



Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ



**ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ
ΕΚΦΡΑΣΗΣ
ΗΛΙΚΙΑΣ 5-6 ΕΤΩΝ**

*Σπουδάστριες
Γιαννιού Λαμπρινή
Μεγρίσογλου Ευθυμία
Ξενογιώργη Αικατερίνη
Σβολιανίτη Χριστίνα*

*Εισηγητής
Ταφιάδης Χρ. Διονύσης*

Ιωάννινα 2013

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	σελ.
Περίληψη	3
Ευχαριστίες	4
Αντί προλόγου	5
Κεφάλαιο 1^ο. Τα εισαγωγικά στοιχεία	
1.1. Η γλώσσα	7
1.2. Η γλωσσική ανάπτυξη	8
1.3. Η φωνολογική ανάπτυξη	11
1.4. Η συντακτική ανάπτυξη	12
1.5. Η μορφολογική ανάπτυξη	15
1.6. Η σημασιολογική ανάπτυξη	18
1.7. Το λεξιλόγιο και οι άλλες γλωσσικές διαδικασίες	19
1.8. Η απόκτηση και η φυσιολογική εξέλιξη της ομιλίας	22
1.9. Οι διαταραχές της ομιλίας και του λόγου	23
1.10. Οι δύο βασικές υποκατηγορίες «γλωσσικών διαταραχών»	24
1.11. Η διαίρεση των διαταραχών λόγου στην παιδική ηλικία	25
1.12. Η διάγνωση των διαταραχών λόγου	26
1.13. Τι είναι λάθος στην εύρεση λέξης	27
1.14. Γιατί οι μαθητές κάνουν λάθος στην εύρεση λέξης	27
1.15. Ποιοι θα ωφελούνταν από την αξιολόγηση εύρεσης λέξης	31
Κεφάλαιο 2^ο. Η Μεθοδολογία της έρευνας και τα αποτελέσματα-ευρήματα	
2.1. Η περιγραφή της μεθοδολογίας	37
2.2. Ο καθορισμός πληθυσμού και μέγεθος δείγματος	40
2.3. Η στατιστική ανάλυση	42
2.4. Οι άλλες συσχετίσεις	43
Κεφάλαιο 3^ο. Τα στατιστικά στοιχεία	
3.1. Τα στατιστικά στοιχεία ηλικίας 5-6ετών	45
Κεφάλαιο 4^ο. Τα συμπεράσματα και η συζήτηση	
4.1. Η περίληψη των αποτελεσμάτων	105
4.2. Τα συμπεράσματα και οι προτάσεις	106
Βιβλιογραφία	109
Παράρτημα Α	111
Παράρτημα Β	118

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η πιλοτική αξιολόγηση της ικανότητας του ατόμου να κατανοεί ή να κατονομάζει αντικείμενα, ενέργειες και έννοιες για την Ελληνική πραγματικότητα. Ο κύριος σκοπός της μελέτης αυτής είναι να αποτελέσει το πρώτο βήμα για την στάθμιση του τεστ στην ελληνική γλώσσα και να διαπιστώσουμε κατά πόσο μπορεί να φανεί χρήσιμο τόσο στην ταξινόμηση της ικανότητας εύρεσης λέξεων όσο και στην δημιουργία ενός κατάλληλου θεραπευτικού προγράμματος, μιας και η Διαφορική διάγνωση είναι η βάση της πρόγνωσης και της θεραπείας. Πρόκειται για μία ατομικά χορηγούμενη δοκιμασία η οποία αξιολογεί τη γλωσσική ικανότητα παιδιών από 3 ετών και 0 μηνών έως 5 ετών και 11 μηνών.

Μεθοδολογία: Η έρευνα χωρίστηκε σε τρία μέρη. Κατ' αρχήν, δημιουργήθηκε η κλίμακα για την ελληνική γλώσσα. Το δεύτερο μέρος της μεθοδολογίας περιέλαβε την χορήγηση του τα στοιχεία κωδικοποίησης και την εισαγωγή δεδομένων. Η χορήγηση πραγματοποιήθηκε σε παιδιά από 3 ετών και 0 μηνών έως 5 ετών και 11 μηνών. Στην παρούσα έρευνα το τεστ χορηγήθηκε σε 180 παιδιά ξεχωριστά. Η συλλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε σε παιδικούς σταθμούς σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας. Το τρίτο τμήμα σχετίζεται με την ανάλυση των στοιχείων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Αποτελέσματα: Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε γενικά καλή συνοχή μεταξύ των στοιχείων. Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των στοιχείων όσον αφορά την σύγκριση μεταξύ των φύλων. Επιπλέον καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δεν προκύπτει ως προς την επιρροή του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων μεμονωμένα η από κοινού.

Συμπεράσματα/ προτάσεις: Η συγκεκριμένη δοκιμασία δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης, αν πραγματοποιηθούν όμως κάποιες μετατροπές θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σαν κάποια ανιχνευτική δοκιμασία.

Λέξεις κλειδιά: επίπεδο λεξιλογίου έκφρασης, Ελληνική πραγματικότητα, αξιολόγηση

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε ειλικρινά να ευχαριστήσουμε σε αυτό το σημείο τον επιβλέπων καθηγητή μας κ. Ταφιάδη Διονύση για την πολύτιμη συμβολή του στην εφαρμογή και την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας. Η συμμετοχή του υπήρξε καθοριστική και με την επιμονή του, την εμπειρία του και τις γνώσεις του κατορθώσαμε να διεκπεραιώσουμε αυτό το δύσκολο κομμάτι της έρευνας. Επιπλέον θα θέλαμε να τον ευχαριστήσουμε γιατί και ο ίδιος μέσα από το προσωπικό του έργο αλλά και μέσω αυτής της πτυχιακής εργασίας μας απέδειξε πόσο σημαντική είναι η έρευνα στον τομέα της λογοθεραπείας. Επίσης θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την κ. Ζακοπούλου Βικτωρία για την πολύτιμη βοήθεια της στην εύρεση και την επιλογή του υλικού χορήγησης της έρευνας.

Επιπλέον θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους τους υπεύθυνους των παιδικών σταθμών, τις βρεφονηπιοκόμους και τις νηπιαγωγούς που μας υποδέχτηκαν στο χώρο τους, μας επέτρεψαν την χορήγηση του τεστ και μας βοήθησαν στην συλλογή των δεδομένων μας. Χωρίς την συμμετοχή και την πολύτιμη βοήθεια τους δεν θα είχε πραγματοποιηθεί αυτή η έρευνα. Σας ευχαριστούμε πολύ.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαίο να ευχαριστήσουμε την Μαθηματικό – Στατιστικολόγο Μαρία Ταφιάδη. Οι γνώσεις της και η εμπειρία της πάνω στον τομέα της στατιστικής υπήρξαν καθοριστικές στην πραγματοποίηση αυτής της έρευνας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όσους βοήθησαν και σε όλους τους συναδέλφους οι οποίοι συνεργάστηκαν ώστε να υλοποιηθεί αυτή η έρευνα.

Σας ευχαριστούμε πολύ.

Αντί Προλόγου

Τα όρια της γλώσσας είναι τα όρια του μυαλού. Όσα ξέρω είναι αυτά για τα οποία έχω λέξεις.

L.Wittgenstein

Οι λέξεις δεν είναι τετριμμένες. Μόνο οι άνθρωποι είναι τετριμμένοι όταν χρησιμοποιούν τις ίδιες λέξεις.

E.Canetti

Όπως αργεί το ατσάλι να γίνει κοφτερό και χρήσιμο το μαχαίρι. Έτσι αργούν και οι λέξεις να ακονιστούν σε λόγο... Σκοπός σου εσένα το μαχαίρι.

A.Αλεξάνδρου



Τα Εισαγωγικά Στοιχεία

Κεφάλαιο 1^ο. Εισαγωγικά Στοιχεία

1.1. Η ΓΛΩΣΣΑ

Η γλώσσα είναι ένα σύνολο οπτικοακουστικών ή οπτικών συμβόλων ή σημείων, με τη βοήθεια των οποίων ανακοινώνουμε νοηματικά περιεχόμενα, τα οποία με τον τρόπο αυτό γίνονται κατανοητά από άτομα που χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα, το ίδιο σύστημα συμβόλων. Η γλώσσα είναι ένα σύστημα σημάτων που αποτελεί μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, μέσο νόησης και έκφρασης. Με τη βοήθεια της γλώσσας πραγματοποιείται η γνώση του κόσμου και στη γλώσσα αντικειμενοποιείται η αυτοσυνείδηση της προσωπικότητας. Υπό αυτή την έννοια, κάθε έκφραση της ανθρώπινης πνευματικής ζωής μπορεί να κατανοηθεί ως να είναι γλώσσα. Μπορεί κάποιος να μιλήσει για γλώσσα της μουσικής ή της γλυπτικής ή και ακόμα για γλώσσα της δικαιοσύνης, που είναι κάτι περισσότερο από τη γλώσσα των τεχνικών. Γλώσσα σε αυτά τα πλαίσια σημαίνει την εγγενή ιδιότητα του ανθρώπου που ωθεί προς κοινοποίηση πνευματικών περιεχομένων σε συγκεκριμένους τομείς.

Σύμφωνα με τον Walter Benjamin η γλωσσική ουσία των πραγμάτων είναι η γλώσσα τους. Αυτή η πρόταση εφαρμοζόμενη στον άνθρωπο σημαίνει ότι η γλωσσική ουσία του ανθρώπου είναι η γλώσσα του.

Η γλώσσα είναι ένα σύστημα συνταγματικών και παραδειγματικών σχέσεων που συνοδεύεται από πλήθος στοιχείων που συμπληρώνουν το νόημα των μηνυμάτων αλλά δεν εντάσσονται στο γραμματικό σύστημα. Η γλώσσα λειτουργεί σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο αλλά και εξελίσσεται διαχρονικά αποτελώντας μέρος της παράδοσης.

Άρα η γλώσσα είναι ένα όργανο επικοινωνίας, είναι μέσο σκέψης, είναι μέσο έκφρασης συναισθημάτων και επιβεβαίωσης της ύπαρξης.

Η γλώσσα δεν είναι μια απλή οντότητα, αλλά συνιστά ένα πολύπλοκο σύνολο συστημάτων, το οποίο αποτελείται από ήχους (φωνολογία), νόημα (σημασιολογία), γραμματική (σύνταξη) και στοιχεία του πλαισίου (πραγματολογία).

Το αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν όλα αυτά τα πράγματα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Τα περισσότερα παιδιά είναι ικανοί χρήστες της γλώσσας την εποχή που αρχίζουν το σχολείο.

Αυτή η γλωσσική ικανότητα φαίνεται να είναι μοναδική – τα παιδιά δεν έχουν τέτοια αντίστοιχη ικανότητα στο χώρο της ανάγνωσης ή της αριθμητικής. Φαίνεται ότι έχουμε μια έμφυτη ικανότητα να αποκτούμε αυτό το γνώρισμα που χαρακτηρίζει ειδικά τα ανθρώπινα όντα (*Lloyd 1998*).

Πρόκειται για ένα κωδικό σύστημα, κοινό για μια ομάδα ανθρώπων (εκείνων που γνωρίζουν, μιλούν ή και γράφουν την ίδια γλώσσα). Κάθε μήνυμα, προφορικό ή γραπτό, δίνεται από τον «πομπό» κωδικοποιημένο και αποκωδικοποιείται (κατανοείται) από τον «δέκτη». Οι δυο μορφές της γλώσσας, ο προφορικός και ο γραπτός, έχουν κοινό σημειωτικό σύστημα (*Ζάχος 1992*).

Τα δύο κύρια επίπεδα κάθε γλώσσας είναι ο Λόγος (*Langue*) και η Ομιλία (*Parole*). Ο λόγος είναι η γενικότερη γνώση που έχουν τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας για τη μητρική τους γλώσσα και η ομιλία είναι η συγκεκριμένη εφαρμογή του συστήματος της γλώσσας από κάθε άτομο της κοινότητας στην επικοινωνία του με τα άλλα.

1.2. Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Ο όρος γλωσσική "ανάπτυξη" χρησιμοποιείται είτε με αυστηρά περιορισμένη έννοια για να περιγράψει τη σταδιακή κατάκτηση από το παιδί του συστήματος της γλώσσας είτε με την ευρύτερη έννοια της κατάκτησης των ικανοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας. Η διάκριση μεταξύ γλώσσας και επικοινωνίας είναι ευρέως, αλλά όχι καθολικά, αποδεκτή στη γλωσσολογική θεωρία. Όμως, ο όρος "γλωσσική ανάπτυξη" χρησιμοποιείται, είτε λόγω συνήθειας είτε λόγω θεωρητικής τοποθέτησης, πολύ συχνά και για τη γλώσσα και για την επικοινωνία.

Η μελέτη της μάθησης ή ανάπτυξης της γλώσσας, από τη γέννηση μέχρι το 5^ο-6^ο έτος της ζωής του παιδιού, η οποία αποτελεί την αποφασιστικότερη ίσως περίοδο για την απόκτηση της γλώσσας, πάντα ήταν ένα ενδιαφέρον θέμα για τους γλωσσολόγους και τους ψυχολόγους. Από τις αρχές όμως της δεκαετίας του 1960 δόθηκε τόση έμφαση στη μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης, όσο σε κανένα άλλο θέμα της ψυχολογίας της γλώσσας.

Το μεγαλύτερο, συγκριτικά, μέρος των μελετών αυτών αναφερόταν στη γραμματικό-συντακτική ανάπτυξη της γλώσσας και ένα μικρό μόνο μέρος στη φωνολογική ανάπτυξη.

Στη διάρκεια όμως της τελευταίας δεκαετίας παρουσιάστηκαν αρκετές μελέτες που αναφέρονταν και στο σημασιολογικό μέρος της γλωσσικής ανάπτυξης. Μετά από αυτές τις εξελίξεις είναι επόμενο ότι κάθε προσπάθεια περιληπτικής περιγραφικής παρουσίασης της γλωσσικής ανάπτυξης, θα πρέπει να καλύψει και τους τρεις τομείς που προαναφέρθηκαν, δηλαδή:

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

Οι τρεις αυτοί τομείς συγκροτούν το δομικό στοιχείο της γλώσσας. Όταν το παιδί κατέχει και τους τρεις αυτούς τομείς υποθέτουμε ότι κατέχει τη γλώσσα. Αυτή η γνώση της γλώσσας είναι γνωστή ως γλωσσική ικανότητα. Με τον όρο *γλωσσική ικανότητα*, εννοούμε μια σειρά επιμέρους και αλληλένδετες γνώσεις για το γλωσσικό σύστημα, όπου περιλαμβάνονται και οι κατηγορίες του συστήματος και οι κανόνες που καθορίζουν τους επιτρεπτούς συνδυασμούς των κατηγοριών αυτών. Έτσι, έχει μελετηθεί η ανάπτυξη των γνώσεων για το φωνολογικό σύστημα, το συντακτικό και τη μορφολογία, το λεξικό και τη σημασιολογία. Πέρα, όμως, από αυτούς τους τομείς γνώσης που συνιστούν τη γλωσσική ικανότητα, βρίσκουμε και τη μελέτη της ανάπτυξης παραγλωσσικών μέσων επικοινωνίας – όπως ο επιτονισμός – καθώς και των πραγματολογικών και κοινωνιογλωσσικών κανόνων, που επιτρέπουν τη σύνδεση των γλωσσικών εκφράσεων με το έξω – γλωσσικό και υπόλοιπο γλωσσικό περιβάλλον.

Στην τελευταία ιδιαίτερα περίπτωση, πρόκειται για την απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας, που επιτρέπει τη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικά φυσικά και κοινωνικά πλαίσια. Σε γενικές γραμμές, η εμπειρική έρευνα έχει δείξει ότι η κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος (κυρίως η γνώση της γραμματικής και της φωνολογίας) ολοκληρώνεται σχετικά νωρίς και πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας, όσο κι αν κάποιες γνώσεις (π.χ. σπάνιοι και πολύπλοκοι γραμματικοί κανόνες, καθώς και μεγάλο μέρος του λεξιλογίου) θα αποκτηθούν αργότερα.

Αντίθετα, η απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας συνεχίζεται εφ' όρου ζωής. Από την αρχή της σχολικής ηλικίας, το πρόβλημα του παιδιού είναι, κυρίως, το να μάθει να χρησιμοποιεί το ήδη σχετικά αναπτυγμένο γλωσσικό του σύστημα σε διαφορετικές περιστάσεις και για διαφορετικούς σκοπούς.

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, με τον οποίο διερευνώνται συγκεκριμένα θέματα της γλώσσας του παιδιού, είναι καθαρά πειραματικός.

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

1.3. Η φωνολογική ανάπτυξη

Η κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος μιας γλώσσας σημαίνει και εκμάθηση των στοιχειωδών φωνολογικών μονάδων -δηλαδή των φωνημάτων- αλλά και των πιθανών συνδυασμών τους δηλαδή των φωνολογικών κανόνων. Κάθε γλώσσα έχει δικά της φωνήματα και κανόνες. Οι διαφορές και οι ομοιότητες ανάμεσα στις γλώσσες δε φαίνεται, ωστόσο, να είναι τυχαίες. Μερικά φωνήματα και μερικοί κανόνες είναι αφενός πιο καθολικοί στις γλώσσες του κόσμου και αφετέρου φαίνεται πως εμφανίζονται νωρίτερα στην παιδική γλώσσα. Το τι είναι περισσότερο ή λιγότερο καθολικό φαίνεται να καθορίζεται και από τις ανατομικές ιδιομορφίες της ανθρώπινης άρθρωσης αλλά και από γενικές αρχές οργάνωσης των γλωσσικών συστημάτων. Επομένως, κάποιες καθολικές εγγενείς αρχές φαίνεται πως καθορίζουν το τι είναι πιο συχνό καθώς και πιο πρώιμο στην ανάπτυξη. Το γεγονός ότι ακόμη και κωφά παιδιά, που δε δέχτηκαν ποτέ γλωσσικά ερεθίσματα, δείχνουν μια καταρχήν ίδια με τα φυσιολογικά παιδιά πορεία παραγωγής γλωσσικών ήχων είναι μια ακόμη μαρτυρία της λειτουργίας εγγενών παραγόντων.

Η μελέτη της φωνολογικής ανάπτυξης καταπιάνεται καταρχήν με το πώς τα παιδιά αναγνωρίζουν τα φωνήματα της γλώσσας τους, ιδιαίτερα γιατί τα φωνήματα δεν προφέρονται ποτέ από μόνα τους, αλλά μέσα σε ευρύτερα σύνολα, που είναι οι λέξεις.

Η δυσκολία έγκειται στο ότι ένα φώνημα δεν ορίζεται με βάση τις ηχητικές του ιδιότητες, εφόσον διαφορετικοί ήχοι αντιπροσωπεύουν συχνά το ίδιο φώνημα καθώς και το αντίστροφο. Επειδή το φώνημα είναι η μικρότερη κατηγορία ήχων που η γλώσσα χρησιμοποιεί για να διαφοροποιήσει σημασίες, η αναγνώριση των φωνημάτων της μητρικής γλώσσας πρέπει να στηρίζεται πάντα και σε μια σημασιολογική ανάλυση αυτών που ακούγονται. Φαίνεται όμως, ότι κάθε παιδί γεννιέται ειδικά εφοδιασμένο για την ανάλυση των γλωσσικών εκφράσεων σε φωνήματα. Η ποικιλία των γλωσσικών ήχων είναι τεράστια και γι' αυτό σήμερα φαίνεται πειστική η ιδέα ότι λειτουργούμε με βάση κάποια διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά, που κατατάσσουν τους ήχους σε γενικές κατηγορίες (π.χ. άηχα και ηχηρά φωνήματα), για να μπορούμε να αντιμετωπίσουμε αυτή την ποικιλία.

Βρέφη λίγων μόνον εβδομάδων μπορούν ήδη να διακρίνουν τους ήχους με βάση τέτοια χαρακτηριστικά. Και αυτή είναι σήμερα μια από αρκετές μελέτες που συνηγορούν υπέρ κάποιας βιολογικά προγραμματισμένης ανάλυσης των γλωσσικών ήχων από το βρέφος.

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

Παρόλο που, όπως προαναφέρθηκε, η φωνολογική ανάπτυξη του παιδιού συνεχίζεται και μετά το πρώτο έτος της ηλικίας του, για να ολοκληρωθεί (κατά ένα μεγάλο μέρος) με το τέλος της προσχολικής ηλικίας, ωστόσο, οι πιο αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις της φωνολογικής ανάπτυξης είναι: 1) οι πρώτες αναρθρες 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. Βέβαια, η ανάπτυξη της συντακτικής δομής της γλώσσας είναι παράλληλη με τη φωνολογική και σημασιολογική ανάπτυξη μια και για να αρχίσει το παιδί να ξεχωρίζει τη συντακτική δομή μιας πρότασης, πρέπει παράλληλα να αρχίσει να κατανοεί το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων που την απαρτίζουν. Η μελέτη της συντακτικής ανάπτυξης της γλώσσας παρουσίασε ιδιαίτερη ώθηση από τις αρχές της δεκαετίας του 1960. Η έμφαση αυτή δόθηκε κυρίως με τις μελέτες των N.Chomsky, D. Mc Neill και R. Brown, οι οποίοι υποστήριξαν ότι η γλώσσα του παιδιού δεν αποτελεί ελλιπές αντίγραφο της γλώσσας των ενηλίκων, αλλά μια διαφορετική γλώσσα. Από τις μελέτες αυτές διαφάνηκε επίσης ότι, ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά κατακτούν τις αρχές της δομής της γλώσσας παρουσιάζει μια ομοιογένεια στη διαδοχή των αναπτυξιακών φάσεων. Έτσι ανεξάρτητα από το αν τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα γρήγορα ή αργά και ανεξάρτητα από το μέγεθος του λεξιλογίου της γλώσσας, αποκτούν τη γνώση της συντακτικής δομής της, σε μια σειρά η οποία μπορεί να είναι γνωστή εκ των προτέρων.

Ανεξάρτητα, λοιπόν, από τις τυχόν ατομικές διαφορές των παιδιών, είναι σίγουρο ότι η συντακτική ανάπτυξη της γλώσσας ακολουθεί μια πορεία που είναι ίδια σε όλα τα παιδιά. Η πορεία αυτή διακρίνεται:

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

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

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

Το δεύτερο μέρος της συντακτικής ανάπτυξης (2-3 χρόνια). Το χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου της συντακτικής ανάπτυξης είναι ο σχηματισμός προτάσεων τριών λέξεων, που παρατηρείται μεταξύ του 2^{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 όμως αυτό να σημαίνει πως η θέση των λέξεων μέσα σε αυτές είναι τυχαία. Κατά τον Dale (1972) οι λέξεις έχουν τις ακόλουθες σχέσεις μέσα στις προτάσεις:

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

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

Έχοντας συμπληρώσει τον 3^ο χρόνο της ηλικίας του, το παιδί χρησιμοποιεί προτάσεις τουλάχιστον τριών λέξεων, η διαμόρφωση των οποίων επηρεάζεται από: (α) τη θέση των λέξεων (β) τις διαφορετικές μορφές (πτώσεις) των ονομάτων και (γ) το μήκος της πρότασης.

Ωστόσο η σειρά ή η θέση των λέξεων είναι το κυριότερο χαρακτηριστικό τη συντακτικής ανάπτυξης αυτής της περιόδου.

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

Μετά τη συμπλήρωση του 5-5 ½ χρόνου της ηλικίας του, το παιδί φαίνεται να έχει αναπτύξει το μεγαλύτερο μέρος του συντακτικού του συστήματος και κατά συνέπεια οι διαφορές της συντακτικής δομής της γλώσσας του και αυτής των ενηλίκων να μην είναι τόσο έκδηλες.

Ωστόσο, δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι η ανάπτυξη του συντακτικού συστήματος της γλώσσας έχει ολοκληρωθεί.

Τα κυριότερα στοιχεία που απομένουν να αποκτηθούν, είναι η χρήση της συμφωνίας υποκειμένου-ρήματος και οι πτώσεις στις προσωπικές αντωνυμίες. Η ανάπτυξη αυτή θα διαρκέσει μερικά ακόμα χρόνια και ενδέχεται να μην έχει ολοκληρωθεί παρά μόνο γύρω στην ηλικία των 9 χρόνων.

1.5. Η μορφολογική ανάπτυξη

Μέρος των γλωσσικών ικανοτήτων που κάθε παιδί αποκτά είναι και η γνώση της μορφολογικής γραμματικής. Πρόκειται για την κατάκτηση των στοιχειωδών μονάδων της γραμματικής που είναι μικρότερες από τη λέξη -τα μορφήματα δηλαδή- καθώς και των κανόνων που καθορίζουν τους επιτρεπούς συνδυασμούς των μορφημάτων για να σχηματιστούν λέξεις.

Με πιο απλά λόγια, συγκαταλέγονται εδώ οι γνώσεις για τις γραμματικές κλίσεις των μερών του λόγου (π.χ. πτώσεις, χρόνοι) αλλά και οι γνώσεις για τους τρόπους με τους οποίους επιμέρους συνθετικά της λέξης μπορούν να χρησιμοποιηθούν παραγωγικά (π.χ. το στερητικό α-).

Η μελέτη της μορφολογικής ανάπτυξης έχει διαδραματίσει έναν καταλυτικό ρόλο στη θεωρία της κατάκτησης της γλώσσας. Αυτό έχει μάλλον συμβεί γιατί η μορφολογική γραμματική έχει μια ιδιαίτερη δομή, που επιτρέπει πιο εύκολα την εμπειρική καταγραφή της ανάπτυξής της αλλά και τη θεωρητική ερμηνεία αυτής. Οι κανόνες για τις γραμματικές κλίσεις των μερών του λόγου χαρακτηρίζονται συχνά από λεξικές εξαιρέσεις -όπως είναι τα ανώμαλα ρήματα- ή από την παράλληλη ισχύ περισσότερων και λιγότερων γενικών κανόνων όπως είναι ο σχηματισμός μιας γραμματικής πτώσης με διάφορες καταλήξεις.

Τα γλωσσικά λάθη των παιδιών, τα οποία είναι στην ουσία αναδιοργανώσεις του μορφολογικού συστήματος, υποδεικνύουν, καταρχήν, ότι η μάθηση της γλώσσας δε στηρίζεται στη μίμηση αλλά στη λειτουργία νοητικών κανόνων. Η ομαλοποίηση ανώμαλων ρημάτων -όπως το ελληνικό *έξερε* αντί για *ήξερε*- μαρτυρεί την εξαγωγή και εφαρμογή ενός κανόνα για το σχηματισμό ρημάτων στους παρελθοντικούς χρόνους.

Το γεγονός ότι τα παιδιά λειτουργούν με βάση κανόνες είχε άλλωστε αποδειχτεί σε μια πειραματική μελέτη, που έμεινε ιστορική για την ψυχολογία, μιας και τα παιδιά σχημάτισαν τον πληθυντικό ανύπαρκτων ουσιαστικών που επινοήθηκαν για χάρη της μελέτης -δηλαδή, λέξεων που δεν είχαν ποτέ ακούσει και συνεπώς δεν μπορούσαν να μιμηθούν.

Τα λάθη φανερώνουν, επιπλέον, αρκετά για τη φύση των γραμματικών αναλύσεων που επιχειρούν τα παιδιά. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι αναδιοργανώσεις του μορφολογικού συστήματος είναι πολύπλοκες, υποδεικνύοντας ότι το παιδί επιδίδεται σε σχετικά αφηρημένες αναλύσεις της γραμματικής. Για παράδειγμα, η εξίσωση των καταλήξεων αιτιατικής-ονομαστικής πληθυντικού -όπως στο *οι κύβους*- μαρτυρεί ότι το παιδί έχει καταγράψει ότι τα τριτόκλιτα στον πληθυντικό ουσιαστικά αποτελούν στην ελληνική μια εξαίρεση, και συμμορφώνει τα ουσιαστικά σε -ος στο γενικότερο σχήμα κλίσης.

Σε γενικές γραμμές, η ανάπτυξη της μορφολογίας είναι αρκετά μελετημένη σε πολλές γλώσσες, αν και τα πρώτα πορίσματα για την ανάπτυξη της προήλθαν δυστυχώς από την αγγλική -μια γλώσσα με φτωχή μορφολογία, που λίγο μπορεί να προσφέρει σε αυτό τον τομέα. Φαίνεται, όμως ότι η πορεία μάθησης είναι διαφορετική σε γλώσσες με πολύπλοκη μορφολογία -όπως η ελληνική- από ότι σε γλώσσες με περιορισμένη μορφολογική γραμματική -όπως η αγγλική. Στην τελευταία περίπτωση, παρατηρείται μια τάση να απουσιάζουν τα μορφήματα από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της γλώσσας. Για παράδειγμα, στην αγγλική, απουσιάζουν καταρχήν οι καταλήξεις των ρημάτων παρελθοντικού χρόνου ή οι καταλήξεις του πληθυντικού των ουσιαστικών και δίνονται συνήθως από το παιδί οι βασικοί άκλιτοι τύποι του ενεστώτα ή του ενικού.

Σε γλώσσες με πλούσια και συνθετική μορφολογία, το σύνηθες είναι οι διάφοροι γραμματικοί τύποι των ουσιαστικών, ρημάτων και άλλων κατηγοριών της γραμματικής που κλίνονται να δίνονται εξ αρχής. Αυτό φαίνεται ότι συμβαίνει όχι μόνο γιατί υπάρχει πληθώρα κλιτικών τύπων που το παιδί συσχετίζει με διαφορετικές περιστάσεις και σημασίες, αλλά και γιατί είναι δύσκολη η κατάτμηση των λέξεων σε μορφήματα, έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένας βασικός άκλιτος τύπος.

Σε γενικές γραμμές, πάντως, και οι δύο στρατηγικές -άφογη απομνημόνευση των κλιτικών τύπων αλλά και μορφολογική απλοποίησή τους- παρατηρούνται σε όλες τις γλώσσες. Η διαφορά έγκειται στη στρατηγική που επικρατεί. Ακόμη και στην αγγλική, τα ανώμαλα ρήματα συχνά δίνονται αυτούσια και δεν απλοποιούνται (ακούμε και *took* αλλά και *taked*). Ακόμη και στην ελληνική, απλοποίηση παρατηρείται σε αρκετές περιπτώσεις, όπως στη μετάπλαση παθητικών τύπων του ρήματος σε ενεργητικούς (*πλένει* αντί για *πλένεται*).

Το ενδιαφέρον είναι ότι η σύνθετη μορφολογική γραμματική γλωσσών, όπως η εβραϊκή, μαθαίνεται πολύ νωρίς και άφογα.

Και γι' αυτό, την τελευταία δεκαετία, ακούγονται όλο και πιο συχνά προτάσεις που επαναφέρουν στο προσκήνιο την ιδέα μιας εγγενούς ικανότητας για τη μάθηση της γλώσσας. Η ανάλυση και κατάκτηση εκ μέρους του παιδιού σύνθετων μορφολογικών συστημάτων -όπως του ελληνικού και εβραϊκού ρήματος- μας οδηγούν στο να υποθέτουμε ιδιαίτερες ικανότητες γραμματικής κατάκτησης των λέξεων πολύ νωρίς.

Σε ένα δεύτερο στάδιο ανάπτυξης, όταν έχει προχωρήσει η μορφολογική ανάλυση, παρατηρούμε ότι το παιδί υπερχρησιμοποιεί κανόνες που έχει ανακαλύψει και σε περιπτώσεις εξαιρέσεων ή λιγότερο συχνών κανόνων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της δεύτερης περίπτωσης είναι η γενική χρήση της κατάληξης *-ες* του πληθυντικού -που είναι η πιο συχνή αρσενικών/θηλυκών- και στα ουσιαστικά που απαιτούν την κατάληξη *-οι* (π.χ. *οι λύκες*). Τρίτο στάδιο αποτελεί συχνά η ανακάλυψη των λιγότερο γενικών κανόνων και η υπεργενίκευσή τους, σε σημείο που τα παιδιά να λανθάνουν πλέον με τύπους που έως τότε δίνονταν σωστά (π.χ. η ανακάλυψη της κατάληξης *-οι* μας δίνει αργότερα τύπους όπως *οι άντροι*).

Η μελέτη της μορφολογικής ανάπτυξης φαίνεται πως έχει ακόμη μια ιδιαίτερη σημασία για τη θεωρία της γλώσσας, μιας και τα έως τώρα πορίσματα υποδεικνύουν μια ταύτιση ανάμεσα στη χρονική σειρά εμφάνισης των μορφημάτων στην παιδική γλώσσα και στη σχετική καθολικότητά τους στις γλώσσες του κόσμου.

Στο ρήμα παρατηρούμε την εξής σειρά εμφάνισης των μορφολογικών κατηγοριών: τροπικότητα (διάκριση εγκλίσεων), ρηματική όψη (διάκριση ενεστωτικού-αοριστικού θέματος), χρόνος, πρόσωπο, αριθμός.

(Κατή, Δ. 1990. Μορφολογική γλωσσική ανάπτυξη. Στο Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 3208-3209).

1.6. Η σημασιολογική ανάπτυξη

Ο όρος σημασιολογική ανάπτυξη έχει χρησιμοποιηθεί για να αναφερθεί αφενός, στην ανάπτυξη των γνώσεων για το λεξιλόγιο -ή λεξικό, όπως λέγεται στις γλωσσολογικές περιγραφές- μιας γλώσσας και αφετέρου, στην εκμάθηση των βασικών σημασιολογικών κατηγοριών της γραμματικής. Στην πρώτη περίπτωση, υποτίθεται ότι το παιδί μαθαίνει τις βασικές μονάδες του λεξικού καθώς και τους επιτρεπτούς συνδυασμούς αυτών των μονάδων για το σχηματισμό καινούριων λέξεων -ή λεξημάτων, όπως αποκαλούνται στη γλωσσολογική ορολογία. Οι βασικές μονάδες του λεξικού δεν αντιστοιχούν πάντα σε ότι κοινά αποκαλούμε λέξεις, αλλά και σε μονάδες μικρότερες από τις λέξεις, όπως τα αποκαλούμενα μορφήματα -ή τα κοινώς λεγόμενα συνθετικά των λέξεων- όπως η πρόθεση *παρά* και η κατάληξη *-ω* στη λέξη *παραπλανώ*, καθώς και μονάδες μεγαλύτερες από τις λέξεις, όπως η φράση *έσπασε πλάκα*. Ακόμη, τα λεξήματα μιας γλώσσας δεν είναι παντελώς ανεξάρτητες μονάδες, αλλά συγγενεύουν μεταξύ τους με διάφορους τρόπους. Αυτή η οργάνωση των λεξημάτων σε περισσότερο ή λιγότερο συγγενικές ομάδες αποτελεί, επίσης, μέρος των σημασιολογικών γνώσεων.

Εν γένει, η κατάκτηση των λεξημάτων είναι θεωρητικά ένα δύσκολο επίτευγμα. Οι σημασίες των λέξεων δεν έχουν απλές αντιστοιχίες με τις καταστάσεις του κόσμου. Αναφέρονται και σε αφηρημένες ιδέες αλλά και σε συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις ακόμη και χειροπιαστών αντικειμένων.

Για παράδειγμα, τα μέρη του σώματος κατηγοριοποιούνται και ονομάζονται διαφορετικά σε διαφορετικές γλώσσες. Υπάρχουν λέξεις χωρίς σταθερή αναφορά, όπως οι δεικτικές *εκείνο*, και λέξεις χωρίς διόλου νόημα, όπως τα άρθρα. Η πολυσημία και η αμφισημία είναι επίσης συχνές.

Το πρόβλημα του παιδιού είναι να συνδέσει τις λέξεις με την πραγματικότητα του κόσμου αλλά και να κατηγοριοποιήσει καταρχήν ή παράλληλα τον ίδιο τον κόσμο.

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 ολοκλήρωση 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

1.7. Το λεξιλόγιο και οι άλλες γλωσσικές διαδικασίες

Όσον αφορά την ίδια τη γλώσσα, ο αριθμός των λέξεων που διαθέτει είναι άπειρος όχι μόνο γιατί είναι απροσδιόριστος ο αριθμός των λεξικών μορφημάτων (π.χ. τα δάνεια, π.χ. κομπιούτερ και τα κύρια ονόματα, π.χ. Ιταλία, Ρήγκαν, που αποτελούν ανεξάντλητη πηγή δυνάμει βάσεων: κομπιουτεράκι, ιταλοποίηση, ρηγκανισμός), αλλά και γιατί κάθε παράγωγο ή σύνθετο μπορεί να χρησιμεύσει εκ νέου ως βάση, σύμφωνα με τη διαδικασία της επανακύκλωσης, π.χ. αγών(ας) -> αγωνίζ(ομαι) -> αγωνιστ(ής) -> πρωταγωνισ(τής) -> συμπρωταγωνιστής).

Ακόμη είναι γνωστό ότι το λεξιλόγιο μεταβάλλεται πιο έντονα και με γοργότερους ρυθμούς από όλα τα υποσυστήματα της γλώσσας, επειδή παρακολουθεί πιο στενά την κοινωνική εξέλιξη. Όμως ο ταχύς ρυθμός της γλωσσικής μεταβολής στο χώρο του λεξιλογίου δεν οφείλεται μόνο στην άεναη εξωγλωσσική αλλαγή αλλά και στη συνειδητή νεολογική δραστηριότητα των ομιλητών για λογοπαικτικούς και άλλους λόγους.

Η λεξική μεταβολή που εμφανίζεται με τη μορφή της νεολογίας διατηρεί ιδιαίτερες σχέσεις με τη λεξικογραφία, αφού κατά κανόνα οι λεξικογράφοι περιμένουν πρώτα να κωδικοποιηθεί ένας νεολογισμός, δηλ. να αποβάλει εν μέρει τη νεολογική του

ιδιότητα, για να αποκτήσει δικαίωμα εισόδου στο λεξικό. Για να επιτευχθούν όλα αυτά χρειάζονται πολλές ικανότητες από κάθε ομιλητή. Για αυτό και το λεξιλόγιο έχει σχετιστεί με αυτές τις λειτουργίες. Συνοπτικά σε αυτό το υποκεφάλαιο θα σας παρουσιάσουμε την συσχέτιση του λεξιλογίου και των άλλων λειτουργιών.

Το Λεξιλόγιο και οι γνωστικές ικανότητες

Ο Terman το 1916, αναγνώρισε το λεξιλόγιο σαν ένα από τους καλύτερους τρόπους πρόβλεψης της γνωστικής ικανότητας. Η έρευνα όλα αυτά τα χρόνια έχει επιβεβαιώσει ότι υπάρχει μια σχέση μεταξύ του λεξιλογίου και των γνωστικών ικανοτήτων, ιδιαίτερα της λεκτικής ικανότητας.

Το λεξιλόγιο κατακτάτε μέσω των εμπειριών στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινωνία. Ενώ, μέρος του λεξιλογίου κατακτάτε μέσω σκόπιμης διδασκαλίας, από όσους φροντίζουν τα παιδιά και τους δασκάλους τους, όπως και μέσω τις αυτοδιδασκαλίας, είναι πιθανόν η πλειοψηφία των λέξεων που μαθαίνουμε να γίνεται συμπτωματικά. Εκείνοι οι οποίοι έχουν την μεγαλύτερη ευκολία σε αυτό το είδος μάθησης πλεονεκτούν στο να αναπτύξουν το λεξιλόγιο και τις γενικές γνώσεις τους. Βέβαια η ευκαιρία για μάθηση επίσης βαρύνει σε αυτή την εξίσωση.

Όπως αποδεικνύεται υπάρχει μια σχέση ανάμεσα στο εύρος του λεξιλογίου ενός ατόμου και στην έκθεση του ατόμου αυτού σε νέες λέξεις-η μεγαλύτερη πηγή απόκτησης λεξιλογίου φαίνεται ότι είναι υλικό ανάγνωσης (Stahl 1999) και εκείνοι οι οποίοι έχουν πιο περίπλοκες επιδεξιότητες στην ανάγνωση τείνουν να είναι οι πιο πετυχημένοι αναγνώστες και συνεπώς οι πιο πετυχημένοι στο να αναπτύξουν καλύτερο λεξιλόγιο (Stanovich, 1986).

Ενώ οι γνωστικές ικανότητες παίζουν αναμφίβολα ένα σπουδαίο ρόλο στην κατάκτηση του λεξιλογίου, η ευκαιρία για μάθηση είναι ξεκάθαρα ένας σπουδαίος παράγοντας. Τα αποτελέσματα από τέτοιου είδους τεστ λεξιλογίου επομένως δεν προσφέρουν έναν άμεσο δείκτη γνωστικής ικανότητας. Τα τεστ λεξιλογίου αντανακλούν τη γνώση των λέξεων πράγμα που επηρεάζεται από μια ποικιλία άλλων παραγόντων.

Συμπεράσματα για την γνωστική ικανότητα ενός ατόμου βασισμένα στα αποτελέσματα ενός τεστ λεξιλογίου θα πρέπει να τεκμηριώνονται μέσω μιας ολοκληρωμένης εκτίμησης.

Το Λεξιλόγιο και η γλώσσα

Το λεξιλόγιο είναι μόνο μια όψη της γλώσσας, αλλά τα άτομα τείνουν να μαθαίνουν διάφορα στοιχεία της γλώσσας όπως η φωνολογία και η σύνταξη ταυτόχρονα και γενικότερη και με προκαθορισμένη σειρά.

Τα παιδιά λένε τις πρώτες τους λέξεις γύρω στον έναν χρόνο και μέχρι τα τρία τους το λεξιλόγιό τους έχει αναπτυχθεί από λίγες μόνο λέξεις σε μερικές χιλιάδες. Μέχρι τα έξι τους ο λόγος των παιδιών από άποψη δομής είναι όμοιος με των ενηλίκων αλλά χωρίς τον πλούτο εκτεταμένου λεξιλογίου.

Επειδή η γλώσσα σχετίζεται με το νόημα που μεταδίδεται και οι λέξεις είναι οι «φορείς» των νοημάτων, επομένως υπάρχει σχέση ανάμεσα στο λεξιλόγιο και τις άλλες όψεις της γλώσσας. Η πλειοψηφία των παιδιών κατακτούν γλώσσα γρήγορα και σωστά χωρίς εμφανή δυσκολία. Ωστόσο μερικές γλωσσικές διαταραχές εντοπίζονται από σχολικούς ψυχολόγους και λογοθεραπευτές στο 5% περίπου των παιδιών σχολικής ηλικίας. Διαταραχές που σχετίζονται με την κατάκτηση του λεξιλογίου και την παραγωγή του λόγου είναι η καθυστέρηση ομιλίας, η αφασία και διαταραχές στην έκφραση και στην κατανόηση του λόγου. Ο Rapin (1996) κάνει κριτική για μία ποικιλία γλωσσικών διαταραχών.

Τα τεστ λεξιλογίου μπορούν να είναι χρήσιμα στο να καθορίσουν το τρέχον επίπεδο του λεξιλογίου ενός ατόμου. Αυτές οι πληροφορίες όταν συνδυαστούν με τεστ άλλων όψεων της γλώσσας μπορούν να βοηθήσουν να βγει ένα ολοκληρωτικό προφίλ των γλωσσικών ικανοτήτων του ατόμου.

Το Λεξιλόγιο και η ακαδημαϊκή πρόοδος

Η επίσημη εκπαίδευση βασίζεται πρωτίστως σε δραστηριότητες που έχουν βάση τη γλώσσα παίρνοντας πληροφορίες από την ακουστική κατανόηση και την ανάγνωση. Αυτοί με το πλουσιότερο λεξιλόγιο έχουν πλεονέκτημα σε όλες τις σχετικές με τη γλώσσα ακαδημαϊκές προσπάθειες.

Η σπουδαιότητα αυτού του πλεονεκτήματος είναι εύκολο να κατανοηθεί όταν σκεφτεί κανείς τις μεγάλες γλωσσικές απαιτήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με την πάροδο των χρόνων.

Το λεξιλόγιο και οι γενικές γνώσεις είναι συσσωρευτικά και η μάθηση νέων λέξεων και πραγμάτων βασίζεται σε προηγούμενη κατανόηση. Όσοι έχουν ανεπτυγμένο λεξιλόγιο είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για να κατανοήσουν τις πιο περίπλοκες πληροφορίες.

Μέσω ερευνών έχει διαπιστωθεί η σχέση του λεξιλογίου με την κατανόηση αναγνωσμένου κειμένου (Nagy, 1988).

Το εύρος του λεξιλογίου σχετίζεται με διαφορές στην ικανότητα κατανόησης μέσω ανάγνωσης σε όλες τις ηλικίες (Stanovich, 1986) επειδή η γνώση λέξεων αντανακλά την γνώση ενός θέματος που με την σειρά της διευκολύνει την κατανόηση όσων έχουν αναγνωστεί. Η σημασία αυτής της σχέσης ενισχύεται από μακροχρόνια δεδομένα τα οποία δείχνουν ότι όσοι είναι κακοί αναγνώστες στην πρώτη τάξη παραμένουν κακοί αναγνώστες σε όλες τις τάξεις εκτός και αν μεσολαβήσει θεραπευτική παρέμβαση (Juel, 1988). Αυτοί οι μαθητές έχουν σχετικά περιορισμένο λεξιλόγιο και φτωχή κατανόηση κειμένου.

Ενώ η αξιολόγηση του λεξιλογίου δεν αποτελεί γενικό δείκτη της κατανόησης κειμένου ή της ακαδημαϊκής προόδου, το λεξιλόγιο είναι σημαντικό συστατικό της διαδικασίας ανάγνωσης και μάθησης. Τα αποτελέσματα της εκτίμησης του λεξιλογίου όταν συνδυάζονται με τα αποτελέσματα άλλων τεστ βοηθούν στον προσδιορισμό των ικανοτήτων ενός ατόμου σε σχέση με την ακαδημαϊκή πρόοδο.

1.8. Η απόκτηση και η φυσιολογική εξέλιξη της ομιλίας.

Η απόκτηση και η φωνολογική εξέλιξη της ομιλίας προϋποθέτει:

A) την ωρίμανση ενός ανατομικού συστήματος.

B) την απρόσκοπτη λειτουργία ενός φυσιολογικού συστήματος (με περιφερειακά όργανα πρόσληψης και παραγωγής του λόγου, καθώς και ένα κεντρικό όργανο επεξεργασίας και αποθήκευσης του γλωσσικού υλικού, τον εγκέφαλο).

Γ) ένα παιχνίδι σχέσεων με τους οικείους και σημαντικούς ενηλίκους, όπου η επικοινωνιακή δυνατότητα του λόγου επενδύεται με ευχαρίστηση, καθώς και ένα στοιχειωδώς επαρκές γλωσσικό περιβάλλον στα πρώτα χρόνια της ζωής.

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

1.9. Οι διαταραχές της ομιλίας και του λόγου

Ένας ορισμός των «γλωσσικών διαταραχών»

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

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

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

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

Αξίζει εδώ να αναφέρουμε ότι ο αποδεκτός και σωστός τρόπος χρήσης του γλωσσικού συστήματος ποικίλει από κοινωνία σε κοινωνία, ενώ διαφορές συναντούμε επίσης και στα στενά πλαίσια της ίδιας κοινωνικής ομάδας (π.χ. διαφορετικά χρησιμοποιούν τη γλώσσα άτομα διαφορετικής ηλικίας, ή με διαφορετικό τρόπο συνομιλούν τα άτομα της ίδιας ηλικίας, τα οποία όμως κατέχουν διαφορετικές θέσεις στον επαγγελματικό χώρο).

Ωστόσο, δεν μπορούμε να περιγράψουμε με τον όρο «γλωσσική διαταραχή» τις αποκλίσεις εκείνες από τη «γλωσσική νόρμα», οι οποίες αποτελούν χαρακτηριστικά μιας «διαλέκτου». Πρέπει όμως, να είμαστε πολύ προσεκτικοί στη διάκριση των στοιχείων εκείνων που σχετίζονται με τη «διάλεκτο», από εκείνα που δεν αποτελούν «διαλεκτικά» βάσιμες παραποιήσεις.

Εξαιτίας αυτών των στοιχείων, ο λογοθεραπευτής χρειάζεται να κάνει προσαρμογές κατά την αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων, όταν συνεργάζεται με διαφορετικές κοινωνικές ή ηλικιακές ομάδες. Η αξιολόγηση γίνεται συνήθως με την ενσωμάτωση αναφορών στη «νόρμα» (την κοινωνικά αποδεκτή εκφορά), σε πολλές από τις ερμηνείες των αποτελεσμάτων στα γλωσσικά tests.

1.10. Οι δύο βασικές υποκατηγορίες «γλωσσικών διαταραχών»

1.10.1 Οι εξελικτικές γλωσσικές διαταραχές

Με τον όρο αυτό περιγράφουμε τα προβλήματα εκείνα τα οποία σχετίζονται με την ανάπτυξη της γλώσσας. Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν μια μορφή καθυστέρησης στην ανάπτυξη της γλώσσας, από τα πρώτα στάδια της εκμάθησης της, η οποία διατηρείται σε όλη την παιδική ηλικία και εξακολουθεί να υφίσταται και στην ενήλικη ζωή, με τη μορφή περιορισμένης ευχέρειας στη χρήση της. 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.

1.10.2. Οι επίκτητες γλωσσικές διαταραχές

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

Άτομα με «επίκτητες γλωσσικές διαταραχές» μπορεί να εμφανίζουν δυσκολίες, οι οποίες ποικίλουν ως προς τη σοβαρότητα, από απλές δυσκολίες ανεύρεσης-ανάκλησης λέξεων, μέχρι τη σχεδόν απόλυτη ανικανότητα να κατανοήσουν αυτά που τους λένε. Επιπρόσθετα, με την ποικιλία ως προς τη σοβαρότητα, οι «επίκτητες γλωσσικές διαταραχές» μπορεί να διαφέρουν ως προς τον τομέα της γλώσσας, που έχει επηρεαστεί.

Για παράδειγμα, κάποια άτομα έχουν σημαντικές δυσκολίες στο να κατανοήσουν αυτά που τους λένε, αλλά έχουν αρκετά καλές δεξιότητες γλωσσικής έκφρασης.

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

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

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

1.11. Η διαίρεση των διαταραχών λόγου στην παιδική ηλικία

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

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

2. Διαταραχές του προφορικού λόγου:

α. Απώλεια ή αναστολή της εξέλιξης του λόγου (ολική ή μερική).

Αφασία-Αλαλία-Κωφαλαλία κ.τ.λ.

β. Διαταραχές στην άρθρωση και προφορά (δυσλαλία, δυσφρασία).

Ψευδισμός-ρινολαλία-τραυλισμός-βατταρισμός-αγραμματισμός.

3. Διαταραχές της ανάγνωσης και της γραφής:

α. Αλεξία-Δυσλεξία.

β. Αγραφία-Δυσγραφία

1.12. 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. Απ' την ίδια τη φύση της η γλώσσα, η οποία όσο καμιά άλλη λειτουργία, δεν έχει τόσες πολύπλευρες σχέσεις και δεν πηγάζει από τόσες πολλές μέσα και έξω από το άτομο και

B. Απ' 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 είναι ένας βιολογικός νόμος. Κάτι που στον άνθρωπο (φυλογενετικά και οντογενετικά) αναπτύσσεται αργότερα, αυτό κινδυνεύει να χτυπηθεί από τα πρώτα.

Μια ακριβής, υπεύθυνη και όσο το δυνατόν γρηγορότερη διάγνωση, είναι εγγύηση για μια γρήγορη, καλύτερη και μονιμότερη θεραπεία. Όλες οι διαταραχές του λόγου δεν έχουν έκδηλα εξωτερικά σωματικά γνωρίσματα, π.χ. παραμορφώσεις ή παραλύσεις στα γλωσσικά όργανα ή έλλειψη αισθήσεων (ακοής) κ.τ.λ. Τίποτα δεν μπορεί να ξεγελάσει περισσότερο, όσο η επιφάνεια, το εξωτερικό σχήμα του συμπτώματος της γλωσσικής διαταραχής.

Έχουμε φαινόμενα που παρουσιάζονται φυσιολογικά και αναγκαστικά στην πορεία της γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού, έχουμε φαινόμενα μιας δικαιολογημένης μικρής επιβράδυνσης, διαταραχές οι οποίες οφείλονται σε μίμηση, άλλα φαινόμενα που δεν είναι διαταραχές αλλά πρόσκαιρες και περαστικές παραδρομές και σφάλματα και τέλος άλλα φαινόμενα όπως οι 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 στις περισσότερες περιπτώσεις φέρνουν τα παιδιά τους στον ειδικό την τελευταία στιγμή ή πολύ αργά ή στη χειρότερη περίπτωση ύστερα από μια σειρά από αποτυχημένες θεραπείες. Στη τελευταία περίπτωση πρόκειται για μια ψυχοτραυματική επικοδομένη και τόσο επιδεινωμένη κατάσταση που αποτελεί ένα μεγάλο διαγνωστικό και θεραπευτικό πρόβλημα.

Ο γονιός ή ο δάσκαλος μόλις αντιληφθούν μια ξαφνική ανώμαλη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού ή κάτι που δεν αντιστοιχεί στη ηλικία του, πρέπει αμέσως να φέρουν το παιδί σε επαφή με τον ειδικό.

1.13. Τι είναι λάθος στην εύρεση λέξης;

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

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

Και στις δυο περιπτώσεις οι σημασιολογικές, συντακτικές και φωνολογικές πληροφορίες για την έννοια χρειάζεται να είναι παρούσες στο λεξικό του παιδιού (εσωτερικό λεξικό). Η αποτυχία σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να καταχωρηθεί ως ένα «λάθος εύρεσης λέξης».

1.14. 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) ή ως μια δυσκολία στην ανάκτηση είτε φωνολογικών μορφών είτε 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 αντιπροσώπευσης). 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 της εξηγήσεις της ανάκτησης για τα λάθη εύρεσης λέξεων των παιδιών. Τα ευρήματα τα οποία υποστηρίζουν διαφορετικές εξηγήσεις μπορεί να το κάνουν επειδή τα παιδιά που αποδεδειγμένα παρουσιάζουν δυσκολία στην εύρεση λέξεων, αντιπροσωπεύουν μια 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 στην χρήση των λέξεων εξαιτίας των μη ολοκληρωμένων αντιπροσωπεύσεων των εννοιών των στοχευόμενων λέξεων ή μορφών (υπόθεση ελαττωματικής αποθήκευσης), ενώ άλλοι μαθητές μπορεί να παρουσιάζουν τις δυσκολίες εύρεσης λέξεων εξαιτίας διακοπών στις υφισταμένες διαδικασίες ανάκτησης.

Αυτή η τελευταία ομάδα έχει δυσκολία στο να προσεγγίζει ήδη αποθηκευμένες έννοιες, συντακτικό και 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 μπορέσουν να εκφράσουν την σκέψη τους, θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν μικρότερου τύπου τμήματα σύμφωνα με τα πρότυπα των ικανοτήτων αποθήκευσης και ανάκτησης τους.

1.14.1. Οι δυσκολίες ανάκτησης λέξεων

Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εύρεση εκφραστικών λέξεων στη παρουσία άθικτης γνώσης του λήμματος και των φωνολογικών μορφών των στοχευόμενων λέξεων (κάτι το οποίο αποτελεί τον κλασσικό ορισμό των δυσκολιών εύρεσης της λέξης). Η έρευνα έχει δείξει ότι αυτοί οι μαθητές παρουσιάζουν ικανότητες κατανόησης λεξιλογίου σε τυποποιημένα τεστ ισότιμες με αυτές που παρουσιάζονται στα τεστ ελέγχου της ομάδας η οποία αποτελείται από τυπικούς μαθητές, οι οποίοι μαθαίνουν τη γλώσσα, (Dollagan, 1987·Elbro, 1991·German, 1979, 1984, 1995) και από καλούς αναγνώστες (Rubin & Liberman, 1983·Wolf & Goodglass, 1986).

Όμως, ακόμα και αν το λεξιλόγιο τους περιέχει τις κατάλληλες πληροφορίες, αυτά τα παιδιά δεν έχουν κατασκευάσει επαρκή νοητικά προγράμματα έτσι ώστε να προσεγγίζουν αξιόπιστα τον αυθόρμητο λόγο (Carrow-Woolfolk & Lynch, 1982·D.Johnson & Myklebust, 1967·Lahey, 1988·Lerner, 1997·C.R. Smith, 1991·Wiig & Semel, 1984). Έτσι η πηγή της δυσκολίας εύρεσης λέξεων δεν είναι ένα πρόβλημα αποθήκευσης αλλά ένα πρόβλημα στο λήμμα ή στην ανάκτηση φωνολογικής μορφής των στοχευόμενων λέξεων από το λεξικό. Άλλοι συγγραφείς, έχουν περιγράψει αυτό το είδος του παιδιού σαν να έχει υποστεί μια διακοπή στην «μορφή» ή την «απόδοση» (Lahey, 1988) ή ένα πρόβλημα στη διαμόρφωση και στην παραγωγή της γλώσσας (Carrow – Woolfolk & Lynch, 1982).

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

1. Έχουν καταλάβει μια συνδεδεμένη έννοια της στοχευόμενης λέξης ακόμα και αν δεν μπορούν να την ανακτήσουν όταν τους ζητηθεί.
2. Έχουν την σημασία της στοχευόμενης λέξης να αντιπροσωπεύεται στο λεξικό τους (παρατηρείται στην ικανότητα τους να αναγνωρίζουν αυτό στο οποίο αναφέρεται η στοχευόμενη λέξη).
3. Έχουν την φωνολογική μορφή της στοχευόμενης λέξης να αντιπροσωπεύεται στο λεξικό τους (αποδεικνύεται από σωστή χρήση της στοχευόμενης λέξης σε άλλες καταστάσεις, μοναδικές αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης ή ανταπόκριση στα φωνημικά στοιχεία).

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

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

πηγές προσοχής που χρειάζονται για επιτυχημένη λήμμα ή για την ανάκτηση της μορφής της λέξης.

1.14.2. 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. Είτε έχουν ένα περιορισμένο αριθμό λέξεων στο λεξικό τους (Dollaghan, 1992; McGregor & Windsor, 1996), είτε υπάρχουν τόσες πολλές λέξεις οι οποίες είναι μη οικείες ή άγνωστες.
2. Οι έννοιες των λέξεων δεν αντιπροσωπεύονται πλήρως στο λεξικό τους έτσι έχουν μόνο μερική γνώση των στοχευόμενων λέξεων (Dollaghan, 1992; Kail, Hale, Leonard & Nippold, 1984)
3. Η φωνολογική μορφή των στοχευόμενων λέξεων δεν αντιπροσωπεύεται τελείως ή αποθηκεύεται στο λεξικό τους (εσωτερικό λεξικό), έτσι έχουν μόνο εν μέρει φωνολογικές πληροφορίες των στοχευόμενων λέξεων (Rubin et al., 1989).

Αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν μικρές δυσκολίες στο να προσεγγίσουν αυτές τις λέξεις των οποίων οι έννοιες, σημασίες (λήμμα) και φωνολογικές μορφές αντιπροσωπεύονται καλά στο λεξικό τους (Dollaghan, 1992). Μερικά παιδιά με συγκεκριμένες γλωσσικές βλάβες έχουν δυσκολίες αυτής της φύσης στο λεξιλόγιο (McGregor & Leonard, 1995).

Τέτοιες δυσκολίες είναι τυπικές και αντιπροσωπεύουν τις δυσκολίες πολλών μαθητών οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσχέρειες στην μάθηση και αποθήκευση και οι οποίες αποτελούν τη βάση των προβλημάτων λεξιλογίου.

1.14.3. Οι δυσκολίες κατανόησης και ανάκτησης

Η κατηγορία αυτή αφορά μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν δυσκολίες και αποθήκευσης και ανάκτησης-ανάκλησης. Μπορεί να έχουν προβλήματα αποθήκευσης μιας έννοιας που αφορά μια στοχευόμενη λέξη και προβλήματα που σχετίζονται με την φωνολογική μορφή.

Όμως, εξαιτίας των ελαττωματικών νοητικών προγραμμάτων για την ανάκτηση, μπορεί επίσης να παρουσιάσουν δυσκολίες στην ανάκτηση στοχευόμενων λέξεων των οποίων οι έννοιες και οι φωνολογικές μορφές μαθαίνονται (παρόμοια με τον Τύπο 1).

Επειδή τα παιδιά σε αυτή την ομάδα αντιμετωπίζουν επανεμφανιζόμενες γλωσσικές προκλήσεις, κάτι που μπορεί να μην αποτελεί αιτία εκ φύσεως, αυτοί οι μαθητές θα ωφελούνταν από την μεσολάβηση η οποία επικεντρώνεται και στις στρατηγικές της αποθήκευσης και της ανάκτησης.

1.15. Ποιος θα ωφελούνταν από την αξιολόγηση την εύρεσης λέξεων;

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

1.15.1. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Και η έρευνα (German, 1979, 1984·R.B. Lewis & Kass, 1982) και οι κλινικές αναφορές (D.Johnson & Myklebust, 1967) δείχνουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (LD) συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες εύρεσης λέξεων. Η German(1998a) ανέφερε ότι οι 72 (49,4%) από τους 146 μαθητές της τέταρτης και πέμπτης τάξης με μαθησιακές δυσκολίες στους οποίους βασίστηκε η έρευνά της παρουσίασαν ή ανακριβής, ή αργή ανάκτηση είτε και τις δύο τύπου ανακτήσεις (αργή και ανακριβής).

Επιπλέον, συμπεριφοριστικές περιγραφές των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τυπικά αναφέρουν την παρουσία των προβλημάτων της εύρεσης λέξεων. Για παράδειγμα, ο Lerner (1997) παρατήρησε ότι πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανακτούν τις στοχευόμενες λέξεις αργά. Δήλωσε, «τα προβλήματα εύρεσης λέξεων μπορεί να αποτελούν μακροχρόνιες πηγές δυσκολίας στην ανάγνωση, την μάθηση και την εκφραστική γλώσσα.» (σελ.370). Ο C.R.Smith (1991) έγραψε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες εύρεσης λέξεων έχουν πρόβλημα να ανακτήσουν ονόματα αντικειμένων, καθώς επίσης ονόματα γραμμάτων, αριθμούς ή ήχους γραμμάτων στο σχολείο.

Αυτά τα είδη των λαθών γίνονται ακόμα και αν «αυτά τα παιδιά έχουν πλήρη γνώση των ονομάτων και των ήχων τους οποίους προσπαθούν να φέρουν στη μνήμη.» (C.R.Smith, 1991 σελ.161).

1.15.2. Τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης

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

Επιπλέον, οι Murphy, Pollatsek, και Well (1998) ανέφεραν ότι οι κακοί μαθητές παρουσίαζαν λεπτές προφορικές δυσκολίες στη γλώσσα στην οποία μια δυσκολία εύρεσης λέξης ήταν ένα σύμπτωμα, και ο Elbro (1991) έδειξε ότι η χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης από τους εφήβους με δυσλεξία και τους τυπικά παρόμοιας ηλικίας αναγνώστες μπορεί να συσχετίζονται με την προσέγγιση βλάβης στις λέξεις που υπάρχουν στο λεξικό.

Άλλες μελέτες έχουν παρουσιάσει με συνέπεια ότι τα άτομα με δυσλεξία και οι κακοί αναγνώστες είναι αργοί και ανακριβείς στο να ονομάζουν (Catts, 1989·Katz, 1986·Snowling, Wagtendonk, & Stafford, 1988·Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994·Wolf, 1980, 1986, 1991) σε τεστ ταχείας αυτόματης ονομασίας. Προφανώς οι μαθητές με δυσκολία ανάγνωσης θα ωφελούνταν επίσης από μια βαθιά αξιολόγηση των ικανοτήτων τους εύρεσης λέξεων.

Έρευνα στην ανάγνωση έχει επίσης προτείνει ότι η κατά σειρά ταχεία ονομασία των μαθητών και οι ξεχωριστές ικανότητες ονομασίας μπορεί να είναι προγνωστικές της επιτυχίας τους με την ανάγνωση στα μετέπειτα χρόνια (Bedian, 1993, 1994· Blachman, 1984·Murphy et al., 1988·Wagner et al., 1994·Walsh, Price & Gillingham, 1988·Wolf & Obregon, 1992).

Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της πρώιμης αναγνώρισης των ικανοτήτων των μαθητών για την εύρεση λέξεων ώστε να κερδίσουν επίγνωση σε ότι αφορά τα μελλοντικά τους ακαδημαϊκά επιτεύγματα.

1.15.3. Τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραγή (SLI)

Τα προβλήματα εύρεσης λέξεων έχουν αναγνωριστεί και σε παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραγή (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 ζητώντας αυτές μεμονωμένα (π.χ. με εικόνα) 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 με ανακρίβεια και αργά (Lahey & Edwards, 1996) παρουσιάζουν μοναδικές αποκρίσεις αντικατάστασης οι οποίες είναι είτε σημασιολογικές είτε φωνημικές εκ φύσεως (Lahey & Edwards, 1999), και παρουσιάζουν τύπους λαθών οι οποίοι σχετίζονται με το σχέδιο του ελαττώματος της γλώσσας (Lahey & Edwards, 1999). Στα πλαίσια της ομιλίας, αυτοί οι μαθητές παρέχουν διηγήσεις μικρότερου μήκους, παρουσιάζουν μοναδικές συμπεριφορές εύρεσης λέξεων ή και τα δυο (German, 1987a·German & Simon, 1991).

Έχουν βρεθεί επιπλέον μεταβολές στην χρήση γραμματικών κανόνων σε παιδιά με συγκεκριμένες γλωσσικές βλάβες (Bishop, 1994·Leonard, Bortolini, Caseli, McGregor & Sabbadini, 1992·Masterson & Kamhi, 1992·Panagos & Prelock, 1982·Scott, 1994). Οι πηγές αυτών των γραμματικών λαθών μπορεί να είναι είτε οι δυσκολίες αποθήκευσης είτε οι δυσκολίες ανάκτησης.

Αντιδιαμετρικά η μεταβλητότητα στην χρήση των σωστών λεκτικών μορφών μπορεί να προτείνει υφισταμένη ικανότητα γι' αυτές τις μορφές (Bishop, 1994), οι συγγραφείς έχουν υποθέσει ότι αυτοί οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν μορφοσυντακτικές δυσκολίες μπορεί να έχουν υφιστάμενες δυσκολίες προσέγγισης ή ανάκτησης (Connell & Stone, 1992·Paul, 1992·Rice & Bode, 1993·Scott, 1994). Η ετερογενής φύση του προβλήματος η οποία παρουσιάζεται σε παιδιά με συγκεκριμένες γλωσσικές δυσκολίες, (McGregor & Leonard, 1995·Paul, 1992·Scott, 1994) προτείνει ότι αυτά τα παιδιά θα ωφελούνται, επίσης, από μια βαθιά αξιολόγηση

που αφορά στην ικανότητα εύρεσης λέξεων. Έτσι, θα έχουμε και μια επιπλέον βοήθεια ώστε να ξεκαθαριστεί η φύση των γλωσσικών δυσκολιών.

1.15.4. Τα παιδιά με διαταραχές ροής

Η σχέση ανάμεσα στις ικανότητες εύρεσης λέξεων και στις διαταραχές ροής, ιδιαίτερα τον τραυλισμό, έχει εξεταστεί. Γενικά, οι ερευνητικές και κλινικές μελέτες έχουν αναφέρει αντικρουόμενα αποτελέσματα προτείνοντας ότι κάποια από τα παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν διαταραχές ροής μπορεί να εμφανίζουν δυσχέρειες που σχετίζονται με την ικανότητα 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 των διαταραχών ροής, οι νέοι με δυσκολίες στην ροή θα πρέπει να αξιολογηθούν και αυτοί για πιθανές δυσκολίες στην εύρεση λέξεων.

1.15.5. Τα παιδιά με γνωστή εγκεφαλική παθολογία

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

Τα παιδιά και οι έφηβοι με επίκτητο τραύμα στο κεφάλι έχουν αναφερθεί ότι παρουσιάζουν δυσκολίες στην περιγραφή των αντικειμένων και στα τεστ που αξιολογούν την ευχέρεια τους στην κατονομασία (Ewing – Cobbs, Fletcher, Landry, & Levin, 1985). Στην πραγματικότητα, ο Dennis (1992) ανέφερε ότι ακόμα και ήπιοι τραυματισμοί μπορεί να παράγουν δυσκολίες εύρεσης λέξεων αρκετά σοβαρές ώστε να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή μάθηση (δηλαδή αρκετά χρόνια μετά το τραύμα, εκείνοι οι μαθητές με κακές ικανότητες ομιλίας παρουσίασαν δυσκολίες στην εύρεση

λέξεων στην ομιλία εξαιτίας δυσκολιών στην προσέγγιση πληροφοριών από την μακρόχρονη μνήμη). Επίσης, ο Dennis (1980) παρατήρησε βαθιές δυσκολίες εύρεσης λέξεων στα πλαίσια μεμονωμένων λέξεων και κατά την διάρκεια της ομιλίας σε ένα παιδί το οποίο είχε υποστεί εγκεφαλικό.

1.15.6. Τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ

Οι Riccio και Hynd (1993) ανέφεραν ότι υπάρχει ένα υψηλό ποσοστό παρουσίας γλωσσικών διαταραχών σε παιδιά, οι οποίες όπως αναφέρεται στις κλινικές μελέτες, προκύπτουν ως αποτέλεσμα των δυσκολιών συμπεριφοράς. Αντίστροφα, οι πιο συχνές ψυχιατρικές διαταραχές οι οποίες συνδέονται με τις γλωσσικές δυσκολίες και τις δυσκολίες στην ομιλία έχουν αναφερθεί ότι είναι η έλλειψη προσοχής και η διαταραχή υπερκινητικότητας (ADHD) (A.J. Love & Thompson, 1988). Αν και οι συγγραφείς έχουν αναφερθεί στη σύνδεση που υπάρχει 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), ενώ, λίγα από αυτά αναφέρονται σε δυσκολίες στην ικανότητα εύρεσης λέξεων. Έτσι φαίνεται, επίσης, ότι οι μαθητές, οι οποίοι διαγνώστηκαν ότι έχουν ADHD και οι οποίοι έχουν γλωσσικά προβλήματα, θα ωφελούνταν από μια βαθιά αξιολόγηση της ικανότητας εύρεσης λέξεων με σκοπό να ξεκαθαριστεί η φύση των γλωσσικών δυσκολιών τους.



**Η Μεθοδολογία
της έρευνας.
Αποτελέσματα –
Ευρήματα**

Κεφάλαιο 2^ο. Η Μεθοδολογία της έρευνας και τα Αποτελέσματα – Ευρήματα

2.1. Η Περιγραφή της Μεθοδολογίας

Αυτό το κεφάλαιο περιγράφει τη μεθοδολογία, το ερευνητικό σχέδιο, τον προσδιορισμό των μεταβλητών, την επιλογή των συμμετεχόντων, και την οργάνωση της έρευνας, την διαδικασία συλλογής δεδομένων, την μέθοδο συλλογής δεδομένων και καταγραφής, την επεξεργασία των στοιχείων και τη στατιστική ανάλυση. Επίσης παρουσιάζονται και οι περιορισμοί της έρευνας αυτής. Μια περίληψη ακολουθεί για την μεθοδολογία. Αυτή η μελέτη εξέτασε το τεστ που δημιουργήθηκε και την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Οι μεταβλητές της ηλικίας, του φύλου, και των απαντήσεων των εξεταζόμενων μας και του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων αριθμού λόγω της σημασίας τους στην βιβλιογραφία.

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

2.1.1. Ο Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η πιλοτική αξιολόγηση της ικανότητας του ατόμου να κατανοεί ή να κατονομάζει αντικείμενα, ενέργειες και έννοιες για την Ελληνική πραγματικότητα. Πρόκειται για μία ατομικά χορηγούμενη δοκιμασία η οποία αξιολογεί τη γλωσσική ικανότητα παιδιών από 3 ετών και 0 μηνών έως 5 ετών και 12 μηνών.

2.1.2 Ο Σχεδιασμός Έρευνας

Η έρευνα χωρίστηκε σε τρία μέρη. Κατ' αρχήν, δημιουργήθηκε η κλίμακα για την ελληνική γλώσσα. Το δεύτερο μέρος της μεθοδολογίας περιέλαβε την χορήγηση του τα στοιχεία κωδικοποίησης και την εισαγωγή δεδομένων. Το τρίτο τμήμα σχετίζεται με την ανάλυση των στοιχείων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

2.1.3. Η στατιστική Ανάλυση και η κωδικοποίηση

Αυτή η μελέτη χρησιμοποίησε διαφορετικές αναλυτικές στρατηγικές. Ο έλεγχος της κανονικότητας ή μη των κατανομών των παρατηρήσεων τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και στις διάφορες υποομάδες έγινε με τη μέθοδο των Kolmogorov-Smirnov. Στους πίνακες που θα ακολουθήσουν στο 4^ο κεφάλαιο οι μεν μετρήσιμες μεταβλητές παρουσιάζονται με το μέσο όρο (mean value) των μετρήσεων τους, την τυπική απόκλιση (standard deviation), την ελάχιστη (min value) και τη μέγιστη τιμή (max value), το εύρος των τιμών 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 στατιστικός έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε για το τσεκάρισμα των διαφορών στις μετρήσεις που παρατηρήθηκαν μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων και υποομάδων ήταν το Man-Witney test, και της παλινδρόμησης. Επίσης έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

Για την αξιοπιστία της μέτρησης έχουμε:

Εσωτερική συνάφεια

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

Χρονική σταθερότητα (temporal stability)

Εσωτερική αξιοπιστία

A. Αξιοπιστία βαθμολόγησης

Η πρώτη ανάλυση έγινε για την αξιολόγηση της συνάφειας, του αν οι εξεταστές είναι σε θέση να ακολουθήσουν μια σειρά στη βαθμολόγηση, μετά την χορήγηση του τεστ.

B. Αξιοπιστία της αξιολόγησης των απαντήσεων

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

Γ. Αξιοπιστία της χορήγησης

Ο Έλεγχος της εγκυρότητας

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

1. Εγκυρότητα περιεχομένου. Αυτή η μορφή εγκυρότητας των τεστ αποδεικνύεται από τις ακόλουθες επιμέρους παραμέτρους:
 - α) Τη διατύπωση και διαμόρφωση μεγάλου αριθμού ασκήσεων σε κάθε θεματική
 - β) Την επιλογή των θεματικών και των επιμέρους ασκήσεων τους σύμφωνα με τη βιβλιογραφική προσέγγιση του θέματος της έκφρασης και κατανόησης του λεξιλογίου αλλά και με τα ερευνητικά αποτελέσματα των ερευνητικών προσπαθειών που έχουν γίνει μέχρι σήμερα.
 - γ) Την ανάλυση των θεματικών ως προς το δείκτη διακριτότητας ώστε να μπορούμε να διαφοροποιήσουμε τις υψηλές από τις χαμηλές επιδόσεις των εξεταζόμενων. Συγκρίνοντας τις τιμές του συγκεκριμένου δείκτη με τις αντίστοιχες τιμές των δεικτών αξιοπιστίας των θεματικών μπορούμε να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την καταλληλότητα και την εγκυρότητα των ίδιων των θεματικών αλλά και των τεστ στο σύνολό τους.

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 (Alpha του Cronbach) όσο και του δείκτη διάκρισης των θεματικών.

2.2. Ο Καθορισμός πληθυσμού και μέγεθος δείγματος

Στην παρούσα έρευνα το τεστ χορηγήθηκε σε 180 παιδιά ξεχωριστά. Η επιλογή του δείγματος, αν και είχε μία ηλικιακή ομοιογένεια, έγινε ανεξάρτητα από καταγωγή, οικογενειακή κατάσταση και κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Από αυτό το δείγμα σε εκπαιδευτικό επίπεδο στο 100% είχαν ίδια εκπαίδευση.

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

2.2.1. Η Διαδικασία & Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Το τεστ που δημιουργήθηκε πρόκειται για μία ατομικά χορηγούμενη δοκιμασία η οποία αξιολογεί τη γλωσσική ικανότητα παιδιών από 3 ετών και 0 μηνών έως 5 ετών και 12 μηνών. Ο κύριος σκοπός της μελέτης αυτής είναι να αποτελέσει το πρώτο βήμα για την στάθμιση του τεστ στην ελληνική γλώσσα και να διαπιστώσουμε κατά πόσο μπορεί να φανεί χρήσιμο τόσο στην ταξινόμηση της ικανότητας εύρεσης λέξεων όσο και στην δημιουργία ενός κατάλληλου θεραπευτικού προγράμματος, μιας και η Διαφορική διάγνωση είναι η βάση της πρόγνωσης και της θεραπείας.

Η διαδικασία χορήγησης των τεστ έγινε και στους/στις 180 εξεταζόμενους/νες στο χώρο του παιδικού σταθμού παρουσία και των δύο πλευρών. Μετά την τυπική γνωριμία με τους/τις εξεταζόμενους/νες έγινε η εξήγηση του σκοπού της εξέτασης και ζητήθηκε η συγκατάθεση τους με την υπογραφή της επιστολής συγκατάθεσης. Κατόπιν οι εξεταζόμενοι/νες κάθισαν μπροστά σε ένα τραπέζι απέναντι και ελαφρώς δεξιά του εξεταστή. Φροντίσαμε οι συνθήκες φωτισμού να είναι κατάλληλες και τα υλικά να μπορούν να τοποθετηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν οι ασθενείς να τα δουν και να τα χειριστούν χωρίς δυσκολία. Κάθε εξεταζόμενος/νη έπαιρνε έναν αύξοντα αριθμό αρχίζοντας από το 01. Ο κωδικός του/της κάθε εξεταζόμενου/νης έμπαινε στην αρχή του ερωτηματολογίου, της κάθε μέτρησης.

Η χορήγηση του τεστ έγινε σε όλα τα άτομα με την ίδια διαδικασία ακολουθώντας της οδηγίες που αναφέρονται στο εγχειρίδιο με τις οδηγίες χρήσεως.

Οι εξεταστές φρόντισαν να μην επηρεάζουν τους/τις εξεταζόμενους/νες με εκφράσεις του προσώπου ή λεκτικές αποδοκιμασίες και αυτός που έκανε την χορήγηση τους ενθάρρυνε να συνεχίσουν για να επιτευχθεί η μέγιστη απόκριση. Ο εξεταστής φρόντισε να είναι υποστηρικτικός αλλά και αντικειμενικός. Έλεγε στους/στις εξεταζόμενους/νες 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 ο/η εξεταζόμενος/η έχει κάποια δυσκολία με ένα ζήτημα που του δόθηκε και αυτό είναι που πρέπει να μάθει. Η διάρκεια χορήγησης των δοκιμασιών ποικίλει από εξεταζόμενο/νη σε εξεταζόμενο/νη αλλά ο μέσος όρος είναι 5 με 15 λεπτά για κάθε τεστ.

Κατόπιν, με την χορήγηση σε φυσιολογικά υποκείμενα θέλουμε να δούμε αρχικά κατά πόσο το τεστ είναι κατανοητό, και στη συνέχεια τα αποτελέσματα τους να αποτελέσουν μέτρο σύγκρισης με τα αποτελέσματα των εξεταζόμενων με κάποια παθολογία (πχ. Γλωσσική καθυστέρηση)

2.2.2. Οι Περιορισμοί

Κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης της έρευνας παρουσιάστηκαν κάποια προβλήματα που είχαν ως συνέπεια την αναστολή της. Κάποιοι εξαιτίας της έλλειψης γνώσεων στον τομέα των ερευνών μάς αντιμετώπισαν αποθετικά.

Σε κάποια σχολεία δεν γίναμε δεκτοί για λόγους που δεν μας έγιναν γνωστοί, ή με την πρόφαση πως δεν είχαμε σχετική άδεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Κάποιοι άλλοι αρνήθηκαν να τους γίνει η χορήγηση των τεστ ή να υπογράψουν την επιστολή συμμετοχής στην έρευνα για λόγους που δεν έγιναν γνωστούς σε εμάς. Συνέπεια όλων αυτών ήταν η μείωση του αριθμού του δείγματος.

Παράλληλα, δεν ήταν εφικτή η πρόσβαση σε νηπιαγωγεία λόγω άρνησης των Διευθυντών. Για την χορήγηση του τεστ ήταν απαραίτητο, τα παιδιά να μην έχουν οποιαδήποτε διαταραχή. Επίσης, από την έρευνα αποκλείστηκαν υποκείμενα τα οποία παρουσίαζαν άλλα νευρολογικά ή ψυχιατρικά προβλήματα. 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 τόσο για την συλλογή ξένης βιβλιογραφίας, ώστε να στηριχθεί θεωρητικά η έρευνα.

2.3. 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 εξεταζομένων ομάδων και υποομάδων ήταν το t-test (student's t-test) και το one way ANOVA. Ακολούθως υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας α Cronbach coefficient.

2.4. Οι άλλες Συσχετίσεις

2.4.1. Οι Συγκρίσεις με βάση το φύλο

Στην προσπάθεια μας να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα του δείγματος ως προς το φύλο, για να μπορέσουμε να δούμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ικανότητας εύρεσης λέξεων αγοριών και κοριτσιών, επίπεδο raw score, συνολικά, της ικανότητας κατονομασίας ουσιαστικών, συμπλήρωσης προτάσεων, κατονομασίας ρημάτων, και κατονομασίας κατηγοριών παρατηρήθηκαν τα παρακάτω.

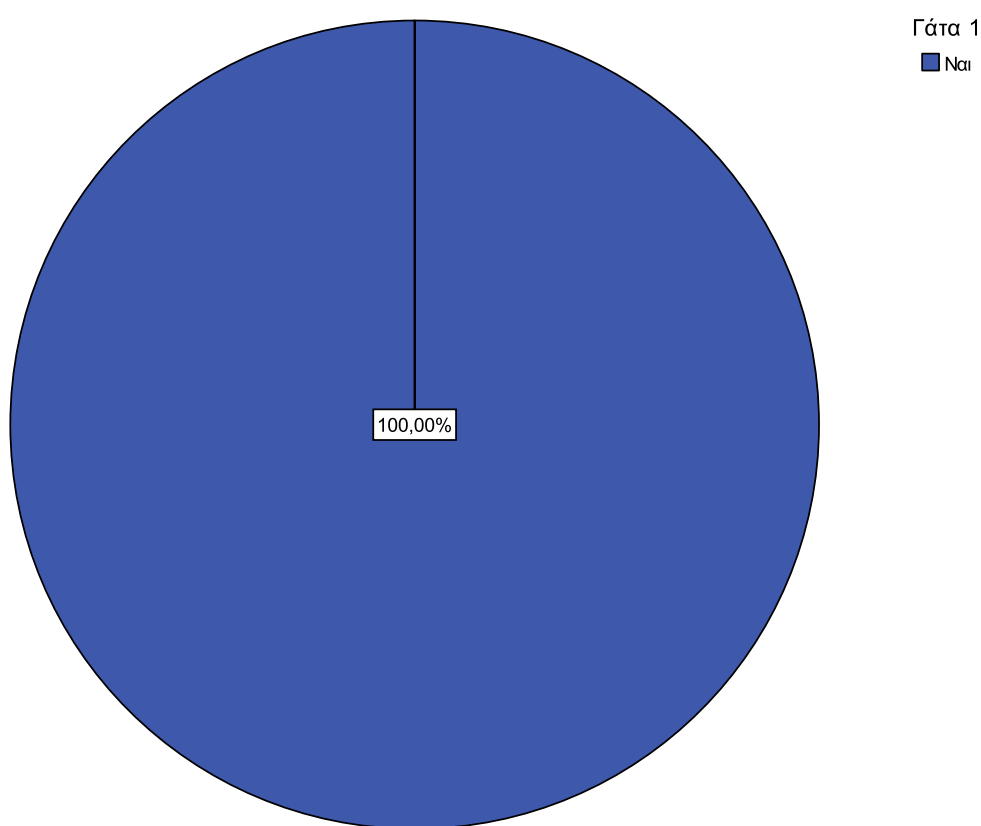


Τα στατιστικά στοιχεία

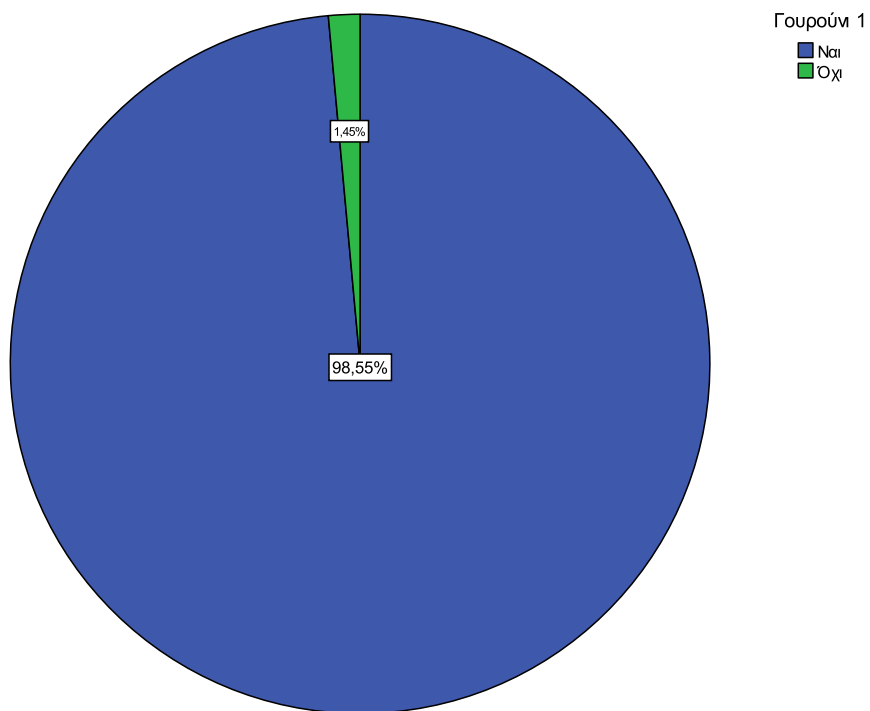
3.1. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ 5 – 6 ΕΤΩΝ

Στα επόμενα γραφήματα βλέπουμε κάποια περιγραφικά στοιχεία τα οποία αφορούν το ποσοστό των σωστών απαντήσεων για κάθε ερέθισμα- εικόνα του τέστ για την ηλικιακή ομάδα 5.-6

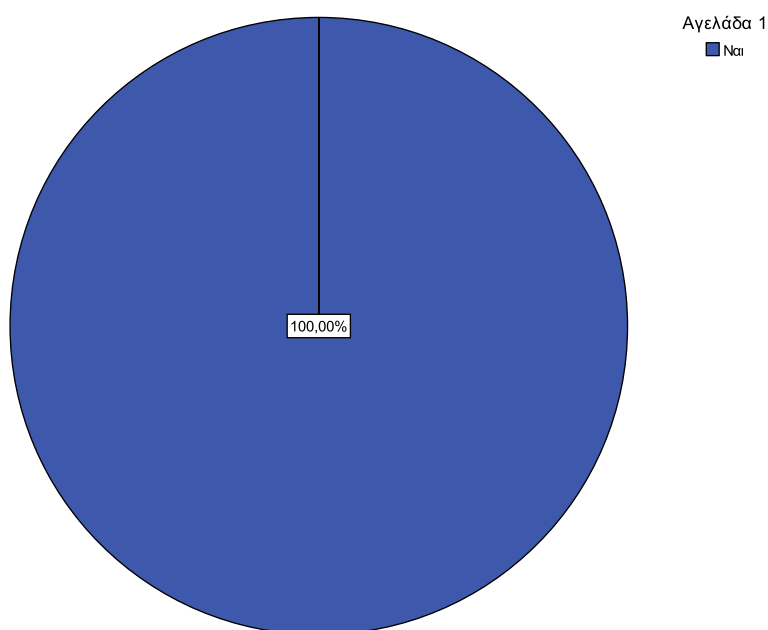
Στο επόμενο γράφημα βλέπουμε κάποια περιγραφικά στοιχεία τα οποία αφορούν το ποσοστό των σωστών απαντήσεων για την εικόνα- γάτα του τέστ για την ηλικιακή ομάδα 5.-6. Γι' αυτό το ερέθισμα δεν υπήρχαν λάθος απαντήσεις.



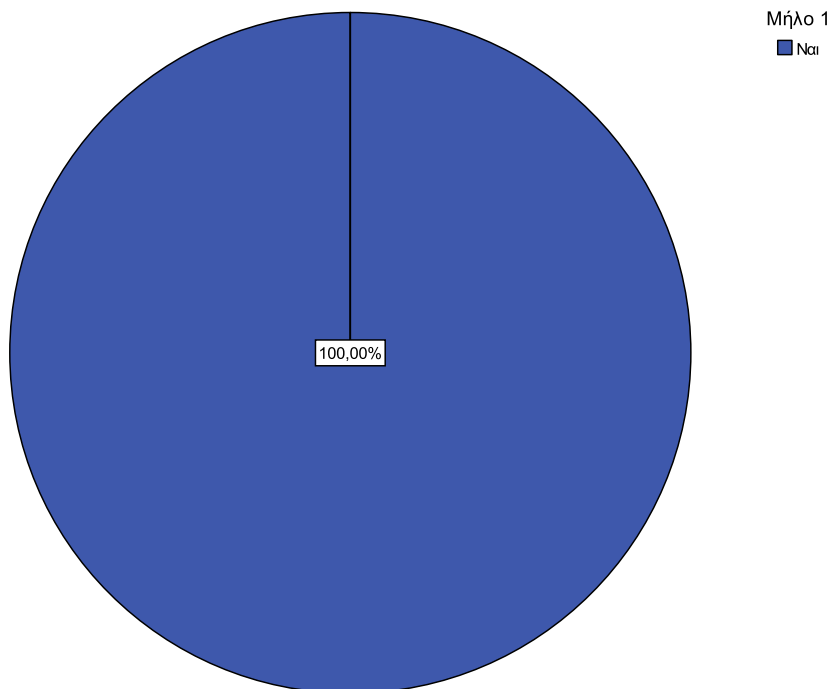
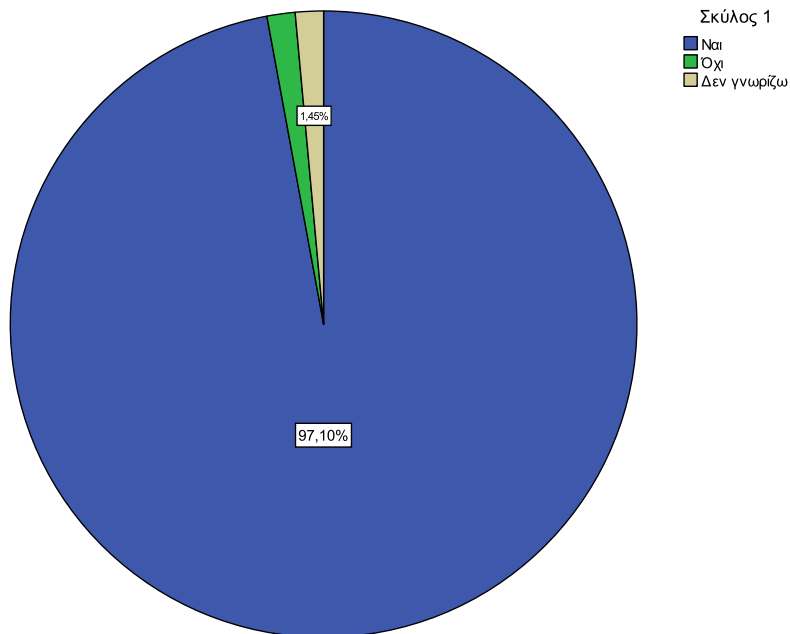
Στο επόμενο γράφημα βλέπουμε κάποια περιγραφικά στοιχεία τα οποία αφορούν το ποσοστό των σωστών απαντήσεων για την εικόνα- γουρούνι του τέστ για την ηλικιακή ομάδα 5.-6. Γι' αυτό το ερέθισμα το 98.55% απάντησε σωστά, ενώ το 1.45% απάντησε λάθος.

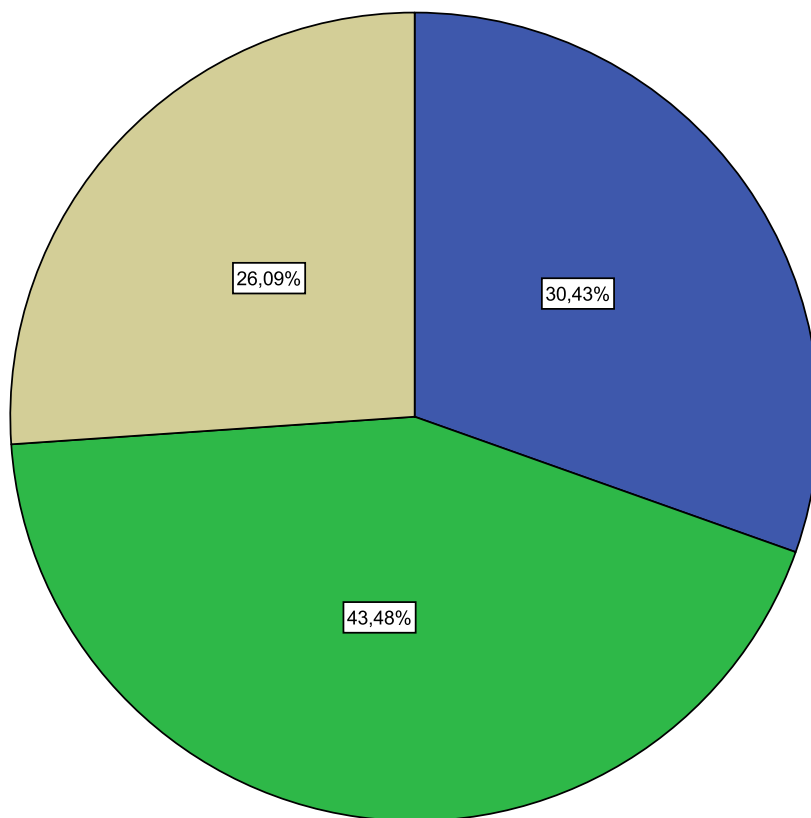


Στο επόμενο γράφημα βλέπουμε κάποια περιγραφικά στοιχεία τα οποία αφορούν το ποσοστό των σωστών απαντήσεων για την εικόνα- αγελάδα του τέστ για την ηλικιακή ομάδα 5.-6. Γι' αυτό το ερέθισμα δεν υπήρχαν λάθος απαντήσεις.

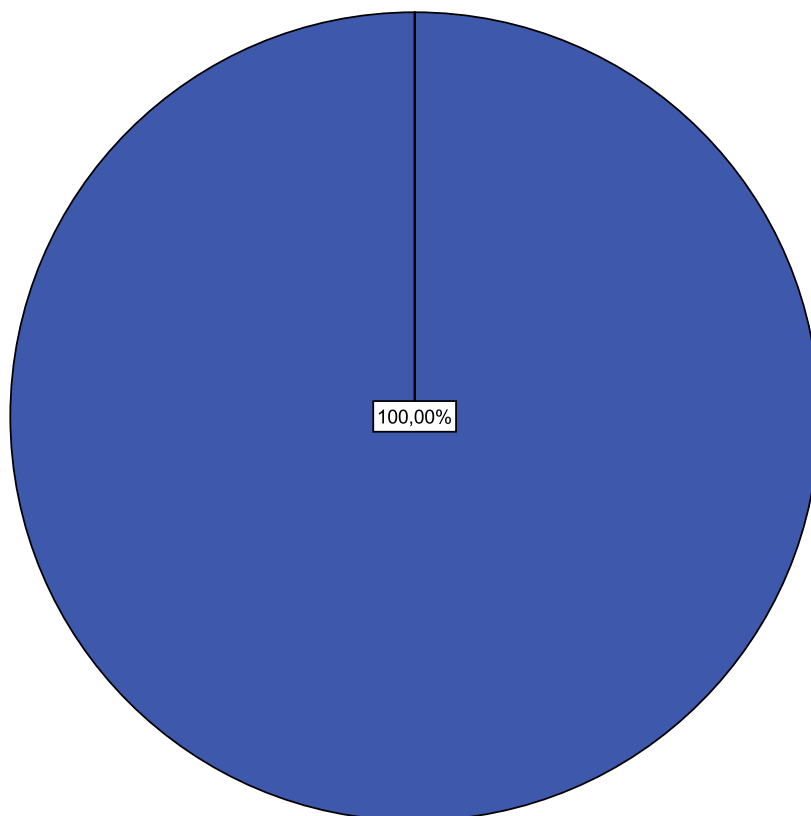


Στο επόμενο γράφημα βλέπουμε κάποια περιγραφικά στοιχεία τα οποία αφορούν το ποσοστό των σωστών απαντήσεων για την εικόνα- σκύλος του τέστ για την ηλικιακή ομάδα 5.-6. Γι' αυτό το ερέθισμα το 97.1% απάντησε σωστά, ενώ το 1.45% είτε απάντησε λάθος, είτε δεν γνώριζε την απάντηση.





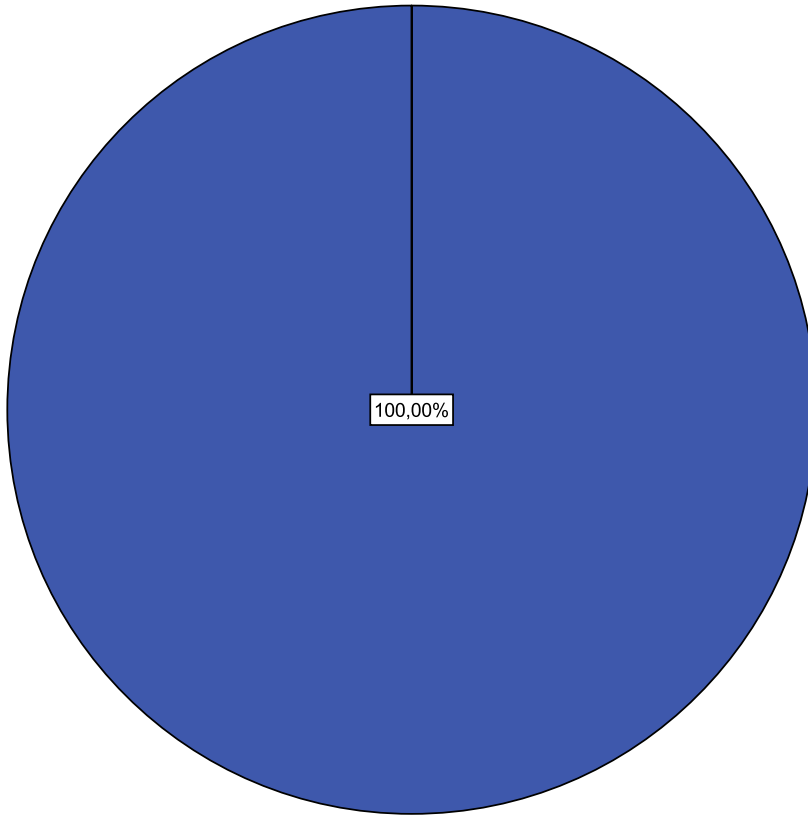
Σύκο 1
■ Ναι
■ Όχι
■ Δεν γνωρίζω



Μπαλόνι 1
■ Ναι

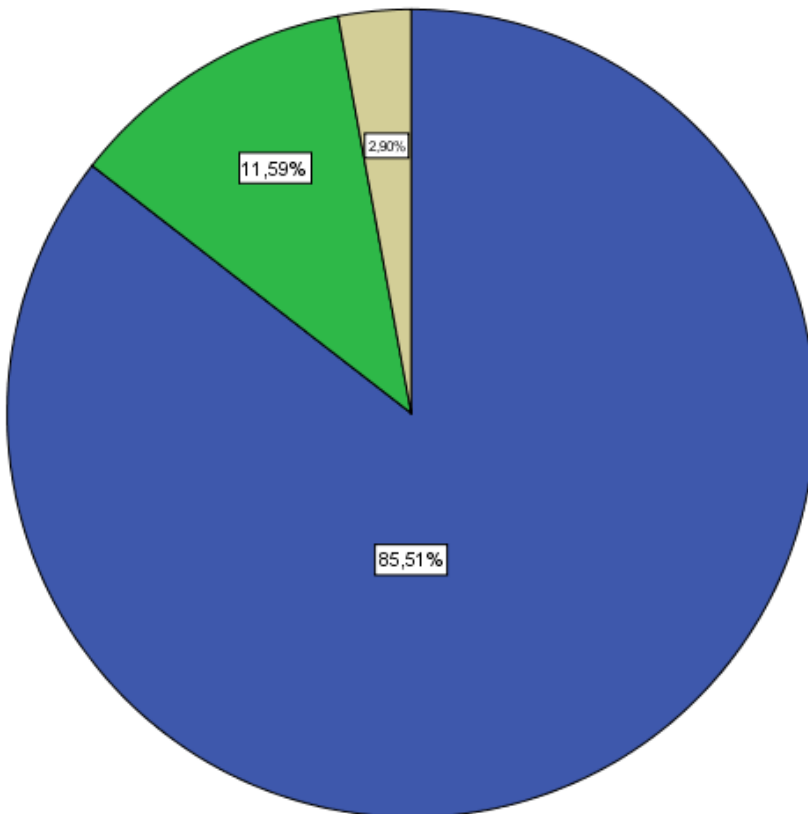
Μπανάνα 1

■ Ναι



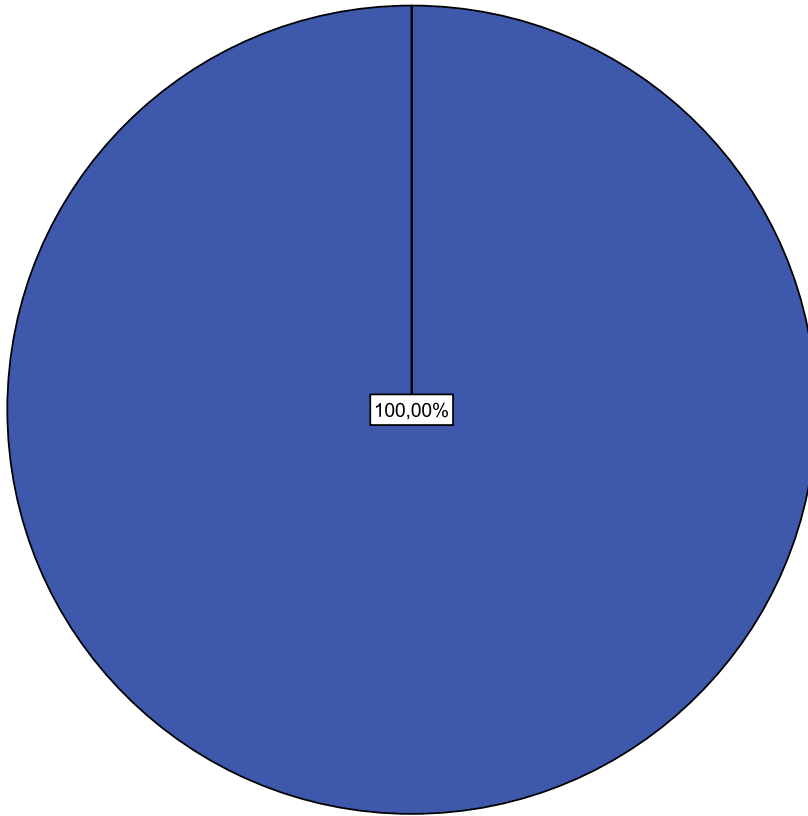
Σταφύλι 1

■ Ναι
■ Όχι
■ Δεν γνωρίζω



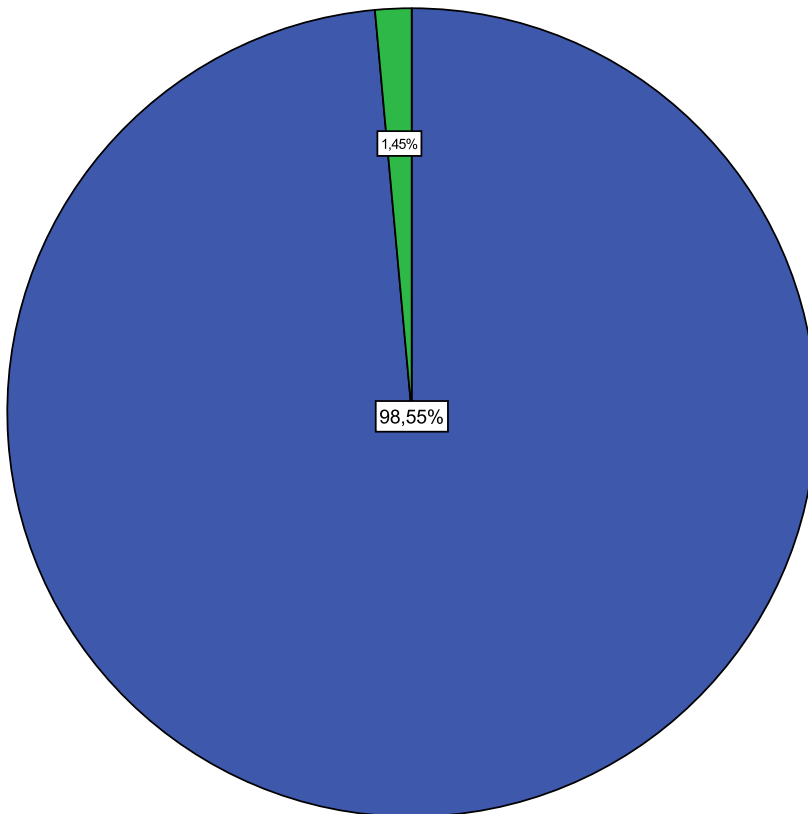
Ποδήλατο 1

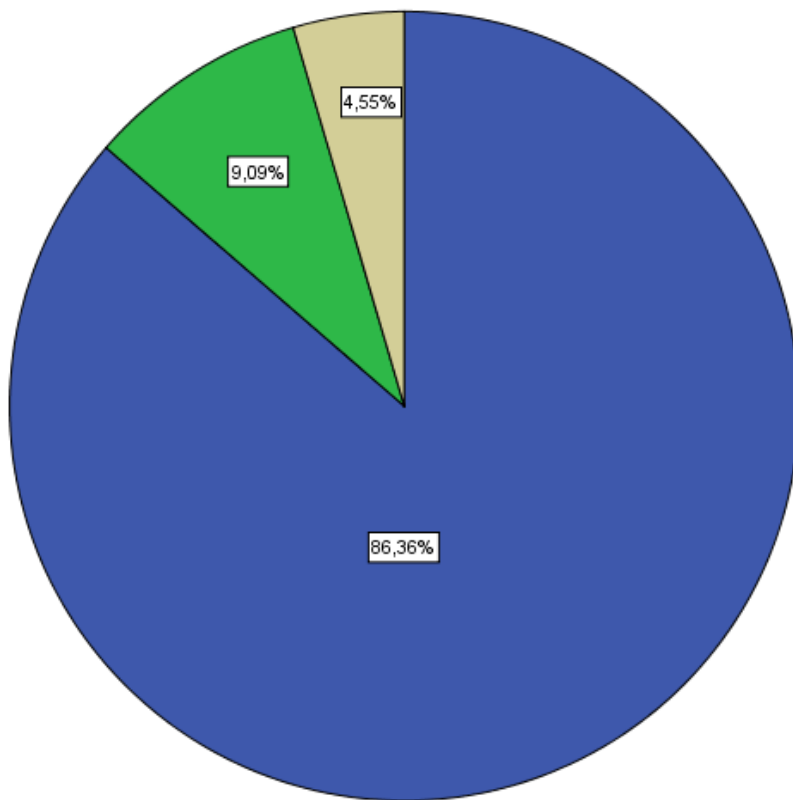
■ Ναι



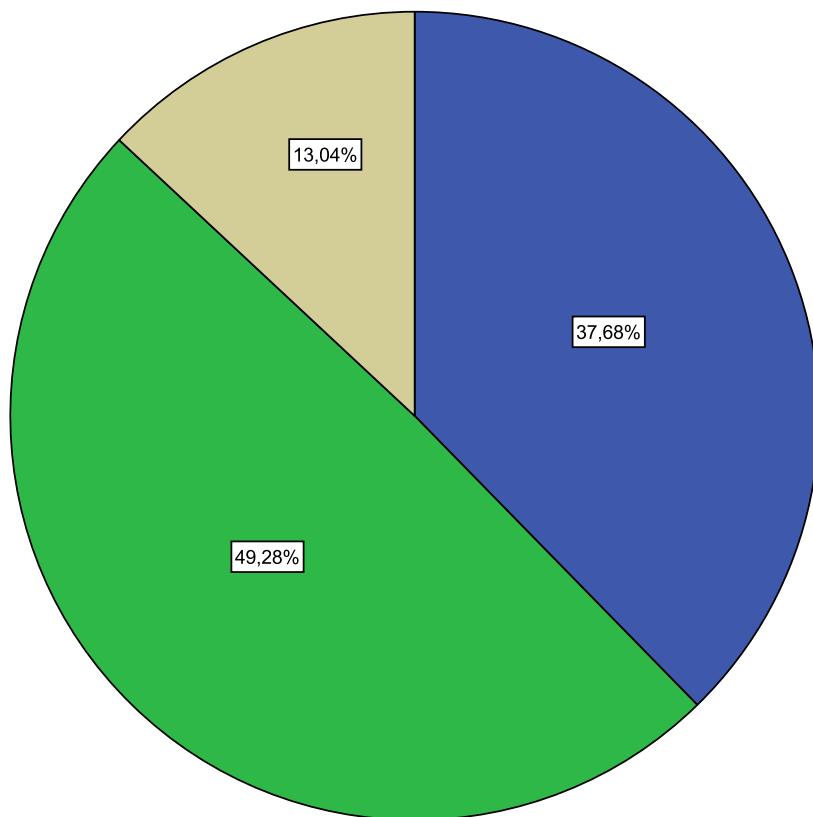
Τρενάκι 1

■ Ναι
■ Όχι

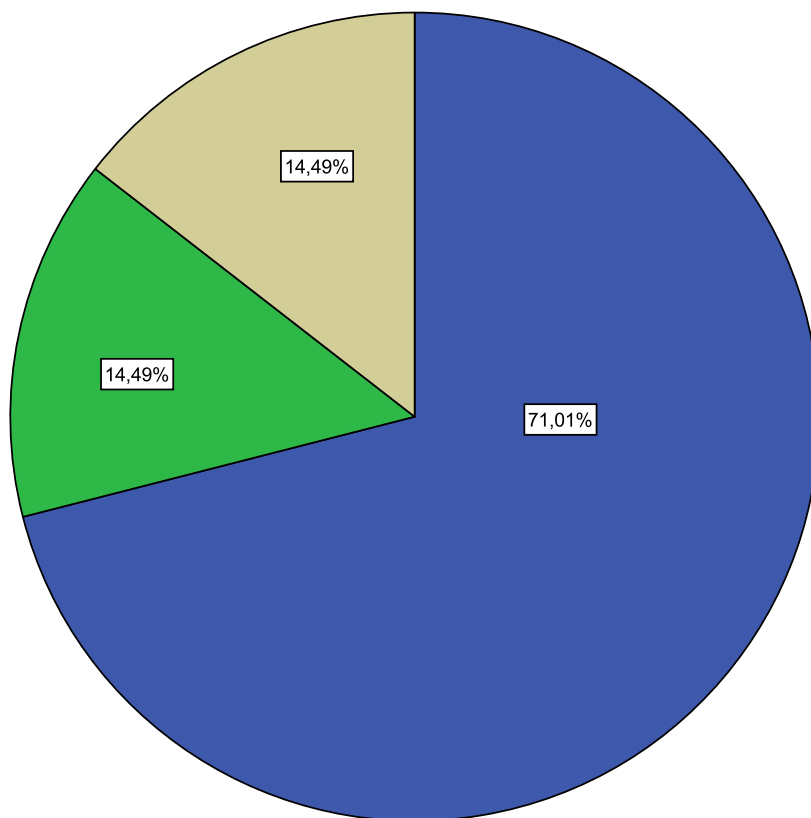




Κούκλα 1
 ■ Ναι
 ■ Όχι
 ■ Δεν γνωρίζω

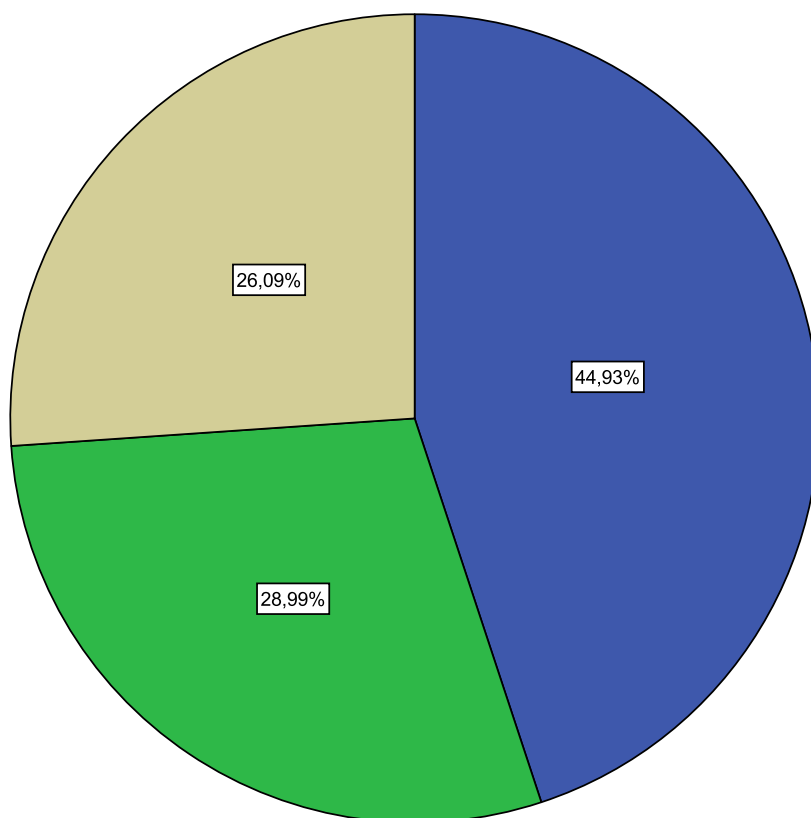


Ταψί 1
 ■ Ναι
 ■ Όχι
 ■ Δεν γνωρίζω



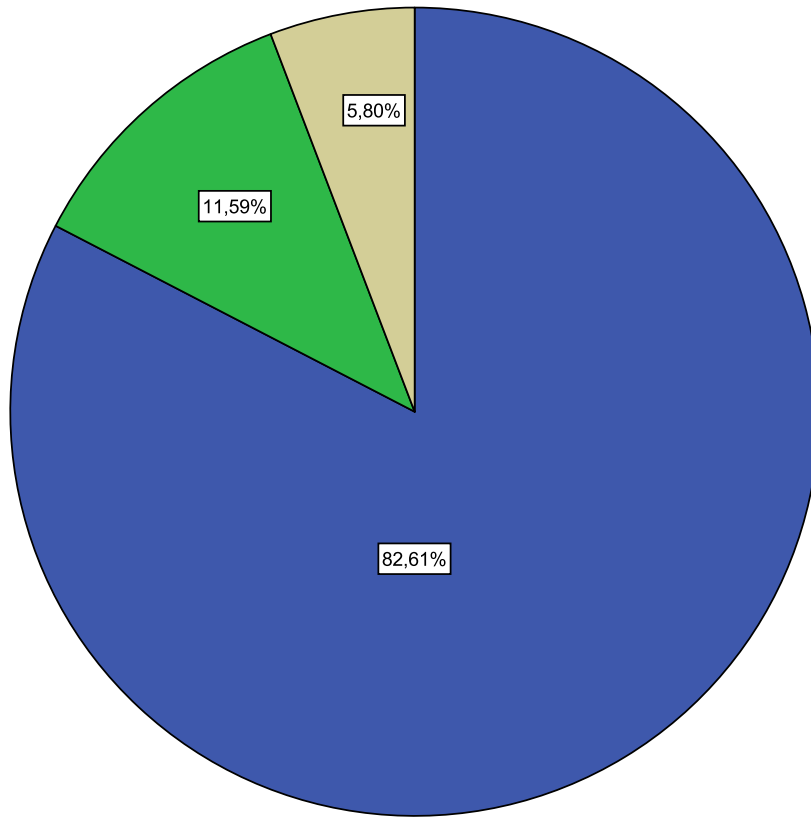
Τηγάι 1

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



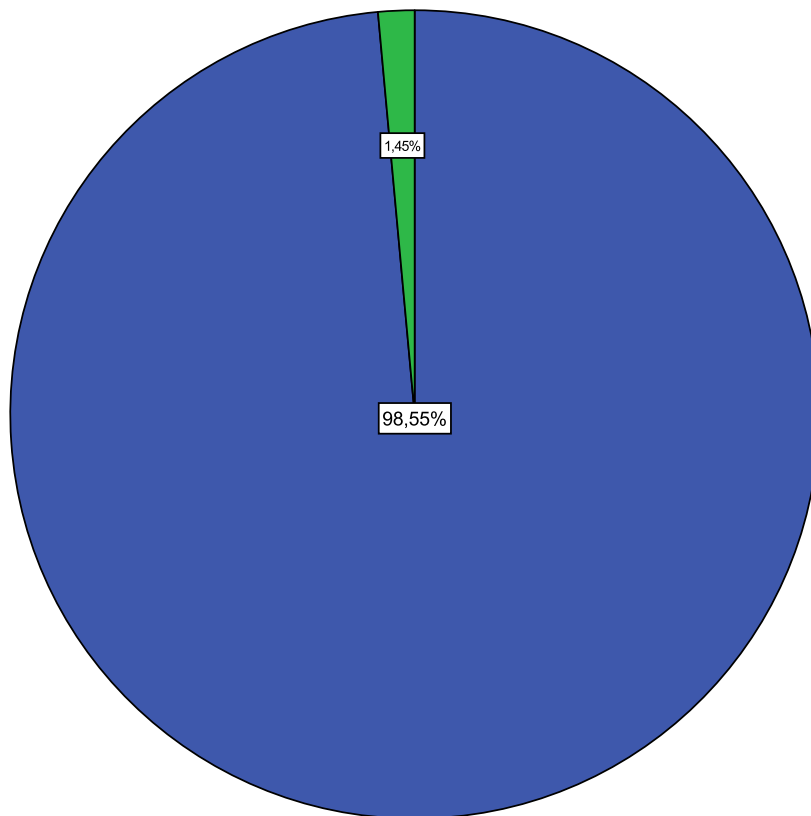
Μπρίκι 1

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



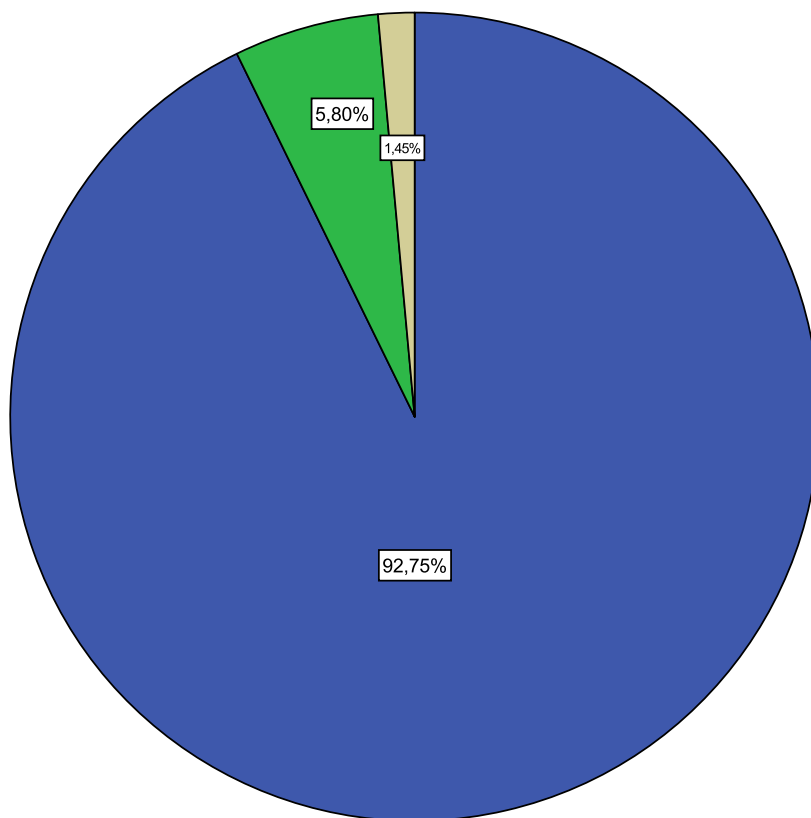
Κατσαρόλα 1

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



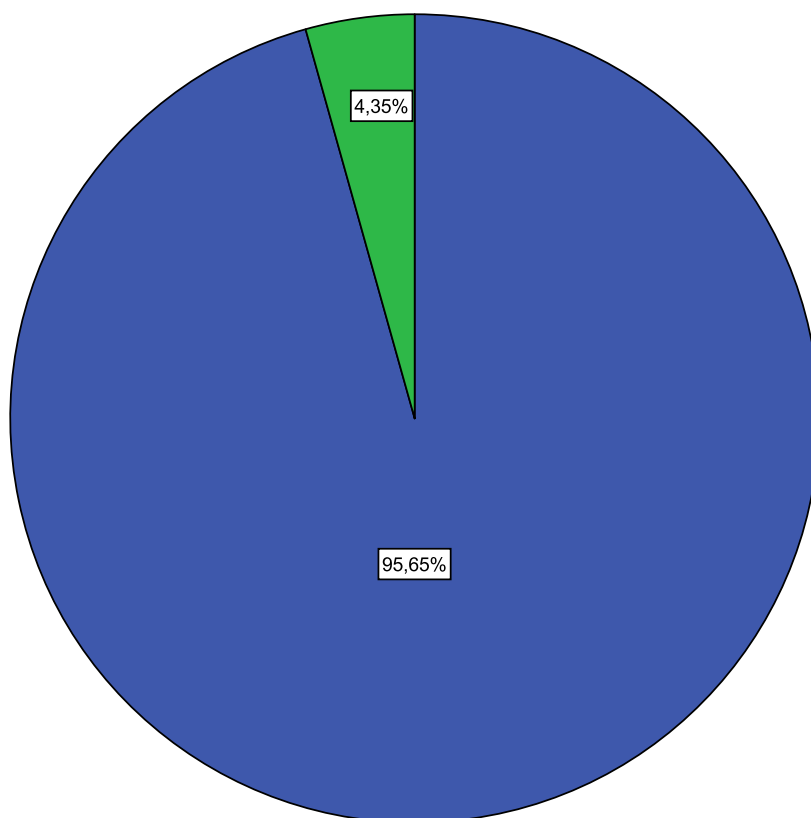
Τυρί 1

- Ναι
- Όχι



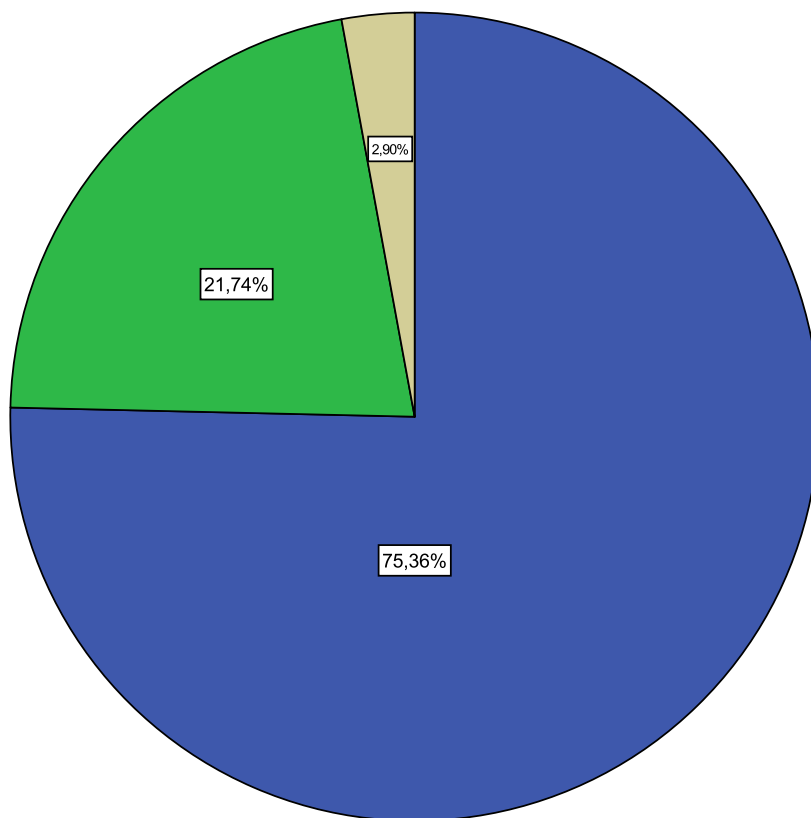
Σοκολάτα 1

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



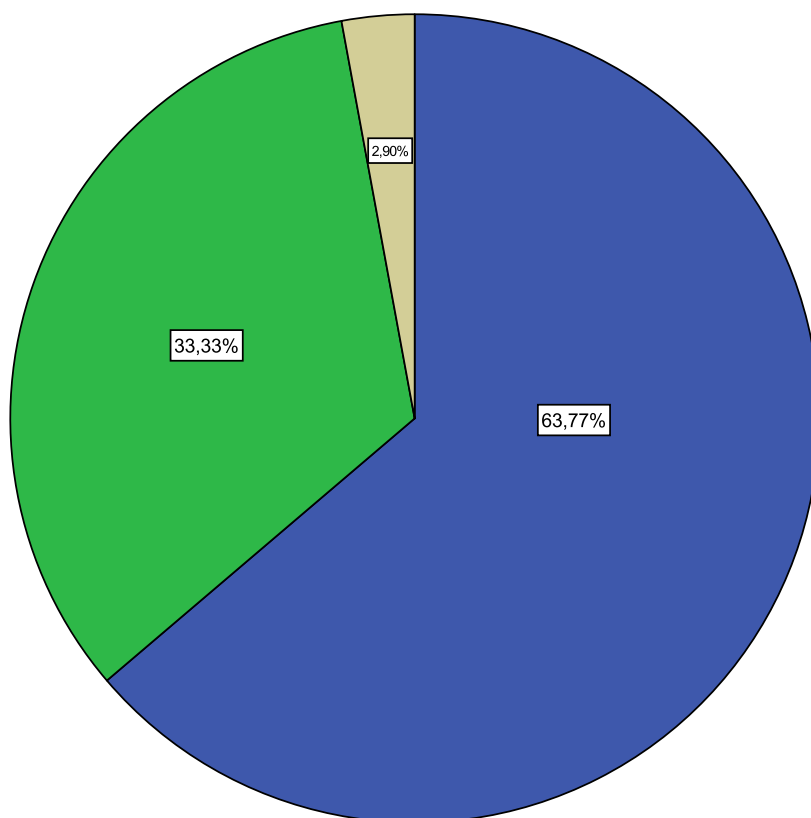
Παγωτό 1

- Ναι
- Όχι



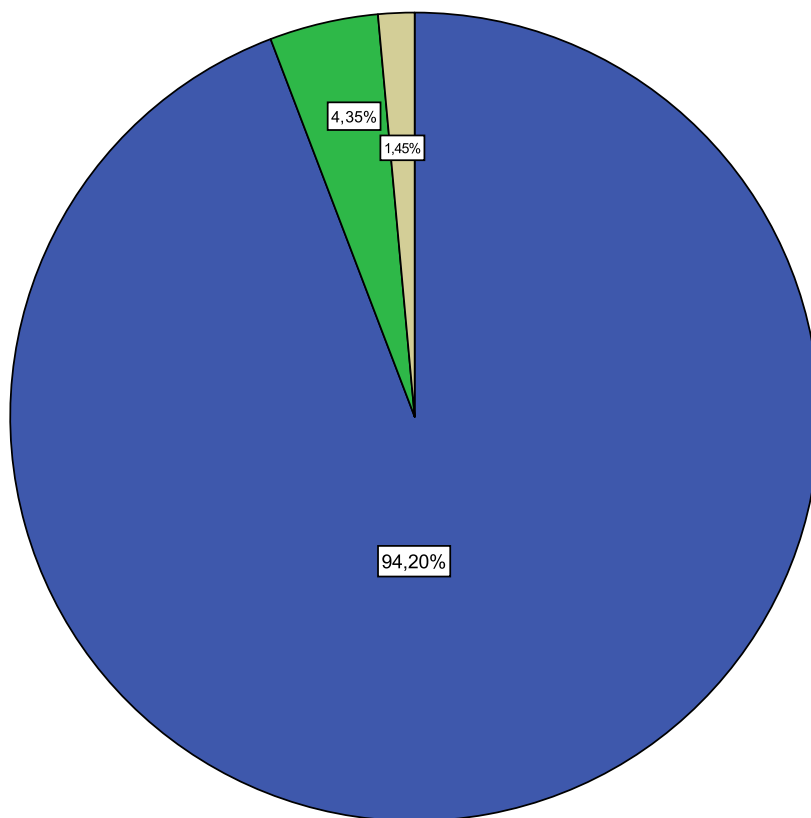
Μπριζόλα 1

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



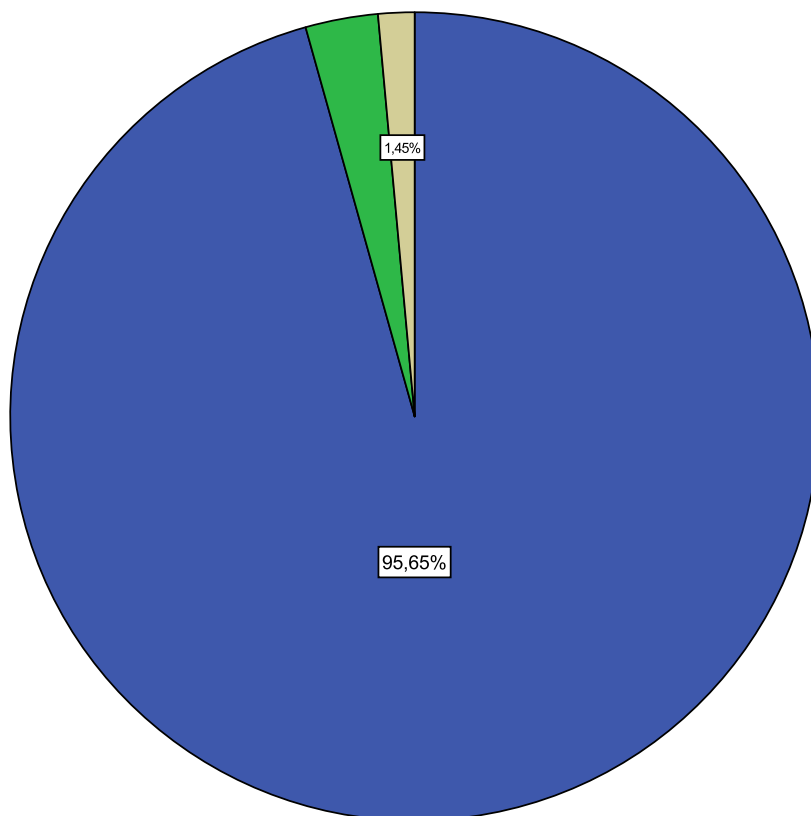
Βίδα 1

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



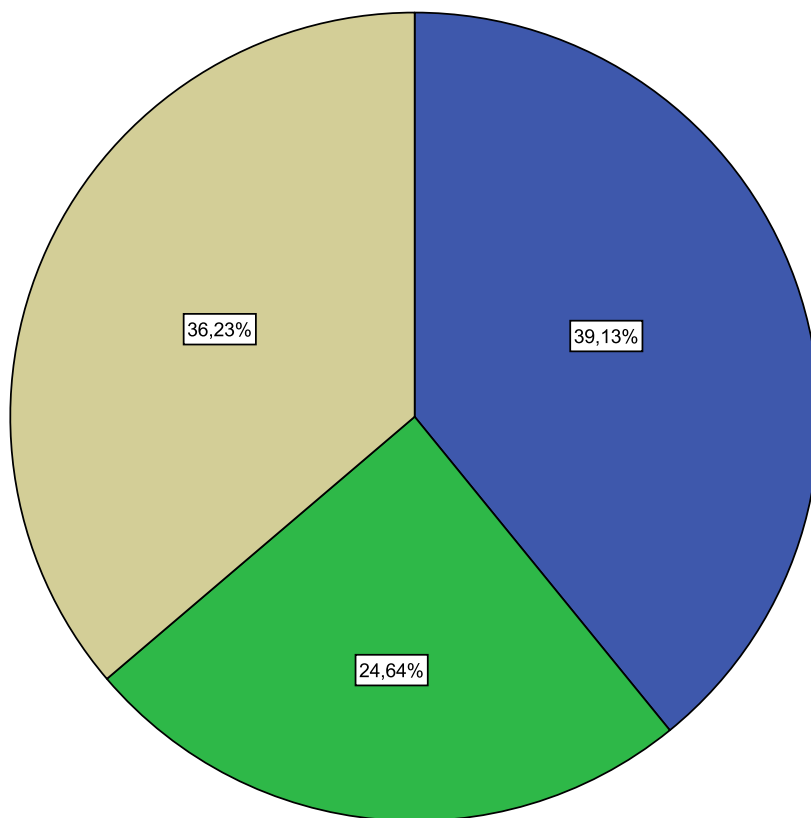
Ψαλίδι 1

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



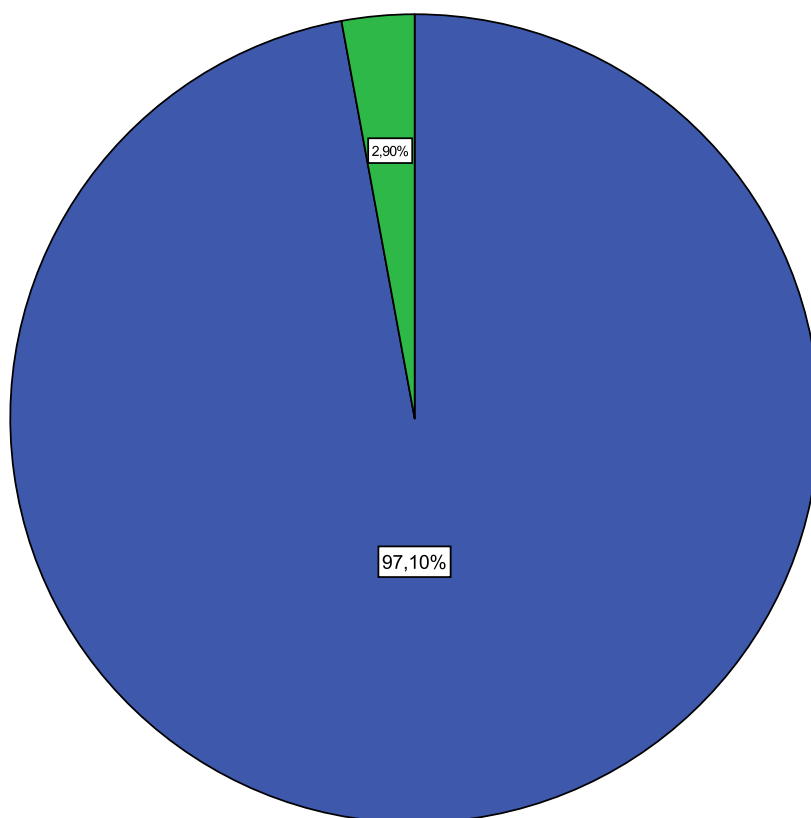
Τηλέφωνο 1

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



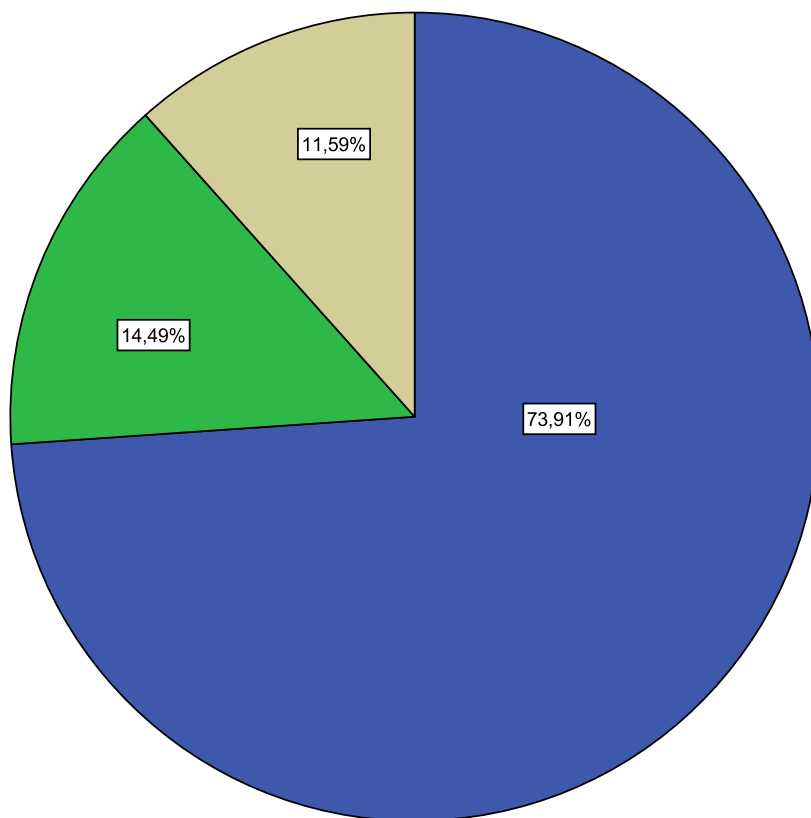
Ξυράφι 1

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

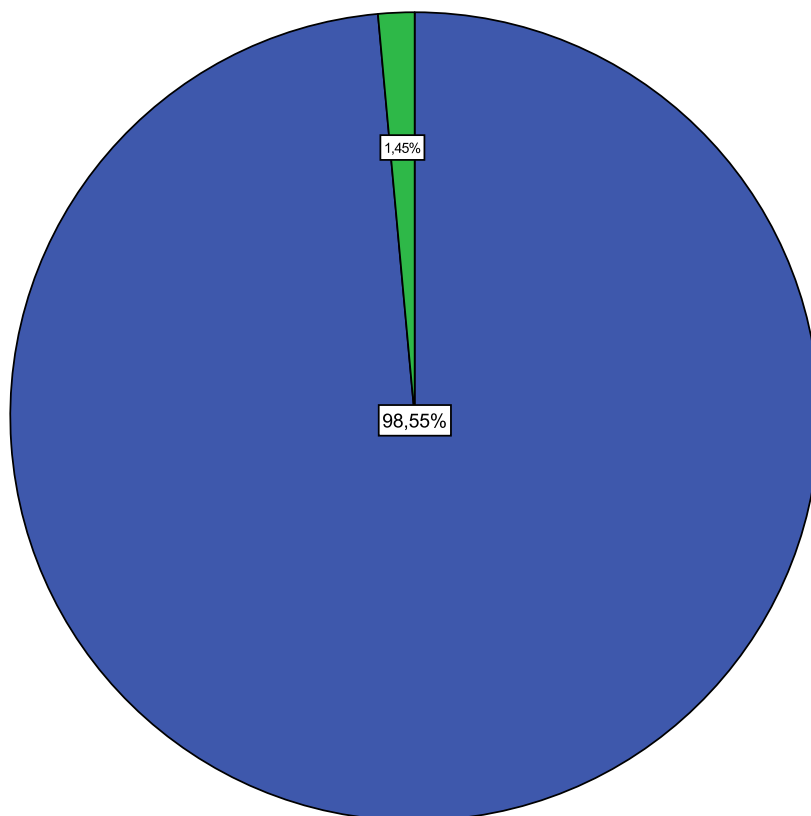


Κουτάλι 1

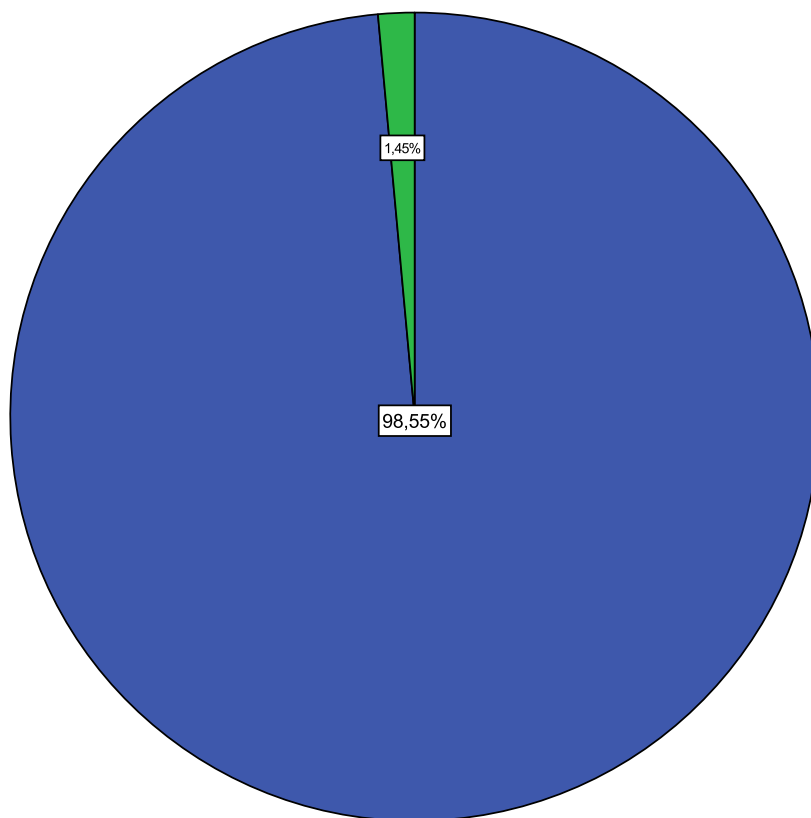
- Ναι
- Όχι



Κουζίνα 1
 ■ Ναι
 ■ Όχι
 ■ Δεν γνωρίζω

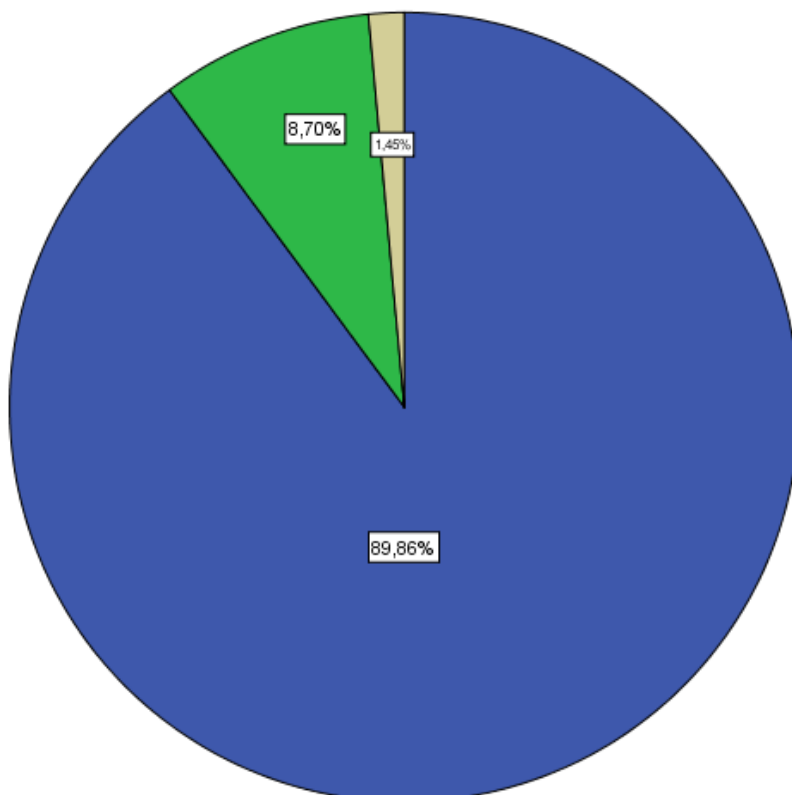


Πηρούνι 1
 ■ Ναι
 ■ Όχι



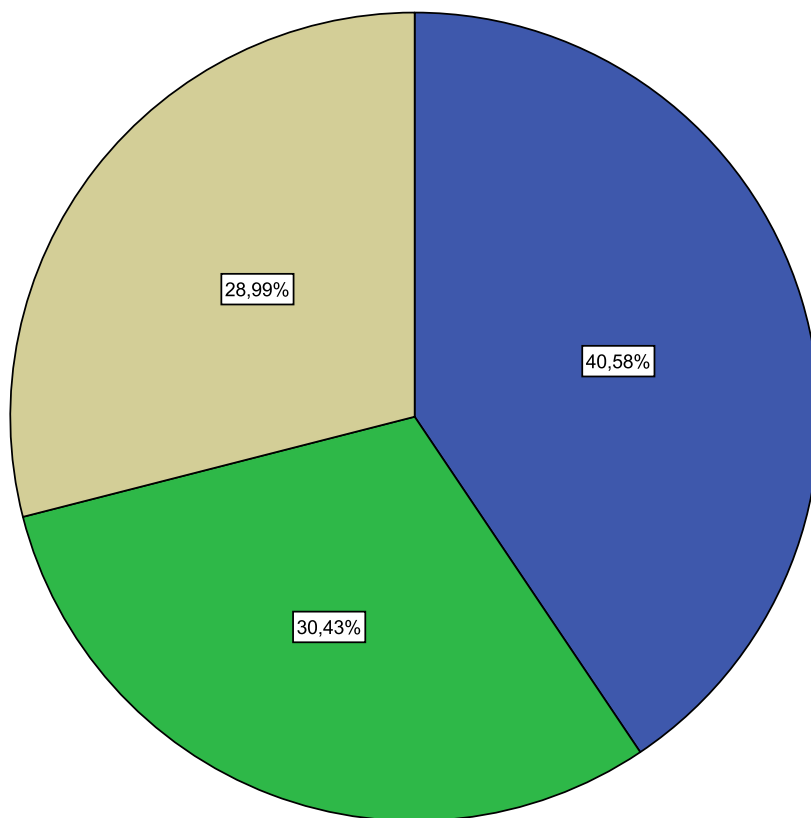
Μολύβι 1

- Ναι
- Όχι

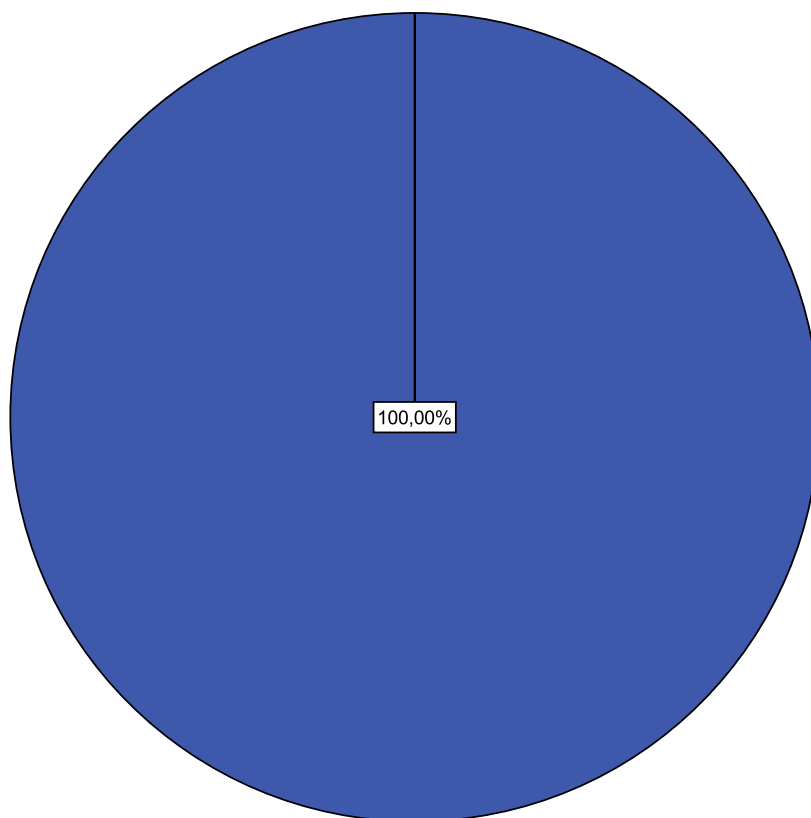


Ποτήρι 1

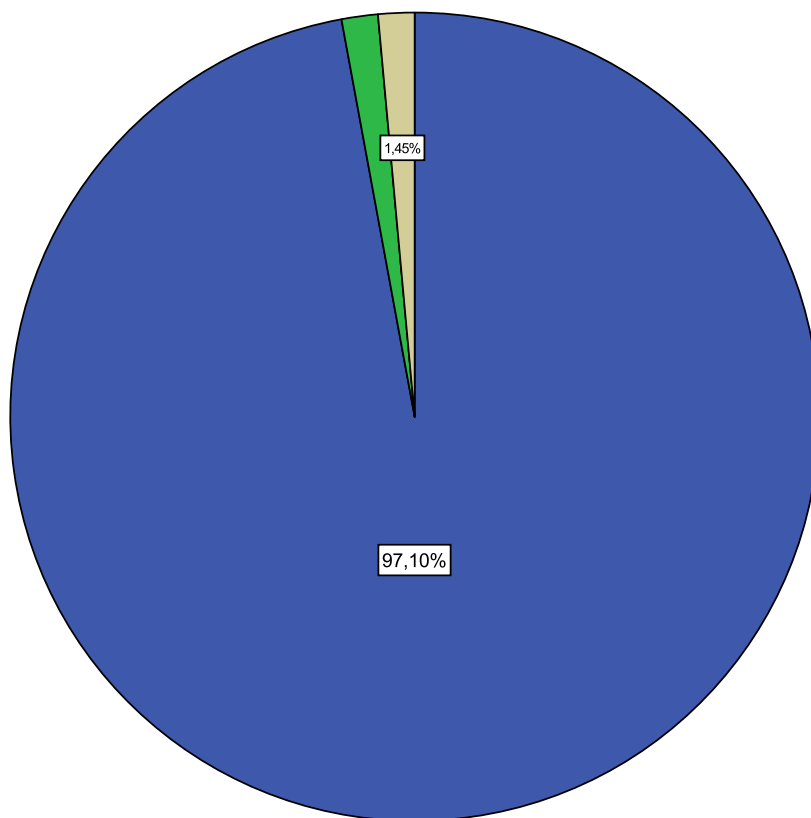
- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



Μπρίκι 1
 ■ Ναι
 ■ Όχι
 ■ Δεν γνωρίζω

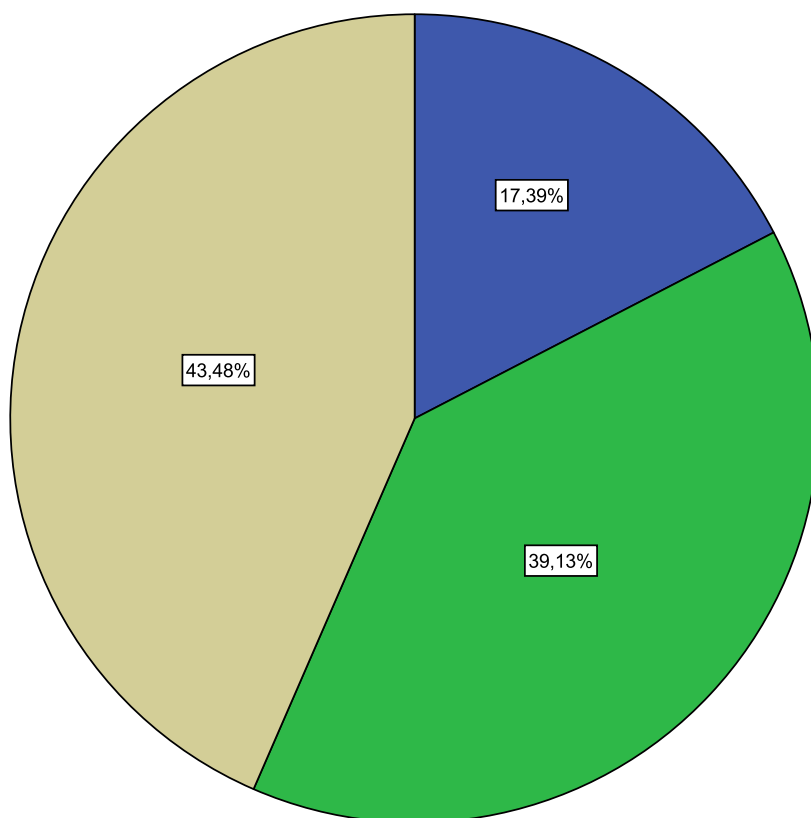


Σκάλα 1
 ■ Ναι



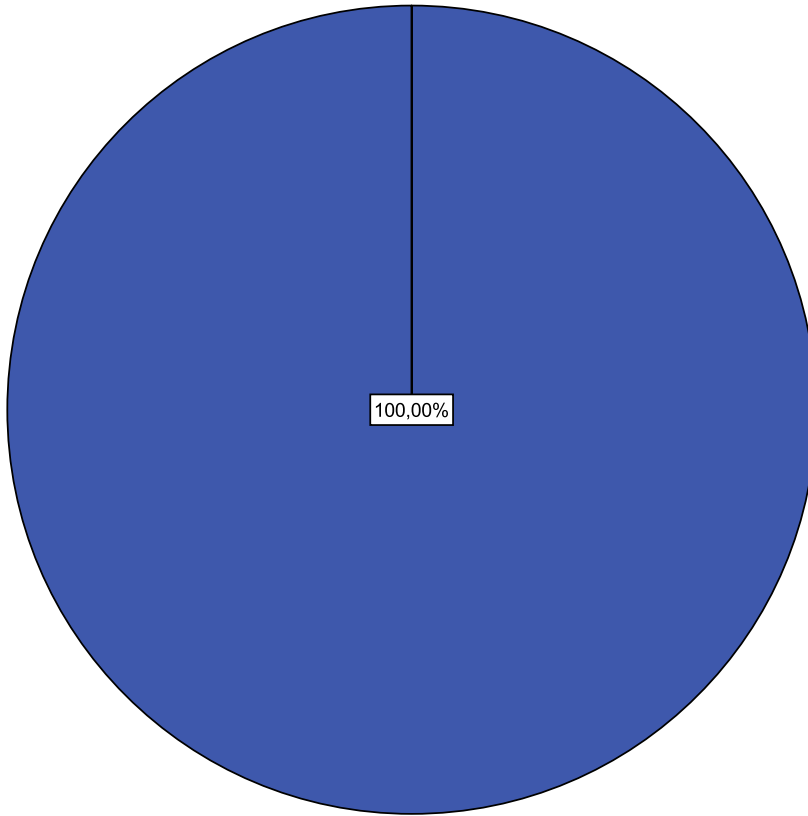
Σκούπα 1

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



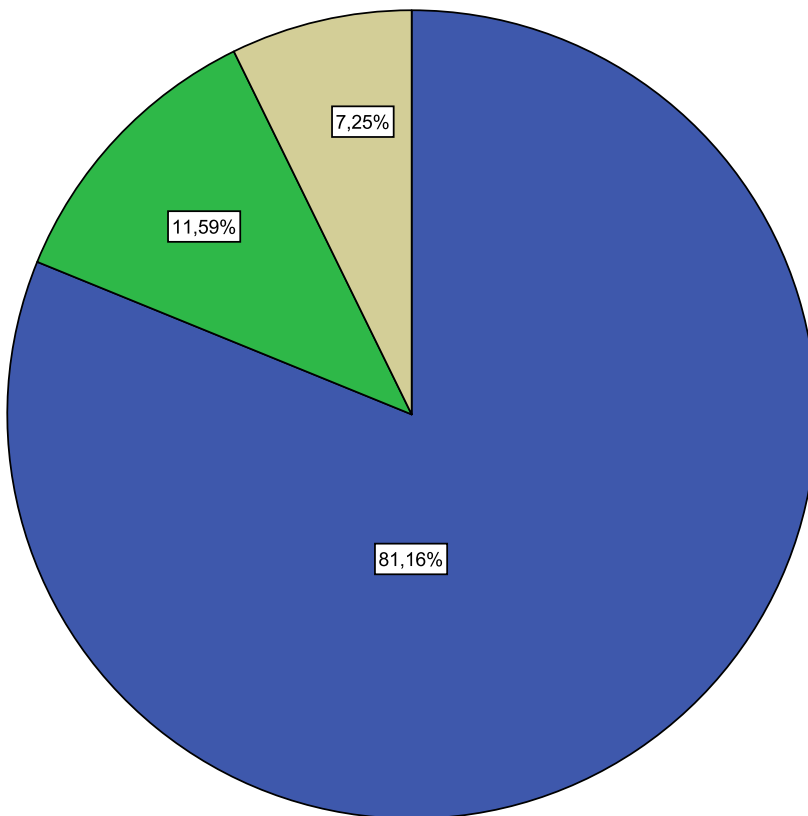
Σούβλα 1

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



Κλειδί 1

■ Ναι

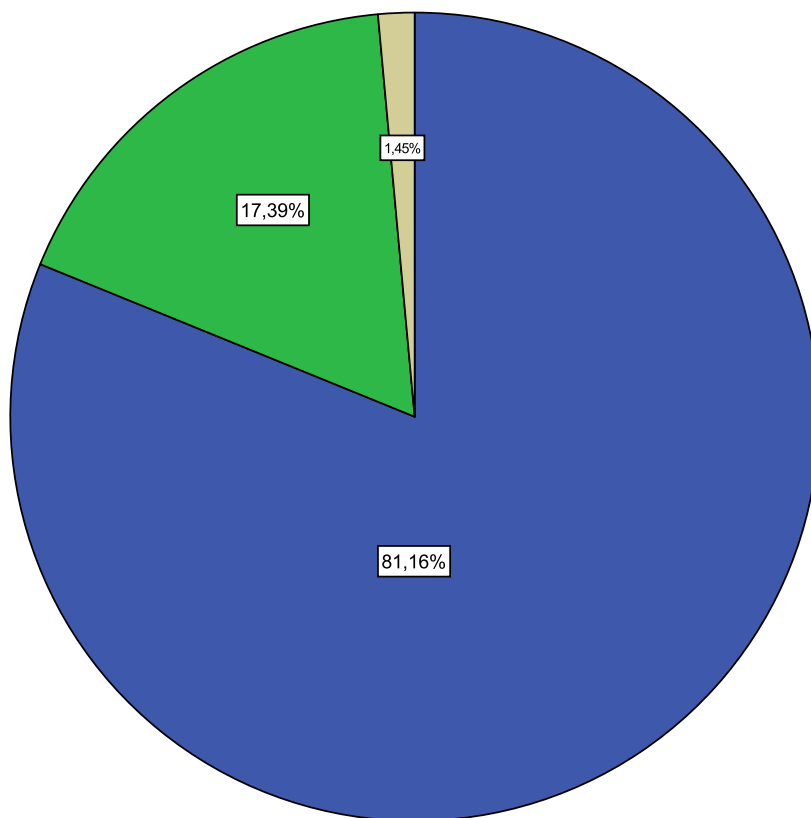


Μικρόφωνο 1

■ Ναι

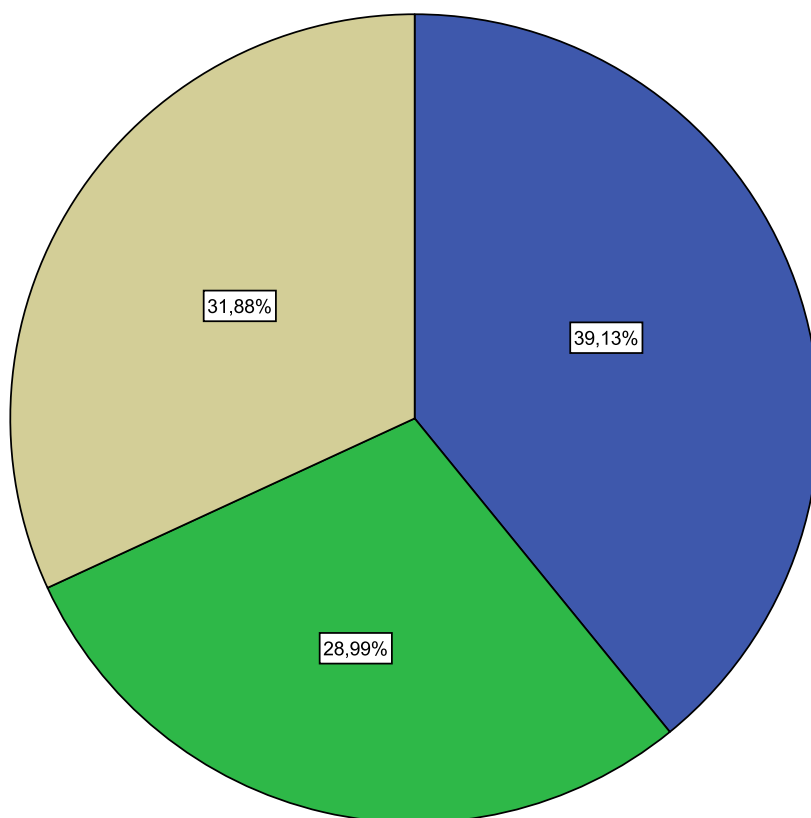
■ Όχι

■ Δεν γνωρίζω



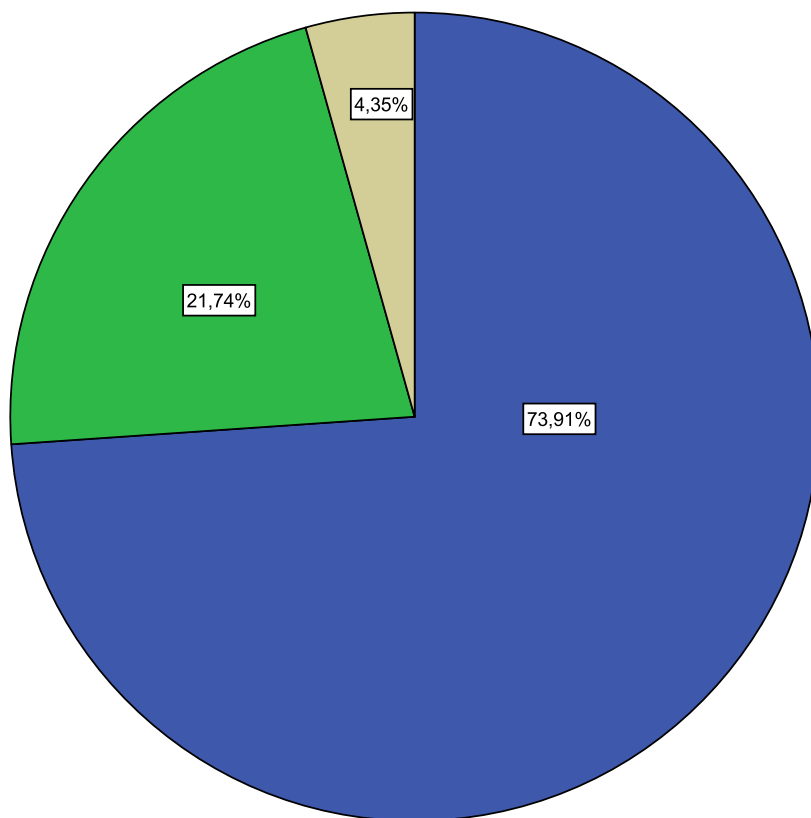
Ελικόπτερο 1

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



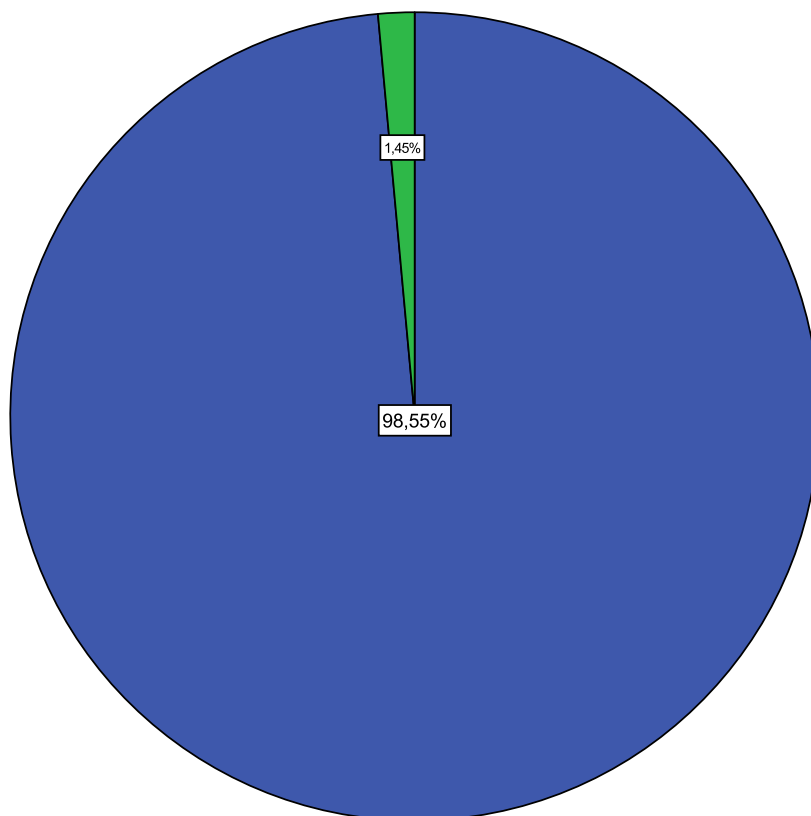
Ραπτομηχάνη 1

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



Βιολί 1

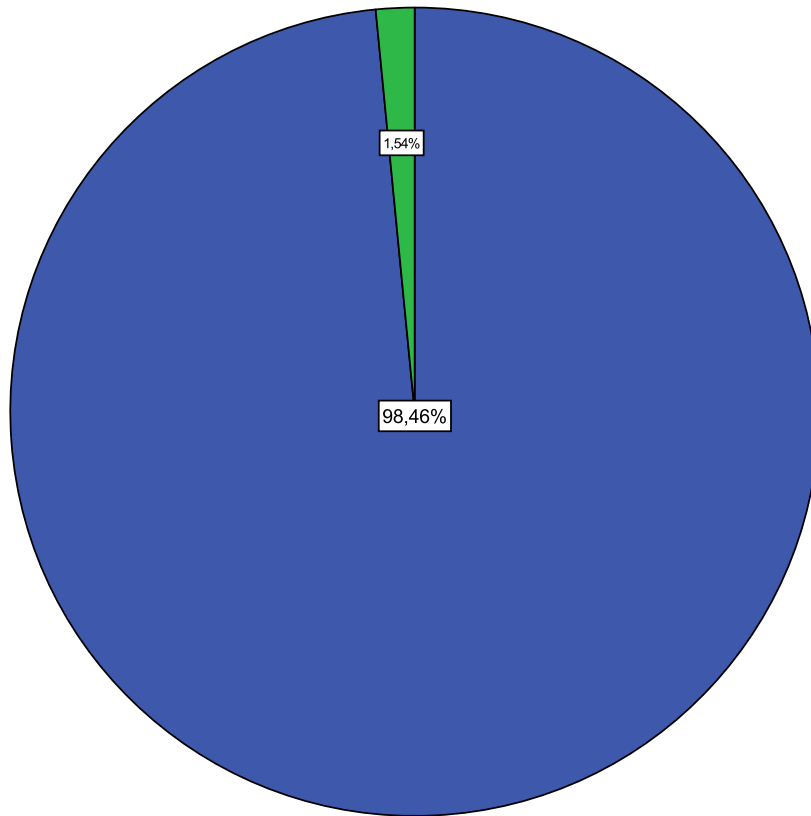
- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



Ρολόι 1

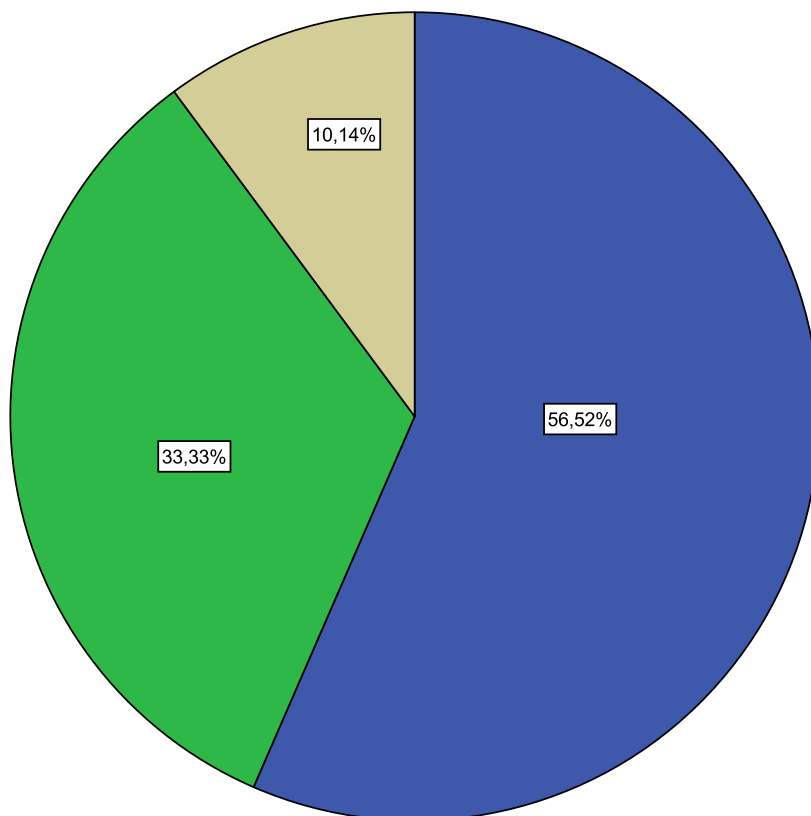
- Ναι
- Όχι

Γραλιά 1



- Ναι
- Όχι

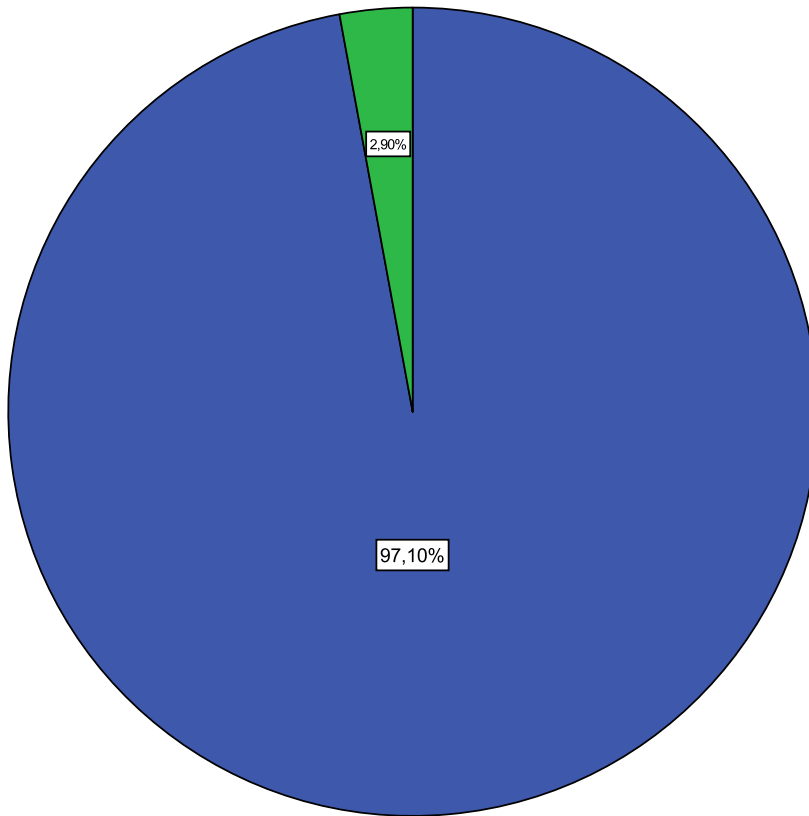
Βίδα 2



- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

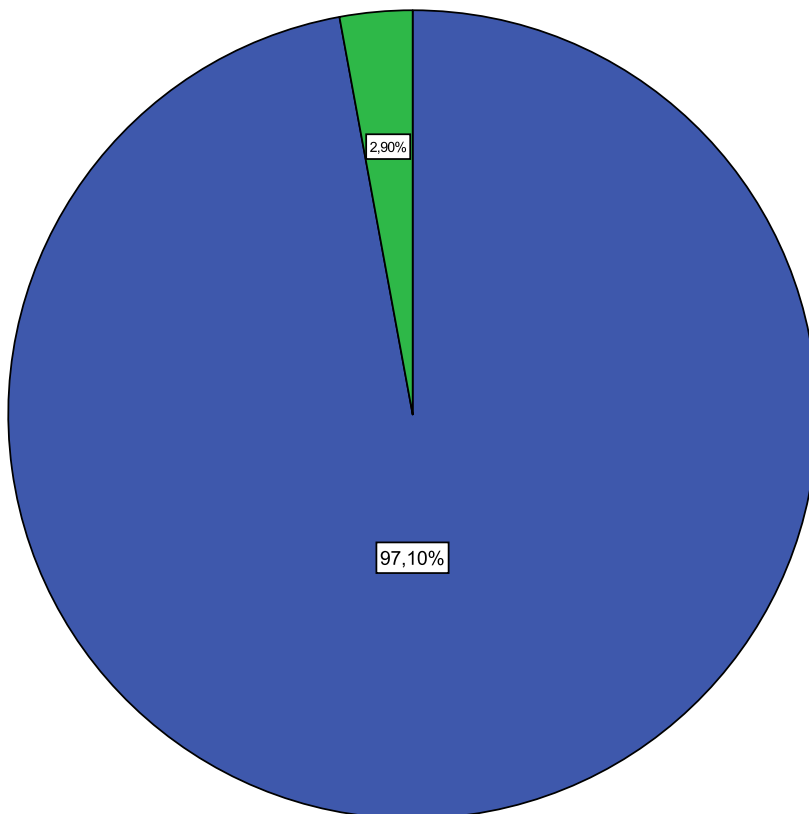
Ψαλίδι 2

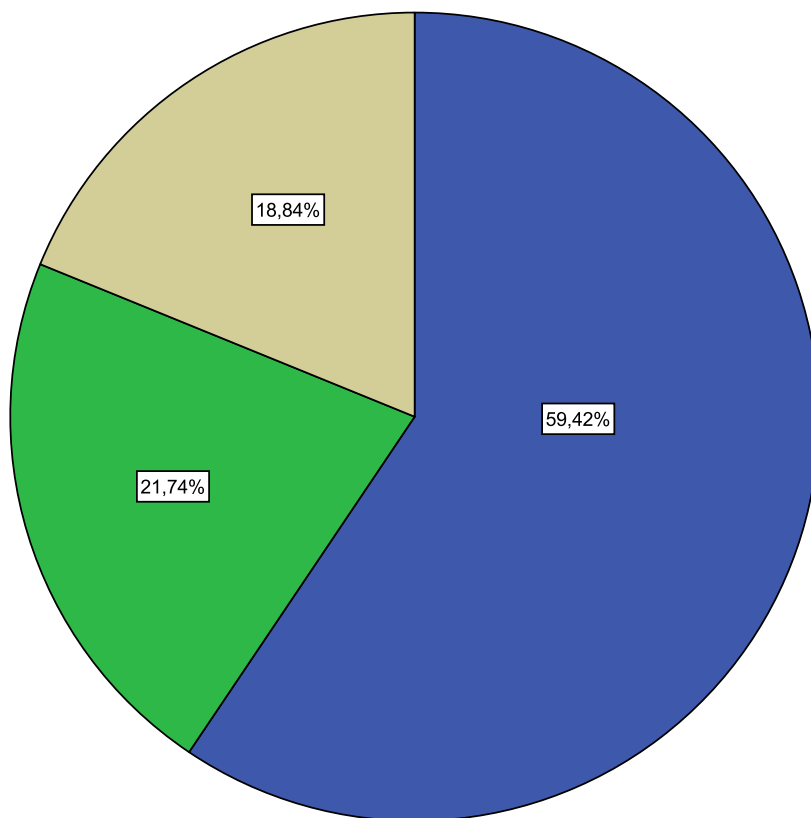
■ Ναι
■ Όχι



Τηλέφωνο 2

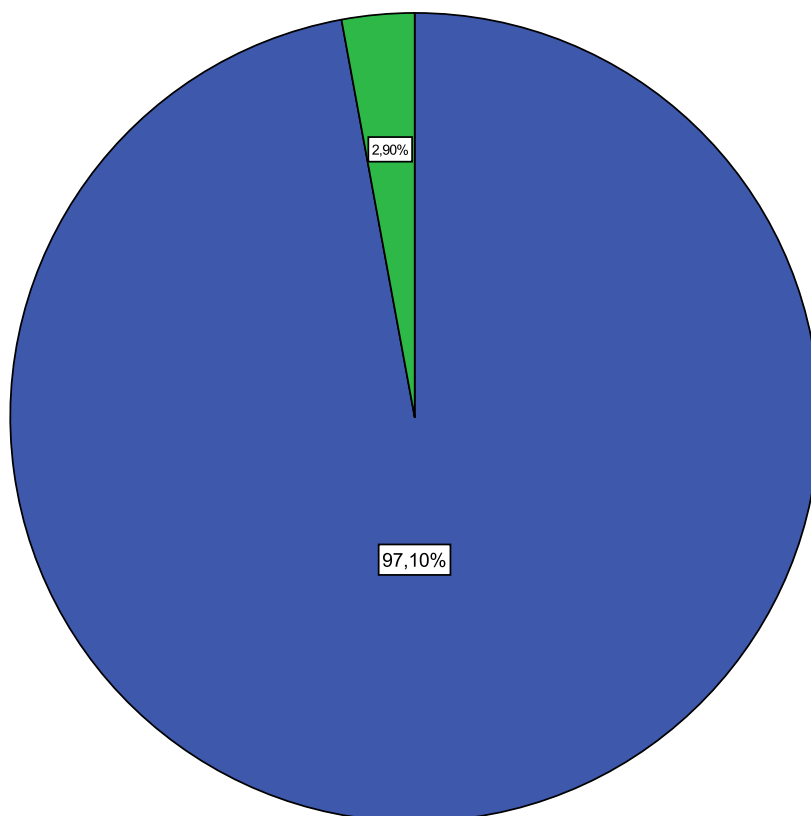
■ Ναι
■ Όχι





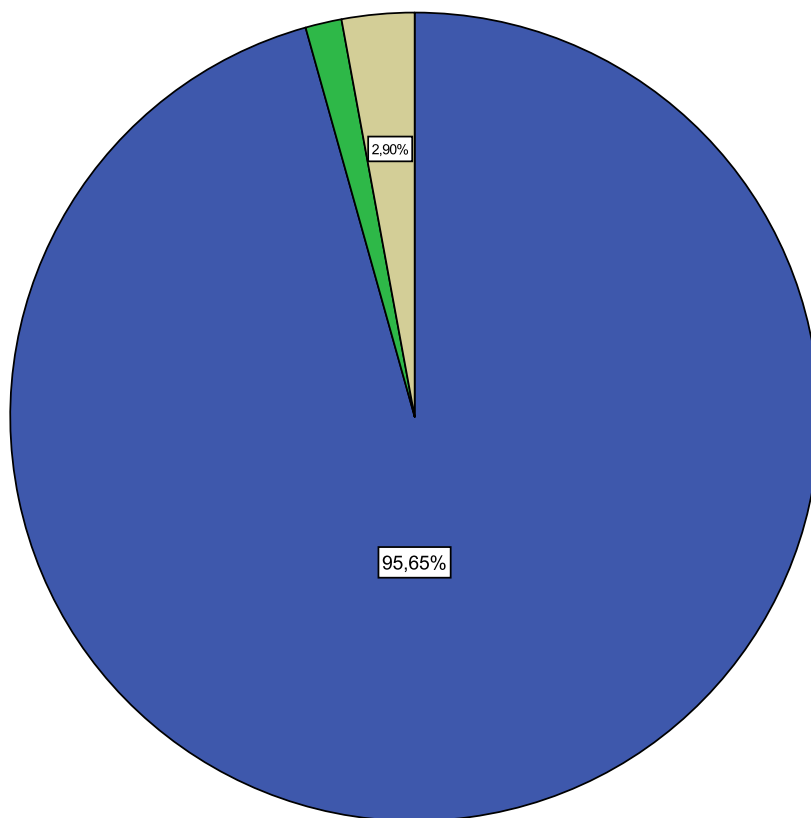
Ξυράφι 2

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



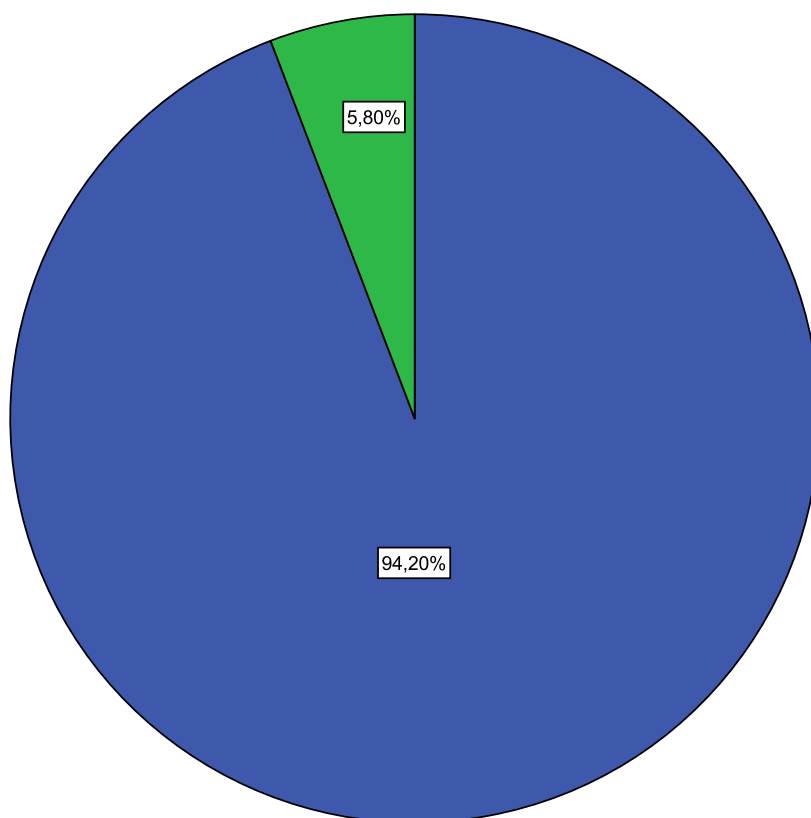
Κουτάλι 2

- Ναι
- Όχι



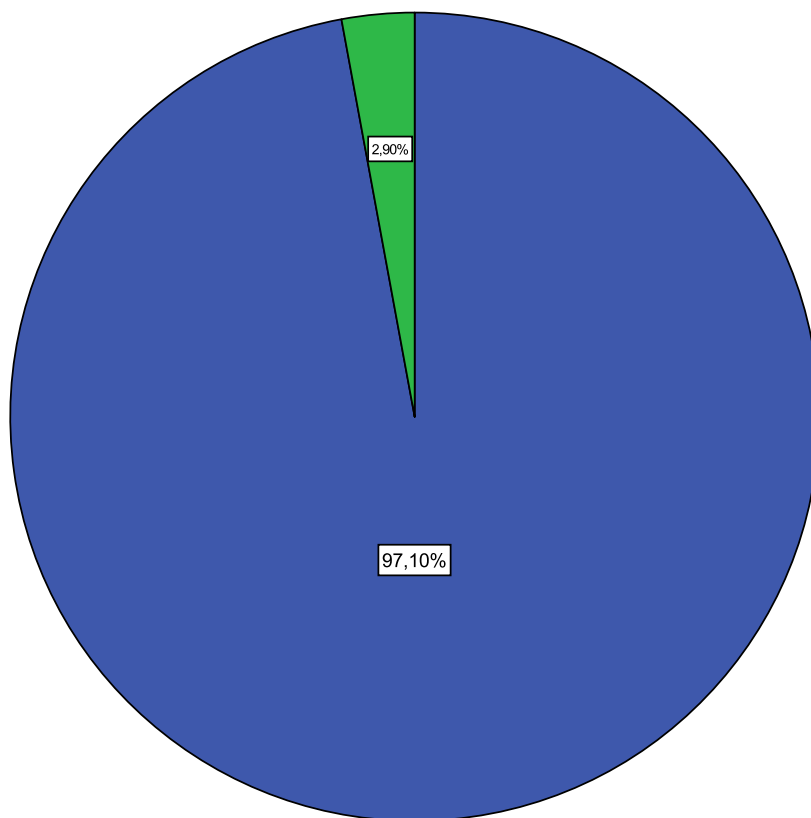
Κουζίνα 2

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



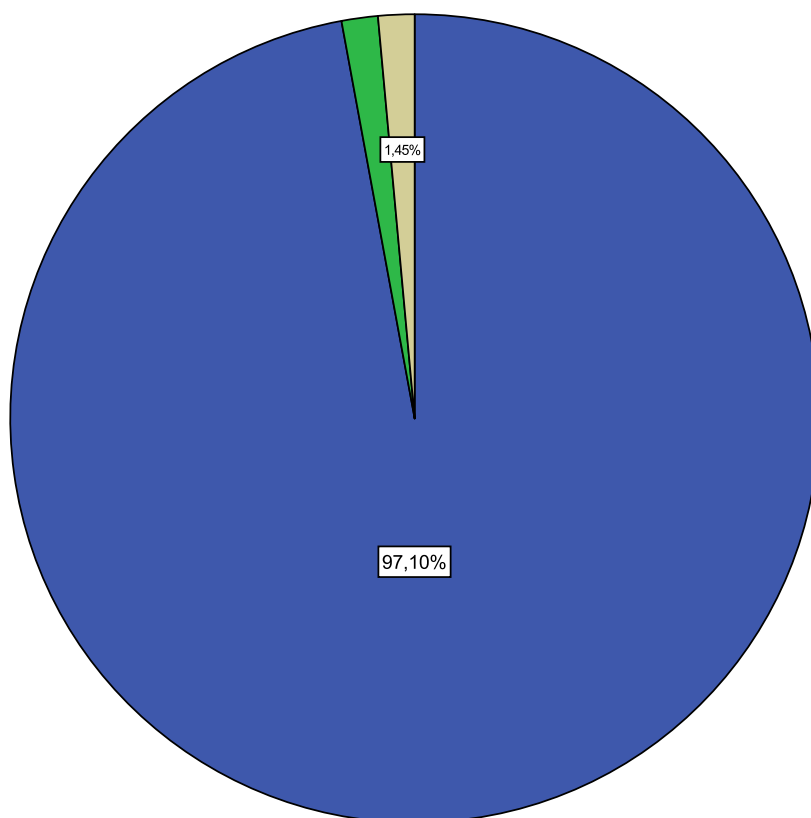
Πιρούνι 2

- Ναι
- Όχι



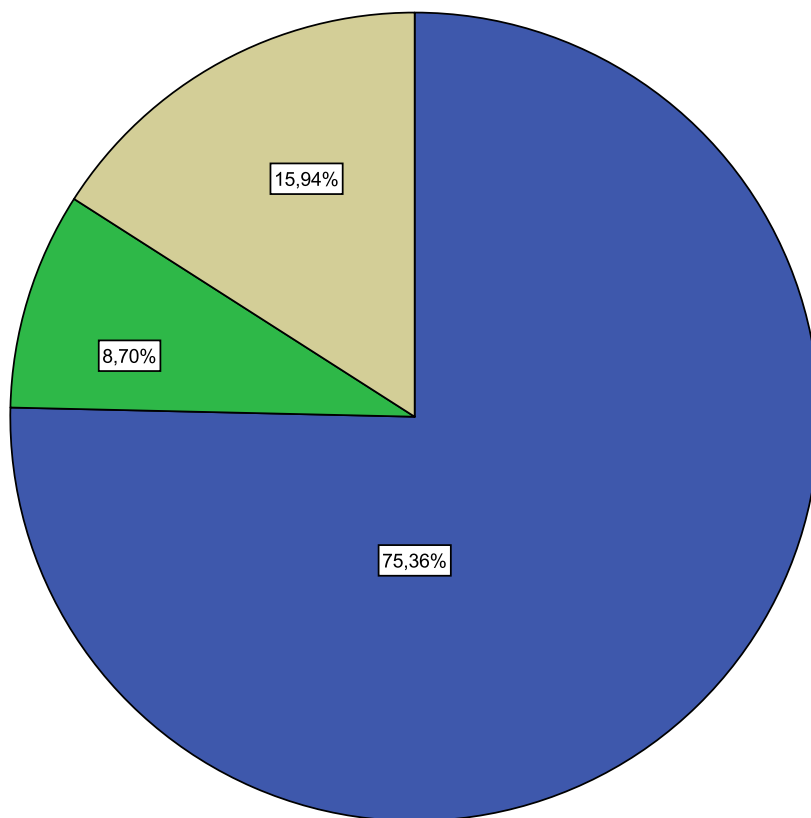
Μολύβι 2

- Ναι
- Όχι

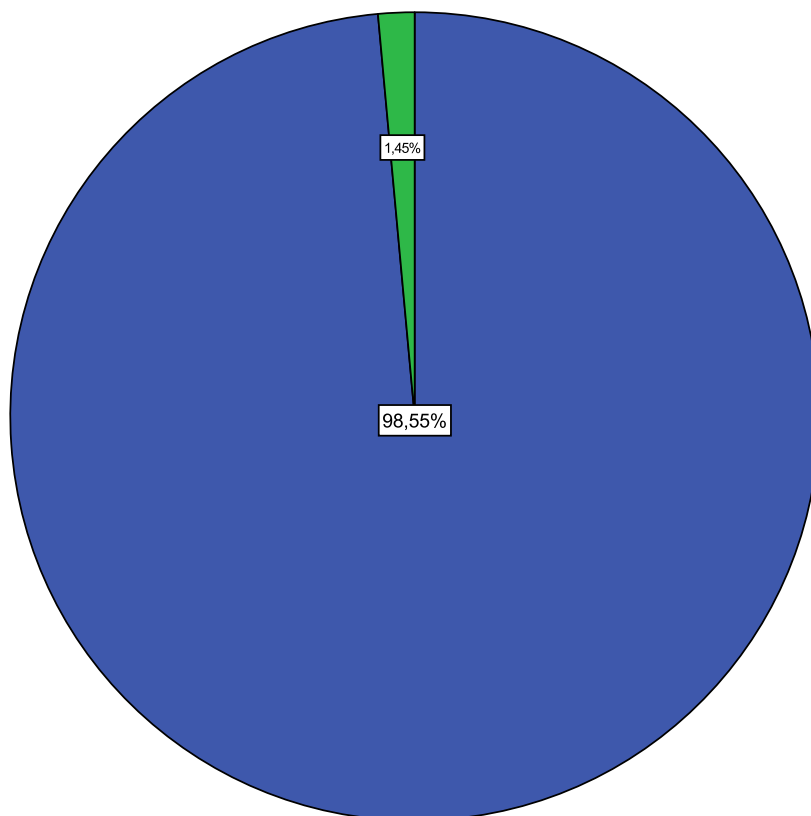


Ποτήρι 2

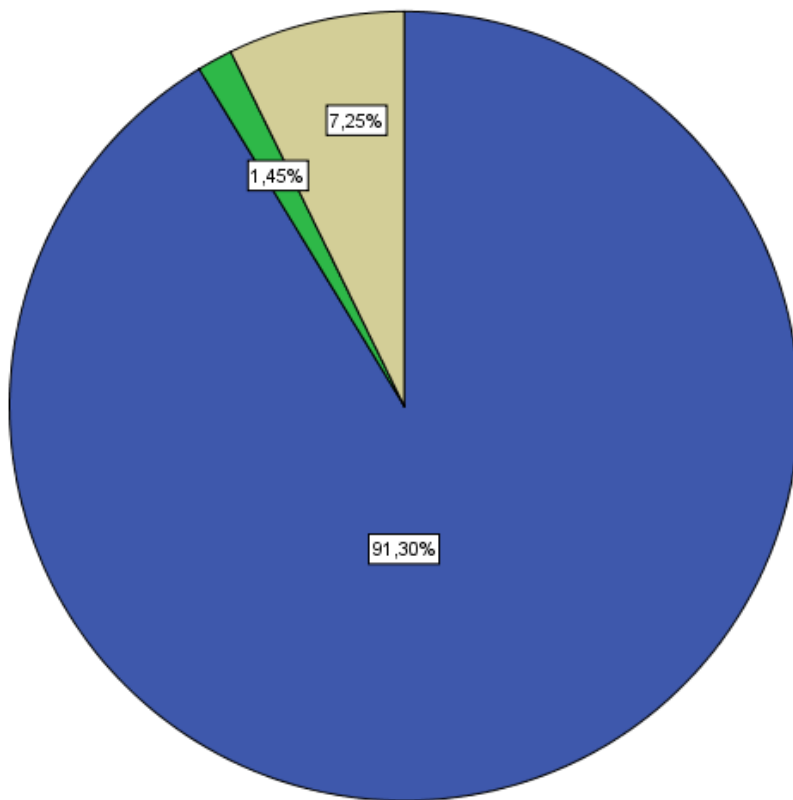
- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



Μπρίκι 2
 ■ Ναι
 ■ Όχι
 ■ Δεν γνωρίζω

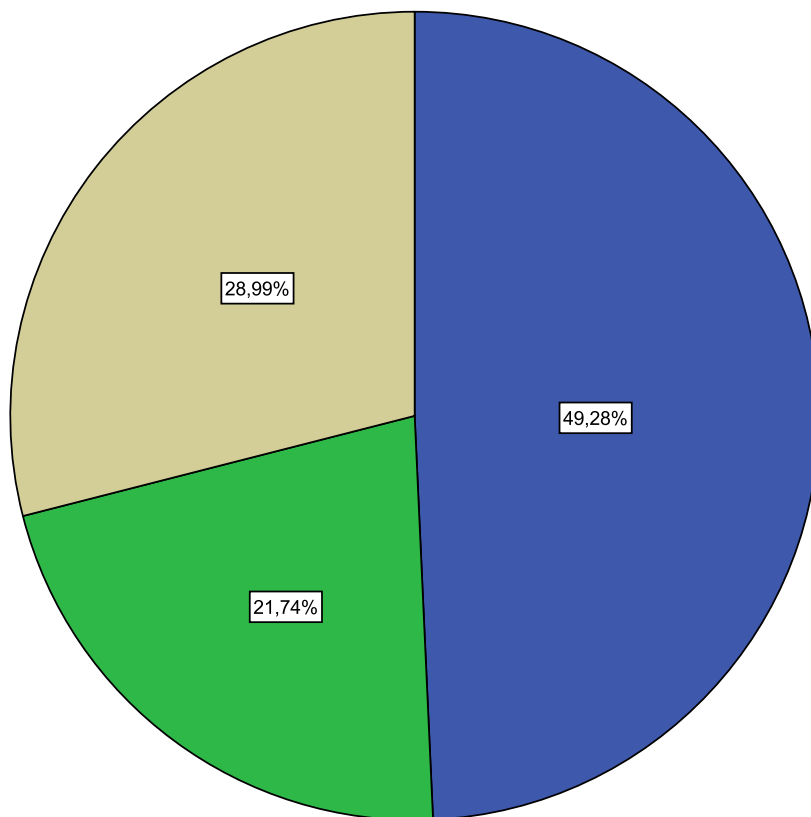


Σκάλα 2
 ■ Ναι
 ■ Όχι



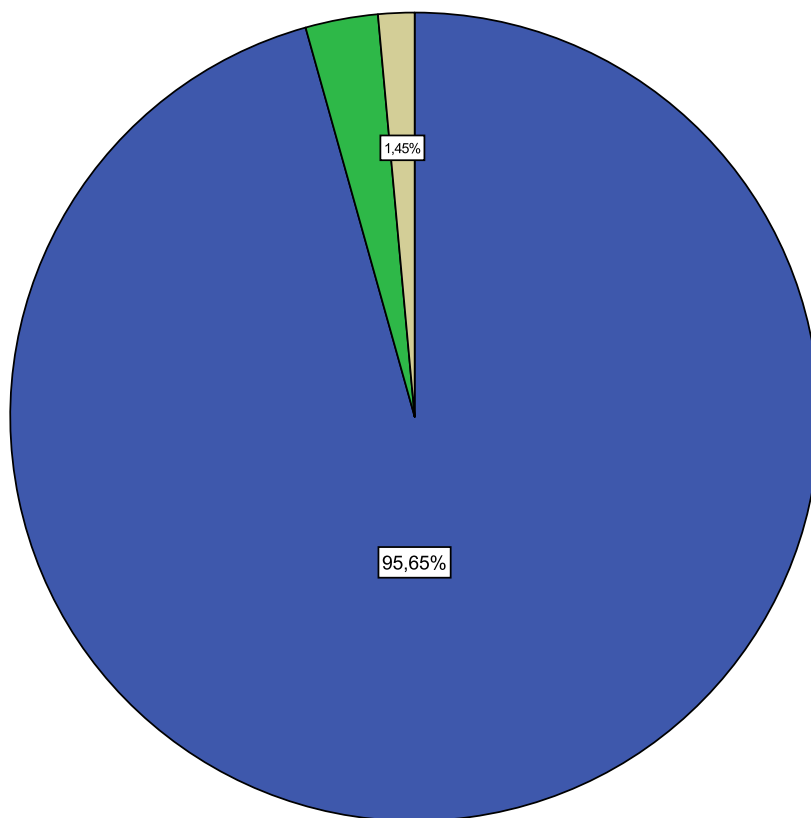
Σκούπα 2

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



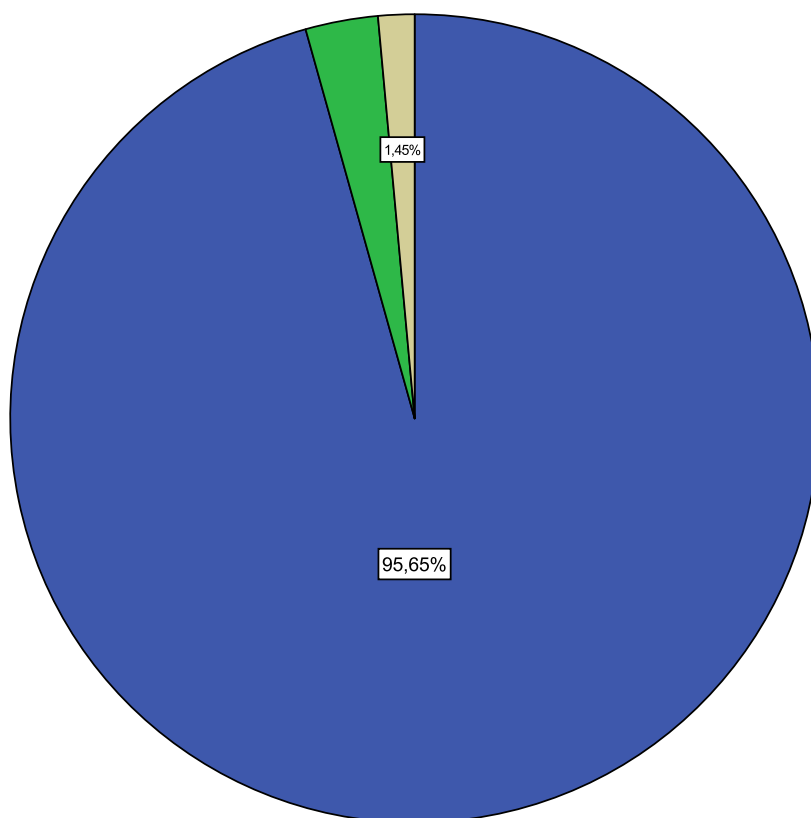
Σούβλα 2

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



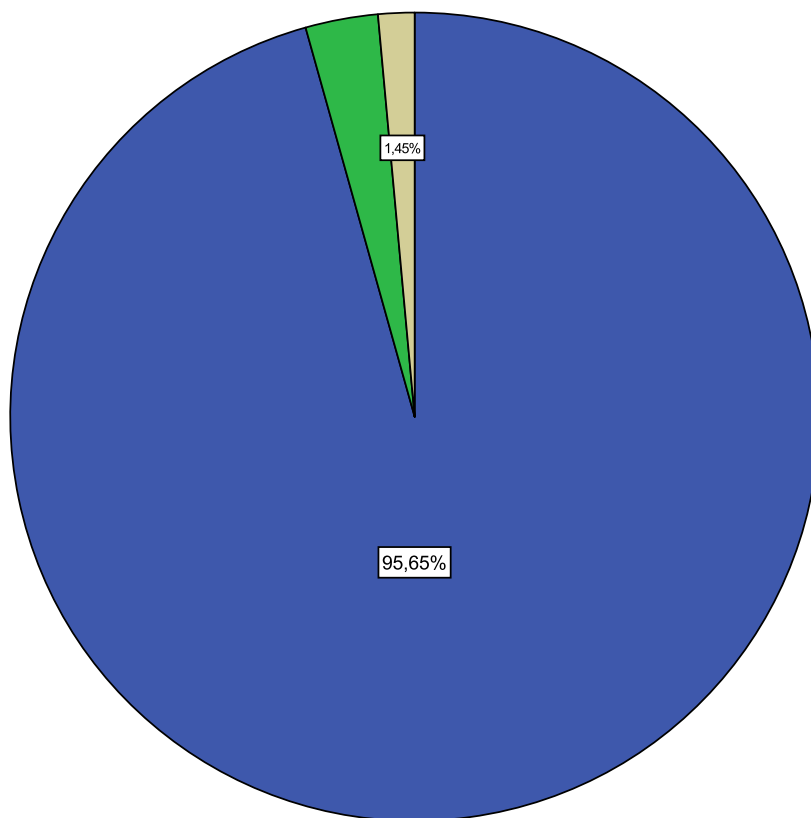
Κλειδί 2

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



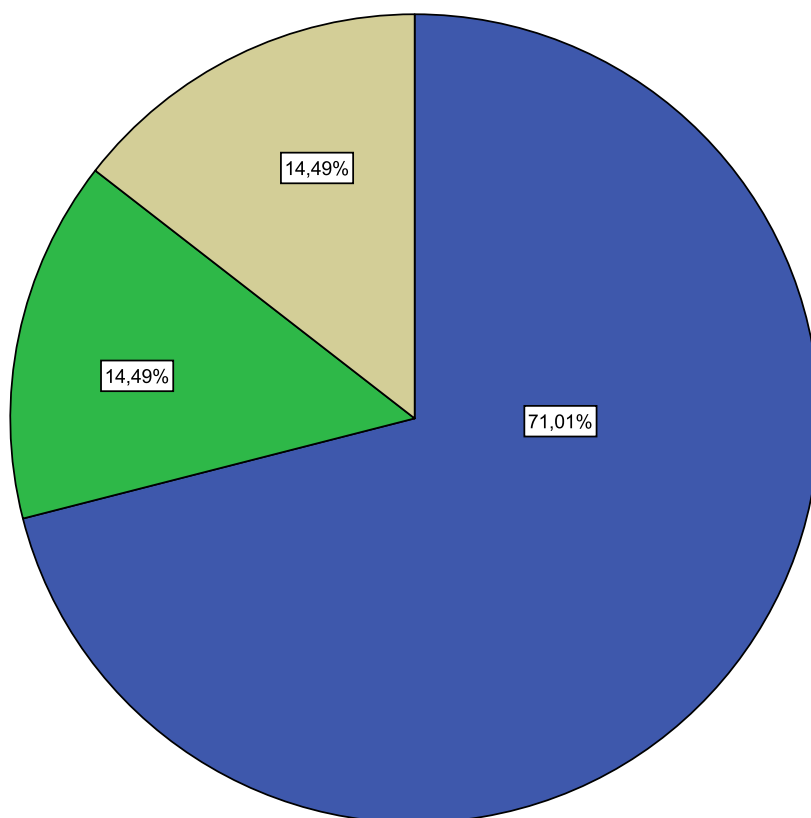
Μικρόφωνο 2

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



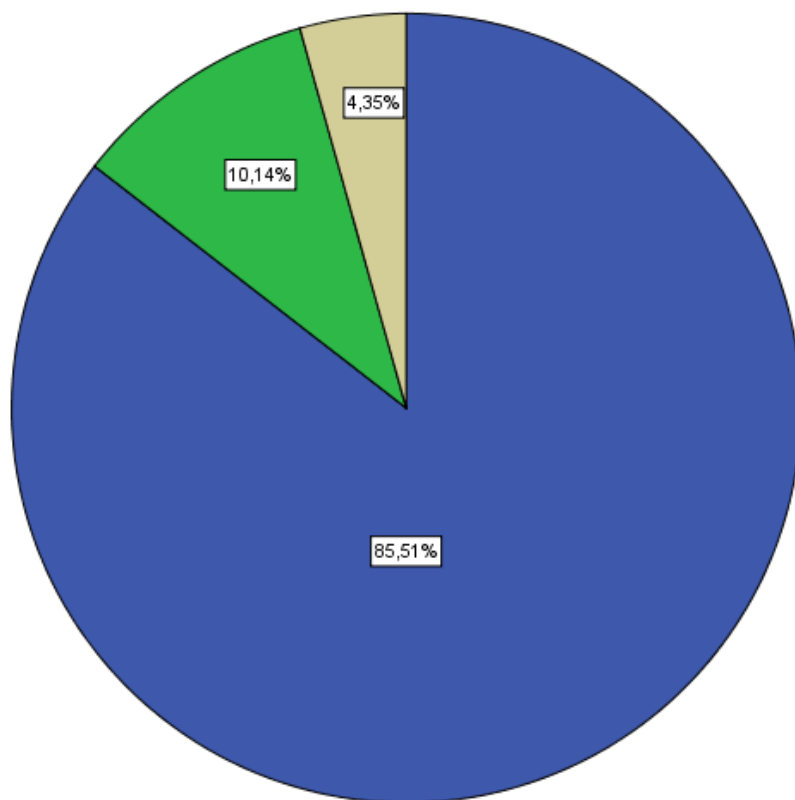
Ελικόπτερο 2

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

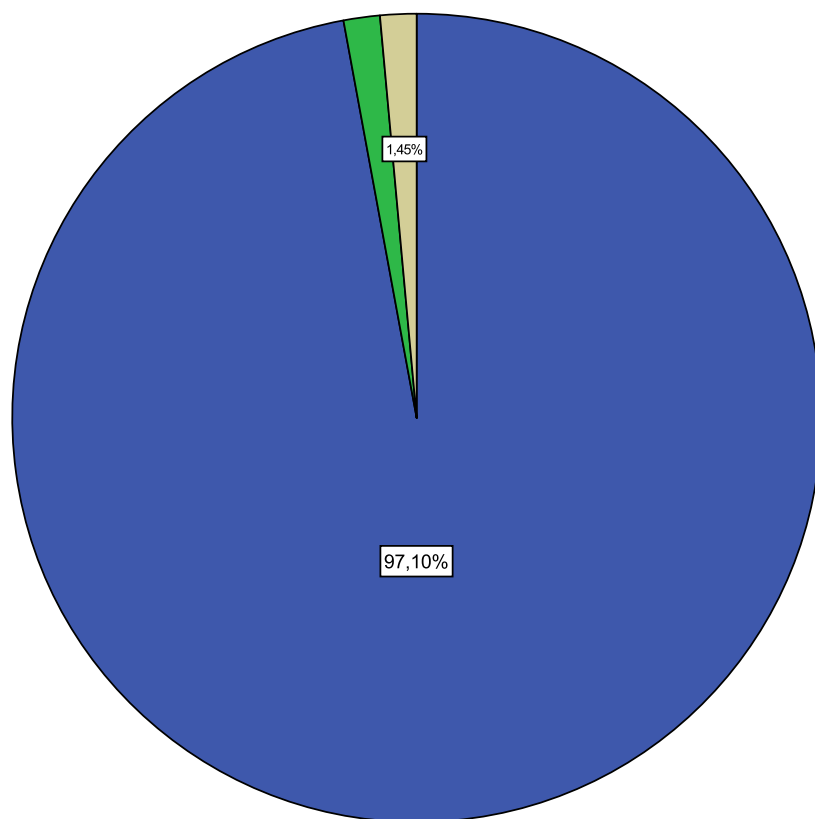


Ραπτομηχανή 2

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



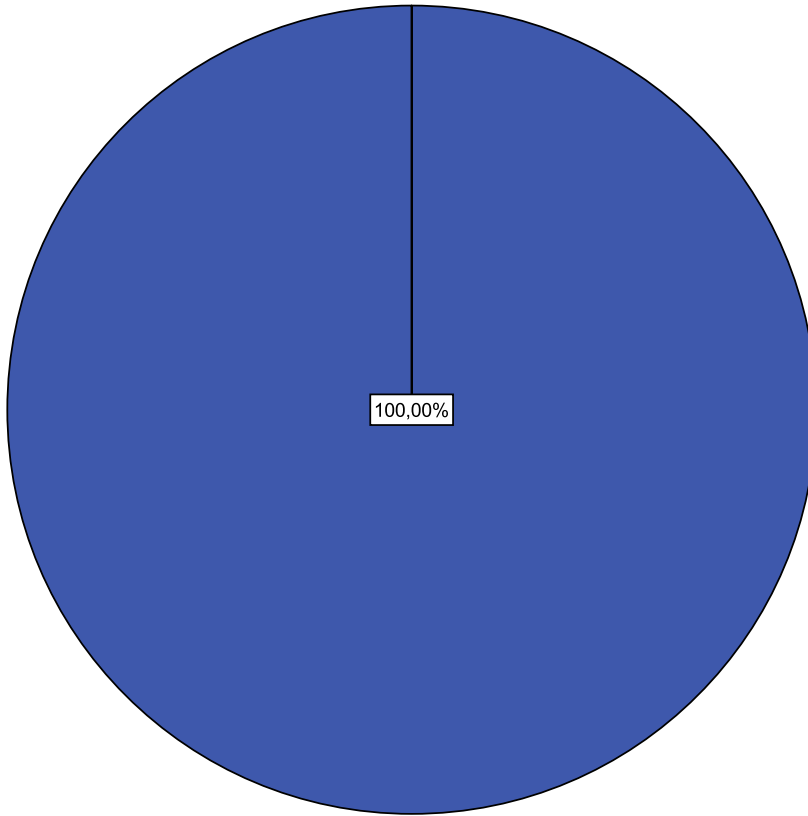
Βιολί 2
■ Ναι
■ Όχι
■ Δεν γνωρίζω



Ρολόι 2
■ Ναι
■ Όχι
■ Δεν γνωρίζω

Γραλιά 2

■ Ναι

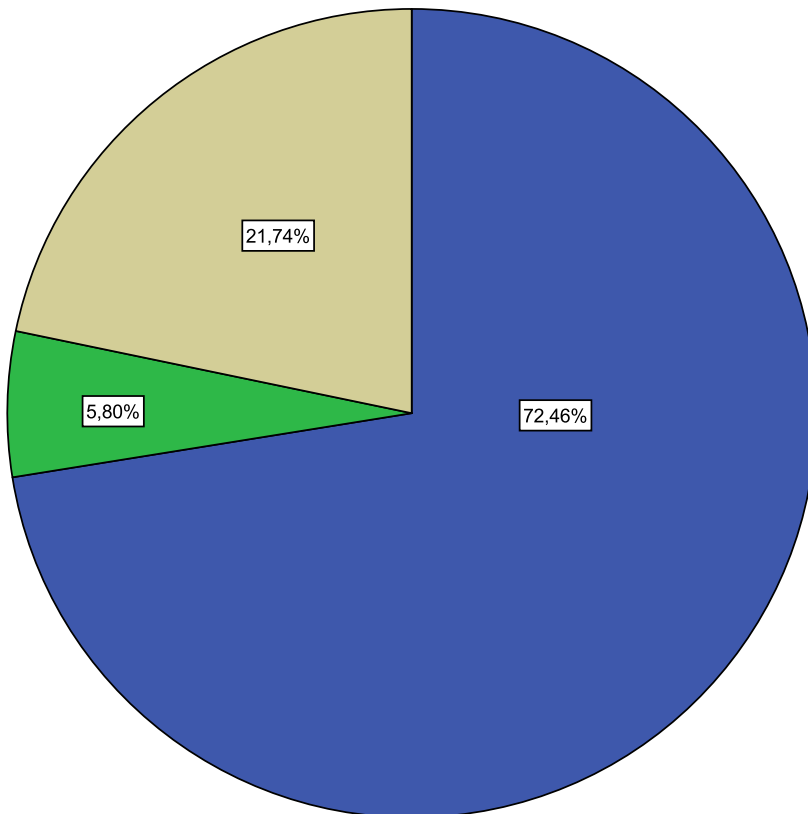


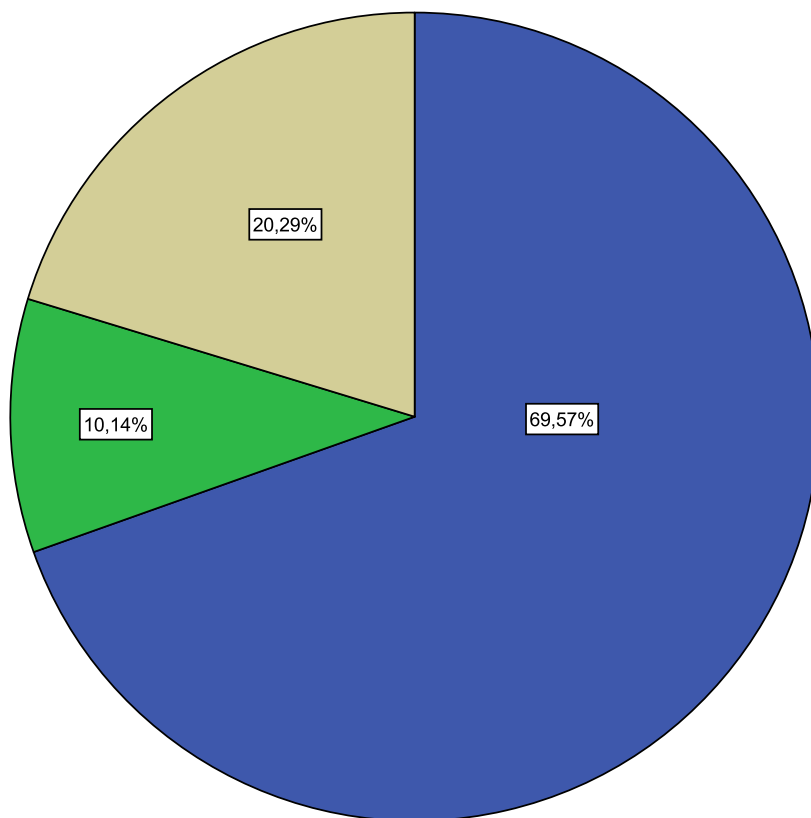
Γάτα 3

■ Ναι

■ Όχι

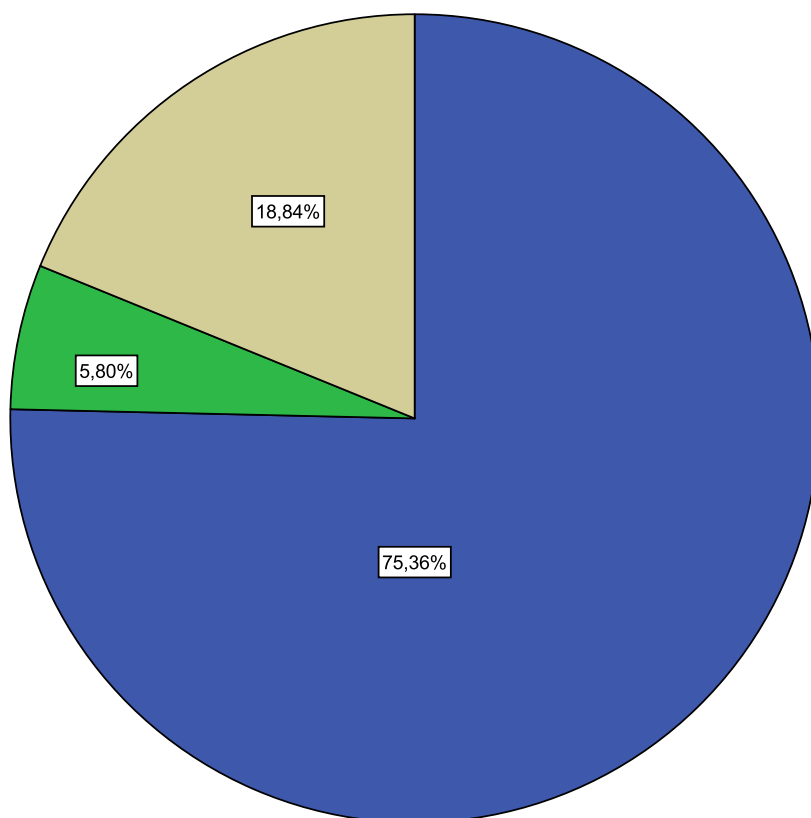
■ Δεν γνωρίζω





Γουρούνι 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

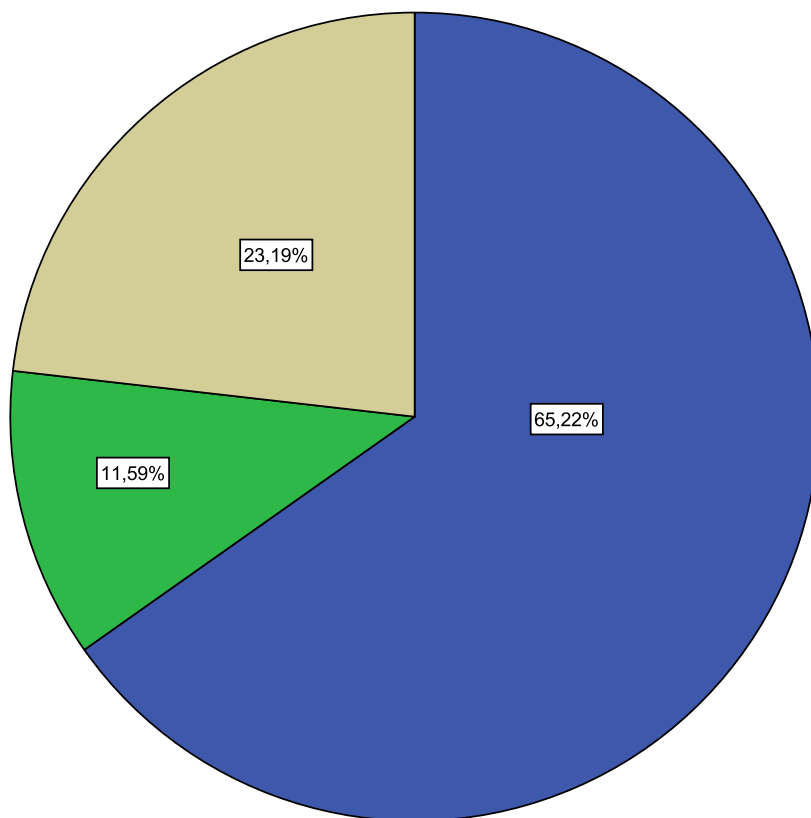


Αγελάδα 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

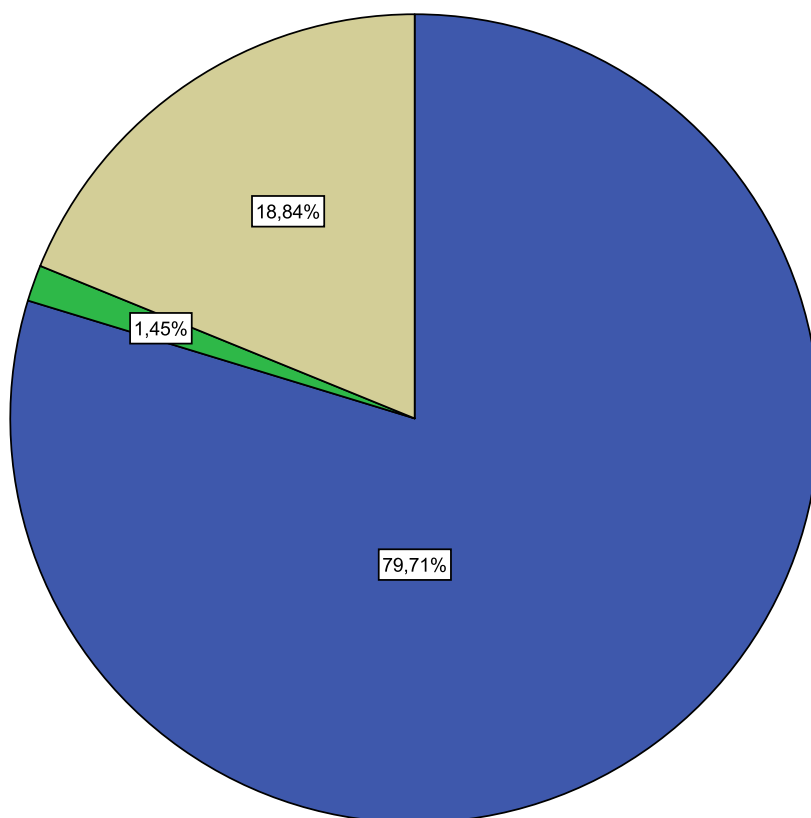
Σκύλος 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



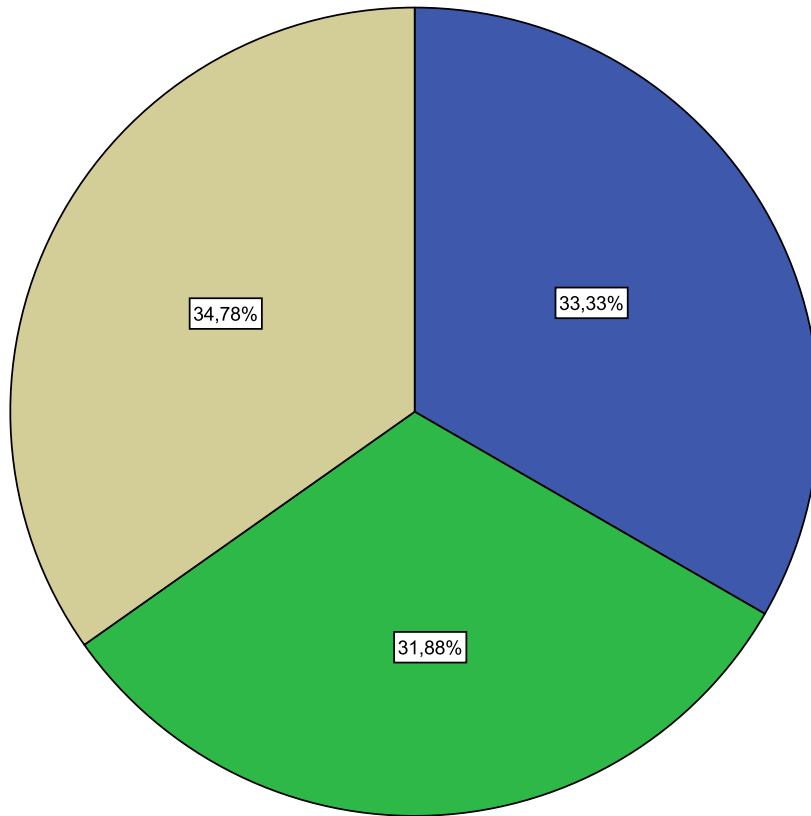
Μήλο 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



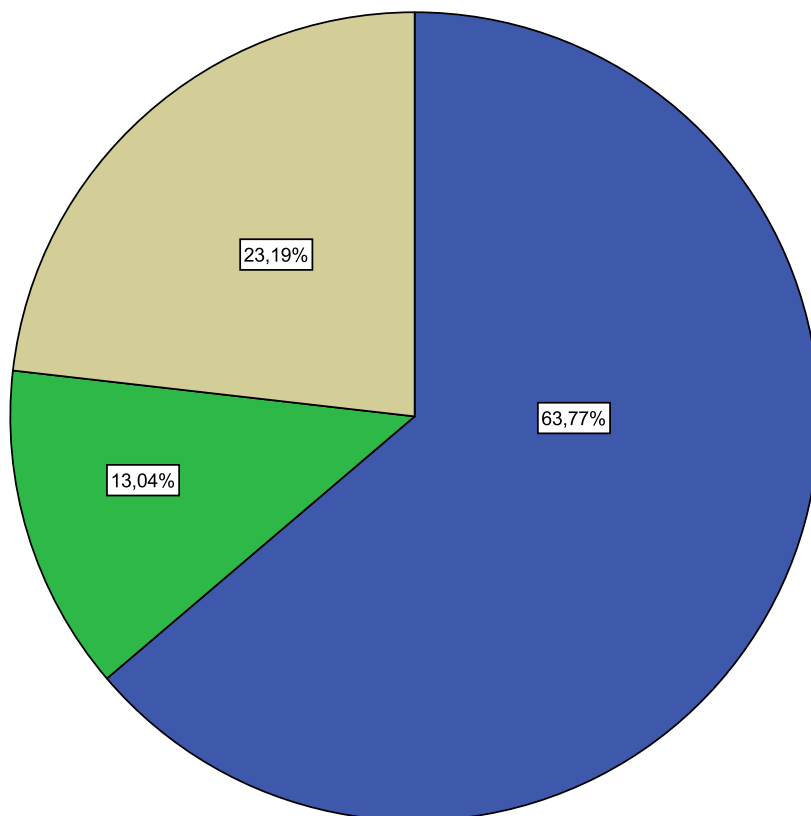
Σύκο 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



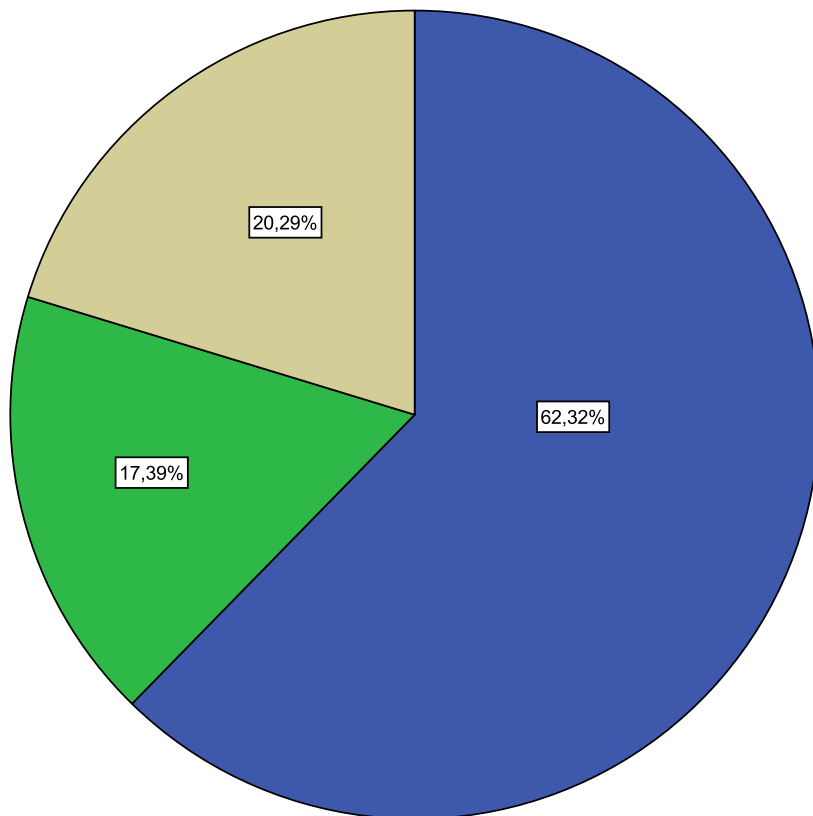
Μπανάνα 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



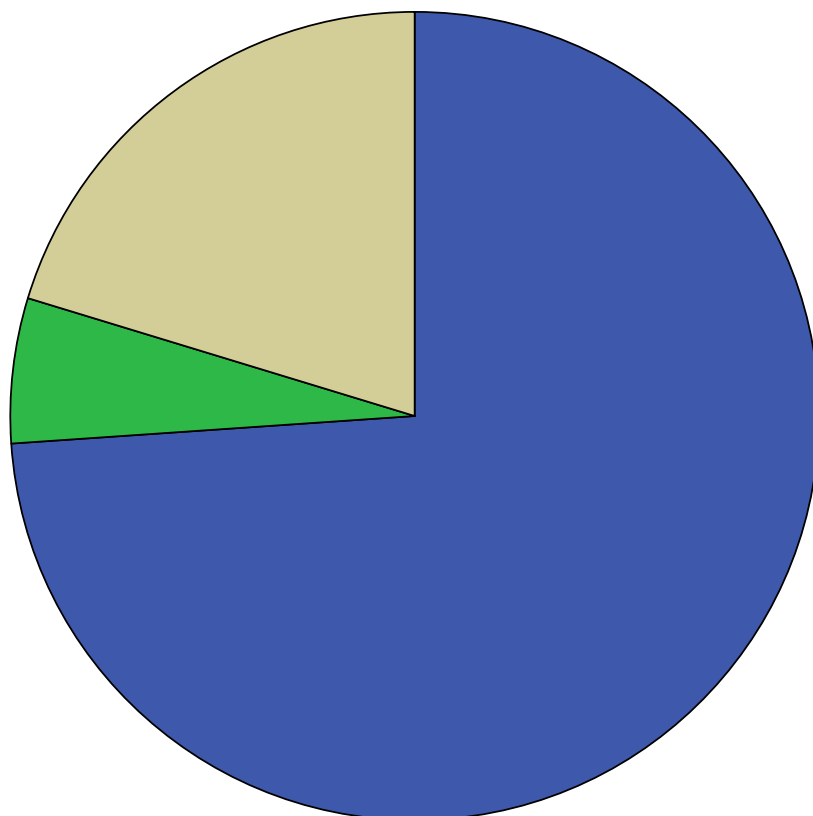
Σταφύλι 3

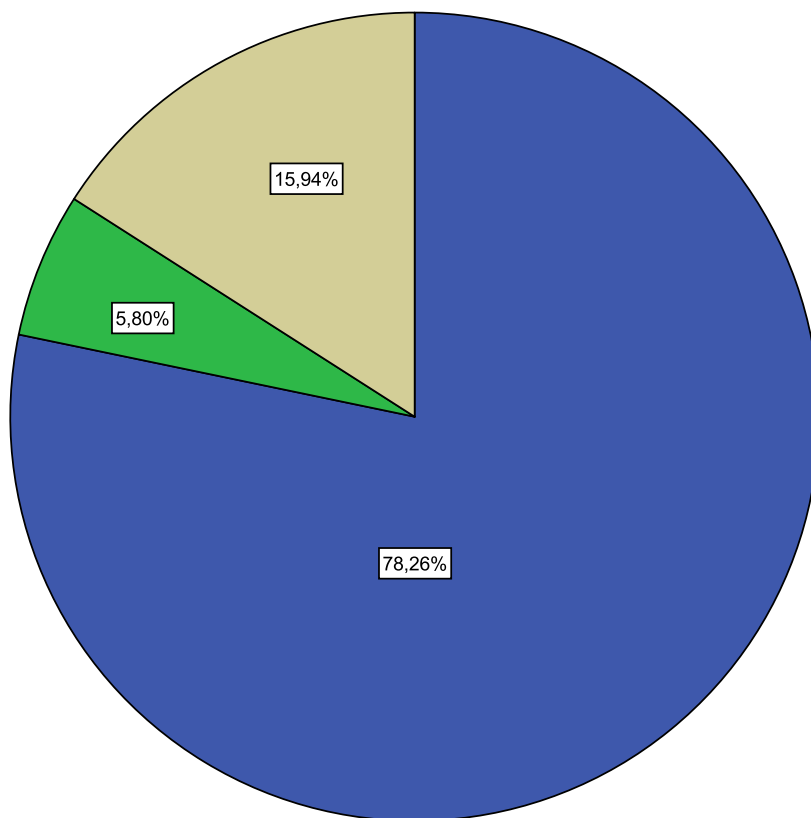
- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



Μπαλόνι 3

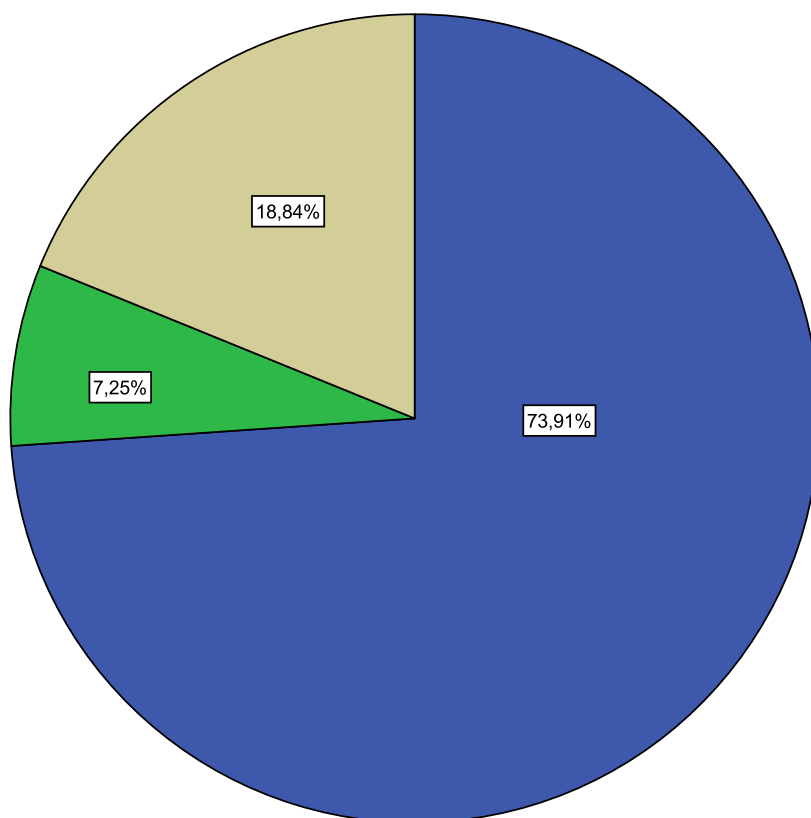
- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω





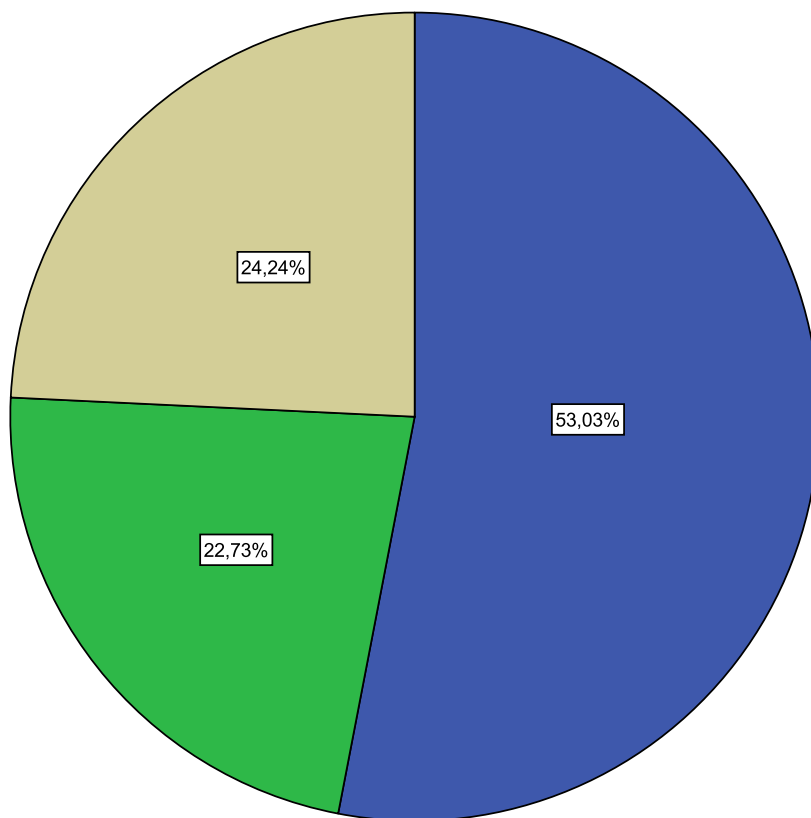
Ποδήλατο 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



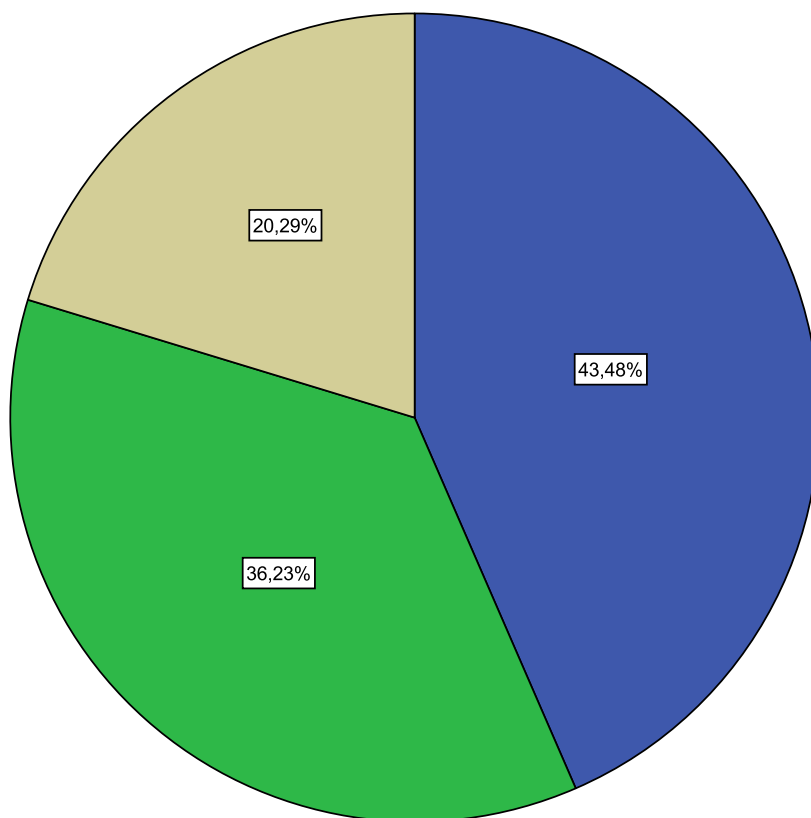
Τρενάκι 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



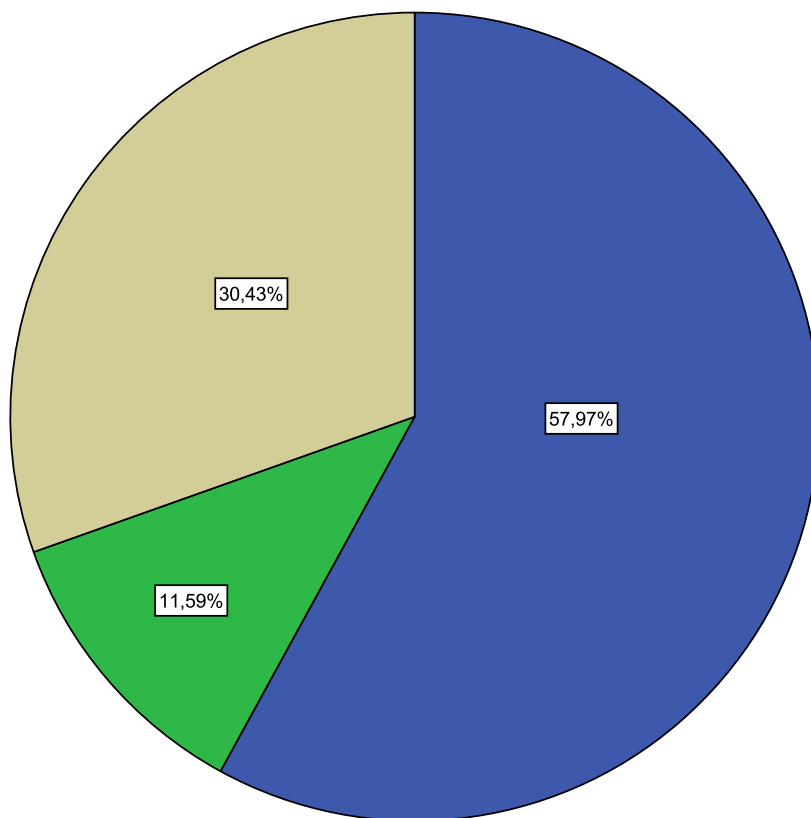
Κούκλα 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

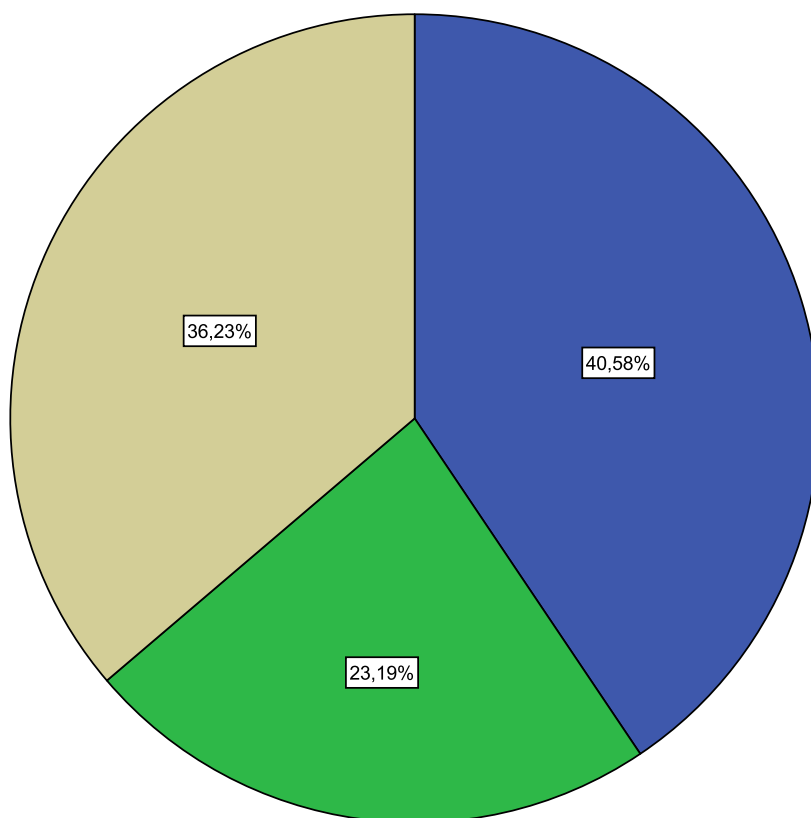


Ταψί 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



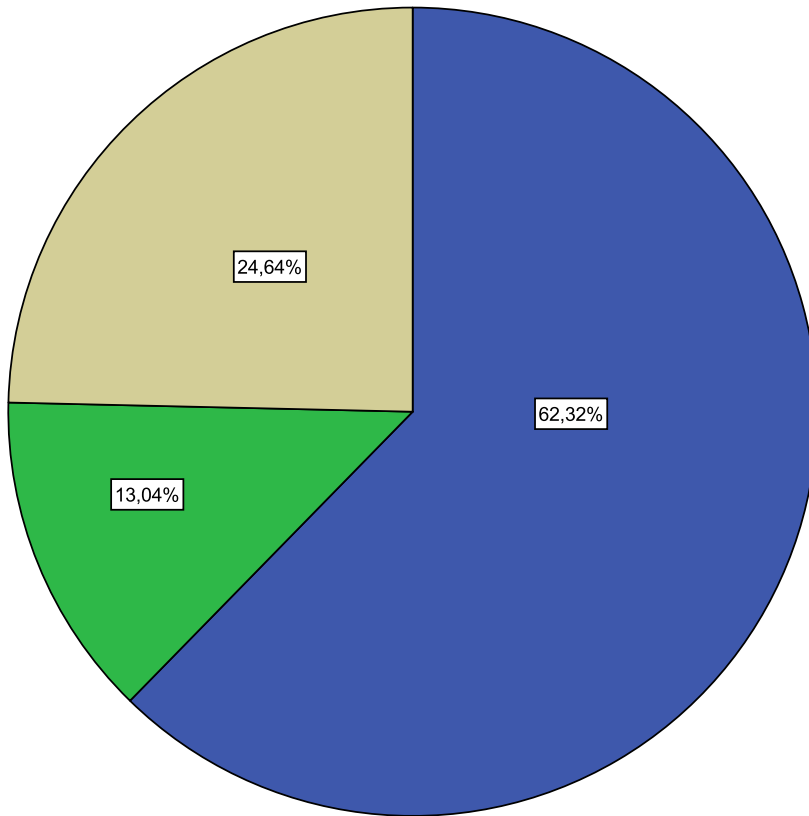
Τηγάι 3
 ■ Ναι
 ■ Όχι
 ■ Δεν γνωρίζω



Μπρίκι 3
 ■ Ναι
 ■ Όχι
 ■ Δεν γνωρίζω

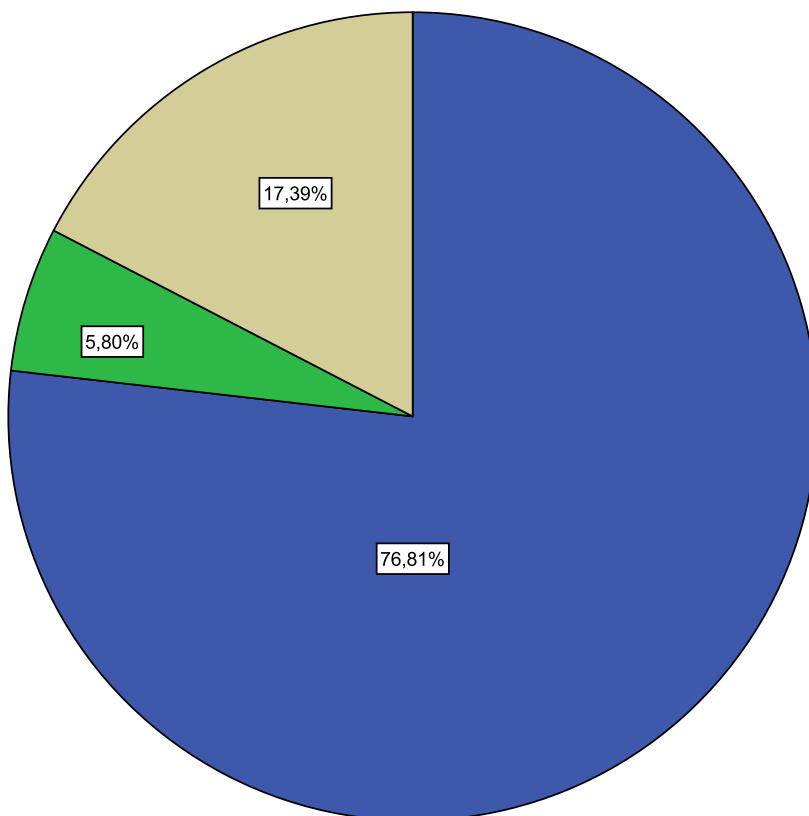
Κατσαρόλα 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



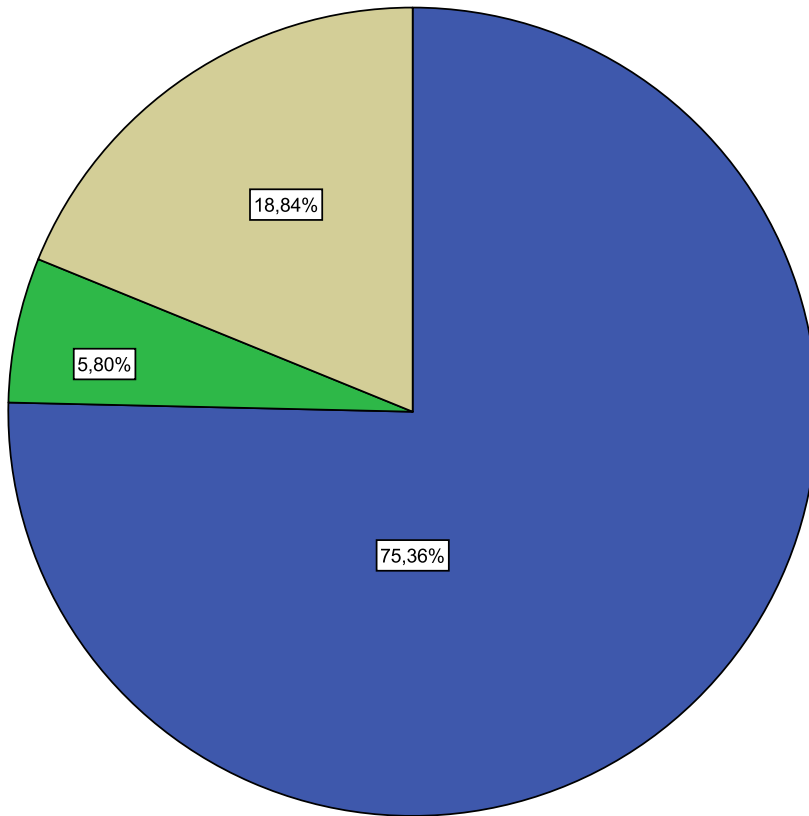
Τυρί 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



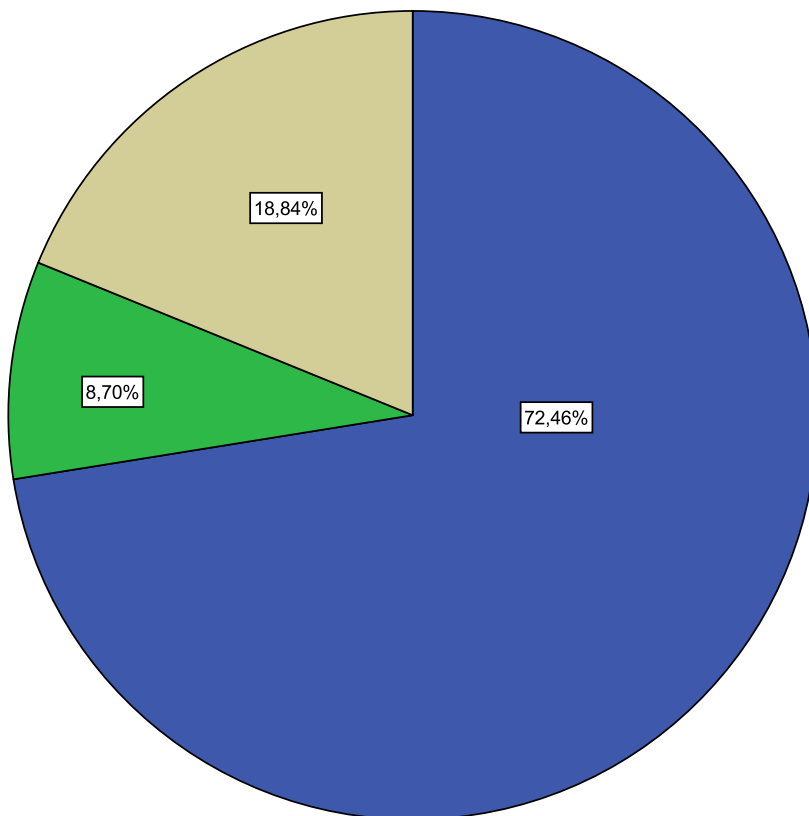
Σοκολάτα 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



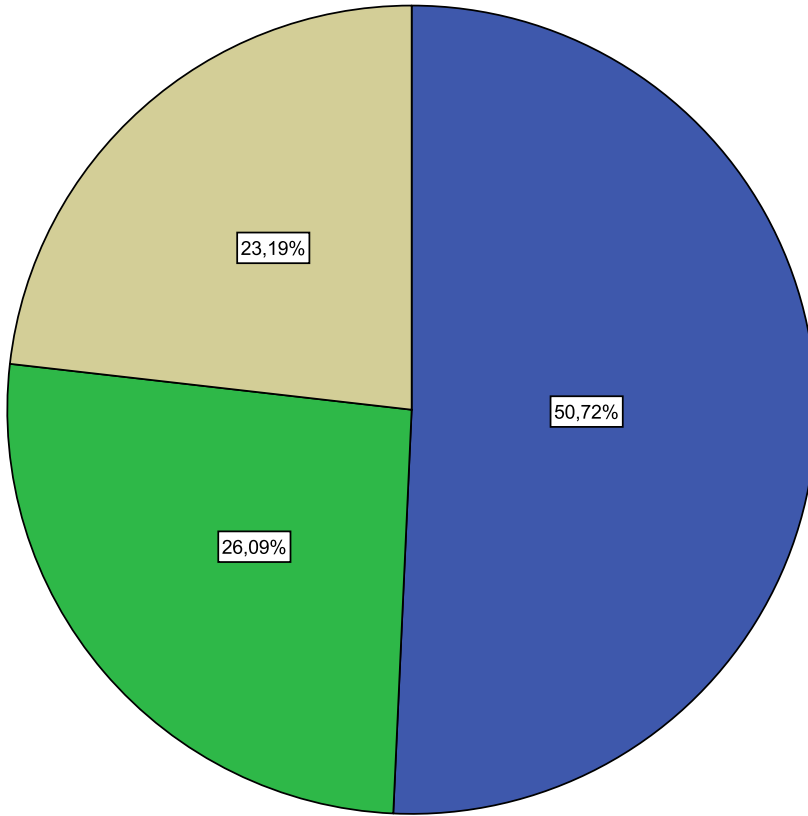
Παγωτό 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



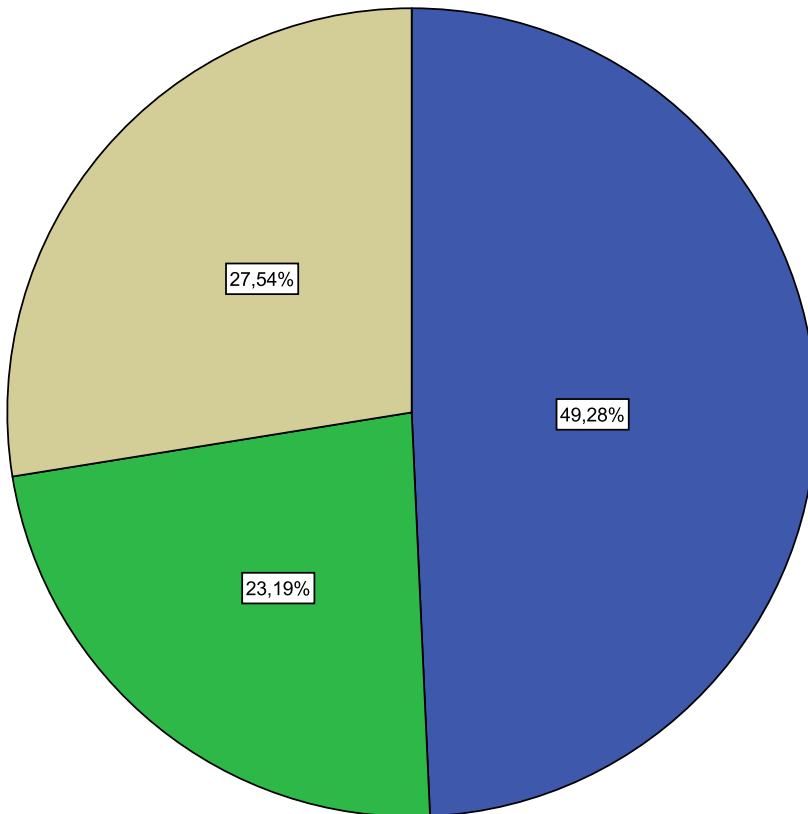
Μπριζόλα 3

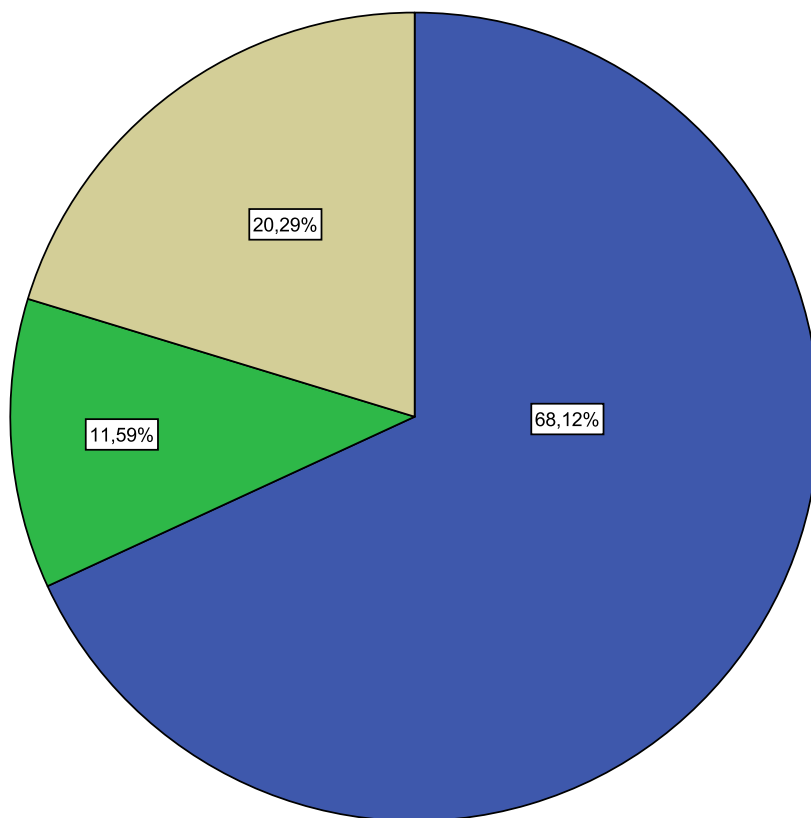
- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



Βίδα 3

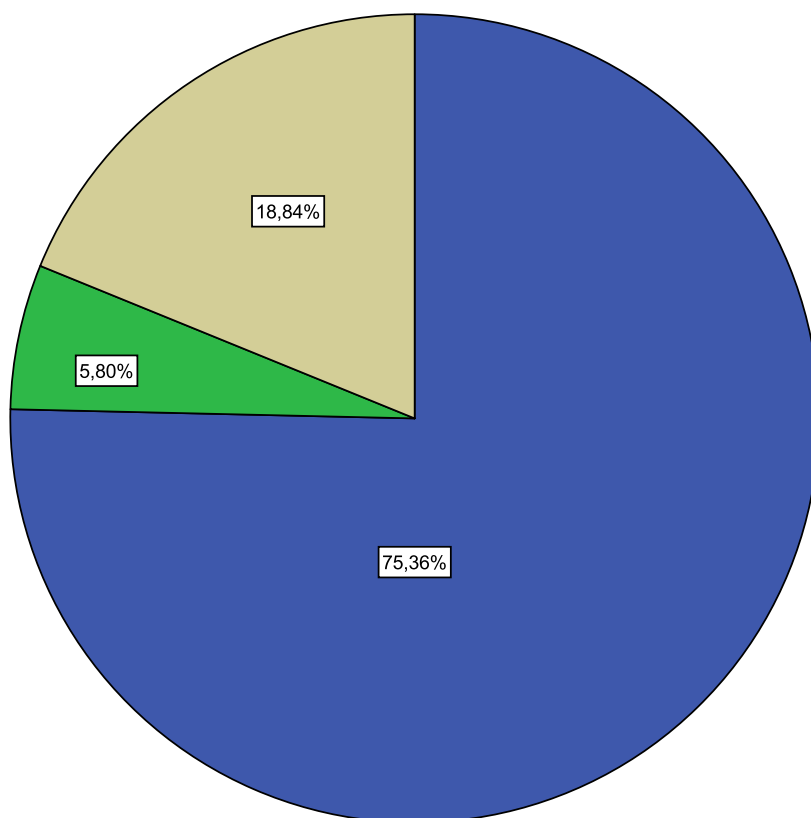
- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω





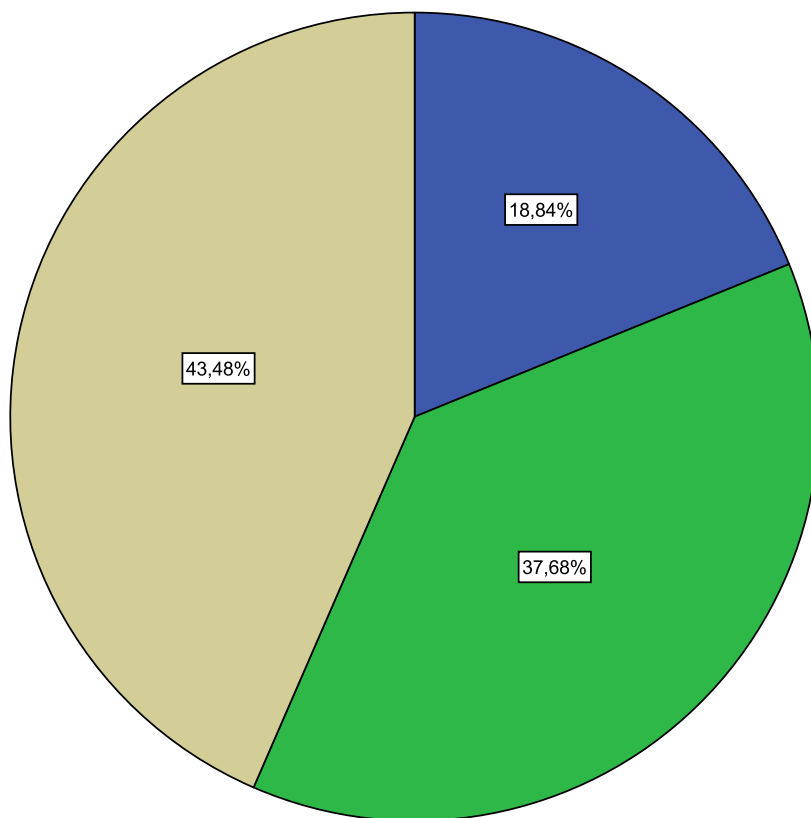
Ψαλίδι 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



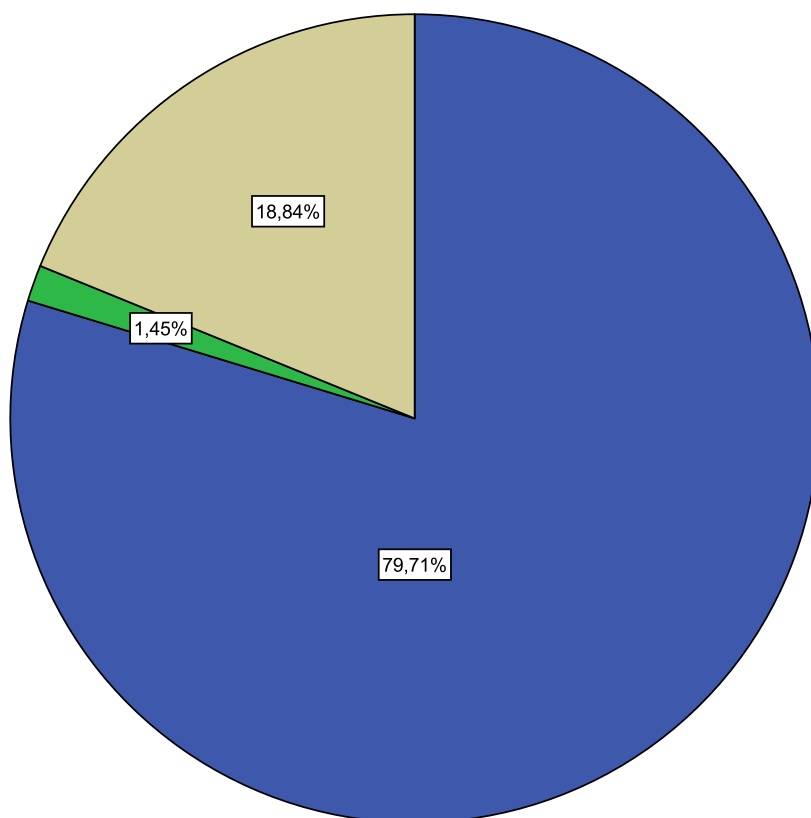
Τηλέφωνο 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



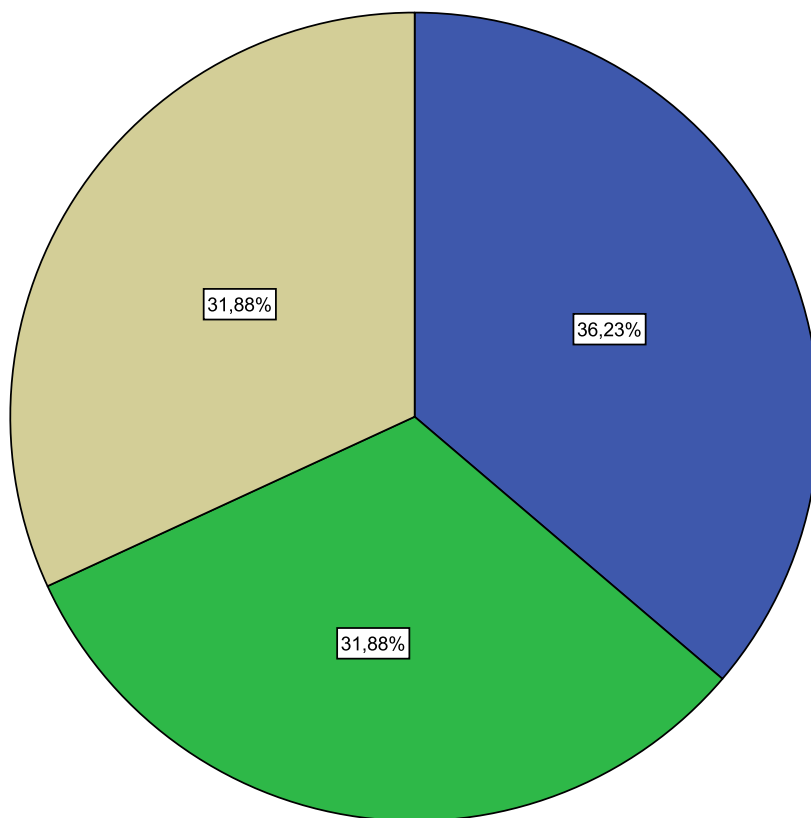
Ξυράφι 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

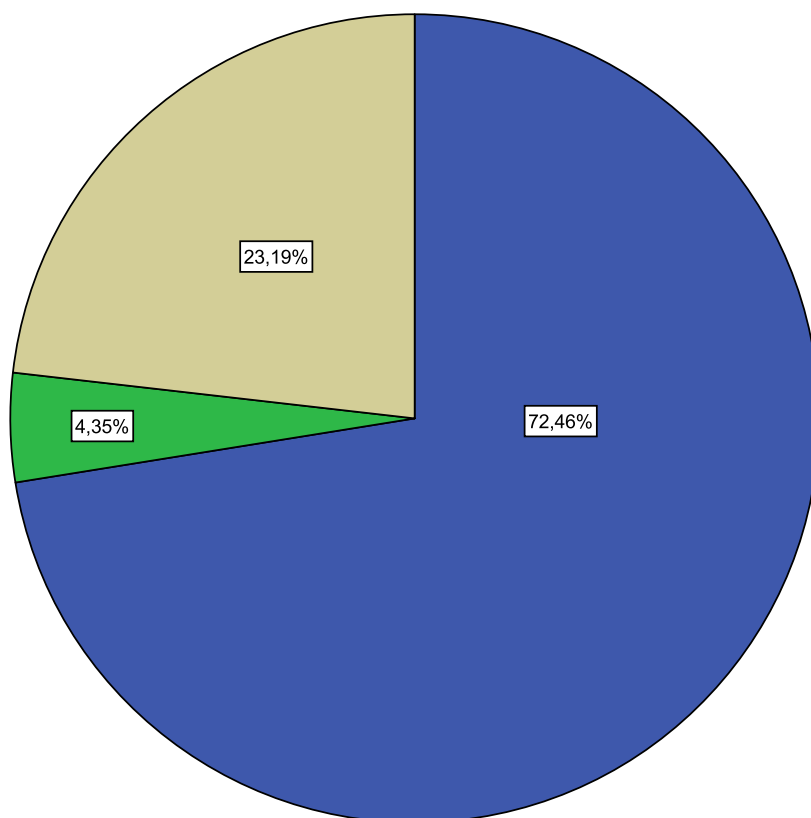


Κουτάλι 3

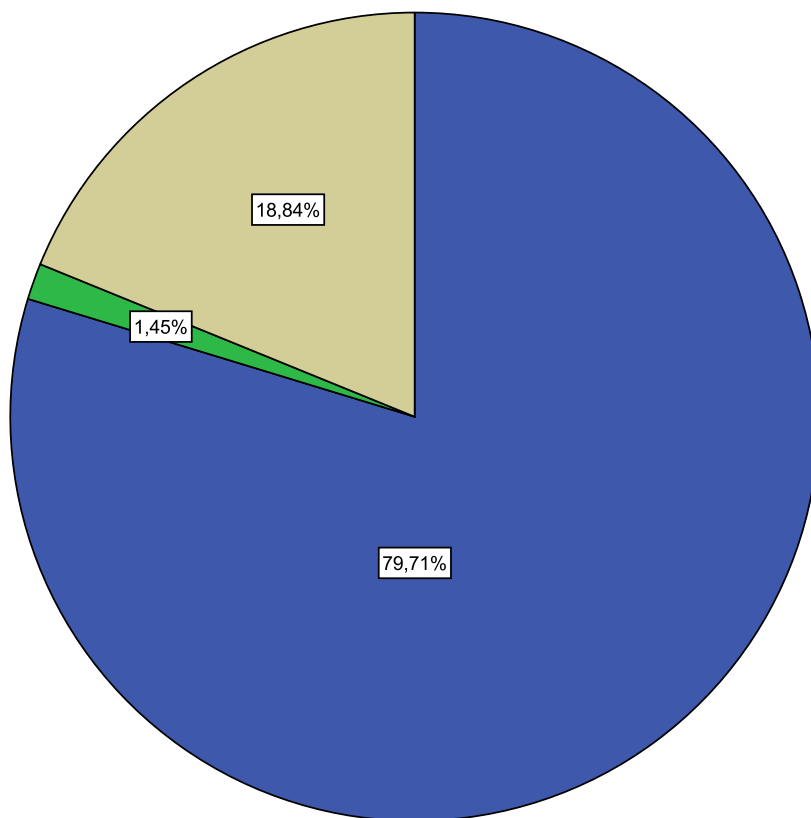
- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



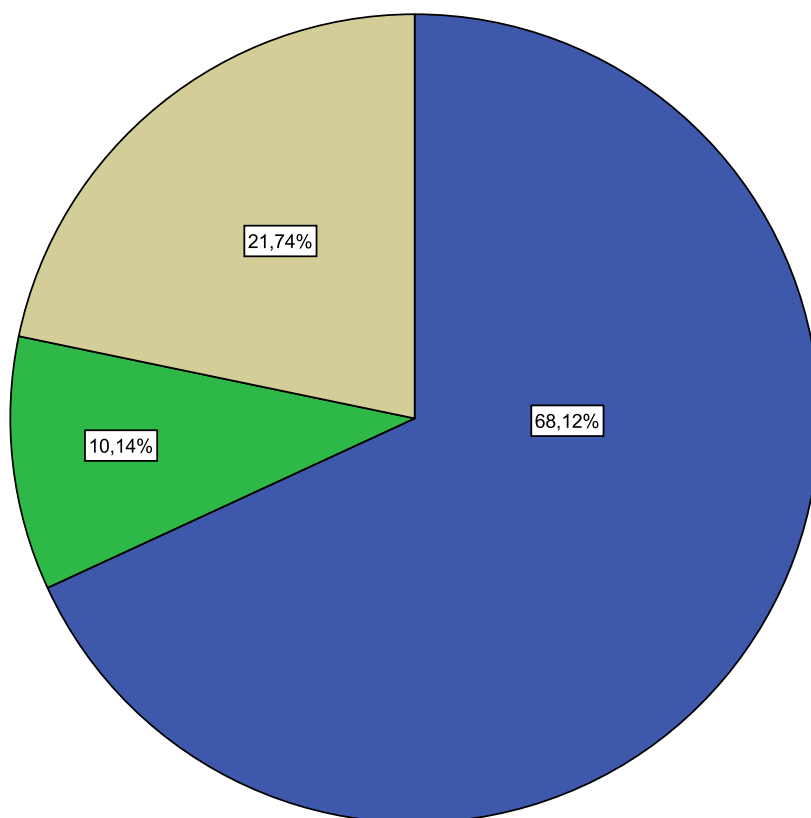
Κουζίνα 3
 ■ Ναι
 ■ Όχι
 ■ Δεν γνωρίζω



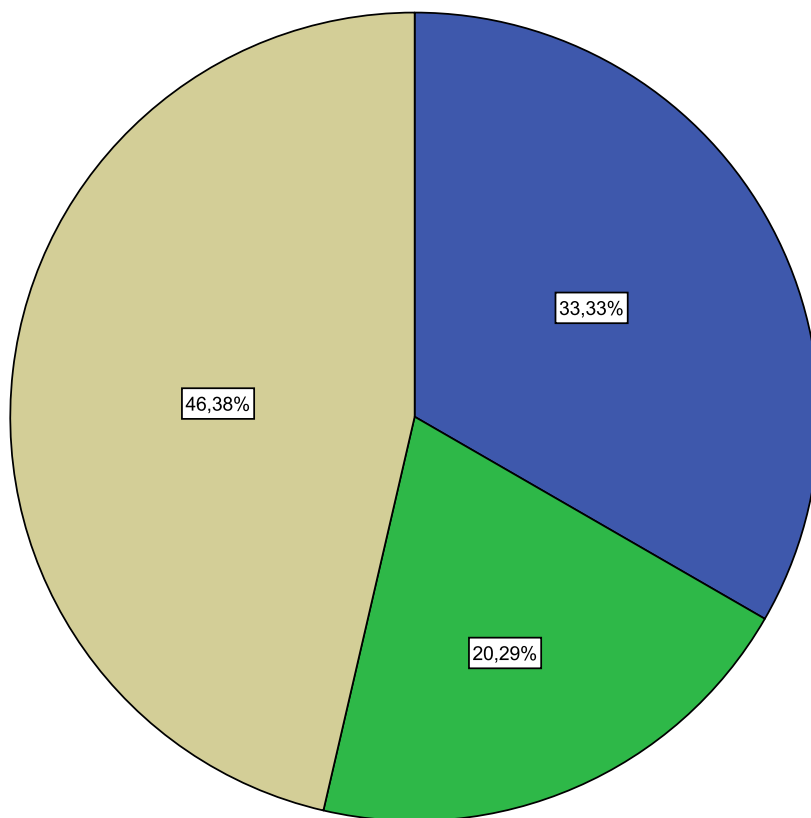
Πιρούνι 3
 ■ Ναι
 ■ Όχι
 ■ Δεν γνωρίζω



Μολύβι 3
 ■ Ναι
 ■ Όχι
 ■ Δεν γνωρίζω

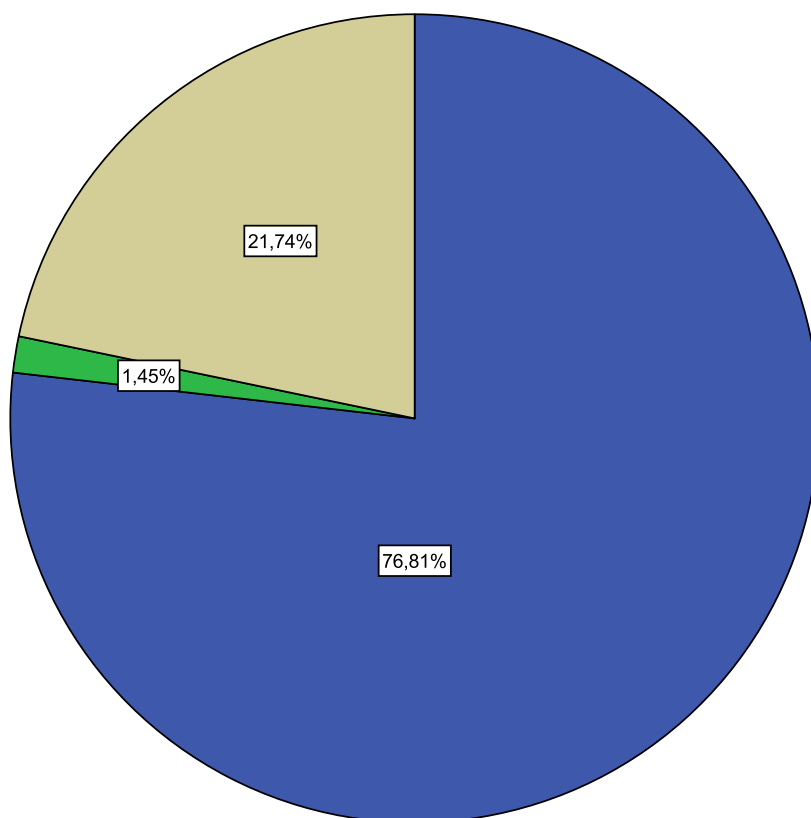


Ποτήρι 3
 ■ Ναι
 ■ Όχι
 ■ Δεν γνωρίζω



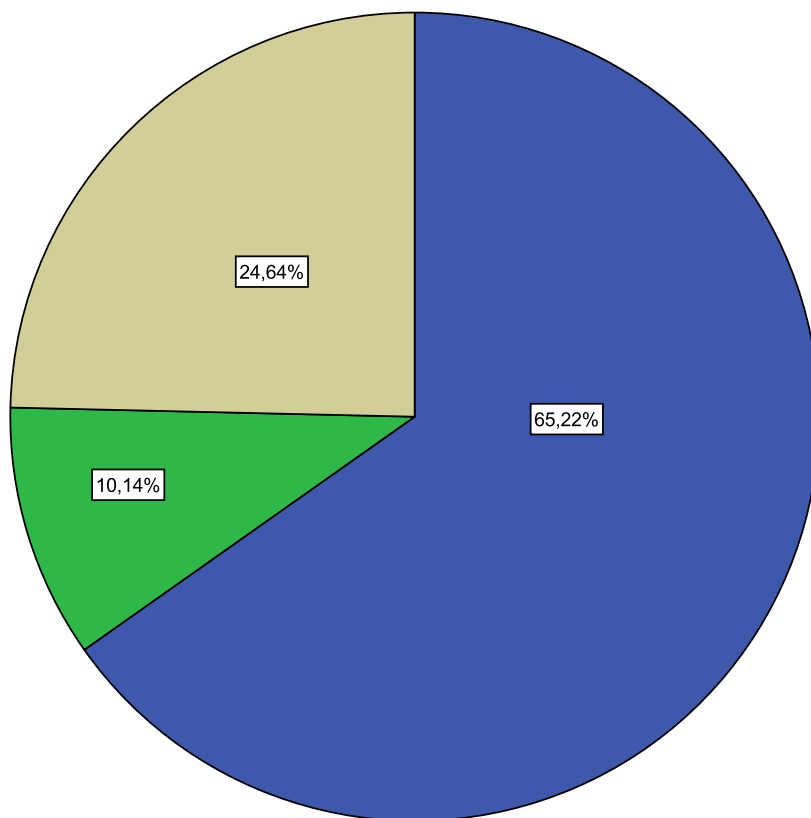
Μπρίκι 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

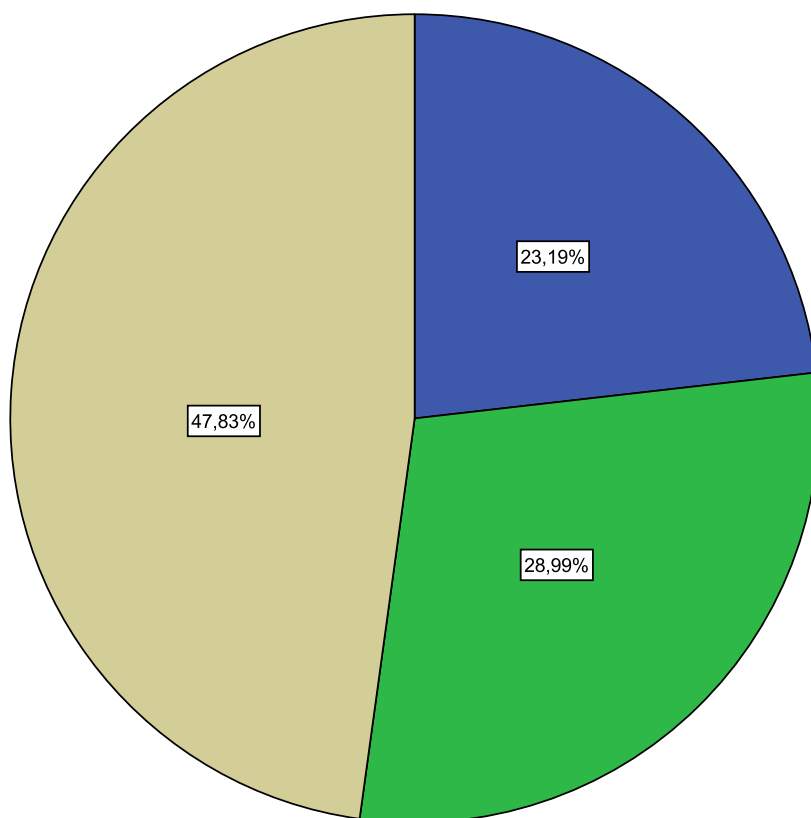


Σκάλα 3

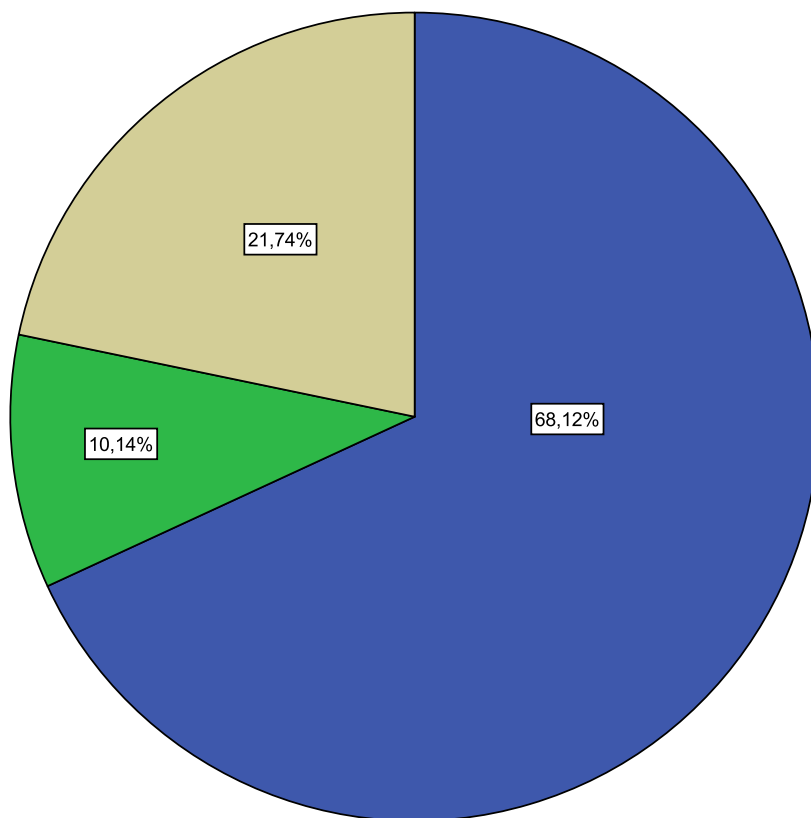
- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



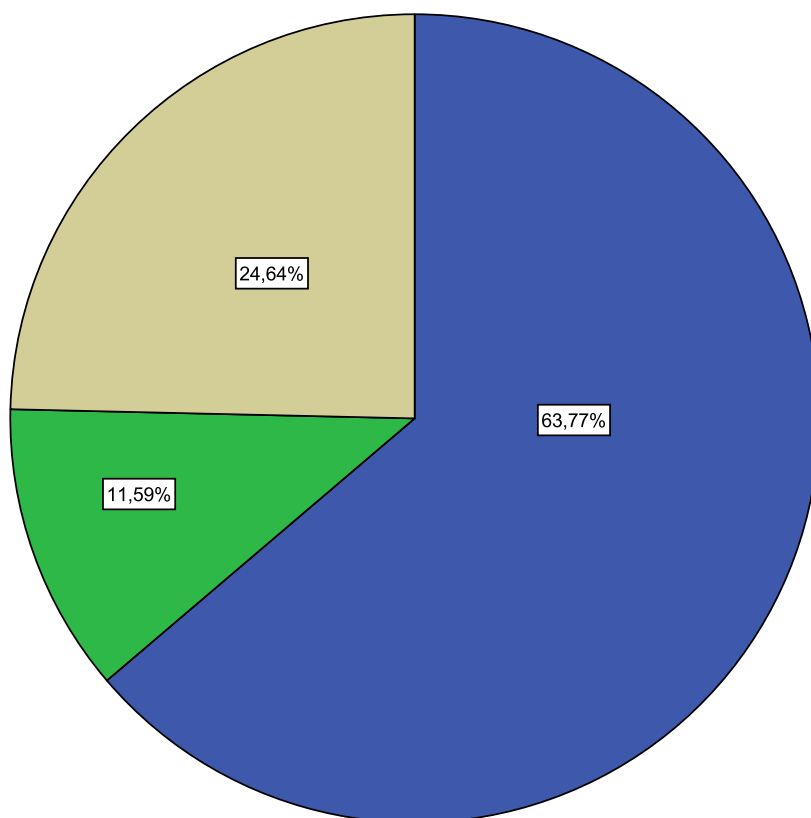
Σκούπα 3
 ■ Ναι
 ■ Όχι
 ■ Δεν γνωρίζω



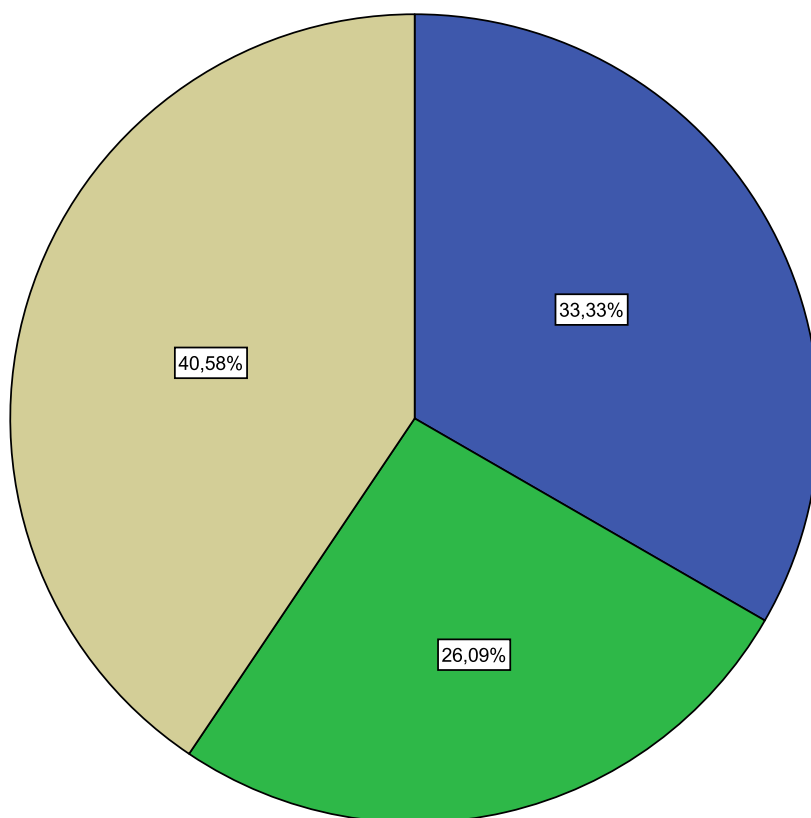
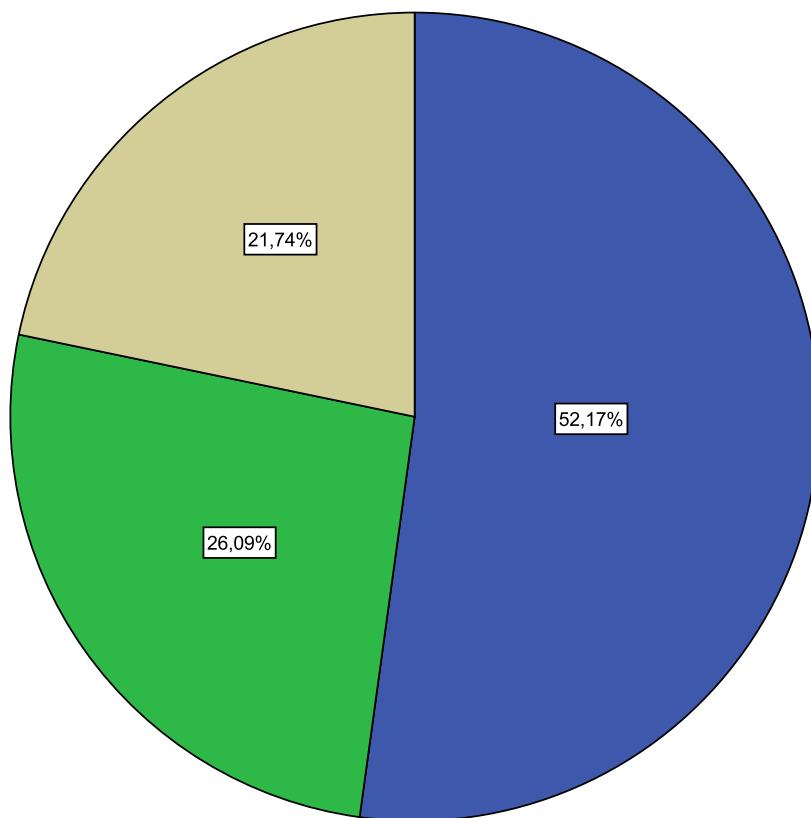
Σούβλα 3
 ■ Ναι
 ■ Όχι
 ■ Δεν γνωρίζω

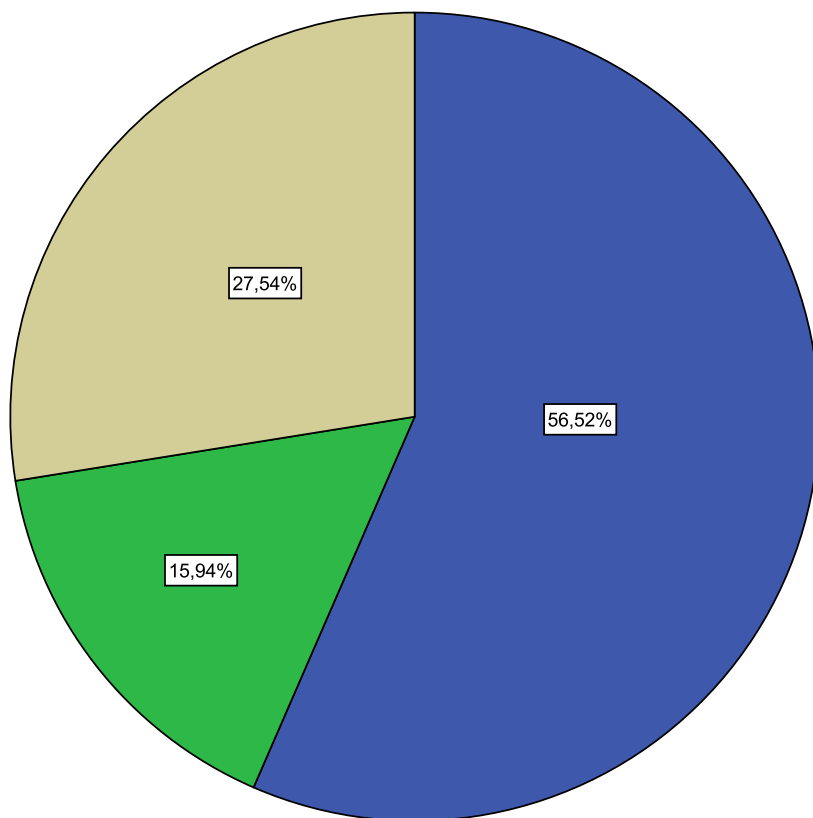


Κλειδί 3
 ■ Ναι
 ■ Όχι
 ■ Δεν γνωρίζω



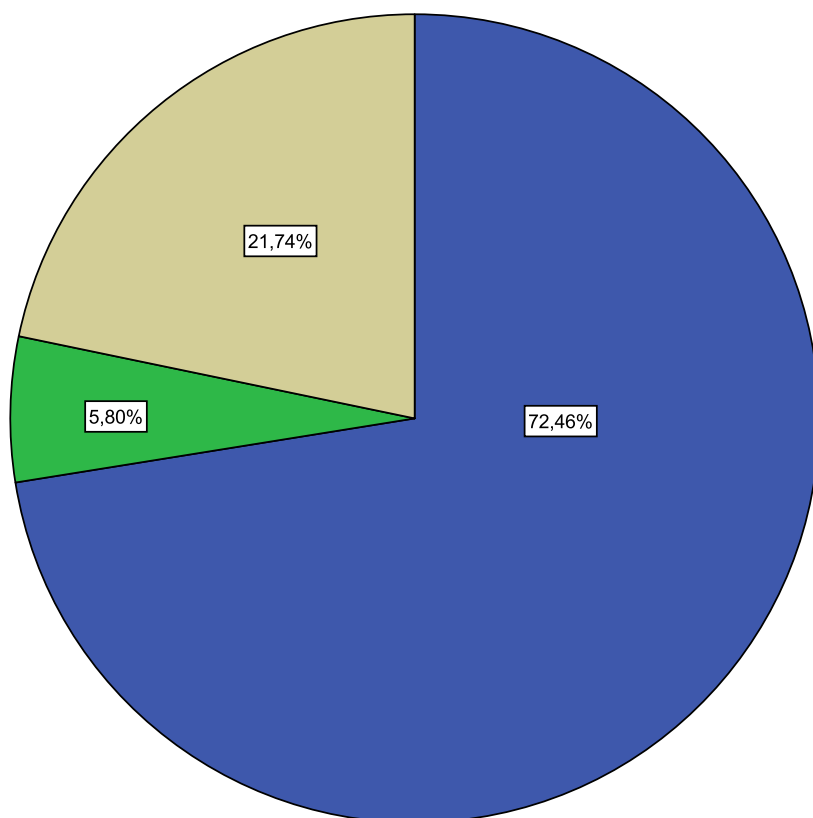
Μικρόφωνο 3
 ■ Ναι
 ■ Όχι
 ■ Δεν γνωρίζω





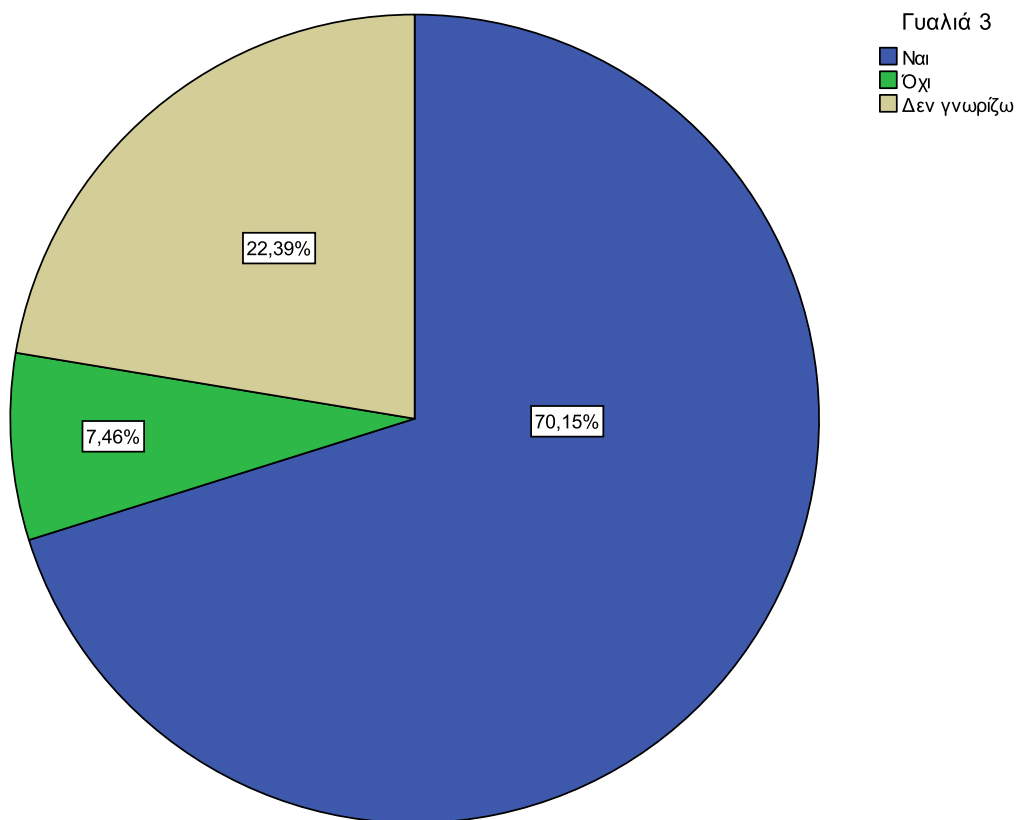
Βιολί 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



Ρολί 3

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Σκορ	69	74,43	16,276	34	100
Φύλο	69	1,46	,502	1	2

Mann-Whitney Test

Ο έλεγχος Mann-Whitney χρησιμοποιείται για να ελέγξουμε τη H_0 : Δύο ανεξάρτητα δείγματα προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό, (ή έχουν την ίδια κατανομή ή εναλλακτικά, έχουν την ίδια διάμεσο). Στην περίπτωση μας η τιμή p-value είναι 0.709, δηλ. αποδεχόμαστε την H_0 , οπότε ο παράγοντας φύλο δεν επηρεάζει καθόλου την μεταβλητή.

Ranks

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Σκορ	αγόρι	37	35,84	1326,00
	κορίτσι	32	34,03	1089,00
	Total	69		

Test Statistics^a

	Σκορ
Mann-Whitney U	561,000
Wilcoxon W	1089,000
Z	-,373
Asymp. Sig. (2-tailed)	,709

a. Grouping Variable: Φύλο

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Σκορ	69	34	100	74,43	16,276
Valid N (listwise)	69				

Crosstabs

Εφ' όσον έχουμε στη διάθεσή μας δεδομένα τα οποία ταξινομούνται σε κατηγορίες δηλ. κατηγοριοποιούνται, κάνουμε έναν χ^2 έλεγχο καλής προσαρμογής για ανεξαρτησία σε πίνακες συνάφειας. Συνεπώς, κατασκευάζουμε τους ακόλουθους πίνακες συνάφειας και κάνουμε τους ελέγχους αφότου αναφέρουμε τα εξής :

Γενικά, έστω ότι διαθέτουμε δείγμα n - ατόμων με δύο χαρακτηριστικά A, B τα οποία ταξινομούνται στις κατηγορίες $A_1, \dots, A_i, \dots, A_r$ και

$B_1, B_2, \dots, B_j, \dots, B_s$ τότε συμβολίζουμε με $p_i = P(A_i)$, $q_j = P(B_j)$, $p_{ij} = P(A_i \text{ και } B_j)$. Γνωρίζουμε ότι, δύο ενδεχόμενα A, B είναι ανεξάρτητα αν ισχύει ότι $P(A_i \text{ και } B_j) = P(A_i) P(B_j)$ για κάθε i, j δηλαδή, αν $p_{ij} = p_i q_j$.

Στη συνέχεια, θεωρούμε την τυχαία μεταβλητή X_{ij} που μετρά τον αριθμό των ατόμων στο δείγμα που ανήκουν συγχρόνως στην κατηγορία A_i και B_j και κάνουμε τον ακόλουθο έλεγχο υποθέσεων $H_0 : p_{ij} = p_i q_j \text{ } i=1, \dots, r \text{ και } j=1, \dots, s$ κατά της εναλλακτικής

$H_1 : p_{ij} \text{ διάφορο από το γινόμενο } p_i q_j \text{ για κάποιο } i, j.$

Έτσι, εφαρμόζουμε την παραπάνω θεωρία και κάνουμε διαφορετικούς ελέγχους για να δούμε κατά πόσο τα χαρακτηριστικά φύλο- μεταβλητές είναι ανεξάρτητα.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Επίπεδο έκφρασης *	50	72,5%	19	27,5%	69	100,0%
Επίπεδο σπουδών πατέρα						
Επίπεδο έκφρασης *	50	72,5%	19	27,5%	69	100,0%
Επίπεδο σπουδών μητέρας						

Επίπεδο έκφρασης * Επίπεδο σπουδών πατέρα

Βασιζόμενοι στις προαναφερθείσες παρατηρήσεις κάνουμε έναν χ^2 έλεγχο για τα χαρακτηριστικά επίπεδο σπουδών πατέρα- επίπεδο έκφρασης λεξιλογίου. Εδώ έχουμε ότι, το χαρακτηριστικό φύλο ταξινομείται σε 2 κατηγορίες και το χαρακτηριστικό επίπεδο σπουδών πατέρα σε 2 οι οποίες είναι A1, A2, A3 και B1, B2 αντίστοιχα. Οι υποθέσεις που γίνονται είναι οι εξής: H_0 : $p_{ij} = p_i q_j$ για $i = 1, 2$ και $j = 1, 2$ κατά της H_1 : p_{ij} διάφορο από το $p_i q_j$ για κάποιο i, j . Κατόπιν υπολογισμών προκύπτει ότι ο παραπάνω ασυμπτωματικός αμφίπλευρος έλεγχος δεν είναι στατιστικά σημαντικός αφού η τιμή p- value είναι 0.362 κάτι που οδηγεί στην αποδοχή της H_0 δηλαδή στο συμπέρασμα ότι τα χαρακτηριστικά είναι ανεξάρτητα.

Crosstab

Count

	Επίπεδο σπουδών πατέρα		Total
	Λύκειο	ΑΕΙ/ΤΕΙ	
Επίπεδο έκφρασης Χαμηλό	7	11	18
Μέτριο	9	5	14
Υψηλό	9	9	18
Total	25	25	50

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,032 ^a	2	,362
Likelihood Ratio	2,055	2	,358
Linear-by-Linear Association	,436	1	,509
N of Valid Cases	50		

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,032 ^a	2	,362
Likelihood Ratio	2,055	2	,358
Linear-by-Linear Association	,436	1	,509
N of Valid Cases	50		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,00.

Επίπεδο έκφρασης * Επίπεδο σπουδών μητέρας

Βασιζόμενοι στις προαναφερθείσες παρατηρήσεις κάνουμε έναν χ^2 έλεγχο για τα χαρακτηριστικά επίπεδο σπουδών μητέρας- επίπεδο έκφρασης λεξιλογίου. Εδώ έχουμε ότι, το χαρακτηριστικό φύλο ταξινομείται σε 2 κατηγορίες και το χαρακτηριστικό επίπεδο σπουδών μητέρας σε 2 οι οποίες είναι Α1, Α2, Α3 και Β1, Β2 αντίστοιχα. Οι υποθέσεις που γίνονται είναι οι εξής: $H_0 : p_{ij} = p_i q_j$ για $i = 1, 2$ και $j = 1, 2$ κατά της $H_1 : p_{ij}$ διάφορο από το $p_i q_j$ για κάποιο i, j . Κατόπιν υπολογισμών προκύπτει ότι ο παραπάνω ασυμπτωτικός αμφίπλευρος έλεγχος δεν είναι στατιστικά σημαντικός αφού η τιμή p - value είναι 0.093 κάτι που οδηγεί στην αποδοχή της H_0 δηλαδή στο συμπέρασμα ότι τα χαρακτηριστικά είναι ανεξάρτητα.

Crosstab

Count

		Επίπεδο σπουδών μητέρας		Total
		Λύκειο	ΑΕΙ/ΤΕΙ	
Επίπεδο έκφρασης	Χαμηλό	9	9	18
	Μέτριο	12	2	14
	Υψηλό	10	8	18
Total		31	19	50

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,759 ^a	2	,093
Likelihood Ratio	5,239	2	,073
Linear-by-Linear Association	,116	1	,734
N of Valid Cases	50		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,32.

Αξιοπιστία.

Σε αυτό το σημείο ελέγχουμε την αξιοπιστία του πειράματος μέσω του συντελεστή Cronbach α. Εδώ, ο συντελεστής α είναι ίσος με 0.446, κάτι που σημαίνει ότι η εσωτερική συνοχή δεν είναι καλή, είναι "φτωχή".

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	69	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	69	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,446	,746	3

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Συνολικό σκορ ουσιαστικά	32,54	3,871	69
Συνολικό σκορ ρήματα	17,32	1,974	69
Συνολικό σκορ φωνολογική ανάγνωση	24,58	12,936	69

Inter-Item Correlation Matrix

	Συνολικό σκορ ουσιαστικά	Συνολικό σκορ ρήματα	Συνολικό σκορ φωνολογική ανάγνωση
Συνολικό σκορ ουσιαστικά	1,000	,582	,483
Συνολικό σκορ ρήματα	,582	1,000	,420
Συνολικό σκορ φωνολογική ανάγνωση	,483	,420	1,000

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Συνολικό σκορ ουσιαστικά	41,90	192,681	,532	,407	,223
Συνολικό σκορ ρήματα	57,12	230,663	,506	,363	,419
Συνολικό σκορ φωνολογική ανάγνωση	49,86	27,773	,512	,262	,640

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
74,43	264,896	16,276	3

Regression

Συνεχίζουμε να δούμε αν υπάρχει γραμμική σχέση που να συνδέει τις μεταβλητές συνολικό σκορ και σκορ για ουσιαστικά, σκορ για ρήματα και σκορ για φωνολογική ανάγνωση. Κατασκευάζουμε λοιπόν ένα γραμμικό μοντέλο θεωρώντας τις εξής μεταβλητές, Y: συνολικό σκορ (η εξαρτημένη μεταβλητή) και X1: σκορ για ουσιαστικά, X2: σκορ για ρήματα, X3: σκορ για φωνολογική ανάλυση και παρατηρούμε ποια είναι η συνεισφορά της κάθε μεταβλητής στην ερμηνεία της μεταβλητότητας του συνολικού σκορ. Η X1 ερμηνεύει το 47.9 % της Y, αφού $R^2 = 0.479$, η X2 ερμηνεύει το 5.5% της Y, αφού $R^2 = 0.534$ και τέλος η συνεισφορά της X3 στην ερμηνεία της μεταβλητότητας της Y, είναι 46.6%.

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Συνολικό σκορ ουσιαστικά ^a	.	Enter
2	Συνολικό σκορ ρήματα ^a	.	Enter
3	Συνολικό σκορ φωνολογική ανάγνωση ^a	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: Σκορ

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,692 ^a	,479	,471	11,837
2	,731 ^b	,534	,520	11,278
3	1,000 ^c	1,000	1,000	,000

a. Predictors: (Constant), Συνολικό σκορ ουσιαστικά

b. Predictors: (Constant), Συνολικό σκορ ουσιαστικά, Συνολικό σκορ ρήματα

c. Predictors: (Constant), Συνολικό σκορ ουσιαστικά, Συνολικό σκορ ρήματα, Συνολικό σκορ φωνολογική ανάγνωση

ANOVA^d

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	8625,451	1	8625,451	61,561	,000 ^a
	Residual	9387,506	67	140,112		
	Total	18012,957	68			
2	Regression	9618,275	2	4809,137	37,810	,000 ^b
	Residual	8394,682	66	127,192		
	Total	18012,957	68			
3	Regression	18012,957	3	6004,319		. ^c
	Residual	,000	65	,000		
	Total	18012,957	68			

a. Predictors: (Constant), Συνολικό σκορ ουσιαστικά

b. Predictors: (Constant), Συνολικό σκορ ουσιαστικά, Συνολικό σκορ ρήματα

c. Predictors: (Constant), Συνολικό σκορ ουσιαστικά, Συνολικό σκορ ρήματα, Συνολικό σκορ φωνολογική ανάγνωση

d. Dependent Variable: Σκορ

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-20,219	12,148		-1,664	,101
	Συνολικό σκορ ουσιαστικά	2,909	,371	,692	7,846	,000
2	(Constant)	-38,471	13,290		-2,895	,005
	Συνολικό σκορ ουσιαστικά	2,204	,434	,524	5,075	,000
	Συνολικό σκορ ρήματα	2,379	,852	,289	2,794	,007
3	(Constant)	-6,200E-14	,000		,000	1,000
	Συνολικό σκορ ουσιαστικά	1,000	,000	,238	8,964E7	,000
	Συνολικό σκορ ρήματα	1,000	,000	,121	4,736E7	,000
	Συνολικό σκορ φωνολογική ανάγνωση	1,000	,000	,795	3,341E8	,000

a. Dependent Variable: Σκορ

Excluded Variables^c

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	Συνολικό σκορ ρήματα	,289 ^a	2,794	,007	,325	,662
	Συνολικό σκορ φωνολογική ανάγνωση	,817 ^a	60,060	,000	,991	,767
2	Συνολικό σκορ φωνολογική ανάγνωση	,795 ^b	3,311E8	,000	1,000	,738

a. Predictors in the Model: (Constant), Συνολικό σκορ ουσιαστικά

b. Predictors in the Model: (Constant), Συνολικό σκορ ουσιαστικά, Συνολικό σκορ ρήματα

c. Dependent Variable: Σκορ



**Τα
Συμπεράσματα
και η
Συζήτηση**

Κεφάλαιο 4. ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1.Η περίληψη των αποτελεσμάτων

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν η πιλοτική αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού από 3 ετών και 0 μηνών έως 5 ετών και 12 μηνών , να κατανοεί ή να κατονομάζει αντικείμενα, ενέργειες και έννοιες για την Ελληνική πραγματικότητα. . Επίσης, να γίνει ο έλεγχος των επιλεγμένων ερεθισμάτων και κατά πόσο μπορούν να οδηγήσουν σε μία πιθανή διάγνωση για το γλωσσικό επίπεδο του παιδιού , καθώς και τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του συγκεκριμένου πρωτοκόλλου. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνοψίζονται στην παρακάτω λίστα:

1. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων για όλα τα ουσιαστικά του τεστ, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 3-4 ετών , σύμφωνα με το Mann- Whitney Test .
2. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων για όλες τις κατηγορίες του τεστ, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 3-4 ετών , σύμφωνα με το Mann- Whitney Test .
3. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων για όλα τα ουσιαστικά του τεστ, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 4-5 ετών, σύμφωνα με το Mann- Whitney Test .
4. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων για όλα τα ρήματα του τεστ, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 4-5 ετών, σύμφωνα με το Mann- Whitney Test.
5. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων για όλα τα ουσιαστικά του τεστ, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 5-6 ετών, σύμφωνα με το Mann- Whitney Test.
6. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων για όλα τα ρήματα του τεστ, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 5-6 ετών, σύμφωνα με το Mann- Whitney Test.
7. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων για όλα τα ερεθίσματα του τεστ που αφορούν την ανάγνωση, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 5-6 ετών, σύμφωνα με το Mann- Whitney Test.

8. Παρατηρήθηκε ένα ποσοστό εικόνων-λέξεων, από τα επιλεγμένα ερεθίσματα, το οποίο παρουσίασε δυσκολίες στην κατονομασία και ερμηνεία του από τα παιδιά 3-6 ετών, με αποτέλεσμα να χρειαστεί αντικατάσταση αυτών με άλλες πιο οικίες και ποιοτικά καλύτερα σχεδιασμένες.
9. Από τον έλεγχο αν το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας ξεχωριστά επηρεάζει την γλωσσική επίδοση του παιδιού σε κάθε ηλικιακό φάσμα, παρατηρήθηκε ποσοστό επιρροής αλλά στατιστικά μη σημαντικό.
10. Από τον έλεγχο αν το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει από κοινού την γλωσσική επίδοση του παιδιού σε κάθε ηλικιακό φάσμα , είδαμε επιρροή με ποσοστά επιρροής πολύ χαμηλά και μη στατιστικά σημαντικά.
11. Στο ερώτημα εάν έχουμε ένα αξιόπιστο και έγκυρο πρωτόκολλο, από την έρευνα παρατηρήθηκε πως μιλάμε για μία όχι και τόσο ικανοποιητική κλίμακα στην μορφή την οποία βρίσκεται αυτή την στιγμή σύμφωνα με το Cronbach's Alpha , και πολλές αλλαγές θα πρέπει να γίνουν, μέχρι την τελική μορφή στάθμισης.

4.2. Τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

Σε αυτή την ενότητα, κρίνεται αναγκαίο να παραθέσουμε τα συμπεράσματα και τις προτάσεις, που προέκυψαν από την χορήγηση του τεστ για την αξιολόγηση του επιπέδου λεξιλογίου έκφρασης των παιδιών στις ηλικίες 3 ετών και 0 μηνών έως 5 ετών και 12 μηνών.

Το συγκεκριμένο τεστ αποτέλεσε μια προσπάθεια αξιολόγησης της ικανότητας του παιδιού να κατανοεί ή να κατονομάζει αντικείμενα και ενέργειες και της αναγνωστικής του ετοιμότητας στο ηλικιακό φάσμα των 3-6 ετών προσαρμοσμένο στην Ελληνική πραγματικότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν θεωρούνται αξιόπιστα ώστε το συγκεκριμένο τεστ να αποτελέσει ένα έγκυρο και αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης το οποίο να μπορεί να προσφέρει σε έναν λογοθεραπευτή ή σε οποιαδήποτε άλλη ειδικότητα την δυνατότητα διάγνωσης κάποιας γλωσσικής διαταραχής.

Το τεστ αυτό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με κάποιες παραλλαγές σαν μια ανιχνευτική δοκιμασία η οποία θα μπορούσε να δώσει στον ειδικό μια γενική εικόνα του επιπέδου λεξιλογίου έκφρασης των παιδιών στις ηλικίες 3-6 ετών. Το θετικό αυτής της δοκιμασίας είναι ότι μπορεί να χορηγηθεί σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα και πολύ εύκολα αφού αποτελείται μόνο από εικόνες, η χορήγηση των οποίων μπορεί να γίνει μέσω υπολογιστή και από το φυλλάδιο στο οποίο γίνεται η καταγραφή των απαντήσεων.

Όσον αφορά τις εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν για το συγκεκριμένο τεστ θεωρούμε ότι ορισμένες από αυτές ήταν δύσκολα αναγνωρίσιμες από τα παιδιά ειδικά στις ηλικίες των 4-6 ετών όπου θα έπρεπε να κατονομάσουν και τις ενέργειες. Θα προτείναμε λοιπόν να αντικατασταθούν από άλλες πιο ξεκάθαρες ως προς την απεικόνιση του αντικειμένου, ακόμα και ασπρόμαυρες γιατί μπορεί και οι έγχρωμες να επηρέασαν την αναγνώριση τους από τα παιδιά.

Πιο συγκεκριμένα παρατηρήσαμε πως στις ηλικίες 4-5 ετών οι εικόνες που δυσκόλεψαν αισθητά τα παιδιά στην κατονομασία ουσιαστικών είναι η **βίδα** με ποσοστό αποτυχίας 65,08%, **ξυράφι** με ποσοστό αποτυχίας 92,06%, **μπρίκι** με ποσοστό αποτυχίας 74,6%, **σούβλα** με ποσοστό αποτυχίας 95,24%, **ραπτομηχανή** με ποσοστό αποτυχίας 84,13% και **βιολί** με ποσοστό αποτυχίας 53,38%. Στην εύρεση ρημάτων, οι λέξεις που δυσκόλεψαν τα ίδια παιδιά είναι η **βίδα** με ποσοστό αποτυχίας 58,73%, **ξυράφι** με ποσοστό αποτυχίας 71,43%, **σούβλα** με ποσοστό αποτυχίας 80,95% και **ραπτομηχανή** με ποσοστό αποτυχίας 61,9%.

Στις ηλικίες 5-6 ετών οι εικόνες που δυσκόλεψαν τα παιδιά στην κατονομασία ουσιαστικών είναι το **σύκο** με ποσοστό αποτυχίας 69,57%, **ταψί** με ποσοστό αποτυχίας 63,32%, **ξυράφι** με ποσοστό αποτυχίας 60,87%, **μπρίκι** με ποσοστό αποτυχίας 59,42%, **σούβλα** με ποσοστό αποτυχίας 82,61% και η **ραπτομηχανή** με ποσοστό αποτυχίας 60,87%.

Στην εύρεση ρημάτων στην ίδια ηλικία, η μόνη λέξη που δυσκόλεψε τα παιδιά είναι η **σούβλα** με ποσοστό αποτυχίας 50,73%.

Μια άλλη παρατήρηση που θα μπορούσαμε να κάνουμε όσον αφορά την αξιολόγηση της αναγνωστικής ετοιμότητας του παιδιού στην ηλικία 5-6 ετών, είναι ότι η συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης δεν μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστη διότι το παιδί επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες.

Καθώς το παιδί καλείται να αναγνώσει την λέξη-στόχο που κάθε φορά του ζητείται, επηρεάζεται από το οπτικό ερέθισμα δηλαδή από την απεικόνιση της λέξης. Με αυτό τον τρόπο δεν μπορούμε να γνωρίζουμε απόλυτα αν γνωρίζει ανάγνωση οπότε διαβάζει την λέξη και μας την λέει ή αν αναγνωρίζει την λέξη-στόχο από την εικόνα της οπότε και μας την κατονομάζει. Έτσι στο τρίτο σκέλος της χορήγησης, την φωνολογική ανάγνωση, χωρίς να είμαστε σίγουροι αν τα παιδιά διάβαζαν τις λέξεις ή τις αντιστοιχούσαν με την εικόνα που έβλεπαν, οι λέξεις που δυσκολεύτηκαν είναι το **σύκο** με ποσοστό αποτυχίας 66,66%, η **κούκλα** με ποσοστό αποτυχίας 46,97%, το **μπρίκι** με ποσοστό αποτυχίας 59,42%, η **μπριζόλα** με ποσοστό αποτυχίας 49,28%, η **βίδα** με ποσοστό αποτυχίας 50,73%, το **ξυράφι** με ποσοστό αποτυχίας 81,16%, η **κουζίνα** με ποσοστό αποτυχίας 63,76% και το **ταψί** με ποσοστό αποτυχίας 56,52%.

Μια τελευταία παρατήρηση με βάση τα στατιστικά δεδομένα, είναι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων στο σύνολο της έρευνας μας το οποίο δεν επηρέασε όμως την απόδοση των παιδιών. Αυτό προκύπτει από την ελάχιστη μέτρηση η οποία θα έπρεπε να είναι 7.77 και η δικιά μας είναι λιγότερο από 5. Επίσης προκύπτει και από τον συντελεστή Cronbach α ο οποίος είναι ίσος με 0,446, κάτι το οποίο προδίδει πως η εσωτερική συνοχή δεν είναι καλή αλλά "φτωχή".

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Baker,L. & Cantwell,D.P.(1990),The association between emotional/behavioural disorders and learning disorders in children with speech/language disorders.Advances in Learning and Behavioral disabilities,6,27-46.
2. Carrow-Woolfolk,E, &Lynch, J.I.(1982).An integrative approach to language disorders in children, New York: Grune & Stratton.
3. Dollagan,C.A.(1987).Fast mapping in normal and language-impaired children. Journal of Speech and Hearing Disorders,52.218-222.
4. 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.
5. Καλαντζής K., (1985). Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία φωνή, ομιλία, ανάγνωση, γραφή. Αθήνα. Καραβίας Ρουσόπουλος.
6. Καρπαθίου X., (1998). Νευρογλωσσολογία Λογοθεραπεία, Τόμος 1. Αθήνα, Έλλην.
7. Katz,H. (1986).Speech production/phonological deficits in reading-disordered children.Journal of Learning Disabilities,19,504-508.
8. 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.
9. Leonard,L., Nippold, M. Kail R. & Hale,C.(1983).Picture naming in language-impaired children.Journal of speech and hearing research,26,609-615.
10. Lerner J.(1997).Learning disabilities:theories,diagnosis and teaching strategies(7th ed)Boston:Houghton Mifflin.
11. 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.
12. McGregor,K.K & Windsor,J.(1996) Effects of priming on the naming of preschool-ers with word-finding deficits. Journal of speech and hearing research,39,1048-1058.
13. 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)

14. Πόρποδα Κ. (1999). Γνωστική ψυχολογία. Τόμος 2. Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας. Αθήνα. Μορφωτική.
15. 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.
16. 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
17. Rubin, H. & Liberman, I (1983). Exploring the oral and written language errors made by language disabled children. *Annals of dyslexia*, 33, 110-120.
18. Στασινός, (1993). Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Αθήνα, Παιδαγωγική σειρά, Gutenberg
19. Smith, C., R. (1991). Learning disabilities: The interaction of learner, task and setting. Boston, Allyn & Bacon.
20. Torgesen, J.K. Wagner, R., K. & Rashotte, C., A. (1994). Longitudinal studies of phonological and reading. *Journal of learning disabilities*. 27, 276-286.
21. Wolf, M. & Goodglass, H. (1986). Dyslexia, dysnomia and lexical retrieval: A longitudinal investigation. *Brain and language*, 28, 154-168.
22. Baker, S., Simmons, D., & Kameenui, E. (1998). Vocabulary acquisition: Research bases. In D. C. Simmons & E. J. Kameenui, Eds., *What reading tells us about children with diverse learning needs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
23. Γαβρηλίδου, Ζ. (2002). Αρχές και στάδια φωνητικής συνειδητοποίησης και διόρθωσης κατά την προσχολική ηλικία. *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας*, τ.1, Ρέθυμνο, Παν/μιο Κρήτης, σ. 122 – 128.
24. Γαβρηλίδου, Ζ. (2003). *Φωνητική Συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Πηγές Διαδικτύου

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA)

<http://www.asha.org>,

National Institute for Literacy:

<http://www.nifl.gov>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

**ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΕΚΦΡΑΣΗΣ
ΖΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΒΙΚΤΩΡΙΑ - ΤΑΦΙΑΔΗΣ ΔΙΟΝΥΣΗΣ - ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΑΓΓΕΛΟΣ**

Τομέας 1. Γενικές Πληροφορίες

Όνομα	Ημερ. Γέννησης _____	Ηλικία ____	Αγόρι <input type="checkbox"/>
Εξεταζόμενου/ης _____	Κορίτσι <input type="checkbox"/>		
Διεύθυνση	Πόλη/Νομός/ΤΚ		
_____	_____		
Τηλέφωνο	E _____	–	mail _____
_____	_____		
Φυλή: Ασιατική <input type="checkbox"/>	Μαύρη <input type="checkbox"/>	Λευκή <input type="checkbox"/>	Υπηκοότητα: Ελληνική <input type="checkbox"/>
Άλλη <input type="checkbox"/>			Μη Ελληνική <input type="checkbox"/>

Τομέας 2. Οι Βαθμολογίες της

Δοκιμασίας

Ηλικία 3 έως 4 ετών

Υποδοκιμασία Έκφρασης - Ουσιαστικά.

Υποδοκιμασία Έκφρασης – Κατηγορίες

Ηλικία 4 έως 5 ετών

Υποδοκιμασία Έκφρασης - Ουσιαστικά.

Υποδοκιμασία Έκφρασης – Ρήματα

Ηλικία 5 έως 6 ετών

Υποδοκιμασία Έκφρασης - Ουσιαστικά. (A+B)

Υποδοκιμασία Έκφρασης – Ρήματα

Υποδοκιμασία Φωνολογικής Ανάγνωσης – Ουσιαστικά (A+B)

ΖΑΚΟΠΟΥΛΟΥ - ΤΑΦΙΑΔΗΣ - ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

Τομέας 3. Υποδοκιμασία Έκφρασης – Ουσιαστικά & Κατηγορίες

Ερέθισμα	Άλλη απόκριση	Σκορ	Ερέθισμα	Άλλη απόκριση	Σκορ
Γάτα			Μπρίκι		
Γουρούνι			Κατσαρόλα		
Αγελάδα			Τυρί		
Σκύλος			Σοκολάτα		
Μήλο			Παγωτό		
Σύκο			Μπριζόλα		
Μπανάνα			Σύνολο		<input type="text"/>
Σταφύλι			Ζώα		
Μπαλόνι			Φρούτα		
Ποδήλατο			Παιχνίδια		
Τρενάκι			Κουζινικά		
Ταψί			Τρόφιμα		
Τηγάνι			Σύνολο		<input type="text"/>

Οδηγίες: Χορηγήστε την κάθε εικόνα ξεχωριστά και ρωτήστε τον/την εξεταζόμενο/νη «**Τι είναι αυτός;**». Δώστε έναν βαθμό για κάθε σωστή απάντηση και 0 βαθμούς για κάθε λάθος απάντηση. Στην στήλη άλλη απόκριση σημειώστε την λάθος απόκριση του/της εξεταζόμενου/νης.

Τομέας 4. Υποδοκιμασία Έκφρασης – Ουσιαστικά & Ρήματα

Ερέθισμα	Άλλη απόκριση	Σκορ	Ερέθισμα	Άλλη απόκριση	Σκορ
Βίδα			Σκούπα		
Ψαλίδι			Σούβλα		
Τηλέφωνο			Κλειδί		
Ξυράφι			Μικρόφωνο		
Κουτάλι			Ελικόπτερο		
Κουζίνα			Ραπτομηχανή		
Πιρούνι			Βιολί		
Μολύβι			Ρολόι		
Ποτήρι			Γυαλιά		

Μπρίκι					Σύνολο		
Σκάλα							

ΖΑΚΟΠΟΥΛΟΥ - ΤΑΦΙΑΛΗΣ - ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

Οδηγίες: Χορηγήστε την κάθε εικόνα ξεχωριστά και ρωτήστε τον/την εξεταζόμενο/νη «**Τι είναι αυτό;**». Μετά ρωτήστε «**Τι κάνουμε με αυτό;**» Δώστε έναν βαθμό για κάθε σωστή απάντηση και 0 βαθμούς για κάθε λάθος απάντηση στην πρώτη στήλη για τα ουσιαστικά και στην δεύτερη στήλη για τα ρήματα. Στην στήλη άλλη απόκριση σημειώστε την λάθος απόκριση του/της εξεταζόμενου/νης για τα ουσιαστικά και τα ρήματα.

Τομέας 5Α. Υποδοκιμασία Έκφρασης – Ουσιαστικά, Ρήματα και Φωνολογική Ανάγνωση

Ερέθισμα	Άλλη απόκριση	Σκορ	Ερέθισμα	Άλλη απόκριση	Σκορ
Γάτα			Γάτα		
Γουρούνι			Γουρούνι		
Αγελάδα			Αγελάδα		
Σκύλος			Σκύλος		
Μήλο			Μήλο		
Σύκο			Σύκο		
Μπανάνα			Μπανάνα		
Σταφύλι			Σταφύλι		
Μπαλόνι			Μπαλόνι		
Ποδήλατο			Ποδήλατο		
Τρενάκι			Τρενάκι		
Ταψί			Ταψί		
Τηγάνι			Τηγάνι		
Μπρίκι			Μπρίκι		
Κατσαρόλα			Κατσαρόλα		
Τυρί			Τυρί		
Σοκολάτα			Σοκολάτα		
Παγωτό			Παγωτό		
Μπριζόλα			Μπριζόλα		
Σύνολο Ουσιαστικά Α			Σύνολο Φωνολογικής Ανάγνωσης Α		

Οδηγίες: Χορηγήστε την κάθε εικόνα ξεχωριστά και ρωτήστε τον/την εξεταζόμενο/νη «**Τι είναι αυτό;**». Μετά ρωτήστε «**Πες μου τι λέει εδώ;**» Δώστε έναν βαθμό για κάθε σωστή απάντηση και 0 βαθμούς για κάθε λάθος απάντηση. Στην στήλη άλλη απόκριση σημειώστε την λάθος απόκριση του/της εξεταζόμενου/νης για τα ουσιαστικά και την φωνολογική ανάγνωση και αθροίστε αντίστοιχα στα «Σύνολο Ουσιαστικά Α» και «Σύνολο Φωνολογικής Ανάγνωσης Α».

ΖΑΚΟΠΟΥΛΟΥ - ΤΑΦΙΑΛΗΣ - ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

Τομέας 5B. Υποδοκιμασία Έκφρασης – Ουσιαστικά, Ρήματα και Φωνολογική Ανάγνωση

Ερέθισμα	Άλλη απόκριση	Σκορ	Ερέθισμα	Άλλη απόκριση	Σκορ
Βίδα			Βίδα		
Ψαλίδι			Ψαλίδι		
Τηλέφωνο			Τηλέφωνο		
Ξυράφι			Ξυράφι		
Κουτάλι			Κουτάλι		
Κουζίνα			Κουζίνα		
Πιρούνι			Πιρούνι		
Μολύβι			Μολύβι		
Ποτήρι			Ποτήρι		
Μπρίκι			Μπρίκι		
Σκάλα			Σκάλα		
Σκούπα			Σκούπα		
Σούβλα			Σούβλα		
Κλειδί			Κλειδί		
Μικρόφωνο			Μικρόφωνο		
Ελικόπτερο			Ελικόπτερο		
Ραπτομηχανή			Ραπτομηχανή		
Βιολί			Βιολί		
Ρολόι			Ρολόι		
Σύνολο Ουσιαστικά Β			Σύνολο Ρήματα		

Ερέθισμα	Άλλη απόκριση	Σκορ	Ερέθισμα	Άλλη απόκριση	Σκορ
Βίδα			Σκούπα		
Ψαλίδι			Σούβλα		
Τηλέφωνο			Κλειδί		
Ξυράφι			Μικρόφωνο		
Κουτάλι			Ελικόπτερο		
Κουζίνα			Ραπτομηχανή		
Πιρούνι			Βιολί		
Μολύβι			Ρολόι		
Ποτήρι			Γυαλιά		
Μπρίκι			Σύνολο Φωνολογικής Ανάγνωσης		B
Σκάλα					

ΖΑΚΟΠΟΥΛΟΥ - ΤΑΦΙΑΛΗΣ - ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

Οδηγίες: Χορηγήστε την κάθε εικόνα ξεχωριστά και ρωτήστε τον/την εξεταζόμενο/νη «**Τι είναι αυτό;**». Μετά ρωτήστε «**Τι κάνουμε με αυτό;**» και τέλος ρωτήστε «**Πες μου τι λέει εδώ;**» Δώστε έναν βαθμό για κάθε σωστή απάντηση και 0 βαθμούς για κάθε λάθος απάντηση. Στην στήλη άλλη απόκριση σημειώστε την λάθος απόκριση του/της εξεταζόμενου/νης για τα ουσιαστικά, τα ρήματα και την φωνολογική ανάγνωση και αθροίστε αντίστοιχα στα «Σύνολο Ουσιαστικά B», «Σύνολο Ρήματα» και «Σύνολο Φωνολογικής Ανάγνωσης B».

Γενικές οδηγίες βαθμολόγησης

- **Για την Ηλικία 3 έως 4**

Μεταφέρετε το «Σύνολο Ουσιαστικά» και «Σύνολο Κατηγορίες» στην 1^η σελίδα του φυλλαδίου καταγραφής απαντήσεων

- **Για την Ηλικία 4 έως 5**

Μεταφέρετε το «Σύνολο Ουσιαστικά» και «Σύνολο Ρήματα» στην 1^η σελίδα του φυλλαδίου καταγραφής απαντήσεων

- **Για την Ηλικία 5 έως 6**

Αθροίστε τα «Σύνολο Ουσιαστικά Α» και «Σύνολο Ουσιαστικά Β» και περάστε την τελική επίδοση του/της εξεταζόμενης στην 1η σελίδα του φυλλαδίου στην ηλικία 5 έως 6 στο «Υποδοκιμασία Έκφρασης - Ουσιαστικά. (A+B)» παρόμοια αθροίστε τα «Σύνολο Φωνολογικής Ανάγνωσης Α» και «Σύνολο Φωνολογικής Ανάγνωσης Β» στην 1η σελίδα του φυλλαδίου στην ηλικία 5 έως 6 στο «Υποδοκιμασία Φωνολογικής Ανάγνωσης – Ουσιαστικά (A+B)». Για το «Σύνολο Ρήματα» σε αυτή την ηλικία απλά μεταφέρετε το αποτέλεσμα στο αντίστοιχο χώρο της 1^{ης} σελίδας στην ηλικία 5 έως 6

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Επιστολή Συγκατάθεσης στην Έρευνα

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ

Ο/ Η κάτωθι υπογεγραμμένος/ η

Συμφωνώ να συμμετάσχει το παιδί μου στην ερευνητική εργασία των σπουδαστών Ασμίδου Δήμητρας, Γιαννιού Λαμπρινής, Γιαννουλάκη Αντρέα, Μανιάτη Θεοδώρας, Μεγγίσογλου Ευθυμίας, Μουτουσίδου Καλλιόπης, Ξενογιώργη Αικατερίνης, Παναγιωτίδη Αλέξανδρου, Σβολιανίτη Χριστίνας και Τσουρουνάκη Άγγελου «Δοκιμασία αξιολόγησης επιπέδου λεξιλογίου και έκφρασης», 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 τον/ην Ασμίδου Δήμητρα, Γιαννιού Λαμπρινή, Γιαννουλάκη Αντρέα, Μανιάτη Θεοδώρα, Μεγγίσογλου Ευθυμία, Μουτουσίδου Καλλιόπη, Ξενογιώργη Αικατερίνη, Παναγιωτίδη Αλέξανδρο, Σβολιανίτη Χριστίνα και Τσουρουνάκη Άγγελο 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 υπάρξει 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