



Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

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



TWF – 2

*(Πιλοτική μεταφορά του τεστ και εφαρμογή του
στην ηλικιακή ομάδα 11 – 11¹¹ ετών)*

Εισηγητής
Διονύσης Χρ. Ταφιάδης

Σπουδάστριες

Μαρία Ελεωνόρα Οντοπούλου

Νίκη Καρανίκα

Ιωάννινα 2010

Αντί Προλόγου

Μου έμενε να αντιληφθώ πως δε χρειαζόταν να ντρέπομαι για τίποτα ... Άρχισα να βλέπω ότι αυτό που μετράει δεν είναι εκείνο που έχασα, αλλά ό,τι μου απέμεινε.

ΧΑΡΟΛΑΝΤ ΡΑΣΕΛ
Η Νίκη Στα Χέρια Μου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός: Η παρούσα έρευνα αποτελεί την πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση του Τεστ Εύρεσης Λέξεων (ΤΕΛ), σε ελληνικό πληθυσμό. Το πρωτότυπο Test of Word Finding (TWF) δημιουργήθηκε από την Diane J. German, και αποτέλεσε εργαλείο αξιολόγησης της ικανότητας εύρεσης λέξεων για παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας.

Μεθοδολογία: Η έρευνα αναπτύχθηκε σε τέσσερα στάδια. Στο πρώτο στάδιο έγινε η μετάφραση των δύο τεστ στην ελληνική γλώσσα. Μετά ακολούθησε πιλοτική εφαρμογή για να ελεγχθούν οι προσαρμογές του στην ελληνική γλώσσα. Το τρίτο στάδιο περιέλαβε τη χορήγηση του τεστ, τα στοιχεία κωδικοποίησης και την εισαγωγή δεδομένων. Στο τέταρτο στάδιο πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των στοιχείων και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Το δείγμα στο οποίο χορηγήθηκε το τεστ αποτέλεσαν 180 παιδιά (100 αγόρια και 80 κορίτσια) από την περιοχή του Βόλου, ηλικίας από 11 ετών έως 11 ετών και 11 μηνών. Τα επίπεδα γραμματικών γνώσεων των γονέων τους κυμαίνονταν από δημοτικό έως πανεπιστήμιο.

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

Συμπεράσματα – συζήτηση: Το τεστ φαίνεται πως είναι εφαρμόσιμο στην ελληνική πραγματικότητα και παρουσιάζει ικανοποιητικό κριτήριο και αξιοπιστία αφού η χορήγηση έδειξε ξεκάθαρο πλαίσιο αποκρίσεων. Είναι όμως απαραίτητο να γίνουν κάποιες αλλαγές (κάποια ερεθίσματα πρέπει να αλλάξουν ή να εξαιρεθούν). Διερευνήθηκε επίσης η χρησιμότητα τού τεστ για τον ελληνικό πληθυσμό. Συζητήθηκε επίσης το κλινικό και το ερευνητικό του πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: Ικανότητα εύρεσης λέξεων, πιλοτική εφαρμογή, λεξιλόγιο, αξιολόγηση

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε κατά κύριο λόγο τον κ. Ταφιάδη Διονύση για την εμπιστοσύνη που μας έδειξε, αναλαμβάνοντας την επίβλεψη της εργασίας, για την παραχώρηση ποικίλου υλικού, καθώς και για την συνεχή παροχή βοήθειας καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Επίσης θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά συναδέλφους και άλλες ειδικότητες για την καθοριστική βοήθειά τους στην ομαλότερη διεξαγωγή της έρευνάς μας.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους γονείς μας, για τη συνολική υποστήριξή τους, όσους μας ενθάρρυναν και όσους μας βοήθησαν να συνεχίσουμε έτσι ώστε η συγκεκριμένη εργασία να έρθει εις πέρας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	Σελ.
Αντί Προλόγου_____	3
Περίληψη_____	4

Κεφάλαιο 1^ο. Εισαγωγικά στοιχεία

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 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_____	18
1.11. Τι θεωρείται λάθος στην εύρεση λέξης_____	19
1.12. Γιατί οι μαθητές κάνουν λάθη στην εύρεση λέξεων_____	20
1.12.1. Οι Δυσκολίες ανάκτησης λέξεων_____	20
1.12.2. Οι Δυσκολίες κατανόησης_____	22
1.12.3. Οι Δυσκολίες κατανόησης και ανάκτησης_____	22
1.13. Ποιος θα ωφελούνταν από την αξιολόγηση της εύρεσης λέξεων;_____	23
1.13.1. Τα Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες_____	23
1.13.2. Τα Παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης_____	23
1.13.3. Τα Παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή_____	24
1.13.4. Τα Παιδιά με διαταραχές ροής_____	25
1.13.5. Τα Παιδιά με γνωστή εγκεφαλική παθολογία_____	25
1.13.6. Τα Παιδιά με ΔΕΠ/ Υ _____	26

Κεφάλαιο 2^ο. Το Τεστ Εύρεσης Λέξεων (Test of Word Finding)

2.1. Η Παρουσίαση του ΤΕΛ – 2 (Ελληνική έκδοση του TWF-2)_____	28
--	----

2.1.1. Η περιγραφή της τυποποιημένης αξιολόγησης	28
2.1.2. Η Περιγραφή της Ανεπίσημης Αξιολόγησης	30
2.1.3. Η Βαθμολόγηση τοθ ΤΕΛ – 2	32
2.2. Ο Σκοπός του ΤΕΛ – 2	52

Κεφάλαιο 3^ο. Μεθοδολογία της έρευνας. Αποτελέσματα - Ευρήματα

3.1. Ο Σκοπός της έρευνας	55
3.1.1. Η Περιγραφή της Μεθοδολογίας	55
3.2. Ο Σχεδιασμός της Έρευνας	56
3.2.1. Η Μετάφραση και προσαρμογή του τεστ	56
3.2.2. Η Πιλοτική έρευνα	57
3.2.3. Η Στατιστική Ανάλυση και κωδικοποίηση	59
3.3. Ο Καθορισμός πληθυσμού και μέγεθος δείγματος	62
3.3.1. Η Διαδικασία συλλογής δεδομένων	62
3.3.2. Τα Μέσα συλλογής δεδομένων	63
3.3.3. Οι Περιορισμοί	64
3.4. Η Στατιστική Ανάλυση	64
3.4.1. Η Υποδοκιμασία κατονομασίας: ουσιαστικά	64
3.4.2. Η Υποδοκιμασία συμπλήρωσης προτάσεων	65
3.4.3. Η Υποδοκιμασία κατονομασίας: ρήματα	66
3.4.4. Η Υποδοκιμασία κατονομασίας: κατηγορίες	67
3.5. Οι Άλλες Συσχετίσεις	68
3.5.1. Οι Συσχετίσεις με βάση το φύλλο	68
3.5.2. Τα Κριτήρια αξιολόγησης – αξιοπιστίας του τεστ	69
3.5.3. Οι Συσχετίσεις με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων	71

Κεφάλαιο 4^ο Συμπεράσματα και προτάσεις

4.1. Η Ανασκόπηση των αποτελεσμάτων και συμπεράσματα	74
4.2. Τα Θετικά και τα αρνητικά του τεστ και οι προτάσεις	74

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	82
---------------------	----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Οι Φόρμες αναφοράς	86
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ



Κεφάλαιο 1^ο. Εισαγωγικά στοιχεία

1.1. Η μοναδικότητα της ανθρώπινης γλώσσας

Η άποψη που γίνεται ευρύτερα αποδεκτή 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. 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 υποστηρίζεται ότι αποτελεί αποκλειστικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους.

Την άποψη της μοναδικότητας της ανθρώπινης γλώσσας υποστηρίζουν τα συμπεράσματα ανθρωπολογικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, κάθε γνωστή ανθρώπινη κοινωνία διαθέτει ή διαθέτει γλώσσα. Αντιθέτως, δεν έχει παρατηρηθεί μέχρι σήμερα κάτι παρόμοιο 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. Αντιθέτως, πολλά είδη ζώων, ανάλογα με τη θέση που κατέχουν στην κλίμακα της εξέλιξης και το επίπεδο της επικοινωνιακής ανάγκης, χρησιμοποιούν το δικό τους 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, θεωρείται βέβαιο ότι η εργάτρια μέλισσα επικοινωνεί με τις άλλες μέλισσες και τους μεταβιβάζει πληροφορίες για τη θέση, τη διεύθυνση και την απόσταση της πηγής του νέκταρος, κάνοντας χορευτικές κινήσεις μπροστά στην είσοδο της κυψέλης. Τα πουλιά επίσης κελαηδούν διαφορετικά, όταν επιδιώκουν ζευγάριμα απ' ό,τι όταν θέλουν να απαλλαγούν από ανεπιθύμητους επισκέπτες. Οι χιμπατζήδες εξάλλου, καταφεύγουν σε 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 στη 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 ανάπτυξη του ανθρώπου. Το επικοινωνιακό αυτό μέσο ονομάζεται **γλώσσα**.

Η άποψη που υποστηρίζει τη μοναδικότητα της γλώσσας ως προσδιοριστικού χαρακτηριστικού του ανθρώπινου είδους ενισχύεται από πειράματα που έγιναν τα τελευταία χρόνια και αποσκοπούσαν στη διδασκαλία γλώσσας σε χιμπατζήδες. Σ' αυτά, νεαροί χιμπατζήδες, παρόλο που ανατράφηκαν σε οικογένειες ανθρώπων σαν να ήταν παιδιά, δεν κατάφεραν να μάθουν να μιλούν τη γλώσσα των ανθρώπων.

Αποτυχημένες επίσης υπήρξαν οι προσπάθειες διδασκαλίας της ανθρώπινης γλώσσας σε ένα είδος δελφινιών, στο οποίο, η αναλογία του βάρους του εγκεφάλου σε σχέση με το βάρος του σώματος ήταν παρόμοια με αυτή των ανθρώπων. Από αυτό συμπεραίνουμε ότι η απόκτηση ή 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. Αυτό δε σημαίνει βέβαια 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 αντίδραση σ' ένα εξωτερικό ή εσωτερικό ερέθισμα. Ωστόσο, με την αύξηση της ηλικίας του το παιδί προχωρεί με ένα θαυματικό τρόπο στην κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου των λέξεων, ενώ το ζώο μένει προσκολλημένο στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ερεθίσματος. Έτσι, η κυριότερη κατάκτηση του παιδιού στην εκμάθηση 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 του παιδιού μέχρι το 5^ο-6^ο έτος της ζωής του, (η οποία αποτελεί την αποφασιστικότερη ίσως περίοδο για την απόκτηση της γλώσσας), ήταν πάντα ένα ενδιαφέρον θέμα για τους γλωσσολόγους και τους ψυχολόγους. Από τις αρχές 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 αιτίας αυτής της δυσκολίας, οι πιο πολλές μελέτες αυτού του είδους ήταν βασισμένες στα παιδιά των ίδιων των μελετητών. Ο δεύτερος τρόπος είναι καθαρά πειραματικός με τον οποίο διερευνώνται συγκεκριμένα θέματα της γλώσσας του παιδιού.

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 (κατά μέσο όρο περιλαμβάνει τη χρονική διάρκεια των 12 πρώτων μηνών της ζωής του παιδιού) αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στην ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος. Η φωνολογική ανάπτυξη συνεχίζεται και μετά το πρώτο έτος της ζωής του παιδιού, αλλά η περίοδος αυτή διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες περιόδους γλωσσικής ανάπτυξης, για το λόγο ότι, η πιο έκδηλη ανάπτυξη που παρατηρείται στα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος αφορά κυρίως το φωνολογικό τομέα. Το παιδί, στη διάρκεια αυτής της περιόδου, παράγει ήχους, οι οποίοι, ενώ παρουσιάζουν μια διαφοροποίηση με την πάροδο των μηνών, δεν αποτελούν φωνολογικά σύνολα που να μπορούν να χαρακτηριστούν λέξεις. Μόνο προς το τέλος αυτής της περιόδου (γύρω στον 11^ο-12^ο 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 δε μπορεί να γίνει λόγος για συντακτική και σημασιολογική ανάπτυξη, αφού η γλώσσα του παιδιού κατ' αυτήν την περίοδο δεν περιλαμβάνει λέξεις. 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. 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^{ου} έτους) αρχίζει μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα περίοδος ανάπτυξης του συντακτικού στοιχείου της γλώσσας, η οποία κατά ένα μεγάλο μέρος ολοκληρώνεται γύρω στα 4-5 χρόνια. Η ανάπτυξη, βέβαια, της συντακτικής δομής της γλώσσας είναι παράλληλη με τη φωνολογική και σημασιολογική ανάπτυξη, εφόσον, 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, τα παιδιά 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) Πρώτη περίοδος της συντακτικής ανάπτυξης (0-3 χρόνια). Αναφέρεται στην ανάπτυξη του συντακτικού συστήματος, από τη γέννηση του παιδιού μέχρι την ηλικία των 3 χρόνων περίπου.

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.

Δεύτερο μέρος της συντακτικής ανάπτυξης (2-3 χρόνια). Το χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι ο σχηματισμός προτάσεων τριών λέξεων, που παρατηρείται μεταξύ του 2^{ου} και 3^{ου} χρόνου της ζωής του παιδιού. Στην περίοδο αυτή οι προτάσεις που φτιάχνει το παιδί είναι πιο μεγάλες και πιο σύνθετες, χωρίς 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 «εκεί μπάλα» αναπτύσσεται σε «εκεί μεγάλη μπάλα», όπου το τμήμα της πρότασης «μεγάλη μπάλα» αποτελεί ανάπτυξη του ουσιαστικού «μπάλα» της αρχικής πρότασης.

Το παιδί, έχοντας συμπληρώσει τον 3^ο χρόνο της ηλικίας του, 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 της συντακτικής ανάπτυξης αυτής της περιόδου.

B) Δεύτερη περίοδος της συντακτικής ανάπτυξης (3-5 ή 6 χρόνια). Έχοντας αναπτύξει την πρόταση των τριών λέξεων στον 3^ο 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 είναι η ανάπτυξη των γλωσσικών μετασχηματισμών.

Μετά τη συμπλήρωση των 5 έως 5 ½ χρόνων της ηλικίας του, το παιδί φαίνεται να έχει αναπτύξει το μεγαλύτερο μέρος του συντακτικού του συστήματος, με αποτέλεσμα, οι διαφορές της συντακτικής δομής της γλώσσας του και αυτής των ενηλίκων, να μην είναι τόσο έκδηλες. Ωστόσο δεν πρέπει να νομισθεί 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 φυσιολογική εξέλιξη της ομιλίας

Περιλαμβάνει:

- 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 που 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

Ορισμός των “γλωσσικών διαταραχών” Όταν αναφερόμαστε στη “γλώσσα” ως σύστημα, θεωρούμε ένα σύνολο επιμέρους στοιχείων που λειτουργούν συνδυαστικά/συμπληρωματικά το ένα με το άλλο. Τα επιμέρους αυτά στοιχεία του γλωσσικού συστήματος είναι:

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

Η “γλωσσική ικανότητα” κατά συνέπεια, σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα χρήσης του συστήματος αυτού, καθώς και με τη 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 κάποιο ή κάποια 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).

Βεβαίως, δε 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 τεστ.

1.8. Οι δύο βασικές υποκατηγορίες «γλωσσικών διαταραχών»

1.8.1. Οι Εξελικτικές γλωσσικές διαταραχές

Με τον όρο αυτό περιγράφουμε τα προβλήματα 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 συστήματος που αναπτυσσόταν προηγουμένως επιτυχώς. Στις περισσότερες περιπτώσεις, το άτομο είχε φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, αλλά, λόγω τραύματος του εγκεφάλου ή κάποιας ασθένειας που επηρέασε τη λειτουργία του εγκεφάλου έχει χάσει τη γλωσσική ικανότητά του σε κάποιο βαθμό.

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 τεστ 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 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 ό,τι συμβαίνει με τις εξελικτικές γλωσσικές διαταραχές, τα άτομα που έχουν επίκτητες γλωσσικές διαταραχές είναι πιθανό να μην εμφανίζουν γλωσσικές δεξιότητες που 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 στη διαίρεση σύμφωνα με τις εξωτερικές εικόνες των συμπτωμάτων και επάνω στη σειρά της γένεσης και εξέλιξης του λόγου. 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.λπ.
 - 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 έχει τόσες πολλές και πολύπλευρες σχέσεις, που πηγάζουν μέσα και έξω από το άτομο, όσο καμιά άλλη λειτουργία, 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 μας 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 αποτελεί βιολογικό νόμο.

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 δε 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, έχουμε 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. Στην τελευταία περίπτωση πρόκειται για μια ψυχοτραυματική αποικοδομημένη 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 στην ηλικία του, πρέπει αμέσως να φέρουν το παιδί σε επαφή με τον ειδικό.

1.11. Τι θεωρείται λάθος στην εύρεση λέξης;

Ως *λάθη εύρεσης λέξης* ορίζονται 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. Δε μπορούν να βρουν το λήμμα το οποίο ταιριάζει στις έννοιες που εκμαιεύει
2. Από τη στιγμή που βρίσκουν ένα λήμμα, δε 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 να αποφύγουμε να το εκλάβουμε ως λάθος εύρεσης λέξεων.

1.12. Γιατί οι μαθητές κάνουν λάθη στην εύρεση λέξεων

Οι δυσκολίες εύρεσης λέξεων μπορούν να αντιμετωπιστούν είτε ως δυσκολίες στην αποθήκευση των φωνολογικών/λεξικών μορφών και των σχετικών εννοιών τους (λήμμα) είτε ως δυσκολία στην ανάκτηση των φωνολογικών μορφών ή του λήμματος. 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 αναπαράστασης). Η δύναμη της ανάκτησης αναφέρεται στο πόσο αξιόπιστα, συνεπέστατα, και αποτελεσματικά ένα αντικείμενο μπορεί να προσεγγιστεί από τη μνήμη σε μια δεδομένη περίπτωση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν και τις εξηγήσεις της αποθήκευσης και τις 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 ετερογενή 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 στη χρήση των λέξεων εξαιτίας των μη ολοκληρωμένων αναπαραστάσεων 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).

Έτσι, η German (1994) πρότεινε ότι, οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν δυσκολίες στην εύρεση λέξεων για να εκφράσουν τη σκέψη τους μπορούν να θεωρηθούν μέλη ενός από τους μικρότερους τύπους σύμφωνα με τα πρότυπα των ικανοτήτων της αποθήκευσης και ανάκτησής τους.

1.12.1. Οι Δυσκολίες ανάκτησης λέξεων

Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εύρεση εκφραστικών λέξεων στην 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 που 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 λεξιλόγιό τους περιέχει τις κατάλληλες πληροφορίες, αυτά τα παιδιά δεν έχουν κατασκευάσει επαρκή νοητικά προγράμματα 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). Κατά συνέπεια, η πηγή της δυσκολίας εύρεσης λέξεων δεν είναι πρόβλημα αποθήκευσης αλλά 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 στη «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 τη σημασία της στοχευόμενης λέξης καταχωρημένη στο λεξικό τους (παρατηρείται στην ικανότητά τους να αναγνωρίσουν αυτό στο οποίο αναφέρεται η στοχευόμενη λέξη).
3. Η φωνολογική μορφή της στοχευόμενης λέξης αναπαρίσταται στο λεξικό τους (αποδεικνύεται από τη σωστή χρήση της στοχευόμενης λέξης σε άλλες καταστάσεις, τις μοναδικές αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης ή από την ανταπόκριση στα φωνημικά στοιχεία).

Θα μπορούσε κάποιος 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.

Οι Lahey & Bloom έχουν λάβει επιπλέον υπόψη μια πηγή δυσκολίας πέρα από τη γλώσσα, ώστε να εξηγήσουν τις δυσκολίες εύρεσης λέξεων αυτών των παιδιών. 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 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 (Dollaghan, 1992; McGregor & Windsor, 1996) [πολλές λέξεις τους είναι μη οικείες ή άγνωστες].
2. Οι έννοιες των λέξεων δεν αναπαριστώνται 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 αναπαριστάται τελείως ή αποθηκεύεται στο λεξικό τους (εσωτερικό λεξικό). Συνεπώς, έχουν μόνο εν μέρει φωνολογικές πληροφορίες των στοχευόμενων λέξεων (Rubin et al., 1989).

Οι μαθητές αυτοί 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, αποτελούν τη βάση των προβλημάτων λεξιλογίου και αφορούν μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης και αποθήκευσης.

1.12.3 Οι Δυσκολίες κατανόησης και ανάκτησης

Η κατηγορία αυτή αφορά μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν δυσκολίες, τόσο αποθήκευσης όσο και ανάκτησης. Μπορεί να έχουν προβλήματα στην αποθήκευση της έννοιας μιας στοχευόμενης λέξης και προβλήματα φωνολογικής μορφής. Όμως, εξαιτίας των ελαττωματικών νοητικών προγραμμάτων για την ανάκτηση, μπορεί να παρουσιάσουν δυσκολίες στην ανάκτηση στοχευόμενων λέξεων των οποίων οι έννοιες και οι φωνολογικές μορφές μαθαίνονται (παρόμοια με τον Τύπο 1). Τα παιδιά σ' αυτή την ομάδα αντιμετωπίζουν επανεμφανιζόμενες γλωσσικές προκλήσεις. Θα ωφελούνταν από μεσολάβηση επικεντρωμένη στις στρατηγικές και της αποθήκευσης και της ανάκτησης.

1.13 Ποιος θα ωφελούνταν από την αξιολόγηση της εύρεσης λέξεων;

Η έρευνα έχει αναδείξει έξι ομάδες μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες και οι οποίοι θα μπορούσαν να ωφεληθούν από μια σε βάθος αξιολόγηση της ικανότητας εύρεσης λέξεων. Κάθε ομάδα παρουσιάζεται και σχολιάζεται στο κείμενο που ακολουθεί.

1.13.1 Τα Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Τόσον η έρευνα (German, 1979, 1984· R.B. Lewis & Kass, 1982) όσο και οι κλινικές αναφορές (D.Johnson & Myklebust, 1967) έδειξαν 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 της τέταρτης και πέμπτης τάξης με μαθησιακές δυσκολίες, τους οποίους μελέτησε, παρουσίασαν είτε ανακριβή είτε αργή ανάκτηση στο TWF.

Επιπλέον, συμπεριφοριστικές περιγραφές των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τυπικά αναφέρουν την παρουσία προβλημάτων εύρεσης λέξεων. Για παράδειγμα, ο Lerner (1997) παρατήρησε ότι πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανακτούν τις στοχευόμενες λέξεις αργά και δήλωσε ότι, «τα προβλήματα εύρεσης λέξεων μπορεί να αποτελούν μακροχρόνιες πηγές δυσκολίας στην ανάγνωση, τη μάθηση και την εκφραστική γλώσσα» (σελ.370). Κατά τον Smith, «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 τούς οποίους προσπαθούν να φέρουν στη μνήμη» (C.R.Smith, 1991 σελ.161).

1.13.2 Τα Παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης

Πολλές έρευνες έχουν γίνει αναφορικά με τις ικανότητες εύρεσης λέξεων από μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης (Bowers & Swanson, 1991· Denckla & Rudel, 1976a, 1976b· McBride –Chang & Franklin, 1996· Wimmer, 1993). Οι Torgesen, Wagner & Rashotte (1994) και ο 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 & 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 & Kamhi (1999) συζήτησαν ελαττώματα φωνολογικής ανάκτησης σαν μια δυσκολία η οποία εμφανίζεται ταυτόχρονα με τις διαταραχές ανάγνωσης.

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

Έρευνες στην ανάγνωση έχουν επίσης δείξει ότι «η κατά σειρά ταχεία ονομασία και οι ξεχωριστές ικανότητες ονομασίας μπορεί να είναι προγνωστικές της επιτυχίας των μαθητών στην 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 ό,τι αφορά τα μελλοντικά τους ακαδημαϊκά επιτεύγματα.

1.13.3 Τα Παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή

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 της ανάκτησης των μεμονωμένων λέξεων, οι μαθητές με συγκεκριμένες γλωσσικές βλάβες ανταποκρίνονται αργά και χωρίς ακρίβεια (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 της γλώσσας (Lahey & Edwards, 1999). Στα πλαίσια της ομιλίας,

παρέχουν διηγήσεις μικρότερου μήκους, παρουσιάζουν μοναδικές συμπεριφορές εύρεσης λέξεων ή και τα δυο (German, 1987a· German & Simon, 1991).

Έχουν βρεθεί επιπλέον μεταβολές στη 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. Όμως, επειδή η μεταβλητότητα στη χρήση των σωστών λεκτικών μορφών μπορεί να υπονοεί υφισταμένη ικανότητα για αυτές τις μορφές (Bishop, 1994), οι συγγραφείς έχουν υποθέσει ότι, 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), ισχυροποιεί την υπόθεση ότι, μια σε βάθος αξιολόγηση στην εύρεση λέξεων του παιδιού θα βοηθήσει να ξεκαθαριστεί η φύση των γλωσσικών δυσκολιών.

1.13.4 Τα Παιδιά με διαταραχές ροής

Η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα εύρεσης λέξεων και στις διαταραχές ροής, ιδιαίτερα τον τραυλισμό, έχει διερευνηθεί από πολλούς ερευνητές. Οι ερευνητικές και οι κλινικές μελέτες έχουν αναφέρει αντικρουόμενα αποτελέσματα, υποστηρίζοντας ότι, κάποια (όχι όλα) από τα παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν διαταραχές ροής έχουν ασθενείς 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), πρέπει να αξιολογηθούν για πιθανές δυσκολίες στην εύρεση λέξεων και οι νέοι με δυσκολία στην ευφράδεια.

1.13.5 Τα Παιδιά με γνωστή εγκεφαλική παθολογία

Μια αξιολόγηση για τις ικανότητες εύρεσης λέξεων των νέων με γνωστές εγκεφαλικές δυσλειτουργίες κρίνεται απαραίτητη, επειδή οι δυσκολίες της εύρεσης λέξεων έχουν αναφερθεί ευρέως ανάμεσα σε παιδιά και με εκ γενετής και με επίκτητες καταστάσεις (Aram, 1993· Aram, Ekelman, & Whitaker, 1987· Campbell & Dollaghan, 1990· Dennis, 1992· Den-

nis, Hendrick, Hoffman & Humphreys, 1987). Για παράδειγμα, ο Dennis (1992) έδειξε 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.

Έχει αναφερθεί ότι, παιδιά και έφηβοι με επίκτητο τραύμα στο κεφάλι 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 προκαλέσουν δυσκολίες εύρεσης λέξεων αρκετά σοβαρές ώστε να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή μάθηση (αρκετά χρόνια μετά το τραύμα, μαθητές με πολύ μικρές ικανότητες ομιλίας παρουσίασαν δυσκολίες στην εύρεση λέξεων στην ομιλία εξαιτίας δυσκολιών στην προσέγγιση πληροφοριών από την μακροχρόνια μνήμη). Ο Dennis (1980) επίσης παρατήρησε μεγάλες 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 & Hynd (1993) ανέφεραν ότι υπάρχει υψηλή συχνότητα εμφάνισης διαταραχών γλώσσας σε παιδιά τα οποία παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς. Αντίστροφα, οι πιο συχνές ψυχιατρικές διαταραχές, που συνδέονται με τις γλωσσικές δυσκολίες και τις δυσκολίες στην ομιλία, 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, οι μαθητές με ADHD, οι οποίοι έχουν γλωσσικά προβλήματα θα ωφελούνταν από μια σε βάθος αξιολόγηση στην εύρεση λέξεων στο να ξεκαθαριστεί η φύση των γλωσσικών των δυσκολιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ



Κεφάλαιο 2^ο. Το Τεστ Εύρεσης Λέξεων (Test of Word Finding)

2.1. Η Παρουσίαση του ΤΕΛ – 2 (Ελληνική έκδοση του TWF-2)

Το Τεστ Εύρεσης Λέξεων (ΤΕΛ – 2) αποτελεί προσαρμογή του TFW-2 της Diane J. German στην ελληνική γλώσσα, το οποίο αναπτύχθηκε ως ένα εργαλείο για την αξιολόγηση της ικανότητας εύρεσης λέξεων των παιδιών. Το ΤΕΛ-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 στο να 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. Σε αυτό το τμήμα, κάθε συστατικό μέρος του ΤΕΛ-2 τονίζεται και απεικονίζεται στο διάγραμμα ροής της αξιολόγησης ΤΕΛ-2.

Το ΤΕΛ-2 χρειάζεται περίπου 15 με 20 λεπτά για να χορηγηθεί. Ο χρόνος πρέπει να προγραμματίζεται έτσι ώστε ολόκληρο το τεστ να χορηγηθεί σε μια συνεδρία. Για να επιτευχθεί έγκυρη παρουσίαση, ο εξεταστής πρέπει να παρουσιάζει κάθε εικονογραφημένο ερέθισμα αμέσως μετά την απόκριση του παιδιού ή στο τέλος της προβλεπόμενης χρονικής περιόδου.

2.1.1. Η Περιγραφή της τυποποιημένης αξιολόγησης

Τμήμα 1: Κατονομασία Εικόνων: Ουσιαστικά

Το πρώτο τμήμα έχει σχεδιαστεί με στόχο να αξιολογήσει την ακρίβεια και την ταχύτητα ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας όταν κατονομάζει 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: Κατονομασία Συμπλήρωσης Πρότασης

Τα αντικείμενα του δεύτερου τμήματος έχουν σχεδιαστεί για να αξιολογήσουν την ακρίβεια ενός μαθητή όταν κατονομάζει στοχευόμενες λέξεις σε ένα ακουστικό σχέδιο κλειστού τύπου. Ο εξεταστής διαβάζει μια μη ολοκληρωμένη πρόταση. Από τους/ις

μαθητές/τριες ζητείται να συμπληρώσουν την πρόταση, ονομάζοντας τη στοχευόμενη λέξη η οποία θα συμπλήρωνε την πρόταση με τον καλύτερο τρόπο.

Τμήμα 3: Κατονομασία Εικόνων: Ρήματα

Το τρίτο τμήμα αξιολογεί την ακρίβεια ενός μαθητή να κατονομάσει λέξεις που περιγράφουν δραστηριότητες και να εξετάσει πόσο καλά αντιδρά το μορφολογικό σύστημα του μαθητή σε αυξημένο άγχος εύρεσης λέξεων. Στους μαθητές παρουσιάζονται εικόνες οι οποίες απεικονίζουν δράσεις. Για να εκμαιεύσει τον ενεστώτα των ρημάτων που περιγράφουν τις δράσεις, 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 έκανε μόλις πριν το άτομο στην εικόνα λέγοντας «Αυτός (ή αυτή) μόλις _____».

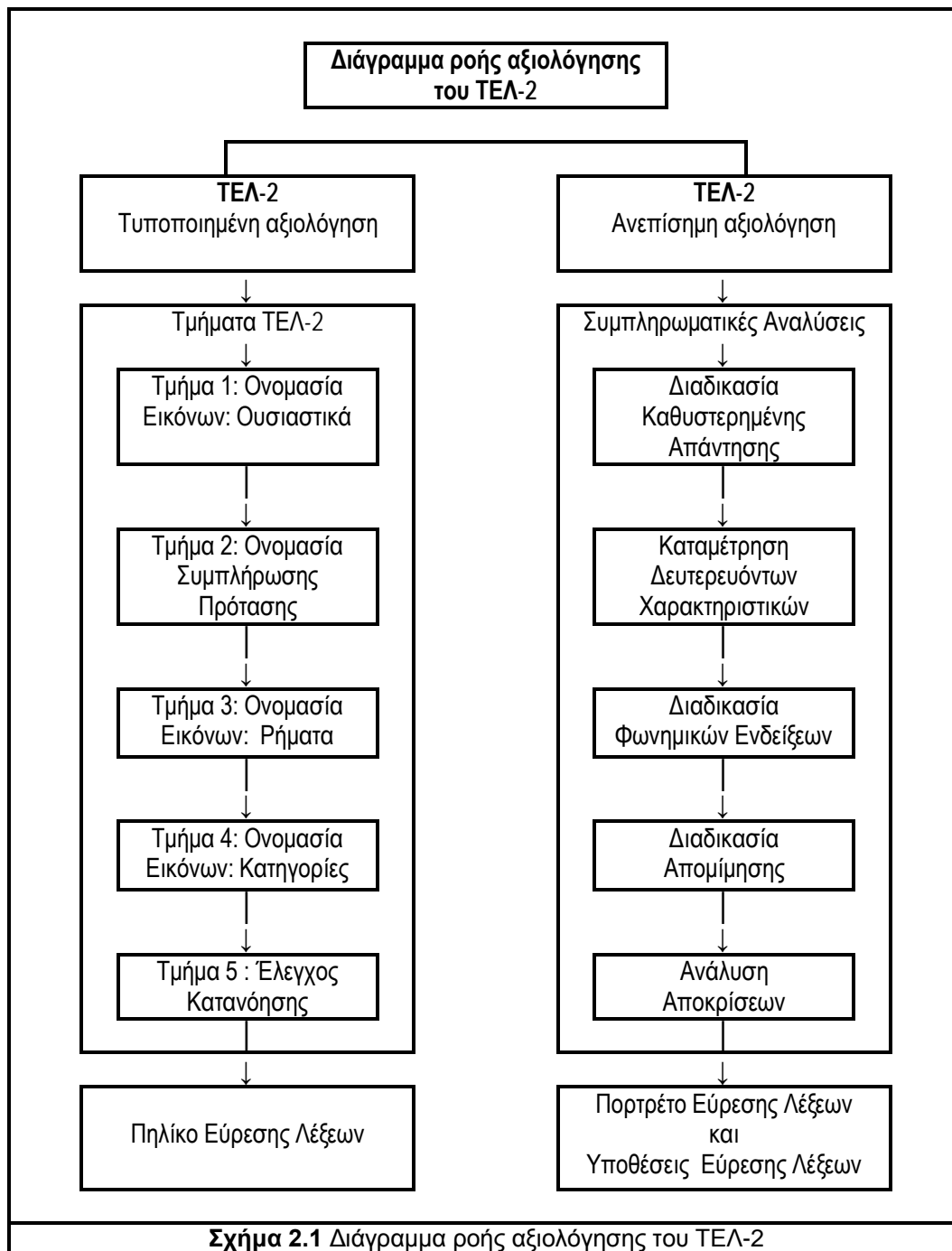
Τμήμα 4. κατονομασία Εικόνων: Κατηγορίες

Το τέταρτο τμήμα αξιολογεί την ακρίβεια και την ταχύτητα ενός μαθητή όταν κατονομάζει αντικείμενα και κατηγορίες στις οποίες ανήκει το αντικείμενο. Οι εικόνες σε αυτό το τμήμα αντιπροσωπεύουν λέξεις σε πολλαπλά επίπεδα, δεδομένου ότι συμπεριλαμβάνονται (π.χ. ανανάς) μέσα σε μια κατηγορία (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 : Έλεγχος Κατανόησης

Αφού έχουν μοιραστεί τα τέσσερα τμήματα κατονομασίας, τα οποία παρουσιάζονται στο Εικονογραφημένο Βιβλίο Αξιολόγησης Εύρεσης Λέξεων, ο εξεταστής χρησιμοποιεί το Εικονογραφημένο Βιβλίο Ελέγχου Κατανόησης για να διερευνήσει την κατανόηση των αντικειμένων από το μαθητή, τα οποία δεν κατάφερε να κατονομάσει κατά τη διάρκεια του τεστ της ακρίβειας σε ό,τι αφορά την κατονομασία. Σκοπός του ελέγχου της κατανόησης ενός μαθητή των στοχευόμενων λέξεων είναι να φανεί εάν αυτός/ή ξέρει τη σημασία των λέξεων τις οποίες δεν κατονόμασε στο τμήμα κατονομασίας του ΤΕΛ-2.

Η αξιολόγηση της κατανόησης είναι σημαντική γιατί ένα λάθος κατονομασίας δε μπορεί να οριστεί ως λάθος εύρεσης λέξεων εάν κάποιος δεν είναι λογικά σίγουρος ότι ο μαθητής γνωρίζει τη στοχευόμενη λέξη.



2.1.2. Η Περιγραφή της Ανεπίσημης Αξιολόγησης

Συμπληρωματικές αναλύσεις παρέχονται ως διαδικασίες συνεχούς παρακολούθησης στη μέτρηση της εύρεσης λέξεων με το ΤΕΛ-2. Γίνονται τέσσερις αναλύσεις όταν δίνεται η Προκαταρκτική Μορφή και πέντε όταν δίνονται η Αρχική ή η Ενδιάμεση Μορφή. Ο εξεταστής, μέσα από αυτές τις αναλύσεις, κερδίζει σημαντικές πληροφορίες, οι οποίες θα εμπλουτίσουν τις ερμηνείες της απόδοσης του τεστ του/ης μαθητή/τρια και θα τον βοηθήσουν να διαμορφώσει ένα σχέδιο μεσολάβησης για την εύρεση 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- διερευνούν τη φύση των λαθών της εύρεσης λάθους.

Διαδικασία Καθυστερημένης Απόκρισης

Η διαδικασία Καθυστερημένης Απόκρισης χρησιμοποιείται για να εκτιμηθεί εάν και κατά πόσο ο μαθητής είναι ικανός να ανακτήσει μια στοχευόμενη λέξη μέσα σε 4 δευτερόλεπτα. Ο εξεταστής, αφού καταχωρήσει τον αριθμό των αντικειμένων στα οποία εκτιμήθηκε ότι η απόκριση του μαθητή καθυστέρησε 4 δευτερόλεπτα ή παραπάνω, υπολογίζει το ποσοστό των εσφαλμένων αποκρίσεων οι οποίες καθυστέρησαν.

Καταμέτρηση Δευτερευόντων Χαρακτηριστικών

Σκοπός της καταμέτρησης των Δευτερευόντων Χαρακτηριστικών είναι να καταγράψει την εμφάνιση συμπεριφορών (π.χ. χειρονομίες και επιπλέον εκφράσεις) οι οποίες συχνά συνοδεύουν τις δυσκολίες εύρεσης λέξεων. Η παρουσία αυτών των συμπεριφορών παρέχει ένδειξη ότι ο μαθητής γνωρίζει 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

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

Διαδικασία Μίμησης

Σκοπός της διαδικασίας Μίμησης είναι να διαπιστωθεί 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, παρέχουν στους εξεταστές μια σύγκριση ανάμεσα στην ικανότητα ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας να ανακτήσει μια στοχευόμενη λέξη και στην ικανότητά του/της να μιμηθεί την ίδια λέξη. Επειδή οι μαθητές/τριες 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 κατονομάσουν την στοχευόμενη λέξη.

Ανάλυση Απόκρισης

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/τριών προκειμένου να διαμορφώσει υποθέσεις σε ό,τι αφορά την πηγή των δυσκολιών στην εύρεση λέξεων. Η ανάλυση Απόκρισης για το τμήμα Ρημάτων κατευθύνει τον εξεταστή να αναλύσει τα πρότυπα λαθών των μαθητών/τριών, όταν κατονομάζουν ρήματα, προκειμένου να καταλάβουν την επίδραση του άγχους της εύρεση λέξεων στα μορφολογικά συστήματα των μαθητών.

2.1.3. Η Βαθμολόγηση του ΤΕΛ – 2

Βαθμολόγηση των 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 Ελέγχου 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 απάντηση «Δε Γνωρίζω» (ΔΓ) στη στήλη «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 2.2 *μικρόφωνο-ομιλητής*) εκτός και αν περιλαμβάνεται στον κατάλογο λαθών και αποδεκτών αντικαταστάσεων για τις στοχευόμενες λέξεις κάθε μορφής που υπάρχουν στο Παράρτημα Β.

Μέρος IV: Καταγραφή Απόδοσης Αντικειμένου									
Τμήμα 1: Κατονομασία 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 (+, -)	Μίμη-ση (+,-)	Κώδικας Απόκρ.(S,P, PER, NR)
A.	Δέντρο								
B.	Φύλλα								
Γ.	Σκύλος								
Δ.	Μπάλα								
Στοχευόμενες Λέξεις									
1	Καγκουρό	Άλογο, όχι καγκουρό	0						
2.	Φυστίκι		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	Κατόπτριο	0						
22	Μαριονέτα		1						
Σύνολο			12						
			Πρώτη Βαθμολογ	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)									
Σχήμα 2.2 Υπολογισμός της ακρίβειας των πρώτων βαθμών στο Τμήμα 1 για μαθητή/τρια δεύτερης βαθμίδας (Αρχική Μορφή, Φυλλάδιο Καταγραφής του Εξεταστή, σελ.2)									

Στο Σχήμα 2.1 δίνεται ένα παράδειγμα συμπληρωμένου φύλλου καταγραφής για το Τμήμα 1: κατονομασία Εικόνων: Ουσιαστικά.

Πρέπει να σημειωθεί και να τονιστεί ιδιαίτερος ότι **πάντα καταγράφεται και βαθμολογείται η πρώτη απάντηση του εξεταζόμενου**. Όποια πιθανή διόρθωση και να γίνει από τον/ην εξεταζόμενο/η δε λαμβάνεται υπόψη, ακόμα κι αν είναι σωστή. Αν, για παράδειγμα (βλέπε Σχήμα 2.2), εξεταζόμενος/η, 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.

Βαθμολόγηση του Τμήματος 2 του ΤΕΛ-2

Για το Τμήμα 2, ισχύουν ό,τι και για τα Τμήματα 1 και 4. Επιπροσθέτως, 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.

Βαθμολόγηση του Τμήματος 3 του ΤΕΛ-2

Για το Τμήμα 3, όσον αφορά τα βασικά του μέρη, η καταγραφή και η βαθμολόγηση γίνονται με τρόπο παρόμοιο αυτού που ακολουθείται στα τμήματα 1, 2 και 4 του τεστ. Ο/η εξεταζόμενος/η καλείται και δω να δώσει απάντηση εντός των 4 δευτερολέπτων. Η βαθμολόγηση 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 του ρήματος στον ενεστώτα της στοχευόμενης λέξης προκειμένου να δείξει εάν ο/η μαθητής/τρια πέτυχε ή όχι στο θέμα. Για τη Βασική και την Ενδιάμεση Μορφή, γράφει «1» ή «0», τόσο στο τετράγωνο δίπλα από τη μορφή του ενεστώτα, 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/η μαθητής/τρια πρέπει να πει σωστά, τόσο τον ενεστώτα όσο και τον 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» γι' αυτό το θέμα στη στήλη «Περ. Ακρ. » (Περίληψη Ακρίβειας) του Φυλλαδίου του Εξεταστή. Επειδή ο βαθμός «1» δηλώνει ότι ο/η εξεταζόμενος/η 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 βαθμολογούνται ως λανθασμένες οι διορθώσεις από τον ίδιο τον εξεταζόμενο των πρώτων αποκρίσεων. 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

Μέρος II: Καταγραφή Βαθμολογίας			
Τμήμα	Πρώτοι Βαθμοί	Βαθμολογία Κατανόησης	
1. Κατονομασία Εικόνων: Ουσιαστικά	12	22	
2. Κατονομασία Συμπλήρωσης Προτάσεων	5	8	
3. Κατονομασία Εικόνων: Ρήματα	7	13	
4. Κατονομασία Εικόνων: Κατηγορίες	16	27	
Σύνολο	40	70	63
Πηλίο Εύρεσης Λέξης	79	} ←	Εάν η Βαθμολογία Κατανόησης είναι 62 ή λιγότερο βλέπε τις Άτυπες Αναλύσεις στο εγχειρίδιο
% Ποσοστό Βαθμού	8		
Σχήμα 2.2. Υπολογισμός της συνολικής πρώτης βαθμολογίας και Βαθμολογίας Κατανόησης για μαθητή/τρια της δεύτερης βαθμίδας (Βασική Μορφή, Φυλλάδιο Καταγραφής Εξεταστή)			

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 II, 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 στο χώρο που παρέχεται για το σκοπό αυτό.

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

Έλεγχος Κατανόησης

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

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/ης εξεταζόμενου/ης σε όλα τα θέματα των τμημάτων στα οποία εξετάστηκε και η βαθμολογία του/ης 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 εξ αυτών με ένα κομμάτι λευκό χαρτί, προκειμένου να διευκολύνει τον/ην εξεταζόμενο/η στη συγκέντρωσή του/ης στη σωστή εικόνα.

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

Τέλος, αφού αξιολογηθεί η κατανόηση της στοχευόμενης λέξης του/ης εξεταζόμενου/ης σε όλα τα θέματα στα οποία έκανε λάθος (ο/η εξεταζόμενος/η), 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/ης εξεταζόμενου/ης είναι λάθος, δε χρειάζεται να γίνει επανέλεγχος σχετικά με την κατανόηση της στοχευόμενης λέξης και αυτό γιατί ο/η εξεταζόμενος/η μέσω άλλων τρόπων έδειξε ότι γνωρίζει τη λέξη. Τέτοια περίπτωση είναι, ο/η εξεταζόμενος/η να έδωσε ανακριβή πρώτη απάντηση και στη συνέχεια να τη διόρθωσε μόνος του. Μπορεί η απάντηση να καταχωρήθηκε ως λανθασμένη, αλλά, το γεγονός ότι διορθώθηκε από τον/ην ίδιο/α τον/ην εξεταζόμενο/η υποδηλώνει ότι γνωρίζει τη λέξη. Στη δεύτερη περίπτωση, μπορεί ο εξεταστής να εφάρμοσε τη διαδικασία Φωνημικών Ενδείξεων σε θέματα του τεστ πριν τον έλεγχο για την κατανόηση. Σε τέτοιες περιπτώσεις, αν ο εξεταζόμενος δώσει τη σωστή απάντηση με τη βοήθεια 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.

Συγκεκριμένες Οδηγίες για τον Έλεγχο Κατανόησης

Τμήμα 1. Κατονομασία Εικόνων: Ουσιαστικά

Αρχικά, ο εξεταστής αξιολογεί την ικανότητα κατονομασίας του/ης μαθητή/τριας στο ΤΕΛ-2. Στη συνέχεια επιστρέφει στο Φυλλάδιο Καταγραφής του Εξεταστή στο Τμήμα 1. Σημειώνει τα θέματα στα οποία ο/η εξεταζόμενος/η 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, στη 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 στις οποίες είχε αποτύχει ο/η εξεταζόμενος/η να ονομάσει, ο εξεταστής προβαίνει στην άθροιση των βαθμολογιών «1» στη στήλη «Έλεγχ. Καταν.» και καταχωρεί αυτό το στοιχείο στη θέση *Συνολική Βαθμολογία Κατανόησης*, στο τέλος του τμήματος.

Τμήμα 2. Κατονομασία Συμπλήρωσης Πρότασης

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

Τμήμα 3. Κατονομασία Εικόνας: Ρήματα

Για την Προκαταρκτική Μορφή χρειάζεται να επαληθευτεί μόνο η κατανόηση της μορφής του ενεστώτα του ρήματος. Για τη Βασική και την Ενδιάμεση μορφή χρειάζεται να επαληθευτούν η κατανόηση των λανθασμένων μορφών του ρήματος τόσο του ενεστώτα, όσο και του αορίστου.

Στη Φάση 1 του Ελέγχου Κατανόησης, ο εξεταστής επιστρέφει στο μέρος της εικόνας, το οποίο αντιπροσωπεύει ένα στοχευόμενο ρήμα στον ενεστώτα, το οποίο ο/η μαθητής/τρια 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 τού/ής εξεταζόμενου/ης για τα στοχευόμενα ρήματα, των οποίων δεν ήξερε τον αόριστο. Επειδή, για τα περισσότερα ρήματα κατανόησης, οι εικόνες με το ρήμα στον ενεστώτα παρουσιάζονται τόσο στις λωρίδες στην κορυφή όσο και στις λωρίδες στο τέλος, θα πρέπει να πιστοποιηθεί ότι ο/η εξεταζόμενος/η αναγνώρισε τη σωστή εικόνα, σε κάθε λωρίδα.

Για τη Βασική και την Ενδιάμεση Μορφή, ο εξεταστής, αφού ελέγξει την κατανόηση του/ης μαθητή/τριας επί όλων των θεμάτων που έδωσε λανθασμένες απαντήσεις, πρέπει να λάβει υπόψη τις βαθμολογίες του Ελέγχου Κατανόησης και για τον ενεστώτα και για τον αόριστο των ρημάτων. Ο εξεταστής καταχωρεί «1» στη στήλη «Αθρ. Καταν.» εάν ο/η μαθητής/τρια έλαβε βαθμολογία 1 και για τον ενεστώτα και για τον αόριστο του ρήματος, ή «0» στη στήλη «Αθρ.Καταν.» εάν ο/η μαθητής/τρια απέτυχε να κατανοήσει είτε τη μορφή του ενεστώτα, 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 Βαθμολογία Κατανόησης στο τέλος του τμήματος.

Τμήμα 4. Κατονομασία Εικόνων: Κατηγορίες

Στο Τμήμα 4 γίνεται αξιολόγηση της γνώσης του/ης εξεταζόμενου/ης σχετικά με τα παραδείγματα και τις στοχευόμενες λέξεις στις οποίες απέτυχε στο συγκεκριμένο Τμήμα. Αφού αξιολογηθούν τα λανθασμένα παραδείγματα, ο εξεταστής κατευθύνει τον/ην εξεταζόμενο/η 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/η μαθητή/τρια 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 βρίσκονται τα θέματα της Προκαταρκτικής Μορφής, στη μεσαία τα θέματα Κατανόησης της Βασικής Μορφής και στη δεξιά τα θέματα της Ενδιάμεσης Μορφής.

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

Συνολική Βαθμολογία Κατανόησης

Ο εξεταστής, αφού βγάλει τη βαθμολογία κατανόησης και για τα τέσσερα τμήματα, τη μεταφέρει στο Μέρος ΙΙ, 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 καταχωρήθηκε στη δεξιά πλευρά του κελιού. Ο αριθμός είναι αυτό 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/η εξεταζόμενος/η αντικατοπτρίζει σε γενικές γραμμές τις ικανότητές του στην εύρεση λέξεων. Αυτό βέβαια εξαρτάται από τη Συνολική Βαθμολογία Κατανόησης του/ης εξεταζόμενου/ης, εάν δηλαδή, η βαθμολογία είναι ίση ή μεγαλύτερη από τον προσκείμενο αριθμό. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα ώστε η πρώτη βαθμολογία να μετατραπεί σε Πηλίο Εύρεσης Λέξης (ΠΕΛ). Για το λόγο αυτό, στην περίπτωση που η Συνολική Βαθμολογία Κατανόησης του/της εξεταζόμενου/ης 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/της εξεταζόμενου/ης. Εάν η Συνολική Βαθμολογία Κατανόησης είναι μικρότερη από τον προσκείμενο αριθμό, τότε προβαίνουμε στη συζήτηση των χαμηλών Βαθμολογιών Κατανόησης, που βρίσκονται στο Κεφάλαιο 6 του εγχειριδίου του ΤΕΛ-2.

Άτυπη Αξιολόγηση

Ο εξεταστής, για να αποκτήσει μια βαθύτερη κατανόηση της ικανότητας εύρεσης λέξεων ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας, πρέπει να προχωρήσει πέρα από την τυποποιημένη αξιολόγηση. Για το σκοπό αυτό, προβλέπονται πέντε άτυπες αναλύσεις: ***η διαδικασία Καθυστερημένης Απόκρισης, η Καταμέτρηση Δευτερευόντων Χαρακτηριστικών, η***

διαδικασία Φωνημικής Νύξης, η διαδικασία Μίμησης και οι αναλύσεις Απόκρισης. Αυτές οι αναλύσεις περιγράφονται στη συνέχεια με τη σειρά με την οποία χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διαχείρισης του ΤΕΛ-2.

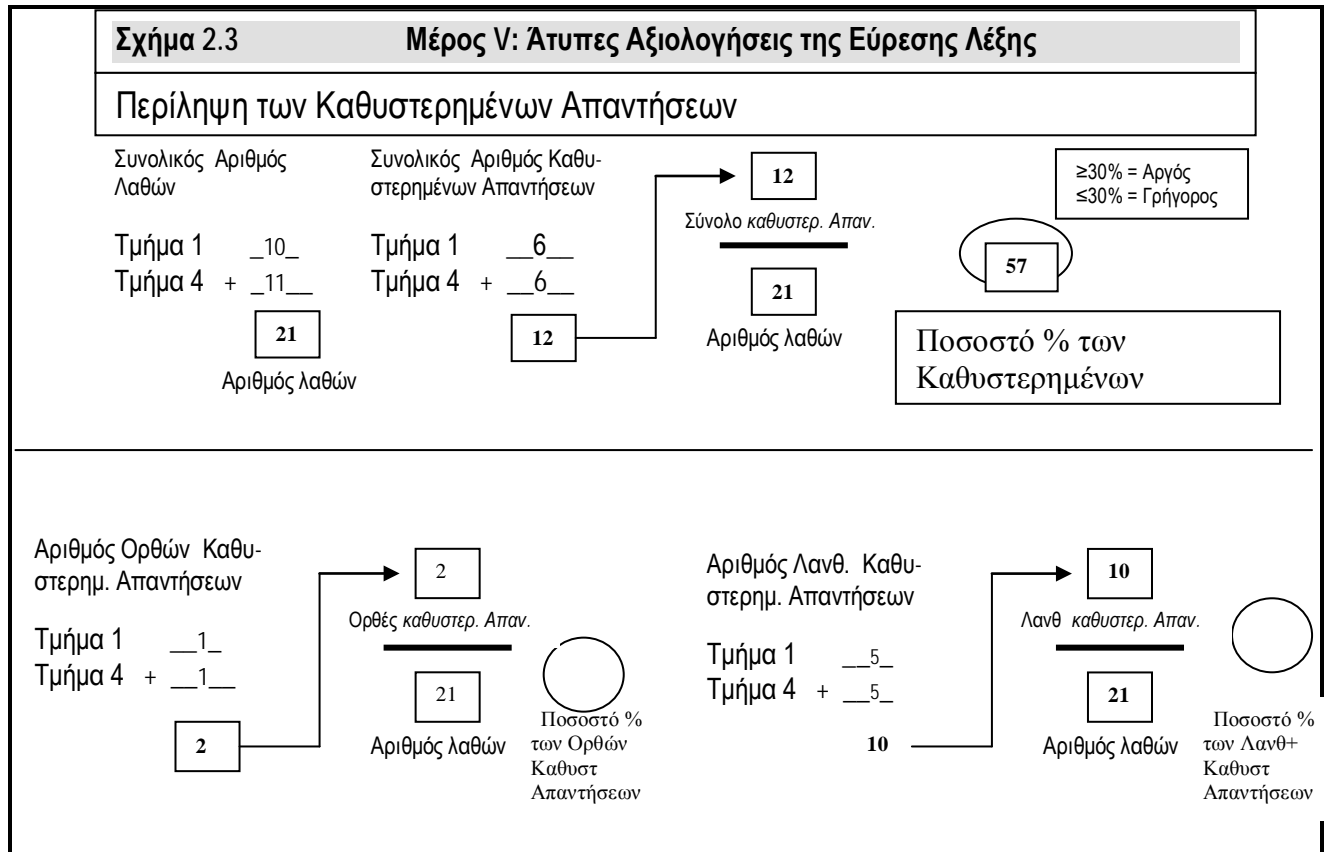
Διαδικασία Καθυστερημένης Απόκρισης

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 παρακάτω κατευθυντήριες γραμμές εφαρμογής:

1. Στη διαδικασία αυτή, ο εξεταστής σημειώνει εάν ο/η μαθητής/τρια ονομάζει ή όχι τη στοχευόμενη λέξη σωστά σε λιγότερο από 4 δευτερόλεπτα.
2. Εάν ο/η μαθητής/τρια δεν έχει δώσει οποιαδήποτε απόκριση μέσα σε 4 δευτερόλεπτα, ο εξεταστής επεκτείνει το χρόνο για την ονομασία στα 8 δευτερόλεπτα.
3. Αν και 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 \surd στη στήλη της Καθυστερημένης Απόκρισης (“ΚΑ” \geq 4 Δευτ.). Αυτός ο βαθμός δείχνει ότι η Απόκριση ήταν μεν καθυστερημένη, αλλά σωστή.
4. Εάν ο/η μαθητής/τρια δεν αποκριθεί ή δώσει μια λανθασμένη απάντηση σε 4 ή περισσότερα δευτερόλεπτα, ο εξεταστής καταχωρεί ένα “x” στη στήλη Καθυστερημένη Απόκριση (“ΚΑ” \geq 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, (Ατυπες 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 οι 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. 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.



Καταγραφή των Δευτερευόντων Χαρακτηριστικών

Οποιαδήποτε χειρονομία ή επιπλέον λεκτική έκφραση, η οποία γίνεται από ένα παιδί το οποίο έχει δυσκολία στο να κατονομάσει 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 τραπέζιού), 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» τρία 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	
	+ 21	

	57	= 37
		% 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).

Διαδικασία Φωνημικής Νύξης

Η διαδικασία της Φωνημικής Νύξης χρησιμοποιείται σε μαθητές/τριες 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/η μαθητή/τρια, «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 κατονομασία 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, γράφει το βαθμό «1» στη στήλη «Έλεγχ. Καταν.» καθώς μια στοχευόμενη λέξη που ανακτήθηκε με φωνημική νύξη δε χρειάζεται να ελεγχθεί στο τμήμα της κατανόησης. Εάν ο/η μαθητής/τρια 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.

Διαδικασία Μίμησης

Η διαδικασία Μίμησης ολοκληρώνεται μετά τον Έλεγχο Κατανόησης σε όλες τις γνωστές δυσύλλαβες ή πολυσύλλαβες λέξεις που ο/η μαθητής/τρια δεν ήταν σε θέση να ανακτήσει. Ο εξεταστής ζητάει από το/η μαθητή/τρια να επαναλάβει αυτές τις λέξεις, συλλαβή προς συλλαβή, (π.χ. *χτα-πό-δι*). 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 που αντιστοιχεί στη δυσύλλαβη ή πολυσύλλαβη λέξη, για να δείξει εάν ο/η μαθητής/τρια μπορούσε ή όχι να επαναλάβει τη συλλαβισμένη στοχευόμενη λέξη.

Ανάλυση Απόκρισης για Ουσιαστικά

Η Ανάλυση Απόκρισης διεξάγεται αφού όλα τα θέματα έχουν δοθεί στο/η μαθητή/τρια και έχουν βαθμολογηθεί. Σ' αυτήν την ανάλυση ο εξεταστής ενδιαφέρεται να κατηγοριοποιήσει τον τύπο της Απόκρισης που ένας μαθητής ή μια μαθήτρια δίνει όταν βρίσκει ένα εμπόδιο στην εύρεση της λέξης. Οι απαντήσεις του/ης μαθητή/τριας 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:

- Κατά τη διάρκεια της διαχείρισης του ΤΕΛ-2, καταγράφει τις πραγματικές απαντήσεις του/ης μαθητή/τριας στο Φυλλάδιο καταγραφής του Εξεταστή, όταν ο μαθητής κάνει ένα λάθος κατονομασίας.
- Αφού βαθμολογηθεί το ΤΕΛ-2, ο εξεταστής κατηγοριοποιεί κάθε απόκριση στα Τμήματα 1, 2, και 4 σύμφωνα με τις τέσσερες μέγιστες κατηγορίες απόκρισης: *Σημσιολογική (Σ)*, *Φωνημική (Φ)*, *Καμία Απόκριση (ΚΑ)*, και *Αντιληπτική Αντικατάσταση (ΑΝΑ)*. 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 Σημσιολογική (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 (Ενν. Απ.). Εάν ο/η μαθητής/τρια δεν ανταποκρίνεται ή δεν εκφράζει με λέξεις ένα γενικό ουσιαστικό (ομάδες), ακαθόριστα ουσιαστικά (κουβέντες), ένα αόριστο ουσιαστικό (πράγμα), ή είτε «Δε γνωρίζω» (Δ.Γ.), η απάντηση ταξινομείται στην κατηγορία της Μη Απόκρισης (ΜΑ).

Μέρος IV: Καταγραφή Απόδοσης Αντικειμένου									
Τμήμα 1: Ονομασία Εικόνων: Ουσιαστικά									
Μέτρηση Εύρεσης Λέξεων					Άτυπες Αξιολογήσεις				
Θέ- μα #	Λέξεις Λειτουργούν παραδείγματα	Απάντηση Μαθητή	Ακρ. <4sec (0.1)	Ελ. Κατά. (0.1)	Κ.Α ≥4 sec (x √)	Δευτ. Χαρ. √	Φων. Στοιχ. (+, -)	Μίμηση (+,-)	Κωδ. Απόκρισης (S,P,PER, NR)
A.	Δέντρο								
B.	Φύλλα								
Γ.	Σκύλος								
Δ.	Μπάλα								
Στοχευόμενες Λέξεις									
1	Καγκουρό	Άλογο, όχι εννοώ καγκουρό	0	1		√		+	S
2.	Φυστίκι		1	1					
3.	Βέλος	Βέλος	0	1	√		+		
4	Κατσίκια		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	χ		-		S
16	Πετάλι	Φούτερ	0	1		√	-		S
17	Υποβρύχιο		1	1		√			
18	Σκιάχτρο		1	1		√			
19	Πέταλο	Κόκαλο Παπουτσιού	0	1			-		P
20	Αριθμομηχανή	Γραφομηχανή	0	1	χ		-	+	P
21	Κιάλια	Κατόπριο	0	1	χ	√	-	+	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), ΚΑ =Αντικατάσταση Καμίας Απόκρισης (No Response Type Substitution)									
Σχήμα 2.6 Κωδικοποιώντας τις απαντήσεις για τους τύπους αντικατάστασης στο Τμήμα 1 για μαθητή/τρια δεύτερης βαθμίδας (Βασική Μορφή, Φυλλάδιο Καταγραφής Εξεταστή, σελ. 2)									

- 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).
- 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	Τύπου Καμιά 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 μαθητή/τρια της δεύτερης βαθμίδας (Αρχική Μορφή, Φυλλάδιο Καταχώρησης Εξεταστή)

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

Αντικαταστάσεις οι οποίες συνδέονται Σημασιολογικά (S)

Οι παρακάτω υποκατηγορίες απόκρισης περιλαμβάνουν τις πιο κοινές σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα στις στοχευόμενες λέξεις του ΤΕΛ-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* (“παλτό” για τη λέξη σακάκι) – Αυτή η υποκατηγορία, μερικές φορές ονομάζεται *παρομοιώσεις, ή συν-υπωνύμια*, αντιπροσωπεύει τις αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης από την ίδια σημασιολογική τάξη σαν της στοχευόμενης λέξης και από το ίδιο επίπεδο της τάξης.
- ◆ *Υποδεέστερη* (“αετός” για τη λέξη “πουλί”) – Αυτή η υποκατηγορία περιλαμβάνει απαντήσεις οι οποίες αντιπροσωπεύουν μια μικρότερη ομάδα της στοχευόμενης λέξης.
- ◆ *Λειτουργική* (“αυτοκίνητο” για τη λέξη “οδηγώ”) – 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* («τσιμέντο» για τη λέξη «γέφυρα») – 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 Στοχευόμενων 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 κάκτος

	Ισοδύναμη	Αντικατάσταση της στοχευόμενης λέξης η οποία βρίσκεται στο βασικό επίπεδο ή στην ίδια σημασιολογική τάξη με τη στοχευόμενη λέξη	«καρύδι» για τη λέξη <i>μύγδαλο</i>
	Κατώτερη	Αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης, οι οποίες αντιπροσωπεύουν μια υποομάδα της στοχευόμενης λέξης	«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>

Πίνακας 2.1 (συνέχεια)

Κατηγορίες Απάντησης για Αναλύσεις των Αντικαταστάσεων των Στοχευόμενων Λέξεων στο ΤΕΛ-2 για τα Τμήματα 1, 2, και 4

	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>
	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 οποιεσδήποτε 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”
	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.	“πετράδιο” για “τετράδιο”
	Προσθέσεις Φωνημάτων	Φωνημική προσέγγιση της στοχευόμενης λέξης όπου μια ή περισσότερες ηχητική (ές) μονάδα(ες) έχουν προστεθεί στην αντικατάσταση της απάντησης	“ελεωφορείο” για “λεωφορείο”
	Παραλείψεις Φωνημάτων ή	Φωνημική προσέγγιση της στοχευόμενης λέξης όπου ένα φώνημα [ηχητική(ές) μονάδα(ες)] ή	“σκόπιο” αντί για

	Μορφημάτων	ένα μόρφημα (λέξη) έχει παραλειφθεί στην αντικατάσταση απάντησης	“τηλεσκοπιο”
	Χρήση άτοπης λέξης	Αντικατάσταση πραγματικής λέξης για την στοχευόμενη λέξη η οποία είναι φωνημικά ίδια με την στοχευόμενη λέξη, αλλά δεν σχετίζεται στη σημασία	“κοπέλα” για “καπέλο”
	Αρχικοί Ήχοι	Αυτές οι απαντήσεις όπου ο αρχικός ήχος ή συλλαβή της στοχευόμενης λέξης εκφράστηκαν πρώτα	«στ», «στ»... για τη λέξη στέμμα: «χτ...» για τη λέξη χταπόδι»
	Απαντήσεις Ομοιοκαταληξίας	Αντικαταστήσεις 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	“πέδιλο” , όχι “βατραχοπέδιλο”
Αντιληπτικές Αντικαταστάσεις (PER)	Οπτικές Παρερμηνεύσεις	Αντικαταστάσεις στοχευόμενης λέξης οι οποίες δείχνουν ότι η εικόνα η οποία λειτουργεί ως ερεθίσμα 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 «άγαλαμα»

Πίνακας 2.1 (συνέχεια)

Κατηγορίες Απάντησης για Αναλύσεις των Αντικαταστάσεων των Στοχευόμενων Λέξεων στο ΤΕΛ-2 για τα Τμήματα 1, 2, και 4

Αντικατάσταση τύπου Καμία Απάντηση (NR)	Καμία Απάντηση	Καμία απάντηση μέσα σε χρονικό διάστημα 8 δευτερολέπτων	Καμία απάντηση για τη λέξη «καγκουρό»
	Γενικά Ουσιαστικά	Αντικαταστάσεις οι οποίες είναι γενικές και αόριστες και δεν εκφράζουν συγκεκριμένο περιεχόμενο για τη 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 είτε περιγράφουν τη στοχευόμενη λέξη μέσα από τις λειτουργίες της («το καβαλάς» για τη «μοτοσικλέτα»), τις οπτικές του ιδιότητες («ένα κόκκινο τετράγωνο» για το «μπάλωμα») ή την τοποθεσία του («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* – (“ποδήλατο” για “μοτοσακό”) – 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* («αρνή, 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.

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) (“πέλατούδα” αντί για *πεταλούδα*) ή μορφήματα (λέξεις) (“παρδαλοκάμηλη” για *καμηλοπάρδαλη*) έχουν ανταλλαγεί μέσα στην αντικατάσταση Απόκρισης.

♦ *Αντικαταστάσεις Φωνήματος ή μορφήματος* – Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει μια φωνημική προσέγγιση της στοχευόμενης λέξης όπου το(α) φώνημα(τα) – φωνήματα [ηχητική (ές) μονάδα(ες)] ή ένα μόρφημα (λέξη) έχουν αντικατασταθεί μέσα στην αντικατάσταση της Απόκρισης.

♦ *Προσθέσεις Φωνήματος* (“σκηνική”, αντί για “σκηνή”) – 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)] (“ποτή”, αντί “*ποτήρι*”) ή ένα μόρφημα (“κίνητο” για τη λέξη “*αυτοκίνητο*”) έχουν παραλειφθεί μέσα στην αντικατάσταση της απάντησης.

♦ *Χρήση Άτοπης Λέξης* (“στάλα” αντί “σκάλα”) - Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει μια αντικατάσταση όπου ηχεί το ίδιο με την στοχευόμενη λέξη, αλλά δεν σχετίζεται στη σημασία.

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

◆ *Απόκριση Ομοιοκαταληξίας* (“σκάλα” αντί “μπάλα”) – Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει τις αντικαταστάσεις πραγματικής λέξης οι οποίες ομοιοκαταληκτούν με την στοχευόμενη λέξη.

◆ *Αντικατάσταση Φωνήματος + Αυτο-διόρθωση* («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.

Αντιληπτικές Αντικαταστάσεις (PER)

- ◆ *Αποκρίσεις Μέρους – Ολου* – Αυτή η υποκατηγορία δείχνει προσοχή μόνο σε ένα μέρος της εικόνας («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.

Αντικατάσταση του τύπου Καμιά Απόκριση (NR)

Η κατηγορία *Καμιά 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 έχει δοθεί στους μαθητές και έχει βαθμολογηθεί και το Τμήμα 3. Ο εξεταστής ενδιαφέρεται για το σχέδιο λαθών που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες όταν ανακτούν τα ρήματα. Λαμβάνονται υπόψη τα ακόλουθα σχέδια πιθανών λαθών: εύρεση λαθών εύρεσης λέξης στη ρίζα της λέξης, παρόμοια λάθη στις καταλήξεις στο σχηματισμό του ενεστώτα ή του αορίστου, μερικές φορές ακριβείς βαθμολογήσεις στις μορφές των ομαλών αορίστων και ανακριβείς βαθμολογήσεις σε ρήματα με ανώμαλο αόριστο.

Ο εξεταστής ακολουθεί τα πιο κάτω 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 κατονομασίας.
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. Κατονομασία Εικόνων: Ρήματα										
Μέτρηση Εύρεσης Λέξεων										
Θέ-μα	Ενεστώτας				Αόριστος				Περ. Κατ.	Περ. Ακρ.
	Υποδειγματικές Λέξεις	Απόκριση Μαθητή	Ακρ.σε <4 sec	Έλεγχ. Καταν.	Υποδειγματικές Λέξεις	Απόκριση Μαθητή	Ακρ.σε < 4 s	Έλεγχ. Κατ.		
A.	Περπατά				Περπατούσε					
B.	Πηδά				Πηδούσε					
Γ.	Διαβάζει				Διάβαζε					
	Στοχευόμενες Λέξεις				Στοχευόμενες Λέξεις					
1.	Κάνει σκί		1	1	Έκανε σκι		1	1	1	1
2.	Κάνει πατίνι	Κάνει πατινάζ	0	1	Έκανε πατίνι	Έκανε πατινάζ	0	1	1	0
3.	Ζητοκραυγάζει	χορεύει	0	1	Ζητοκραυγάζε	χόρευε	0	1	1	0
4.	Μετράει		1	1	Μέτρησε	Πήρε μεζούρα	0	1	1	0
5.	Χορεύουν	Bowing	1	1	Χόρευαν	Έκαναν χορό	0	1	1	0
6.	Φυσάει		1	1	Φύσηξε		1	1	1	1
7.	Κολυμπάει		1	1	Κολύπησε		1	1	1	1
8.	Ποτίζει		1	1	Πότισε		1	1	1	1
9.	Σκάβει	Σκαλίζει	1	1	Έσκαψε		1	1	1	1
10.	Πετάει		1	1	Πέταξε		1	1	1	1
11.	Τρέχει		1	1	Έτρεξε		1	1	1	1
12.	Πιάνει	Απλώνει χέρι	0	1	Έπιασε		0	1	1	0
13.	Γράφει	Ζωγραφίζει	0	1	Έγραψε	Έκανε ζωγραφιά	0	1	1	0
Σύνολα									13	7
									ΠΛΒ	ΠρΒ

Ανάλυση Απάντησης: Τμήμα 3, Ρήματα

Ναι	Όχι	
x		Λάθη Εύρεσης Λέξης σχετικά με τη ρίζα του ρήματος (βλέπε Εγχειρίδιο Εξεταστή για Ερμηνεία)
	x	Συστηματικά λάθη στο σχηματισμό του ενεστώτα ή/και του αορίστου
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

Συστηματικά λάθη στο σχηματισμό των χρόνων

Βασική Μορφή

Εύρεση Λαθών στη ρίζα του ρήματος

Συστηματικά λάθη στο σχηματισμό των χρόνων

Μερικές φορές ακριβείς βαθμολογίες στους ομαλούς σχηματισμούς των αορίστων

Ενδιάμεση Μορφή

Λάθη εύρεσης λέξεων στις ρίζες των ρημάτων

Συστηματικά λάθη στο σχηματισμό των χρόνων

Μερικές φορές ακριβείς βαθμολογίες στους ομαλούς αορίστους των ρημάτων

Ανακριβείς βαθμολογίες στους ανώμαλους αορίστους των ρημάτων.

2.2. Ο Σκοπός του ΤΕΛ – 2

Το Τεστ Εύρεσης Λέξεων (ΤΕΛ-2) της Diane J. German (TWF-2) αναπτύχθηκε ως ένα εργαλείο για την αξιολόγηση των ικανοτήτων εύρεσης λέξεων των παιδιών. Πριν την δημιουργία του, η ικανότητα εύρεσης λέξεων στα παιδιά αξιολογούνταν μέσα από παρατηρήσεις απόδοσης σε ανεπίσημες εργασίες κατονομασίας εικόνων, σε επίσημα μέτρα λεξιλογίου και εντυπωσιακά μικρότερα τεστ από σειρά ερωτηματολογίων κατανόησης της γλώσσας. Το ΤΕΛ-2, όμως, ήταν το πρώτο εργαλείο μέτρησης που αναφερόταν σε νόρμες, το οποίο αναπτύχθηκε αποκλειστικά για να εκτιμήσει την ικανότητα των παιδιών στην εύρεση λέξεων. Έτσι, πρόσφερε στους εξεταστές συστηματικές διαδικασίες αξιολόγησης οι οποίες υποστηριζόταν από τις έρευνες αξιοπιστίας και εγκυρότητας και από αντιπροσωπευτικά δεδομένα νόρμας. Το ΤΕΛ-2 είναι ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο αξιολόγησης και είναι σταθμισμένο στην αγγλική γλώσσα, κάτι όμως, που δεν ισχύει για τον Ελληνικό χώρο. Το τεστ 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 κατονομασία και αναγνώριση εικόνων και απόκριση σε προτάσεις και είναι ικανά να περάσουν τα αντικείμενα – δείγματα.

Το ΤΕΛ-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 μαθητών/τριών προσχολικής ηλικίας και στοιχειώδους εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα του ΤΕΛ-2 παρέχουν στον εξεταστή μια ακριβή και κατανοητική ανάλυση των ικανοτήτων εύρεσης λέξης ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας, ενώ σε δασκάλους, γονείς, και σε άλλο προσωπικό σχολείου μια δομή για την περιγραφή της συμπεριφοράς ανάκτησης του παιδιού. 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 αναγνωριστεί αξιόπιστα.

Το ΤΕΛ-2 παράγει τρεις τύπους βαθμολογιών: *τις πρώτες βαθμολογίες, τα πηλίκα και τα ποσοστά*. Αυτές οι βαθμολογίες είναι οι πιο σημαντικές πληροφορίες οι οποίες συνδέονται με την απόδοση ενός μαθητή στο ΤΕΛ-2. Συνδυασμένες με το επιπρόσθετο ανεπίσημο τεστ πληροφοριών, την άμεση παρατήρηση της τάξης και τη 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/τριες με δυσκολίες εύρεσης λέξεων. Επιπλέον τεστ συνεχούς παρακολούθησης σε συγκεκριμένα διαστήματα παρέχουν τεκμηρίωση της προόδου και βοηθούν 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 κατονομασίας και τη μείωση των δευτερευόντων χαρακτηριστικών, ακολουθώντας μια συγκεκριμένη περίοδο μεσολάβησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ



Κεφάλαιο 3^ο. Μεθοδολογία της έρευνας. Αποτελέσματα - Ευρήματα

3.1. Ο Σκοπός της έρευνας

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

Με την χορήγηση σε φυσιολογικά υποκείμενα θέλαμε να δούμε αρχικά κατά πόσο οι αλλαγές που έγιναν στο τεστ ήταν κατανοητές στα υποκείμενα και στη συνέχεια τα αποτελέσματά 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, 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 σπουδαία είναι τα ευρήματά του.

3.1.1. Η Περιγραφή της Μεθοδολογίας

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η μεθοδολογία, το ερευνητικό σχέδιο, ο προσδιορισμός των μεταβλητών, η επιλογή των συμμετεχόντων και η οργάνωση της έρευνας, η διαδικασία συλλογής δεδομένων, η μέθοδος συλλογής και καταγραφής δεδομένων, η επεξεργασία των στοιχείων και η στατιστική τους ανάλυση. Παρουσιάζονται επίσης και οι περιορισμοί της έρευνας αυτής.

Εξετάσαμε τις προσαρμογές του τεστ στην ελληνική γλώσσα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της δοκιμασίας. Εξετάσαμε επίσης το ρόλο των μεταβλητών της ηλικίας, του φύλου, των απαντήσεων των εξεταζόμενων και του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων τους, λόγω της σημασίας τους, όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία.

Πριν από την έναρξη της συλλογής δεδομένων, έγινε επισκόπηση της βιβλιογραφίας.

Είχαμε, τέλος, τακτική επαφή με τον επιβλέποντα καθηγητή, για θέματα σχετικά με τις τεχνικές και τη διαδικασία χορήγησης του τεστ.

3.2. Ο Σχεδιασμός της Έρευνας

Η έρευνα χωρίστηκε σε τέσσερα μέρη. Κατ' αρχήν έγινε η μετάφραση και των δύο τεστ στην ελληνική γλώσσα. Μετά ακολούθησε πιλοτική έρευνα, για να ελεγχθεί η προσαρμογή του στην ελληνική γλώσσα. Το τρίτο μέρος της μεθοδολογίας περιέλαβε τη χορήγηση του τεστ, τα στοιχεία κωδικοποίησης και την εισαγωγή δεδομένων. Τέλος, στο τέταρτο μέρος έγινε η ανάλυση των στοιχείων και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

3.2.1. Η Μετάφραση και 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, από τρεις διαφορετικούς, 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, συμπεριλήφθηκαν στις τελικές εκδόσεις των δυο τεστ. Οι τελικές ελληνικές εκδόσεις δόθηκαν σε τρεις δίγλωσσους (ελληνικών- αγγλικών) κριτές, μαζί με τις αγγλικές εκδόσεις, για να επιβεβαιώσουν το τελικό αποτέλεσμα. Τέλος, επιλέχθηκαν δυο λογοθεραπευτές και μια γλωσσολόγος (η οποία επιμελήθηκε τις αλλαγές σε γλωσσικό και λεξιλογικό επίπεδο), για να ελέγξουν, αν οι προσαρμογές ήταν επαρκείς και εφαρμόσιμες στην τελική ελληνική έκδοση.

Ο σχεδιασμός των καινούριων εικόνων για τις ελληνικές εκδόσεις των δυο τεστ, έγινε από έμπειρη γραφίστα, ακολουθώντας τη φιλοσοφία σχεδίασης – απεικόνισης των αγγλικών εκδόσεων.

3.2.2. Η Πιλοτική Έρευνα

Η πιλοτική έρευνα διεξήχθη από το Μάρτιο έως το Σεπτέμβριο του 2009 για να διερευνηθεί η δυσκολία των αντικειμένων και να ελεγχθεί η εγκυρότητά τους και τα άλλα χαρακτηριστικά. Αυτό θα απλοποιήσει τη χορήγηση για μια μελλοντική στάθμιση των δύο τεστ.

Ο πιλοτικός έλεγχος χωρίστηκε σε 2 μέρη: το πρώτο μέρος περιείχε αντικείμενα που εξασφαλίστηκαν από το χαμηλότερο και υψηλότερο επίπεδο του ΤΕΛ-2. Το δεύτερο μέρος περιείχε τα καινούρια ελληνικά ερεθίσματα. Η σειρά των ερεθισμάτων, η οποία βασίστηκε στην αύξηση της δυσκολίας τους, διατηρήθηκε στο 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. Η βάση και η οροφή του 10 χρησιμοποιήθηκε για το δεύτερο μέρος.

Στις απαντήσεις των εξεταζόμενων που βαθμολογήθηκαν ως λανθασμένες, έγινε επανεξέταση για να καθοριστεί αν οι επιπλέον απαντήσεις πρέπει να μετρηθούν ως σωστές. Όταν αναγνωρίστηκαν οι επιπλέον αποδεκτές απαντήσεις, ξαναέγινε η βαθμολόγηση των αντικειμένων.

Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις που βασίζονται τόσο στη θεωρία των κλασικών τεστ (CTT) όσο και στη θεωρία ανταπόκρισης (IRT). Οι αναλύσεις CTT περιλαμβάνουν τον υπολογισμό της δυσκολίας κάθε αντικειμένου (η αναλογία των ατόμων που πέρασαν επιτυχώς το αντικείμενο), τη διάκριση του αντικειμένου (ο συσχετισμός της βαθμολογίας με το τελικό αποτέλεσμα) και το δείκτη αξιοπιστίας του αντικειμένου (αυτός ο δείκτης εμφανίζει μοναδική διαφοροποίηση του αντικειμένου ως προς το τελικό αποτέλεσμα).

Έγινε, τέλος, ανάλυση IRT σε μια από τις παραμέτρους. Αυτή η ανάλυση, που αναφέρεται ως ανάλυση Rasch, 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 στον προσδιορισμό αντικειμένων τα οποία μπορεί να περιείχαν προκαταλήψεις ως προς μια ειδική κατηγορία ανθρώπων. Με βάση τα αποτελέσματα αυτών των αναλύσεων ορίστηκαν τα αντικείμενα που διαμόρφωσαν την τελική μορφή του τεστ.

Αναλύσεις CTT και IRT

Για την ανάλυση αυτή επιλέχθηκε δείγμα 180 εξεταζόμενων από τα πρωτόκολλα που πάρθηκαν κατά την πιλοτική εφαρμογή. Τα πρωτόκολλα επιλέχθηκαν μεταξύ αυτών που είχαμε πρόσβαση σε εκείνο το σημείο της μελέτης (100), ώστε να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά της ηλικιακής ομάδας, σε σχέση με το φύλο και την εκπαίδευση των γονέων.

Προκαταλήψεις αντικειμένων

Ιδιαίτερα διερευνήθηκε η ύπαρξη τυχόν προκαταλήψεων σχετικά με τα αντικείμενα ώστε να αποκλειστούν και να έχουμε ένα τεστ ικανό στο να κάνει έγκυρη διάγνωση για το προφορικό λεξιλόγιο και το λεξιλόγιο κατανόησης. Αυτή η διαδικασία περιλάμβανε

διερεύνηση ποιοτικών πληροφοριών που πήραμε από άτομα που συμμετείχαν στη μελέτη στάθμισης και την 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 εξετασθέντες 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, διερευνήθηκαν τα ερεθίσματα – εικόνες και εντοπίστηκαν αυτά που ενδυνάμωναν στερεότυπα ή που πιθανόν ήταν ευκολότερα ή δυσκολότερα για μια συγκεκριμένη ομάδα.

Διαφοροποιημένη λειτουργική ανάλυση αντικειμένων

Πραγματοποιήσαμε ανάλυση διαφοροποίησης των αντικειμένων, για να εκτιμήσουμε ποσοτικά τις προκαταλήψεις των αντικειμένων, χρησιμοποιώντας τη διαδικασία Mantel-Haenzel. Χρησιμοποιήθηκε αυτή η διαδικασία 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 στους εξεταζόμενους ανατέθηκε ένα από τα πέντε επίπεδα ικανότητας, που βασίστηκε στο αποκτηθέν τελικό αποτέλεσμα που πήραν στο ΤΕΛ-2. Μετά υπολογίστηκε η στατιστική του Mantel-Haenzel για κάθε ερώτημα, διορθώθηκε χρησιμοποιώντας τη διαδικασία των Holland και Thayer's (1988) και εκτιμήθηκε η σπουδαιότητά τους βασιζόμενη στη στατιστική του χ^2 (chi-square).

3.2.3. Η Στατιστική Ανάλυση και η Κωδικοποίηση

Χρησιμοποιήθηκαν 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 4^ο κεφάλαιο, οι 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) και το εύρος των τιμών. Οι μη μετρήσιμες μεταβλητές (βαθμωτές, διχοτομικές ή κατηγορηματικές) παρουσιάζονται με τη συχνότητα (απόλυτος αριθμός) εμφάνιση απάντησης καθώς και με τη σχετική συχνότητα (ποσοστιαία αναλογία) εμφάνιση της κάθε τιμής της μεταβλητής. 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), συσχετίσεων (correlations) και της παλινδρόμησης. Επίσης έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

Για την αξιοπιστία των μετρήσεων έχουμε:

Εσωτερική συνάφεια

Για να ελέγξουμε την εσωτερική συνάφεια ή την ομοιογένεια για τα ερεθίσματα – εικόνες του τεστ χρησιμοποιήσαμε το συντελεστή α (alpha Cronbach) 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.

Εσωτερική αξιοπιστία

Η αξιοπιστία αυτή αναφέρεται στη συνοχή με την οποία διαφορετικοί εξεταστές μπορούν να καταλήξουν στο ίδιο αποτέλεσμα για την ικανότητα ενός εξεταζόμενου. Για το EOWPVT και ROWPVT τεστ, η εσωτερική αξιοπιστία αξιολογήθηκε εξετάζοντας τη συνοχή με την οποία οι εξεταζόμενοι/ες μπορούν να ακολουθούν την διαδικασία των αποτελεσμάτων, αφού έχει χορηγηθεί το τεστ. Η εσωτερική αξιοπιστία αξιολογήθηκε με τρεις διαφορετικούς τρόπους για να ελεγχθούν τα διαφορετικά δυναμικά και η πηγή των λαθών.

A. Αξιοπιστία βαθμολόγησης

Η πρώτη ανάλυση έγινε για την αξιολόγηση της συνάφειας, του αν, δηλαδή, οι εξεταστές είναι σε θέση να ακολουθήσουν όλοι την ίδια σειρά ενεργειών στη βαθμολόγηση του τεστ. Επιλέχθηκαν τυχαία 30 συμπληρωμένα πρωτόκολλα από το δείγμα μας. 15 από το

κάθε φύλο, από το συγκεκριμένο ηλικιακό επίπεδο. 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, βασισμένοι 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

Σκοπός αυτής της ανάλυσης ήταν η ανάδειξη της ικανότητας ενός εξεταστή να βαθμολογήσει την απάντηση ενός εξεταζόμενου ως σωστή ή λάθος.

Για αυτή την ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια 30 πρωτόκολλα αξιολόγησης που επιλέχθηκαν στην προηγούμενη 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. Όλες οι υπογραμμίσεις οι οποίες δείχνουν σωστή ή λάθος απάντηση, αφαιρέθηκαν από τα πρωτόκολλα. Ένας εκπαιδευμένος εξεταστής, έκανε επισκόπηση – αξιολόγηση στις καταγραφές αυτές, οι οποίες ήταν γραμμένες πάνω στα πρωτόκολλα αυτά, και αναβαθμολόγησε κάθε ερέθισμα. Αυτές οι δύο απαντήσεις συγκρίθηκαν με τις αρχικές – αυθεντικές επιδόσεις.

Γ. Αξιοπιστία της χορήγησης

Για αυτή την ανάλυση, 5 εξεταστές αξιολογήθηκαν από δύο διαφορετικούς ελεγκτές, στο ίδιο ακριβώς εξεταστικό τμήμα. 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 οι διαδικασίες χορήγησης σε αυτή την έκδοση επιτρέπουν 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 τήρησης αυτών των εντολών μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικά πρώιμα αποτελέσματα. Αυτή η ανάλυση διαφέρει από την εξέταση – επανεξέταση ανάλυσης αξιοπιστίας ως προς τον χρόνο ανάμεσα στις δύο αξιολογήσεις κατά το ελάχιστο, και οι εξεταστές από την μία εξέταση στην άλλη είναι διαφορετικοί.

Έλεγχος εγκυρότητας

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας των συγκεκριμένων εργαλείων μέτρησης ακολουθήσαμε τις παρακάτω 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 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.

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. Τη *Δομική εγκυρότητα* (ή *εγκυρότητα Εννοιολογικής κατασκευής*). Η συγκεκριμένη μορφή εγκυρότητας ελέγχθηκε μέσα από την μελέτη, τόσο των δεικτών αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας – συνάφειας των θεματικών (*α* Alpha Cronbach's) όσο και του δείκτη διάκρισης των θεματικών.

3.3. Ο Καθορισμός Πληθυσμού και το Μέγεθος Δείγματος

Το τεστ χορηγήθηκε σε 180 παιδιά [100 αγόρια και 80 κορίτσια] στην ευρύτερη περιοχή του Βόλου. Η επιλογή του δείγματος είχε ηλικιακή ομοιογένεια [min:11 έως max:11 – 11 μηνών, mean: 11.06, SD: 0.41], έγινε ανεξάρτητα από καταγωγή, οικογενειακή κατάσταση και κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Να σημειωθεί ότι, για να επιτευχθεί η

χορήγηση της κλίμακας, χρειάστηκε να γίνει διαβεβαίωση στα υποκείμενα και τους εκπαιδευτικούς 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).

3.3.1. Η Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

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

Μετά την τυπική γνωριμία με τα υποκείμενα, έγινε η εξήγηση του σκοπού της έρευνας στους διευθυντές και εκπαιδευτικούς και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους. Στη διαδικασία χορήγησης ήταν παρόν η σπουδάστρια και το παιδί. Στη συνέχεια, από το χώρο δραστηριοτήτων μεταφερθήκαμε σε άλλη αίθουσα, σε πιο ήσυχο περιβάλλον. Το κάθε παιδί κάθισε μπροστά σε ένα τραπέζι, απέναντι και ελαφρώς δεξιά του εξεταστή όπως φαίνεται στο παραπάνω σκίτσο. Κάθε παιδί έπαιρνε έναν αύξοντα αριθμό αρχίζοντας από το 01. Ο κωδικός του κάθε παιδιού καταχωρούνταν στην αρχή του ερωτηματολογίου, για κάθε μέτρηση.

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.

Οι εξεταστές φρόντισαν να μην επηρεάζουν τα παιδιά με εκφράσεις του προσώπου ή με λεκτικές αποδοκιμασίες και αυτός που έκανε τη χορήγηση τους ενθάρρυνε να συνεχίσουν για να επιτευχθεί η μέγιστη απόκριση. Ο εξεταστής φρόντισε να είναι υποστηρικτικός αλλά, αντικειμενικός. Έλεγε στα παιδιά πότε τα πάνε καλά και τους καθησύχαζε όταν αποτύγχαναν. Ένας απλός και ειλικρινής τρόπος να το κάνει αυτό σύμφωνα με την Schuell (1964) είναι να σχολιάζει την πραγματικότητα, δηλαδή ότι το παιδί έχει κάποια δυσκολία με ένα ζήτημα που του δόθηκε και αυτό είναι που πρέπει να μάθει. Η διάρκεια χορήγησης των δοκιμασιών ποικίλει από παιδί σε παιδί, αλλά ο μέσος όρος είναι 15 λεπτά για κάθε τεστ. Η διαδικασία χορήγησης στο σχολικό χώρο πραγματοποιήθηκε πρωινές ώρες, ανάμεσα στις 08:30π.μ και 13:30 μμ.

Η σπουδάστρια έδινε τις απαραίτητες διευκρινήσεις για κάθε καινούργια δοκιμασία, ενώ ο κατέγραφε λεπτομερώς τις απαντήσεις, λεκτικές και μη, καθώς επίσης και τις

αντιδράσεις των εξεταζόμενων στο αντίστοιχο φυλλάδιο καταγραφής των δεδομένων (booklet).

3.3.2. Τα Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Το τεστ μετέφρασε και προσαρμοσε η ερευνητική ομάδα σε συνεργασία με εγκρίτους συνάδελφους λογοθεραπευτές. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν τα φυλλάδια καταγραφής και αρχειοθέτησης των δεδομένων και το Βιβλίο Εικόνων του τεστ.

Το φυλλάδιο αρχειοθέτησης των απαντήσεων διαιρείται σε τρία μέρη:

- A. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δημογραφικές ερωτήσεις σχετικές με χαρακτηριστικά του ατόμου, για το φύλο, την ηλικία, την ημερομηνία εξέτασης και τη βαθμολογία του τεστ.
- B. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τις δραστηριότητες [διαμερισμένα σε κατηγορίες – και υποδοκίμασιες].
- Γ. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει άτυπες αξιολογήσεις που χορηγούνται συμπληρωματικά και στην παρούσα. 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 καθυστέρηση εφαρμογής της. Κάποιοι, εξαιτίας της έλλειψης γνώσεων στον τομέα των ερευνών, μάς αντιμετώπισαν αρνητικά. Σε κάποια σχολεία δεν γίναμε δεκτοί για διάφορους λόγους.

Για τη χορήγηση του τεστ ήταν απαραίτητο τα παιδιά να μην έχουν οποιαδήποτε διαταραχή. Όλα αυτά είχαν ως συνέπεια να μειωθεί ο αριθμός του δείγματος και να αυξηθεί κατά πολύ ο χρόνος διεκπεραίωσης της έρευνας.

Τέλος, το γεγονός ότι η ελληνική βιβλιογραφία ήταν περιορισμένη, απαίτησε μεγάλο χρονικό διάστημα για την αναζήτηση ξένης βιβλιογραφίας, ώστε να στηριχθεί θεωρητικά η έρευνα.

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) εμφάνιση απάντησης καθώς και με τη σχετική συχνότητα (ποσοστιαία αναλογία) εμφάνιση της κάθε τιμής της μεταβλητής.

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. 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 με βάση το φύλλο στην ομάδα των αγοριών με πληθυσμό 100 ατόμων και την ομάδα των κοριτσιών με πληθυσμό 80 ατόμων. Υπενθυμίζεται ότι το δείγμα περιλάμβανε παιδιά ηλικίας 11 ετών έως 11 ετών και 11 μηνών.

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

Λέξεις	Εξέταση έκφρασης	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ
(N= 180)		
Δέντρο	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Φύλλα	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Σκύλος	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Μπάλα	180 (100 %)	0 (0.00 %)

Υποβρύχιο	143 (79.40 %)	37 (20.60 %)
Σκιάχτρο	178 (98.90 %)	2 (1.10 %)
(N= 180)	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Πέταλο	167 (92.80 %)	13 (7.20 %)
Κομπιουτεράκι	179 (99.40 %)	1 (0.60 %)
Κιάλια	141 (78.30 %)	39 (21.70 %)
Μαριονέτα	117 (65.00 %)	63 (35.00 %)
Κόκκαλο	89 (49.40 %)	91 (50.60 %)
Παλάμη	124 (68.90 %)	56 (31.10 %)
Μοσχαράκι	83 (46.10 %)	97 (53.10 %)
Φάρος	176 (97.80 %)	4 (2.20 %)
Ξυλάκια	153 (85.00 %)	27 (15.00 %)
Κορμός	160 (88.90 %)	20 (11.10 %)
Ταμπούρλο	30 (16.70 %)	150 (85.30 %)
Πατερίτσα	147 (81.70 %)	33 (18.30 %)
Έλικας	130 (72.20 %)	50 (27.80 %)
Βουβάλι	52 (28.90 %)	128 (71.10 %)
Τιράντες	133 (73.90 %)	47 (26.10 %)
Βαρέλι	166 (92.20 %)	14 (7.80 %)
Μπάλωμα	102 (56.70 %)	78 (43.30 %)
Κέρατο	32 (17.80 %)	148 (82.20 %)
Βιολί	167 (92.80 %)	13 (7.20 %)
Μίξερ	147 (81.70 %)	33 (18.30 %)
Πίνακας 3 – 1: Οι αποκρίσεις των εξεταζόμενων (σωστή εύρεση λέξεων) για την εξέταση έκφρασης.		

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 (πίνακας 3 -2).

Προτάσεις	Εξέταση έκφρασης		
	Λέξεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ
N = 180			
Πλένεις τα χέρια σου με _____	σαπούνι	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Μασάς την τροφή σου με _____.	στόμα	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Τη νύχτα κοιμάσαι στο _____.	κρεβάτι	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Ο άντρας στο τσίρκο ο οποίος σε κάνει να γελάς είναι _____.	κλόουν	178 (98.90 %)	2 (1.10 %)
Το ρούχο που κυματίζει στην πλάτη του σουπέρμαν είναι μια κόκκινη _____.	κάπα	177 (98.30 %)	3 (1.70 %)
Προτάσεις (συνέχεια)	Εξέταση έκφρασης		
N = 180	Λέξεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Τα γυαλιά που φοράς όταν κολυμπάς	μάσκα	102 (56.70 %)	78 (43.30 %)

ονομάζονται ____.			
Μετράς τη θερμοκρασία με ένα ____.	θερμόμετρο	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Όταν περπατάς στο δωμάτιο ανοίγεις τον ____.	διακόπτη	92 (51.10 %)	88 (48.90 %)
Ένας επιστήμονας κοιτάζει μικρά πράγματα μέσα από ένα ____.	μικροσκόπιο	149 (82.80 %)	31 (17.20 %)
Όταν είσαι στην παραλία φοράς ____.	αντηλιακό	36 (20.00 %)	144 (80.00 %)
Για να ράψεις χρειάζεσαι μια βελόνα και ____.	κλωστή	153 (85.00 %)	27 (15.00 %)
Γυαλίζεις τα παπούτσια σου με ____.	βερνίκι	32 (17.80 %)	148 (82.20 %)
Πας στο ποτάμι οδηγώντας κατά μήκος της ____.	γέφυρας	158 (87.80 %)	22 (12.20 %)
Το κίτρινο μέρος ενός αβγού είναι ένας ____.	κρόκος	152 (84.40 %)	28 (15.60 %)
Παίρνεις ή πατάς το 0 για το ____.	τηλεφωνικό κέντρο	26 (14.40 %)	154 (85.60 %)
Ένα πρόσωπο το οποίο παίζει ένα όργανο είναι ένας ____.	μουσικός	158 (87.80 %)	22 (12.20 %)
Πίνακας 3 – 2: αποκρίσεις των εξεταζόμενων (σωστή συμπλήρωση προτάσεων) για την εξέταση έκφρασης			

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.

Ρήματα N = 180	Εξέταση έκφρασης	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Περπατά	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Πηδά	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Διαβάζει	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Μπουσουλά	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Κάνει σκι	172 (95.60 %)	8 (4.40 %)
Κάνει πατίνι	179 (99.40 %)	1 (0.60 %)
Μαζεύει	110 (61.10 %)	70 (38.90 %)
Μετράει	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Χορεύουν	168 (93.30 %)	12 (6.70 %)
Φυσάει	80 (44.40 %)	100 (55.60 %)
Κολυμπάει	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Ποτίζει	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Σκάβει	129 (71.70 %)	51 (28.30 %)
Πετάει	146 (81.10 %)	34 (18.90 %)
Τρέχει	179 (99.40 %)	1 (0.60 %)
Πιάνει	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Γράφει	175 (97.20 %)	5 (2.80 %)
Ζητωκραυγάζει	20 (11.10 %)	160 (88.90 %)
Παλεύουν	59 (32.80 %)	121 (67.20 %)
Υψώνει	37 (20.60 %)	143 (79.40 %)
Ρήματα N = 180	Εξέταση έκφρασης	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ

Ζυγίζεται	160 (88.90 %)	20 (11.10 %)
Ξεφλουδίζει	64 (35.60 %)	116 (64.40 %)
Λαδώνει	120 (66.70 %)	60 (33.30 %)
Περπατούσε	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Πηδούσε	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Διάβαζε	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Έκανε σκι	166 (92.20 %)	14 (7.80 %)
Έκανε πατίνι	177 (98.30 %)	3 (1.70 %)
Μάζεψε	128 (71.10 %)	52 (28.90 %)
Μέτρησε	166 (92.20 %)	14 (7.80 %)
Χόρεψαν	154 (85.60 %)	26 (14.40 %)
Φύσηξε	81 (45.00 %)	99 (55.00 %)
Κολύμπησε	176 (97.80 %)	4 (2.20 %)
Πότισε	173 (96.10 %)	7 (3.90 %)
Έσκαψε	128 (71.10 %)	52 (28.90 %)
Πέταξε	147 (81.70 %)	33 (18.30 %)
Έτρεξε	177 (98.30 %)	3 (1.70 %)
Έπιασε	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Έγραψε	162 (90.00 %)	18 (10.00 %)
Ζητωκραύγασε	20 (11.10 %)	160 (88.90 %)
Πάλεψαν	68 (37.80 %)	112 (62.20 %)
Ύψωσε	37 (20.60 %)	143 (79.40 %)
Ζυγίστηκε	161 (89.40 %)	19 (10.60 %)
Ξεφλούδισε	64 (35.60 %)	116 (64.40 %)
Λάδωσε	117 (65.00 %)	63 (35.00 %)
Πίνακας 3 – 3: Οι θετικές αποκρίσεις των εξεταζόμενων (σωστή εύρεση ρημάτων) για την εξέταση έκφρασης και κατανόησης. (παρελθοντικός χρόνος)		

3.4.4. Η Υποδοκιμασία Κατονομασίας: Κατηγορίες

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

Λέξεις N = 180	Εξέταση έκφρασης	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Ένα, Αριθμοί	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Γλειφιτζούρι, Γλυκά	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Χρήματα	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Πούλια	43 (23.90 %)	137 (76.10 %)
Ντόμινο	149 (82.80 %)	31 (17.20 %)
Παιχνίδια	160 (88.90 %)	20 (11.10 %)
Λέξεις	Εξέταση έκφρασης	

N = 180	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Άρπα	162 (89.10 %)	18 (10.90 %)
Μπάντζο	25 (13.90 %)	155 (86.10 %)
Μουσικά όργανα	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Ρόδα	134 (74.40 %)	46 (25.60 %)
Καρουσέλ	107 (59.40 %)	73 (40.60 %)
Λούνα Παρκ	169 (93.90 %)	11 (6.10 %)
Φυτά	172 (95.60 %)	8 (4.40 %)
Ευχαριστίες	53 (29.40 %)	127 (70.60 %)
Διακοπές	29 (16.10 %)	151 (83.90 %)
Έπιπλα	156 (86.70 %)	24 (13.30 %)
Ανανάς	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Φρούτα	159 (88.30 %)	21 (11.70 %)
Σέλινο	37 (20.60 %)	143 (79.40 %)
Λαχανικά	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Γαλακτοκομικά	169 (93.70 %)	11 (6.10 %)
Τροφές	150 (83.30 %)	30 (16.70 %)
Ψάρια	155 (86.10 %)	25 (13.90 %)
Ακρίδα	169 (93.70 %)	11 (6.10 %)
Έντομα	163 (90.60 %)	17 (9.40 %)
Παπαγαλάκι	26 (14.40 %)	154 (85.60 %)
Πουλιά	176 (97.80 %)	4 (2.20 %)
Ζώα	180 (100 %)	0 (0.00 %)
Πίνακας 3 – 4: Οι αποκρίσεις των εξεταζόμενων (σωστή εύρεση κατηγοριών) με βάση την ηλικιακή ομάδα.		

3.5. Οι Άλλες Συσχετίσεις

3.5.1. Οι Συγκρίσεις με Βάση το Φύλλο

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την επίδοση αγοριών και κοριτσιών σε όλες τις υποδοκιμασίες και την εξέταση έκφρασης του τεστ. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα στην κατονομασία ουσιαστικών ήταν, για την διαδικασία ελέγχου της έκφρασης ($t = -.935$, $df = 178$, NS), για την ικανότητα συμπλήρωσης προτάσεων ($t = -.538$, $df = 178$, NS), για την ικανότητα κατονομασίας ρημάτων ($t = -3.161$, $df = 178$, NS) και για την ικανότητα κατονομασίας κατηγοριών ($t = 2.143$, $df = 178$, NS). Αντίθετα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την επίδοση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σε όλες τις υποδοκιμασίες και την εξέταση κατανόησης του τεστ. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα για την κατονομασία ουσιαστικών ήταν ($t = 4.442$, $df = 178$, $p = .000$), για την ικανότητα συμπλήρωσης προτάσεων ($t = 6.928$, $df = 98$, $p = .000$), για την ικανότητα κατονομασίας ρημάτων ($t = 5.882$, $df = 178$, $p = .000$) και τέλος, για την ικανότητα κατονομασίας κατηγοριών ($t = 7.414$, $df = 178$, $p = .000$) [δείτε πίνακα 3 – 5]

Εξέταση έκφρασης	Αγόρια N=100 M.O. (T.A.)	Κορίτσια N=80 M.O. (T.A.)	t test	df	p level
Υποδοκιμασίες					
Κατονομασία Ουσιαστικά	13.94 (3.064)	14.68 (4.028)	-1.390	178	NS
Συμπλήρωση Προτάσεων	7.25 (1.789)	7.59 (1.826)	-1.246	178	NS
Κατονομασία Ρήματα	26.09 (3.385)	25.20 (4.673)	1.480	178	NS
Κατονομασία Κατηγορίες	16.52 (2.596)	17.01 (2.749)	-1.232	178	NS

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

3.5.2. 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 3.6.

Εξέταση έκφρασης	R²	p- level
Κατονομασία Ουσιαστικά	.546	.000
Συμπλήρωση Προτάσεων	.464	.000
Κατονομασία Ρήματα	.513	.000
Κατονομασία Κατηγορίες	.499	.000

Πίνακας 3 – 6: Τα αποτελέσματα του γραμμικού μοντέλου

Από τον παραπάνω πίνακα, σχετικά με το αν η επιλογή των ερεθισμάτων επηρεάζει την παράμετρο του τεστ που ερμηνεύει την ύπαρξη ικανοποιητικού επιπέδου λεξιλογίου, προκύπτει ότι έχουμε μέτρια ερμηνεία για όλες τις υποδοκιμασίες και τύπους εξέτασης.

Για τον έλεγχο αξιοπιστίας – εσωτερικής συνάφειας του ΤΕΛ-2, όπως έχουμε αναφέρει και προηγουμένως, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Cronbach και υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας (α) alpha. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 3-7:

Επιδόσεις	Κατονομασία Ουσιαστικά	Συμπλήρωση Προτάσεων	Κατονομασία Ρήματα	Κατονομασία Κατηγορίες
Κατονομασία Ουσιαστικά	1.000			
Συμπλήρωση Προτάσεων	.578	1.000		

Κατονομασία Ρήματα	.349	.135	1.000	
Κατονομασία Κατηγορίες	.634	.528	.230	1.000
Reliability Coefficients 4 items Alpha = .685 Standardized item alpha = .735				
Πίνακας 3 – 7: Ο έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας στις υποδοκιμασίες του ΤΕΛ – 2				

Η Εσωτερική αξιοπιστία, όπως αναφέρθηκε, διερευνήθηκε με τρεις τρόπους. Έτσι, για να ελεγχθεί η συσχέτιση των βαθμολογήσεων από τους διάφορους εξεταστές χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο ANOVA (πίνακας 3.8).

	1^{ος} Εξεταστής	2^{ος} Εξεταστής	3^{ος} Εξεταστής
1^{ος} Εξεταστής	-		
2^{ος} Εξεταστής	.78	-	
3^{ος} Εξεταστής	.76	.79	-
Πίνακας 3 – 8: Ο έλεγχος βαθμολόγησης μεταξύ τριών εξεταστών για το ΤΕΛ – 2			

Έγινε έλεγχος αξιοπιστίας της αξιολόγησης των απαντήσεων (έλεγχος ικανότητας ενός εξεταστή, εάν και κατά πόσο μπορεί να βαθμολογήσει την απάντηση ενός εξεταζόμενου ως σωστή ή λάθος). Για το σκοπό αυτό αφαιρέθηκαν από τα πρωτόκολλα όλες οι υπογραμμίσεις που δείχνουν σωστή ή λάθος απάντηση. Ένας εκπαιδευμένος εξεταστής, έκανε επισκόπηση – αξιολόγηση στις καταγραφές αυτές, οι οποίες ήταν γραμμένες πάνω στα πρωτόκολλα αυτά και αναβαθμολόγησε κάθε ερέθισμα. Αυτές οι δύο απαντήσεις συγκρίθηκαν με τις αρχικές – αυθεντικές επιδόσεις. Ο εκπαιδευμένος εξεταστής διαπίστωσε πως οι απαντήσεις καταγράφηκαν σωστά στο 100% των απαντήσεων.

Τέλος, για την αξιοπιστία της χορήγησης, αν, δηλαδή, μπορεί να χορηγηθεί το τεστ με έναν σαφή τρόπο από διαφορετικούς εξεταστές, δύο εξεταστές αξιολογήθηκαν από έναν τρίτο (δύο φορές για κάθε εξέταση), στο ίδιο ακριβώς εξεταστικό τμήμα (σχολείο). Τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 3-9.

	1^η εξέταση	2^η εξέταση
1^{ος} Εξεταστής	-0.77	- 0.78
2^{ος} Εξεταστής	-0.76	-0.77
Πίνακας 3 – 9: Έλεγχος εξέτασης δύο εξεταστών από τρίτον εξεταστή		

3.5.3. Οι Συσχετίσεις με Βάση το Εκπαιδευτικό Επίπεδο των Γονιών

Στην προσπάθεια να αξιολογήσουμε τη συσχέτιση των απαντήσεων των παιδιών με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, στους δύο τύπου εξετάσεων, για όλες τις υποδοκιμασίες του ΤΕΛ-2 χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδος των συσχετίσεων και προέκυψε ο πίνακας 3-10.

Εξέταση έκφρασης	Κατονομασία Ουσιαστικά R (p – level)	Συμπλήρωση Προτάσεων R (p – level)	Κατονομασία Ρήματα R (p – level)	Κατονομασία Κατηγορίες R (p – level)
Επίπεδο πατέρα	.028 (NS)	-.059 (NS)	.001 (NS)	-.102 (NS)
Επίπεδο μητέρας	-.002 (NS)	-.010 (NS)	-.016 (NS)	-.050 (NS)

Πίνακας 3 – 10: Οι συσχετίσεις των απαντήσεων με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, σε όλες τις υποδοκιμασίες για την εξέταση έκφρασης και 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. Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα 3-11, υπάρχει επιρροή στις αποκρίσεις των εξεταζόμενων από το εκπαιδευτικό επίπεδο και του πατέρα και της μητέρας, στην εξέταση έκφρασης καθώς και στην εξέταση της κατανόησης, αλλά μόνο στην υποδοκιμασία κατονομασίας ουσιαστικών. Αντίθετα δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική επιρροή του επιπέδου του πατέρα και της μητέρας ξεχωριστά για τις υπόλοιπες υποδοκιμασίες κατονομασίας κατά την εξέταση κατανόησης.

Εξέταση έκφρασης	R² (p – level)
Κατονομασία Ουσιαστικά	.002 (NS)
Συμπλήρωση Προτάσεων	.006 (NS)
Κατονομασία Ρήματα	.001 (NS)
Κατονομασία Κατηγορίες	.011 (NS)

Πίνακας 3 – 11: Τα αποτελέσματα του γραμμικού μοντέλου για το ΤΕΛ-2 ανάλογα με το επίπεδο των γονέων σε όλες τις υποδοκιμασίες του για την εξέταση έκφρασης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ



Κεφάλαιο 4^ο Τα Συμπεράσματα και οι Προτάσεις

4.1. Η Ανασκόπηση των Αποτελεσμάτων και τα Συμπεράσματα

Όπως έχουμε προαναφέρει, η παρούσα εργασία στόχευε στη μετάφραση του TWF-2 στην ελληνική γλώσσα (ως TEL-2), στην προσαρμογή του στα ελληνικά δεδομένα και κυρίως, στην πιλοτική του εφαρμογή σε ελληνόπαιδες. Η έρευνα συμπεριέλαβε επίσης τον

έλεγχο των επιλεγμένων ερεθισμάτων, το κατά πόσο μπορούν να οδηγήσουν στη διάγνωση της ύπαρξης ή όχι ανάκλησης λεξιλογίου, καθώς επίσης τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του συγκεκριμένου εργαλείου. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται παρακάτω:

1. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μέσου όρου απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών για τη διαδικασία έκφρασης σε όλες τις υποδοκιμασίες του ΤΕΛ-2.
2. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επιρροή του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα για όλες τις υποδοκιμασίες του ΤΕΛ-2, κατά την εξέταση έκφρασης.
3. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επιρροή του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας για όλες τις υποδοκιμασίες του ΤΕΛ-2, κατά την εξέταση έκφρασης.
4. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επιρροή του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονιών για όλες τις υποδοκιμασίες του ΤΕΛ-2, κατά την εξέταση έκφρασης.
5. Το ΤΕΛ-2 αποτελεί σε ικανοποιητικό βαθμό μια αξιόπιστη κλίμακα – εργαλείο μέτρησης των στοιχείων της έρευνας για τον ελληνικό πληθυσμό.

Με την ολοκλήρωση της πιλοτικής έρευνας φάνηκε ότι το ΤΕΛ-2 είναι ένα καλό διαγνωστικό εργαλείο για την ανίχνευση ικανότητας εύρεσης λέξεων και θα μπορούσε να φανεί χρήσιμο όχι μόνο 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 επιχειρήμα να προτείνουμε τη στάθμιση αυτού του εργαλείου.

4.2. Τα Θετικά και αρνητικά στοιχεία του τεστ. Προτάσεις

Το ΤΕΛ-2 είναι ένα ανιχνευτικό τεστ το οποίο έφτασε στη σημερινή μορφή του με την πάροδο ετών. Σε κάθε νέα έκδοση λαμβάνονταν υπόψη οι παρατηρήσεις αυτών που το χρησιμοποίησαν και βελτιωνόταν το περιεχόμενό του. Οι βελτιώσεις το έκαναν πιο αποτελεσματικό και πιο χρήσιμο εργαλείο. Αναμένονται στο μέλλον να γίνουν κι άλλες βελτιώσεις.

Είναι ένα πολύ καλό και αναλυτικό τεστ για την ανίχνευση της ικανότητας εύρεσης λέξεων. Βοηθά τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει και να παραπέμψει ένα παιδί που παρουσιάζει πρόβλημα σε κάποιο τομέα για περαιτέρω έλεγχο και τον ειδικό να οργανώσει μια εξειδικευμένη θεραπεία. Είναι εύχρηστο και παρέχει σαφείς οδηγίες στον εξεταστή, ώστε να μπορέσει να αξιολογήσει σωστά και αναλυτικά το κάθε παιδί.

Διαρκεί είκοσι με τριάντα λεπτά, δεν κουράζει το παιδί και μπορεί άνετα να χορηγηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα σε μεγάλο αριθμό παιδιών.

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

Ο τρόπος καταγραφής των απαντήσεων στο αντίστοιχο φυλλάδιο (response sheet) είναι απλός και γρήγορος, έτσι ώστε να μην αποσπάται η 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.

Το ΤΕΛ-2 αποτελεί προσπάθεια μεταφοράς του TWF-2 στην ελληνική πραγματικότητα. Οι βασικές του αρχές, η δομή του και ο τρόπος χορήγησης είναι ίδια. Ίδια παραμένει και η μορφή των διαφόρων καρτελών καταχώρησης δεδομένων και βαθμολογίας. Ίδιοι παραμένουν προφανώς και οι στόχοι της χορήγησής του. Δεν αποτελεί όμως πιστή μετάφραση και ούτε θα μπορούσε να αποτελέσει κάτι τέτοιο σε καμιά άλλη γλώσσα. Τα προβλήματα που ανιχνεύει σχετίζονται άμεσα με τις δομές και το λεξικό της κάθε γλώσσας. Και η ελληνική γλώσσα έχει εξαιρετικό πλούτο και ποικιλία, η οποία δεν εμφανίζεται στην αγγλική. Στο TWF-2 πχ. ανιχνεύεται η ικανότητα εύρεσης των ρημάτων που περιγράφουν κάποια δραστηριότητα στον ενεστώτα διαρκείας και στον αόριστο. Ενδιαφέρεται ο εξεταστής να διαγνώσει την ικανότητα κατάλληλης χρήσης εκ μέρους των ερωτώμενων της κατάληξης *-ing* για τον ενεστώτα διαρκείας και της *-ed* για τον αόριστο, σε αντιδιαστολή με τα ανώμαλα ρήματα. Στην ελληνική δεν έχει νόημα μια τέτοια αναζήτηση. Γι αυτό, στο ΤΕΛ-2 ανιχνεύεται η εύρεση της λέξης που περιγράφει τη δραστηριότητα κάποιας εικόνας στον ενεστώτα και τον αόριστο, ανεξάρτητα αν είναι σε χρόνο απλό (έτρεξε) ή διαρκείας (έτρεχε), που παλαιότερα τον ονομάζαμε παρατατικό.

Η μετάφραση στην ελληνική γλώσσα ήταν μια χρονοβόρα, αλλά συγχρόνως ευχάριστη και άκρως ενδιαφέρουσα διαδικασία για μας. Περισσότερο ενδιαφέρουσα ήταν η προσπάθεια προσαρμογής του τεστ στη γλώσσα μας. Μας εξοικείωσε με την αγγλική ορολογία και μας προβλημάτισε αρκετά σχετικά με την επιλογή των κατάλληλων αντίστοιχων ελληνικών όρων.

Η συμμετοχή μας στην πιλοτική χορήγηση του συγκεκριμένου ανιχνευτικού εργαλείου αποτέλεσε μεγάλη ευκαιρία και τιμή, που θα μας βοηθήσει στη μετέπειτα επαγγελματική μας σταδιοδρομία.

Η πιλοτική εφαρμογή ανέδειξε και κάποια μειονεκτήματα. Αυτός, εξ άλλου, είναι ο βασικός σκοπός μιας πιλοτικής εφαρμογής σε οποιονδήποτε ερευνητικό τομέα. Να εντοπίσει άδηλες αδυναμίες κάποιου ερευνητικού εργαλείου, να τις καταγράψει, να εκτιμήσει τις επιπτώσεις τους στην όλη προσπάθεια και να προβληματίσει προς την κατεύθυνση εξάλειψης των όποιων αρνητικών στοιχείων. Αυτές που εντοπίσαμε εμείς τις παραθέτουμε στη συνέχεια, μαζί με σχόλια που τεκμηριώνουν την άποψή μας. Ελπίζουμε να συμβάλουμε στη βελτίωσή του, προς όφελος των χρηστών του στο μέλλον.

Συγκεκριμένα:

- Τομέας 1 *Κατονομασία εικόνων: ουσιαστικά.*

Οι λέξεις *υποβρύχιο, πέταλο, κιάλια, μαριονέτα, κόκκαλο, παλάμη, μοσχαράκι, ξυλάκια, κορμός, ταμπούρλο, βουβάλι, τιράντες, μπάλωμα, κέρατο και μίξερ* είχαν ποσοστά επιτυχίας μικρότερα του 95%, που ζητάμε από τα σταθμισμένα δείγματα. Αποδίδουμε μεγάλο μέρος της αποτυχίας στις λέξεις *κόκκαλο, μοσχαράκι, βουβάλι, μπάλωμα* στις εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν και λιγότερο στην ανικανότητα ανάκτησης. Πρέπει να αναζητηθούν λειτουργικότερες εικόνες ή καταλληλότερα σχήματα, που θα αντικαταστήσουν αυτά που χρησιμοποιήθηκαν.

- Τομέας 2 *Κατονομασία συμπλήρωσης προτάσεων*

Στη διάρκεια της χορήγησης του τεστ διακρίναμε κάποια απορία στα πρόσωπα των ερωτώμενων σχετικά με το περιεχόμενο κάποιων ερωτήσεων. Συγκεκριμένα, Η πρόταση *“Όταν περπατάς στο δωμάτιο πατάς τον”* είναι μάλλον ασαφής. Υπάρχουν τόσα πράγματα που μπορείς να πατήσεις στο πάτωμα ενός δωματίου, που δημιουργούν σύγχυση στον ερωτώμενο! Εξ άλλου δεν είναι απαραίτητο να ανοίγουμε (πατάμε) διακόπτες κάθε φορά που περπατάμε στο δωμάτιο, όταν είναι μέρα. Προτείνουμε να διατυπωθεί η πρόταση ως εξής: *“για να ανοίξεις το φως πατάς το”*. Αυτή η διατύπωση είναι σαφέστερη και περιορίζει τις δυνατές απαντήσεις.

Η πρόταση *“Τα γυαλιά που φοράς όταν κολυμπάς ονομάζονται”*, έχει αναμενόμενο συμπλήρωμα τη λέξη *μάσκα*. Οι κολυμβητές-αθλητές όμως κι όχι

μόνο αυτοί, φορούν γυαλιά κι όχι μάσκα. Προτείνουμε να διατυπωθεί η πρόταση ως εξής: “ Για να βλέπουμε μέσα στη θάλασσα όταν κολυμπάμε φοράμε . . . ” και να γίνονται δεκτές και οι δύο λέξεις, μάσκα και γυαλιά.

Η πρόταση “Ένας επιστήμονας κοιτάζει μικρά πράγματα μέσα από ένα _____” δέχεται ως συμπλήρωμα και τις λέξεις φακό (μεγεθυντικό), βιβλίο, παράθυρο κλπ.

Προτείνουμε να διατυπωθεί η πρόταση ως εξής: “Για να δούμε πράγματα που δε φαίνονται με γυμνό μάτι κοιτάζουμε μέσα από ένα _____”.

Η πρόταση “Όταν είσαι στην παραλία φοράς” δέχεται οποιαδήποτε απάντηση (μαγιό, σαγιονάρες, τίποτα! κλπ). Για να δέχεται ως απάντηση τη λέξη αντηλιακό ή και τη λέξη λάδι, προτείνουμε να διατυπωθεί ως εξής: “το καλοκαίρι, για να μην καείς από τον ήλιο βάζεις στο σώμα σου”

Η πρόταση “Πας στο ποτάμι οδηγώντας κατά μήκος της” μπορεί να διατυπωθεί ως εξής:

“Για να περάσεις το ποτάμι περπατάς κατά μήκος της.....”.

Η πρόταση “Παίρνεις η πατάς το θ για το.....” μπορεί να γίνει “Για να μάθεις πληροφορίες καταλόγου καλείς η πατάς.....”, με αναμενόμενο συμπλήρωμα κάποιο αριθμό εταιρείας υπηρεσιών τηλεφώνου (πχ 11888).

Τέλος, η πρόταση “Ένα πρόσωπο το οποίο παίζει ένα όργανο είναι ένας_____” θα μπορούσε να γίνει σαφέστερη αν διατυπωθεί ως εξής: “Ένα πρόσωπο το οποίο παίζει σε μια ορχήστρα είναι ένας_____”.

- Τομέας 3 Κατονομασία εικόνων: ρήματα

Τα ρήματα μαζεύει, χορεύουν, φυσάει, σκάβει, πετάει, ζητωκραυγάζει, παλεύουν, υψώνει, ζυγίζεται, ξεφλουδίζει και λαδώνει εμφάνισαν ποσοστό επιτυχίας αποκρίσεων μικρότερο του 95%. Αποδίδουμε την αυξημένη αποτυχία στην εικονογράφηση, η οποία πρέπει να βελτιωθεί και να προσαρμοστεί κατάλληλα. Έτσι, για την ανάκληση του ρήματος ‘κάνει πατίνι’ η εικόνα δείχνει την κοπέλα να κάνει πατινάζ κι όχι πατίνι! Λόγω επίσης της αντίστοιχης εικόνας, στο ρήμα ‘ζητωκραυγάζει’ οι μαθητές έλεγαν το ρήμα ‘χορεύει’. Τέλος, στην εικόνα για την ανάκληση του ρήματος ‘υψώνει’, οι μαθητές απαντούσαν κυρίως ότι ο γερανός ‘σηκώνει/παίρνει’ το αυτοκίνητο.

- Τομέας 4. Κατονομασία ουσιαστικών: Κατηγορίες

Για τις λέξεις *Πούλια-ντόμινο, άρπα, μπάντζο, ρόδα- Καρουσέλ, ευχαριστίες- διακοπές, σέλινο, γαλακτοκομικά-τροφές, παπαγαλάκι* εμφανίστηκαν χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας από το 95%. Αποδίδουμε τα αποτελέσματα στο ότι η *άρπα* και το *μπάντζο* δεν αποτελούν όργανα γνωστά στον έλληνα μαθητή αυτής της ηλικίας. Αντί για *μπάντζο* έλεγαν *μπουζούκι!* Τα παιδιά δε γνώριζαν επίσης το *σέλινο* ή δεν το αναγνώρισαν στην εικόνα. Η εικόνα με το *παπαγαλάκι* επίσης δε διευκόλυνε την εύρεση της λέξης.

Προτείνουμε να αλλαχτούν οι εικόνες, για όλες τις περιπτώσεις που προκαλούσαν σύγχυση στους μαθητές. Να αλλαχτούν επίσης οι λέξεις που δεν είναι τόσο γνωστές. Προφανώς, το νέο τεστ πρέπει να εφαρμοστεί ξανά πιλοτικά σε μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο του ελληνικού πληθυσμού δείγμα (μαθητές από διαφορετικές πόλεις, που να αντιπροσωπεύουν όχι μόνο αστικό, αλλά ορεινό και αγροτικό πληθυσμό).

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.

Στη συνέχεια θα παραθέσουμε σχόλια που έγιναν από ερευνητές, σχετικά με τις διάφορες πτυχές του TWF-2. Αντλήθηκαν από μελέτες και έρευνες που περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Για το TEΛ-2 δεν έχουμε σχόλια τρίτων, δεδομένου ότι δεν έχει χρησιμοποιηθεί από άλλους ερευνητές μέχρι σήμερα.

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 τεστ και την τυποποίηση, την αξιοπιστία την εγκυρότητα, τη βαθμολογία και την ερμηνεία» (Weinberg, 1992, σελ. 977).

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

Σχόλια για το βιβλίο των τεστ

«Τα υλικά που χρησιμοποιούνται ως 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 τη στοχευόμενη λέξη» (Weismer, 1992, σελ. 978).

«Το προσεκτικό 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 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 το οποίο αντλείται από τη βιβλιογραφία για τις διαταραχές της εύρεσης 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 όλες 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, παράλληλα με 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 την 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 έδιναν υψηλή εκτίμηση για το TWF, έγιναν επίσης 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 & Hsu (1994) σκέφτηκαν ότι οι ψυχομετρικές ιδιότητες του ψυχολογικού τεστ θα ενδυναμώνονταν εάν (α) αναφερόταν επιπλέον μελέτες οι οποίες καθορίζουν 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 ότι αφορά την τοποθέτηση του μοντέλου Rash των θεμάτων TWF» (σελ.742). Επιπλέον, ο Drum (1989) ζήτησε αποδείξεις προγνωστικής εγκυρότητας.

Τέλος, κάποιοι συγγραφείς εισηγήθηκαν ότι θα ήταν πιο χρήσιμο εάν το εγχειρίδιο πρότεινε συγκεκριμένα τεστ συνεχούς παρακολούθησης ή διαδικασίες στην εύρεση λέξεων των παιδιών, αν συμπεριλαμβάνονταν κατευθυντήριες γραμμές για την ερμηνεία των

αποτελεσμάτων των τεστ, αν παρέχονταν παραδείγματα για το πώς να χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα στην ανάλυση αντικατάστασης, αν έδειχναν πώς τα αποτελέσματα των τεστ θα συνεισέφεραν στην ταξινόμηση των αποφάσεων ή στις εκπαιδευτικές μεθόδους και αν ξεκαθάριζαν τη 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).



ΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

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 an 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. Dollaghan, 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-term 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) Subgroups 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(7th 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 preschoolers 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'

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 _____

_____ Διεύθυνση _____

_____ Τηλέφωνο _____

_____ Σχολείο _____

_____ Δάσκαλος _____

_____ Εξεταστής _____

_____ Παραπέμπεται _____

Μέρος II: Καταγραφή των σκορ

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

Συνολικό σκορ 75

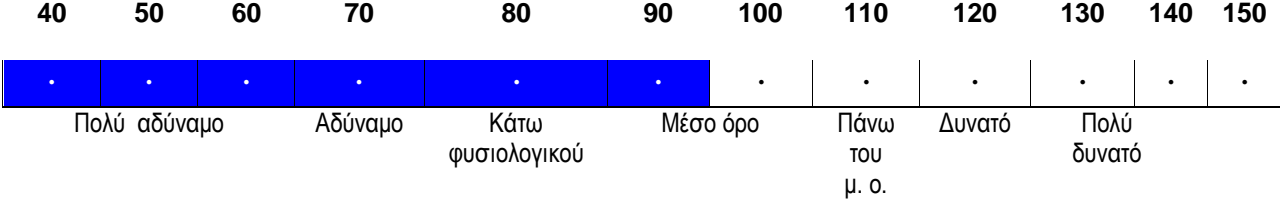
Πηλίκo εύρεσης λέξης

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 Πηλίκo 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 Αξιολογήσεις				
Εικόνα	Λέξεις	Αποκρίσεις εξεταζόμενου	Ακρ. Σε Λιγότερο από 4 δευτερόλεπτα (0.1)	Έλεγχος Κατά. (0.1)	Κ.Α ≥ 4 Δευτ ερόλεπτων (x \checkmark)	Δευτ. Χαρ. \checkmark	Φωνητικές ενδείξεις (+,-)	Μίμηση (+,-)	Κώδ. Από-Κρισης (S,P,PER, NR)
A	Δέντρο								
B	Φύλλα								
Γ	Σκύλος								
Δ	Μπάλα								
Λέξεις-Στόχος									
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								
Σύνολο									
			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 ≥ 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 Περιληψης (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)
Α.	Πλένεις τα χέρια σου με_____.	Σαπούνι									
Β.	Μασάς την τροφή σου με το_____.	Στόμα									
Γ.	Την νύχτα κοιμάσαι στο_____.	Κρεβάτι									
Πρόταση		Λέξη									
1.	Ο αντρας στο τσίρκο, ο οποίος σε κάνει να γελάς είναι ο_____.	κλόουν									
2.	Το ρούχο που κυματίζει στην πλάτη του σούπερ μαν 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 κοπάζει μικρά πράγματα μέσα από ένα_____.	Μικροσκόπι ο									
7.	Όταν είσαι στην παραλία φοράς_____.	Αντηλιακό									
8.	Για να ράψεις χρειάζεσαι 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 ο_____.	Κρόκος									
12.	Παίρνεις ή πατάς το 0 για το_____.	Τηλεφωνικό κέντρο									
13.	Ένα πρόσωπο το οποίο παίζει ένα όργανο είναι ένας_____.	Μουσικός									
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 ≥ 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=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 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					
	Λέξη στόχος				Λέξη στόχος					
1.	Κάνει σκί				Έκανε σκί					
2.	Κάνει πατίνι				Εκανε 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				Ζητωκραύγ ασε					
15.	Παλεύουν				Πάλεψαν					
16.	Υψώνει				Ύψωσε					
17.	Ζυγίζεται				Ζυγίστηκε					
18.	Ξεφλουδίζει				Ξεφλούδισε					
19.	Λαδώνει				Λάδωσε					
								Σύνολο		

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 Περιληψης (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 ≥ 4 Δευτερόλεπτων (x \checkmark)	Δευτ. Χαρ. \checkmark	Φωνητική κάσσιχ εία(+, -)	Μίμηση (+, -)	Κώδ. Απόκρισης (S,P,PER, NR)
A.	Ενα, ΑΡΙΘΜΟΙ								
B.	Γλυφιτζούρι, ΓΛΥΚΑ								
Γ.	ΧΡΗΜΑΤΑ								
	Λέξη στόχος								
1.	Πούλια								
2.	Ντόμινο								
3.	ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ								
4.	Άρπα								
5.	Μπάντζο								
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									

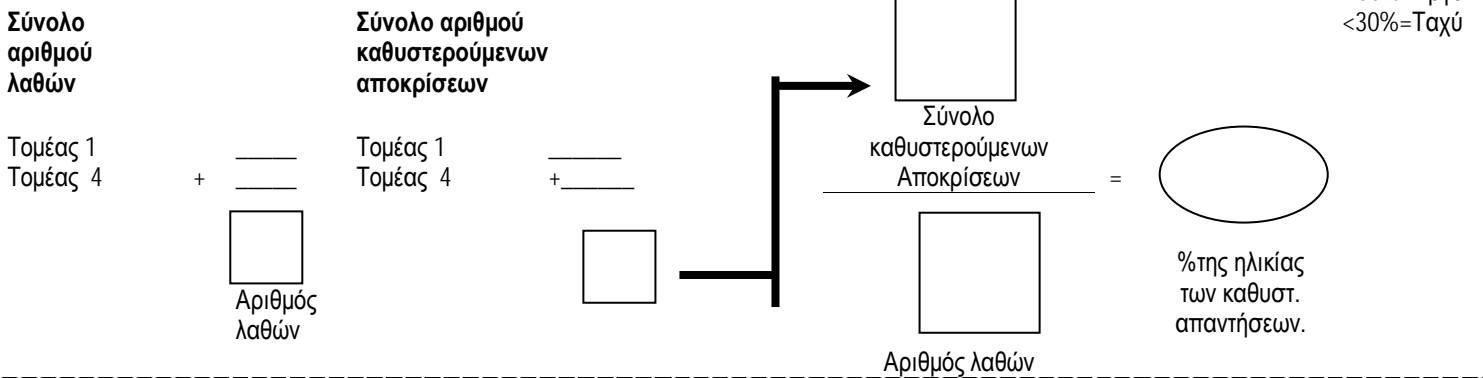
Πρώτο
σκορ

Σκορ
Καταν.

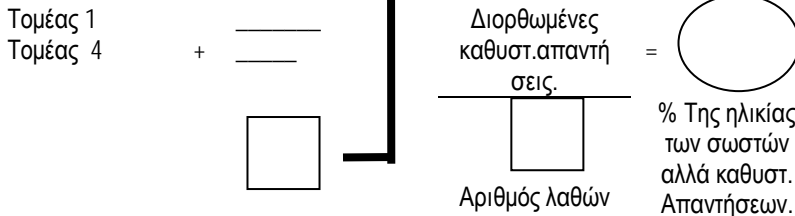
Σημείωση Ακρ. < Δευτερόλεπτα = Ακρίβεια σε λιγότερο από 4 δευτερόλεπτα (Accuracy in < 4 seconds), Έλεγχ. Καταν. = Έλεγχος Κατανόησης (Comprehension Check), Καθ.Απ. = Καθυστερημένη Απόκριση ≥ 4 δευτερόλεπτα (Delayed Response in \geq seconds), Δευτερ.Χαρ.= Δευτερεύοντα Χαρακτηριστικά (Secondary Characteristics), 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. Προτ. = 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

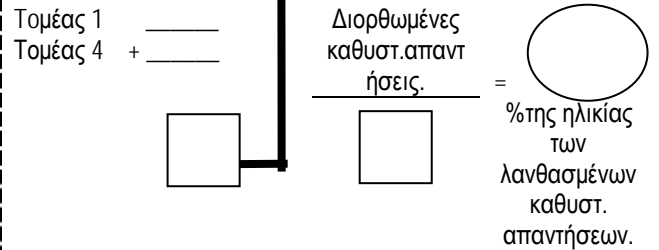
Περίληψη καθυστερούμενων αποκρίσεων.



Αριθμός σωστών καθυστερημένων αποκρίσεων



Αριθμός λαθών καθυστ. απαντήσεων.

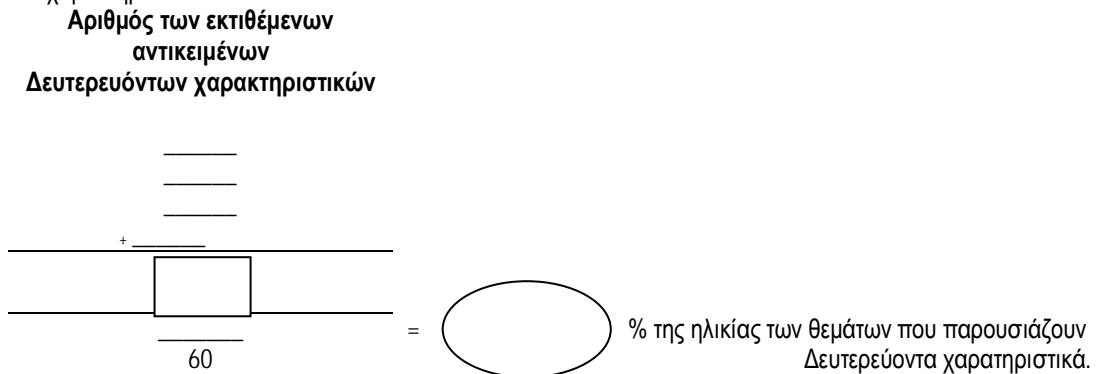


Περίληψη δευτερευόντων χαρακτηριστικών.

T.E.A. - 2

Τομείς

Τομέας 1
Τομέας 2
Τομέας 3
Τομέας 4



Ανάλυση Αποκρίσεων: Τομείς 1, 2 και 4 Ουσιαστικά

T.E.A. - 2

Τομείς

Τομέας 1
Τομέας 2
Τομέας 4
Σύνολο

Αριθμός λαθων που παρουσιάζουν αυτές οι αντικαταστάσεις των χαρακτηριστικών στοιχείων.

	Σημασιολογικό	Φωνητικό	Κανένας	Τύπος απόκρισης	Ιδιοδεκτικό
Τομέας 1	_____	_____	_____	_____	_____
Τομέας 2	_____	_____	_____	_____	_____
Τομέας 4	_____	_____	_____	_____	_____
Σύνολο	_____	_____	_____	_____	_____

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)
 _____ Ανακριβής βαθμολογίες (βλέπε εγχειρίδιο εξεταστή για ερμηνεία)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

Επιστολή Συγκατάθεσης στην Έρευνα

Το TWF -2 (Μια πιλοτική μεταφορά του τεστ και εφαρμογή στην ηλικιακής ομάδα των 11 χρονών έως 11 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 των φοιτητριών Οντοπούλου Μαρία – Ελεωνόρα και Καρανίκα Νίκη «Το TWF -2 (Μια πιλοτική μεταφορά ,αξιολόγησή της κλίμακας και εφαρμογή στην ηλικιακής ομάδα των 11 χρονών έως 11 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 τις Οντοπούλου Μαρία – Ελεωνόρα και Καρανίκα Νίκη 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 πως δεν θα υπάρχει ή 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