



**Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

# Test of **W**ord **F**inding Second **E**dition



## TWF – 2

*(Μια πλοτική μεταφορά του τεστ και εφαρμογή στην  
ηλικιακή ομάδα 10 – 10<sup>11</sup> ετών)*

Εισηγητής  
Διονύσης Χρ. Ταφιάδης

Σπουδάστρια  
Λαρεντζάκη Σταματία

Μάρτιος 2010



## **ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ**

Όσο πλησιάζεις το όνειρο, τόσο πιο πολύ ο προσωπικός σου μύθος γίνεται ο αληθινός λόγος ύπαρξης.

**PAULO COELHO**

**Ο Αλχημιστής**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

**Σκοπός:** Η παρούσα έρευνα ήταν η πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση του τεστ έρευνας λέξεων, στον ελληνικό πληθυσμό. Το πρωτότυπο Test of Word Finding (TWF) δημιουργήθηκε από την Diane J. German και έχει ως σκοπό την αξιολόγηση της ικανότητας έρευνας λέξεων σε παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας.

**Μεθοδολογία:** Η έρευνα χωρίστηκε σε τέσσερα μέρη. Κατ' αρχήν, η μετάφραση και των δύο τεστ έγινε στην ελληνική γλώσσα. Μετά ακολούθησε μία πιλοτική έρευνα, η οποία έγινε για να ελεγχθούν οι προσαρμογές στην ελληνική γλώσσα. Το τρίτο μέρος, της μεθοδολογίας, περιέλαβε την χορήγηση του, τα στοιχεία κωδικοποίησης και την εισαγωγή δεδομένων. Το τέταρτο τμήμα, σχετίζεται με την ανάλυση των στοιχείων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Το δείγμα στο οποίο χορηγήθηκε το τεστ ήταν 50 παιδιά (50 αγόρια και 50 κορίτσια) από την περιοχή του Αγρινίου και των Ιωαννίνων. Το δείγμα ήταν μεταξύ της ηλικίας 10 ετών έως 10 ετών και 11 μηνών. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων είχε ποικιλία και ήταν από δημοτικό έως πανεπιστήμιο.

**Αποτελέσματα:** Η στατική ανάλυση των στοιχείων έδειξε πως υπάρχει μια καλή γενική συνοχή των στοιχείων σε σχέση με τα αποτελέσματα που αναφέρθηκαν και σε άλλες χώρες. Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δεν βρέθηκε μεταξύ των αποτελεσμάτων του ελληνικού πληθυσμού και των αποτελεσμάτων που αναφέρονται σε άλλους πληθυσμούς.

**Συμπεράσματα – συζήτηση:** Το τεστ φαίνεται να είναι ευαίσθητο στην ελληνική πραγματικότητα και παρουσιάζει ικανοποιητικό κριτήριο και αξιοπιστία αφού η χορήγηση έδειξε ξεκάθαρο πλαίσιο αποκρίσεων. Πολλές αλλαγές όμως πρέπει να γίνουν και ερεθίσματα να αλλάξουν ή να εξαιρεθούν. Η χρησιμότητα του τεστ για τον ελληνικό πληθυσμό για το κλινικό και ερευνητικό πλαίσιο, επίσης συζητήθηκε.

*Λέξεις κλειδιά:* Ικανότητα έρευνας λέξεων, πιλοτική εφαρμογή, λεξιλόγιο, αξιολόγηση

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Με την ολοκλήρωση της παρούσα εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω κατά κύριο λόγο τον κ. Ταφιάδη Διονύση για την εμπιστοσύνη που μας έδειξε, αναλαμβάνοντας την επιμέλεια της εργασίας, για την παραχώρηση του ποικίλου υλικού του, καθώς και για την συνεχή παροχή βοήθειας καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής του έργου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά συναδέλφους και άλλες ειδικότητες για την καθοριστική βοήθεια τους στην ομαλότερη διεξαγωγή της έρευνας μας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, για την συνολική υποστήριξή τους, όσους με ενθάρρυναν και όσους με βοήθησαν να συνεχίσω έτσι ώστε η συγκεκριμένη εργασία να έρθει εις πέρας.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ.

ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Τα Εισαγωγικά στοιχεία.</b>	<b>8</b>
1.1. Η μοναδικότητα της ανθρώπινης γλώσσας.	9
1.2. Η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης.	11
1.3. Η φωνολογική ανάπτυξη.	12
1.4. Η συντακτική ανάπτυξη.	13
1.5. Η σημασιολογική ανάπτυξη.	15
1.6. Η απόκτηση και η φυσιολογική εξέλιξη της ομιλίας.	15
1.7. Οι διαταραχές της ομιλίας και του λόγου.	16
1.8. Οι δύο βασικές υποκατηγορίες «γλωσσικών διαταραχών».	17
1.8.1. Οι εξελικτικές γλωσσικές διαταραχές.	17
1.8.2. Οι επίκτητες γλωσσικές διαταραχές.	17
1.9. Η διαίρεση των διαταραχών λόγου στην παιδική ηλικία.	18
1.10. Η διάγνωση των διαταραχών λόγου.	19
1.11. Τι είναι λάθος στην έρευνα λέξης.	20
1.12. Γιατί οι μαθητές κάνουν λάθη στην έρευνα λέξεων.	20
1.12.1. Οι δυσκολίες ανάκτησης λέξεων.	21
1.12.2. Οι δυσκολίες κατανόησης.	22
1.12.3. Οι δυσκολίες κατανόησης και ανάκτησης.	23
1.13. Ποιος θα ωφελούνταν από την αξιολόγηση την έρευνας λέξεων;	23
1.13.1. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.	23
1.13.2. Τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης.	24
1.13.3. Τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή.	25
1.13.4. Τα παιδιά με διαταραχές ροής.	26
1.13.5. Τα παιδιά με γνωστή εγκεφαλική παθολογία.	26
1.13.6. Τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ.	27

<b>Κεφάλαιο 2ο: Το TWF – 2 (Test of Word Finding)</b>	28
2.1. Η Παρουσίαση του TWF – 2 [TEΛ – 2 για την ελληνική γλώσσα].	29
2.1.1. Η περιγραφή της τυποποιημένης αξιολόγησης.	29
2.1.2. Η περιγραφή της Ανεπίσημης αξιολόγησης.	31
2.1.3. Η βαθμολόγηση του TEΛ – 2	33
2.2. Ο Σκοπός του TWF – 2 [TEΛ – 2 για την ελληνική γλώσσα].	56
2.3. Αποκλίσεις από το αρχικό τεστ.	57
<b>Κεφάλαιο 3ο: Η Μεθοδολογία της έρευνας και τα Αποτελέσματα – Ευρήματα.</b>	58
3.1. Ο Σκοπός της έρευνας.	59
3.1.1. Η Περιγραφή της Μεθοδολογίας.	59
3.2. Ο Σχεδιασμός Έρευνας.	60
3.2.1. Η μετάφραση και η προσαρμογή του τεστ.	60
3.2.2. Η πιλοτική έρευνα.	61
3.2.3. Η στατιστική Ανάλυση και η κωδικοποίηση.	63
3.3. Ο Καθορισμός πληθυσμού και μέγεθος δείγματος.	66
3.3.1. Η Διαδικασία συλλογής δεδομένων.	67
3.3.2. Τα Μέσα συλλογής δεδομένων.	68
3.3.3. Οι Περιορισμοί.	69
3.4. Η Στατιστική Ανάλυση.	69
3.4.1. Η Υποδοκιμασία κατονομασίας: Ουσιαστικά.	70
3.4.2. Η Υποδοκιμασία συμπλήρωσης προτάσεων.	71
3.4.3. Η Υποδοκιμασία κατονομασίας: Ρήματα.	73
3.4.4. Η Υποδοκιμασία κατονομασίας: Κατηγορίες.	75
3.5. Οι άλλες Συσχετίσεις.	76
3.5.1. Οι Συσχετίσεις με βάση το φύλο.	76
3.5.2. Οι Συσχετίσεις με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων.	77
3.5.3. Τα Κριτήρια αξιολόγησης – αξιοπιστίας του τεστ.	79
<b>Κεφάλαιο 4ο: Τα Συμπεράσματα και οι προτάσεις.</b>	82
4.1. Η Ανασκόπηση των αποτελεσμάτων και συμπεράσματα.	83
4.2. Τα Θετικά και αρνητικά του τεστ και οι προτάσεις.	84
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	91
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Η Φόρμα αναφοράς.</b>	94
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Η Επιστολή Συγκατάθεσης στην Έρευνα.</b>	100

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ





# Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Τα Εισαγωγικά στοιχεία.

## 1.1. Η μοναδικότητα της ανθρώπινης γλώσσας.

Η άποψη που επικρατεί μέχρι σήμερα είναι ότι η απόκτηση και η χρήση της γλώσσας είναι μια αποκλειστικά ανθρώπινη ικανότητα και ένα βασικό διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου από τα ζώα. Η άποψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι ενώ όλοι οι ζωικοί οργανισμοί, από τους απλούστερους μονοκύτταρους μέχρι τον άνθρωπο, έχουν κοινά χαρακτηριστικά τόσο χημικής δομής όσο και ικανότητας προσαρμογής στις περιβαλλοντολογικές μεταβολές, η ικανότητα για ανάπτυξη, απόκτηση και χρησιμοποίηση της γλώσσας πιστεύεται ότι αποτελεί αποκλειστικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους.

Την άποψη της μοναδικότητας της ανθρώπινης γλώσσας υποστηρίζουν επίσης και τα συμπεράσματα ανθρωπολογικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία κάθε γνωστή ανθρώπινη κοινωνία διαθέτει ή διαθέτει γλώσσα, ενώ αντίθετα δεν έχει παρατηρηθεί ή δεν παρατηρείται κάτι ανάλογο σε κοινωνίες ή ομάδες ζώων.

Με τα παραπάνω δεν εννοούμε ότι η ικανότητα επικοινωνίας αποτελεί αποκλειστική ιδιότητα του ανθρώπου και ότι τα ζώα δεν επικοινωνούν μεταξύ τους. Αντίθετα, πολλά είδη ζώων, ανάλογα με τη θέση που κατέχουν στην κλίμακα της εξέλιξης και το επίπεδο της επικοινωνιακής ανάγκης, χρησιμοποιούν κάποιο τρόπο επικοινωνίας. Αυτό το κατορθώνουν χρησιμοποιώντας φωνητικά, κινητικά, οσφραντικά ή άλλου είδους σημάδια για να μεταδώσουν πληροφορίες που σχετίζονται με την προστασία και τη διατήρηση του είδους. Έτσι για παράδειγμα η εργάτρια μέλισσα πιστεύεται πως επικοινωνεί με τις άλλες μέλισσες και τους μεταβιβάζει πληροφορίες για τη θέση, διεύθυνση και απόσταση της πηγής του νέκταρος, κάνοντας χορευτικές κινήσεις μόλις επιστρέψει στην κυψέλη. Τα πουλιά επίσης κελαηδούν διαφορετικά όταν επιδιώκουν ζευγάρι απ' ό,τι όταν θέλουν να απαλλαγούν από ανεπιθύμητους επισκέπτες. Οι χιμπατζήδες εξάλλου, χρησιμοποιούν, χειρονομίες και σωματικές κινήσεις για να προκαλέσουν, να εκφοβίσουν, ή να διώξουν τον επερχόμενο κίνδυνο ή αντίπαλο, αλλά και να εκφράσουν τη φροντίδα τους για τους συντρόφους τους ή τα παιδιά τους. Οι κινήσεις αυτές είναι διαφορετικές σε κάθε περίπτωση.

Σε όλες όμως τις περιπτώσεις επικοινωνίας των ζώων, ο τρόπος μεταβίβασης ή απόκτησης της πληροφορίας, καθώς και το πλήθος των πληροφοριών που μεταβιβάζονται και χρησιμοποιούνται, εξαρτώνται από τη θέση που κατέχει το ζώο στην εξελικτική ζωική κλίμακα

καθώς και από τις ανάγκες που εξυπηρετεί η επικοινωνία στην ζωή και στη διατήρηση του είδους.

Εκείνο όμως που δεν παρατηρείται στα υπόλοιπα ζώα και που πιστεύεται ότι αποτελεί ένα από τα κυριότερα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά του ανθρώπινου είδους, είναι η ικανότητα για απόκτηση και χρήση ενός ειδικού, πολυσήμαντου, μοναδικού και πολύπλοκου συμβολικού συστήματος επικοινωνίας, το οποίο δεν εξυπηρετεί μόνο βιολογικούς σκοπούς του είδους, αλλά είναι ίσως το σπουδαιότερο μέσο που έχει συμβάλει στη διανοητική δημιουργία του ανθρώπου. Το επικοινωνιακό αυτό μέσο ονομάζεται **γλώσσα**.

Η άποψη που υποστηρίζει τη μοναδικότητα της γλώσσας ως προσδιοριστικού χαρακτηριστικού του ανθρώπινου είδους ενισχύεται και από πειράματα που έγιναν τα τελευταία χρόνια και αποσκοπούσαν στη διδασκαλία γλώσσας σε χιμπατζήδες. Στα πειράματα αυτά, νεαροί χιμπατζήδες παρόλο που ανατράφηκαν σε οικογένειες ανθρώπων σαν να ήταν παιδιά, ωστόσο δεν έμαθαν να μιλούν τη γλώσσα των ανθρώπων. Αποτυχημένες επίσης υπήρξαν οι προσπάθειες διδασκαλίας της ανθρώπινης γλώσσας σε ένα είδος δελφινιών, στα οποία η αναλογία του βάρους του εγκεφάλου σε σχέση με το βάρος του σώματος ήταν παρόμοια με αυτή των ανθρώπων. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η απόκτηση ή η εκμάθηση καθώς και η χρήση της γλώσσας δε βρίσκεται σε αιτιώδη σχέση με τον όγκο ή το βάρος του εγκεφάλου, αλλά είναι συνάρτηση του ανθρώπινου είδους, στο οποίο η δομή του εγκεφάλου διαφέρει ουσιαστικά από την αντίστοιχη δομή του εγκεφάλου των ζώων. Βέβαια αυτό δεν σημαίνει ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι έτοιμος από τη στιγμή της γέννησης του παιδιού να μάθει και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα. Προϋπόθεση γλωσσικής μάθησης είναι εκτός από τη βιολογική υποδομή και η σχετική <ωρίμανση>, αφού πουθενά δεν έχει παρατηρηθεί νεογέννητο παιδί να μπορεί να κατανοεί και να μιλά τη γλώσσα του περιβάλλοντος του. Η ολοκλήρωση εξάλλου της γλωσσικής μάθησης είναι το αποτέλεσμα μιας εξελικτικής διαφοροποίησης που αρχίζει με το κλάμα του μωρού και φτάνει στη χρησιμοποίηση της σύνθετης πρότασης κατά την προσχολική ηλικία.

Μια άλλη απόδειξη της μοναδικότητας της ανθρώπινης γλώσσας προέρχεται από τη σύγκριση της γλωσσικής παραγωγής ανθρώπου και ζώων στα πρώτα στάδια της ζωής τους. Συγκεκριμένα, κατά μια άποψη η φωνητική παραγωγή του παιδιού στον πρώτο χρόνο της ζωής του θα μπορούσε να θεωρηθεί ανάλογη με τη φωνητική παραγωγή των ζώων που βρίσκονται σε κατάσταση ευχαρίστησης, φόβου κ.τ.λ, μια και στις δύο περιπτώσεις η φωνητική παραγωγή μοιάζει να είναι μια αντίδραση σ' ένα εξωτερικό ή εσωτερικό ερέθισμα. Ωστόσο με την ανάπτυξη της ηλικίας του το παιδί προχωρεί με ένα θεαματικό τρόπο στην κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου των λέξεων, ενώ το ζώο μένει προσκολλημένο στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ερεθίσματος. Έτσι η κυριότερη κατάκτηση του παιδιού στη μάθηση της

γλώσσας, η οποία το διαφοροποιεί από το ζώο, είναι η απόκτηση και χρήση του δημιουργικού χαρακτήρα της γλώσσας. Το παιδί δηλαδή αποκτά την ικανότητα να κατανοεί και να μεταδίδει μια αναρίθμητη ποικιλία πληροφοριών χρησιμοποιώντας τα γλωσσικά σύμβολα με μια δομημένη μορφή που ακολουθεί ορισμένους γραμματικούς κανόνες. Αυτή η κατάκτηση του παιδιού αποδεικνύει, κατά την άποψη του διάσημου γλωσσολόγου Noam Chomsky, ότι η γλώσσα είναι μια μοναδική και αποκλειστικά ανθρώπινη ιδιότητα και ικανότητα επικοινωνίας, η οποία δεν μπορεί να συγκριθεί με τον τρόπο επικοινωνίας των ζώων.

## 1.2. Η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης.

Η μελέτη της μάθησης ή ανάπτυξης της γλώσσας, από τη γέννηση μέχρι το 5<sup>ο</sup>-6<sup>ο</sup> έτος της ζωής του παιδιού, η οποία αποτελεί την αποφασιστικότερη ίσως περίοδο για την απόκτηση της γλώσσας, πάντα ήταν ένα ενδιαφέρον θέμα για τους γλωσσολόγους και τους ψυχολόγους. Από τις αρχές όμως της δεκαετίας του 1960 δόθηκε τόση έμφαση στη μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης, όσο σε κανένα άλλο θέμα της ψυχολογίας της γλώσσας. Το μεγαλύτερο, συγκριτικά, μέρος των μελετών αυτών αναφερόταν στη γραμματικό-συντακτική ανάπτυξη της γλώσσας και ένα μικρό μόνο μέρος στη φωνολογική ανάπτυξη. Στη διάρκεια όμως της τελευταίας δεκαετίας παρουσιάστηκαν αρκετές μελέτες που αναφέρονταν και στο σημασιολογικό μέρος της γλωσσικής ανάπτυξης. Μετά από αυτές τις εξελίξεις είναι επόμενο ότι κάθε προσπάθεια περιληπτικής περιγραφικής παρουσίασης της γλωσσικής ανάπτυξης, θα πρέπει να καλύψει και τους τρεις τομείς που προαναφέρθηκαν, δηλαδή:

- ❖ Τη φωνολογική
- ❖ Τη συντακτική
- ❖ Τη σημασιολογική ανάπτυξη.

Οι τρεις αυτοί τομείς συγκροτούν το δομικό στοιχείο της γλώσσας. Όταν το παιδί κατέχει και τους τρεις αυτούς τομείς υποθέτουμε ότι κατέχει τη γλώσσα. Αυτή η γνώση της γλώσσας είναι γνωστή ως γλωσσική ικανότητα. Κατά συνέπεια, το γλωσσικά ικανό άτομο, είναι το άτομο που ξέρει καλά την γλώσσα του, ώστε να μπορεί να κατανοεί και να παράγει οποιαδήποτε πρόταση. Η γνώση αυτή καθιστά επίσης ικανό τον ομιλητή να διακρίνει τη σωστή γραμματική από τη λαθεμένη. Από την άλλη μεριά, ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα προσδιορίζει το λειτουργικό στοιχείο της γλωσσικής λειτουργίας, που είναι γνωστό ως γλωσσική

απόδοση. Η γλωσσική απόδοση μπορεί ή όχι να βρίσκεται σε αντιστοιχία με τη γλωσσική ικανότητα, μια και επηρεάζεται από πολλούς ενδοατομικούς και εξωτερικούς παράγοντες.

Η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού γίνεται κυρίως με δύο τρόπους. Ο πρώτος περιλαμβάνει τη συστηματική καταγραφή της αυθόρμητης γλωσσικής παραγωγής του παιδιού σε τακτά χρονικά διαστήματα. Η μέθοδος αυτή παρουσιάζει σημαντικές πρακτικές δυσκολίες που δημιουργούνται κυρίως από την ανάγκη περιοδικής παρακολούθησης του παιδιού για μεγάλο χρονικό διάστημα. Εξ αιτία αυτής της δυσκολίας, οι πιο πολλές μελέτες αυτού του είδους ήταν βασισμένες στα παιδιά των ίδιων των μελετητών. Ο δεύτερος τρόπος, με τον οποίο διερευνώνται συγκεκριμένα θέματα της γλώσσας του παιδιού, είναι καθαρά πειραματικός.

Ανεξάρτητα όμως από τον τρόπο και τη μέθοδο της μελέτης της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού, ο βασικός σκοπός αυτού του είδους των μελετών είναι ο προσδιορισμός των παραμέτρων όλων των συστατικών στοιχείων της γλωσσικής ανάπτυξης. Ξεκινώντας από την υπόθεση ότι η γλώσσα αποτελείται από δομημένα φωνολογικά σύνολα με σημασιολογικό περιεχόμενο, τα οποία, συνδεδεμένα με βάση ορισμένους κανόνες δομής, μεταφέρουν πλήρη νοήματα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι ολοκληρωμένη όταν περιλαμβάνει και τα τρία δομικά στοιχεία της, δηλαδή το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό.

### **1.3. Η φωνολογική ανάπτυξη.**

Η πρώτη περίοδος της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού(που κατά μέσο όρο, περιλαμβάνει τη χρονική διάρκεια των 12 πρώτων μηνών της ζωής του παιδιού) αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στην ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος, Αυτό δεν σημαίνει ότι η φωνολογική ανάπτυξη δεν συνεχίζεται και μετά το πρώτο έτος της ζωής του παιδιού, αλλά ότι η περίοδος αυτή διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες περιόδους γλωσσικής ανάπτυξης, για το λόγο ότι κατ' αυτήν την περίοδο, η πιο έκδηλη ανάπτυξη που παρατηρείται στα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος αφορά κυρίως το φωνολογικό τομέα. Στη διάρκεια αυτής της περιόδου το παιδί παράγει ήχους οι οποίοι ενώ παρουσιάζουν μια διαφοροποίηση με την πάροδο των μηνών, ωστόσο δεν αποτελούν φωνολογικά σύνολα που να μπορούν να χαρακτηριστούν λέξεις. Μόνο προς το τέλος αυτής της περιόδου (δηλαδή γύρω στον 11<sup>ο</sup>-12<sup>ο</sup> μήνα περίπου) το παιδί παράγει συνήθως την πρώτη λέξη. Για το λόγο αυτό το πρώτο έτος της ζωής του παιδιού χαρακτηρίζεται συνήθως ως προπαρασκευαστική περίοδος της γλωσσικής ανάπτυξης, μια και δεν μπορεί να γίνει λόγος για συντακτική και σημασιολογική ανάπτυξη αφού η γλώσσα του

παιδιού κατ' αυτήν την περίοδο δεν περιλαμβάνει λέξεις. Παρόλο που, όπως προαναφέρθηκε, η φωνολογική ανάπτυξη του παιδιού συνεχίζεται και μετά το πρώτο έτος της ηλικίας του, για να ολοκληρωθεί (κατά ένα μεγάλο μέρος) με το τέλος της προσχολικής ηλικίας, ωστόσο, οι πιο αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις της φωνολογικής ανάπτυξης είναι: 1) οι πρώτες άναρθρες φωνές, 2) το βάβισμα, 3) τα ιδιόρρυθμα φωνολογικά σύνολα και 4) οι λέξεις.

#### **1.4. Η συντακτική ανάπτυξη.**

Η συντακτική ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού αναφέρεται στη διαδικασία απόκτησης των αρχών δομής των λεξικών στοιχείων της γλώσσας. Η γλώσσα του παιδιού αρχίζει να παρουσιάζει μια συντακτική δομή ουσιαστικά μετά το πρώτο έτος της ζωής του, οπότε αρχίζει το παιδί να χρησιμοποιεί λέξεις στην ομιλία του. Από την ηλικία αυτή (τέλος του 1<sup>ου</sup> έτους) αρχίζει μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα περίοδος ανάπτυξης του συντακτικού στοιχείου της γλώσσας, η οποία κατά ένα μεγάλο μέρος ολοκληρώνεται γύρω στα 4-5 χρόνια. Βέβαια, η ανάπτυξη της συντακτικής δομής της γλώσσας είναι παράλληλη με τη φωνολογική και σημασιολογική ανάπτυξη μια και για να αρχίσει το παιδί να ξεχωρίζει τη συντακτική δομή μιας πρότασης, πρέπει παράλληλα να αρχίσει να κατανοεί το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων που την απαρτίζουν. Η μελέτη της συντακτικής ανάπτυξης της γλώσσας παρουσίασε ιδιαίτερη ώθηση από τις αρχές της δεκαετίας του 1960. Η έμφαση αυτή δόθηκε κυρίως με τις μελέτες των N.Chomsky, D. Mc Neill και R. Brown, οι οποίοι υποστήριξαν ότι η γλώσσα του παιδιού δεν αποτελεί ελλιπές αντίγραφο της γλώσσας των ενηλίκων, αλλά μια διαφορετική γλώσσα. Από τις μελέτες αυτές διαφάνηκε επίσης ότι, ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά κατακτούν τις αρχές της δομής της γλώσσας παρουσιάζει μια ομοιογένεια στη διαδοχή των αναπτυξιακών φάσεων. Έτσι ανεξάρτητα από το αν τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα γρήγορα ή αργά και ανεξάρτητα από το μέγεθος του λεξιλογίου της γλώσσας, αποκτούν τη γνώση της συντακτικής δομής της, σε μια σειρά η οποία μπορεί να είναι γνωστή εκ των προτέρων. Ανεξάρτητα, λοιπόν, από τις τυχόν ατομικές διαφορές των παιδιών, είναι σίγουρο ότι η συντακτική ανάπτυξη της γλώσσας ακολουθεί μια πορεία που είναι ίδια σε όλα τα παιδιά. Η πορεία αυτή διακρίνεται:

A) Η πρώτη περίοδος της συντακτικής ανάπτυξης (0-3 χρόνια). Η περίοδος αυτή αναφέρεται στην ανάπτυξη του συντακτικού συστήματος από τη γέννηση του παιδιού μέχρι την ηλικία των 3 χρόνων περίπου.

Το πρώτο μέρος της συντακτικής ανάπτυξης (0-2 χρόνια). Η Περίοδος αυτή διακρίνεται σε τρία κυρίως στάδια:

- ❖ Το ολοφραστικό στάδιο (10- 12 μηνών)
- ❖ Το μεταβατικό στάδιο (12-18) μηνών και
- ❖ Το στάδιο των προτάσεων των 2 λέξεων(18-20 μηνών) ή η αρχή της συντακτικής δομής.

Το δεύτερο μέρος της συντακτικής ανάπτυξης (2-3 χρόνια). Το χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου της συντακτικής ανάπτυξης είναι ο σχηματισμός προτάσεων τριών λέξεων, που παρατηρείται μεταξύ του 2<sup>ου</sup> και 3<sup>ου</sup> χρόνου της ζωής του παιδιού. Στην περίοδο αυτή, οι προτάσεις που φτιάχνει το παιδί είναι πιο μεγάλες και πιο σύνθετες, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως η θέση των λέξεων μέσα σε αυτές είναι τυχαία. Κατά τον Dale (1972) οι λέξεις έχουν τις ακόλουθες σχέσεις μέσα στις προτάσεις:

- 1) Υποκείμενο-Ενέργεια-Αντικείμενο : ( π.χ. << μαμά παίρνει μπάλα >> )
- 2) Υποκείμενο-Ενέργεια-Τόπος : ( π.χ. <<μαμά πηγαίνει έξω >>)

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της γλωσσικής παραγωγής του παιδιού αυτής της ηλικίας είναι η ανάπτυξη του αντικειμένου της πρότασης σε ιδιαίτερη πρόταση, με βάση το ουσιαστικό. Για παράδειγμα, η απλή πρόταση π.χ.<< εκεί μπάλα>> αναπτύσσεται σε <<εκεί μεγάλη μπάλα>> όπου το τμήμα της πρότασης <<μεγάλη μπάλα>> αποτελεί ανάπτυξη του ουσιαστικού <<μπάλα>> της αρχικής πρότασης.

Έχοντας συμπληρώσει τον 3<sup>ο</sup> χρόνο της ηλικίας του, το παιδί χρησιμοποιεί προτάσεις τουλάχιστον τριών λέξεων, η διαμόρφωση των οποίων επηρεάζεται από: (α) τη θέση των λέξεων (β) τις διαφορετικές μορφές (πτώσεις) των ονομάτων και (γ) το μήκος της πρότασης. Ωστόσο η σειρά ή η θέση των λέξεων είναι το κυριότερο χαρακτηριστικό τη συντακτικής ανάπτυξης αυτής της περιόδου.

B) Η δεύτερη περίοδος της συντακτικής ανάπτυξης (3-5 ή 6 χρόνια). Έχοντας αναπτύξει την πρόταση των τριών λέξεων στον 3<sup>ο</sup> χρόνο της ηλικίας του, το παιδί εισέρχεται στη δεύτερη περίοδο της ανάπτυξης του συντακτικού συστήματος. Η περίοδος αυτή καλύπτει την ηλικία των 3-5 ή 6 χρόνων, δηλαδή την ηλικία του νηπιαγωγείου και παρουσιάζει τα εξής κύρια χαρακτηριστικά:

Πρώτο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι μια ταχεία πρόοδος στη γλωσσική εξέλιξη τόσο στον τομέα της κατανόησης, όσο και της παραγωγής (ομιλίας).

Δεύτερο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου της συντακτικής ανάπτυξης, είναι η ανάπτυξη των γλωσσικών μετασχηματισμών.

Μετά τη συμπλήρωση του 5-5 ½ χρόνου της ηλικίας του, το παιδί φαίνεται να έχει αναπτύξει το μεγαλύτερο μέρος του συντακτικού του συστήματος και κατά συνέπεια οι διαφορές

της συντακτικής δομής της γλώσσας του και αυτής των ενηλίκων να μην είναι τόσο έκδηλες. Ωστόσο, δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι η ανάπτυξη του συντακτικού συστήματος της γλώσσας έχει ολοκληρωθεί. Τα κυριότερα στοιχεία που απομένουν να αποκτηθούν, είναι η χρήση της συμφωνίας υποκειμένου-ρήματος και οι πτώσεις στις προσωπικές αντωνυμίες. Η ανάπτυξη αυτή θα διαρκέσει μερικά ακόμα χρόνια και ενδέχεται να μην έχει ολοκληρωθεί παρά μόνο γύρω στην ηλικία των 9 χρόνων.

### **1.5. Η σημασιολογική ανάπτυξη.**

Η ανάπτυξη του σημασιολογικού τομέα της παιδικής γλώσσας αναφέρεται στη μάθηση του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας. Η σημασιολογική ανάπτυξη πιστεύεται ότι ολοκληρώνεται (τουλάχιστον κατά το μεγαλύτερο μέρος της) γύρω στα 8 χρόνια της ηλικίας του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι, συγκρινόμενη με τη συντακτική ανάπτυξη, φαίνεται να χρειάζεται περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωσή της. Η πλήρης ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος πιστεύεται ότι περιλαμβάνει την ανάπτυξη πολλών επί μέρους τομέων, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι:

- 1) Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου του παιδιού
- 2) Η απόκτηση της έννοιας που ταιριάζει στην κάθε λέξη
- 3) Η απόκτηση της γνώσης που αναφέρεται στη συσχέτιση των εννοιών των λέξεων και
- 4) Η απόκτηση της σύνθετης διαδικασίας που καθορίζει τη δομή των εννοιών των λέξεων στην πρόταση

### **1.6. Η απόκτηση και η φυσιολογική εξέλιξη της ομιλίας.**

Η απόκτηση και η φωνολογική εξέλιξη της ομιλίας προϋποθέτει:

- A) την ωρίμανση ενός ανατομικού συστήματος.
- B) την απρόσκοπτη λειτουργία ενός φυσιολογικού συστήματος (με περιφερειακά όργανα πρόσληψης και παραγωγής του λόγου, καθώς και ένα κεντρικό όργανο επεξεργασίας και αποθήκευσης του γλωσσικού υλικού, τον εγκέφαλο).
- Γ) ένα παιχνίδι σχέσεων με τους οικείους και σημαντικούς ενηλίκους, όπου η επικοινωνιακή δυνατότητα του λόγου επενδύεται με ευχαρίστηση, καθώς και ένα στοιχειωδώς επαρκές γλωσσικό περιβάλλον στα πρώτα χρόνια της ζωής.

Δ) την απουσία ψυχολογικών εμποδίων που θα δανείζονταν ως τρόπο έκφρασης το πολύπλοκο σύστημα της γλώσσας.

## 1.7. Οι διαταραχές της ομιλίας και του λόγου.

### Ένας ορισμός των ‘‘γλωσσικών διαταραχών’’

Όταν αναφερόμαστε στη ‘‘γλώσσα’’ ως σύστημα, αναφερόμαστε σε ένα σύνολο επιμέρους στοιχείων, που λειτουργούν συνδυαστικά/συμπληρωματικά το ένα με το άλλο. Τα επιμέρους αυτά στοιχεία του γλωσσικού συστήματος είναι:

1. Φωνολογία.
2. Γραμματική (συντακτικό, μορφολογία).
3. Σημασιολογία.
4. Πραγματολογία.

Η ‘‘γλωσσική ικανότητα’’ κατά συνέπεια, σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα χρήσης του συστήματος αυτού, καθώς και με την μεταγενέστερα αναπτυσσόμενη ικανότητα του ατόμου να μιλάει για το σύστημα αυτό και να εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένο (μεταγλωσσική ικανότητα).

Αντίθετα, η έννοια της ‘‘γλωσσικής διαταραχής’’ περιγράφει την κατάσταση εκείνη κατά την οποία παρουσιάζονται προβλήματα στη χρήση του γλωσσικού συστήματος, είτε στο σύνολο του, είτε σε κάποια ή κάποιο από τα επιμέρους στοιχεία που το αποτελούν. Τα προβλήματα αυτά εκδηλώνονται με την μορφή δυσκολιών στη επικοινωνία και οι συνέπειες τους, πέρα από επικοινωνιακές και κατ’ επέκταση κοινωνικές, μπορεί να είναι και συναισθηματικές.

Αξίζει εδώ να αναφέρουμε ότι, ο αποδεκτός και σωστός τρόπος χρήσης του γλωσσικού συστήματος ποικίλει από κοινωνία σε κοινωνία, ενώ διαφορές συναντούμε επίσης και στα στενά πλαίσια της ίδιας κοινωνικής ομάδας (π.χ. διαφορετικά χρησιμοποιούν τη γλώσσα άτομα διαφορετικής ηλικίας, ή με διαφορετικό τρόπο συνομιλούν τα άτομα της ίδιας ηλικίας, τα οποία όμως κατέχουν διαφορετικές θέσεις στον επαγγελματικό χώρο). Ωστόσο, δεν μπορούμε να περιγράψουμε με όρους ‘‘γλωσσικής διαταραχής’’ τις αποκλίσεις εκείνες από τη ‘‘γλωσσική νόρμα’’, οι οποίες αποτελούν χαρακτηριστικά μιας ‘‘διαλέκτου’’. Πρέπει όμως, να είμαστε πολύ προσεκτικοί στη διάκριση των στοιχείων εκείνων που σχετίζονται με τη ‘‘διάλεκτο’’, από εκείνα που δεν αποτελούν ‘‘διαλεκτικά’’ βάσιμες παραποιήσεις.

Εξαιτίας αυτών των στοιχείων, ο λογοθεραπευτής χρειάζεται να κάνει προσαρμογές κατά την αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων, όταν συνεργάζεται με διαφορετικές κοινωνικές ή



ηλικιακές ομάδες. Η αξιολόγηση γίνεται συνήθως με την ενσωμάτωση αναφορών στη “νόρμα” (την κοινωνικά αποδεκτή εκφορά), σε πολλές από τις ερμηνείες των αποτελεσμάτων στα γλωσσικά tests.

## **1.8. Οι δύο βασικές υποκατηγορίες «γλωσσικών διαταραχών».**

### **1.8.1. Οι εξελικτικές γλωσσικές διαταραχές.**

Με τον όρο αυτό περιγράφουμε τα προβλήματα εκείνα τα οποία σχετίζονται με την ανάπτυξη της γλώσσας. Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν μια μορφή καθυστέρησης στην ανάπτυξη της γλώσσας, από τα πρώτα στάδια της εκμάθησης της γλώσσας, η οποία διατηρείται σε όλη την παιδική ηλικία και εξακολουθεί να υφίσταται και στην ενήλικη ζωή, με τη μορφή περιορισμένης ευχέρειας στη χρήση της γλώσσας. Επειδή μια εξελικτική γλωσσική ανικανότητα μπορεί να αποδοθεί σε περιορισμό στην ανάπτυξη ή στην εξέλιξη των αναπτυξιακών διαδικασιών, περιγράφουμε το γλωσσικό πρόβλημα με αναφορά στο επίπεδο ανάπτυξης, στο οποίο έχει φτάσει το άτομο, στους επιμέρους τομείς της γλωσσικής λειτουργίας.

### **1.8.2. Οι επίκτητες γλωσσικές διαταραχές.**

Αντίθετα με τις εξελικτικές γλωσσικές διαταραχές, οι επίκτητες γλωσσικές διαταραχές χαρακτηρίζονται από μια καθαρή πτώση στις γλωσσικές ικανότητες, που διέθετε ένα άτομο σε προγενέστερο στάδιο, και επομένως αντιμετωπίζονται ως διαταραχές ενός προηγούμενα επιτυχώς αναπτυσσόμενου συστήματος. Στις περισσότερες περιπτώσεις, το άτομο είχε φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, αλλά, ως αποτέλεσμα τραύματος του εγκεφάλου ή κάποιας ασθένειας που επηρέασε τη λειτουργία του εγκεφάλου, χάνει κάποιο βαθμό της γλωσσικής του ικανότητας.

Άτομα με επίκτητες γλωσσικές διαταραχές μπορεί να εμφανίζουν δυσκολίες, οι οποίες ποικίλουν ως προς τη σοβαρότητα, από απλές δυσκολίες ανεύρεσης/ανάκλησης λέξεων, μέχρι τη σχεδόν απόλυτη ανικανότητα να κατανοήσουν αυτά που τους λένε. Επιπρόσθετα, με την ποικιλία ως προς τη σοβαρότητα, οι επίκτητες γλωσσικές διαταραχές μπορεί να διαφέρουν ως προς τον τομέα της γλώσσας που έχει επηρεαστεί. Για παράδειγμα, κάποια άτομα έχουν σημαντικές δυσκολίες στο να κατανοήσουν αυτά που τους λένε, αλλά έχουν αρκετά καλές δεξιότητες

γλωσσικής έκφρασης. Αντίθετα, άλλα άτομα μπορεί να έχουν σοβαρές δυσκολίες στο να εκφραστούν, αλλά έχουν καλές αντιληπτικές ικανότητες.

Άτομα που εμφανίζουν διαταραχές ή τραυματικού τύπου εγκεφαλικές βλάβες στο δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου μπορεί να έχουν φυσιολογική απόδοση στα tests για τον έλεγχο των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά αποτυγχάνουν σε υψηλότερου επιπέδου δραστηριότητες, όπως είναι οι συνεπαγωγές (συνειρμικές σκέψεις) ή οι ακολουθίες. Κάποιοι ενήλικες ενδέχεται να εμφανίζουν γλωσσικά προβλήματα, τα οποία είναι δευτερογενή ενός γενικότερου γνωστικού προβλήματος, όπως είναι προβλήματα προσοχής και μνήμης. Πολλές από αυτές τις διαφορές σχετίζονται με την πλευρά και τις περιοχές του εγκεφάλου, στις οποίες εντοπίζεται η βλάβη, καθώς και με την συγκεκριμένη αιτία που προκάλεσε την εγκεφαλική βλάβη αυτή καθεαυτή.

Αντίθετα με τις εξελικτικές γλωσσικές διαταραχές, τα άτομα που έχουν επίκτητες γλωσσικές διαταραχές είναι πιθανό να μην εμφανίζουν γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες να μπορούν να συγκριθούν με αυτές των ατόμων που χρησιμοποιούν φυσιολογικά τη γλώσσα σε ένα νεώτερο ηλικιακά στάδιο.

## **1.9. Η διαίρεση των διαταραχών λόγου στην παιδική ηλικία.**

Μια διαίρεση των διαταραχών του λόγου στην παιδική ηλικία που είναι πολύ πρακτική, αφορά τη διαίρεση σύμφωνα με τις εξωτερικές εικόνες των συμπτωμάτων και επάνω στη σειρά της γένεσης και εξέλιξης του λόγου. Μια τέτοια διαίρεση ακολουθεί και η μελέτη αυτή στο παρακάτω σχήμα:

**I.** Διαταραχές της φωνής (αφωνία, δυσφωνία, βραχνάδα κ.τ.λ.).

**II.** Διαταραχές του προφορικού λόγου.

**α.** Απώλεια ή αναστολή της εξέλιξης του λόγου (ολική ή μερική Αφασία, Αλαλία, Κωφαλαλία κ.τ.λ.).

**β.** Διαταραχές στη άρθρωση και προφορά (Δυσλαλία, δυσφρασία, ψευδισμός, ρινολαλία, τραυλισμός, βατταρισμός, αγραμματισμός).

**III.** Διαταραχές της ανάγνωσης και της γραφής.

**α.** Αλεξία, Δυσλεξία.

**β.** Αγραφία, Δυσγραφία.

## 1.10. Η διάγνωση των διαταραχών λόγου.

Το ζήτημα της διάγνωσης των διαταραχών του λόγου είναι πολύ λεπτό και πλατύ, περνάει πάνω από όλους τους γνωστούς δρόμους της ανθρωπογνωσίας και εκφράζει τη σύνθεση αυτών. Αυτό ξεκινάει:

A) από την ίδια τη φύση της γλώσσας, που όσο καμιά λειτουργία δεν έχει τόσες πολύπλευρες σχέσεις και δεν πηγάζει από τόσες πολλές μέσα και έξω από το άτομο και

B) από την παιδική ηλικία, με τη μεγάλη ποικιλία και ιδιοτυπία των βαθμίδων της.

Θα αναφέρουμε από την αρχή μια σπουδαία διαπίστωση, που μας φωτίζει και καθορίζει τη θέση μας απέναντι στο έργο της διάγνωσης. Σ' όλες τις αρρώστιες της παιδικής ηλικίας, τόσο τις σωματικές όσο και τις ψυχικές, ο πρώτος που χτυπιέται λίγο ή πολύ είναι η γλώσσα. Αυτό είναι ένας βιολογικός νόμος. Κάτι που στον άνθρωπο (φυλογενετικά και οντογενετικά) αναπτύσσεται αργότερα, αυτό κινδυνεύει να χτυπηθεί από τα πρώτα.

Μια ακριβής, υπεύθυνη και όσο το δυνατόν γρηγορότερη διάγνωση, είναι εγγύηση για μια γρήγορη, καλύτερη και μονιμότερη θεραπεία. Όλες οι διαταραχές του λόγου δεν έχουν έκδηλα εξωτερικά σωματικά γνωρίσματα, π.χ. παραμορφώσεις ή παραλύσεις στα γλωσσικά όργανα ή έλλειψη αισθήσεων (ακοής) κ.τ.λ. Τίποτα δεν μπορεί να ξεγελάσει περισσότερο, όσο η επιφάνεια, το εξωτερικό σχήμα του συμπτώματος της γλωσσικής διαταραχής. Έχουμε φαινόμενα που παρουσιάζονται φυσιολογικά και αναγκαστικά στην πορεία της γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού, έχουμε φαινόμενα μιας δικαιολογημένης μικρής επιβράδυνσης, διαταραχές από μίμηση, άλλα φαινόμενα που δεν είναι διαταραχές αλλά πρόσκαιρες και περαστικές παραδρομές και σφάλματα, γλωσσικοί ιδιοματισμοί παιδιών ορισμένων διαμερισμάτων της υπαίθρου κ.τ.λ. Πολλοί γονείς λένε: Δεν έχει τίποτα το παιδί, είναι μικρό ακόμα, με τον καιρό θα περάσει. Έτσι τις περισσότερες περιπτώσεις φέρνουν τα παιδιά τους στον ειδικό την τελευταία στιγμή ή πολύ αργά ή στη χειρότερη περίπτωση ύστερα από μια σειρά από αποτυχημένες θεραπείες. Στη τελευταία περίπτωση πρόκειται για μια ψυχοτραυματική εποικοδομημένη και τόσο επιδεινωμένη κατάσταση που αποτελεί ένα μεγάλο διαγνωστικό και θεραπευτικό πρόβλημα. Ο γονιός ή ο δάσκαλος μόλις αντιληφθούν μια ξαφνική ανώμαλη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού ή κάτι που δεν αντιστοιχεί στη ηλικία του, πρέπει αμέσως να φέρουν το παιδί σε επαφή με τον ειδικό.

### 1.11. Τι είναι λάθος στην έρευση λέξης;

Τα λάθη εύρεσης λέξης ορίζονται σαν εκείνες οι αποτυχίες (ή σημαντικές καθυστερήσεις) που κάνουν τα παιδιά όταν επιχειρούν να πουν μια λέξη, τη σημασία της οποίας γνωρίζουν και την οποία έχουν πει πολλές φορές πριν. Αν και κατέχουν το λήμμα και τη μορφή για τη λέξη, το κινητικό σχέδιο για τη λέξη, και την ικανότητα να αρθρώνουν τη λέξη, κάνουν λάθη τα οποία προκύπτουν από δυο πηγές:

1. Δεν μπορούν να βρουν το λήμμα το οποίο ταιριάζει στις έννοιες που εκμαιεύουν.
2. Από τη στιγμή που βρίσκεται ένα λήμμα, δεν μπορούν να βρουν τη φωνολογική μορφή της λέξης.

Και στις δυο περιπτώσεις οι σημασιολογικές, συντακτικές και φωνολογικές πληροφορίες για την έννοια χρειάζεται να είναι παρούσες στο λεξικό του παιδιού (εσωτερικό λεξικό) ώστε η αποτυχία να ονομαστεί σαν ένα λάθος εύρεσης λέξεων.

### 1.12. Γιατί οι μαθητές κάνουν λάθη στην έρευση λέξεων.

Οι δυσκολίες εύρεσης λέξεων μπορούν να αντιμετωπιστούν είτε ως δυσκολίες στην αποθήκευση των φωνολογικών/λεξικών μορφών και των σχετικών εννοιών τους (λήμμα) ή μια δυσκολία στην ανάκτηση είτε των φωνολογικών μορφών είτε των λημμάτων. Εν μέρει, αυτή η άποψη βασίζεται σε ένα μοντέλο μνήμης το οποίο δείχνει ότι όλα τα αντικείμενα στη μνήμη έχουν και δύναμη αποθήκευσης και δύναμη ανάκτησης (Bjork & Bjork, 1992). Η δύναμη αποθήκευσης αναφέρεται στη διάρκεια και στην ολοκλήρωση μιας καταχώρησης, δηλαδή στην ακρίβεια της αντιπροσώπευσης. Η δύναμη της ανάκτησης αναφέρεται στο πόσο αξιόπιστα, συνεπέστατα και αποτελεσματικά, ένα αντικείμενο μπορεί να προσεγγιστεί από τη μνήμη σε μια δεδομένη περίσταση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν και τις εξηγήσεις της αποθήκευσης και της εξηγήσεις της ανάκτησης για τα λάθη εύρεσης λέξεων των παιδιών. Τα ευρήματα τα οποία υποστηρίζουν διαφορετικές εξηγήσεις μπορεί να το κάνουν επειδή τα παιδιά που αποδεδειγμένα παρουσιάζουν δυσκολία στην εύρεση λέξεων αντιπροσωπεύουν μια ετερογενής ομάδα (Fletcher, 1992; Leonard, 1992). Ίσως οι ερευνητές μελετούν διαφορετικά παιδιά τα οποία έχουν διαφορετικά είδη δυσκολιών. Δηλαδή, κάποια παιδιά με γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες στην χρήση των λέξεων εξαιτίας των μη ολοκληρωμένων αντιπροσωπεύσεων των εννοιών των στοχευόμενων λέξεων ή

μορφών (υπόθεση ελαττωματικής αποθήκευσης), ενώ άλλοι μαθητές μπορεί να παρουσιάζουν τις δυσκολίες εύρεσης λέξεων εξαιτίας διακοπών στις υφισταμένες διαδικασίες ανάκτησης. Αυτή η τελευταία ομάδα έχει δυσκολία στο να προσεγγίζει ήδη αποθηκευμένες έννοιες, συντακτικό, φωνολογικές μορφές των στοχευόμενων λέξεων (υπόθεση ελαττωματικής ανάκτησης) (Katz, 1986· Rubin, Bernstein, & Katz, 1989).

Η German (1994) έτσι, πρότεινε ότι οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν δυσκολίες στην εύρεση λέξεων, για να εκφράσουν την σκέψη τους, θα μπορούν να χρησιμοποιούν μικρότερου τύπου τμήματα σύμφωνα με τα πρότυπα των ικανοτήτων της αποθήκευσης και ανάκτησης τους.

### 1.12.1. Οι δυσκολίες ανάκτησης λέξεων.

Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εύρεση εκφραστικών λέξεων στη παρουσία άθικτης γνώσης του λήμματος και των φωνολογικών μορφών των στοχευόμενων λέξεων (κάτι το οποίο αποτελεί τον κλασικό ορισμό των δυσκολιών εύρεσης της λέξης). Η έρευνα έχει δείξει ότι αυτοί οι μαθητές παρουσιάζουν ικανότητες κατανόησης λεξιλογίου, σε τυποποιημένα τεστ, ισότιμες με αυτές των τεστ ελέγχου της ομάδας η οποία αποτελείται από τυπικούς μαθητές οι οποίοι μαθαίνουν τη γλώσσα (Dollagan, 1987· Elbro, 1991· German, 1979, 1984, 1995) και καλούς αναγνώστες (Rubin & Liberman, 1983· Wolf & Goodglass, 1986). Όμως, ακόμα και αν το λεξιλόγιο τους περιέχει τις κατάλληλες πληροφορίες, αυτά τα παιδιά δεν έχουν κατασκευάσει επαρκή νοητικά προγράμματα έτσι ώστε να προσεγγίζουν αξιόπιστα τον αυθόρμητο λόγο (Carrow-Woolfolk & Lynch, 1982· D.Johnson & Myklebust, 1967· Lahey, 1988· Lerner, 1997· C.R. Smith, 1991· Wiig & Semel, 1984). Έτσι η πηγή της δυσκολίας εύρεσης λέξεων δεν είναι ένα πρόβλημα αποθήκευσης, αλλά ένα πρόβλημα στο λήμμα ή στην ανάκτηση φωνολογικής μορφής των στοχευόμενων λέξεων από το λεξικό. Άλλοι συγγραφείς έχουν περιγράψει αυτό το είδος του παιδιού σαν να έχει υποστεί μια διακοπή στην «μορφή» ή την «απόδοση» (Lahey, 1988) ή ένα πρόβλημα στη διαμόρφωση και στην παραγωγή της γλώσσας (Carrow – Woolfolk & Lynch, 1982).

Τα παιδιά έχουν γνώση των τριών μερών της αλυσίδας της εύρεσης λέξεων:

1. Έχουν καταλάβει μια συνδεδεμένη έννοια της στοχευόμενης λέξης ακόμα και αν δεν μπορούν να την ανακτήσουν όταν τους ζητηθεί.

2. Έχουν την σημασία της στοχευόμενης λέξης αντιπροσωπευτική στο λεξικό τους (παρατηρείται στην ικανότητα τους να αναγνωρίσουν αυτό στο οποίο αναφέρεται η στοχευόμενη λέξη).

3. Έχουν την φωνολογική μορφή της στοχευόμενης λέξης να αντιπροσωπεύεται στο λεξικό τους (αποδεικνύεται από σωστή χρήση της στοχευόμενης λέξης σε άλλες καταστάσεις, μοναδικές αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης ή ανταπόκριση στα φωνημικά στοιχεία).

Όμως, κάποιος θα μπορούσε να υποθέσει ότι αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στην εύρεση λέξεων εξαιτίας δυσκολιών ανάκτησης (α) στο να προσεγγίσουν το λήμμα της στοχευόμενης λέξης (έννοια) (β) στο να προσεγγίσουν τη μορφή της στοχευόμενης λέξης, το συλλαβικό πλαίσιο και έτσι το φωνολογικό περιεχόμενο ή (γ) να αξιολογήσουν ολόκληρο το συλλαβικό πλαίσιο ή όλες τις ηχητικές μονάδες για το αντίστοιχο πλαίσιο.

Επιπλέον, οι Lahey και Bloom έχουν λάβει υπόψη μια πηγή δυσκολίας πέρα από τη γλώσσα έτσι ώστε να εξηγήσουν τις δυσκολίες εύρεσης λέξεων αυτών των παιδιών – ονομαστικά μέσο κατανομής περιορισμένης ικανότητας. Αυτοί οι συγγραφείς έχουν υποθέσει ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αποτυχίες εύρεσης λέξεων έχουν αφύσικα περιορισμένες πηγές προσοχής. Δεν μπορούν να δαπανούν τις πηγές προσοχής που χρειάζονται για επιτυχημένο λήμμα ή για την ανάκτηση της μορφής της λέξης.

### 1.12.2. Οι δυσκολίες κατανόησης.

Υπάρχουν μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης εννοιών των λέξεων ή αποθήκευσης μορφών των λέξεων. Αυτοί οι μαθητές έχουν δυσκολία στο να χρησιμοποιούν λέξεις εξαιτίας ενός ή περισσότερων από τους ακόλουθους λόγους:

1. Έχουν ένα περιορισμένο αριθμό λέξεων στο λεξικό τους, έτσι υπάρχουν τόσες πολλές λέξεις που είναι μη οικείες ή άγνωστες (Dollaghan, 1992; McGregor & Windsor, 1996).

2. Οι έννοιες των λέξεων δεν αντιπροσωπεύονται πλήρως στο λεξικό τους, έτσι έχουν μόνο μερική γνώση των στοχευόμενων λέξεων (Dollaghan, 1992; Kail, Hale, Leonard & Nippold, 1984).

3. Η φωνολογική μορφή των στοχευόμενων λέξεων δεν αντιπροσωπεύεται τελείως ή αποθηκεύεται στο λεξικό τους (εσωτερικό λεξικό), έτσι έχουν μόνο εν μέρει φωνολογικές πληροφορίες των στοχευόμενων λέξεων (Rubin et al., 1989).

Αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν μικρές δυσκολίες στο να προσεγγίσουν αυτές τις λέξεις των οποίων οι έννοιες, σημασίες (λήμμα) και φωνολογικές μορφές αντιπροσωπεύονται καλά στο λεξικό τους (Dollaghan, 1992). Μερικά παιδιά με συγκεκριμένες γλωσσικές βλάβες έχουν δυσκολίες αυτής της φύσης στο λεξιλόγιο (McGregor & Leonard, 1995). Τέτοιες δυσκολίες είναι τυπικές και αντιπροσωπεύουν μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης και αποθήκευσης και οι οποίες αποτελούν τη βάση των προβλημάτων λεξιλογίου.

### **1.12.3 Οι δυσκολίες κατανόησης και ανάκτησης.**

Η κατηγορία αυτή αφορά μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν δυσκολίες και αποθήκευσης και ανάκτησης.. Μπορεί να έχουν προβλήματα αποθήκευσης μιας έννοιας στοχευόμενης λέξης και της φωνολογικής μορφής. Όμως, εξαιτίας των ελαττωματικών νοητικών προγραμμάτων για την ανάκτηση, μπορεί επίσης να παρουσιάσουν δυσκολίες στην ανάκτηση στοχευόμενων λέξεων των οποίων οι έννοιες και οι φωνολογικές μορφές μαθαίνονται (παρόμοια με τον Τύπο 1). Επειδή τα παιδιά σε αυτή την ομάδα αντιμετωπίζουν επανεμφανιζόμενες γλωσσικές προκλήσεις, αυτό μπορεί να μην αποτελεί αιτία εκ φύσεως, αυτοί οι μαθητές θα ωφελούνταν από την μεσολάβηση η οποία επικεντρώνεται και στις στρατηγικές της αποθήκευσης και της ανάκτησης.

### **1.13. Ποιος θα ωφελούνταν από την αξιολόγηση την έρευνας λέξεων;**

Η έρευνα έχει δείξει έξι ομάδες μαθητών οι οποίες μπορεί να παρουσιάσουν δυσκολίες και έτσι μπορεί να ωφεληθούν από μια βαθιά αξιολόγηση της εύρεσης λέξεων. Κάθε ομάδα συζητείται στο πιο κάτω κείμενο.

#### **1.13.1. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.**

Τόσο η έρευνα (German, 1979, 1984; R.B. Lewis & Kass, 1982), όσο και οι κλινικές αναφορές (D.Johnson & Myklebust, 1967) δείχνουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (LD) συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες εύρεσης λέξεων. Η German(1998a) ανέφερε ότι οι 72 (49,4%) από τους 146 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες της τέταρτης και πέμπτης τάξης, τα οποία μελέτησε, παρουσίασαν μια ανακριβής ή αργή ανάκτηση, είτε και τις δύο τύπους ανακτήσεις (ανακριβής και αργή) στο TWF.

Επιπλέον, συμπεριφοριστικές περιγραφές των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, τυπικά αναφέρουν την παρουσία των προβλημάτων της εύρεσης λέξεων. Για παράδειγμα, ο Lerner(1997) παρατήρησε ότι πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανακτούν τις στοχευόμενες λέξεις αργά. Δήλωσε, «τα προβλήματα εύρεσης λέξεων μπορεί να αποτελούν μακροχρόνιες πηγές δυσκολίας στην ανάγνωση, την μάθηση και την εκφραστική γλώσσα.» (σελ.370). Ο C.R.Smith (1991) έγραψε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες εύρεσης λέξεων έχουν πρόβλημα να ανακτήσουν ονόματα αντικειμένων, καθώς επίσης ονόματα γραμμάτων, αριθμούς ή ήχους γραμμάτων στο σχολείο. Αυτά τα είδη των λαθών γίνονται ακόμα και αν «αυτά τα παιδιά έχουν πλήρη γνώση των ονομάτων και των ήχων, τους οποίους προσπαθούν να φέρουν στη μνήμη.» (C.R.Smith, 1991 σελ.161).

### **1.13.2. Τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης.**

Πολλές έρευνες έχουν μελετήσει τις ικανότητες εύρεσης λέξεων μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης (Bowers & Swanson, 1991· Denckla & Rudel, 1976a, 1976b· McBride –Chang & Franklin, 1996· Wimmer, 1993). Οι Torgesen, Wagner και Rashotte (1994) και Blachman (1994) πρότειναν ότι η λεξική ανάκτηση μπορεί να είναι σημαντική στην κατανόηση του πως οι μαθητές ανταποκρίνονται στις οδηγίες στην φωνημική ενημερότητα. Οι Wolf και Bowers (1997) αναγνώρισαν ένα «διπλό μικρότερο τύπο ελαττώματος» ανάμεσα σε μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, στις οποίες εμφανίζονται ταυτόχρονα τα ελαττώματα ταχύτητας ονομασίας και τα φωνολογικά ελαττώματα. Παρόμοια, οι Catts και Kamhi (1999) συζήτησαν ελαττώματα φωνολογικής ανάκτησης σαν μια δυσκολία η οποία εμφανίζεται ταυτόχρονα με τις διαταραχές ανάγνωσης.

Επιπλέον, οι Murphy, Pollatsek, και Well (1998) ανέφεραν ότι οι κακοί μαθητές παρουσίαζαν λεπτές προφορικές δυσκολίες στη γλώσσα, στην οποία μια δυσκολία εύρεση λέξης ήταν ένα σύμπτωμα, και ο Elbro (1991) έδειξε ότι η χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης από τους εφήβους με δυσλεξία και τους τυπικά παρόμοιους ηλικίας αναγνώστες μπορεί να συσχετίζονται με την προσέγγιση βλάβης στις λέξεις στο λεξικό. Άλλες μελέτες έχουν παρουσιάσει με συνέπεια ότι τα άτομα με δυσλεξία και οι κακοί αναγνώστες είναι αργοί και ανακριβείς στο να ονομάζουν (Catts, 1989· Katz, 1986· Snowling, Wagtendonk, & Stafford, 1988· Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994· Wolf, 1980,1986,1991) σε τεστ ταχείας αυτόματης ονομασίας. Προφανώς οι μαθητές με δυσκολία ανάγνωσης θα ωφελούνταν επίσης από μια βαθιά αξιολόγηση των ικανοτήτων τους για την εύρεση λέξεων.



Έρευνα στην ανάγνωση έχει επίσης προτείνει ότι, η κατά σειρά ταχεία ονομασία των μαθητών και οι ξεχωριστές ικανότητες ονομασίας μπορεί να είναι προγνωστικές της επιτυχίας τους με την ανάγνωση στα μετέπειτα χρόνια (Bedian, 1993, 1994· Blachman, 1984· Murphy et al., 1988· Wagner et al., 1994· Walsh, Price & Gillingham, 1988· Wolf & Obregon, 1992). Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της πρώιμης αναγνώρισης των ικανοτήτων των μαθητών για την εύρεση λέξεων ώστε να κερδίσουν επίγνωση σε ότι αφορά τα μελλοντικά τους ακαδημαϊκά επιτεύγματα.

### **1.13.3. Τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή.**

Τα προβλήματα εύρεσης λέξεων έχουν αναγνωριστεί σε παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή (SLI) (Fried –Oken, 1984· Katz, Curtis & Tallal, 1992· Lahey & Edwards, 1996,1999· Leonard, Nippold, Kail & Hale, 1983· Rubin & Liberman, 1983· Schwartz & Solot, 1980). Αυτά τα παιδιά έχουν δυσκολίες εύρεσης λέξεων, είτε μόνο είτε και στα πλαίσια ανάκτησης μεμονωμένων λέξεων στο λόγο (McGregor & Leonard, 1995). Στα πλαίσια επίσης ανάκτησης των μεμονωμένων λέξεων, οι μαθητές με συγκεκριμένες γλωσσικές βλάβες ανταποκρίνονται με ανακρίβεια και αργά (Lahey & Edwards, 1996), παρουσιάζουν μοναδικές αποκρίσεις αντικατάστασης οι οποίες είναι είτε σημασιολογικές είτε φωνημικές εκ φύσεως (Lahey & Edwards, 1999) και παρουσιάζουν τύπους λαθών οι οποίοι σχετίζονται με το σχέδιο του ελαττώματος επίσης γλώσσας (Lahey & Edwards, 1999). Στα πλαίσια επίσης ομιλίας, αυτοί οι μαθητές παρέχουν διηγήσεις μικρότερου μήκους, παρουσιάζουν μοναδικές συμπεριφορές εύρεσης λέξεων ή και τα δυο ( German, 1987a· German & Simon, 1991).

Έχουν βρεθεί, επιπλέον, μεταβολές στην χρήση γραμματικών κανόνων σε παιδιά με συγκεκριμένες γλωσσικές βλάβες ( Bishop, 1994· Leonard, Bortolini, Caseli, McGregor & Sabbadini, 1992· Masterson & Kamhi, 1992· Panagos & Prelock, 1982· Scott,1994). Οι πηγές αυτών των γραμματικών λαθών μπορεί να είναι είτε οι δυσκολίες αποθήκευσης, είτε οι δυσκολίες ανάκτησης. Αντιδιαμετρικά, η μεταβλητότητα στην χρήση των σωστών λεκτικών μορφών μπορεί να προτείνει υφιστάμενη ικανότητα γι' αυτές επίσης μορφές (Bishop, 1994), οι συγγραφείς έχουν υποθέσει ότι αυτοί οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν μορφοσυντακτικές δυσκολίες μπορεί να έχουν υφιστάμενες δυσκολίες προσέγγισης ή ανάκτησης (Connell & Stone, 1992·Paul, 1992· Rice & Bode, 1993·Scott, 1994). Η ετερογενής φύση του προβλήματος, η οποία παρουσιάζεται σε παιδιά με συγκεκριμένες γλωσσικές δυσκολίες (McGregor & Leonard, 1995· Paul,1992· Scott, 1994), προτείνει ότι επίσης θα

ωφελούνται από μια βαθιά αξιολόγηση στην εύρεση λέξεων του παιδιού για να βοηθήσει να ξεκαθαρίσει τη φύση των γλωσσικών δυσκολιών.

#### **1.13.4. Τα παιδιά με διαταραχές ροής.**

Η σχέση ανάμεσα στις ικανότητες εύρεσης λέξεων και στις διαταραχές ροής, ιδιαίτερα τον τραυλισμό, έχει εξεταστεί. Γενικά, οι ερευνητικές και κλινικές μελέτες έχουν αναφέρει αντικρουόμενα αποτελέσματα προτείνοντας ότι κάποια, αλλά όχι όλα, από τα παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν διαταραχές ροής, μπορεί να έχουν αδύναμες ικανότητες εύρεσης λέξεων (Boysen & Cullinan, 1971· P.Johnson, 1991· MacDonald & Beale, 1989· Moore, Craven & Farber, 1982· Telser, 1971· Telser & Rutherford, 1970· Weuffen, 1961). Εξαιτίας αυτής της αβεβαιότητας σε ό,τι αφορά τη σχέση των δυσκολιών εύρεσης λέξεων και τις διαταραχές ροής, οι νέοι ,με δυσκολία στην ευφράδεια θα πρέπει να αξιολογηθούν επίσης για πιθανές δυσκολίες στην εύρεση λέξεων.

#### **1.13.5. Τα παιδιά με γνωστή εγκεφαλική παθολογία.**

Μια αξιολόγηση για τις ικανότητες εύρεσης λέξεων των νέων με γνωστές εγκεφαλικές δυσλειτουργίες θα φαινόταν απαραίτητη, επειδή οι δυσκολίες της εύρεσης λέξεων έχουν αναφερθεί ευρέως ανάμεσα σε παιδιά με εκ γενετής και με επίκτητες παθογόνες καταστάσεις (Aram, 1993· Aram, Ekelman, & Whitaker, 1987· Campbell & Dollaghan, 1990· Dennis, 1992· Dennis, Hendrick, Hoffman & Humphreys, 1987). Για παράδειγμα, ο Dennis (1992) αναφέρει ότι η ικανότητα εύρεσης λέξεων των παιδιών με υδροκεφαλισμό, ο οποίος προκύπτει από ανώμαλη εγκεφαλική ανάπτυξη στα πρώτα χρόνια της ζωής, επηρεάζεται αν και δεν βλάπτεται εξίσου.

Τα παιδιά και οι έφηβοι με επίκτητο τραύμα στο κεφάλι έχουν αναφερθεί ότι παρουσιάζουν βλάβη στην περιγραφή των αντικειμένων και στα τεστ της ευφράδειας της ονομασίας (Ewing – Cobbs, Fletcher, Landry, & Levin, 1985). Στην πραγματικότητα, ο Dennis (1992) ανέφερε ότι ακόμα και ήπιοι τραυματισμοί μπορεί να παράγουν δυσκολίες εύρεσης λέξεων αρκετά σοβαρές, ώστε να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή μάθηση (δηλαδή αρκετά χρόνια μετά το τραύμα, εκείνοι οι μαθητές με κακές ικανότητες ομιλίας, παρουσίασαν δυσκολίες στην εύρεση λέξεων στην ομιλία εξαιτίας δυσκολιών στην προσέγγιση πληροφοριών από την μακροχρόνια μνήμη). Ο Dennis (1980) επίσης παρατήρησε, βαθιές

δυσκολίες εύρεσης λέξεων στα πλαίσια μεμονωμένων λέξεων και ομιλίας σε ένα παιδί το οποίο είχε υποστεί εγκεφαλικό.

#### **1.13.6. Τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ.**

Οι Riccio και Hynd (1993) ανέφεραν ότι υπάρχει μια υψηλή παρουσίαση διαταραχών γλώσσας σε παιδιά τα οποία αναφέρονται στις κλινικές ως αποτέλεσμα των δυσκολιών συμπεριφοράς. Αντίστροφα, η πιο συχνές ψυχιατρικές διαταραχές οι οποίες συνδέονται με τις γλωσσικές δυσκολίες και τις δυσκολίες στην ομιλία, έχουν αναφερθεί ότι είναι η έλλειψη προσοχής και η διαταραχή υπερκινητικότητας (ADHD) (A.J. Love & Thompson, 1988). Αν και οι συγγραφείς έχουν υποθέσει τη σύνδεση ανάμεσα στις δυσκολίες γλώσσας και συμπεριφοράς, η σχέση τους δεν είναι ακόμα ξεκάθαρη (Baker & Cantwell, 1987). Τα πιο κοινά γλωσσικά προβλήματα τα οποία αναφέρονται στους μαθητές με ADHD, είναι αδυναμίες στην ακουστική κατανόηση και στη γλωσσική επεξεργασία (Baker & Cantwell, 1990), αλλά λίγα αναφέρονται σε ό,τι αφορά τις ικανότητες εύρεσης λέξεων. Έτσι, επίσης, θα φαινόταν ότι οι μαθητές οι οποίοι διαγνώστηκαν ότι έχουν ADHD και οι οποίοι έχουν γλωσσικά προβλήματα, θα ωφελούνταν από μια βαθιά αξιολόγηση στην εύρεση λέξεων για να βοηθήσουν να ξεκαθαρίσει η φύση των γλωσσικών δυσκολιών.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ



## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Το TWF – 2 (Test of Word Finding)

### 2.1. Παρουσίαση του TWF – 2 [TEΛ – 2 για την ελληνική γλώσσα].

Το TEΛ-2 Τεστ Εύρεσης Λέξεων της Diane J. German αναπτύχθηκε ως ένα εργαλείο για την αξιολόγηση των ικανοτήτων εύρεσης λέξεων των παιδιών. Το TEΛ-2 αποτελείται από δυο συστατικά μέρη. Το πρώτο είναι η τυποποιημένη αξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει διαδικασίες για τον υπολογισμό του Πηλίκου της Εύρεσης Λέξεων, βασισμένη στην ακρίβεια και την ταχύτητα του μαθητή όταν ανακτά μεμονωμένες λέξεις. Το δεύτερο είναι η ανεπίσημη αξιολόγηση, η οποία αποτελείται από τέσσερις (για την Προκαταρκτική μορφή) ή πέντε (για την Αρχική και Ενδιάμεση μορφή) συμπληρωματικές αναλύσεις, ώστε να διερευνήσει επιπλέον τις ικανότητες εύρεσης λέξεων του μαθητή. Κάθε συστατικό μέρος του TEΛ-2, τονίζεται σε αυτό το τμήμα και απεικονίζεται στο διάγραμμα ροής της αξιολόγησης TEΛ-2 (σχήμα 2.1.).

Το TEΛ-2 χρειάζεται περίπου 20 με 30 λεπτά για να χορηγηθεί. Ο χρόνος θα πρέπει να προγραμματίζεται έτσι ώστε ολόκληρο το τεστ να μπορεί να χορηγηθεί σε μια συνεδρία. Για να επιτευχθεί μια έγκυρη παρουσίαση, ο εξεταστής θα πρέπει να παρουσιάζει κάθε εικονογραφημένο ερέθισμα αμέσως ακολουθώντας την απόκριση του παιδιού ή μετά από την κατανεμημένη χρονική περίοδο.

#### 2.1.1. Η Περιγραφή της τυποποιημένης αξιολόγησης.

##### **Τμήμα 1: Ονομασία Εικόνων: Ουσιαστικά.**

Το πρώτο τμήμα σχεδιάζεται να αξιολογήσει την ακρίβεια και την ταχύτητα ενός μαθητή όταν ονομάζει τα ουσιαστικά των στοχευόμενων λέξεων, στα οποία αναφέρεται μια εικόνα. Οι στοχευόμενες λέξεις αποτελούνται από σύνθετα ουσιαστικά και από μονοσύλλαβες ως τετρασύλλαβες στοχευόμενες λέξεις από διαφορετικές σημασιολογικές κατηγορίες.

##### **Τμήμα 2: Ονομασία Συμπλήρωσης Πρότασης.**

Αντικείμενα στην δεύτερη έκδοση σχεδιάζονται για να αξιολογήσουν την ακρίβεια ενός μαθητή όταν ονομάζει στοχευόμενες λέξεις σε ένα ακουστικό σχέδιο κλειστού τύπου. Από τους μαθητές ζητείται να συμπληρώσουν μια πρόταση, αφού έχει διαβαστεί από τον

εξεταστή, ονομάζοντας την στοχευόμενη λέξη η οποία θα συμπλήρωνε την πρόταση με τον καλύτερο τρόπο.

### **Τμήμα 3: Ονομασία Εικόνων: Ρήματα.**

Το τρίτο τμήμα αξιολογεί την ακρίβεια ενός μαθητή να ονομάσει λέξεις δραστηριότητας και να εξετάσει πόσο καλά το μορφολογικό σύστημα του μαθητή αντιδρά σε αυξημένο άγχος εύρεσης λέξεων. Στους μαθητές παρουσιάζονται εικόνες οι οποίες απεικονίζουν ρήματα είτε σε χρόνους διαρκείας, είτε σε μορφές αορίστων, είτε και στα δυο. Για να εκμαιεύσει τις μορφές διαρκείας, ο εξεταστής ρωτάει τον μαθητή να του πει τι κάνει το πρόσωπο ή το αντικείμενο, λέγοντας «Τι κάνει αυτός ή αυτή;». Για να εκμαιεύσει τους αορίστους, ο εξεταστής ζητάει από το μαθητή να του πει τι μόλις έκανε το άτομο στην εικόνα, λέγοντας «Αυτός (ή αυτή ) μόλις \_\_\_\_\_».

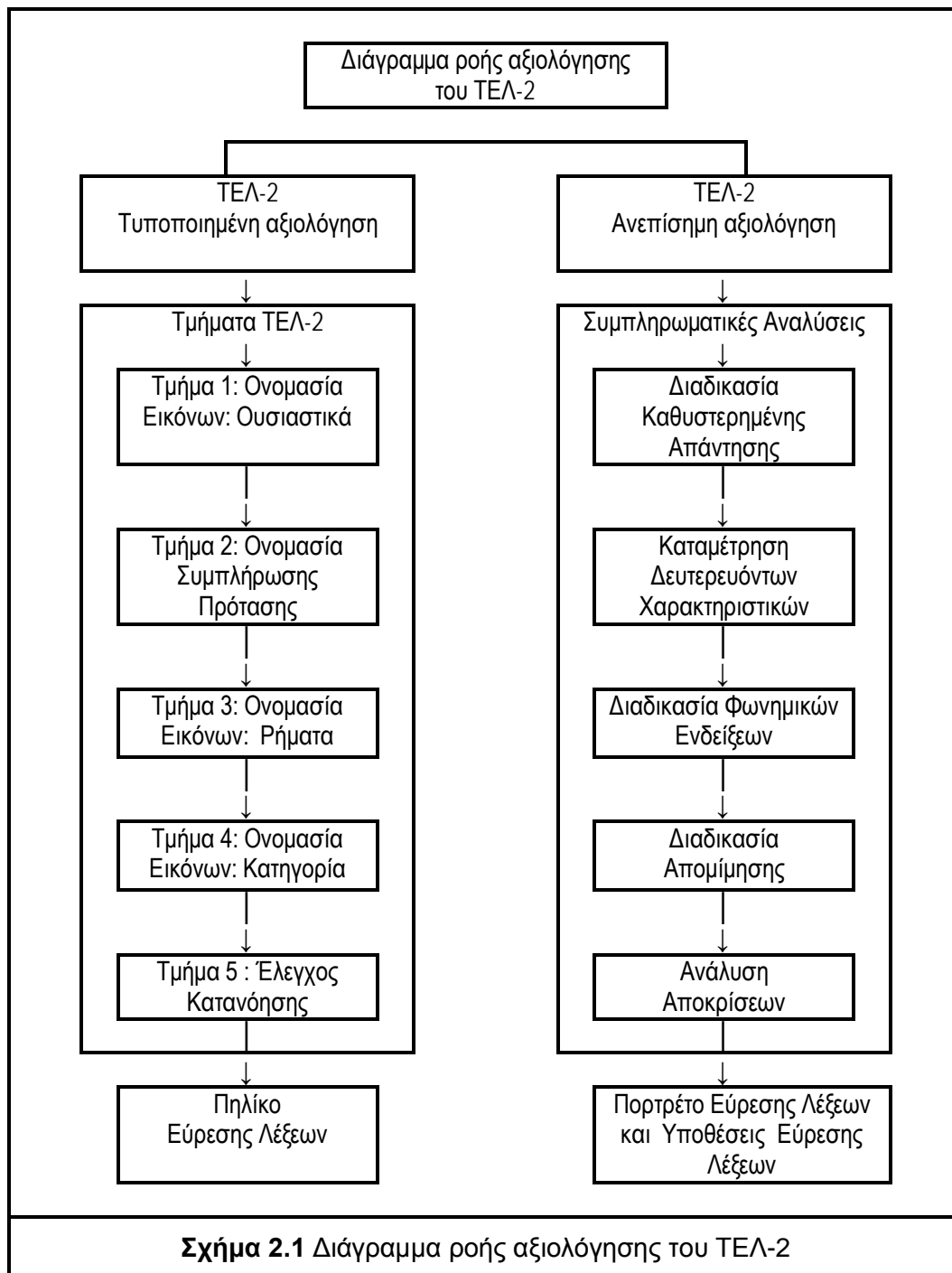
### **Τμήμα 4. Ονομασία Εικόνων: Κατηγορίες.**

Το τέταρτο τμήμα αξιολογεί την ακρίβεια και την ταχύτητα ενός μαθητή όταν ονομάζει αντικείμενα και κατηγορίες στις οποίες ανήκει το αντικείμενο. Οι εικόνες σε αυτό το τμήμα αντιπροσωπεύουν λέξεις που συμπεριλαμβάνονται σε πολλαπλά επίπεδα (π.χ. ανανάς), που συμπεριλαμβάνονται μέσα σε μια κατηγορία (π.χ. φρούτα, φαγητά). Στους μαθητές ζητείται να ονομάσουν μια εικόνα ενός αντικειμένου, την κατηγορία που ταξινομεί μια ομάδα αντικειμένων στη σελίδα ή και τα δυο.

### **Τμήμα 5: Έλεγχος Κατανόησης .**

Αφού έχουν μοιραστεί τα τέσσερα τμήματα ονομασίας, όλα εκ των οποίων παρουσιάζονται στο Εικονογραφημένο Βιβλίο Αξιολόγησης Εύρεσης Λέξεων, ο εξεταστής χρησιμοποιεί το Εικονογραφημένο Βιβλίο Ελέγχου Κατανόησης για να εξετάσει την κατανόηση των αντικειμένων από το μαθητή, τα οποία δεν κατάφερε να ονομάσει κατά τη διάρκεια του τεστ της ακρίβειας σε ό,τι αφορά την ονομασία. Ο σκοπός του ελέγχου της κατανόησης των στοχευόμενων λέξεων ενός μαθητή είναι να δει εάν αυτός ή αυτή ξέρει τη σημασία των λέξεων τις οποίες αυτός ή αυτή δεν ονόμασε στο τμήμα ονομασίας του ΤΕΛ-2.

Η αξιολόγηση της κατανόησης είναι σημαντική γιατί ένα λάθος ονομασίας δεν μπορεί να οριστεί σαν ένα λάθος εύρεσης λέξεων, εάν κάποιος δεν είναι λογικά σίγουρος ότι ο μαθητής δεν γνωρίζει την στοχευόμενη λέξη.



### 2.1.2. Η Περιγραφή της Ανεπίσημης Αξιολόγησης.

Συμπληρωματικές αναλύσεις παρέχονται σαν διαδικασίες συνεχούς παρακολούθησης στα μέτρα εύρεσης λέξεων του ΤΕΛ-2. Τέσσερις αναλύσεις γίνονται όταν δίνεται η Προκαταρκτική Μορφή και πέντε όταν δίνεται η Αρχική ή Ενδιάμεση Μορφή. Ο εξεταστής κερδίζει κριτικές πληροφορίες από αυτές τις αναλύσεις, οι οποίες και θα εμπλουτίσουν τις

ερμηνείες της απόδοσης του τεστ ενός μαθητή και θα βοηθήσουν να διαμορφώσει ένα σχέδιο μεσολάβησης της εύρεσης της λέξης. Δυο από τις ανεπίσημες αναλύσεις – η Διαδικασία Καθυστερημένης Απόκρισης και το Συμπλήρωμα των Δευτερευόντων Χαρακτηριστικών – συνεισφέρουν στην ερμηνεία του Πηλίκου της Εύρεσης Λέξεων. Οι άλλες τρεις ανεπίσημες αναλύσεις – η Διαδικασία των Φωνημικών Ενδείξεων, η Διαδικασία Μίμησης και η Ανάλυση Απόκρισης – εξερευνούν τη φύση των λαθών της εύρεσης λάθους.

### **Διαδικασία Καθυστερημένης Απόκρισης.**

Η διαδικασία Καθυστερημένης Απόκρισης χρησιμοποιείται για να κρίνει εάν ο μαθητής είναι ικανός να ανακτήσει μια στοχευόμενη λέξη μέσα σε 4 δευτερόλεπτα. Αφού συμπληρώσει τον αριθμό των αντικειμένων, στις οποίες εκτιμήθηκε ότι η απόκριση του μαθητή καθυστέρησε 4 δευτερόλεπτα ή παραπάνω, ο εξεταστής υπολογίζει το ποσοστό των εσφαλμένων αποκρίσεων οι οποίες καθυστέρησαν.

### **Καταμέτρηση Δευτερευόντων Χαρακτηριστικών.**

Ο σκοπός της καταμέτρησης των Δευτερευόντων Χαρακτηριστικών είναι να σημειώσει την παρουσία των συμπεριφορών (π.χ. χειρονομίες και επιπλέον εκφράσεις) οι οποίες συχνά συνοδεύουν τις δυσκολίες εύρεσης λέξεων. Η παρουσία αυτών των συμπεριφορών μπορεί να δείχνει ότι ο μαθητής ξέρει την έννοια της στοχευόμενης λέξης (π.χ. λέει «Περίμενε, το ξέρω.»), ή μιμείται μια πράξη η οποία συνδέεται με τη στοχευόμενη λέξη ή έχει γνώση των ήχων της στοχευόμενης λέξης αλλά δυσκολεύεται να την ανακτήσει.

### **Διαδικασία Φωνημικών Ενδείξεων.**

Ο σκοπός της διαδικασίας των Φωνημικών Ενδείξεων είναι να αξιολογήσει εάν η ανάκτηση ενός μαθητή βοηθιέται όταν παρέχεται ο αρχικός ήχος ή συλλαβή της στοχευόμενης λέξης. Μπορεί να παρέχει γνώση στην υφιστάμενη φύση των δυσκολιών εύρεσης λέξεων ενός μαθητή.

### **Διαδικασία Μίμησης.**

Ο σκοπός της διαδικασίας μίμησης είναι να δούμε εάν οι μαθητές είναι ικανοί να μιμηθούν δυσύλλαβες και πολυσύλλαβες στοχευόμενες λέξεις στην αξιολόγηση ακρίβειας. Όταν αντιπαρατίθενται οι παρατηρήσεις από την διαδικασία Μιμητισμού με τις αξιολογήσεις ακρίβειας, παρέχεται στους εξεταστές μια σύγκριση ανάμεσα στην ικανότητα ενός μαθητή να



ανακτήσει μια στοχευόμενη λέξη και στην ικανότητα του ή της να μιμηθεί την ίδια λέξη. Επειδή οι μαθητές με προβλήματα άρθρωσης έχουν δυσκολίες μίμησης του λεξιλογίου, αυτή η διαδικασία βοηθάει τον εξεταστή να αποκλείσει την παρουσία προβλημάτων άρθρωσης τα οποία μπορεί να αποτελούν τη βάση της αποτυχίας κάποιων μαθητών να ονομάσουν την στοχευόμενη λέξη.

### **Ανάλυση Απόκρισης.**

Ο σκοπός της ανάλυσης της Απόκρισης είναι να παρέχει στον εξεταστή μια διαδικασία ανεπίσημης αξιολόγησης, αναλύοντας τις λανθασμένες αποκρίσεις ενός μαθητή στο ΤΕΛ-2. Η Ανάλυση Απόκρισης, για το τμήμα Ουσιαστικών του ΤΕΛ-2, κατευθύνει τον εξεταστή να κατηγοριοποιήσει τις αντικαταστάσεις των στοχευόμενων λέξεων των μαθητών, προκειμένου να διαμορφώσει υποθέσεις σε ό,τι αφορά την πηγή των δυσκολιών της εύρεσης λέξεων. Η Ανάλυση Απόκρισης, για το τμήμα Ρημάτων, κατευθύνει τον εξεταστή να αναλύσει τα πρότυπα λαθών των μαθητών όταν ονομάζουν ρήματα, προκειμένου να καταλάβουν την επίδραση του άγχους της εύρεση λέξεων στα μορφολογικά συστήματα των μαθητών.

### **2.1.3. Η βαθμολόγηση του ΤΕΛ – 2.**

#### ***Η Βαθμολόγηση Τμημάτων 1 και 4 του ΤΕΛ-2.***

Η βαθμολόγηση σ' αυτά τα τμήματα γίνεται με τη χρήση δύο αριθμών: «0» και «1». Με το βαθμό «1» βαθμολογείται κάθε σωστή απάντηση η οποία δόθηκε σε χρόνο μικρότερο των 4 δευτερολέπτων και καταγράφεται στη στήλη με την ονομασία «Ακρ. (Ακριβής) σε < 4 sec» του Φυλλαδίου Καταγραφής του Εξεταστή. Η βαθμολογία «1», επειδή δηλώνει ότι ο/η εξεταζόμενος/η γνωρίζει τη λέξη, καταγράφεται και στη στήλη με την ονομασία «Ελέγχος Καταν. (Κατανόησης)».

Με το βαθμό «0» βαθμολογούνται οι λανθασμένες απαντήσεις ή μια «μη απάντηση». Η καταγραφή εδώ γίνεται ως εξής: όλες οι λανθασμένες απαντήσεις (όχι οι στοχευόμενες λέξεις) καταγράφονται και σημειώνονται με το σύμβολο «ΜΑ» για τις μη απαντήσεις ή για την απάντηση «Δε Γνωρίζω» με το σύμβολο «ΔΓ», στη στήλη με την ονομασία «Απάντηση Μαθητή», στο κελί που αντιστοιχεί με τη στοχευόμενη λέξη στο Φυλλάδιο Καταγραφής του Εξεταστή.

Στην περίπτωση αντικατάστασης των στοχευόμενων λέξεων, η απάντηση καταγράφεται και βαθμολογείται με «0» ως λάθος (Σχήμα 2.1 *μικρόφωνο-ομιλητής*) εκτός και αν

περιλαμβάνεται στον κατάλογο λαθών και αποδεκτών αντικαταστάσεων για τις στοχευόμενες λέξεις κάθε μορφής που υπάρχουν στο Παράρτημα Β.

Κάτι που πρέπει να σημειωθεί και να τονιστεί είναι ότι, πάντα καταγράφεται και βαθμολογείται η πρώτη απάντηση του εξεταζόμενου. Όποια πιθανή διόρθωση και να γίνει από τον εξεταζόμενο δε λαμβάνεται υπόψη, ακόμα κι αν είναι σωστή. Αν, για παράδειγμα (βλέπε Πίνακα 2.1), ένας μαθητής, στη θέα της εικόνας ενός καγκουρό αποκριθεί «άλογο, όχι, καγκουρό εννοώ», ο εξεταστής βαθμολογεί την απόκριση με «0» και καταχωρίζει την πλήρη απάντηση στη στήλη των απαντήσεων.

Στο Σχήμα 2.1 που ακολουθεί, δίνεται ένα παράδειγμα συμπληρωμένου φύλλου καταγραφής για το Τμήμα 1: Ονομασία Εικόνων: Ουσιαστικά.

Μέρος IV: Καταγραφή Απόδοσης Αντικειμένου									
Τμήμα 1: Ονομασία Εικόνων: Ουσιαστικά									
Μετρήσεις Εύρεσης Λέξεων				Άτυπες Αξιολογήσεις					
Θέμα #	Παραδείγματα Λέξεων	Απάντηση Μαθητών	Ακρ. Σε <4 sec (0.1)	Έλεγχ Καταν (0.1)	Κ.Α ≥ 4 sec (x √)	Δευτ. Χαρ. √	Φων. νύξεις (+, -)	Μίμηση (+, -)	Κώδικας Απόκρ.(S,P, PER, NR)
A.	Δέντρο								
B.	Φύλλα								
Γ.	Σκύλος								
Δ.	Μπάλα								
<b>Στοχευμένες Λέξεις</b>									
1	Καγκουρό	Άλογο, όχι, καγκουρό	0						
2.	Φιστίκι		1						
3.	Βέλος	Βέλος	0		√				
4	Κατσίκια		1						
5	Κάκτος		1						
6	Μικρόφωνο	Ομιλητής	0						
7	Καρφί		1						
8	Βελόνα		1						
9	Διαμάντι		1						
10	Σανδάλι	Παπούτσι	0						
11	Άγαλμα		1						
12	Τριαντάφυλλο	Λουλούδι	0						
13	Ιγκλού		1						
14	Αγκώνας		1						
15	Μούσι	Μουστάκι	0						
16	Πετάλι		0						
17	Υποβρύχιο		1						
18	Σκιάχτρο		1						
19	Πέταλο	Κόκαλο Παπουτσιού	0						
20	Αριθμομηχανή	Γραφομηχανή	0						
21	Κιάλια	Κλιάλια	0						
22	Μαριονέτα		1						
Σύνολο			12						
			Πρώτη Βαθμολ	Συγκρ. Βαθμ					
Σημείωση: Ακρ. < 4 sec = Ακρίβεια σε λιγότερο από 4 δευτερόλεπτα (Accuracy in < 4 sec), Έλεγχ. Καταν. = Έλεγχος Κατανόησης (Comprehension Check), Καθ. Απ. = Καθυστερημένη Απόκριση ≥ 4 δευτερόλεπτα (Delayed Response in ≥ seconds), Δευτερ. Χαρ.= Δευτερεύοντα Χαρακτηριστικά (Secondary Characteristics), Φων. Στ. = Φωνημικά Στοιχεία (Phonemic Cue), Κωδ. Αποκ. = Κώδικας Απόκρισης (Response Code), S = Σχετική Σημασιολογική Αντικατάσταση (Semantically Related Substitution), P=Σχετική Φωνητική Αντικατάσταση (Phonetically Related Substitution), PER = Εννοιολογική Αντικατάσταση (Perceptual Substitution), Κ. Α. = Αντικατάσταση Καμίας Απόκρισης (No Response Type Substitution)									
<b>Σχήμα 2.2</b> Υπολογισμός της ακρίβειας των πρώτων βαθμών στο Τμήμα 1 για ένα μαθητή της δεύτερης βαθμίδας (Αρχική Μορφή, Φυλλάδιο Καταγραφής του Εξεταστή, σελ.2)									

### ***Η Βαθμολόγηση του Τμήματος 2 του ΤΕΛ-2.***

Για το Τμήμα 2, ισχύουν ό,τι και για τα Τμήματα 1 και 4, με εξαίρεση, για κάθε βαθμολογία «1», εισάγεται ο αριθμός «1» και στη στήλη «Συνολ. Κατ. (Comp.Sum)» (καταλαβαίνει την πρόταση και τη λέξη) στο Φυλλάδιο Καταγραφής του Εξεταστή.

### ***Η Βαθμολόγηση του Τμήματος 3 του ΤΕΛ-2.***

Για το Τμήμα 3, όσον αφορά τα βασικά μέρη, η καταγραφή και η βαθμολόγηση γίνονται με τρόπο παρόμοιο αυτού που ακολουθείται στα τμήματα 1, 2 και 4 του τεστ. Ο εξεταζόμενος καλείται και εδώ να αποκριθεί εντός των 4 δευτερολέπτων. Η βαθμολογία γίνεται με τη χρήση των αριθμών «1» για τις σωστές απαντήσεις και «0» για τις λανθασμένες ή τις «Μη Απαντήσεις». Για την Προκαταρκτική Μορφή, ο εξεταστής σημειώνει «1» ή «0» στο τετράγωνο δίπλα από τη μορφή διαρκείας “-ing” της στοχευόμενης λέξης (ρήματος), προκειμένου να δείξει εάν ο μαθητής πέρασε ή απέτυχε στο θέμα. Για τη Βασική και την Ενδιάμεση Μορφή, γράφει «1» ή «0» τόσο στο τετράγωνο δίπλα από τη μορφή του χρόνου διάρκειας “-ing”, όσο και από τη μορφή του αορίστου της στοχευόμενης λέξης, για να δείξει εάν ο μαθητής πέρασε ή απέτυχε στο θέμα του τεστ. Για να λάβει βαθμολογία «1» στο θέμα του Τμήματος 3 της Βασικής και της Ενδιάμεσης Μορφής, ο μαθητής πρέπει να πει σωστά τόσο τη μορφή διαρκείας, όσο και τη μορφή αορίστου του στοχευόμενου ρήματος ή μια αποδεκτή αντικατάσταση, όπως καταγράφεται στο Παράρτημα Β. Όλοι οι άλλοι συνδυασμοί βαθμολογιών (1 και 0, 0 και 1, ή 0 και 0) λαμβάνουν βαθμό «0» για το θέμα αυτό, στη στήλη «Περ. Ακρ.» (Περίληψη Ακρίβειας) του Φυλλαδίου του Εξεταστή. Επειδή ο βαθμός «1» δηλώνει ότι ο εξεταζόμενος γνωρίζει τη λέξη, ο εξεταστής οφείλει να καταχωρήσει τη βαθμολογία «1» και στη στήλη «Ελεγχ. Κατανόησης» για κάθε στοχευόμενη λέξη. Όπως και στα άλλα τμήματα, βαθμολογείται πάντα η πρώτη απάντηση του εξεταζόμενου, ενώ οι διορθώσεις από τον ίδιο τον εξεταζόμενο των πρώτων αποκρίσεων βαθμολογούνται ως λανθασμένες. Οι αντικαταστάσεις των στοχευόμενων λέξεων, εάν δεν είναι καταγεγραμμένες ως αποδεκτές αντικαταστάσεις στο Παράρτημα Β, βαθμολογούνται με «0» ως λάθος. Οι λανθασμένες απαντήσεις καταγράφονται στο Φυλλάδιο Καταγραφής του εξεταστή στη στήλη «Απάντηση Μαθητή», στο κελί που αντιστοιχεί στη στοχευόμενη λέξη.

Αφού γίνει η καταγραφή των αποτελεσμάτων του κάθε τμήματος του ΤΕΛ-2, ο εξεταστής αντιγράφει τα αποτελέσματα της πρώτης (πρόχειρης) βαθμολόγησης (αριθμός θεμάτων που πήραν το βαθμό «1»), για κάθε τμήμα στο κατάλληλο κελί στο Μέρος ΙΙ, Καταγραφή Βαθμών, που βρίσκεται στην πρώτη σελίδα του Φυλλαδίου Καταγραφής του Εξεταστή (βλέπε Σχήμα 2.2). Στη συνέχεια ο εξεταστής εξάγει το άθροισμα του τμήματος

των πρώτων βαθμολογιών με σκοπό να βγάλει τη Συνολική Βαθμολογία. Έπειτα την καταχωρεί στον χώρο που παρέχεται για το σκοπό αυτό.

Σχετικά με τις βαθμολογίες των τεσσάρων τμημάτων ονομασίας, μόνο η Τελική Βαθμολογία είναι άξια χρήσης για να παρθούν κανονικοποιημένες βαθμολογίες. Οι πρώτες βαθμολογίες, οι πρόχειρες, δεν είναι από μόνες τους σημαντικές.

Μέρος II: Καταγραφή Βαθμολογίας			
Τμήμα	Πρώτοι Βαθμοί	Βαθμολογία Κατανόησης	
1. Ονομασία Εικόνων: Ουσιαστικά	12	22	
2. Ονομασία Συμπλήρωσης Προτάσεων	5	8	
3. Ονομασία Εικόνων: Ρήματα	7	13	
4. Ονομασία Εικόνων: Κατηγορίες	16	27	
Σύνολο	40	70	63
}←			
Πηλίκo Εύρεσης Λέξης	79	Εάν η Βαθμολογία Κατανόησης είναι 62 ή λιγότερο βλέπε τις Άτυπες Αναλύσεις στις σελίδες 63-64 στο εγχειρίδιο Εάν η Βαθμολογία Κατανόησης είναι 63 ή μεγαλύτερο χρησιμοποιήστε τους Κανονικοποιημένους Πίνακες για να υπολογίσετε το Πηλίκo Εύρεσης Λέξης και το % Ποσοστό κατάταξης	
% Ποσοστό Βαθμού	8		
<b>Σχήμα 2.2.</b> Υπολογισμός της συνολικής πρώτης βαθμολογίας και Βαθμολογίας Κατανόησης για ένα μαθητή της δεύτερης βαθμίδας (Βασική Μορφή, Φυλλάδιο Καταγραφής Εξεταστή, σελ.1)			

### ***Ο Έλεγχος Κατανόησης.***

Ο εξεταστής, αφού αξιολογήσει την ικανότητα ενός μαθητή στην ονομασία λέξεων στα θέματα του ΤΕΛ-2, πρέπει να ελέγξει και να πιστοποιήσει εάν ο εξεταζόμενος γνωρίζει τη στοχευόμενη λέξη την οποία απέτυχε να την ονομάσει. Συγκεκριμένες οδηγίες για την αξιολόγηση της κατανόησης περιλαμβάνονται στο Βιβλίο Εικόνων για τον Έλεγχο Κατανόησης.

### ***Οι Γενικές Κατευθυντήριες Γραμμές για τον Έλεγχο Κατανόησης.***

Υπάρχει μια σειρά γενικών κατευθυντήριων γραμμών, για τη διαχείριση του ελέγχου κατανόησης, τις οποίες οφείλει να ακολουθήσει ο εξεταστής και είναι οι παρακάτω:

Στην αρχή γίνεται έλεγχος της κατανόησης του εξεταζόμενου σε όλα τα θέματα των τμημάτων στα οποία εξετάστηκε και η βαθμολογία του ήταν «0». Ο εξεταστής επιστρέφει στο Τμήμα 1 του Φυλλαδίου Καταγραφής του Εξεταστή. Σημειώνει τις λανθασμένες απαντήσεις και στη συνέχεια περνάει στο Βιβλίο Εικόνων για τον Έλεγχο Κατανόησης σε

κάθε εικόνα που ο εξεταζόμενος αποκρίθηκε λανθασμένα. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται για τα τμήματα 2, 3 και 4.

Στις περιπτώσεις που οι εικόνες είναι δυο μαζί στη σελίδα, ο εξεταστής μπορεί να καλύψει τη μία εικόνα με ένα κομμάτι λευκό χαρτί προκειμένου να διευκολύνει τον εξεταζόμενο στη συγκέντρωσή του στη σωστή εικόνα.

Στη συνέχεια ο εξεταστής δείχνει στον εξεταζόμενο μια σειρά εικόνων σχετικών με το θέμα για το οποίο ο εξεταζόμενος δεν εκδήλωσε κατανόηση και του ζητείται να δείξει τη σωστή εικόνα. Σημειώνεται ότι, μόνο δεικτικές αποκρίσεις χρειάζονται. Ανάλογα με την απάντηση που θα δώσει ο εξεταζόμενος, αν είναι σωστή ή λάθος δηλαδή, ο εξεταστής βαθμολογεί με «0» ή «1» αντίστοιχα. Η βαθμολογία καταγράφεται στη στήλη «Έλεγχ. Καταν.».

Τέλος, αφού αξιολογηθεί η κατανόηση της στοχευόμενης λέξης του εξεταζόμενου σε όλα τα θέματα στα οποία έκανε λάθος (ο εξεταζόμενος), ο εξεταστής αθροίζει τους βαθμούς «1» της στήλης «Έλεγχ. Καταν.» για κάθε τμήμα και καταχωρεί το κάθε σύνολο στη στήλη «Έλεγχ. Καταν.» στη σειρά του κάθε τμήματος στο Φυλλάδιο Καταγραφής του Εξεταστή.

Υπάρχουν ορισμένες περιπτώσεις στις οποίες ενώ η απάντηση του εξεταζόμενου είναι λάθος, δεν χρειάζεται να γίνει επανέλεγχος σχετικά με την κατανόηση της στοχευόμενης λέξης και αυτό γιατί ο εξεταζόμενος μέσω άλλων τρόπων έδειξε ότι γνωρίζει τη λέξη. Τέτοιες περιπτώσεις είναι ο εξεταζόμενος να έδωσε ανακριβή πρώτη απάντηση και στη συνέχεια να τη διόρθωσε μόνος του. Μπορεί η απάντηση να εκλήφθηκε ως λανθασμένη, αλλά το γεγονός ότι διορθώθηκε από τον ίδιο τον εξεταζόμενο υποδηλώνει ότι γνωρίζει τη λέξη. Στη δεύτερη περίπτωση μπορεί ο εξεταστής να εφάρμοσε σε θέματα του τεστ τη διαδικασία Φωνημικών Ενδείξεων πριν τον έλεγχο για την κατανόηση. Σε τέτοιες περιπτώσεις αν ο εξεταζόμενος δώσει τη σωστή απάντηση ως αποτέλεσμα κάποιας νύξης, σημαίνει πως υπάρχει κατανόηση της στοχευόμενης λέξης. Επομένως, η βαθμολογία έχει ως εξής: ο εξεταζόμενος παίρνει «0» για την ακρίβεια ονομασίας, αλλά επειδή έχει εκδηλώσει κατανόηση της λέξης (ακριβή διόρθωση από τον ίδιο ή σωστή ονομασία των λέξεων μετά από μια φωνημική νύξη) παίρνει «1» για την κατανόηση.

### ***Οι Συγκεκριμένες Οδηγίες Ελέγχου Κατανόησης.***

#### *Τμήμα 1. Ονομασία Εικόνων: Ουσιαστικά.*

Αρχικά, ο εξεταστής αξιολογεί την ικανότητα ονομασίας του μαθητή στο ΤΕΛ-2. Στη συνέχεια, επιστρέφει στο Φυλλάδιο Καταγραφής του Εξεταστή στο Τμήμα 1. Σημειώνει τα

θέματα στα οποία ο εξεταζόμενος έδωσε λανθασμένη απάντηση και στη συνέχεια ανοίγει το Βιβλίο Εικόνων για τον Έλεγχο Κατανόησης στις σελίδες που αντιστοιχούν στα σημειωθέντα θέματα. Υπάρχουν τρεις στήλες. Στην αριστερή είναι τα θέματα Κατανόησης της Προκαταρκτικής Μορφής, στην μεσαία τα θέματα κατανόησης της Βασικής Μορφής και στη δεξιά στήλη τα θέματα κατανόησης της Ενδιάμεσης Μορφής. Αφού πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση της κατανόησης των λέξεων που είχε αποτύχει ο εξεταζόμενος να ονομάσει, ο εξεταστής προβαίνει στην άθροιση των βαθμολογιών «1» στη στήλη «Έλεγχ. Καταν.» και εισάγει αυτό το στοιχείο στη θέση *Συνολική Βαθμολογία Κατανόησης*, στο τέλος του τμήματος.

### *Τμήμα 2. Ονομασία Συμπλήρωσης Πρότασης*

Στο τμήμα 2 ο εξεταστής καλείται να ελέγξει την κατανόηση του μαθητή αφενός, για όλες τις προτάσεις και αφετέρου, για όλες τις στοχευμένες λέξεις για τις οποίες δόθηκαν λανθασμένες αποκρίσεις. Αφού ελεγχθεί η κατανόηση του εξεταζόμενου και στην πρόταση και στη λέξη κάθε θέματος στο οποίο δόθηκε λανθασμένη απάντηση, ο εξεταστής θα πρέπει να βάλει τις βαθμολογίες κατανόησης όλων των λανθασμένων θεμάτων (πρόταση και λέξη) στο Τμήμα 2. Η βαθμολόγηση έχει ως εξής: ο εξεταζόμενος θα λάβει το βαθμό «1» στη στήλη «Έλεγχ. Καταν.», εάν έχει λάβει βαθμολογία «1» στην κατανόηση και της πρότασης και της λέξης, αλλιώς θα λάβει «0» εάν έχει αποτύχει στην κατανόηση ή της πρότασης ή της λέξης ή και στα δύο. Τέλος, ο εξεταστής αθροίζει τις βαθμολογίες με τι βαθμό «1». Το αποτέλεσμα εισάγεται στο χώρο της Βαθμολογίας της Κατανόησης που βρίσκεται στο τέλος του τμήματος στο Φυλλάδιο Καταγραφής του Εξεταστή.

### *Τμήμα 3. Ονομασία Εικόνας: Ρήματα*

Για την Προκαταρκτική Μορφή χρειάζεται να επαληθευτεί μόνο η κατανόηση της μορφής διαρκείας του ρήματος “-ing”. Για τη Βασική και την Ενδιάμεση μορφή χρειάζεται να επαληθευτούν η κατανόηση των λανθασμένων μορφών του ρήματος, τόσο του χρόνου διαρκείας “-ing”, όσο και του αορίστου “-ed”.

Στη Φάση 1 του Ελέγχου Κατανόησης, ο εξεταστής επιστρέφει στο μέρος της εικόνας το οποίο αντιπροσωπεύει ένα στοχευόμενο ρήμα στη μορφή διαρκείας “-ing” που ο μαθητής δεν ονόμασε με ακρίβεια κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης της ονομασίας.

Στη Φάση 2 για τη Βασική και την Ενδιάμεση Μορφή μόνο, ο εξεταστής αξιολογεί τη γνώση του μαθητή για τα στοχευόμενα ρήματα των οποίων δεν ήξερε τον αόριστο. Επειδή οι εικόνες με τη μορφή διαρκείας του ρήματος “-ing” παρουσιάζονται και στις λωρίδες στην

κορυφή και στις λωρίδες στο τέλος για τα περισσότερα ρήματα κατανόησης, θα πρέπει να πιστοποιηθεί ότι ο μαθητής αναγνώρισε τη σωστή εικόνα σε οποιαδήποτε λωρίδα.

Για τη Βασική και την Ενδιάμεση Μορφή, ο εξεταστής, αφού ελέγξει την κατανόηση του μαθητή επί όλων των θεμάτων που έδωσε λανθασμένες απαντήσεις, πρέπει να λάβει υπόψη τις βαθμολογίες του Ελέγχου Κατανόησης και για τις μορφές διαρκείας “-ing” και για τους αορίστους του ρήματος. Ο εξεταστής καταχωρεί «1» στη στήλη «Αθρ. Καταν.» εάν ο μαθητής έλαβε βαθμολογία 1 και για τη μορφή διαρκείας “-ing” και για τη μορφή αορίστου του ρήματος, ή «0» στη στήλη «Αθρ. Καταν.» εάν ο μαθητής απέτυχε να κατανοήσει είτε τη μορφή διαρκείας “-ing” είτε την μορφή αορίστου του ρήματος ή και τις δυο. Μετά, ο εξεταστής αθροίζει τις βαθμολογίες «1» στη στήλη «Αθρ. Καταν.» και εισάγει το στοιχείο στο χώρο της Βαθμολογίας Κατανόησης στο τέλος του τμήματος.

#### *Τμήμα 4. Ονομασία Εικόνων: Κατηγορίες*

Στο Τμήμα 4, γίνεται αξιολόγηση της γνώσης του εξεταζόμενου σχετικά με τα παραδείγματα και τις στοχευόμενες λέξεις στις οποίες απέτυχε στο συγκεκριμένο Τμήμα. Αφού αξιολογηθούν τα λανθασμένα παραδείγματα, ο εξεταστής κατευθύνει τον εξεταζόμενο στο τεταρτημόριο της σελίδας όπου αντιπροσωπεύεται η κατηγορία η οποία περιλαμβάνει τη στοχευόμενη λέξη. Μετά την αξιολόγηση των λαθών στην ονομασία λέξεων κατηγορίας, ο εξεταστής ζητάει από το μαθητή να αναγνωρίσει το τεταρτημόριο που αντιπροσωπεύει την κατηγορία της στοχευόμενης λέξης. Όπως και στο Τμήμα 1 υπάρχουν τρεις στήλες θεμάτων στη σελίδα που έχει ο εξεταστής μπροστά του. Στην αριστερή είναι τα θέματα της Προκαταρκτικής Μορφής, στη μεσαία τα θέματα Κατανόησης της Βασικής Μορφής και δεξιά τα θέματα της Ενδιάμεσης Μορφής.

Τέλος, όπως και στα άλλα Τμήματα, ο εξεταστής αφού ολοκληρώσει την επαναξιολόγηση της κατανόησης της στοχευόμενης λέξης την οποία απέτυχε να ονομάσει ο εξεταζόμενος, στην συνέχεια αθροίζει τις βαθμολογίες «1» στη στήλη «Ελεγχ. Καταν.» και εισάγει το αποτέλεσμα στη στήλη για τη Βαθμολογία Κατανόησης στο τέλος της σελίδας του τμήματος.

#### ***Η Συνολική Βαθμολογία Κατανόησης.***

Αφού ο εξεταστής βγάλει τη βαθμολογία κατανόησης και για τα τέσσερα τμήματα, τη μεταφέρει στο Μέρος II στο κελί «Καταγραφή Βαθμολογίας» που βρίσκεται στη σελίδα 1 στο Φυλλάδιο Καταγραφής του Εξεταστή. Στη συνέχεια, γράφει το συνολικό αποτέλεσμα από την άθροιση των τεσσάρων τμημάτων στο κελί με τίτλο «Συνολική Βαθμολογία».

Έπειτα, ο εξεταστής προβαίνει σε σύγκριση του αποτελέσματος που έχει καταγραφεί στο κελί «Συνολική Βαθμολογία Κατανόησης», με το αποτέλεσμα που τυπώθηκε στη δεξιά πλευρά του κελιού. Ο αριθμός αυτός είναι το σημείο όπου τα παιδιά στο τυποποιημένο δείγμα κατανόησαν το 90% των λέξεων στην Προκαταρκτική και τη Βασική Μορφή και το 95% των λέξεων στην Ενδιάμεση Μορφή.

Η πρώτη (πρόχειρη, ανεπεξέργαστη) Βαθμολογία, που έλαβε ο εξεταζόμενος, αντικατοπτρίζει σε γενικές γραμμές τις ικανότητές του στην εύρεση λέξεων. Αυτό, βέβαια, εξαρτάται από τη Συνολική Βαθμολογία Κατανόησης του εξεταζόμενου, εάν δηλαδή, η βαθμολογία είναι ίση ή μεγαλύτερη από τον προσκείμενο αριθμό. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα η πρώτη βαθμολογία να μετατραπεί σε Πηλίο Εύρεσης Λέξης (ΠΕΛ). Για το λόγο αυτό, λοιπόν, στην περίπτωση που η Συνολική Βαθμολογία Κατανόησης του εξεταζόμενου είναι ίση ή μεγαλύτερη από τον προσκείμενο αριθμό, γίνεται χρήση της Συνολικής Πρώτης (πρόχειρης) Βαθμολογίας, ώστε να αξιολογηθούν οι Κανονικοποιημένοι Πίνακες και να αναγνωρισθεί το Πηλίο Εύρεσης Λέξης (ΠΕΛ) του εξεταζόμενου. Εάν η Συνολική Βαθμολογία Κατανόησης είναι μικρότερη από το προσκείμενο αριθμό, τότε προβαίνουμε στη συζήτηση των χαμηλών Βαθμολογιών Κατανόησης που βρίσκονται στο Κεφάλαιο 6 του εγχειριδίου του ΤΕΛ-2.

### ***Η Άτυπη Αξιολόγηση (Informal Assessment).***

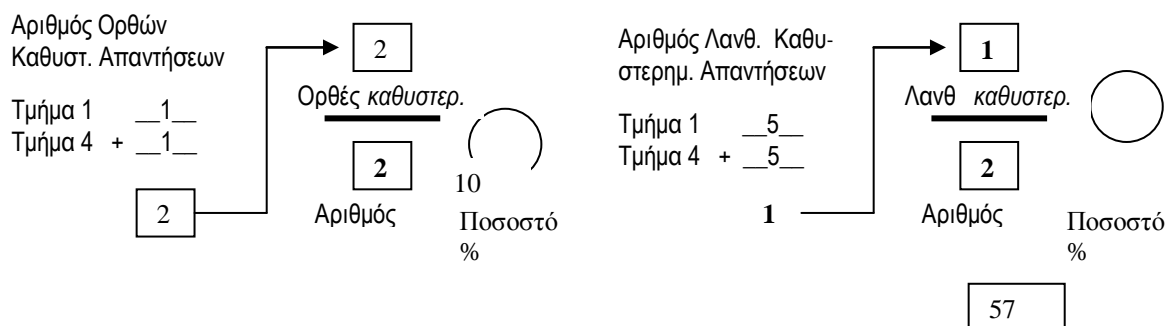
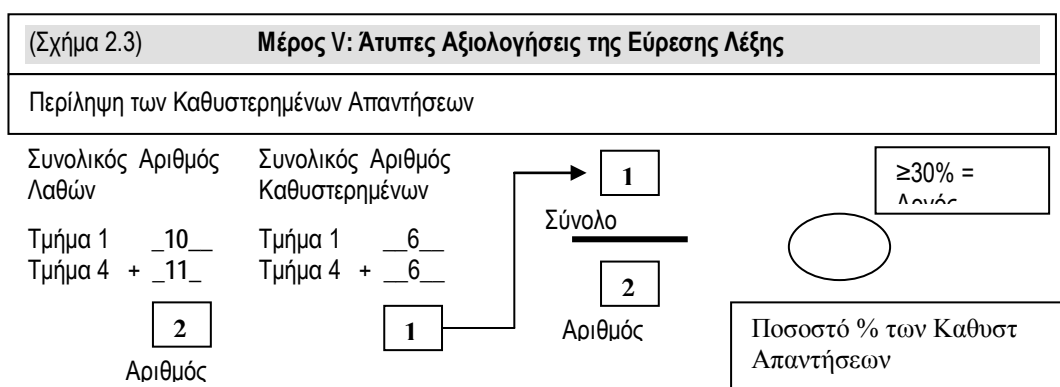
Ένας εξεταστής, για να αποκτήσει μια βαθύτερη κατανόηση των ικανοτήτων εύρεσης λέξεων ενός μαθητή, πρέπει να προχωρήσει πέρα από την τυποποιημένη αξιολόγηση. Πέντε άτυπες αναλύσεις παρέχονται γι' αυτό το σκοπό: η Διαδικασία Καθυστερημένης Απόκρισης, η Καταμέτρηση Δευτερευόντων Χαρακτηριστικών, η Διαδικασία Φωνημικής Νύξης, η Διαδικασία Μίμησης και οι Αναλύσεις Απόκρισης. Αυτές οι αναλύσεις περιγράφονται με τη σειρά με την οποία χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διαχείρισης του ΤΕΛ-2.

### ***Η Διαδικασία Καθυστερημένης Απόκρισης.***

Η Διαδικασία Καθυστερημένης Απόκρισης βοηθάει τον εξεταστή να κάνει τη διαφοροποίηση ανάμεσα σε μια αργή και σε μια γρήγορη ανάκτηση στο ΤΕΛ-2. Αυτή η διαδικασία υλοποιείται την ώρα που ο εξεταστής εφαρμόζει τα Τμήματα 1 και 4. Εάν ο εξεταστής πρόκειται να χρησιμοποιήσει τη Διαδικασία της Καθυστερημένης Απόκρισης, ακολουθεί τις κατευθυντήριες γραμμές εφαρμογής:



1. Καθώς ο μαθητής ονομάζει τις στοχευόμενες λέξεις, ο εξεταστής σημειώνει εάν ο μαθητής ονομάζει ή όχι τη λέξη σωστά σε λιγότερο από 4 δευτερόλεπτα.
2. Εάν ο μαθητής δεν έχει δώσει οποιαδήποτε Απόκριση μέσα σε 4 δευτερόλεπτα, ο εξεταστής επεκτείνει το χρόνο του μαθητή για την ονομασία στα 8 δευτερόλεπτα.
3. Αν όλες οι απαντήσεις που παράγονται μέσα σε ή μετά τα 4 δευτερόλεπτα, βαθμολογούνται ως λανθασμένες («0» στην στήλη Ακρ. Σε < 4 δευτ.). Οι σωστές απαντήσεις σε διάστημα 4 έως 8 δευτερολέπτων λαμβάνουν ένα ✓ στη στήλη της Καθυστερημένης Απόκρισης («ΚΑ» ≥ 4 Δευτ.). Αυτός ο βαθμός δείχνει ότι η Απόκριση ήταν καθυστερημένη αλλά σωστή.
4. Εάν ο μαθητής δεν αποκριθεί ή δώσει μια λανθασμένη απάντηση σε 4 ή περισσότερα δευτερόλεπτα, ο εξεταστής καταχωρεί ένα “x” στη στήλη Καθυστερημένη Απόκριση («ΚΑ» ≥ 4 δευτ.) για να δείξει ότι η απόκριση ήταν καθυστερημένη και λανθασμένη.



Ο εξεταστής, αφού εφαρμόσει το ΤΕΛ-2, υπολογίζει το ποσοστό των αποκρίσεων που ήταν καθυστερημένες. Στο Μέρος V, Άτυπες Αξιολογήσεις της Εύρεσης Λέξης, του Φυλλαδίου Καταγραφής του Εξεταστή, ο εξεταστής υπολογίζει το ποσοστό της

Καθυστερημένης Απόκρισης διαιρώντας το σύνολο του τελικού αριθμού των καθυστερημένων αποκρίσεων, σωστών ή λανθασμένων στα Τμήματα 1 και 4, με τον αριθμό των λαθών που καταγράφηκαν σε αυτά τα δύο τμήματα (βλέπε Σχήμα 2.3). Ο εξεταστής χρησιμοποιεί αυτό το ποσοστό για να κάνει διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτούς που ανακτούν αργά και σε αυτούς που ανακτούν γρήγορα. Αυτοί που ανακτούν αργά είναι μαθητές οι οποίες παρουσιάζουν καθυστερήσεις στο 40% ή περισσότερο των λανθασμένων θεμάτων τους στην Προκαταρκτική Μορφή ή 30% ή περισσότερο των λανθασμένων θεμάτων τους στην Βασική ή Ενδιάμεση Μορφή, ενώ αυτοί που ανακτούν γρήγορα είναι μαθητές οι οποίοι παρουσίασαν καθυστερήσεις σε λιγότερο από το 40% των λανθασμένων θεμάτων τους στην Προκαταρκτική Μορφή ή λιγότερο από 30% των λανθασμένων θεμάτων τους στη Βασική ή Ενδιάμεση Μορφή.

### ***Η Καταγραφή Δευτερευόντων Χαρακτηριστικών.***

Οποιαδήποτε χειρονομία ή επιπλέον λεκτική έκφραση, η οποία γίνεται από ένα παιδί το οποίο έχει δυσκολία στο να ονομάσει τις στοχευόμενες λέξεις, πρέπει να σημειωθεί κατά τη διάρκεια της διαχείρισης των Τμημάτων 1, 2, και 4. Συγκεκριμένα, δυο τύποι χειρονομιών είναι κλινικά αποκαλυπτικοί και γι' αυτό σημειώνονται:

1. *Ειρωνική χειρονομία.* Μια μίμηση της λειτουργίας της στοχευόμενης λέξης ή μιας συνδεδεμένης πράξης (π.χ. τα χέρια στα μάτια για να δείχθει η λειτουργία των κιαλιών) η οποία δείχνει τη γνώση της έννοιας της στοχευόμενης λέξης
2. *Χειρονομία Απογοήτευσης.* Μια ανάμεικτη, τυχαία ή ιδιοσυγκρασιακή χειρονομία (π.χ. γκριμάτσα του προσώπου, χτύπημα δακτύλων, ή χτύπημα τραπεζιού), δείχνουν ότι είναι ενήμεροι ότι βιώνουν τη δυσκολία κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της ανάκτησης.

Σημειώνονται επίσης δυο είδη λεκτικής έκφρασης:

1. *Μεταγλωσσικό σχόλιο* – Μια προφορική έκφραση η οποία δείχνει γνώση της φωνολογικής μορφής της στοχευόμενης λέξης (π.χ. Ξεκινάει με «κ» για τη λέξη η οποία αναφέρεται στο *κόκαλο*, ή «Είναι μια μακριά λέξη για τη λέξη «θερμόμετρο»).
2. *Μεταγνωστικό σχόλιο* – Μια προφορική έκφραση που δείχνει ότι ο μαθητής ψάχνει για μια γνωστή στοχευόμενη λέξη (π.χ. «Το ξέρω, αλλά δεν μπορώ να το θυμηθώ» τρια ή τέσσερα χρονικά κενά όπως “χμ..., είναι χμ... ε....” ή άδειες λέξεις όπως «Ωο, είναι ένα .....».)

Αν και οι χειρονομίες και οι επιπλέον εκφράσεις μπορεί να εμφανίζονται μαζί σε ένα θέμα, μόνο ένας έλεγχος χρειάζεται να καταγραφεί στη στήλη με τα Δευτερεύοντα Χαρακτηριστικά (Δευτ. Χαρ.) η οποία βρίσκεται κοντά σε αυτό το θέμα. Ο εξεταστής δε χρειάζεται να καταγράψει τις επιπλέον εκφράσεις αυτολεξεί ή να γράψει τη λέξη «χειρονομία». Οι έλεγχοι του τεστ αθροίζονται στο Μέρος V του Φυλλαδίου Καταγραφής του Εξεταστή αφού ολοκληρωθεί η συνεδρία διαχείρισης (βλέπε Σχήμα 2.4). Υπολογίζεται το ποσοστό των θεμάτων, το οποίο παρουσιάζει δευτερεύοντα χαρακτηριστικά, διαιρώντας τον αριθμό των θεμάτων που εμφανίζουν δευτερεύοντα χαρακτηριστικά με τον αριθμό των θεμάτων στα Τμήματα 1,2 & 4.

Περίληψη Δευτερευόντων Χαρακτηριστικών	
Τμήματα ΤΕΛ-2	Αριθμός Θεμάτων που παρουσιάζουν Δευτερεύοντα Χαρακτηριστικά
Τμήμα 1	7
Τμήμα 2	5
Τμήμα 4	9
	+      -----
	<b>21</b>
	----- = 37
	<b>57</b>
	% ποσοστό των θεμάτων που παρουσιάζουν Δευτερεύοντα Χαρακτηριστικά

**Σχήμα 2.4** Υπολογισμός του ποσοστού των θεμάτων τα οποία παρουσιάζουν δευτερεύοντα χαρακτηριστικά για ένα μαθητή δεύτερης βαθμίδας (Βασική Μορφή, Φυλλάδιο Καταγραφής, σελ.6).

### **Η Διαδικασία Φωνημικής Νύξης.**

Η Διαδικασία της Φωνημικής Νύξης χρησιμοποιείται σε μαθητές των οποίων οι εξεταστές έχουν την υπόνοια ότι έχουν δυσκολίες εύρεσης λέξεων. Εάν ένας εξεταστής επιλέγει να χρησιμοποιήσει τη διαδικασία Φωνημικής Νύξης αυτό γίνεται στο τέλος κάθε τμήματος Ονομασίας Ουσιαστικού (τμήματα 1,2, και 4) και πριν τον Έλεγχο Κατανόησης. Ο εξεταστής, για να διαχειριστεί τη διαδικασία Φωνημικής Νύξης, επιστρέφει στην εικόνα της κάθε στοχευόμενης λέξης που απαντήθηκε λανθασμένα και λέει στο μαθητή, «Θα σου δώσω ένα στοιχείο για να σε βοηθήσει να σκεφτείς τη λέξη. Η λέξη αρχίζει από \_\_\_». Η φωνημική νύξη για κάθε στοχευόμενη λέξη σε αυτά τα τμήματα είναι τυπωμένη στην πλευρά του Βιβλίου Εικόνων για την Αξιολόγηση της Εύρεσης Λέξης του εξεταστή, κάτω από την στοχευόμενη λέξη (π.χ. «σαν» για τη λέξη «σανδάλι»).

Αν και η βαθμολογία για την ονομασία παραμένει «0», στην περίπτωση που ο μαθητής ανακτήσει τη στοχευόμενη λέξη, όταν δίδεται μια φωνημική νύξη, ο εξεταστής καταχωρεί

ένα «+» στη στήλη «Φων. Νύξη.» στο κελί (χώρο) που αντιστοιχεί στη στοχευόμενη λέξη. Επίσης, γράφεται ο βαθμός «1» στη στήλη «Έλεγχ. Καταν.» καθώς μια στοχευόμενη λέξη που ανακτήθηκε με φωνημική νύξη δε χρειάζεται να ελεγχθεί στο τμήμα της κατανόησης. Εάν ο μαθητής δεν ανακτά τη στοχευόμενη λέξη όταν του δίνεται η φωνημική νύξη, ο εξεταστής καταχωρεί ένα «-» στη στήλη «Φων. Νύξη.» η οποία βρίσκεται κοντά στην κατάλληλη στοχευόμενη λέξη. Αυτές οι λανθασμένες στοχευόμενες λέξεις, οι οποίες δεν έχουν ανακτηθεί με τη φωνημική νύξη πρέπει να ελέγχονται για την κατανόηση της στοχευόμενης λέξης.

### ***Η Διαδικασία Μίμησης.***

Η Διαδικασία Μίμησης ολοκληρώνεται μετά τον Έλεγχο Κατανόησης σε όλες τις γνωστές δυσύλλαβες ή πολυσύλλαβες λέξεις που ο μαθητής δεν ήταν σε θέση να ανακτήσει. Ο εξεταστής ζητάει από το μαθητή να επαναλάβει αυτές τις λέξεις, συλλαβή προς συλλαβή, (π.χ. *oc-tu-rus*) ακολουθώντας το συλλαβιστικό μοντέλο του εξεταστή ('*äk-tə-rəs*). Οι δυσύλλαβες και πολυσύλλαβες στοχευόμενες λέξεις, οι οποίες έχουν συλλαβιστεί, είναι καταχωρημένες στο Βιβλίο Εικόνων για τον Έλεγχο Κατανόησης. Ο εξεταστής σημειώνει ένα «+» ή ένα «-» (για επιτυχία ή αποτυχία) στη στήλη «Μίμηση» στο κελί (χώρο) που αντιστοιχεί στη δυσύλλαβη ή πολυσύλλαβη λέξη, για να δείξει εάν ο μαθητής μπορούσε ή όχι να επαναλάβει τη συλλαβισμένη στοχευόμενη λέξη.

### ***Η Ανάλυση Απόκρισης για Ουσιαστικά.***

Η Ανάλυση Απόκρισης διεξάγεται αφού όλα τα θέματα έχουν δοθεί στο μαθητή και έχουν βαθμολογηθεί. Σε αυτήν την ανάλυση, ο εξεταστής ενδιαφέρεται να κατηγοριοποιήσει τον τύπο της Απόκρισης που ένας μαθητής δίνει όταν βρίσκει ένα εμπόδιο στην εύρεση της λέξης. Οι απαντήσεις του μαθητή, που καταγράφονται από τον εξεταστή κατά τη διάρκεια της διαχείρισης του ΤΕΛ-2, εξυπηρετούν ως βάσεις γι' αυτή την ανάλυση. Ο εξεταστής θα πρέπει να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα προκειμένου να ολοκληρώσει αυτή τη διαδικασία:

1. Κατά τη διάρκεια της διαχείρισης του ΤΕΛ-2, καταγράφει τις πραγματικές απαντήσεις του μαθητή στο Φυλλάδιο καταγραφής του Εξεταστή όταν ο μαθητής κάνει ένα λάθος ονομασίας.

2. Αφού βαθμολογηθεί το ΤΕΛ-2, ο εξεταστής κατηγοριοποιεί κάθε απόκριση στα Τμήματα 1, 2, και 4 σύμφωνα με τις τέσσερες μέγιστες κατηγορίες απόκρισης: Σημασιολογική (Σ), Φωνημική (Φ), Καμία Απόκριση (ΚΑ), και Αντιληπτική Αντικατάσταση (ΑΝ.Απ.). Σε αυτή τη διαδικασία κατηγοριοποίησης, ο εξεταστής συγκρίνει τη στοχευόμενη λέξη με την αντικαταστάτρια της στοχευόμενης λέξης από το μαθητή, για να αναγνωρίσει ποια χαρακτηριστικά στοιχεία της στοχευόμενης λέξης αναπαριστώνται στην αντικαταστάτρια της στοχευόμενης λέξης. Εάν η αντικαταστάτρια της στοχευόμενης λέξης παρουσιάζει σημασιολογικά χαρακτηριστικά στοιχεία της στοχευόμενης λέξης, η αντικατάσταση ταξινομείται στη Σημασιολογική (Σ) κατηγορία. Εάν η αντικαταστάτρια της στοχευόμενης λέξης παρουσιάζει φωνολογικά χαρακτηριστικά στοιχεία της στοχευόμενης λέξης, η αντικατάσταση ταξινομείται στη Φωνημική (Φ) κατηγορία. Εάν η αντικαταστάτρια της στοχευόμενης λέξης αντιπροσωπεύει μια οπτική παρερμηνεία ή μερική – ολική απόκριση, η αντικατάσταση καταχωρείται στη κατηγορία Αντιληπτική Απόκριση (ΑΝ. Απ.). Εάν ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται ή δεν εκφράζει με λέξεις ένα γενικό ουσιαστικό (ομάδες), ακαθόριστα ουσιαστικά (κουβέντες), ένα αόριστο ουσιαστικό (πράγμα), ή είπε «Δε γνωρίζω» (Δ.Γ.), η απάντηση ταξινομείται στην κατηγορία της Μη Απόκρισης (ΜΑ).
  
3. Χρησιμοποιώντας τον κώδικα για κάθε μια από τις τέσσερις μέγιστες κατηγορίες, ο εξεταστής καταχωρεί τον κωδικό απόκρισης στη στήλη «Κωδ. Απ.» στα Τμήματα 1, 2, και 4 του Φυλλαδίου Καταγραφής του Εξεταστή (βλέπε Σχήμα 2.5) - (Διερμηνεία της παραγωγής των διαφορετικών κατηγοριών απόκρισης κατά τη διάρκεια αξιολόγησης ονομασίας του ΤΕΛ-2, μπορεί να βρεθεί στο Κεφάλαιο 6 και παραδείγματα για κάθε λανθασμένη κατηγορία παρουσιάζονται στο Παράρτημα Γ του Οδηγού Χρήσης του ΤΕΛ-2).

Μέρος IV: Καταγραφή Απόδοσης Αντικειμένου

Τμήμα 1: Ονομασία Εικόνων: Ουσιαστικά

Θέ- μα #	Λέξεις που λειτουργούν ως παραδείγματα	Μέτρηση Εύρεσης Λέξεων			Άτυπες Αξιολογήσεις				
		Απάντησ η Μαθητή	Ακρ. <4 sec (0.1)	Έλ. Κατά. (0.1)	Κ.Α ≥ 4 sec (x √)	Δευτ. Χαρ. √	Φων. Στοιχ. (+, -)	Μίμη- ση (+,-)	Κώδ. Απόκρισης (S,P,PER, NR)
A.	Δέντρο								
B.	Φύλλα								
Γ.	Σκύλος								
Δ.	Μπάλα								
<b>Στοχευμένες Λέξεις</b>									
1	Καγκουρό	Άλογο, όχι εννοώ καγκουρό	0	1		√		+	S
2.	Φιστίκι		1	1					
3.	Βέλος	Βέλος	0	1	√		+		
4	Κασιόκα		1	1					
5	Κάκτος		1	1					
6	Μικρόφωνο	Ομιλητής	0	0	x	√	-	+	S
7	Καρφί		1	1					
8	Βελόνα		1	1					
9	Διαμάντι		1	1					
10	Σανδάλι	Παπούτσι	0	1		√	+		S
11	Άγαλμα		1	1					
12	Τριαντάφυλλο	Λουλούδι	0	1	x		+		S
13	Ιγκλού		1	1					
14	Αγκώνας		1	1					
15	Μούσι	Μουστάκι	0	1	x		-		S
16	Πετάλι	Φούτερ	0	1		√	-		S
17	Υποβρύχιο		1	1		√			
18	Σκιάχτρο		1	1		√			
19	Πέταλο	Κόκαλο Παπουτσιο ύ	0	1			-		P
20	Αριθμο-μηχανή	Γραφο-μηχανή	0	1	x		-	+	P
21	Κιάλια	κλιάλια	0	1	x	√	-	+	P
22	Μαριονέτα		1	1					
Σύνολο			12	22	6	7			
			Πρώτη Βαθμολ	Συγκριτ. Βαθμολ					

Σημείωση: Ακρ. < 4 sec = Ακρίβεια σε λιγότερο από 4 δευτερόλεπτα (Accuracy in < 4 seconds), Έλεγχ. Καταν. = Έλεγχος Κατανόησης (Comprehension Check), Καθ. Απ. = Καθυστερημένη Απόκριση ≥ 4 δευτερόλεπτα (Delayed Response in ≥ seconds), Δευτερ. Χαρ. = Δευτερεύοντα Χαρακτηριστικά (Secondary Characteristics), Φων. Στ. = Φωνημικές Νύξεις (Phonemic Cue), Κωδ. Αποκ. = Κώδικας Απόκρισης (Response Code), S = Σημασιολογικά Σχετιζόμενη Αντικατάσταση (Semantically Related Substitution), P = Φωνητικά Σχετιζόμενη Αντικατάσταση (Phonetically Related Substitution), PER = Αντιληπτική Αντικατάσταση (Perceptual Substitution), Κ.Α. = Αντικατάσταση Καμίας Απόκρισης (No Response Type Substitution)

Σχήμα 2.5 Κωδικοποιώντας τις απαντήσεις για τους τύπους αντικατάστασης στο Τμήμα 1 για ένα μαθητή δεύτερης βαθμίδας (Βασική Μορφή, Φυλλάδιο Καταγραφής Εξεταστή, σελ. 2)

4. Για κάθε τμήμα Ουσιαστικού, συμπληρώνει τον αριθμό των Σημασιολογικών Αντικαταστάσεων, των Φωνημικών Αντικαταστάσεων, των Αντικαταστάσεων Τύπου *Καμία Απόκριση*, και των Αντιληπτικών Αντικαταστάσεων και καταχωρεί αυτόν τον αριθμό στην Περίληψη των Αντικαταστάσεων Ουσιαστικού, στο Μέρος V του Φυλλαδίου Καταγραφής του Εξεταστή. (βλέπε Σχήμα 2.6)

Αναλύσεις Αποκρίσεων : Τμήματα 1, 2, και 4 Ουσιαστικά				
Τμήματα ΤΕΛ-2	Αριθμός Λαθών που Παρουσιάζουν Αυτές οι Αντικαταστάσεις των Χαρακτηριστικών Στοιχείων			
	Σημασιολογική	Φωνημική ή	Τύπου Καμία Απόκριση	Αντιληπτική
Τμήμα 1	6	3	0	0
Τμήμα 2	1	1	1	0
Τμήμα 4	6	2	3	0
Σύνολο	13	6	4	0

**Σχήμα 2.6.** Ολοκληρωμένες Αναλύσεις Απόκρισης για ένα μαθητή της δεύτερης βαθμίδας (Αρχική Μορφή, Φυλλάδιο Καταχώρησης Εξεταστή, σελ.7)

Ακολουθούν οι περιγραφές κάθε κατηγορίας αντικατάστασης. Ο Πίνακας 2.1 ανακεφαλαιώνει τις κατηγορίες και παρέχει παραδείγματα για μια εύκολα προσβάσιμη πηγή.

**Οι Αντικαταστάσεις οι οποίες συνδέονται Σημασιολογικά (S).**

Οι παρακάτω υποκατηγορίες απόκρισης περιλαμβάνουν τις πιο κοινές σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα στις στοχευόμενες λέξεις του TWF-2 και τις αντικαταστάσεις οι οποίες δίνονται από τους μαθητές, όταν αποκρίνονται στα θέματα του τεστ στα Τμήματα 1, 2, και 4.

- ♦ *Ανώτερη Κατηγορία* («φρούτο» για τη λέξη ανανάς). – Αυτή η υποκατηγορία, μερικές φορές ονομάζεται *ταξινομία ή υπωνύμιο*, περιλαμβάνει αντικαταστάσεις των στοχευόμενων λέξεων οι οποίες ονομάζουν τη σημασιολογική τάξη στην οποία ανήκει η στοχευόμενη λέξη.

- ◆ *Συντονισμένη* (“roller blade” για τη λέξη skateboard). – Αυτή η υποκατηγορία, μερικές φορές ονομάζεται *παρομοιώσεις*, ή *συν-υπονύμια*, αντιπροσωπεύει τις αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης από την ίδια σημασιολογική τάξη σαν της στοχευόμενης λέξης και από το ίδιο επίπεδο της τάξης.
- ◆ *Υποδεέστερη* («ο Αετός» για τη λέξη “roller coaster”). – Αυτή η υποκατηγορία περιλαμβάνει απαντήσεις οι οποίες αντιπροσωπεύουν μια μικρότερη ομάδα της στοχευόμενης λέξης.
- ◆ *Λειτουργική* (“shaker” για τη λέξη “blender”). – Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει τις αντικαταστάσεις των στοχευόμενων λέξεων οι οποίες αναφέρονται στο πώς να χρησιμοποιήσετε μια στοχευόμενη λέξη, ή μια απάντηση η οποία αντιπροσωπεύει τις λειτουργικές ιδιότητες της στοχευόμενης λέξης.
- ◆ *Τοπική* («πάρκο» για τη λέξη «άγαλμα»). – Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει τις αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης οι οποίες παρουσιάζουν την τοποθεσία της στοχευόμενης λέξης.
- ◆ *Συνθετική* («αχυράνθρωπος» για τη λέξη «σκιάχτρο»). – Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει τις αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης οι οποίες αντικατοπτρίζουν το υλικό από το οποίο αποτελείται η στοχευόμενη λέξη.
- ◆ *Σύνδεση* («λάμπα» για τη λέξη «διακόπτης»). – Αυτή η υποκατηγορία περιλαμβάνει τις αντικαταστάσεις οι οποίες αντιπροσωπεύουν έννοιες ή λέξεις, οι οποίες συχνά εμφανίζονται μαζί με τη στοχευόμενη λέξη ή στο Τμήμα 2 με μια λέξη μέσα στην πρόταση που λειτουργεί ως ερέθισμα.



Πίνακας 2.1			
Κατηγορίες Απάντησης για Αναλύσεις των Αντικαταστάσεων των Στοχευμένων Λέξεων στο ΤΕΛ-2 για τα Τμήματα 1, 2, και 4			
Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Περιγραφή	Παραδείγματα
Σημασιολογικά Σχετικές Αντικαταστάσεις (S)	Ανώτερη	Αντικαταστάσεις στοχευόμενης λέξης οι οποίες ονομάζουν την τάξη στη οποία ανήκει η στοχευόμενη λέξη	«φυτό» για τη λέξη <i>κάκτος</i>
	Ισοδύναμη	Αντικατάσταση της στοχευόμενης λέξης η οποία βρίσκεται στο βασικό επίπεδο ή στην ίδια σημασιολογική τάξη σαν τη στοχευόμενη λέξη	« <i>walnut</i> » για τη λέξη <i>peanut</i>
	Κατώτερη	Αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης οι οποίες αντιπροσωπεύουν μια υποομάδα της στοχευόμενης λέξης	«διαμαντένιο δαχτυλίδι» για τη λέξη <i>κοσμήματα</i>
	Λειτουργική	Αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης οι οποίες παρακολουθούν τις χρήσεις ή αντιπροσωπεύουν τις λειτουργικές ιδιότητες της στοχευόμενης λέξης	«ημέρες» για τη λέξη <i>ημερολόγιο</i>
	Τοπική	Αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης οι οποίες δείχνουν την τοποθεσία της στοχευόμενης λέξης	«στόμα» για τη λέξη <i>κραγιόν</i>
	Σύνθετη	Αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης οι οποίες δείχνουν το υλικό από το οποίο αποτελείται η στοχευόμενη λέξη	«πέτρα» για τη λέξη <i>άγαλμα</i>
	Συνδυασμός	Αντικαταστάσεις στοχευόμενης λέξης οι οποίες αντιπροσωπεύουν έννοιες ή λέξεις οι οποίες συχνά εμφανίζονται μαζί με τη στοχευόμενη λέξη ή με μια λέξη στην πρόταση	«στρατός» για το <i>ελικόπτερο</i> «τούρτα» για τα <i>κεριά</i>
	Περίφραση	Απαντήσεις πολλών λέξεων οι οποίες περιγράφουν τη στοχευόμενη λέξη (σημασιολογικές ή εννοιολογικές ιδιότητες)	«Το καπέλο του βασιλιά» για τη λέξη <i>στέμμα</i>

Πίνακας 2.1			
Κατηγορίες Απάντησης για Αναλύσεις των Αντικαταστάσεων των Στοχευμένων Λέξεων στο ΤΕΛ-2 για τα Τμήματα 1, 2, και 4 (συνέχεια)			
	Οπτικές Ιδιότητες	Αντικαταστάσεις στοχευόμενης λέξης οι οποίες αντιπροσωπεύουν ή παρακολουθούν τα οπτικά χαρακτηριστικά της στοχευόμενης λέξης	«τετράγωνο» για τη λέξη <i>μπάλωμα</i>
	Σημασιολογική Αντικατάσταση + Αυτοδιόρθωση	Σημασιολογικές αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης σε οποιοδήποτε από τις παραπάνω κατηγορίες οι οποίες ακολουθούνται από τη σωστή απάντηση	«βάρκα, όχι υποβρύχιο» για τη λέξη <i>υποβρύχιο</i>
Φωνημικά Συσχετιζόμενες Αντικαταστάσεις (Φ)	Ανταλλαγές Φωνημάτων ή Μορφημάτων	Φωνημική προσέγγιση της στοχευόμενης λέξης όπου είτε τα φωνήματα (ηχητικές μονάδες) ή τα μορφήματα (λέξεις) έχουν ανταλλαχτεί μέσα στην αντικατάσταση απάντησης	«πέρτα» αντί για «πέτρα» ή «horsesea» για «seahorse»
	Αντικαταστάσεις Φωνημάτων ή Μορφημάτων	Φωνημική προσέγγιση της στοχευόμενης λέξη όπου ένα φώνημα ή φωνήματα [ηχητική(ές) μονάδα(ες)] ή ένα μόρφημα (λέξη) έχουν αντικατασταθεί μέσα στη στοχευόμενη λέξη.	«lickstick» για «lipstick» ή «scalescope» για «microscope»
	Προσθέσεις Φωνημάτων	Φωνημική προσέγγιση της στοχευόμενης λέξης όπου μια ή περισσότερες ηχητική(ές) μονάδα(ες) έχουν προστεθεί στην αντικατάσταση της απάντησης	«octgorous» για «octopus»
	Παραλείψεις Φωνημάτων ή Μορφημάτων	Φωνημική προσέγγιση της στοχευόμενης λέξης όπου ένα φώνημα [ηχητική(ές) μονάδα(ες)] ή ένα μόρφημα (λέξη) έχει παραλειφθεί στην αντικατάσταση απάντησης	«olk» για «yolk» «σκόπιο» αντί για «τηλεσκόπιο»
	Χρήση άτοπης λέξης	Αντικατάσταση πραγματικής λέξης για την στοχευόμενη λέξη η οποία είναι φωνημικά ίδια με την στοχευόμενη λέξη, αλλά δεν σχετίζεται στη σημασία	«octagon» για «octopus»
	Αρχικοί Ήχοι	Αυτές οι απαντήσεις όπου ο αρχικός ήχος ή συλλαβή της στοχευόμενης λέξης εκφράστηκαν πρώτα	«στ», «στ»... για τη λέξη <i>στέμμα</i> «χτ...» για τη λέξη <i>χατσόδι</i>
	Απαντήσεις Ομοιοκαταληξίας	Αντικαταστάσεις πραγματικής λέξης οι οποίες ομοιοκαταληκτούν με την στοχευόμενη λέξη	«στύλος» αντί για «σκύλος»
	Φωνημική Αντικατάσταση + Αυτοδιόρθωση	Αντικατάσταση σε οποιαδήποτε από τις παραπάνω κατηγορίες ακολουθούμενη από τη σωστή απάντηση	«board όχι skateboard»
Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Περιγραφές	Παραδείγματα
Αντιληπτικές Αντικαταστάσεις (PER)	Οπτικές Παρερμηνεύσεις	Αντικαταστάσεις στοχευόμενης λέξης οι οποίες δείχνουν ότι η εικόνα η οποία λειτουργεί ως ερέθισμα έχει παρερμηνευτεί.	«καίω» για τη λέξη «αγκώνας»
	Απάντηση Μέρους-Συνόλου	Αντικαταστάσεις στοχευόμενης λέξης οι οποίες δείχνουν προσοχή μόνο σε μέρος του ερεθίσματος	«άλογο» για τη λέξη «άγαλμα»
Αντικατάσταση τύπου Καμία Απάντηση (NR)	Καμία Απάντηση	Καμία απάντηση μέσα σε χρονική στιγμή 8 δευτερολέπτων	Καμία απάντηση για τη λέξη «καγκουρό»

Πίνακας 2.1			
Κατηγορίες Απάντησης για Αναλύσεις των Αντικαταστάσεων των Στοχευμένων Λέξεων στο ΤΕΛ-2 για τα Τμήματα 1, 2, και 4 (συνέχεια)			
	Γενικά Ουσιαστικά	Αντικαταστάσεις οι οποίες είναι γενικές και αόριστες και δεν εκφράζουν συγκεκριμένο περιεχόμενο για την στοχευόμενη λέξη	«αντικείμενα» για τη λέξη «παιχνίδια» «ομάδες» για τη λέξη «σχήματα»
	Ακαθόριστα Ουσιαστικά	Αντικαταστάσεις οι οποίες είναι ακαθόριστες και δεν εκφράζουν συγκεκριμένο περιεχόμενο για τη στοχευόμενη λέξη	«πράγματα» για τη λέξη «κόσμημα» «πράγματα» για τη λέξη «εργαλεία»
	Εγώ Δε Γνωρίζω	Ο μαθητής λέει «Εγώ Δε Γνωρίζω»	

♦ *Περίφραση* - Αυτή η υποκατηγορία αναφέρεται στις απαντήσεις πολλών λέξεων οι οποίες περιγράφουν τη στοχευόμενη λέξη μέσα από τις λειτουργίες της («το καβαλάς» για τη «μοτοσικλέτα»), τις οπτικές της ιδιότητες («ένα κόκκινο τετράγωνο» για το «μπάλωμα»), ή την τοποθεσία της (ζώα που ζουν στο νερό» για τη λέξη «ψάρι»). Επειδή αποκρίσεις σαν αυτές υπονοούν ότι ο μαθητής έχει προσεγγίσει την έννοια της στοχευόμενης λέξης, αντιμετωπίζονται ως αντικαταστάσεις σημασιολογικού τύπου.

♦ *Οπτικά Όμοιες* – (“net” για “web”) – Αυτή η υποκατηγορία αναφέρεται στις αποκρίσεις οι οποίες αντικατοπτρίζουν προσοχή στις οπτικές ιδιότητες του αντικειμένου το οποίο αναφέρεται στη στοχευόμενη λέξη. Επειδή τα φυσικά χαρακτηριστικά των θεμάτων πιστεύεται ότι είναι απαραίτητα συστατικά μέρη της έννοιας (McGregor, 1997), οι οπτικές αντικαταστάσεις οι οποίες αντιπροσωπεύουν ή έχουν όμοια φυσικά χαρακτηριστικά της στοχευόμενης λέξης καταχωρούνται στη Σημασιολογική κατηγορία.

♦ *Σημασιολογική Αντικατάσταση + Αυτοδιόρθωση* («αρνί, όχι κατσίκα» για την λέξη κατσίκα) – Η κατηγορία της αυτοδιόρθωσης αναφέρεται στις λανθασμένες αποκρίσεις οι οποίες ακολουθούνται αμέσως από τις σωστές. Όταν η λανθασμένη Απόκριση είναι σημασιολογική, εκ φύσεως, η αντικατάσταση της αυτοδιόρθωσης καταχωρείται στη σημασιολογική κατηγορία.

### **Οι Φωνημικά Σχετιζόμενες Αντικαταστάσεις (Φ).**

Η κατηγορία των αποκρίσεων με τις φωνημικά σχετιζόμενες αντικαταστάσεις αποτελείται από υποκατηγορίες αποκρίσεων, οι οποίες αντικατοπτρίζουν την προσοχή στη φωνημική μορφή της στοχευόμενης λέξης (Levelt, 1989). Μπορεί να υπάρχουν αντικαταστάσεις πραγματικών λέξεων οι οποίες αναμειγνύονται με την επιλογή των

προσεγγίσεων των στοχευόμενων λέξεων ή των φωνημικών προσεγγίσεων της στοχευόμενης λέξης.

◆ *Ανταλλαγές Φωνήματος ή μορφήματος* – Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει μια φωνημική προσέγγιση της στοχευόμενης λέξης, όπου φωνήματα (ηχητικές μονάδες) (“πελατούδα” αντί για *πεταλούδα*) ή μορφήματα (λέξεις) (“horsesea” για *seahorse*), έχουν ανταλλαγή μέσα στην αντικατάσταση Απόκρισης.

◆ *Αντικαταστάσεις Φωνήματος ή μορφήματος* – Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει μια φωνημική προσέγγιση της στοχευόμενης λέξης όπου το(α) φώνημα(τα) [ηχητική(ές) μονάδα(ες)] (“octobus” αντί για *octopus*) ή ένα μόρφημα (λέξη) (“seahouse” αντί για *seahorse*), έχουν αντικατασταθεί μέσα στην αντικατάσταση της Απόκρισης.

◆ *Προσθέσεις Φωνήματος* (“octgorous”) – Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει μια φωνημική προσέγγιση της στοχευόμενης λέξης όπου οι ηχητική(ές) μονάδα(ες) έχουν προστεθεί στην αντικατάσταση Απόκρισης.

◆ *Παραλείψεις Φωνήματος ή Μορφήματος* – Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει την προσέγγιση της στοχευόμενης λέξης όπου ένα φώνημα μιας στοχευόμενης λέξης [ηχητική(ές) μονάδα(ες)] (“ocpus”) ή ένα μόρφημα (“sea” για τη λέξη *seahorse*) έχουν παραλειφθεί μέσα στην αντικατάσταση της απάντησης.

◆ *Χρήση Άτοπης Λέξης* (“octagon”) – Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει μια αντικατάσταση όπου ηχεί το ίδιο με την στοχευόμενη λέξη, αλλά δεν σχετίζεται στη σημασία.

◆ *Αρχικοί Ήχοι* («χτ...χταπόδι») – Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει αυτές τις αποκρίσεις όπου οι αρχικοί ήχοι ή συλλαβές της στοχευόμενης λέξης εκφράστηκαν πρώτα.

◆ *Απόκριση Ομοιοκαταληξίας* (“match” για *patch*) – Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει τις αντικαταστάσεις πραγματικής λέξης, οι οποία ομοιοκαταληκτεί με την στοχευόμενη λέξη.

♦ *Αντικατάσταση Φωνήματος + Αυτοδιόρθωση* («πέλμα, όχι, παλάμη» για την λέξη *παλάμη*) – Η κατηγορία της αυτοδιόρθωσης αναφέρεται στις λανθασμένες αποκρίσεις οι οποίες ακολουθούνται αμέσως από τις σωστές αποκρίσεις. Όταν η λανθασμένη Απόκριση είναι φωνημική, εκ φύσεως, ταξινομείται στην κατηγορία φωνημικής αντικατάστασης.

#### ***Οι Αντιληπτικές Αντικαταστάσεις (PER).***

- ♦ *Αποκρίσεις Μέρους – Όλου* – Αυτή η υποκατηγορία δείχνει προσοχή μόνο σε ένα μέρος του ερεθίσματος («άλογο» για τη λέξη *άγαλμα* ) ή σε ένα ερέθισμα της λέξης («εσύ κολυμπάς» για τη λέξη *αντηλιακό* )
- ♦ *Οπτική Παρερμηνευση* – Αντικαταστάσεις οι οποίες δείχνουν ότι η εικόνα που λειτουργεί ως ερέθισμα παρερμηνεύτηκε («καίω» για τη λέξη *παλάμη*). Ένα λάθος σε αυτή την υποκατηγορία δεν θα θεωρούνταν λάθος εύρεσης λέξης, αλλά ως παρερμηνεία.

#### ***Η Αντικατάσταση τύπου Καμία Απόκριση (NR).***

Η κατηγορία *Καμία Απόκριση* χρησιμοποιείται για να βαθμολογήσει τα θέματα τα οποία δεν εκμαίευσαν κάποια απόκριση, πρόταση του τύπου «Δε Γνωρίζω (ΔΓ)» ή «Δεν μπορώ να σκεφτώ» ή εκμαίευσαν μια αντικατάσταση η οποία δεν εξέφραζε συγκεκριμένο περιεχόμενο για τη στοχευόμενη λέξη. Αυτή η τελευταία υποκατηγορία διαιρείται επιπλέον στους ακόλουθους τύπους απάντησης:

- ♦ *Γενικά Ουσιαστικά* – Αυτή η υποκατηγορία αναφέρεται σε απαντήσεις οι οποίες είναι γενικές και αόριστες (π.χ. «αντικείμενα», «ενέργειες», «δραστηριότητες»)
- ♦ *Ακαθόριστα Ουσιαστικά* – Αυτή η υποκατηγορία αναφέρεται σε αντικαταστάσεις οι οποίες είναι ακαθόριστες (π.χ. «πράγμα», «κάτι», «πράγμα ασήμαντης αξίας»).

#### ***Η Ανάλυση Απόκρισης για τα Ρήματα.***

Η Ανάλυση Απόκρισης για τα ρήματα διεξάγεται αφού και το Τμήμα 3 έχει δοθεί στους μαθητές και έχει βαθμολογηθεί. Ο εξεταστής ενδιαφέρεται για το σχέδιο λαθών που παρουσιάζουν οι μαθητές όταν ανακτούν τα ρήματα. Λαμβάνονται υπόψη τέσσερα σχέδια

πιθανών λαθών: εύρεση λαθών εύρεσης λέξης στη ρίζα της λέξης, συνεχής παράληψη της κατάληξης “-ing” στους χρόνους διαρκείας ή της κατάληξης “-ed” των αορίστων, μερικές φορές σωστές αποκρίσεις στις μορφές των ομαλών αορίστων και λανθασμένες αποκρίσεις σε ρήματα με ανώμαλο αόριστο.

Ο εξεταστής ακολουθεί τα παρακάτω βήματα για να ολοκληρώσει την Ανάλυση Απόκρισης του Τμήματος 3, Ρήματα:

1. Κατά τη διάρκεια της διαχείρισης του Τμήματος 3, καταγράφει τις πραγματικές αποκρίσεις του μαθητή στα ρήματα στο Φυλλάδιο Καταγραφής του Εξεταστή, όταν ο μαθητής κάνει ένα λάθος ονομασίας.
2. Αφού έχει πραγματοποιηθεί το ΤΕΛ-2, ο εξεταστής θα πρέπει να επαναλάβει τις αποκρίσεις στο Τμήμα 3 και να δείξει βαθμολογώντας με «ναι» ή «όχι» στο Μέρος V του Φυλλαδίου Καταγραφής του Εξεταστή την παρουσία ή απουσία των σχημάτων λάθους (βλέπε Σχήμα 2.7).

Τα σχέδια λάθους για κάθε μορφή καταγράφονται πιο κάτω. Διερμηνεία αυτών των σχεδίων των λαθών αυτής της μορφής παρουσιάζεται στο Κεφάλαιο 6 του Οδηγού Χρήσης του ΤΕΛ-2.

Τμήμα 3. Ονομασία Εικόνων: Ρήματα																						
Μέτρηση Εύρεσης Λέξης																						
Θέ- μα #	Λέξεις διάρκειας "-ing"				Λέξεις Παρελθοντικής Μορφής				Περ. Κατ. (0.1)	Περ Ακρ. (0.1)												
	Υποδειγμα- τικές Λέξεις	Απόκριση Μαθητή	Ακρ.σε <4 sec (0.1)	Έλεγχ. Καταν. (0.1)	Υπο- δειγμα- τικές Λέξεις	Απόκριση Μαθητή	Ακρ.σε <4 sec (0.1)	Έλεγχ Κατ. (0.1)														
A.	walking				walked																	
B.	jumping				jumped																	
Γ.	reading				read																	
	Στοχευμένες Λέξεις				Στοχευ- μένες Λέξεις																	
1.	crawling		1	1	crawled		1	1	1	1												
2.	spraying	painting	0	1	sprayed	painting	0	1	1	0												
3.	raking	sweeping	0	1	raked	sweeping	0	1	1	0												
4.	pouring	Pouring	1	1	poured	pour	0	1	1	0												
5.	bowling	Bowing	1	1	bowed	done	0	1	1	0												
6.	painting		1	1	painting		1	1	1	1												
7.	packing		1	1	packed		1	1	1	1												
8.	planting		1	1	planted		1	1	1	1												
9.	mailing		1	1	mailed		1	1	1	1												
10.	skiing		1	1	skied		1	1	1	1												
11.	skating		1	1	skated		1	1	1	1												
12.	picking	planting	0	1	picked	plant	0	1	1	0												
13.	measuring	Writing	0	1	measured	Oh, measure	0	1	1	0												
Σύνολα									13	7												
									ΠΛΒ	ΠρΒ												
Ανάλυση Απάντησης: Τμήμα 3, Ρήματα																						
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 15%;"><b>Ναι</b></td> <td style="width: 15%;"><b>Όχι</b></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">x</td> <td></td> <td>Λάθη Εύρεσης Λέξης σχετικά με τη ρίζα του ρήματος (βλέπε Εγχειρίδιο Εξεταστή για Ερμηνεία)</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">x</td> <td>Συνεχής Παράλειψη των κατάληξων -ing διάρκειας ή κατάληξεις ομαλών αορίστων (π.χ. - ed) (προτείνεται αξιολόγηση συνεχής παρακολούθησης της γλώσσας)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">x</td> <td></td> <td>Μερικές φορές ακριβείς βαθμολογίες σε ρήματα ομαλών αορίστων (βλέπε Εγχειρίδιο Εξεταστή για Διερμηνεία)</td> </tr> </table>											<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>		x		Λάθη Εύρεσης Λέξης σχετικά με τη ρίζα του ρήματος (βλέπε Εγχειρίδιο Εξεταστή για Ερμηνεία)		x	Συνεχής Παράλειψη των κατάληξων -ing διάρκειας ή κατάληξεις ομαλών αορίστων (π.χ. - ed) (προτείνεται αξιολόγηση συνεχής παρακολούθησης της γλώσσας)	x		Μερικές φορές ακριβείς βαθμολογίες σε ρήματα ομαλών αορίστων (βλέπε Εγχειρίδιο Εξεταστή για Διερμηνεία)
<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>																					
x		Λάθη Εύρεσης Λέξης σχετικά με τη ρίζα του ρήματος (βλέπε Εγχειρίδιο Εξεταστή για Ερμηνεία)																				
	x	Συνεχής Παράλειψη των κατάληξων -ing διάρκειας ή κατάληξεις ομαλών αορίστων (π.χ. - ed) (προτείνεται αξιολόγηση συνεχής παρακολούθησης της γλώσσας)																				
x		Μερικές φορές ακριβείς βαθμολογίες σε ρήματα ομαλών αορίστων (βλέπε Εγχειρίδιο Εξεταστή για Διερμηνεία)																				

**Σχήμα 2.7.** Ολοκληρωμένη Ανάλυση Αποκρίσεων για τα ρήματα για μαθητή της δεύτερης βαθμίδας (Προκαταρκτική Μορφή, Φυλλάδιο Καταγραφής Εξεταστή, σελίδα 4).

### Προκαταρκτική Μορφή.

Εύρεση λαθών της ρίζας του ρήματος.

Συνεχής παράλειψη της κατάληξης “- ing” στους χρόνους διάρκειας.

### Βασική Μορφή.

Εύρεση Λαθών στη ρίζα του ρήματος.

Συνεχής παράλειψη της κατάληξης – “ing” στους χρόνους διάρκειας ή στις κατάληξεις των αορίστων (π.χ. -ed).

Μερικές φορές ακριβείς βαθμολογίες στους ομαλούς σχηματισμούς των αορίστων.

### **Ενδιάμεση Μορφή.**

Λάθη εύρεσης λέξεων στις ρίζες των ρημάτων.

Συνεχείς παραλείψεις των καταλήξεων “-ing” στους χρόνους διαρκείας ή των καταλήξεων των αορίστων (π.χ “-ed”).

Μερικές φορές ακριβείς βαθμολογίες στους ομαλούς αορίστους των ρημάτων.

Ανακριβείς βαθμολογίες στους ανώμαλους αορίστους των ρημάτων.

## **2.2. Ο Σκοπός του TWF – 2 [TEΛ – 2 για την ελληνική γλώσσα].**

Το TEΛ – 2 Τεστ Εύρεσης Λέξεων της Diane J. German αναπτύχθηκε ως ένα εργαλείο για την αξιολόγηση των ικανοτήτων εύρεσης λέξεων των παιδιών. Πριν την δημιουργία του, η εύρεση λέξεων των παιδιών αξιολογούνταν μέσα από παρατηρήσεις απόδοσης σε ανεπίσημες εργασίες ονομασίας εικόνων, σε επίσημα μέτρα λεξιλογίου και εντυπωσιακά μικρότερα τεστ από σειρά τεστ κατανόησης της γλώσσας. Το TEΛ-2 , όμως, ήταν το πρώτο μέτρο που αναφερόταν σε νόρμες, το οποίο αναπτύχθηκε μόνο για να εκτιμήσει την ικανότητα των παιδιών για εύρεση λέξεων. Έτσι, πρόσφερε στους εξεταστές συστηματικές διαδικασίες τεστ, οι οποίες υποστηριζόταν από τις έρευνες αξιοπιστίας και εγκυρότητας και από αντιπροσωπευτικά δεδομένα νόρμας. Το TEΛ-2 είναι ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο τεστ και είναι σταθμισμένο στην αγγλική γλώσσα κάτι όμως, που δεν ισχύει για τον Ελληνικό χώρο. Το τεστ έχει αναπτυχθεί σαν ένα όργανο παρακολούθησης της ικανότητας εύρεσης λέξεων, είναι κατάλληλο για χρήση σε παιδιά ηλικίας από 4 ετών έως 12 χρονών και 11 μηνών, τα οποία καταλαβαίνουν τις οδηγίες του τεστ, είναι οικεία με την ονομασία και αναγνώριση εικόνων, καθώς επίσης και με την απόκριση σε προτάσεις και είναι ικανά να κατανοήσουν και να απαντήσουν στα υποδείγματα – ερεθίσματα.

Το TEΛ-2 έχει σκοπό να βοηθήσει τους παθολόγους γλώσσας και ομιλίας, τους δασκάλους των μαθησιακών δυσκολιών, τους ψυχολόγους των σχολείων, τους ειδικούς ανάγνωσης και άλλους νοσοκομειακούς γιατρούς και ειδικούς εκπαιδευτές, να εκτιμήσουν τις ικανότητες εύρεσης λέξεων σε μαθητές προσχολικής ηλικίας και στοιχειώδους εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα του TEΛ-2 παρέχουν στον εξεταστή μια ακριβή και κατανοητή ανάλυση των ικανοτήτων εύρεσης λέξης ενός μαθητή και μια δομή για την περιγραφή της συμπεριφοράς ανάκτησης του παιδιού στους δασκάλους, γονείς και σε άλλους από το προσωπικό του σχολείου. Επειδή η απόδοση ανάκτησης ενός μαθητή συγκρίνεται με αυτή



των τυπικών μαθητών από ένα μεγάλο τυποποιημένο δείγμα, η ικανότητα εύρεσης λέξης του παιδιού μπορεί να αναγνωρισθεί αξιόπιστα.

Το TWF-2 παράγει τρεις τύπους βαθμολογιών: οι πρώτες βαθμολογίες, τα ηλίκα και τα ποσοστά. Αυτές οι βαθμολογίες είναι οι πιο σημαντικές πληροφορίες οι οποίες συνδέονται με την απόδοση ενός μαθητή στο TWF-2. Συνδεδεμένες με το επιπρόσθετο ανεπίσημο τεστ πληροφοριών, την άμεση παρατήρηση της τάξης και την γνώση, η οποία αποκτιέται από άλλες αξιολογήσεις, οι εξεταστές θα είναι σε θέση να δημιουργήσουν μια κατάλληλη διάγνωση της δυσκολίας εύρεσης λέξης ενός μαθητή. Εξαιτίας της σημασίας τους, οι διάφορες βαθμολογίες συζητιούνται πιο κάτω και παρέχονται προτάσεις για την κατάλληλη χρήση και ερμηνεία.

Το ΤΕΛ-2 μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση της προόδου αποκατάστασης. Οι ανεπίσημες αναλύσεις του ΤΕΛ-2 παρέχουν πληροφορίες οι οποίες είναι χρήσιμες στην επιλογή κατάλληλων στρατηγικών ανάκτησης για μαθητές με δυσκολίες εύρεσης λέξεων. Επιπλέον, τεστ συνεχούς παρακολούθησης σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα μπορούν να παρέχουν τεκμηρίωση της προόδου και να βοηθήσουν να καθοριστεί εάν το δεδομένο πρόγραμμα μεσολάβησης είναι κατάλληλο. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση πριν και μετά το τεστ, χρησιμοποιώντας το ΤΕΛ-2, επιτρέπει στον εξεταστή να παρατηρήσει τη βελτίωση στις κατηγορίες ονομασίας και την μείωση των δευτερευόντων χαρακτηριστικών.

### 2.3. Αποκλίσεις από το αρχικό τεστ.

Για τη χορήγηση του τεστ χρειάστηκε σε κάποια υποδοκιμασία να γίνει κάποια αλλαγή για να συμβαδίζει με τα ελληνικά δεδομένα. Η αλλαγή έγινε με τη βοήθεια του επόπτη της εργασίας κ. Διονύση Ταφιάδη και αφορά:

#### **Τομέας 3: Συμπλήρωση πρότασης.**

Οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στη μετατροπή της πρότασης από τα Αγγλικά στα Ελληνικά, έγινε διότι ήταν πιο οικεία στα παιδιά και φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Αμερικάνικη φράση	Ελληνική φράση (αντικαταστάσεις)
Στις τηγανίτες ρίχνεις σιρόπι από σφενδάμι.	Στις τηγανίτες ρίχνεις σιρόπι από κεράσι.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ



## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Η Μεθοδολογία της έρευνας και τα Αποτελέσματα – Ευρήματα.**

### **3.1. Ο Σκοπός της έρευνας.**

Η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει την μετάφραση και προσαρμογή του TWF – 2 στην ελληνική γλώσσα και την χορήγηση αυτού σε παιδιά ηλικίας από 10 έως 10 ετών και 11 μηνών. Ο κύριος σκοπός της μελέτης αυτής είναι να αποτελέσει το πρώτο βήμα για την στάθμιση του τεστ στην ελληνική γλώσσα και να διαπιστώσουμε κατά πόσο μπορεί να φανεί χρήσιμο, τόσο στην ταξινόμηση της ικανότητας εύρεσης λέξεων, όσο και στην δημιουργία ενός κατάλληλου θεραπευτικού προγράμματος, μιας και η διαφορική διάγνωση είναι η βάση της πρόγνωσης και της θεραπείας.

Κατόπιν, με την χορήγηση σε φυσιολογικά υποκείμενα, θέλουμε να δούμε αρχικά κατά πόσο οι αλλαγές που έγιναν στο τεστ είναι κατανοητές στα υποκείμενα και στη συνέχεια τα αποτελέσματα τους να αποτελέσουν μέτρο σύγκρισης με τα αποτελέσματα των εξεταζόμενων με κάποια παθολογία (πχ. Γλωσσική καθυστέρηση).

Πολλοί βέβαια, που σχετίζονται με τον κλάδο υγείας και ειδικότερα με τα προβλήματα στην παιδική ηλικία, θα έχουν την απορία γιατί να γίνει μια τέτοια έρευνα και γιατί να προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα, καθώς και πλήθος άλλων ερωτήσεων. Σε αυτές τις ερωτήσεις υπάρχει μία απλή απάντηση. Όλα ανάγονται σε δύο πράγματα, στην αναγκαιότητα αυτού του τεστ και στο πόσο σπουδαίο είναι αυτό και τα ευρήματά του.

#### **3.1.1. Η Περιγραφή της Μεθοδολογίας.**

Αυτό το κεφάλαιο περιγράφει τη μεθοδολογία, το ερευνητικό σχέδιο, τον προσδιορισμό των μεταβλητών, την επιλογή των συμμετεχόντων και την οργάνωση της έρευνας, την διαδικασία συλλογής δεδομένων, την μέθοδο συλλογή δεδομένων και καταγραφής, την επεξεργασία των στοιχείων και τη στατιστική ανάλυση, επίσης παρουσιάζονται και οι περιορισμοί της έρευνας αυτής. Μια περίληψη ακολουθεί για την μεθοδολογία. Αυτή η μελέτη εξέτασε τις προσαρμογές του τεστ στην ελληνική γλώσσα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της δοκιμασίας. Οι μεταβλητές της ηλικίας, του φύλου και

των απαντήσεων των εξεταζόμενων μας και του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων εμπεριέχονται λόγω της σημασίας τους στην βιβλιογραφία.

Πριν από την έναρξη της συλλογής δεδομένων, ο συντάκτης αυτής της εργασίας έκανε μια πλήρη βιβλιογραφική επισκόπηση. Επιπλέον, ήταν σε τακτική επαφή με τον καθηγητή του ο οποίος επέβλεπε και της διαδικασίας χορήγησης του τεστ σχετικά με τις τεχνικές χορήγησης.

### **3.2. Ο Σχεδιασμός Έρευνας.**

Η έρευνα χωρίστηκε σε τέσσερα μέρη. Κατ' αρχήν, η μετάφραση και των δύο τεστ έγινε στην ελληνική γλώσσα. Μετά, ακολούθησε μία πιλοτική έρευνα που έγινε για να ελεγχθούν οι προσαρμογές στην ελληνική γλώσσα. Το τρίτο μέρος, της μεθοδολογίας, περιέλαβε στην χορήγησή του, τα στοιχεία κωδικοποίησης και την εισαγωγή δεδομένων. Το τέταρτο τμήμα σχετίζεται με την ανάλυση των στοιχείων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

#### **3.2.1. Η μετάφραση και η προσαρμογή του τεστ.**

Η διαδικασία μετάφρασης του TWF – 2 από τα αγγλικά στα ελληνικά έγινε με την παρακάτω διαδικασία: η αρχική έκδοση του τεστ μεταφράστηκε, ανεξάρτητα, από τρεις φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας, οι οποίοι είχαν επάρκεια σε γραπτό και προφορικό επίπεδο της αγγλικής γλώσσας. Το αποτέλεσμα των τριών ελληνικών εκδόσεων μεταφράστηκε ξανά στα αγγλικά από τρεις ανεξάρτητους φυσικούς ομιλητές της αγγλικής γλώσσας, οι οποίοι είχαν επάρκεια σε γραπτό και προφορικό επίπεδο της ελληνικής γλώσσας. Από τις τρεις μεταφράσεις, τα ερεθίσματα – εικόνες, τα οποία μεταφράστηκαν επακριβώς από τα αγγλικά στα ελληνικά και αντίστροφα, συμπεριλήφθησαν στις τελικές εκδόσεις των δυο τεστ. Επίσης, οι τελικές ελληνικές εκδόσεις δόθηκαν σε τρεις δίγλωσσους (ελληνικών-αγγλικών) κριτές, μαζί με τις αγγλικές εκδόσεις, για να επιβεβαιώσουν το τελικό αποτέλεσμα. Τέλος δυο λογοθεραπευτές και μια γλωσσολόγος – η οποία επιμελήθηκε τις αλλαγές σε γλωσσικό και λεξιλογικό επίπεδο – επιλέχθηκαν για να ελέγξουν αν οι προσαρμογές ήταν επαρκείς και μας επιβεβαίωσαν την τελική ελληνική έκδοση.

Επίσης μια γραφίστας ανέλαβε να σχεδιάσει τις καινούριες εικόνες για τις ελληνικές εκδόσεις των δυο τεστ, ακολουθώντας την ήδη υπάρχουσα φιλοσοφία σχεδίασης – απεικόνισης των αγγλικών εκδόσεων.

### 3.2.2. Η πιλοτική έρευνα.

Η πιλοτική έρευνα διεξήχθη τον Μάρτιο του 2009 έως τον Οκτώβριο του 2010 για να καθορίσει την δυσκολία των αντικειμένων και να ελέγξει την εγκυρότητα τους, καθώς και άλλα χαρακτηριστικά. Αυτό θα απλοποιήσει τη χορήγηση για μια μελλοντική στάθμιση των δύο τεστ.

Ο πιλοτικός έλεγχος αποτελούνταν από 2 μέρη: Το πρώτο μέρος περιέχει αντικείμενα που εξασφαλίστηκαν από το χαμηλότερο και υψηλότερο επίπεδο του TWF – 2. Το δεύτερο μέρος περιέχει τα καινούρια ελληνικά ερεθίσματα. Οι αρχικές συχνότητες των ερεθισμάτων, οι οποίες βασίστηκαν στην αύξηση της δυσκολίας των ερεθισμάτων, διατηρήθηκε για το πρώτο μέρος. Για το δεύτερο μέρος, η σειρά αντικειμένων βασίστηκε σε μια δομημένη κατηγορία της προσλαμβανόμενης δυσκολίας των ερεθισμάτων, η οποία αποδείχτηκε μια ακριβής μέθοδος καθορισμού συχνότητας των ερεθισμάτων. Η βάση και οροφή των 8 διαδοχικών σωστών απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε για το πρώτο μέρος. Μια βάση και μια οροφή του 10 χρησιμοποιήθηκε για το δεύτερο μέρος.

Στις απαντήσεις των εξεταζόμενων που βαθμολογήθηκαν ως λανθασμένες, έγινε αρχικά μια αδρή αξιολόγηση για να καθοριστεί αν οι επιπλέον απαντήσεις πρέπει να μετρηθούν ως σωστές. Όταν οι επιπλέον απαντήσεις αναγνωρίστηκαν, τα αντικείμενα επαναβαθμολογήθηκαν.

Επίσης, διεξήχθησαν αναλύσεις που βασίζονταν και στη θεωρία των κλασικών τεστ (CTT) και στη θεωρία ανταπόκρισης (IRT). Οι αναλύσεις CTT περιλαμβάνουν τον υπολογισμό για κάθε αντικείμενο με τη δυσκολία του, της διάκρισης του αντικειμένου και του δείκτη αξιοπιστίας του αντικειμένου (αυτός ο δείκτης εμφανίζει μοναδική διαφοροποίηση του αντικειμένου ως προς τελικό αποτέλεσμα). Αυτή η ανάλυση αναφέρεται ως ανάλυση Rasch που απέδωσε τις διαβαθμίσεις του ερωτήματος και τα δεδομένα της καλύτερης επίδοσης.

### ***Δεύτερη ανάλυση αντικειμένων.***

Κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων έγινε και μια δεύτερη ανάλυση αντικειμένων. Το πρώτο μέρος αυτής της ανάλυσης περιλάμβανε την επανάληψη των αναλύσεων CTT και IRT που έγιναν στην πιλοτική έκδοση. Το δεύτερο μέρος της ανάλυσης αφορούσε τον προσδιορισμό αντικειμένων, τα οποία μπορεί να περιείχαν προκαταλήψεις ως προς μια ειδική κατηγορία ανθρώπων. Ως αποτέλεσμα αυτών των αναλύσεων ορίστηκαν τα αντικείμενα που θα αποτελούσαν την τελική μορφή του τεστ.

### ***Αναλύσεις CTT και IRT***

Για αυτή την ανάλυση ένα δείγμα 30 εξεταζόμενων επιλέχθηκε από τα πρωτόκολλα που ελήφθησαν από τη πιλοτική μελέτη. Τα πρωτόκολλα επιλέχθηκαν τυχαία από αυτά που είχαμε πρόσβαση σε εκείνο το σημείο της μελέτης (100) για να ταιριάζουν στα χαρακτηριστικά της ηλικιακή μας ομάδα, σε σχέση με το φύλο και την εκπαίδευση των γονέων.

### ***Προκαταλήψεις αντικειμένων.***

Μελέτες για την προκατάληψη των αντικειμένων διεξήχθησαν ώστε να έχουμε ένα τεστ δίκαιο στο να κάνει διάγνωση για το προφορικό λεξιλόγιο και λεξιλόγιο κατανόησης. Αυτή η διαδικασία περιλάμβανε ποιοτικές πληροφορίες που πήραμε από άτομα που συμμετείχαν στη μελέτη στάθμισης και μια κριτική από μια ομάδα ατόμων με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή. Οι πληροφορίες αυτές συγκεράστηκαν με μια ποσοτική ανάλυση των προκαταλήψεων που δείχνει τη διαφορετική λειτουργία των αντικειμένων.

### ***Κριτική αντικειμένων.***

Όλοι οι εξεταζόμενοι της μελέτης ενθαρρύνθηκαν να εντοπίσουν αντικείμενα τα οποία θα μπορούσαν να είναι προκατειλημμένα ή προβληματικά κατά οποιοδήποτε τρόπο. Αυτές οι πληροφορίες εξετάστηκαν για να εντοπιστούν οι πιθανώς προκατειλημμένες ερωτήσεις. Με λίγα λόγια, ανασκόπησαν τα ερεθίσματα – εικόνες και εντόπισαν αυτά που ένιωθαν ότι περιέγραφαν τα άτομα ακατάλληλα ή ενδυνάμωναν στερεότυπα ή ότι πιθανόν να ήταν ευκολότερα ή δυσκολότερα για μια συγκεκριμένη ομάδα.

### ***Διαφοροποιημένη λειτουργική ανάλυση αντικειμένων.***

Για να εκτιμήσουμε ποσοτικά τις προκαταλήψεις των αντικειμένων, πραγματοποιήθηκε μια ανάλυση διαφοροποίησης των αντικειμένων, χρησιμοποιώντας τη

διαδικασία Mantel- Haenzel. Αυτή η διαδικασία χρησιμοποιήθηκε γιατί παρέχει σταθερά αποτελέσματα ακόμη και με σχετικά μικρά δείγματα.

Η λειτουργική διαφοροποίηση αντικειμένων γίνεται όταν τα άτομα από μια ομάδα, έχοντας το ίδιο επίπεδο ικανοτήτων με μια δεύτερη ομάδα, βρίσκουν ένα αντικείμενο λίγο πιο δύσκολο. Για να προσδιοριστεί η λειτουργική διαφοροποίηση των αντικειμένων έγιναν αντιπαραθέσεις ανάμεσα σε ομάδες, βασιζόμενες στο γένος (άρρεν – θήλυ). Ο αριθμός των συμμετεχόντων στην ανάλυση αυτή ήταν 100. Σε κάθε αντιπαραθέση, ανατέθηκε στους εξεταζόμενους ένα από τα πέντε επίπεδα ικανότητας, που βασίστηκε στο αποκτηθέν τελικό αποτέλεσμα που πήραν στο TWF – 2 τεστ. Μετά υπολογίστηκε η στατιστική του Mantel-Haenzel για κάθε ερώτημα, διορθώθηκε χρησιμοποιώντας τη διαδικασία των Holland και Thayer's (1988) και εκτιμήθηκε η σπουδαιότητα τους βασιζόμενη στη στατιστική chi-square.

### 3.2.3. Η στατιστική Ανάλυση και η κωδικοποίηση.

Αυτή η μελέτη χρησιμοποίησε διαφορετικές αναλυτικές στρατηγικές. Ο έλεγχος της κανονικότητας ή μη των κατανομών των παρατηρήσεων, τόσο στο σύνολο του δείγματος, όσο και στις διάφορες υποομάδες, έγινε με τη μέθοδο των Kolmogorov- Smirnov. Στους πίνακες που θα ακολουθήσουν, στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο, οι μεν μετρήσιμες μεταβλητές παρουσιάζονται με το μέσο όρο (mean value) των μετρήσεων τους, την τυπική απόκλιση (standard deviation), την ελάχιστη (min value) και τη μέγιστη τιμή (max value), καθώς και το εύρος των τιμών, οι δε μη μετρήσιμες μεταβλητές (βαθμωτές, διχοτομικές ή κατηγορηματικές) παρουσιάζονται με τη συχνότητα (απόλυτος αριθμός) εμφάνισης απάντησης καθώς και με τη σχετική συχνότητα (ποσοστιαία αναλογία) εμφάνισης της κάθε τιμής της μεταβλητής. Τέλος, ο στατιστικός έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε για το τσεκάρισμα των διαφορών, στις μετρήσεις που παρατηρήθηκαν μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων και υποομάδων, ήταν το t-test (student's t-test), οι συσχετίσεις (correlation's) και η παλινδρόμηση. Επίσης έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

Για την αξιοπιστία της μέτρησης έχουμε:

### ***Εσωτερική συνάφεια.***

Για να ελέγξουμε την εσωτερική συνάφεια ή την ομοιογένεια για τα ερεθίσματα – εικόνες του τεστ, ο συντελεστής alpha Cronbach's χρησιμοποιείται στο συγκεκριμένο ηλικιακό επίπεδο. Αυτό το στατιστικό στοιχείο υπολογίζεται από την ομοιομορφία των ερεθισμάτων του τεστ και βασίζεται στην εσωτερική τους σχέση. Ένα άλλο μέτρο εσωτερικής συνάφειας είναι το να κόβεται στην μέση ο συντελεστής ο οποίος, σε αυτήν την περίπτωση, συσχετίζει τα αποτελέσματα που προέρχονται από μονά αριθμημένα αντικείμενα με τα αποτελέσματα από ζυγά αριθμημένα αντικείμενα. Οι συσχετισμοί της κάθε ανάλυσης υποδηλώνουν την ομοιογένεια των αντικειμένων του τεστ και παρέχουν έναν δείκτη του ποσοστού των λαθών, συνδεδεμένο με τα αποτελέσματα του τεστ.

### ***Χρονική σταθερότητα (temporal stability).***

Η αξιοπιστία του τεστ παρέχει στοιχεία για την σταθερότητα με την οποία ένα τεστ αξιολογεί το ίδιο άτομο με την πάροδο του χρόνου. Για να εξεταστεί η χρονική σταθερότητα του TWF – 2 οι 30 εξεταζόμενοι επανεξετάστηκαν από τον ίδιο εξεταστή. Κατά μέσο όρο το διάστημα μεταξύ του πρώτου και δεύτερου τεστ ήταν 20 ημέρες.

### ***Εσωτερική αξιοπιστία.***

Η αξιοπιστία αυτή αναφέρεται στην συνοχή με την οποία διαφορετικοί εξεταστές μπορούν να αποκτήσουν το ίδιο αποτέλεσμα για την ικανότητα ενός εξεταζόμενου. Για το TWF – 2, η εσωτερική αξιοπιστία αξιολογήθηκε εξετάζοντας την συνοχή με την οποία οι εξεταζόμενοι μπορούν να ακολουθούν την διαδικασία των αποτελεσμάτων αφού το τεστ έχει χορηγηθεί, η εσωτερική αξιοπιστία αξιολογήθηκε με τρεις διαφορετικούς τρόπους για να ελέγξουμε τα διαφορετικά δυναμικά και την πηγή των λαθών.

#### ***A. Αξιοπιστία βαθμολόγησης.***

Η πρώτη ανάλυση έγινε για την αξιολόγηση της συνάφειας, του αν οι εξεταστές είναι σε θέση να ακολουθήσουν μια σειρά στη βαθμολόγηση, μετά την χορήγηση του τεστ. Για την διεξαγωγή της μελέτης αυτής 30 συμπληρωμένα πρωτόκολλα επιλέχθηκαν τυχαία από το δείγμα μας, 15 από το καθένα από το συγκεκριμένο ηλικιακό επίπεδο με βάση το φύλο. Κάθε άτομο εξετάστηκε από διαφορετικό εξεταστή. Κάθε πρωτόκολλο χορηγήθηκε από διαφορετικούς εξεταστές. Από τέσσερις βαθμολογητές ζητήθηκε να ακολουθήσουν τις διαδικασίες που παρουσιάζονται σε αυτό το εγχειρίδιο για να αποκτήσουν τελικά



αποτελέσματα για καθένα από τα 30 άτομα, βασιζόμενοι αποκλειστικά στην διόρθωση των ερεθισμάτων σωστού ή λάθους. Δύο από τους βαθμολογητές ήταν εκπαιδευμένοι και έμπειροι βαθμολογητές αυτού του τεστ και δύο βασίστηκαν στις οδηγίες που παρουσιάζονται σε αυτό το εγχειρίδιο. Τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν αργότερα με τα αποτελέσματα του υπολογιστή.

#### *B. Αξιοπιστία της αξιολόγησης των απαντήσεων.*

Ο σκοπός αυτής της ανάλυσης είναι να αξιολογήσει την ικανότητα ενός εξεταστή, κατά την οποία θα μπορεί να βαθμολογήσει την απάντηση ενός εξεταζόμενου ως σωστή ή λάθος.

Για αυτή την ανάλυση, επιλέχθηκαν τα ίδια 30 πρωτόκολλα αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν στην παραπάνω ανάλυση. Ζητήθηκε από τους εξεταστές να καταγράψουν τις απαντήσεις των εξεταζόμενων για το κάθε αντικείμενο εξέτασης και να το βαθμολογήσουν σαν σωστό ή λάθος, καθώς χορηγούσαν το τεστ. Για το σκοπό αυτής της έρευνας, όλες οι υπογραμμίσεις οι οποίες δείχνουν σωστή ή λάθος απάντηση, αφαιρέθηκαν από τα πρωτόκολλα. Ένας εκπαιδευμένος εξεταστής, έκανε μία επισκόπηση – αξιολόγηση στις καταγραφές αυτές, οι οποίες ήταν γραμμένες πάνω στα πρωτόκολλα αυτά, και αναβαθμολόγησε κάθε ερέθισμα. Αυτές οι δύο απαντήσεις συγκρίθηκαν με τα αρχικά – αυθεντικά σκορ.

#### *Γ. Αξιοπιστία της χορήγησης.*

Για αυτή την ανάλυση 3 εξεταστές αξιολογήθηκαν από έναν άλλον εξεταστή στο ίδιο ακριβώς εξεταστικό τμήμα. Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να ελέγξουμε αν μπορεί να χορηγηθεί το τεστ με έναν σαφή τρόπο από διαφορετικούς εξεταστές. Αυτή η ανάλυση θεωρείται όχι τόσο σημαντική αφού η διαδικασία χορήγησης, σε αυτή την έκδοση, επιτρέπει στον εξεταστή να παρέχει βοήθεια στον εξεταζόμενο, όταν η πρώτη απάντηση σε ένα αντικείμενο συναντά ένα από τα κριτήρια τα οποία αναφέρονται στις εντολές χορήγησης. Η αποτυχία αυτών των εντολών μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικά πρώιμα αποτελέσματα. Αυτή η ανάλυση διαφέρει από την εξέταση ανάλυσης της αξιοπιστίας, ως προς τον χρόνο ανάμεσα στις δύο αξιολογήσεις και ως προς τους εξεταστές οι οποίοι από την μία εξέταση στην άλλη είναι διαφορετικοί.

### ***Ο Έλεγχος της εγκυρότητας.***

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας των συγκεκριμένων εργαλείων μέτρησης ακολουθήσαμε δύο διαδικασίες.

1. Εγκυρότητα περιεχομένου. Αυτή η μορφή εγκυρότητας των τεστ αποδεικνύεται από τις ακόλουθες επιμέρους παραμέτρους:
  - α) Τη διατύπωση και διαμόρφωση μεγάλου αριθμού ασκήσεων σε κάθε θεματική.
  - β) Την επιλογή των θεματικών και των επιμέρους ασκήσεων τους σύμφωνα με τη βιβλιογραφική προσέγγιση του θέματος της έκφρασης και κατανόησης του λεξιλογίου, αλλά και με τα ερευνητικά αποτελέσματα των ερευνητικών προσπαθειών που έχουν γίνει μέχρι σήμερα.
  - γ) Την ανάλυση των θεματικών ως προς το δείκτη διακριτότητας, ώστε να μπορούμε να διαφοροποιήσουμε τις υψηλές από τις χαμηλές επιδόσεις των εξεταζόμενων. Συγκρίνοντας τις τιμές του συγκεκριμένου δείκτη με τις αντίστοιχες τιμές των δεικτών αξιοπιστίας των θεματικών, μπορούμε να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την καταλληλότητα και την εγκυρότητα των ίδιων των θεματικών αλλά και των τεστ στο σύνολό τους.
  - δ) Μια ικανοποιητική διαδικασία ελέγχου της εγκυρότητας περιεχομένου είναι ο υπολογισμός του δείκτη διακριτότητας (discrimination index) των ερωτήσεων των τεστ. Οι τιμές του δείκτη αυτού κυμαίνονται από 0,20 έως 0,70, οπότε μια τιμή 0,40 μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητική (Mehrens & Lehmann, 1978). Όσο πιο υψηλός είναι ο δείκτης διακριτότητας, τόσο πιο πολλοί εξεταζόμενοι έχουν σημειώσει την αναμενόμενη επίδοση στην κάθε ερώτηση. Αυτό μας βοηθά να διακρίνουμε κατά πόσο μια ερώτηση είναι αξιόπιστη και έγκυρη.
2. Δομική εγκυρότητα (ή εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής). Η συγκεκριμένη μορφή εγκυρότητας ελέγχθηκε μέσα από την μελέτη τόσο των δεικτών αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας – συνάφειας των θεματικών (Alpha του Cronbach), όσο και του δείκτη διάκρισης των θεματικών.

### **3.3. Ο Καθορισμός πληθυσμού και μέγεθος δείγματος.**

Στην παρούσα έρευνα το τεστ χορηγήθηκε σε 100 παιδιά [50 αγόρια και 50 κορίτσια] στην ευρύτερη περιοχή των Ιωαννίνων. Η επιλογή του δείγματος, αν και είχε μία ηλικιακή ομοιογένεια [min:10 έως max:10 – 11 μηνών, mean: 10.05, SD: 0.34] έγινε ανεξάρτητα από

καταγωγή, οικογενειακή κατάσταση και κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Από αυτό το δείγμα σε εκπαιδευτικό επίπεδο στο 100% είχαν ίδια εκπαίδευση.

Να σημειωθεί ότι, για να επιτευχθεί η χορήγηση της κλίμακας, χρειάστηκε να γίνει διαβεβαίωση στα υποκείμενα, στους συγγενείς, και τους λοιπούς φροντιστές τους, πως τα προσωπικά τους στοιχεία θα παραμείνουν απόρρητα (ακολουθήθηκε πιστά ο κώδικας της Νυρεμβέργης και η διακήρυξη του Ελσίνκι για την προστασία των ανθρώπων από κάθε μορφής έρευνα) και φυσικά πως θα υπογράψουν την επιστολή συμμετοχής στην έρευνα..

### **3.3.1. Η Διαδικασία συλλογής δεδομένων.**

Αρχικά έγινε εκπαίδευση της σπουδάστριας από τον κ. Ταφιάδη ως προς τον τρόπο χορήγησης των δοκιμασιών, έτσι ώστε να εξοικειωθεί ο εξεταστής με την διαδικασία χορήγησης του τεστ και να μην παρουσιάσει δυσκολία όταν θα έρθει σε επαφή με τα παιδιά. Η χορήγηση του τεστ έγινε σε όλα τα άτομα με την ίδια διαδικασία ακολουθώντας της οδηγίες που αναφέρονται στο εγχειρίδιο με τις οδηγίες χρήσεως (administrative manual) του τεστ.

Η διαδικασία χορήγησης του τεστ έγινε και στα 100 υποκείμενα στον χώρο δραστηριοτήτων, παρουσία και των δύο πλευρών. Μετά την τυπική γνωριμία με τα υποκείμενα, έγινε η εξήγηση του σκοπού της έρευνας στους φροντιστές ή στους ίδιους και ζητήθηκε η συγκατάθεση τους. Στη διαδικασία χορήγησης ήταν παρών ο/η δάσκαλος ή/και ο φροντιστής του κάθε παιδιού, καθώς επίσης και η σπουδάστρια, που επιμελήθηκε την παρούσα έρευνα και η οποία πραγματοποίησε την εξέταση. Πρέπει να αναφερθεί ότι πριν την χορήγηση λήφθηκε ένα ιστορικό του κάθε παιδιού, τα οποία μελετήθηκαν, επαρκώς, έτσι ώστε να γίνει γνωστή η σωματική και πνευματική κατάσταση των παιδιών. Η διαδικασία χορήγησης στον σχολικό χώρο πραγματοποιήθηκε πρωινές ώρες ανάμεσα στις 08:30π.μ και 13:30 μ. μ.

Μετά την τυπική γνωριμία με τα παιδιά έγινε η εξήγηση του σκοπού της εξέτασης και ζητήθηκε η συγκατάθεση των φροντιστών τους. Στη συνέχεια, από το χώρο δραστηριοτήτων μεταφερθήκαμε σε άλλη αίθουσα για να επιτευχθεί πιο ήσυχο περιβάλλον. Κατόπιν, το κάθε παιδί κάθισε μπροστά σε ένα τραπέζι απέναντι και ελαφρώς δεξιά του εξεταστή. Φροντίσαμε οι συνθήκες φωτισμού να είναι κατάλληλες και τα υλικά να μπορούν να τοποθετηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν τα παιδιά να τα δουν και να τα χειριστούν χωρίς δυσκολία.

Η σπουδάστρια έδινε τις απαραίτητες διευκρινήσεις για κάθε καινούργια δοκιμασία, ενώ, παράλληλα, κατέγραφε λεπτομερώς τις απαντήσεις λεκτικές και μη, καθώς επίσης και τις αντιδράσεις των εξεταζομένων στο αντίστοιχο φυλλάδιο καταγραφής των δεδομένων (booklet). Η εξεταστής φρόντισε να μην επηρεάζεται το κάθε παιδί με εκφράσεις του προσώπου ή λεκτικές αποδοκίμασιες και το ενθάρρυνε να συνεχίσει για να επιτευχθεί η μέγιστη απόκριση. Η εξεταστής φρόντισε να είναι υποστηρικτική αλλά, ταυτόχρονα αντικειμενική. Έλεγε στο κάθε παιδί πότε τα πάει καλά και το καθσύχαζε όταν αποτύγχανε. Ένας απλός και ειλικρινής τρόπος να το κάνει αυτό, σύμφωνα με την Schuell (1965), είναι να σχολιάζει την πραγματικότητα, δηλαδή ότι κάθε εξεταζόμενος έχει κάποια δυσκολία με ένα ζήτημα που του δόθηκε και αυτό είναι που πρέπει να μάθει. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους φροντιστές των εξεταζόμενων πριν την χορήγηση του τεστ να έχουν γνωμάτευση από ειδικό, για να αποκλειστεί η πιθανότητα κάποιου προβλήματος που θα επηρέαζε τα αποτελέσματα του τεστ. Η διάρκεια χορήγησης των δοκιμασιών ποικίλει από εξεταζόμενο/νη σε εξεταζόμενο/νη, αλλά ο μέσος όρος είναι 5 με 15 λεπτά για κάθε τεστ.

### 3.3.2. Τα Μέσα συλλογής δεδομένων.

Για τη διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε το τεστ το οποίο μετέφρασε και προσάρμοσε η ερευνητική ομάδα σε συνεργασία με έγκριτους συνάδελφους λογοθεραπευτές. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα φυλλάδια καταγραφής και αρχειοθέτησης των δεδομένων και το βιβλίο εικόνων του τεστ. Το φυλλάδιο αρχειοθέτησης των απαντήσεων περιλάμβανε τρία μέρη: Α. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δημογραφικές ερωτήσεις σχετικές με χαρακτηριστικά του ατόμου για το φύλο, την ηλικία, την ημερομηνία εξέτασης και την βαθμολογία του τεστ. Β. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τις δραστηριότητες [διαμερισμένες σε κατηγορίες – και υποδοκίμασιες]. Γ. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει άτυπες αξιολογήσεις που χορηγούνται συμπληρωματικά. Η επεξεργασία του τεστ, μας επιτρέπει να αξιολογήσουμε την ικανότητα εύρεσης λέξεων και τη θεσμοθέτηση στόχων. Όλα τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα όσον αφορά στα δημογραφικά στοιχεία που ζητήθηκαν και όλες οι ερωτήσεις είχαν απρόσωπο χαρακτήρα.

### 3.3.3. Οι Περιορισμοί.

Κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης της έρευνας παρουσιάστηκαν κάποια προβλήματα που είχαν ως συνέπεια την αναστολή της: Κάποιοι εξαιτίας της έλλειψης γνώσεων στον τομέα των ερευνών, μάς αντιμετώπισαν αρνητικά. Σε κάποια σχολεία δεν γίναμε δεκτοί για λόγους που δεν μας έγιναν γνωστοί, ή με την πρόφαση πως δεν είχαμε σχετική άδεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Κάποιοι άλλοι αρνήθηκαν να τους γίνει η χορήγηση των τεστ ή να υπογράψουν την επιστολή συμμετοχής στην έρευνα για λόγους που δεν έγιναν γνωστοί σε εμάς. Συνέπεια όλων αυτών ήταν η μείωση του αριθμού του δείγματος.

### 3.4. Η Στατιστική Ανάλυση.

Στους πίνακες που ακολουθούν οι μεν μετρήσιμες μεταβλητές παρουσιάζονται με τη μέση τιμή (mean value) των μετρήσεων τους, την τυπική απόκλιση (standard deviation), την ελάχιστη (min value) και τη μέγιστη τιμή (max value), οι δε μη μετρήσιμες μεταβλητές (βαθμωτές, διχοτομικές ή κατηγορηματικές) παρουσιάζονται με τη συχνότητα (απόλυτος αριθμός) εμφάνισης απάντησης καθώς και με τη σχετική συχνότητα (ποσοστιαία αναλογία) εμφάνισης της κάθε τιμής της μεταβλητής.

Ο έλεγχος της κανονικότητας ή μη των κατανομών των παρατηρήσεων έγινε τόσο στο σύνολο του δείγματος, όσο και στις διάφορες υποομάδες και έγινε με τη μέθοδο των Kolmogorov – Smirnov. Από τον έλεγχο της κανονικότητας είδαμε πως το δείγμα μας ακολουθεί κανονική κατανομή. Ο στατιστικός έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε για το τσεκάρισμα των διαφορών στις τιμές των δεικτών που παρατηρήθηκαν μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων και υποομάδων ήταν το t-test (student's t-test) και το one way ANOVA. Ακολούθως, υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας α Cronbach coefficient.

### 3.4.1. Η Υποδοκιμασία κατονομασίας: Ουσιαστικά.

Το δείγμα της έρευνας χωρίστηκε σε ομάδες αγοριών και κοριτσιών, η κάθε μια είχε 50 αγόρια και 50 κορίτσια. Στο παρών εκπόνημα το δείγμα αφορά σε παιδιά (εξετάζονται οι ηλικίες από 10-0 έως 10-11 ετών).

Στον παρακάτω πίνακα, με την βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής, βλέπουμε τις αποκρίσεις των εξεταζόμενων για την εξέταση έκφρασης και κατανόησης (πίνακας 3 -1).

**Πίνακας 3 – 1:** Οι αποκρίσεις των εξεταζόμενων (σωστή έρευση λέξεων) για την εξέταση έκφρασης και κατανόησης.

Λέξεις	Εξέταση έκφρασης	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ
(N= 100)		
Δέντρο	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Φύλλα	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Σκύλος	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Μπάλα	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Υποβρύχιο	80 (80.00 %)	20 (20.00 %)
Σκιάχτρο	88 (88.00 %)	12 (12.00 %)
Πέταλο	66 (66.00 %)	34 (34.00 %)
Κομπιουτεράκι	99 (99.00 %)	1 (1.00 %)
Κιάλια	75 (75.00 %)	25 (25.00 %)
Μαριονέτα	57 (57.00 %)	43 (43.00 %)
Κόκκαλο	56 (56.00 %)	44 (44.00 %)
Παλάμη	82 (82.00 %)	18 (18.00 %)
Μοσχαράκι	63 (63.00 %)	37 (37.00 %)
Φάρος	82 (82.00 %)	18 (18.00 %)
Ξυλάκια	83 (83.00 %)	17 (17.00 %)
Κορμός	88 (88.00 %)	12 (12.00 %)
Ταμπούρλο	64 (64.00 %)	36 (36.00 %)
Πατερίτσα	85 (85.00 %)	15 (15.00 %)
Έλικας	60 (60.00 %)	40 (40.00 %)
Βουβάλι	27 (27.00 %)	73 (73.00 %)
Τιράντες	60 (60.00 %)	40 (40.00 %)
Βαρέλι	85 (85.00 %)	15 (15.00 %)
Μπάλωμα	65 (65.00 %)	35 (35.00 %)
Κέρατο	46 (46.00 %)	54 (54.00 %)
Βιολί	90 (90.00 %)	10 (10.00 %)
Μίξερ	69 (69.00 %)	31 (31.00 %)

Λέξεις	Εξέταση κατανόησης	
	(N= 100)	ΝΑΙ
Δέντρο	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Φύλλα	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Σκύλος	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Μπάλα	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Υποβρύχιο	99 (99.00 %)	1 (1.00 %)
Σκιάχτρο	92 (92.00 %)	8 (8.00 %)
Πέταλο	85 (85.00 %)	15 (15.00 %)
Κομπιουτεράκι	87 (87.00 %)	13 (13.00 %)
Κιάλια	99 (99.00 %)	1 (1.00 %)
Μαριονέτα	96 (96.00 %)	4 (4.00 %)
Κόκκαλο	79 (79.00 %)	21 (21.00 %)
Παλάμη	93 (93.00 %)	7 (7.00 %)
Μοσχαράκι	82 (82.00 %)	18 (18.00 %)
Φάρος	87 (87.00 %)	13 (13.00 %)
Ξυλάκια	75 (75.00 %)	25 (25.00 %)

Κορμός	89 (89.00 %)	11 (11.00 %)
Ταμπούρλο	80 (80.00 %)	20 (20.00 %)
Πατερίτσα	72 (72.00 %)	28 (28.00 %)
Έλικας	74 (74.00 %)	26 (26.00 %)
Βουβάλι	93 (93.00 %)	7 (7.00 %)
Τιράντες	88 (88.00 %)	12 (12.00 %)
Βαρέλι	97 (97.00 %)	3 (3.00 %)
Μπάλωμα	84 (84.00 %)	16 (16.00 %)
Κέρατο	90 (90.00 %)	10 (10.00 %)
Βιολί	95 (95.00 %)	5 (5.00 %)
Μίξερ	97 (97.00 %)	3 (3.00 %)

### 3.4.2. Η Υποδοκιμασία συμπλήρωσης προτάσεων.

Παρόμοια με την πρώτη υποδοκιμασία (κατονομασία εικόνων – ουσιαστικά) στον παρακάτω πίνακα, με την βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής, βλέπουμε τις αποκρίσεις των εξεταζόμενων για κάθε ερέθισμα, ανά φύλο, για την εξέταση έκφρασης και κατανόησης (πίνακας 3 -2).

**Πίνακας 3 – 2:** Οι θετικές αποκρίσεις των εξεταζόμενων (σωστή συμπλήρωση προτάσεων) για την εξέταση έκφρασης.

Προτάσεις	Εξέταση έκφρασης		
	Λέξεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ
<b>N = 100</b>			
Πλένεις τα χέρια σου με _____.	Σαπούνι	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Μασάζ την τροφή σου με _____.	Στόμα	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Τη νύχτα κοιμάσαι στο _____.	Κρεβάτι	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Ο αντρας στο τσίρκο ο οποίος σε κάνει να γελάς είναι _____.	κλόουν	89 (89.00 %)	11 (11.00 %)
Το ρούχο που κυματίζει στην πλάτη του σούπερμαν είναι μια κόκκινη _____.	κάπα	78 (78.00 %)	22 (22.00 %)
Τα γυαλιά που φοράς όταν κολυμπάς ονομάζονται _____.	μάσκα	47 (47.00 %)	53 (53.00 %)
Μετράς τη θερμοκρασία με ένα _____.	Θερμόμετρο	96 (97.00 %)	4 (4.00 %)
Όταν περπατάς στο δωμάτιο ανοίγεις τον _____.	Διακόπτη	75 (75.00 %)	25 (25.00 %)
Ένας επιστήμονας κοιτάζει μικρά πράγματα μέσα από ένα _____.	Μικροσκόπιο	62 (62.00 %)	38 (38.00 %)
Όταν είσαι στην παραλία φοράς _____.	Αντηλιακό	74 (74.00 %)	26 (26.00 %)
Για να ράψεις χρειάζεσαι μια βελόνα και _____.	Κλωστή	81 (81.00 %)	19 (19.00 %)
Γυαλίζεις τα παπούτσια σου με _____.	Βερνίκι	23 (23.00 %)	77 (77.00 %)
Πας στο ποτάμι οδηγώντας κατά μήκος της _____.	Γέφυρας	30 (30.00 %)	70 (70.00 %)
Το κίτρινο μέρος ενός αβγού είναι ένας _____.	Κρόκος	89 (89.00 %)	11 (11.00 %)
Παίρνεις ή πατάς το 0 για το _____.	Τηλεφωνικό κέντρο	4 (4.00 %)	96 (96.00 %)
Ένα πρόσωπο το οποίο παίζει ένα όργανο είναι ένας _____.	Μουσικός	82 (82.00 %)	18 (18.00 %)



**Πίνακας 3 – 2:** Οι θετικές αποκρίσεις των εξεταζόμενων (σωστή συμπλήρωση προτάσεων) για την εξέταση κατανόησης.

Προτάσεις	Εξέταση κατανόησης		
	Λέξεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ
N = 100			
Πλένεις τα χέρια σου με _____.	Σαπούνι	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Μασάς την τροφή σου με _____.	Στόμα	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Τη νύχτα κοιμάσαι στο _____.	Κρεβάτι	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Ο αντρας στο τσίρκο ο οποίος σε κάνει να γελάς είναι _____.	κλόουν	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Το ρούχο που κυματίζει στην πλάτη του σούπερμαν είναι μια κόκκινη _____.	κάπα	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Τα γυαλιά που φοράς όταν κολυμπάς ονομάζονται _____.	μάσκα	94 (94.00 %)	6 (6.00 %)
Μετράς τη θερμοκρασία με ένα _____.	Θερμόμετρο	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Όταν περπατάς στο δωμάτιο ανοίγεις τον _____.	Διακόπτη	91 (91.00 %)	9 (9.00 %)
Ένας επιστήμονας κοιτάζει μικρά πράγματα μέσα από ένα _____.	Μικροσκόπιο	87 (87.00 %)	13 (13.00 %)
Όταν είσαι στην παραλία φοράς _____.	Αντηλιακό	79 (79.00 %)	21 (21.00 %)
Για να ράψεις χρειάζεσαι μια βελόνα και _____.	Κλωστή	75 (75.00 %)	25 (25.00 %)
Γυαλίζεις τα παπούτσια σου με _____.	Βερνίκι	91 (91.00 %)	9 (9.00 %)
Πας στο ποτάμι οδηγώντας κατά μήκος της _____.	Γέφυρας	80 (80.00 %)	20 (20.00 %)
Το κίτρινο μέρος ενός αβγού είναι ένας _____.	Κρόκος	96 (96.00 %)	4 (4.00 %)
Παίρνεις ή πατάς το 0 για το _____.	Τηλεφωνικό κέντρο	50 (50.00 %)	50 (50.00 %)
Ένα πρόσωπο το οποίο παίζει ένα όργανο είναι ένας _____.	Μουσικός	95 (95.00 %)	5 (5.00 %)

### 3.4.3. Η Υποδοκιμασία κατονομασίας: Ρήματα.

Σε αυτή την υποδοκιμασία όπως και στις προηγούμενες δύο ακολουθήθηκε ακριβώς η ίδια μεθοδολογία. Ο πίνακας 3 – 3 μας δίνει τα σχετικά στοιχεία με την βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής.

**Πίνακας 3 – 3:** Οι θετικές αποκρίσεις των εξεταζόμενων (σωστή έρευνα ρημάτων) για την εξέταση έκφρασης και κατανόησης.

Ρήματα	Εξέταση έκφρασης		Εξέταση κατανόησης	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
<b>N = 100</b>				
Περπατά	100 (100 %)	0 (0.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Πηδά	100 (100 %)	0 (0.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Διαβάζει	100 (100 %)	0 (0.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Μπουσουλά	100 (100 %)	0 (0.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Κάνει σκι	96 (96.00 %)	4 (4.00 %)	86 (86.00 %)	14 (14.00 %)
Κάνει πατίνι	85 (85.00 %)	15 (15.00 %)	95 (95.00 %)	5 (15.00 %)
Μαζεύει	53 (53.00 %)	47 (47.00 %)	85 (85.00 %)	15 (15.00 %)
Μετράει	100 (100 %)	0 (0.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Χορεύουν	90 (90.00 %)	10 (10.00 %)	97 (97.00 %)	3 (3.00 %)
Φυσάει	70 (70.00 %)	30 (30.00 %)	99 (99.00 %)	1 (1.00 %)
Κολυμπάει	100 (100 %)	0 (0.00 %)	94 (94.00 %)	6 (6.00 %)
Ποτίζει	97 (97.00 %)	3 (3.00 %)	98 (98.00 %)	2 (2.00 %)
Σκάβει	91 (91.00 %)	9 (9.00 %)	89 (89.00 %)	11 (11.00 %)
Πετάει	76 (76.00 %)	24 (24.00 %)	86 (86.00 %)	14 (14.00 %)
Τρέχει	97 (97.00 %)	3 (3.00 %)	98 (98.00 %)	2 (2.00 %)
Πιάνει	93 (93.00 %)	7 (7.00 %)	97 (97.00 %)	3 (3.00 %)
Γράφει	97 (97.00 %)	3 (3.00 %)	99 (99.00 %)	1 (1.00 %)
Ζητωκραυγάζει	3 (3.00 %)	97 (97.00 %)	46 (46.00 %)	54 (54.00 %)
Παλεύουν	43 (43.00 %)	57 (38.00 %)	98 (98.00 %)	2 (2.00 %)
Υψώνει	30 (30.00 %)	70 (70.00 %)	91 (91.00 %)	9 (9.00 %)
Ζυγίζεται	85 (85.00 %)	15 (15.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Ξεφλουδίζει	35 (35.00 %)	65 (65.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Λαδώνει	63 (63.00 %)	37 (37.00 %)	90 (90.00 %)	10 (10.00 %)

**Πίνακας 3 – 3:** Οι θετικές αποκρίσεις των εξεταζόμενων (σωστή έρευνα ρημάτων) για την εξέταση έκφρασης και κατανόησης. (παρελθοντικός χρόνος)

Ρήματα	Εξέταση έκφρασης		Εξέταση κατανόησης	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
<b>N = 100</b>				
Περπατούσε	100 (100 %)	0 (0.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Πηδούσε	100 (100 %)	0 (0.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Διάβαζε	100 (100 %)	0 (0.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Έκανε σκι	74 (74.00 %)	26 (26.00 %)	60 (60.00 %)	40 (40.00 %)
Έκανε πατίνι	80 (80.00 %)	20 (20.00 %)	90 (90.00 %)	10 (10.00 %)
Μάζεψε	85 (85.00 %)	15 (15.00 %)	83 (83.00 %)	17 (17.00 %)
Μέτρησε	95 (95.00 %)	5 (5.00 %)	89 (89.00 %)	11 (11.00 %)
Χόρεψαν	93 (93.00 %)	7 (7.00 %)	94 (94.00 %)	6 (6.00 %)
Φύσηξε	94 (94.00 %)	6 (6.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Κολύμπησε	99 (99.00 %)	1 (1.00 %)	95 (95.00 %)	5 (5.00 %)
Πότισε	95 (95.00 %)	5 (5.00 %)	96 (96.00 %)	4 (4.00 %)
Έσκαψε	98 (98.00 %)	2 (2.00 %)	84 (84.00 %)	16 (16.00 %)
Πέταξε	97 (97.00 %)	3 (3.00 %)	97 (97.00 %)	3 (3.00 %)
Έτρεξε	96 (96.00 %)	4 (4.00 %)	99 (99.00 %)	1 (1.00 %)
Έπιασε	97 (97.00 %)	3 (3.00 %)	98 (98.00 %)	2 (2.00 %)
Έγραψε	100 (100 %)	0 (0.00 %)	94 (94.00 %)	6 (6.00 %)
Ζητωκραύγασε	50 (50.00 %)	50 (50.00 %)	53 (53.00 %)	47 (47.00 %)
Πάλεψαν	92 (92.00 %)	8 (8.00 %)	93 (93.00 %)	7 (7.00 %)
Ύψωσε	73 (73.00 %)	27 (27.00 %)	95 (95.00 %)	5 (5.00 %)
Ζυγίστηκε	92 (92.00 %)	8 (8.00 %)	96 (96.00 %)	4 (4.00 %)
Ξεφλούδισε	89 (89.00 %)	11 (11.00 %)	92 (92.00 %)	8 (8.00 %)
Λάδωσε	91 (91.00 %)	9 (9.00 %)	90 (90.00 %)	10 (10.00 %)

#### 3.4.4. Η Υποδοκιμασία κατονομασίας: Κατηγορίες.

Σε αυτή την υποδοκιμασία (τρεις λέξεις δοκιμαστικές και δώδεκα λέξεις – στόχος), όπως και στις προηγούμενες δύο, ακολουθήθηκε ακριβώς η ίδια μεθοδολογία. Ο πίνακας 3–4 μας δίνει τα σχετικά στοιχεία με την βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής, για την εξέταση της έκφρασης και της κατανόησης.

**Πίνακας 3 – 4:** Οι αποκρίσεις των εξεταζόμενων (σωστή έρευνα κατηγοριών) με βάση την ηλικιακή ομάδα.

Λέξεις	Εξέταση έκφρασης		Εξέταση κατανόησης	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Ένα, Αριθμοί	100 (100 %)	0 (0.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Γλειφιτζούρι, Γλυκά	100 (100 %)	0 (0.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Χρήματα	100 (100 %)	0 (0.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Πούλια	52 (52.00 %)	48 (48.00 %)	61 (61.00 %)	39 (39.00 %)
Ντόμινο	61 (61.00 %)	39 (39.00 %)	67 (67.00 %)	33 (33.00 %)
Παιχνίδια	78 (78.00 %)	22 (22.00 %)	88 (88.00 %)	12 (12.00 %)
Άρπα	71 (71.00 %)	29 (29.00 %)	78 (78.00 %)	22 (22.00 %)
Μπάντζο	20 (20.00 %)	80 (80.00 %)	58 (58.00 %)	42 (42.00 %)
Μουσικά όργανα	99 (99.00 %)	1 (1.00 %)	96 (96.00 %)	4 (4.00 %)
Ρόδα	87 (87.00 %)	13 (13.00 %)	96 (96.00 %)	4 (4.00 %)
Καρουσέλ	62 (62.00 %)	38 (38.00 %)	84 (84.00 %)	16 (16.00 %)
Λούνα Παρκ	94 (94.00 %)	6 (6.00 %)	89 (89.00 %)	11 (11.00 %)
Φυτά	89 (89.00 %)	11 (11.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Ευχαριστίες	16 (16.00 %)	84 (84.00 %)	1 (1.00 %)	99 (99.00 %)
Διακοπές	13 (13.00 %)	87 (87.00 %)	40 (40.00 %)	60 (60.00 %)
Έπιπλα	73 (73.00 %)	27 (27.00 %)	95 (95.00 %)	5 (5.00 %)
Ανανάς	98 (98.00 %)	2 (2.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Φρούτα	100 (100 %)	0 (0.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Σέλινο	27 (27.00 %)	73 (73.00 %)	91 (91.00 %)	9 (9.00 %)
Λαχανικά	86 (86.00 %)	14 (14.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Γαλακτοκομικά	78 (78.00 %)	22 (22.00 %)	96 (96.00 %)	4 (4.00 %)
Τροφές	69 (69.00 %)	31 (31.00 %)	93 (93.00 %)	7 (7.00 %)
Ψάρια	96 (96.00 %)	4 (4.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Ακρίδα	64 (64.00 %)	36 (36.00 %)	93 (93.00 %)	7 (7.00 %)
Έντομα	85 (85.00 %)	15 (15.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Παπαγαλάκι	44 (44.00 %)	56 (56.00 %)	95 (95.00 %)	5 (5.00 %)
Πουλιά	85 (85.00 %)	15 (15.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)
Ζώα	100 (100 %)	0 (0.00 %)	100 (100 %)	0 (0.00 %)

### 3.5. Οι άλλες Συσχετίσεις.

#### 3.5.1. Οι Συσχετίσεις με βάση το φύλο.

Στην προσπάθεια μας να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα του δείγματος ως προς το φύλο, για να μπορέσουμε να δούμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ικανότητας εύρεσης λέξεων αγοριών και κοριτσιών, επίπεδο raw score, συνολικά, της

ικανότητας κατονομασίας ουσιαστικών, συμπλήρωσης προτάσεων, κατονομασίας ρημάτων, και κατονομασίας κατηγοριών παρατηρήθηκαν τα παρακάτω:

Ειδικότερα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην σύγκριση των αγοριών και των κοριτσιών ως προς την επίδοση, σε όλες τις υποδοκιμασίες, και την εξέταση έκφρασης του τεστ. Ειδικότερα, για την κατονομασία ουσιαστικών ( $t = -.935$ ,  $df = 98$ , NS), για την ικανότητα συμπλήρωσης προτάσεων ( $t = -.538$ ,  $df = 98$ , NS), για την ικανότητα κατονομασίας ρημάτων ( $t = -3.161$ ,  $df = 98$ , NS) και τέλος, για την ικανότητα κατονομασίας κατηγοριών ( $t = 2.143$ ,  $df = 98$ , NS). Αντίθετα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην σύγκριση των αγοριών και των κοριτσιών ως προς την επίδοση, σε όλες τις υποδοκιμασίες, και την εξέταση κατανόησης του τεστ. Ειδικότερα, για την κατονομασία ουσιαστικών ( $t = 4.442$ ,  $df = 98$ ,  $p = .000$ ), για την ικανότητα συμπλήρωσης προτάσεων ( $t = 6.928$ ,  $df = 98$ ,  $p = .000$ ), για την ικανότητα κατονομασίας ρημάτων ( $t = 5.882$ ,  $df = 98$ ,  $p = .000$ ) και τέλος, για την ικανότητα κατονομασίας κατηγοριών ( $t = 7.414$ ,  $df = 98$ ,  $p = .000$ ). (πίνακας 3 – 5)

**Πίνακας 3 – 5:** Οι συγκρίσεις των επιδόσεων ως προς το φύλο σε όλες τις υποδοκιμασίες του ΤΕΛ – 2.

Εξέταση έκφρασης	Αγόρια N=50	Κορίτσια N=50	t test	df	p level
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)			
Υποδοκιμασίες					
<b>Κατονομασία Ουσιαστικά</b>	15.44 (3.424)	16.12 (3.837)	-.935	98	NS
<b>Συμπλήρωση Προτάσεων</b>	8.20 (1.750)	8.40 (1.959)	-.538	98	NS
<b>Κατονομασία Ρήματα</b>	29.34 (4.447)	32.00 (3.954)	-3.161	98	NS
<b>Κατονομασία Κατηγορίες</b>	16.86 (3.057)	18.12 (2.819)	-2.143	98	NS
Εξέταση κατανόησης	Αγόρια N=30	Κορίτσια N=30	t test	df	p level
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)			
Υποδοκιμασίες					
<b>Κατονομασία Ουσιαστικά</b>	20.44 (1.527)	18.44 (2.793)	4.442	98	.000
<b>Συμπλήρωση Προτάσεων</b>	12.26 (1.157)	10.50 (1.374)	6.928	98	.000
<b>Κατονομασία Ρήματα</b>	35.98 (1.801)	32.44 (3.855)	5.882	98	.000
<b>Κατονομασία Κατηγορίες</b>	22.18 (1.674)	19.46 (1.982)	7.414	98	.000

### 3.5.2. Οι συσχετίσεις με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών.

Στην προσπάθεια μας να συσχετίσουμε το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, μεμονωμένα, με τις απαντήσεις των παιδιών στους δύο τύπου εξετάσεων, για όλες τις υποδοκιμασίες του τεστ, η μέθοδος των συσχετίσεων ακολουθήθηκε και έτσι προέκυψε ο παρακάτω πίνακας:

**Πίνακας 3 – 6:** Οι συσχετίσεις των απαντήσεων για το TWF – 2 ανάλογα με το επίπεδο των γονέων σε όλες τις υποδοκιμασίες του για την εξέταση έκφρασης και κατανόησης.

Εξέταση έκφρασης	Κατονομασία Ουσιαστικά R (p – level)	Συμπλήρωση Προτάσεων R (p – level)	Κατονομασία Ρήματα R (p – level)	Κατονομασία Κατηγορίες R (p – level)
<b>Επίπεδο πατέρα</b>	.473 (.05)	.403 (NS)	-.326 (.001)	.304 (.002)
<b>Επίπεδο μητέρας</b>	.587 (.000)	.301 (.001)	.325 (.001)	.347 (.000)
Εξέταση κατανόησης	Κατονομασία Ουσιαστικά	Συμπλήρωση Προτάσεων	Κατονομασία Ρήματα	Κατονομασία Κατηγορίες
<b>Επίπεδο πατέρα</b>	.199 (.05)	.071 (NS)	-.083 (NS)	-.038 (NS)
<b>Επίπεδο μητέρας</b>	.113 (NS)	.018 (NS)	-.120 (NS)	-.015 (NS)

Για το αν οι απαντήσεις των παιδιών επηρεάζεται από το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας για την εξέταση έκφρασης και κατανόησης του TWF – 2 είδαμε πως υπάρχει επιρροή από το εκπαιδευτικό επίπεδο και του πατέρα και της μητέρας στην εξέταση έκφρασης, καθώς και για την εξέταση της κατανόησης, μόνο στην υποδοκιμασία κατονομασίας ουσιαστικών. Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επιρροή του επιπέδου του πατέρα και της μητέρας, ξεχωριστά, για τις υπόλοιπες υποδοκιμασίες κατονομασίας κατά την εξέταση κατανόησης.

Θέλοντας να δούμε αν από κοινού το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας επηρεάζουν την επίδοση στο τεστ, δημιουργήσαμε ένα απλό γραμμικό μοντέλο. Από την στατιστική ανάλυση προέκυψε ο παρακάτω πίνακας 3.14.

**Πίνακας 3 – 7:** Τα αποτελέσματα του γραμμικού μοντέλου για το TWF – 2 ανάλογα με το επίπεδο των γονέων σε όλες τις υποδοκιμασίες του για την εξέτασης έκφρασης και κατανόησης.

	Εξέταση έκφρασης	Εξέταση κατανόησης
<b>Κατονομασία Ουσιαστικά R<sup>2</sup> (p – level)</b>	.346 (.000)	.042 (NS)
<b>Συμπλήρωση Προτάσεων R<sup>2</sup> (p – level)</b>	.170 (.000)	-.008 (NS)
<b>Κατονομασία Ρήματα R<sup>2</sup> (p – level)</b>	.121 (.002)	.014 (NS)
<b>Κατονομασία Κατηγορίες R<sup>2</sup> (p – level)</b>	.124 (.002)	.002 (NS)

Για το αν η επιλογή του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων επηρεάζει την απόδοση στα τεστ, προκύπτει πως για τις περισσότερες υποδοκιμασίες υπάρχει επιρροή.

### 3.5.3. Τα Κριτήρια αξιολόγησης – αξιοπιστίας του τεστ.

Θέλοντας να δούμε αν τα ερεθίσματα τόσο για την εξέταση κατανόησης, όσο και για την εξέταση έκφρασης, έχουν επιρροή πάνω στην τελική επίδοση των απαντήσεων, δημιουργήσαμε ένα πολλαπλό γραμμικό μοντέλο, για όλα τα ερεθίσματα. Από την στατιστική ανάλυση προέκυψε ο παρακάτω πίνακας 3.8.

**Πίνακας 3 – 8:** Τα αποτελέσματα του γραμμικού μοντέλου.

	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>p- level</b>
<b>Εξέταση έκφρασης</b>		
<b>Κατονομασία Ουσιαστικά</b>	.994	.000
<b>Συμπλήρωση Προτάσεων</b>	.976	.000
<b>Κατονομασία Ρήματα</b>	.996	.000
<b>Κατονομασία Κατηγορίες</b>	.974	.000
<b>Εξέταση κατανόησης</b>		
<b>Κατονομασία Ουσιαστικά</b>	.975	.000
<b>Συμπλήρωση Προτάσεων</b>	.964	.000
<b>Κατονομασία Ρήματα</b>	.737	.000
<b>Κατονομασία Κατηγορίες</b>	.981	.000

Για το αν η επιλογή των ερεθισμάτων επηρεάζει την παράμετρο του τεστ, που ερμηνεύουν την ύπαρξη ικανοποιητικού επιπέδου λεξιλογίου, από τον παραπάνω πίνακα έχουμε σχεδόν την απόλυτη ερμηνεία για όλες τις υποδοκιμασίες και τύπους εξέτασης.

Για την μελέτη της αξιοπιστίας – εσωτερικής συνάφειας του Test of Word Finding–2, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Cronbach και υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας alpha. Τα αποτελέσματα φαίνονται παρακάτω:

**Reliability Coefficients 4 items Alpha = .719 Standardized item alpha = .748**

**Πίνακας 3 – 9:** Ο έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας στις υποδοκιμασίες του ΤΕΛ – 2.

Επιδόσεις	Κατονομασία Ουσιαστικά	Συμπλήρωση Προτάσεων	Κατονομασία Ρήματα	Κατονομασία Κατηγορίες
Κατονομασία Ουσιαστικά	1.000			
Συμπλήρωση Προτάσεων	.452	1.000		
Κατονομασία Ρήματα	.339	.310	1.000	
Κατονομασία Κατηγορίες	.655	.309	.495	1.000

Η Εσωτερική αξιοπιστία, όπως αναφέρθηκε, έγινε με τρεις τρόπους. Έτσι για την αξιοπιστία βαθμολόγησης, για να ελέγξουμε αν οι εξεταστές είναι σε θέση να ακολουθήσουν μια σειρά στη βαθμολόγηση. Έτσι, ANOVA test πραγματοποιήθηκαν για να ελεγχθεί η συσχέτιση των βαθμολογήσεων. Από αυτό το στατιστικό κριτήριο προέκυψε ο πίνακας 3.10.

**Πίνακας 3 – 10:** Ο έλεγχος βαθμολόγησης μεταξύ τριών εξεταστών για το ΤΕΛ – 2.

	1 <sup>ος</sup> Εξεταστής	2 <sup>ος</sup> Εξεταστής	3 <sup>ος</sup> Εξεταστής
1 <sup>ος</sup> Εξεταστής	-		
2 <sup>ος</sup> Εξεταστής	.76	-	
3 <sup>ος</sup> Εξεταστής	.77	.78	-

Όσον αφορά την αξιοπιστία της αξιολόγησης των απαντήσεων, σκοπό έχει να ελέγξει την ικανότητα ενός εξεταστή, κατά την οποία θα μπορεί να βαθμολογήσει την απάντηση ενός εξεταζόμενου ως σωστή ή λάθος. Για το σκοπό αυτής της έρευνας, όλες οι υπογραμμίσεις, οι οποίες δείχνουν σωστή ή λάθος απάντηση, αφαιρέθηκαν από τα πρωτόκολλα. Ένας εκπαιδευμένος εξεταστής, έκανε μία επισκόπηση – αξιολόγηση στις καταγραφές αυτές, οι οποίες ήταν γραμμένες πάνω στα πρωτόκολλα αυτά και αναβαθμολόγησε κάθε ερέθισμα. Αυτές οι δύο απαντήσεις συγκρίθηκαν με τα αρχικά – αυθεντικά σκορ. Ο εκπαιδευμένος εξεταστής είδε πως οι απαντήσεις καταγράφηκαν σωστά στο 100% των απαντήσεων.

Τέλος, για την αξιοπιστία της χορήγησης, 2 εξεταστές αξιολογήθηκαν από έναν άλλο εξεταστή (δύο φορές για κάθε εξέταση), στο ίδιο ακριβώς εξεταστικό τμήμα (σχολείο). Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να ελέγξουμε αν μπορεί να χορηγηθεί το τεστ με έναν σαφή τρόπο από διαφορετικούς εξεταστές. Από αυτή την ανάλυση προέκυψε ο παρακάτω πίνακας (3.11):



**Πίνακας 3 – 11:** Ο έλεγχος εξέτασης για δύο εξεταστές από έναν άλλον εξεταστή για το TWF.

	1 <sup>η</sup> εξέταση	2 <sup>η</sup> εξέταση
1 <sup>ος</sup> Εξεταστής	-0.75	- 0.76
2 <sup>ος</sup> Εξεταστής	-0.77	-0.77

Τέλος, στην προσπάθεια μας να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα του δείγματος ως προς την διαδικασία έκφρασης και κατανόησης, συνολικά, για να μπορέσουμε να δούμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ικανότητας εύρεσης λέξεων και αν βοηθά η διαδικασία κατανόησης, σε επίπεδο raw score, παρατηρήθηκαν τα παρακάτω:

**Πίνακας 3 – 12:** Οι συγκρίσεις των επιδόσεων μεταξύ εξέτασης κατανόησης και έκφρασης σε όλες τις υποδοκιμασίες του TEΛ – 2.

Υποδοκιμασίες	Έλεγχος Έκφρασης	Έλεγχος Κατανόησης	t test	df	p level
<b>Κατονομασία Ουσιαστικά</b>	15.38 (3.634)	19.44 (2.455)	-8.670	99	.000
<b>Συμπλήρωση Προτάσεων</b>	8.30 (1.850)	11.38 (1.543)	-13.051	99	.000
<b>Κατονομασία Ρήματα</b>	30.67 (4.395)	34.21 (3.481)	-5.821	99	.000
<b>Κατονομασία Κατηγορίες</b>	17.49 (2.993)	20.82 (2.280)	-8.719	99	.000

Ειδικότερα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην σύγκριση του ελέγχου έκφρασης και ελέγχου κατανόησης, σε όλες τις υποδοκιμασίες και τους τρόπους εξέτασης του τεστ. Ειδικότερα, για ην κατονομασία ουσιαστικών ( $t = -8.670$ ,  $df = 99$ ,  $p = .000$ ), για την ικανότητα συμπλήρωσης προτάσεων ( $t = -13.051$ ,  $df = 99$ ,  $p = .000$ ), για την ικανότητα κατονομασίας ρημάτων ( $t = -5.821$ ,  $df = 99$ ,  $p = .000$ ) και τέλος, για την ικανότητα κατονομασίας κατηγοριών ( $t = -8.719$ ,  $df = 99$ ,  $p = .000$ ). (πίνακας 3 – 12)

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ



## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Τα Συμπεράσματα και οι προτάσεις.

### 4.1. Η Ανασκόπηση των αποτελεσμάτων και συμπεράσματα.

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν η μετάφραση, προσαρμογή και πιλοτική εφαρμογή των TWF – 2 στην ελληνική γλώσσα. Επίσης, να γίνει ο έλεγχος των επιλεγμένων ερεθισμάτων και κατά πόσο μπορούν να οδηγήσουν στην διάγνωση της ύπαρξης ή όχι ανάκλησης λεξιλογίου, καθώς και τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του συγκεκριμένου εργαλείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνοψίζονται στην παρακάτω λίστα:

1. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μέσου όρου απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στο TWF – 2 για την διαδικασία έκφρασης για όλες υποδοκιμασίες του.
2. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μέσου όρου απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στο TWF – 2 για την διαδικασία κατανόησης για όλες τις υποδοκιμασίες του.
3. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μέσου όρου απαντήσεων μεταξύ της εξέτασης έκφρασης και της εξέτασης κατανόησης στο TWF – 2 σε όλες τις υποδοκιμασίες του.
4. Υπάρχει στατιστικά σημαντική επιρροή του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα για όλες τις υποδοκιμασίες του TWF – 2, κατά την εξέταση έκφρασης.
5. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επιρροή του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα για όλες τις υποδοκιμασίες του TWF – 2, κατά την εξέταση κατανόησης, πλην της υποδοκιμασίας κατονομασίας ουσιαστικών.
6. Υπάρχει στατιστικά σημαντική επιρροή του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας για όλες τις υποδοκιμασίες του TWF – 2, κατά την εξέταση έκφρασης.
7. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επιρροή του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας για όλες τις υποδοκιμασίες του TWF – 2, κατά την εξέταση κατανόησης.
8. Υπάρχει στατιστικά σημαντική επιρροή του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονιών για όλες τις υποδοκιμασίες του TWF – 2, κατά την εξέταση έκφρασης.

9. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επιρροή του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονιών για όλες τις υποδοκιμασίες του TWF – 2, κατά την εξέταση κατανόησης.
10. Εάν τα ζεύγη, σε ομάδες είτε μεμονωμένα, ερμηνεύουν, και σε ποιο βαθμό τους, το επίπεδο του λεξιλογίου, από την έρευνα παρατηρήθηκε πως υπάρχει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό ερμηνείας για τις μετρήσεις μας.
11. Στο ερώτημα εάν έχουμε μια αξιόπιστη κλίμακα – εργαλείο μέτρησης, από την έρευνα παρατηρήθηκε πως μιλάμε για μία αξιόπιστη κλίμακα, στην μορφή την οποία βρίσκεται αυτή την στιγμή, σε ικανοποιητικό επίπεδο – βαθμό.

Με την επίτευξη αυτής της πιλοτικής έρευνας θα μπορούσαμε να πούμε ότι το TEAL-2 για την ανίχνευση ικανότητας εύρεσης λέξεων, είναι ένα καλό διαγνωστικό εργαλείο και θα μπορούσε να φανεί χρήσιμο στους λογοθεραπευτές, αλλά και σε άλλες ειδικότητες. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι συμφωνούν με τα αντίστοιχα της Diane J. German, δίνοντάς μας το έναυσμα να προτείνουμε τη στάθμιση αυτού του εργαλείου.

#### **4.2. Τα Θετικά και αρνητικά του τεστ και οι προτάσεις.**

Το TEAL – 2 (Τεστ Εύρεσης Λέξεων – 2) είναι ένα ανιχνευτικό τεστ το οποίο έφτασε στη σημερινή μορφή του με την πάροδο ετών. Παρά όλα αυτά όμως, ένα δημιούργημα δεν μπορεί να είναι τέλειο, πάντα θα υπάρχουν θετικά, αλλά και αρνητικά στοιχεία.

Αναλυτικότερα, το TEAL – 2, τεστ για την ανίχνευση της ικανότητας εύρεσης λέξεων, είναι ένα πολύ καλό και αναλυτικό τεστ. Έτσι, αυτή η ικανότητα για ανάλυση βοηθά τον ειδικό να δημιουργήσει μια εξειδικευμένη θεραπεία και τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει και να παραπέμψει ένα παιδί που παρουσιάζει πρόβλημα σε κάποιο τομέα, για περαιτέρω έλεγχο.

Παράλληλα, διαρκεί είκοσι με τριάντα λεπτά, γεγονός που δεν κουράζει το παιδί και μπορεί άνετα να χορηγηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα σε μεγάλο αριθμό παιδιών. Επίσης, είναι πολύ εύχρηστο και παρέχει σαφείς οδηγίες στον κάθε εξεταστή, ώστε να μπορέσει να κάνει σωστή και αναλυτική αξιολόγηση για το κάθε παιδί.

Το TEAL – 2 χρησιμοποιεί μία βαθμολογία για κάθε παιδί η οποία βασίζεται στην πραγματική του απόδοση σε κάθε δοκιμασία και όχι σε ένα κατάλογο με απαντήσεις ναι / όχι. Έτσι, με τη χρήση της νόρμας και την κατηγοριοποίηση των ηλικιών που χρησιμοποιεί, τα αποτελέσματα του τεστ θεωρούνται πιο έγκυρα.

Επιπρόσθετα, το τεστ περιλαμβάνει όλο το υλικό, το οποίο πληρεί κάποια δεδομένα, όπως το μέγεθος των εικόνων αλλά και την καλή κατάσταση τους. Επιπλέον, ο τρόπος καταγραφής των απαντήσεων στο αντίστοιχο φυλλάδιο (response sheet) είναι απλός και γρήγορος, έτσι ώστε να μη κεντρίζει την προσοχή του παιδιού. Στο τέλος κάθε φυλλαδίου συμπληρώνεται το σχεδιάγραμμα απόδοσης των εξεταζόμενων, βάσει του οποίου ανιχνεύεται γρήγορα και εύκολα σε πιο τομέα υστερεί το κάθε παιδί. Τέλος, το γεγονός ότι τα δεδομένα μπορούν να αρχειοθετηθούν εύκολα δίνει την δυνατότητα στον κάθε εξεταστή να επανεξετάσει το παιδί οποιαδήποτε χρονική στιγμή.

Σύμφωνα, όμως, με τα αποτελέσματα της έρευνας, ορισμένα από τα ερεθίσματα – στόχοι, θα πρέπει να αντικατασταθούν με άλλα όμοια σημασιολογικά ή να τροποποιηθούν, γιατί σε αυτές τις λέξεις τα παιδιά, ανεξαρτήτου φύλου, παρουσίασαν χαμηλή επίδοση. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες προτάσεις.

#### ➤ Τμήμα 1. Ονομασία εικόνων: Ουσιαστικά.

- ✎ Το ερέθισμα **“μαριονέτα”** προτείνεται να αντικατασταθεί με το ερέθισμα **“κούκλα”**, μιας που μόνο το 57% των εξεταζόμενων γνώριζαν τη λέξη.
- ✎ Στο ερέθισμα **“κόκαλο”** παρατηρήθηκε ποσοστό επιτυχίας 56%, γεγονός που, πιθανά, να οφείλεται στην όχι και τόσο διευκρινιστική εικόνα του συγκεκριμένου ερεθίσματος. Για το λόγο αυτό, προτείνεται να πάρει τη θέση της μία πιο ξεκάθαρη εικόνα του ερεθίσματος – στόχου.
- ✎ Στο ερέθισμα **“βουβάλι”** παρατηρήθηκε ένα πολύ μικρό ποσοστό επιτυχίας (27%), γι’ αυτό προτείνεται να αντικατασταθεί με το ερέθισμα **“ταύρος”**, ένα ζώο πιο οικείο στα παιδιά αυτής της ηλικίας.

#### ➤ Τμήμα 2. Συμπλήρωση πρότασης.

- ✎ Στην πρόταση **“Τα γυαλιά που φοράς όταν κολυμπάς ονομάζονται \_\_\_\_.”**, με σωστή απάντηση **“μάσκα”**, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία, θεωρήθηκε δύσκολη για τα παιδιά (ποσοστό επιτυχίας 47%). Έτσι, προτείνεται στην πρόταση αυτή να λαμβάνεται και ως σωστή απάντηση η φράση **“γυαλάκια θαλάσσης”**.
- ✎ Στην πρόταση **“Γυαλίζεις τα παπούτσια σου με \_\_\_\_.”**, με σωστή απάντηση **“βερνίκι”**, παρατηρήθηκε σημαντικό ποσοστό αποτυχίας (77%). Προτείνεται, λοιπόν, να γίνει αλλαγή της πρότασης, καθώς και της λέξης – στόχος ως εξής: **“Καθαρίζεις τα παπούτσια σου με \_\_\_\_.”**, με σωστή απάντηση **“σφουγγάρι”** ή **“πανί”**.

- ✎ Η διατύπωση της πρότασης “ **Πας στο ποτάμι οδηγώντας κατά μήκος της\_\_\_\_\_.**”, φαίνεται, από τα στατιστικά στοιχεία (ποσοστό αποτυχίας 70%), πως δεν διευκολύνει τα παιδιά να καταλάβουν ότι η λέξη – στόχος που αναζητούν είναι “**γέφυρα**”. Για το λόγο αυτό, προτείνεται να επαναδιατυπωθεί η πρόταση ως εξής: “**Για να περάσεις πάνω από ένα ποτάμι περπατάς πάνω στη \_\_\_\_\_.**”.
- ✎ Σημαντική δυσκολία παρουσίασαν τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας (με ποσοστό αποτυχίας 96%), στο ερέθισμα – πρόταση “**Παίρνεις ή πατάς το 0 για το\_\_\_\_\_.**”, με επιθυμητή απάντηση “**τηλεφωνικό κέντρο**”. Αυτή τους η δυσκολία είναι εύλογη, καθώς δεν συνάδει με την ελληνική πραγματικότητα. Στα πλαίσια της προσαρμογής του τεστ στα ελληνικά δεδομένα, προτείνεται να αντικατασταθεί με: “**Καλείς το 100 για να πάρεις την\_\_\_\_\_.**” και σωστή απάντηση “**αστυνομία**”.

### ➤ **Τμήμα 3. Ονομασία εικόνων: Ρήματα.**

- ✎ Η εικόνα που χρησιμοποιείται για το ερέθισμα “**μαζεύει**”, φαίνεται πως δεν είναι τόσο βοηθητική για τα παιδιά, αφού το 47% έδωσε λανθασμένη απάντηση. Προτείνεται εδώ, η αντικατάσταση της εικόνας του παιδιού που μαζεύει τις ντομάτες, από μία εικόνα που θα δείχνει μια πράξη την οποία το παιδί βλέπει συχνότερα στην καθημερινότητά του, όπως αυτή μιας γυναίκας που μαζεύει τα πλυμένα ρούχα από την απλώστρα.
- ✎ Το μεγαλύτερο ποσοστό αποτυχίας (97%) στην κατηγορία αυτή, για την συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα (10 χρονών έως 10 χρονών και 11 μηνών), συγκεντρώθηκε στο ερέθισμα “**ζητωκραυγάζει**”. Στην περίπτωση αυτή, προτείνεται να δεχόμαστε ως σωστή την απάντηση “**πανηγυρίζει**”.
- ✎ Στο ερέθισμα – στόχος “**παλεύουν**” σημειώθηκε ποσοστό αποτυχίας 43% και παρατηρήθηκε πως τα περισσότερα παιδιά έδιναν την απάντηση “**τσακώνονται**”. Γι’ αυτό το λόγο προτείνεται και οι δύο απαντήσεις να λαμβάνονται ως σωστές.
- ✎ Παρατηρήθηκε σημαντική δυσκολία και στην ανάκληση του ερεθίσματος – στόχου “**υψώνει**” (ποσοστό αποτυχίας 70%) στο τμήμα αυτό. Έτσι, προτείνεται η αντικατάστασή της με την λέξη “**σηκώνει**” για τη συγκεκριμένη εικόνα.
- ✎ Ποσοστό αποτυχίας 65% παρατηρείται στο ερέθισμα – στόχο “**ξεφλουδίζει**”. Τα παιδιά χρησιμοποιούσαν περισσότερο τη λέξη “**καθαρίζει**”, για να περιγράψουν την ενέργεια που απεικονιζόταν. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τις αποκρίσεις των

παιδιών, προτείνεται στην εικόνα, όπου ένα χέρι φαίνεται να ξεφλουδίζει μια πατάτα, να δεχόμαστε και ως σωστή απάντηση το ρήμα “καθαρίζει”.

➤ **Τμήμα 4. Ονομασία εικόνων: Κατηγορίες.**

- ✎ Το ερέθισμα “πούλια”, που ανήκει στην κατηγορία *παιχνίδια*, σημείωσε ποσοστό αποτυχίας 48% και γι’ αυτό προτείνεται να αλλαχθεί με κάποιο άλλο παιχνίδι, πιο γνωστό στα παιδιά αυτής της ηλικίας, όπως είναι το “σκάκι”.
- ✎ Το ερέθισμα “μπάντζο” είναι ένα αμερικάνικο μουσικό όργανο, με αποτέλεσμα μονάχα ένα μικρό ποσοστό των ελλήνων να το γνωρίζει. Για το λόγο αυτό, δεν μπορεί να αποτελεί ερέθισμα προς αξιολόγηση και προτείνεται να αντικατασταθεί από ένα πιο συμβατό στα ελληνικά δεδομένα μουσικό όργανο όπως είναι το “μπουζούκι”.
- ✎ Καθόλου προσιτό στα ελληνικά δεδομένα είναι, επίσης, και το ερέθισμα “ευχαριστίες”. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει η επονομαζόμενη *ημέρα των ευχαριστιών* και για το λόγο αυτό, μονάχα το 16% των παιδιών αυτής της ηλικίας αποκρίθηκε σωστά. Προτείνεται, λοιπόν, να χρησιμοποιηθεί εδώ το ερέθισμα “Πάσχα”, με την εικόνα ενός κόκκινου αυγού και μιας κόκκινης λαμπάδας, ερέθισμα που κάθε ελληνόπουλο της ηλικίας αυτής μπορεί να αναγνωρίσει.
- ✎ Στο ερέθισμα “διακοπές” παρατηρήθηκε σημαντική αποτυχία, με ποσοστό 87%, γεγονός που πιθανόν να οφείλεται στο ότι τα προηγούμενα ερεθίσματα που ζητήθηκαν για την κατηγορία αυτή (*απόκριες* και *ευχαριστίες*), δεν ήταν καθόλου βοηθητικά ώστε τα παιδιά να αποκριθούν σωστά. Προτείνεται, εδώ, μετά την αλλαγή του ερεθίσματος *ευχαριστίες* σε *Πάσχα*, το ερέθισμα που θα θεωρείται σωστό για την κατηγορία, να είναι “γιορτές”.
- ✎ Για το ερέθισμα – στόχο “σέλινο”, διαπιστώνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας (73%), δεν κατάφερε να το αναγνωρίσει. Γι’ αυτό το λόγο, προτείνεται η αντικατάστασή του από ένα πιο ευδιάκριτο και πιο γνωστό, στα παιδιά, λαχανικό το “αγγούρι”.

Επιπρόσθετα, το τεστ θα μπορούσε να εμπλουτιστεί ακόμη περισσότερο αν περιελάμβανε και την ανάλυση του λόγου – ομιλίας των παιδιών που θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την είσοδο των παιδιών στο σχολείο.

Τέλος, με βάση το δείγμα θα μπορούσαμε να πούμε ότι το τεστ λειτούργησε καλά, αλλά, επειδή δεν υπάρχει στατιστικό δείγμα του αγγλικού ΤΕΛ – 2, δεν μπορεί να γίνει σύγκριση

των δεδομένων. Παρ' όλα αυτά, επιτεύχθηκε η εφαρμογή του στον ελληνικό πληθυσμό γεγονός που θα βοηθήσει για την περαιτέρω έρευνα πιλοτικής μεταφοράς του τεστ.

### **Σχόλια για το τεχνικό εγχειρίδιο.**

«Το τεχνικό εγχειρίδιο είναι ένας πλούτος πληροφοριών. Δεν περιλαμβάνει μόνο μια προσεχτική κριτική έρευνας, αλλά επίσης, μια συζήτηση των σημαντικών παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν την απόδοση της εύρεσης λέξεων οι οποίοι αποτελούν τη βάση του σχεδίου του τεστ.» (Donahule, 1989, σελ.856)

Η Dianne J. German προσφέρει ένα υποδειγματικό μοντέλο για άλλους πιθανούς δημιουργούς τεστ. Το εγχειρίδιο του τεστ το οποίο αποτελείται από δυο στήλες είναι επίσης αρκετά λεπτομερές και ολοκληρωμένο, καλύπτοντας τέτοια θέματα, όπως το σκοπό και τη θεωρητική προοπτική, την ανάπτυξη του τεστ και την τυποποίηση, την αξιοπιστία την εγκυρότητα, την βαθμολογία και την ερμηνεία.» (Weinberg, 1992, σελ.977)

Το Τεχνικό Εγχειρίδιο περιλαμβάνει μια πολύπλοκη περιγραφή του θεωρητικού υπόβαθρου του τεστ και της λογικής του κατασκευής.» (Compton, 1996, σελ. 216)

### **Σχόλια για το βιβλίο των τεστς.**

«Τα υλικά που χρησιμοποιούνται σαν ερεθίσματα είναι ελκυστικά, χρωματιστά και ξεκάθαρα, απαραίτητα χαρακτηριστικά για ένα χρονομετρημένο τεστ για την ονομασία λέξεων.» (Compton, 1996, σελ.216)

«Επαρκείς αριθμοί των δειγμάτων παρέχονται στο τεστ και οι εικόνες που λειτουργούν ως ερεθίσματα απεικονίζουν ξεκάθαρα την στοχευόμενη λέξη.» (Weismer, 1992, σελ.978)

«Το προσεχτικό σχέδιο επίσης αντικατοπτρίζεται στα ερεθίσματα, τα οποία είναι, κατά το μεγαλύτερο μέρος, ξεκάθαρα, αναμφίβολα και ελκυστικά. Επιπλέον, όλα τα υλικά είναι βολικά στη χρήση εξαιτίας εν μέρει του γεγονότος ότι περιλαμβάνονται διπλότυποι κανόνες στο εγχειρίδιο, στο βιβλίο με το τεστ και στο φυλλάδιο με τις αποκρίσεις.» (Hsu & Hsu, 1994, σελ.742)

### **Σχόλια για το μοντέλο αξιολόγησης.**

«Το εννοιολογικό πλαίσιο του TWF είναι καλά αναπτυγμένο.»(Weismer , 1992, σελ.978)

«Ο συγγραφέας παρέχει μια εκτεταμένη συζήτηση του διαγνωστικού μοντέλου της αξιολόγησης της εύρεση λέξεων, το οποίο αποτελεί τη βάση του TWF, και αντλείται από την βιβλιογραφία για τις διαταραχές της εύρεση λέξεων.» (Weismer, 1992,σελ. 978)



«Η χρήση του Τμήματος 6 για την αξιολόγηση της κατανόησης των λέξεων από το μαθητή είναι πολύ δυνατό χαρακτηριστικό στοιχείο του TWF. Επιτρέπει στον εξεταστή να λάβει πολύ περισσότερες πληροφορίες για δυσκολίες του μαθητή που αφορούν την δεκτική και εκφραστική γλώσσα.» ( Compton, 1996,σελ.216)

### **Σχόλια για τις ψυχομετρικές ιδιότητες.**

«Συνοπτικά, το Τεστ Εύρεσης Λέξεων είναι ένα καλά κατανοητό και ψυχομετρικό ηχητικό μέτρο των προβλημάτων εύρεσης λέξεων στα παιδιά.» (Weinberg, 1992,σελ.978)

«Συνοπτικά, το TWF είναι ένα αξιόπιστο και έγκυρο όργανο αξιολόγησης για την εκτίμηση των ικανοτήτων των παιδιών για την εύρεση λέξεων.»(Weismer, 1992, σελ 978).

«Υπάρχει απόδειξη καλής εσωτερικής συνέπειας (και για φυσιολογικά παιδιά και για παιδιά με προβλήματα εύρεσης λέξεων) και αξιοπιστία εξέτασης και επανεξέτασης (μόνο φυσιολογικά άτομα).» (Donahue, 1989, σελ.856)

«Οι δείκτες αξιοπιστίας, χρησιμοποιώντας και το IRT και τα παραδοσιακά μέτρα αξιολόγησης, είναι υψηλοί. Η αξιοπιστία του περιεχομένου και, παράλληλα, τα μέτρα της κατασκευαστικής εγκυρότητας που παρέχονται, παρέχουν δυνατή υποστήριξη για τη συνολική εγκυρότητα του μέτρου.» (Weinberg, 1992, σελ.978)

«Το εξαιρετικό ποσό των πληροφοριών στην αξιοπιστία και τη εγκυρότητα είναι ένα θετικό χαρακτηριστικό του TWF.»(Hsu & Hsu , 1994 σελ.743)

«Προσεχτικές διαδικασίες χρησιμοποιήθηκαν για την επιλογή των θεμάτων.» ( Compton, 1996 σελ. 216)

Αν και αυτές οι κριτικές είχαν υψηλή εκτίμηση για το TWF, έγιναν επίσης και μερικές εποικοδομητικές κριτικές. Η Donahue (1989) έδειξε ότι το σχέδιο εικόνων για την αξιολόγηση του TWF ήταν πολύπλοκο οπτικά. Αναφορικά με το χρόνο διανομής, οι Harris και Shelton (1993) αισθάνθηκαν ότι η βαθμολογία ήταν χρονοβόρα και μπορεί να εμπόδιζε τη χρήση του τεστ σε διάφορα περιβάλλοντα. Άλλοι συγγραφείς δεν πείστηκαν ότι το TWF θα μπορούσε να διακρίνει τα προβλήματα εύρεσης λέξεων, εξαιτίας ελαττωμάτων στην ανάκτηση και εκείνων τα οποία προέρχονται από ανεπαρκή λεξική αποθήκευση. (Weismer, 1992).

Οι Hsu και Hsu ( 1994) σκέφτηκαν ότι οι ψυχομετρικές ιδιότητες του ψυχολογικού τεστ θα ενδυναμώνονταν εάν (α) αναφερόταν επιπλέον μελέτες να καθορίσουν την αξιοπιστία εξέτασης και επανεξέτασης για τις βαθμολογίες ERT και την έκταση στη οποία οι συσχετισμοί οι οποίοι περιλαμβάνουν τα ERTs είναι εξαρτημένοι από τον εξεταστή, (β) δεδομένα στην διάσταση (δομή – παράγοντα) της ικανότητας της εύρεσης λέξεων

συμπεριλήφθηκαν και (γ) έμμεσες μελέτες θεμάτων έλαβαν υπόψη διαφορές στα επίπεδα ικανότητας των μαθητών. Επίσης, σχολίασαν ότι το να συμπεριληφθούν «εκτιμήσεις παραμέτρων δυσκολίας στα δείγματα της διασταυρωμένης εγκυρότητας, συν οι εκτιμήσεις της ικανότητας της σταθερότητας των εξεταζόμενων σε όλα τα μικρότερα θέματα, θα παρείχαν χρήσιμες πληροφορίες σε ό,τι αφορά την τοποθέτηση του μοντέλου Rash των θεμάτων TWF.» (σελ.742). Επιπλέον, ο Drum (1989) ζήτησε αποδείξεις προγνωστικής εγκυρότητας.

Τέλος, κάποιοι συγγραφείς αισθάνθηκαν ότι θα ήταν πιο χρήσιμο εάν το εγχειρίδιο πρότεινε συγκεκριμένα τεστς συνεχούς παρακολούθησης ή διαδικασίες στην εύρεση λέξεων των παιδιών, να συμπεριλαμβάνονται κατευθυντήριες γραμμές για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων των τεστς, να παρέχονται παραδείγματα για το πώς να χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα στην ανάλυση αντικατάστασης, να δείχνει πώς τα αποτελέσματα των τεστς θα συνεισέφεραν στην ταξινόμηση των αποφάσεων ή στις εκπαιδευτικές μεθόδους και να ξεκαθαρίζει και την διάσταση της ικανότητας εύρεσης λέξεων, η οποία μετρήθηκε από το TWF, και τη διάσταση των ικανοτήτων εύρεσης λέξεων, το οποίο δεν μετράει το TWF, (Drum, 1989 Hsu & Hsu, 1994).



# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Baker, L. & Cantwell, D. P. (1990). The association between emotional/behavioural disorders and learning disorders in children with speech/language disorders. *Advances in Learning and Behavioral disabilities*, 6, 27-46.
2. Bjork, R. & Bjork, L. (1992). A new theory of disuse and on old theory of stimulus fluctuation. In A. F. Healy, S. M. Kosslyn & R. M. Shiffrin (Eds). *From learning process to cognitive process: Essays in honor of William K.Ester* (vol.2,pp.35-67) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
3. Carrow – Woolfolk, E. & Lynch. J. I. (1982). *An integrative approach to language disorders in children*. New York: Grune & Stratton.
4. Dennis, M. (1992). Word finding in children and adolescents with a history of brain injury. *Topics in language disorders* 13, 66-82.
5. Dollagan, C. A. (1987). Fast mapping in normal and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52. 218-222.
6. Dollaghan, C. A. (1992). Adult-based models of the lexical long-tern store: Issues for language acquisition and disorders. In R. S. Chapman (Ed.), *Process in language acquisition and disorders* (pp.141-158) 218-222.

7. Elbro, C. (1991). Differences in reading strategies reflect differences in linguistic abilities. *International Journal of Applied linguistics*, 1 (2) 228-244
- Fletcher, P. (1992) Sub-groups in school-age language-impaired children. In P. Fletcher & D. Hall (Eds.). *Specific speech and language disorders in children* (pp.152-163). San Diego: Singular.
8. German D. J. (1998a). Intermediate grade students with word finding difficulties: A validity study. Unpublished manuscript.
9. Kail, R. Hale, C. A, Leonard ,L. B. & Nippold, M. A. (1984). Lexical storage and retrieval in language impaired children. *Applied Psycholinguistics*, 5, 37-49.
10. Καλαντζής Κ., (1985). Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία. Φωνή, ομιλία, ανάγνωση, γραφή. Αθήνα. Καραβίας Ρουσόπουλος.
11. Καρπαθίου Χ., (1998). Νευρογλωσσολογία Λογοθεραπεία, Τόμος 1. Αθήνα, Έλλην.
12. Katz, H. (1986). Speech production/phonological deficits in reading-disordered children. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 504-508.
13. Leonard, L. (1992). Specific language impairments in three language: Some cross-linguistic evidence. In P. Fletcher & D. Hall (Eds). *Specific speech and language disorders in children* (pp.118-126). San Diego: Singular.
14. Leonard, L., Nippold, M. Kail R. & Hale, C. (1983). Picture naming in language-impaired children. *Journal of speech and hearing research*, 26, 609-615.
15. Lerner, J. (1997). *Learning disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies* (7<sup>th</sup> ed) Boston: Houghton Mifflin.
16. MacDonald, A. & Beale, C. (1989). Word finding abilities of stutterers and non-stutterers. Paper presented at the meeting of the American Speech-Language-Hearing Association.

17. McGregor, K. K. & Windsor, J. (1996). Effects of priming on the naming of preschool-ers with word-finding deficits. *Journal of speech and hearing research*, 39, 1048-1058.
18. McGregor, K. K. & Leonard, L. B. (1995). Intervention for word-finding deficits in children. In M. Fey, J. Windsor & S. F. Warren (Eds.). *Language intervention: Preschool through the elementary years* (pp.85-106)
19. Πόρποδα Κ. (1999). Γνωστική ψυχολογία. Τόμος 2. Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας. Αθήνα. Μορφωτική.
20. Riccio, C. A. & Hynd, G. S. (1993). Developmental language disorders in children: relationship with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder. *School psychology review*, 22, 698-709.
21. Rice, M. & Bode, J. (1993). Caps in the lexicon of children with specific language impairment. *First Language*, 13, 113-131.
22. Rubin, H. Bernstein, S. & Katz, R. B. (1989). Effects of cues on object naming in first grade good and poor readers. *Annals of dyslexia*, 39, 116-124
23. Rubin, H. & Liberman, I. (1983). Exploring the oral and written language errors made by language disabled children. *Annals of dyslexia*, 33, 110-120.
24. Στασινός, (1993). Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Αθήνα, Παιδαγωγική σειρά, Gutenberg
25. Smith, C. R. (1991). *Learning disabilities: The interaction of learner, task and setting*. Boston, Allyn & Bacon.
26. Torgesen, J. K. Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological and reading. *Journal of learning disabilities*. 27, 276-286.
27. Wolf, M. & Goodglass, H. (1986). Dyslexia, dysnomia and lexical retrieval: A longitudinal investigation. *Brain and language*, 28, 154-168.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.

**Τ. Ε. Λ. - 2**

ΒΙΒΛΙΑΡΙΟ  
ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΕΞΕΤΑΣΤΗ

**ΤΕΣΤ ΕΥΡΕΣΗΣ ΛΕΞΕΩΝ – 2 Diane J. German, Ph.D.**  
Φόρμα σχολικής για ηλικίες 8 έως 12 (Τάξεις 3 έως 6)

Όνομα \_\_\_\_\_

Χρόνος \_\_\_\_\_ Μήνας \_\_\_\_\_

Ημέρα \_\_\_\_\_

Κορίτσι  Αγόρι  Τάξη \_\_\_\_\_

Ημερ. Εξέτασης \_\_\_\_\_ Γονέας/ Φροντιστής \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ημερ. Γέννησης \_\_\_\_\_ Διεύθυνση \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Τηλέφωνο \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ηλικία \_\_\_\_\_ Σχολείο \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Δάσκαλος \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Εξεταστής \_\_\_\_\_

Παραπέμπεται \_\_\_\_\_

### Μέρος II: Καταγραφή των σκορ

Τομέας	Πρώτο Σκορ	Σκορ Κατανόησης
1. Κατονομασία εικόνων: Ουσιαστικά	_____	_____
2. Συμπλήρωση προτάσεων κατονομασία	_____	_____
3. Κατονομασία εικόνων: Ρήματα	_____	_____
4. Κατονομασία εικόνων: Κατηγορίες	_____	_____

Συνολικό σκορ     75

Πηλικο εύρεσης λέξης  

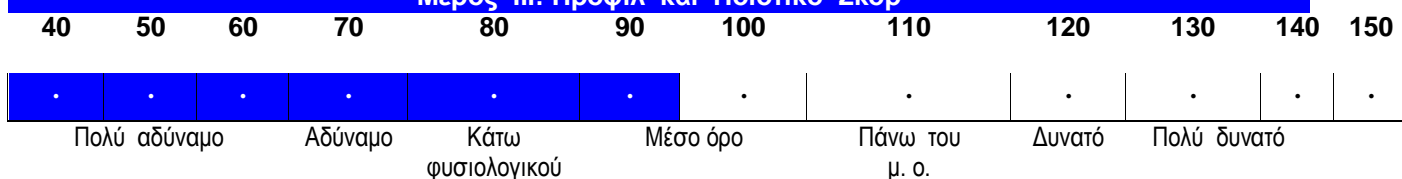
Ποσοστιαία κατάταξη  

Αν το σκορ κατανόησης είναι κάτω από 74, δείτε άτυπες αναλύσεις στην σελίδα 63-64 του εγχειριδίου



Αν το σκορ είναι πάνω από 74, χρησιμοποιείστε τις νόρμες που υπάρχουν στο Πηλικο εύρεσης λέξης και στην ποσοστιαία κατάταξη.

### Μέρος III: Προφίλ και Ποιοτικό Σκορ



## Μέρος IV: Αρχείο Επίδοσης ανά Εικόνα

### Τομέας 1. Κατονομασία εικόνων: Ουσιαστικά

Μετρήσεις Εύρεσης Λέξεων					Ανεπίσημες Αξιολογήσει				
Εικόνα	Λέξεις	Αποκρίσεις εξεταζόμενου	Ακρ. Σε Λιγότερο από 4 δευτερόλεπτα (0.1)	Έλεγχος Κατά. (0.1)	Κ.Α. $\geq 4$ Δευτερόλεπτων (x $\checkmark$ )	Δευτ. Χαρ. $\checkmark$	Φωνητικές ενδείξεις (+,-)	Μίμηση (+,-)	Κώδ. Απόκρισης (S,P,PER, NR)
A	Δέντρο								
B	Φύλλα								
Γ	Σκύλος								
Δ	Μπάλα								
	<b>Λέξεις-Στόχος</b>								
1.	Υποβρύχιο								
2.	Σκιάχτρο								
3.	Πέταλο								
4.	κομπιουτεράκι								
5.	Κιάλια								
6.	Μαριονέτα								
7.	Κόκκαλο								
8.	Παλάμη								
9.	Μοσχαράκι								
10.	Φάρος								
11.	Ξυλάκια								
12.	Κορμός								
13.	Ταμπούρλο								
14.	Πατερίτσα								
15.	Έλικας								
16.	Βουβάλι								
17.	Τιράντες								
18.	Βαρέλι								
19.	Μπάλωμα								
20.	Κέρατο								
21.	Βιολί								
22.	Μίξερ								
<b>Σύνολο</b>									

Πρώτη βαθμ.

Συγκρ. Βαθμ.

Σημείωση: Ακρ. < Δευτερόλεπτα = Ακρίβεια σε λιγότερο από 4 δευτερόλεπτα (Accuracy in < 4 seconds), Έλεγχ. Καταν.= Έλεγχος Κατανόησης (Comprehension Check), Καθ. Απ.= Καθυστερημένη Απόκριση  $\geq 4$  δευτερόλεπτα (Delayed Response in  $\geq$  seconds), Δευτερ. Χαρ.= Δευτερεύοντα Χαρακτηριστικά (Secondary Characteristics), S = Σχετική Σημασιολογική Αντικατάσταση (Semantically Related Substitution), P= Σχετική Φωνητική Αντικατάσταση (Phonetically Related Substitution), PER= εννοιολογική αντικατάσταση (Perceptual Substitution), Κ.Α.= Αντικατάσταση Καμίας Απόκρισης (No Response Type Substitution), Καταν. Πρωτ.= Κατανόηση πρότασης (Comprehension of Sentence), Καταν. Λέξης = Κατανόηση λέξης (Comprehension word), Καταν. Περιλ.= Κατανόηση Περιλήψης (comprehension of summary).

## Τομέας 2. Συμπλήρωση προτάσεων Κατονομασία

Μετρήσεις εύρεσης λέξεων								Ανεπίσημες Αξιολογήσεις			
Εικόνα	Πρόταση	Λέξεις	Αποκρίσεις εξεταζόμενου	Ακρ. Σε λιγότερο από 4 δευτερόλεπτα (0.1)	Έλεγχος Κατά (0.1)	Κατανόηση λέξης (0.1)	Κατανόηση περίληψης (0.1)	Δευτ. Χαρ. ✓	Φωνητικά στοιχεία(+, -)	Μίμηση (+,-)	Κώδ. Απόκρισης (S,P,PER, NR)
A.	Πλένεις τα χέρια σου με_____.	Σαπούνι									
B.	Μασάς την τροφή σου με_____.	Στόμα									
Γ.	Την νύχτα κοιμάσαι στο_____.	Κρεβάτι									
Πρόταση		Λέξη									
1.	Ο άντρας στο τσίρκο ο οποίος σε κάνει να γελάς είναι_____.	κλόουν									
2.	Το ρούχο που κυματίζει στην πλάτη του σουπερμαν είναι μια κόκκινη_____.	κάπα									
3.	Τα γυαλιά που φοράς όταν κολυμπάς ονομάζονται_____.	μάσκα									
4.	Μετράς τη θερμοκρασία με ένα_____.	Θερμόμετρο									
5.	Όταν περπατάς στο δωμάτιο ανοίγεις τον_____.	Διακόπτη									
6.	Ένας επιστήμονας κοιτάζει μικρά πράγματα μέσα από ένα_____.	Μικροσκόπιο									
7.	Όταν είσαι στην παρέα φοράς_____.	Αντηλιακό									
8.	Για να ράψεις χρειάζεσαι μια βελόνα και_____.	Κλωστή									
9.	Γυαλίζεις τα παπούτσια σου με_____.	Βερνίκι									
10.	Πας στο ποτάμι οδηγώντας κατά μήκος της_____.	Γέφυρας									
11.	Το κίτρινο μέρος ενός αβγού είναι ένας_____.	Κρόκος									
12.	Παίρνεις ή πατάς το 0 για το_____.	Τηλεφωνικό κέντρο									
13.	Ένα πρόσωπο το οποίο παίζει ένα όργανο είναι ένας_____.	Μουσικός									
<b>Σύνολο</b>											

Πρώτο  
σκορ

Σκορ  
Καταν.

Σημείωση: Ακρ. < Δευτερόλεπτα = Ακρίβεια σε λιγότερο από 4 δευτερόλεπτα (Accuracy in < 4 seconds), Έλεγχ. Καταν.= Έλεγχος Κατανόησης (Comprehension Check), Καθ.Απ.= Καθυστερημένη Απόκριση ≥ 4 δευτερόλεπτα (Delayed Response in ≥ seconds), Δευτερ.Χαρ.= Δευτερεύοντα Χαρακτηριστικά (Secondary Characteristics), S = Σχετική Σημασιολογική Αντικατάσταση (Semantically Related Substitution), P= Σχετική Φωνητική Αντικατάσταση (Phonetically Related Substitution), PER=ενοσιολογική αντικατάσταση (Perceptual Substitution), Κ.Α =Αντικατάσταση Καμίας Απόκρισης (No Response Type Substitution), Καταν. Πρωτ.= Κατανόηση πρότασης (Comprehension of Sentence), Καταν. Λέξης = Κατανόηση λέξης (Comprehension word), Καταν. Περιλ.= Κατανόηση Περίληψης (comprehension of summary).



### Τομέας 3. Κατονομασία εικόνων: Ρήματα

Μετρήσεις Εύρεσης Λέξεων										
Λέξεις διαρκείας					Λέξεις παρελθοντικής μορφής					
Εικόνες	Λέξεις	Αποκρίσεις εξεταζόμενου	Ακρ.σε < των 4 Δευτ. (0.1)	Έλεγ χ. Κατα ν. (0.1)	Λέξεις	Αποκρίσεις εξεταζόμενου	Ακρ.σε < των 4 Δευτ. (0.1)	Έλεγ χ. Κατα ν. (0.1)	Περ. Κατ. (0.1)	Περ Ακρ . (0.1 )
A.	Περπατά				Περπατούσε					
B.	Πηδά				Πηδούσε					
Γ.	Διαβάζει				Διάβαζε					
	<b>Λέξη στόχος</b>				<b>Λέξη στόχος</b>					
1.	Κάνει σκι				Έκανε σκι					
2.	Κάνει πατίνι				Έκανε πατίνι					
3.	Μαζεύει				Μάζεψε					
4.	Μετράει				Μέτρησε					
5.	Χορεύουν				Χόρεψαν					
6.	Φυσάει				Φύσηξε					
7.	Κολυμπάει				Κολύμπησε					
8.	Ποτίζει				Πότισε					
9.	Σκάβει				Έσκαψε					
10.	Πετάει				Πέταξε					
11.	Τρέχει				Έτρεξε					
12.	Πιάνει				Έπιασε					
13.	Γράφει				Έγραψε					
14.	Ζητωκραυγά ζει				Ζητωκραύ ασε					
15.	Παλεύουν				Πάλεψαν					
16.	Υψώνει				Ύψωσε					
17.	Ζυγίζεται				Ζυγίστηκε					
18.	Ξεφλουδίζει				Ξεφλούδισε					
19.	Λαδώνει				Λάδωσε					
								<b>Σύνολο</b>		

Comp Raw  
Score Score

Σημείωση: Ακρ. < Δευτερόλεπτα = Ακρίβεια σε λιγότερο από 4 δευτερόλεπτα (Accuracy in < 4 seconds), Έλεγχ. Καταν.= Έλεγχος Κατανόησης (Comprehension Check) , Καταν. Περιλ.= Κατανόηση Περίληψης (comprehension of summary), Ακρ.περ.= Ακριβής περίληψη (Accuracy Summary).

### Τομέας 4. Συμπλήρωση προτάσεων Κατονομασία

Μετρήσεις εύρεσης λέξεων									
Μετρήσεις εύρεσης λέξεων					Ανεπίσημες Αξιολογήσεις				
Εικόνα	Λέξεις	Αποκρίσεις εξεταζόμενου	Ακρ. Σε Λιγότερο από 4 δευτερόλεπτα (0.1)	Έλεγχος Κατά (0.1)	Κ.Α $\geq 4$ Δευτερόλεπτων (x $\checkmark$ )	Δευτ. Χαρ. $\checkmark$	Φωνητική κάσσιχ εία(+, -)	Μίμηση (+, -)	Κώδ. Απόκρισης (S,P,PER, NR)
A.	Ένα, ΑΡΙΘΜΟΙ								
B.	Γλειφιτζούρι, ΓΛΥΚΑ								
Γ.	ΧΡΗΜΑΤΑ								
	<b>Λέξη στόχος</b>								
1.	Πούλια								
2.	Ντόμινο								
3.	ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ								
4.	Άρπα								
5.	Μπάτζο								
6.	ΜΟΥΣΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ								
7.	Ρόδα								
8.	Καρουσέλ								
9.	ΛΟΥΝΑ ΠΑΡΚ								
10.	ΦΥΤΑ								
11.	Ευχαριστίες								
12.	Διακοπές								
13.	ΕΠΙΠΛΑ								
14.	Ανανάς								
15.	ΦΡΟΥΤΑ								
16.	Σέλινο								
17.	ΛΑΧΑΝΙΚΑ								
18.	ΓΑΛΑΚΤΟΚΟΜΙΚΑ								
19.	ΤΡΟΦΕΣ								
20.	ΨΑΡΙΑ								
21.	Ακρίδα								
22.	ΕΝΤΟΜΑ								
23.	Παπαγαλάκι								
24.	ΠΟΥΛΙΑ								
25.	ΖΩΑ								
Σύνολο									

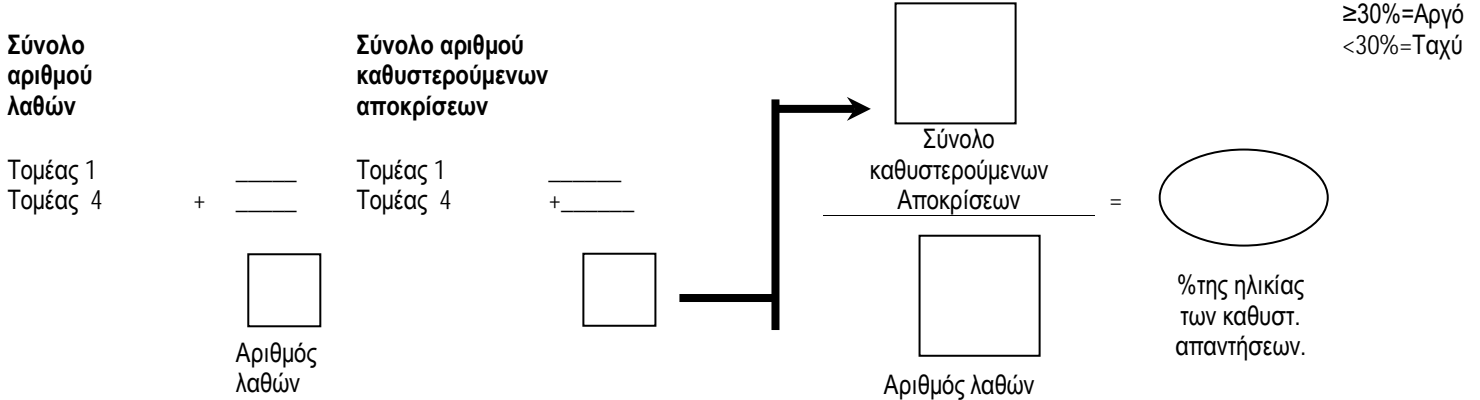
Πρώτο  
σκορ

Σκορ  
Καταν

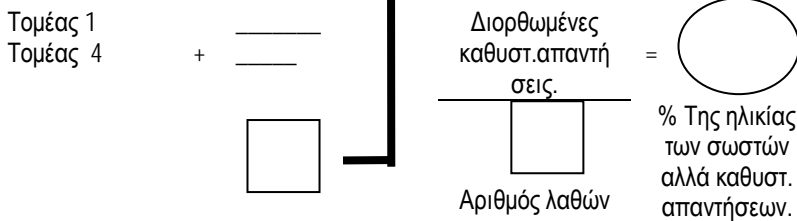
Σημείωση: Ακρ. < Δευτερόλεπτα= Ακρίβεια σε λιγότερο από 4 δευτερόλεπτα (Accuracy in < 4 seconds), Έλεγχ. Καταν.= Έλεγχος Κατανόησης (Comprehension Check), Καθ.Απ.= Καθυστερημένη Απόκριση  $\geq 4$  δευτερόλεπτα (Delayed Response in  $\geq$  seconds), Δευτερ.Χαρ.= Δευτερεύοντα Χαρακτηριστικά (Secondary Characteristics), S= Σχετική Σημασιολογική Αντικατάσταση (Semantically Related Substitution), P= Σχετική Φωνητική Αντικατάσταση (Phonetically Related Substitution), PER= εννοιολογική αντικατάσταση (Perceptual Substitution), Κ.Α= Αντικατάσταση Καμίας Απόκρισης (No Response Type Substitution), Καταν. Πρωτ.= Κατανόηση πρότασης (Comprehension of Sentence), Καταν. Λέξης= Κατανόηση λέξης (Comprehension word), Καταν. Περιλ = Κατανόηση Περιλήψης (comprehension of summary).

## Μέρος V.Ανεπίσημες Αξιολογήσεις για την εύρεση λέξεων

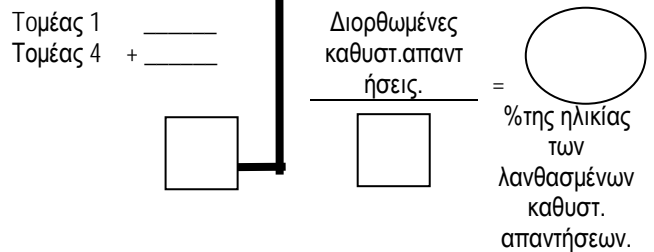
Περίληψη καθυστερούμενων αποκρίσεων.



**Αριθμός σωστών καθυστερημένων αποκρίσεων**



**Αριθμός λαθών καθυστ. απαντήσεων.**

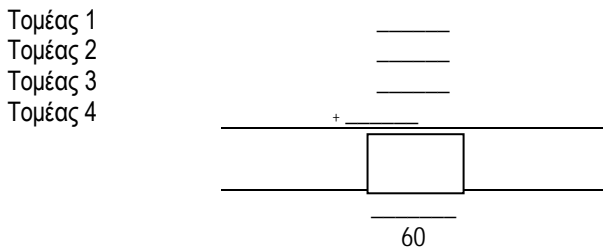


Περίληψη δευτερευόντων χαρακτηριστικών.

T.E.A. - 2

**Αριθμός των εκτιθέμενων αντικειμένων**

**Τομείς Δευτερευόντων χαρακτηριστικών**



Ανάλυση Αποκρίσεων: Τομείς 1, 2 και 4 Ουσιαστικά

T.E.A. - 2

Τομείς

**Αριθμός λαθων που παρουσιάζουν αυτές οι αντικαταστάσεις των χαρακτηριστικών στοιχείων.**

	Σημασιολογικό	Φωνητικό	Κανένας Τύπος απόκρισης	Ιδιοδεκτικό
Τομέας 1	_____	_____	_____	_____
Τομέας 2	_____	_____	_____	_____
Τομέας 4	_____	_____	_____	_____
<b>Σύνολο</b>	_____	_____	_____	_____

Ανάλυση αποκρίσεων: Τομέας 3, Ρήματα

Ναι Όχι

_____	_____	Λάθη εύρεσης λαθών στη ρίζα του ρήματος(βλέπε εγχειρίδιο εξεταστή για ερμηνεία)
_____	_____	Συνεχής παράλειψη των καταλήξεων διαρκείας(προτείνεται αξιολόγηση συνεχούς παρακολούθησης της γλώσσας)
_____	_____	Μερικές φορές ακριβείς βαθμολογίες σε ρήματα ομαλών αορίστων( βλέπε εγχειρίδιο εξεταστή για ερμηνεία)
_____	_____	Ανακριβείς βαθμολογίες ( βλέπε εγχειρίδιο εξεταστή για ερμηνεία )

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.

### **Επιστολή Συγκατάθεσης στην Έρευνα.**

*Το TWF -2 (μια πιλοτική μεταφορά του τεστ και εφαρμογή στην ηλικιακή ομάδα των 10 χρονών έως 10 χρονών και 11 μηνών), η πιλοτική μεταφορά και αξιολόγησή των κλιμάκων.*

Ο/ Η κάτωθι υπογεγραμμένος/ η

Συμφωνώ να συμμετάσχει το παιδί μου στην ερευνητική εργασία της φοιτήτριας Λαρεντζάκη Σταματίας «Το TWF -2 (Μια πιλοτική μεταφορά, αξιολόγησή της κλίμακας και εφαρμογή στην ηλικιακή ομάδα των 10 χρονών έως 10 χρονών και 11 μηνών)», η οποία γίνεται υπό την επίβλεψη του διδάσκοντα M.Sc. Λογοθεραπευτή Διονύση Ταφιάδη, του Τμήματος Λογοθεραπείας – ΣΕΥΠ – ΤΕΙ Ηπείρου.

Επίσης, έχω λάβει πλήρη γνώση για τον σκοπό της έρευνας, το ερωτηματολόγιο, τις μετρήσεις και την μη – παρεμβατική ανάλυση. Επιπλέον, έχω ενημερωθεί ότι δεν θα υπάρξει κάποιος κίνδυνος με την συμμετοχή του παιδιού μου στην εργασία – έρευνα αυτή. Ακόμη, κατανοώ, ότι αν συμφωνήσω να συμμετάσχει το παιδί μου στην έρευνα αυτή, θα κληθεί να απαντήσει σε ένα σύνολο ερωτήσεων και οι απαντήσεις του θα καταγραφούν.

Επιπλέον, έχω επίγνωση, ότι η συμμετοχή μου στην έρευνα είναι εθελοντική και μπορώ να αρνηθώ ή να αποσυρθώ μελλοντικά από αυτήν χωρίς καμία μου προκατάληψη ως προς αυτήν. Κατανοώ πως αν έχω ερωτήσεις και απορίες για την έρευνα, μπορώ να ζητήσω και επιπλέον διευκρινήσεις από τη φοιτήτρια Λαρεντζάκη Σταματία ή/και τον κύριο Διονύση Ταφιάδη. Επίσης, έχω δικαίωμα, αν θέλω επιπλέον πληροφορίες για τα δικαιώματά μου σαν συμμετέχων σε έρευνες, να απευθυνθώ σε δικηγόρο και να με ενημερώσει για την νομοθεσία, η οποία υπάρχει, για την συμμετοχή ατόμων σε έρευνα (Συνθήκη της Νυρεμβέργης για την διεξαγωγή ερευνών).

Επιπρόσθετα, γνωρίζω πως δεν θα υπάρχει ή δεν θα υπάρξει στο μέλλον, οποιοδήποτε μορφής κέρδος, έμμεσα ή άμεσα, με την συμμετοχή μου σε αυτή την έρευνα. Κατανοώ και έχω γνώση, πως όλες οι πληροφορίες, οι οποίες θα συλλεχθούν κατά την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και μετά, θα παραμείνουν ανώνυμες. Με την υπογραφή μου συμφωνώ να συμμετάσχω σε αυτή την έρευνα και έχω την πλήρη αποδοχή της όλης διαδικασίας.

---

Υπογραφή Συμμετέχοντος

---

Ημερομηνία Υπογραφής

