία των 7-8 ετών ήταν στατιστικώς σημαντική στην Π.Α.,  $F(1,147)=8.36$ ,  $p<0.01$ , στις Γεν.,  $F(1,147)=32.60$ ,  $p=.000$  και στη Λ.Α.,  $F(1,147)=50.74$ ,  $p=.000$ . Δεν ήταν στατιστικώς σημαντική στη Χ.Α.,  $F(1,147)=2.33$ ,  $p>0.05$ . iii) Στην ηλικία των 11½-12 ετών δεν ήταν στατιστικώς σημαντική σε κανένα είδος αντιστοίχισης [Π.Α.,  $F(1,147)=1.61$ ,  $p>0.05$ . Χ.Α.,  $F(1,147)=0.90$ ,  $p>0.05$ . Γεν.,



**Πίνακας 3**  
**Αναλογία μέσων όρων λαθεμένης αντιστοίχισης προς μέσους όρους**  
**χαλαρής αντιστοίχισης κατά περίπτωση της σημασίας και ηλικία**

Ηλικία (έτη)	A' περίπτωση της σημασίας	B' περίπτωση της σημασίας
	Λ.Α./Χ.Α.	Λ.Α./Χ.Α.
4½-5	44.02 / 17.30 = 2.54	23.22 / 35.68 = 0.65
7-8	11.86 / 14.22 = 0.83	3.26 / 16.56 = 0.20
11½-12	0.36 / 3.16 = 0.11	0.00 / 1.68 = 0.00

Σημείωση: Λ.Α. = λαθεμένη αντιστοίχιση, Χ.Α. = χαλαρή αντιστοίχιση.



**Σχήμα 1**  
**Μέσοι όροι της χαλαρής αντιστοίχισης (Χ.Α.) και της λαθεμένης αντιστοίχισης (Λ.Α.)**  
**κατά περίπτωση σημασίας και κατά ηλικία**

$F(1,147)=0.001$ ,  $p>0.05$  και Λ.Α.,  $F(1,147)=0.09$ ,  $p>0.05$ ], διότι η ικανότητα αντιστοίχισης των υπό εξέταση όρων συγγένειας με τη σημασία τους άγγιζε την ολοκλήρωσή της και οι μέσοι όροι της Χ.Α., των Γεν. και της Λ.Α. ήταν, κατά συνέπεια, πολύ μικροί ή μηδέν (βλ. Πίνακες 1 και 2).

Τα παραπάνω αποτελέσματα σημαίνουν πως τα παιδιά στη β' περίπτωση της σημασίας είχαν σημαντικά μεγαλύτερες επιδόσεις στη σωστή αντιστοίχιση των όρων συγγένειας με τη σημασία τους. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά ηλικίας 4½-5 ετών και 7-8 ετών είχαν στατιστικά υψηλότερες επιδόσεις στην Χ.Α. και στην Π.Α., αντί-

στοιχα, στη β' περίπτωση της σημασίας από ό,τι στην α' περίπτωση της σημασίας. Αντίθετα, είχαν στατιστικά υψηλότερες επιδόσεις στις Γεν. και στη Λ.Α. στην α' περίπτωση της σημασίας από ό,τι στη β' περίπτωση της σημασίας. Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ακόμα πως η Χ.Α. αυξήθηκε κατά τα πρώτα βήματα ανάπτυξης της ικανότητας για Π.Α. και στη συνέχεια μειώθηκε με την περαιτέρω ανάπτυξη της ικανότητας αυτής.

### Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας φαίνεται να επαληθεύουν τις υποθέσεις για την πορεία που ακολουθεί η αντιστοίχιση των λέξεων με τη σημασία τους: Πρώτον, οι γενικεύσεις του πλάτους της έννοιας οφείλονται στην ανικανότητα του παιδιού να κατανοήσει τη σημασία ή στην ανικανότητά του να κατανοήσει τη σημασία πλήρως. Δεύτερον, το φαινόμενο των γενικεύσεων του πλάτους της έννοιας χαρακτηρίζει την ανάπτυξη της σημασίας των λέξεων και παιδιών που έχουν ηλικία 4½-5 ετών και 7-8 ετών. Τρίτον, πριν από τη Π.Α., δηλ. την πλήρη κατανόηση της σημασίας και την αντιστοίχσή της με τη λέξη, παρατηρείται αντιστοίχιση της λέξης με τη σημασία της χωρίς να έχει ακόμα επιτευχθεί πλήρης κατανόησή της. Και τέταρτον, η κατανόηση της σημασίας αποτελεί έναν από τους κύριους παράγοντες που συμβάλλουν στη σωστή αντιστοίχιση. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο ρυθμός με τον οποίο αναπτύσσεται η αντιστοίχιση μιας λέξης με τη σημασία της επηρεάζεται από την περίπτωση της σημασίας της λέξης.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα παιδιά αντιστοιχούν ενωρίτερα τους όρους συγγένειας με τη σημασία τους στην περίπτωση των δικών τους συγγενών απ ό,τι στην περίπτωση συγγενών άλλων άγνωστων προσώπων. Στην περίπτωση των δικών τους συγγενών τα παιδιά αντιστοιχούν πρώτα τον όρο συγγένειας με ένα πρόσωπο, που αποτελεί σημείο αναφοράς, π.χ., τον όρο *μπαμπάς* με ένα πρόσωπο, τον μπαμπά. Από τη στιγμή που το παιδί συνδέει έναν όρο συγγέ-

νειας με ένα πρόσωπο-αναφοράς, τείνει να χρησιμοποιεί τον όρο και σε περιπτώσεις που δεν ταιριάζουν, π.χ., αποκαλεί μπαμπά τους ενήλικους άρρενες. Συγκεκριμένα, στην α' περίπτωση της σημασίας τα παιδιά ηλικίας 4½-5 ετών χρησιμοποίησαν, για παράδειγμα, τον όρο *μπαμπά* αντί άλλου 225 φορές και σωστά 135 φορές (σύνολο σωστής χρήσης 200 φορές) και τον όρο *μητέρα* αντί άλλου 215 φορές και σωστά 139 φορές (σύνολο σωστής χρήσης 200 φορές). Αντίθετα, στη β' περίπτωση της σημασίας τα ίδια παιδιά χρησιμοποίησαν τον όρο *μπαμπά* αντί άλλου 2 φορές και σωστά 191 φορές και τον όρο *μητέρα* αντί άλλου 5 φορές και σωστά 192 φορές. Όταν κατανοήσει τη συγγενική του σχέση προς το πρόσωπο-πλαίσιο αναφοράς, τότε κατανοεί τη σημασία του όρου στη συγκεκριμένη περίπτωση, δηλ. κατανοεί μια περίπτωση της σημασίας του.

Στην παραπάνω διαδικασία κατανόησης της σημασίας του όρου και αντιστοίχσής του με το πλαίσιο αναφοράς του σημαντικού ρόλο παίζουν οι εμπειρίες του παιδιού που σχετίζονται με τον όρο και τις δραστηριότητες κατά τις οποίες χρησιμοποιείται. Το γενικό πλαίσιο αναφοράς μιας δραστηριότητας μεσολαβεί ανάμεσα στην οργανωμένη γνώση και στην ομιλία που γίνεται μέσα στο πλαίσιο αυτό (Levy & Nelson, 1994).

Μπορεί κανείς να υποθέσει ότι το παιδί, για να κατανοήσει την έννοια μιας συγγενικής σχέσης ανάμεσα σε δύο άγνωστα σ' αυτό πρόσωπα και να τη συνδέσει με τον αντίστοιχο συγγενικό όρο, χρησιμοποιεί πρώτα τις γνώσεις του από αντίστοιχη προσωπική του συγγενική σχέση και με βάση αυτές ανιχνεύει την υπό εξέταση συγγενική σχέση έως ότου αναγνωρίσει την ταυτότητα της έννοιάς της. Ξεκινώντας την αντιστοίχιση της σημασίας με έναν όρο από μια συγκεκριμένη περίπτωση της σημασίας του, το παιδί την επεκτείνει και σε άλλες περιπτώσεις της σημασίας. Έτσι, προχωρεί από μια περιορισμένη αντίληψη της σημασίας προς μια ευρύτερη και ολοκληρωμένη. Αυτή η άποψη φαίνεται να ενισχύεται από τη σύγκριση των δεδομένων της α' με εκείνα της β' περίπτωσης της σημασίας, καθώς και από τη σύγκριση των δεδομένων κάθε ηλικίας μεταξύ τους.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι παιδιά ηλικίας 4½-5 ετών περισσότερο και παιδιά ηλικίας 7-8 ετών λιγότερο γενικεύουν το πλάτος όρων συγγένειας πολύ συχνά και, συνεπώς, δε συμφωνούν με την άποψη πως μετά την ηλικία των 2½ ετών οι γενικεύσεις του πλάτους της έννοιας αποτελούν σπάνιο φαινόμενο (Clark, 1973). Το γεγονός ότι τα παιδιά ηλικίας 11½-12 ετών δε γενικεύουν το πλάτος της έννοιας των υπό εξέταση όρων συγγένειας δε σημαίνει πως το φαινόμενο της γενίκευσης του πλάτους της έννοιας δε χαρακτηρίζει τη γλώσσα των παιδιών αυτής της ηλικίας. Δε γενικεύουν το πλάτος της έννοιας των όρων αυτών, επειδή ήδη γνωρίζουν τη σημασία τους και τη συνδέουν μ' αυτούς σωστά. Η γενίκευση του πλάτους της έννοιας γίνεται στις περιπτώσεις όπου τα παιδιά δεν κατανοούν τη σημασία ή δεν την κατανοούν πλήρως. Συνεπώς, η γενίκευση του πλάτους της έννοιας είναι, κυρίως, θέμα κατανόησης της σημασίας. Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας φαίνεται, λοιπόν, να συμφωνούν με την άποψη ότι ο συντονισμός ανάμεσα στο λεξιλογικό και σημασιολογικό σύστημα προχωράει λέξη προς λέξη σε όλες της περιόδους λεξιλογικής ανάπτυξης (Lucariello, 1987). Δηλαδή η γνώση για το ποια λέξη ταιριάζει σε ποια σημασία εξαρτάται από τις ιδιαιτερότητες της κάθε λέξης και της αντιστοιχίας σημασίας της. Τα παιδιά πριν από το συντονισμό αυτό γενικεύουν το πλάτος της έννοιας, δηλαδή κάνουν σημασιολογικά λάθη, τα οποία δείχνουν πως τα σημασιολογικά συστήματά τους υφίστανται σημαντικές αλλαγές (Naigles & Gelman, 1995).

Τα ευρήματα, επίσης, έδειξαν ότι οι γενικεύσεις του πλάτους της έννοιας παρατηρούνται στις περιπτώσεις όπου δεν έχει κατανοηθεί η σημασία του όρου που υποκαθίσταται. Οι περιπτώσεις κατά τις οποίες τα παιδιά συνδέουν μια σημασία που κατανοούν με έναν όρο που δεν ταιριάζει είναι ασήμαντες στατιστικά. Αν λάβουμε υπόψη α) ότι για να αποκτηθεί η σημασία μιας λέξης απαιτείται να αποκτηθούν όλα τα δομικά στοιχεία της (βλ. Efthimiou, 1995. Keil & Batterman, 1984), β) ότι οι όροι συγγένειας έχουν κοινά σημασιολογικά δομικά στοιχεία και γ) ότι τα παιδιά διακρίνουν με μεγαλύτερη ευκολία τις ομοιότητες παρά τις διαφορές, τότε μπο-

ρεί κανείς να ισχυρισθεί ότι οι ρίζες των γενικεύσεων του πλάτους της έννοιας βρίσκονται στη συγκέντρωση της προσοχής των παιδιών στα όμοια δομικά στοιχεία. Ως αποτέλεσμα του γεγονότος αυτού έχουμε τη χρήση ενός όρου σε περισσότερες από μια έννοιες.

Αν λάβει κανείς υπόψη ότι, πρώτον, σε κάθε ηλικία υπάρχει σωστή αντιστοιχία των όρων με τη σημασία τους, χωρίς να υπάρχει πλήρης κατανόηση της σημασίας αυτής· δεύτερον, οι μέσοι όροι της αντιστοιχίας αυτού του είδους μειώνονται από ηλικία σε ηλικία· τρίτον, ο ρυθμός μείωσης της αντιστοιχίας αυτής είναι μικρότερος από εκείνον της λαθεμένης αντιστοιχίας, και τέταρτον, η διαφορά των τιμών ανάμεσα στην α' και β' περίπτωση της σημασίας κατά ηλικία είναι στατιστικώς σημαντική, οδηγείται στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ένα στάδιο κατά το οποίο γίνεται σωστή αντιστοιχία της λέξης με τη σημασία της, χωρίς να υπάρχει πλήρης κατανόησή της. Αυτό το στάδιο, που ονομάζεται στην παρούσα εργασία Χ.Α., αποτελεί τον προθάλαμο της πλήρους και ασφαλούς αντιστοιχίας. Διαφέρει από τη σύνδεση του όρου με ένα πρόσωπο κατά το ότι η τελευταία σηματοδοτεί την απαρχή της γενίκευσης του πλάτους της έννοιας και της αντιστοιχίας γενικότερα, ενώ η Χ.Α. σηματοδοτεί την αρχή της ολοκλήρωσης της αντιστοιχίας.

Το γεγονός ότι η απόκτηση των σημασιολογικών δομικών στοιχείων γίνεται μάλλον διαδοχικά παρά ταυτόχρονα (βλ. Ευθυμίου, 1993. Ευθυμίου, 1996. Long, 1975) και ότι πέρα από τα όμοια δομικά στοιχεία υπάρχουν και διαφορετικά φαίνεται να ερμηνεύει το φαινόμενο της Χ.Α. Η προσοχή των παιδιών αφού πρώτα στραφεί προς τα όμοια στη συνέχεια στρέφεται προς τα διαφορετικά σημασιολογικά δομικά στοιχεία. Έτσι, τα παιδιά αρχίζουν να μειώνουν τις γενικεύσεις του πλάτους της έννοιας. Όταν κατορθώσουν να διακρίνουν το ή τα δομικά εκείνα στοιχεία που διαφοροποιούν τη σημασία ενός όρου από τη σημασία ενός άλλου και να εντοπίσουν το γλωσσικό σύμβολο της σημασίας αυτής, τότε κάνουν σωστή χρήση του όρου παρά την ελλιπή κατανόηση της σημασίας του.

Πάντως με τα παρόντα στοιχεία δεν είναι δυ-

νατό να ελεγχθεί με ακρίβεια το φαινόμενο της Χ.Α. Είναι απαραίτητο για την πληρέστερη κατανόησή του να γίνει περαιτέρω ανάλυση και εξέταση των μεταβολών που υφίστανται τα διάφορα είδη αντιστοίχισης από ηλικία σε ηλικία.

Συνοπτικά, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι αν και τα παιδιά γνωρίζουν τους όρους συγγένειας από πολύ νωρίς, εντούτοις χρειάζονται μεγάλο χρονικό διάστημα για να καταστούν ικανά να αρχίσουν να τους χρησιμοποιούν σωστά, διότι η απόκτηση της σημασίας τους αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για το συντονισμό του λεξιλογικού τους συστήματος με το σημασιολογικό τους.

### Βιβλιογραφία

- Baldwin, D. A. (1989). Priorities on children's expectations about object label reference: Form over colour. *Child Development*, 60, 2191-2306.
- Baldwin, D. A. (1991). Infant's contribution to the achievement of joint reference. *Child Development*, 62, 875-890.
- Barrett, M. (1986). Early semantic representations and early semantic development. In S. A. Kuczaj & M. Barrett (Eds.), *The development of word meaning*. New York: Springer-Verlag.
- Bierwisch, M. (1970). Semantics. In J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics* (pp. 166-184). Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Bowerman, M. (1976). Semantic factors on the acquisition of rules for word use and sentence construction. In D. E. Morehead & A. E. Morehead (Eds.), *Normal and deficient child language*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Clark, E. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic.
- Ευθυμίου, Α. (1993). *Απόκτηση της σημασίας των λέξεων στην παιδική γλώσσα: Απόκτηση της σημασίας των όρων συγγένειας και ο ρόλος του φύλου των παιδιών και του μορφωτικού επιπέδου των γονιών*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Efthimiou, A. (1995, July). *Development of word-meaning in childrens language: The role of characteristic and defining features*. Paper presented at the 4th European Congress of Psychology, Athens, Greece.
- Ευθυμίου, Α. (1996). Απόκτηση της σημασίας των λέξεων στην παιδική γλώσσα: Ο ρόλος της λογικής συνοχής και των δομικών στοιχείων. *Ψυχολογία*, 3(2), 33-45.
- Goldfield, B. A., & Reznick, J. S. E. (1990). Early acquisition: Rate, content and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, 17, 171-183.
- Goodenough, W. (1965). Yankee kinship terminology: A problem in componential analysis. *American Anthropologist*, 67, 259-287.
- Harris, M. (1992). *Language experience and early language development*. Hove, UK: Erlbaum.
- Haviland, S. E., & Clark, E. (1974). This man's father is my father's son: A study of the acquisition of english kin terms. *Journal of Child Language*, 1, 23-47.
- Jeyifous, S. (1992). Developmental changes in the representation of word meaning: Cross-cultural findings. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 285-299.
- Katz, J., & Fodor, J. (1963). The structure of semantic theory. *Language*, 39, 170-210.
- Keil, F., & Batterman, N. (1984). A characteristic-to-defining shift in the development of word meaning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 23, 221-236.
- Levy, E., & Nelson, K. (1994). Words in discourse: A dialectical approach to the acquisition of meaning and use. *Journal of Child Language*, 21, 367-389.
- Long, B. S. (1975). *The development of semantic features: How children learn verbs of motion*. Unpublished Ph.D. dissertation, Cornell University, NY.
- Lucariello, J. (1987). Concept formation and its relation to word learning and use in the second year. *Journal of Child Language*, 14,

- 309-332.
- Merriman, W. E., & Bowman, L. L. (1989). The mutual exclusivity bias in children's word learning. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54, (3-4, Serial No. 220).
- Mervis, C. B. (1987). Child-basic object categories and early lexical development. In U. Neisser (Ed.), *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mervis, C. B., & Bertrand, J. (1995). Early lexical acquisition and the vocabulary spurt: A response to Goldfield and Reznic. *Journal of Child Language*, 22, 461-468.
- Naigles, L. G., & Gelman, S. A. (1995). Overextensions in comprehension and production revisited: Preferential-looking in a study of dog, cat and cow. *Journal of Child Language*, 22, 19-46.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, (1-2, Serial No. 149).
- Nelson, K. (1988). Constraints on word learning. *Cognitive Development*, 3, 221-246.
- Nelson, K., & Lucariello, J. (1985). The development of meaning in first words. In M. Barrett (Ed.), *Children's single-word speech*. Chichester, UK: Wiley.
- Nogle, L. E. (1974). *Method and theory in the semantics and cognition of kinship terminology*. The Hague, The Netherlands: Mouton.
- Poulin-Dubois, D., & Graham, S. A. (1994). Infant categorization and early object word meaning. In A. Vyt, H. Block, & M. Bornstein (Eds.), *Early child development in the French tradition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Quine, W. V. O. (1960). *Word and object*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rescorla, L. A. (1980). Overextension in early language development. *Journal of Child Language*, 7, 321-335.
- Romaine, S. (1984). *The language of children and adolescents*. Oxford: Blackwell.
- Romney, A. K., & D' Andrade, A. G. (1964). Cognitive aspects of english kin terms. *American Anthropologist*, 66, 146-170.
- Wallace, A. F. C., & Atkins, J. (1960). The meaning of kinship terms. *American Anthropologist*, 62, 58-79.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. New York: Mackmillan.

### World-meaning acquisition: Mapping words onto their meaning

APOSTOLOS G. EFTHIMIOU  
Karditsa, Greece

#### ABSTRACT

This study investigated the way children map words onto their meaning. The study involved 150 children of three different ages, 4½-5, 7-8 and 11½-12 years old, and the method used was the clinical one. These children were given two tasks at different time each. One of them concerned kin terms that referred to their own relatives and the other one concerned kin terms that referred to the relatives of other people. The results showed that understanding of meaning plays a key role in the process of mapping words onto their meaning and that overextension is a characteristic of preschool as well as of school children's word-meaning development. They also showed that children map kin terms onto their meaning earlier in the case of their own relatives than in the case of the relatives of other people.

*Key-words:* Child, meaning, overextension.