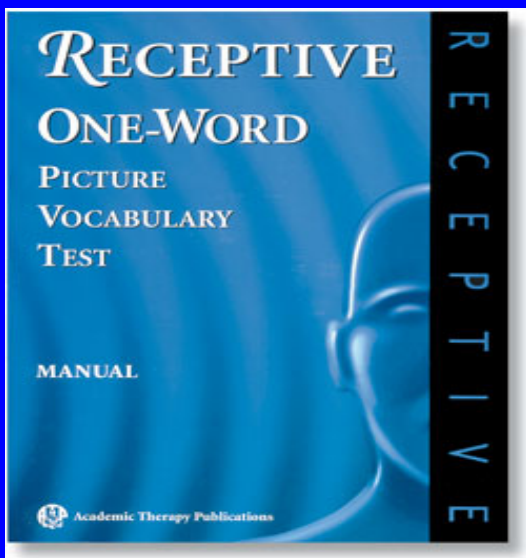




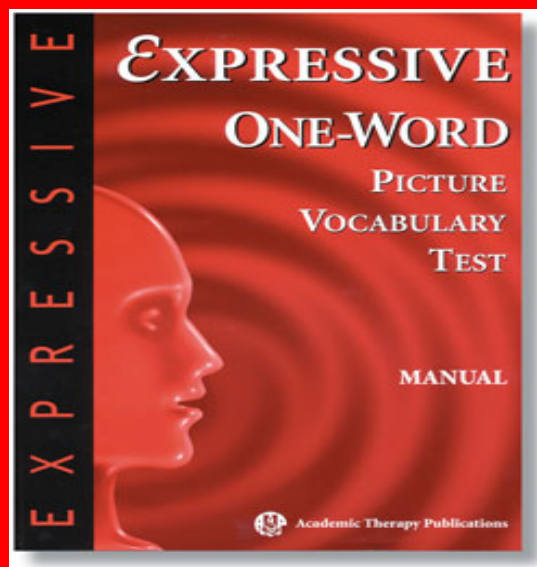
Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΙΑΣ



ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΑΠΟ
ΕΙΚΟΝΑ 3^η έκδοση
[RECEPTIVE ONE – WORD PICTURE
VOCABULARY TEST 3rd Edition]

ROWPVT & EOWPVT (μια συνδυαστική
τους στην ηλικιακή ομάδα των 3 ετών

Σπουδάστρια:
Τσιριπλή Ταξιάρχουλα
Α.Μ.: 10825



ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ
ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟΥ
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΑΠΟ
ΕΙΚΟΝΑ 3^η έκδοση
[EXPRESSIVE ONE – WORD PICTURE
VOCABULARY TEST 3rd Edition]

πilotική μεταφορά και αξιολόγησή
έως 3 ετών και 11 μηνών)

Επιβλέπων καθηγητής:
Βρυώνης Γεώργιος

Περιεχόμενα

Σελ.

Περίληψη Ελληνική	4
--------------------------	----------

Ευχαριστίες	5
--------------------	----------

Κεφάλαιο 1^ο. Εισαγωγικά Στοιχεία

1.1. Η Γλώσσα	7
----------------------	----------

1.2. Η Γλωσσική Ανάπτυξη	8
---------------------------------	----------

1.2.1 Τα Ερμηνευτικά Μοντέλα της Ανάπτυξης της Γλώσσας	13
---	-----------

1.2.2. Η Φωνολογική, η Συντακτική, η Σημασιολογική, η Μορφολογική Ανάπτυξη, και οι Πραγματολογικές Γνώσεις	21
---	-----------

1.2.3. Το Λεξιλόγιο και οι άλλες Γλωσσικές Διαδικασίες	37
---	-----------

1.3. Ο Σκοπός της Έρευνας και οι Ερευνητικές Υποθέσεις	39
---	-----------

Κεφάλαιο 2^ο. Μια Σύντομη Παρουσίαση των ROWPVT και EOWPVT

2.1. Η Παρουσίαση του τεστ ROWPVT	42
--	-----------

i) Οι Προϋποθέσεις Χορήγησης του τεστ	43
--	-----------

ii) Ο Τρόπος Χορήγησης και Βαθμολόγησης του τεστ	45
---	-----------

2.2. Η Παρουσίαση του τεστ EOWPVT	48
--	-----------

i) Οι Προϋποθέσεις Χορήγησης του τεστ	49
--	-----------

ii) Ο Τρόπος Χορήγησης και Βαθμολόγησης του τεστ	51
---	-----------

Κεφάλαιο 3^ο. Η Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1. Η Περιγραφή της Μεθοδολογίας	57
--	-----------

3.2. Ο Σχεδιασμός της Έρευνας	57
--------------------------------------	-----------

3.2.1. Η Μετάφραση και η Προσαρμογή του τεστ	57
---	-----------

3.2.2. Η Πιλοτική Έρευνα	58
---------------------------------	-----------

3.2.3. Η Στατιστική Ανάλυση και η Κωδικοποίηση	60
---	-----------

3.3. Ο Καθορισμός Πληθυσμού και Μέγεθος Δείγματος	64
--	-----------

3.4. Τα Μέσα Συλλογής Δεδομένων	64
--	-----------

3.5. Η Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων και η Στατιστική Ανάλυση	64
--	-----------

3.6. Οι Περιορισμοί	65
Κεφάλαιο 4°. Τα Συμπεράσματα και η Συζήτηση	
4.1.1. Η Περιγραφή Του Δείγματος	67
4.1.2. Οι Απαντήσεις και τα Ποσοστά Λαθών	67
4.2. Η Περίληψη Αποτελεσμάτων	67
4.3. Τα Συμπεράσματα	68
Βιβλιογραφία	70
Παράρτημα Α. Η Φόρμα Συμπλήρωσης EOWPVT	83
Παράρτημα Β. Η Φόρμα Συμπλήρωσης ROWPVT	88

Περίληψη

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η πιλοτική μεταφορά και αξιολόγηση για την Ελληνική πραγματικότητα των τεστ **Expressive One Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT) Third Edition** και **Receptive One Word Picture Vocabulary Test (ROWPVT) Third Edition**. Πρόκειται για δύο ατομικά χορηγούμενες δοκιμασίες οι οποίες αξιολογούν την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί ή να κατονομάζει αντικείμενα, ενέργειες και έννοιες. Τα πρωτότυπα EOWPVT και ROWPVT δημιουργήθηκαν από τον R. Brownell το 2000 και αξιολογεί τη γλωσσική ικανότητα παιδιών από 3 ετών και 0 μηνών έως 3 ετών και 11 μηνών.

Μεθοδολογία: Προκειμένου για την εφαρμογή και την πιλοτική μεταφορά των EOWPVT και ROWPVT Third Edition χρησιμοποιήθηκε το προσφερόμενο υλικό, το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά. Επίσης, μία πιλοτική έρευνα έγινε για να μπορέσουν να ελεγχθούν αυτές οι προσαρμογές, πριν χορηγηθεί το τεστ σε τελική μορφή. Ακολουθήθηκαν οι οδηγίες χορήγησης και βαθμολογίας που περιγράφονται στο βιβλίο οδηγιών του πρωτότυπου. Η δοκιμασία χορηγήθηκε σε 60 παιδιά ηλικίας από 3 ετών και 0 μηνών έως 3 ετών και 11 μηνών, 30 αγόρια και 30 κορίτσια. Η συλλογή του δείγματος έγινε σε παιδικούς σταθμούς του Δήμου Άνω Πατησίων Αθηνών. Κατά τη διαδικασία της χορήγησης δεν παρουσιάστηκε κανένα πρόβλημα.

Αποτελέσματα: Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε καλή γενική συνοχή των στοιχείων. Κατά τα άλλα δεν προκύπτει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του Ελληνικού και του Αμερικάνικου δείγματος για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

Συμπεράσματα / Προτάσεις: Οι κλίμακες σε αυτή την ομάδα φαίνεται να ταιριάζουν με την Ελληνική πραγματικότητα με κάποιες προϋποθέσεις που αφορούν συγκεκριμένες αλλαγές του προσφερόμενου υλικού και οι οποίες προτείνονται.

Ευχαριστίες

Είμαι ειλικρινά ευγνώμων για την καθοδήγηση, συμβουλή και ενθάρρυνση που μου παρείχε ο επιβλέπων καθηγητής μου, Βρυώνης Γεώργιος. Ο οποίος στάθηκε δίπλα μου και με βοήθησε σημαντικά δίνοντας μου τις απαραίτητες πληροφορίες και κατευθύνσεις ώστε να φέρω εις πέρας την πτυχιακή μου εργασία. Νιώθω υποχρεωμένη σε αυτό το σημείο να του πω ένα μεγάλο ευχαριστώ.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω όλους εκείνους που παρείχαν, στα όρια του δυνατού, την υποστήριξη τους σε αυτή την έρευνα, δίνοντας τις επαγγελματικές τους συμβουλές για την επιτυχία αυτού του προγράμματος. Ευχαριστώ κάθε άτομο ξεχωριστά που συμμετείχε σε αυτό το ερευνητικό εγχείρημα.

Ολοκληρώνοντας θέλω να ευχαριστήσω τους δυο παιδικούς σταθμούς του Δήμου Άνω Πατησίων Αθηνών που άνοιξαν τις πόρτες τους και με δέχτηκαν με μεγάλο ενθουσιασμό και απόλυτη εμπιστοσύνη. Δίνοντας μου έτσι την ευκαιρία να κάνω το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας μου.

Τέλος ευχαριστώ τους γονείς μου οι οποίοι με στηρίζουν σε κάθε μου βήμα.



Τα Εισαγωγικά Στοιχεία

Κεφάλαιο 1^ο. Εισαγωγικά Στοιχεία

1.1. Η Γλώσσα

Ένα μωρό κλαίει για να δηλώσει ότι πεινάει. Ένας σκύλος γαβγίζει για να διώξει κάποιον ανεπιθύμητο. Ένας παπαγάλος καθρεφτίζεται και φωνάζει: «Όμορφο πουλί». Μια μέλισσα «μιλάει χορεύοντας» για να πληροφορήσει τις άλλες πού υπάρχει γύρη. Ένα παιδί λέει: «Δεν μου αρέσουν τα ψάρια και δεν θα τα φάω». Ποια από όλες αυτές τις εκφράσεις αποτελεί και αντιπροσωπεύει γλώσσα; Ασφαλώς καθεμιά επιδιώκει τη μεταφορά ενός μηνύματος. Όλες οι μορφές χαρακτηρίζονται ως επικοινωνία με στόχο τη μεταβίβαση μιας πληροφορίας, αλλά γενικά αποδεκτό είναι ότι μονάχα το τελευταίο απόσπασμα, πιστοποιείται ως γλώσσα, λόγος (Πήτα 1998).

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 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 (Zάχος 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 Γλωσσική Ανάπτυξη

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.

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 επιτρεπούς 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.

Η έρευνα για την ανάπτυξη της γλώσσας έχει βασιστεί κυρίως σε ηχογραφημένες καθώς και μαγνητοσκοπημένες σκηνές γλωσσικής συναλλαγής του παιδιού με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος. Στις περισσότερες περιπτώσεις πρόκειται για εκτεταμένη διαχρονική παρατήρηση πολύ λίγων παιδιών. Δεν έχουν λείψει, όμως, και οι συγχρονικές έρευνες, που συνέλεξαν περιορισμένα δείγματα λόγου από μεγάλο αριθμό παιδιών, συνήθως ίδιας ηλικίας. Είχαμε, ακόμη, λίγα πειράματα κατανόησης και παραγωγής του λόγου, καθώς και αναπαραστάσεις της διαδικασίας μάθησης σε υπολογιστές. Ιδιαίτερα τη δεκαετία του '80, η έρευνα επεκτάθηκε σε μια σειρά από γλώσσες, πέρα από την πολυμελετημένη αγγλική. Δόθηκε έτσι η ευκαιρία όχι μόνο για χαρτογράφηση της ανάπτυξης των παιδιών του κόσμου, αλλά και για θεωρητικά συμπεράσματα ως προς τη διαδικασία μάθησης της γλώσσας εν γένει, που στηρίζονται σε ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις για διαγλωσσικές καθώς και πολιτισμικές διαφορές και ομοιότητες.

Η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης παραμένει εμπειρικά και θεωρητικά ιδιαίτερα συνδεδεμένη με τη γλωσσολογία, με ένα διπλό τρόπο. Από τη μία, η εμπειρική περιγραφή της ανάπτυξης εξαρτάται από το θεωρητικό μοντέλο της γλώσσας που ασπάζεται κανείς ως το τελικό προϊόν της πορείας ανάπτυξης, όπως, άλλωστε, η μελέτη της εκμάθησης οποιονδήποτε γνώσεων

προϋποθέτει ένα θεωρητικό μοντέλο ως προς το ποιες είναι αυτές οι γνώσεις. Είναι έτσι κατανοητό το γιατί η μελέτη της γλώσσας του παιδιού αναπτύχθηκε πάντα σε συνάρτηση με τις εξελίξεις στην ίδια τη γλωσσολογία. Ταυτόχρονα, όμως, η περιγραφή και ερμηνεία της ανάπτυξης της γλώσσας συνεισφέρει καθοριστικά σε μια θεωρία της γλώσσας. Τα αρχικά, ενδιάμεσα και τελικά στάδια της ανάπτυξης είναι, σύμφωνα με τη θεωρία του Chomsky, πιθανές μορφές της ανθρώπινης γλώσσας.

Η επαναστατική επίδραση της θεωρίας του Chomsky σφράγισε τη μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης, όπως θα δούμε επανειλημμένα παρακάτω. Το ενδιαφέρον, όμως, για την παιδική γλώσσα είχε αρχίσει αρκετά νωρίτερα, κατ' αρχήν με τα ημερολόγια της ανάπτυξης των παιδιών τους, που συνήθιζαν να κρατούν ορισμένοι επιστήμονες-γονείς, κυρίως κατά τα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Ακόμη, παρατηρήθηκε, κυρίως κατά το μεσοπόλεμο, ενδιαφέρον για τη σχέση της γλώσσας με τη σκέψη, κυρίως από τους Σοβιετικούς ψυχολόγους. Η θεωρία του Chomsky, όμως, είχε προσφέρει, από το 1957 και μετά, ανεκτίμητα θεωρητικά εργαλεία ανάλυσης της γλώσσας, τα οποία, μαζί με τις τεχνολογικές προόδους (υπολογιστές, μαγνητόφωνο, βίντεο), δημιούργησαν έναν από τους πιο ανθηρούς, εμπειρικά και θεωρητικά, τομείς των επιστημών του ανθρώπου.

Η σημαντική υπόθεση του Chomsky ήταν ο λεγόμενος Μηχανισμός Κατάκτησης της Γλώσσας, η εγγενής γνώση κάθε παιδιού - που ξεκινά να μάθει μια συγκεκριμένη γλώσσα για τη μορφή των ανθρωπίνων γλωσσών εν γένει. Η ιδέα ότι είναι απόλυτα αναγκαίο να υποθέσουμε μια προδοσμένη γνώση για τη γλώσσα απορρέει από την πίστη του Chomsky ότι η γλώσσα είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο γνωστικό σύστημα, το οποίο δεν είναι δυνατό να μαθευτεί με βάση τις αρχές του εμπειριοκρατισμού - συνειρμική μάθηση και επαγωγική δόμηση - ιδιαίτερα εάν πάρουμε υπόψη το περιορισμένο χρονικό διάστημα και την έλλειψη συστηματικής διδασκαλίας. Μόνο μια εγγενής γνώση για τη δομή των ανθρώπινων γλωσσών μπορεί να οδηγήσει το παιδί στη γρήγορη ανακάλυψη του συγκεκριμένου συστήματος της μητρικής γλώσσας. Αυτή η εγγενής γνώση είναι, σε τελική ανάλυση, και μια θεωρία της ανθρώπινης γλώσσας ή των καθολικών της χαρακτηριστικών, δηλαδή των πιθανών ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στις γλώσσες του κόσμου.

Οι επιπτώσεις των εμπειρικών μελετών της παιδικής γλώσσας που ακολούθησαν τη διατύπωση της γενετικής μετασχηματιστικής γραμματικής του Chomsky, το 1957, ήταν τεράστιες για τη θεωρητική και μεθοδολογική κατεύθυνση της επιστήμης της ψυχολογίας. Όσο

κι αν ο Chomsky επηρέασε, με όλα όσα είπε για τη γλώσσα, την κατάσταση της ψυχολογίας, τα εμπειρικά αποτελέσματα λειτούργησαν πιο πολύ απ' όλες τις ιδέες για ένα ριζικά νέο κλίμα.

Ο κύριος στόχος μερικών - αλλά καθοριστικών - μελετών που παρατηρούμε τα πρώτα χρόνια ήταν να αποδείξουν ότι η μάθηση της γλώσσας από το παιδί δεν είναι αποτέλεσμα μίμησης δομών, όπως ισχυριζόταν λίγο - πολύ ο μπιχεβιοριστής ψυχολόγος Skinner, αλλά αποτέλεσμα νοητικών κανόνων που το παιδί εξάγει από την ομιλία που ακούει και που εφαρμόζει, στη συνέχεια, δίνοντας ορισμένες φορές δικές του πρωτότυπες δομές. Φάνηκε, π.χ., ότι τα παιδιά δε μιμούνται παθητικά ούτε καν σε περιπτώσεις που τους ζητούμε να επαναλάβουν προτάσεις που μόλις άκουσαν, αλλά συχνά αναπλάθουν τις προτάσεις σύμφωνα με τους συντακτικούς κανόνες που έχουν κατά νου σε κάθε στιγμή της ανάπτυξης. Ακόμη, τα γλωσσικά "λάθη" των παιδιών συνιστούν διαφορές από το γλωσσικό σύστημα των ενηλίκων, στηρίζονται δε πάντα σε γλωσσικούς κανόνες. Αποδεικνύουν την εσωτερική λειτουργία κανόνων και στα παιδιά, όπως φαίνεται, π.χ., στις περιπτώσεις εκείνες όπου ομαλοποιείται μια ανωμαλία της γλώσσας (έθελε αντί για ήθελε), κατά το πρότυπο της συντριπτικής πλειοψηφίας των ρημάτων που αρχίζουν στον παρατατικό με την αύξηση /ε/. Υποδεικνύουν ότι η μίμηση δομών δε διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση της γλώσσας, όπου το παιδί καταπιάνεται ενεργά με την ανακάλυψη και εφαρμογή κανόνων.

Οι λίγες αυτές μελέτες οδήγησαν μιαν άκρως εμπειριοκρατική παράδοση, στην ψυχολογία, στις Η.Π.Α., κυρίως, να αλλάξει κατεύθυνση σε ελάχιστο χρόνο, από την προσήλωση στη θεωρία της συμπεριφοράς προς τη νοησιαρχική μελέτη της μάθησης και της γνώσης. Η μεγάλη διαμάχη μεταξύ Skinner και Chomsky, ως προς τους μηχανισμούς μάθησης της γλώσσας, δε χρειαζόταν παρά ελάχιστη εμπειρική στήριξη των ιδεών του τελευταίου, για να οδηγήσει την ψυχολογία στο να παραδεχτεί ένα νοητικό παράγοντα στη μάθηση και στη γνώση, που μέχρι τότε αρνούνταν πεισματικά, μελετώντας μόνο τη συμπεριφορά.

Στη συνέχεια, η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης πέρασε από διάφορες φάσεις, ακολουθώντας, σχεδόν πάντα, τις θεωρητικές εξελίξεις της γλωσσολογίας. Διακρίνουμε τουλάχιστον τρεις σημαντικές περιόδους, με διαφορές ως προς το συγκεκριμένο εμπειρικό αντικείμενο της γλωσσικής ανάπτυξης, καθώς και τους τρόπους περιγραφής και θεωρητικής ερμηνείας της.

Στη δεκαετία του 1960, η έμφαση βρισκόταν στην κατάκτηση του συντακτικού και οι ερμηνείες ήθελαν τη γραμματική ή συντακτική πολυπλοκότητα των γλωσσικών δομών ως τον

παράγοντα που καθορίζει τη χρονική σειρά με την οποία εμφανίζονται κατά την πορεία της ανάπτυξης. Οι περιγραφές της ανάπτυξης βασίζονταν στις γλωσσολογικές κατηγορίες της εποχής περί γραμματικής (π.χ. υποκείμενα, μετασχηματιστικοί κανόνες). Το 1970, έμφαση δόθηκε στο σημασιολογικό περιεχόμενο των δομών της παιδικής γλώσσας και οι ερμηνείες ήθελαν τη σημασιολογική πολυπλοκότητα των δομών ως τον καθοριστικό παράγοντα. Η περιγραφή βασιζόταν, τώρα, σε σημασιολογικές κατηγορίες της εποχής (π.χ. δράστες, ιδιοκτησία).

Στην πρώτη προσέγγιση τονιζόταν η σημασία που θα είχε μια θεωρία της καθολικής γραμματικής για την εμπειρική πρόβλεψη της χρονικής σειράς εξέλιξης των γλωσσικών δομών στην οντογένεση. Με άλλα λόγια, εάν γνωρίζαμε τι είναι πιο καθολικό -συνηθισμένο- στις γλώσσες του κόσμου, θα μπορούσαμε να πούμε και τι είναι γλωσσικά πιο απλό και, συνεπώς, πιο πρώιμο στην εξέλιξη της παιδικής γλώσσας. Στη δεύτερη προσέγγιση τονιζόταν η σημασία της νοητικής ωρίμανσης ως προϋπόθεση για την κατάκτηση κάθε γλωσσικής δομής. Είχαμε, έτσι, μια επιστροφή στη θεωρητική παράδοση της ψυχολογίας, που, σε τελική ανάλυση, βλέπει τη γλώσσα -όχι ως σύστημα με δική του δομή- αλλά ως απλό ένδυμα της σκέψης.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 δίνεται έμφαση στη μελέτη της επικοινωνίας, με μια σειρά από συνέπειες. Η περίοδος της προγλωσσικής επικοινωνίας θεωρείται πλέον άξια προσοχής και η βάση για τη μετέπειτα ανάπτυξη της γλώσσας. Η ανάπτυξη των πραγματολογικών κανόνων, κοινωνιογλωσσικών κανόνων, διάφορων μορφών λόγου (διάλογος, γραπτός λόγος, αφήγηση κλπ.) βρίσκονται στο προσκήνιο. Χαρακτηριστικές είναι οι μελέτες που χαρτογραφούν την ανάπτυξη των διάφορων λειτουργιών του λόγου (π.χ. αναφορική, εκφραστική, διαπροσωπική χρήση της γλώσσας). Μια θεωρητική ερμηνεία, αυτή του λειτουργισμού, προτείνει ακόμη ότι τη χρονική σειρά εμφάνισης των δομών την καθορίζει η συχνότητα χρήσης τους, καθώς και η χρησιμότητα τους στη ζωή του παιδιού. Ακόμη, η ενασχόληση με θέματα πέραν της γραμματικής οδηγεί και στη μελέτη ευρύτερων περιόδων της ανάπτυξης, εγκαταλείποντας το δόγμα που ήθελε τα παιδιά να κατακτούν τη γλώσσα τους λίγο-πολύ έως τα 5 χρόνια, επειδή τότε παρατηρείται σχετική ολοκλήρωση του γραμματικού συστήματος. Η διεύρυνση του πεδίου μελέτης στη γλωσσική επικοινωνία, επίσης, οδηγεί έμμεσα στη μελέτη της κοινωνικοποίησης, διαδικασία στην οποία η γλώσσα θεωρείται ότι διαδραματίζει κεντρικό ρόλο. Έτσι, αποκτούμε εθνογραφικές μελέτες πάνω στην ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας, που, μεταξύ άλλων δίνουν μια νέα οπτική στις διαδικασίες μάθησης της γλώσσας,

δείχνοντας πόσο πολύ οι θεωρητικές ερμηνείες είχαν, μέχρι τότε, βασιστεί σε πρότυπα ζωής και γλωσσικής επικοινωνίας, χαρακτηριστικά του αστικού δυτικού κόσμου και μόνο.

Σήμερα το συγκεκριμένο θεωρητικό ερώτημα στο οποίο οφείλει να απαντήσει η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης είναι, κατά σχετική ομοφωνία, το εξής: ποια οργανικά και ποια περιβαλλοντικά δεδομένα είναι απαραίτητα για να φτάσει ένα παιδί στην ολοκληρωμένη κατάκτηση μιας γλώσσας, εάν πάρουμε υπόψη μας και τη φύση των ανθρώπινων γλωσσών (που είναι πολύπλοκα γνωστικά συστήματα) αλλά και τις πραγματικές συνθήκες μάθησης (περιορισμένος χρόνος, περιορισμένο γλωσσικό υλικό, έλλειψη συστηματικής διδασκαλίας); Ομοφωνία υπάρχει ως προς το ότι η γλώσσα είναι ένα πολύπλοκο σύστημα. Ακόμη, έχει καθολικά απορριφθεί η υπόθεση των μιχεβιοριστών, που ήθελε τη μίμηση γλωσσικών εκφράσεων ως το βασικό μηχανισμό μάθησης, κι είναι ευρύτατα αποδεκτή η ιδέα ότι η διαδικασία μάθησης συνίσταται στη δόμηση νοητικών κανόνων.

Η διαφωνία αφορά στη φύση των οργανικών δεδομένων είτε πρόκειται για εγγενείς γνωστικές δομές (γνώση περί γλώσσας) είτε για γνωστικές λειτουργίες (διαδικασίες μάθησης). Η μεγάλη διαμάχη, που ξεκινά από βαθιές φιλοσοφικές/επιστημολογικές ρίζες, αφορά στο εάν η μάθηση βασίζεται σε μια επαγωγική ή απαγωγική δόμηση του γλωσσικού συστήματος. Είναι περισσότεροι οι ψυχολόγοι που υποστηρίζουν την πρώτη υπόθεση, προσθέτοντας ότι η κατάκτηση του πολύπλοκου γλωσσικού συστήματος γίνεται δυνατή γιατί υπάρχει έμμεση διδασκαλία της γλώσσας από τους ενήλικες. Οι γλωσσολόγοι, με πρώτο τον Chomsky, πιστεύουν, αντιθέτως, ότι μόνο μια προδεδομένη γνώση για τη δομή των ανθρώπινων γλωσσών καθιστά δυνατό το τεράστιο επίτευγμα της κατάκτησης της γλώσσας. Στη δεκαετία του 70 κυρίως, η εμπειριοκρατική άποψη είχε κυριαρχήσει, ενώ πιο πρόσφατα, στη δεκαετία του 80, η εμπειρική έρευνα δείχνει προχωρημένες γραμματικές γνώσεις πολύ νωρίς στην ανάπτυξη, στηρίζοντας, έτσι, με νέο τρόπο, την υπόθεση περί εγγενούς γνώσης (Κατή Δ. 1989).

1.2.1 Τα ερμηνευτικά μοντέλα της ανάπτυξης της γλώσσας

Η ανάπτυξη της γλώσσας αποτελεί μια πολύχρονη διαδικασία, η επιτυχημένη έκβαση της οποίας εξαρτάται από ποικίλους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Σε όλες όμως τις περιπτώσεις η απόκτηση της γλώσσας ακολουθεί μια σταδιακή πορεία, που παραμένει αμετάβλητη ως προς τη διαδοχική σειρά με την οποία κατακτώνται οι επιμέρους φάσεις ανάπτυξής της. Βεβαίως, η ηλικία κατά την οποία το κάθε παιδί ολοκληρώνει τα στάδια της

ανάπτυξης ποικίλλει εξαιτίας του διαφορετικού βαθμού της βιοψυχολογικής του ανάπτυξης. Με αυτό το σκεπτικό προκύπτουν τα παρακάτω ερωτήματα: Με ποιο τρόπο επιτελείται η γλωσσική ανάπτυξη, με ποιο θεωρητικό μοντέλο προσέγγισης μπορεί να ερμηνευθεί; Πρόκειται για έμφυτη ικανότητα ή είναι αποτέλεσμα εκμάθησης (διδασκαλίας); Οφείλεται σε βιολογικές βάσεις ή όχι; Είναι προϊόν βιολογικής, γνωστικής και κοινωνικής διαδικαστικής αλληλεξάρτησης; Απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα επιχειρούν να δώσουν τα ακόλουθα ερμηνευτικά μοντέλα.

1. Εμπειριοκρατικό μοντέλο

Αυτό είναι επηρεασμένο από την εμπειρική φιλοσοφική θεώρηση του 17ου και 18ου αιώνα και θεωρεί τη μάθηση της γλώσσας το αποτέλεσμα συνεξαρτήσεων ανάμεσα αφενός στα γλωσσικά ερεθίσματα και αντιδράσεις και αφετέρου στο περιβάλλον όπου το παιδί ζει και του οποίου τη γλώσσα μαθαίνει. Πρόκειται, δηλαδή, για μια σχέση αλληλεξάρτησης. Σε αυτή την τάση κυριότερη είναι η *μπιχεβιοριστική* θεωρία (συμπεριφορισμός) του Skinner (1957), η οποία βασίστηκε στα πειράματα ζώων. Σε αυτά τα πειράματα έχει αποδειχθεί ότι τόσο η ανακλαστική όσο και η συντελεστική συμπεριφορά, κατ' επέκταση και η γλώσσα, μπορούν να αποκτηθούν και να τροποποιηθούν με τη μάθηση σε ελεγχόμενο περιβάλλον υπό ελεγχόμενες καθορισμένες συνθήκες και με την εφαρμογή θετικής ή αρνητικής ανάδρασης. Έτσι, το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα όπως τα πειραματόζωα στο "κλουβί του Skinner", αντιδρώντας στα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχεται από το γλωσσικό περιβάλλον.

Για παράδειγμα, η εκμάθηση της λέξης *γάλα* ξεκινά από τη διαπίστωση ότι η θέα του γάλακτος (ανεξάρτητο ερέθισμα) προκαλεί ευχάριστες αντιδράσεις (ανεξάρτητες ανακλαστικές αντιδράσεις) στο πεινασμένο παιδί, όπως ευχαρίστηση, χαμόγελο, έκκριση σάλιου, προσπάθειες να πιάσει το ποτήρι με το γάλα κ.ο.κ. Οι αντιδράσεις αυτές εμφανίζονται όταν το ερέθισμα έχει σχέση με την τροφή, όπως συμβαίνει αρχικά με το ακουστικό ερέθισμα [γαλα] (=εξαρτόν ερέθισμα). Το παιδί, επομένως, μαθαίνει τη λέξη γάλα όταν στο άκουσμα της την κατανοεί και αντιδρά με τον ίδιο τρόπο όπως στη θέα του γάλακτος. Σύμφωνα με την *μπιχεβιοριστική* θεωρία, η μάθηση αυτή μπορεί να επιτευχθεί με το σχηματισμό μιας συνεξάρτησης ανάμεσα στο άσχετο ακουστικό ερέθισμα της λέξης *γάλα* και στις ευχάριστες ανακλαστικές αντιδράσεις του παιδιού. Για να πραγματοποιηθεί αυτή, θα πρέπει κάθε φορά που η μητέρα παρουσιάζει το γάλα (=ανεξάρτητο ερέθισμα) να εκφωνεί τη λέξη γάλα (εξαρτόν ερέθισμα), οπότε το παιδί θα αντιδρά με τον ίδιο φυσιολογικό τρόπο, δηλαδή τις ευχάριστες ανακλαστικές αντιδράσεις. Όταν αυτό

επαναληφθεί πολλές φορές, τότε σχηματίζεται η επιδιωκόμενη συνεξάρτηση του ακουστικού ερεθίσματος (της λέξης *γάλα*, που στην προκειμένη περίπτωση αποκαλείται *εξαρτημένο ερέθισμα*) και των ανακλαστικών αντιδράσεων (που τώρα ονομάζονται *εξαρτημένες αντιδράσεις*). Έτσι, η ακουστική παράσταση της λέξης υποκαθιστά την οπτική παράσταση. Η μάθηση αυτού του είδους βασίζεται στη μέθοδο της κλασικής υποκατάστασης.

Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί η εκμάθηση της λέξης *μπάλα*. Για να μάθει το παιδί να την προφέρει σωστά, θα πρέπει κάθε φορά που αρθρώνει ένα ακουστικό σύνολο το οποίο ακουστικά μοιάζει με τη λέξη *μπάλα*, να δέχεται τη γλωσσική ενίσχυση του γονέα, ο οποίος επιβάλλεται να του απευθύνει το λόγο με προτάσεις του τύπου: *Θέλεις την μπάλα; Αυτή είναι μια όμορφη μπάλα* κ.ο.κ. Με αυτό τον τρόπο η αυθόρμητη γλωσσική αντίδραση του παιδιού [*ba*] (ανεξάρτητη αντίδραση) ενισχύεται προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση και διαμορφώνεται κατάλληλα, έως τη στιγμή που η γλωσσική αντίδραση [*ba*] αρθρωθεί ορθά ως [*bala*], προσδιορίζοντας το συγκεκριμένο αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται. Ο τρόπος αυτός, σύμφωνα με τον οποίο το παιδί μαθαίνει να διαμορφώνει τη φωνολογική παραγωγή του με βάση τις ακουστικά ορθές λέξεις, βασίζεται στη συντελεστική υποκατάσταση.

Η θεωρία του Skinner δέχθηκε δριμύτατη κριτική ως προς τα ακόλουθα σημεία:

1. Την απλουστευμένη ερμηνεία όσον αφορά την απόκτηση των σύνθετων γραμματικοσυντακτικών δομών της γλώσσας, την παράλειψη της προσπάθειας για την κατανόηση των εννοιών και των εννοιολογικών χαρακτηριστικών και κατηγοριών (βλ. Chomsky, 1965).
2. Τη δυνατότητα ερμηνείας ως προς τη μάθηση ολόκληρων φράσεων και προτάσεων, δεδομένου ότι το εννοιολογικό περιεχόμενο μιας πρότασης δεν αποτελεί απλώς το συνολικό άθροισμα των εννοιών των επιμέρους λέξεων που συνθέτουν την πρόταση (βλ. Osgood, 1963, Mittler, 1974).
3. Την αμφισβητούμενη συμβολή της μίμησης στη γλωσσική ανάπτυξη, εφόσον, όπως προαναφέρθηκε στη σχετική ενότητα, το παιδί δεν μιμείται αυτολεξεί ό,τι ακούει από τους γονείς του, αλλά αποδίδει στην πρόταση νέα δομή, η οποία αντιστοιχεί στο δικό του γλωσσικό σύστημα και αντανακλά το γενικότερο επίπεδο της γνωστικής και γλωσσικής του ανάπτυξης.
4. Τέλος, την ολοκληρωτική παράβλεψη του παράγοντα της δημιουργικότητας της παιδικής γλώσσας.

2. Βιολογικό-γενετικό μοντέλο

Οι βιολογικές-γενετικές θεωρήσεις για την απόκτηση της γλώσσας διαμορφώθηκαν υπό την επίδραση της ορθολογιστικής φιλοσοφικής τάσης και επισημαίνουν τον καθοριστικό ρόλο του έμφυτου παράγοντα της βιολογικής-γνωστικής ωριμότητας του παιδιού για την εκμάθηση της γλώσσας. Επηρεασμένοι και εντυπωσιασμένοι από την καθολικότητα, την κανονικότητα και την ταχύτητα της απόκτησης της πραγματικά πολυσύνθετης γλωσσικής λειτουργίας, επιστήμονες όπως ο Piaget (1969), ο Chomsky (1957, 1965) και ο Lenneberg (1967) υποστήριξαν την άποψη της ύπαρξης μιας γενετικά προκαθορισμένης ή έμφυτης προδιάθεσης του ανθρώπου να μάθει τη γλώσσα. Μελετώντας συνδυαστικά την ανάπτυξη της νοητικής λειτουργίας του παιδιού, τη δομή του γλωσσικού συστήματος και το βιολογικό του υπόστρωμα, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στο ανθρώπινο είδος η απόκτηση της γλώσσας είναι έμφυτα προγραμματισμένη και πραγματοποιείται ευκολότερα όταν το περιβάλλον στο οποίο το παιδί ζει ανταποκρίνεται θετικά.

Ο Lenneberg (1967) θεωρεί ότι ο άνθρωπος χαρακτηρίζεται από μια βιολογικά καθορισμένη ικανότητα να αποκτά και να χρησιμοποιεί γλώσσα, ικανότητα που μπορεί να θεωρηθεί ανάλογη με τις άλλες έμφυτες ικανότητες (όπως του βαδίσματος) οι οποίες μεταβιβάζονται με το γενετικό κώδικα. Η ικανότητα αυτή αντιδιαστέλλεται με δεξιότητες όπως η γραφή, που είναι αποτέλεσμα εξάσκησης και κοινωνικο-πολιτιστικών επιδράσεων. Τα *κριτήρια* (προϋποθέσεις) στα οποία στηρίχθηκε η υπόθεση της βιολογικής υποδομής της γλώσσας είναι τα ακόλουθα:

1. Η γλωσσική ικανότητα του παιδιού βρίσκεται σε αιτιώδη σχέση με την ιδιαιτερότητα της δομής και της λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, η οποία καθιστά δυνατή την αντίληψη, επεξεργασία, απομνημόνευση και χρήση αφηρημένων και σύνθετων γλωσσικών συμβόλων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση της γλώσσας αποτελεί η δομή και η λειτουργία του εγκεφάλου του ανθρώπου.

2. Η διαδοχική σειρά των σταδίων της γλωσσικής ανάπτυξης είναι παρόμοια σε όλα τα παιδιά, ακόμη και σε αυτά που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση. Η νοητική κατάσταση δεν ρυθμίζει εν γένει τη σειρά ανάπτυξης των διαφόρων δομικών και λειτουργικών στοιχείων της γλώσσας, αλλά το βαθμό και το ρυθμό με τον οποίο αυτά αναπτύσσονται.

3. Η γλωσσική ανάπτυξη εντάσσεται μέσα στα πλαίσια της γενικότερης γνωστικής-νοητικής ανάπτυξης του παιδιού. Στη ζωή του ανθρώπου υπάρχει μια κρίσιμη περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας ο άνθρωπος έχει την ετοιμότητα (ωριμότητα και προδιάθεση) να αποκτήσει

τη γλώσσα, ανεξάρτητα από το βαθμό ή την ποιότητα της γλωσσικής εκπαίδευσης που δέχεται από το περιβάλλον του, γεγονός που αποδεικνύεται και από τα "άγρια ή γλωσσικά απομονωμένα παιδιά". Η γλωσσικά κρίσιμη περίοδος εκτείνεται χρονικά από τα 2 έτη (όριο πλήρους ανάπτυξης των αρθρωτικών οργάνων) έως την εφηβική ηλικία (ολοκλήρωση της λειτουργικής διαφοροποίησης των εγκεφαλικών ημισφαιρίων). Για την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου συνηγορούν δύο επιπρόσθετα κριτήρια, σύμφωνα με τον Lenneberg: (α) η εκτίμηση ότι παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευκολία στην εκμάθηση ξένων γλωσσών μέχρι την ηλικία των 12-13 ετών από ό,τι σε μεγαλύτερη ηλικία, και (β) η διαπίστωση ότι η απόκτηση της γλώσσας σε παιδιά που έχουν υποστεί εγκεφαλικά τραύματα στο γλωσσικά κυρίαρχο ημισφαίριο γίνεται φυσιολογικά εάν οι εγκεφαλικές βλάβες προκληθούν σε μικρή ηλικία (πριν τα πρώτα 12 χρόνια), διότι τη γλωσσική επεξεργασία αναλαμβάνει το άλλο, μη κυρίαρχο ημισφαίριο, ενώ αντίθετα η αποκατάσταση των γλωσσικών διαταραχών σε αφασικούς μεγάλης ηλικίας αποδεικνύεται ελάχιστη έως μηδενική.

4. Η ανθρώπινη γλώσσα καθεαυτή δεν είναι δυνατόν να διδαχθεί σε άλλους ζωικούς οργανισμούς.

5. Στο παιδί υπάρχουν έμφυτες ικανότητες που του επιτρέπουν την απόκτηση οποιασδήποτε γλώσσας, όσο δύσκολη και αν είναι αυτή.

Συμπερασματικά, η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού πρέπει να θεωρηθεί αποτέλεσμα εσωτερικής ωρίμανσης, η οποία είναι καθοριστική και συντελείται κατά τη διάρκεια μιας γλωσσικά κρίσιμης περιόδου μεταξύ των 2 και 13 περίπου ετών. Εάν η ωρίμανση αυτή δεν επιτευχθεί μέσα σε αυτά τα καθορισμένα χρονικά πλαίσια, τότε κάθε προσπάθεια αποκατάστασης και με οποιοδήποτε μέσο αποβαίνει ανώφελη και άκαρπη.

Ο Chomsky (1957, 1965) θεωρεί ότι η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί μια διαδικασία ανακάλυψης των μετασχηματιστικών κανόνων που συνδέουν την επιφανειακή δομή κάθε συγκεκριμένης γλώσσας με τα υποκείμενα καθολικά δομικά στοιχεία της βαθιάς δομής της γλώσσας. Εφόσον τα παιδιά μπορούν να επικοινωνούν γλωσσικά με τους ενηλίκους, οι οποίοι γνωρίζουν ήδη τις μετασχηματιστικές δομές, συνάγεται το συμπέρασμα ότι και τα παιδιά είναι ικανά να ανακαλύψουν και να εφαρμόσουν την υποκείμενη δομή της γλώσσας τους. Το ερώτημα που προκύπτει είναι πώς τα παιδιά κατά τη διαδικασία της γλωσσικής τους ανάπτυξης κατορθώνουν να ανακαλύπτουν και να ανασύρουν την υποκείμενη βαθιά δομή της γλώσσας μέσα από το πλήθος των γλωσσικών πράξεων που ακούν γύρω τους.

Σύμφωνα με τον Chomsky, είναι αδύνατο να ερμηνευθεί η δυνατότητα απόκτησης γλώσσας (ενός φαινομένου τόσο σύνθετου και πολύπλοκου) από το παιδί με βάση την περιορισμένη και μερική γλωσσική επίδραση που δέχεται το παιδί από το γλωσσικό περιβάλλον του, χωρίς να υπάρχει σε αυτό ένα έμφυτο πρόγραμμα. Παρότι η ύπαρξη αυτού του έμφυτου προγράμματος δεν είναι ιδιαίτερα έκδηλη στα αρχικά στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης, το παιδί δεν συντάσσει τυχαία τις λέξεις τη μία μετά την άλλη, αλλά με βάση κάποιους δομικούς κανόνες. Αυτή η ικανότητα του παιδιού δεν υφίσταται χάρη στην έκθεσή του στο γλωσσικό του περίγυρο, ούτε αποτελεί προϊόν επίδρασης αυτού του περιγύρου, αλλά έχει βιολογική βάση. Κατά συνέπεια, θα πρέπει, πρώτον, τα θεμελιακά στοιχεία της βαθιάς δομής της γλώσσας να είναι κοινά σε όλες τις γλώσσες (γεγονός που αποδεικνύει η δυνατότητα απόκτησης οποιασδήποτε γλώσσας από το παιδί) και, δεύτερον, η λειτουργία της γενετικά προγραμματισμένης ικανότητας του παιδιού να του επιτρέπει να ανακαλύπτει τη βαθιά δομή της γλώσσας του.

Εμβαθύνοντας στην παραπάνω ανάλυση ο Chomsky υποστηρίζει ότι οι ανθρώπινες γλώσσες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επιφανειακή δομή, αλλά αποτελούν διαφορετικές όψεις μιας *καθολικής* γλωσσικής δομής, την οποία το παιδί οφείλει να ανακαλύψει. Αυτό ακριβώς το κατορθώνει χάρη σε έναν έμφυτο μηχανισμό που διαθέτει, ο οποίος ονομάζεται "*μηχανισμός γλωσσικής απόκτησης*" (Language Acquisition Device, LAD) και καθιστά το παιδί ικανό να μάθει τη γλώσσα του γλωσσικού του περιβάλλοντος. Η εσωτερική δομή αυτού του έμφυτου μηχανισμού συμπεριλαμβάνει τα χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε όλες τις γλώσσες. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι σε όλες τις γλώσσες οι λέξεις διακρίνονται σε κατηγορίες (ουσιαστικά, ρήματα κ.ο.κ) και έχουν διαφορετικό λειτουργικό χαρακτήρα (υποκείμενο, δράση-ενέργεια, αντικείμενο, προσδιορισμός κ.τ.λ.) συνεπάγεται ότι οι βασικές συντακτικές δομές είναι κοινές σε όλες τις γλώσσες του κόσμου. Επομένως, αφού το παιδί διαθέτει αυτή την έμφυτη ικανότητα για τη μάθηση των καθολικών δομών της γλώσσας, δεν πρέπει να αντιμετωπίζει προβλήματα στην απόκτησή της. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να ερμηνευθούν και οι διαταραχές της γλώσσας που εμφανίζονται σε παιδιά με νοητική υστέρηση ή άλλες βλάβες του εγκεφάλου.

Η κριτική που ασκήθηκε στις βιολογικές-γενετικές θεωρίες επικεντρώνεται στα ακόλουθα σημεία:

1. Η πρώτη αμφισβήτηση αφορά την άποψη του Lenneberg για την έμφυτη υποδομή της γλωσσικής απόκτησης με βάση την καθολικότητα όχι μονάχα του φαινομένου της κατάκτησης της γλώσσας (ανεξάρτητα από το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο εκτίθεται το παιδί) αλλά και

των βασικών λειτουργικών δομών της. Στην άποψη αυτή θα μπορούσε να αντιπαρατεθεί ότι η καθολικότητα των λειτουργικών δομών είναι αποτέλεσμα των βασικών περιβαλλοντικών αναγκών που εμφανίζονται ίδιες για όλους τους ανθρώπους (ανεξάρτητα από τη γλώσσα που μιλούν) στην καθημερινή τους επαφή. Ανάλογες περιβαλλοντικές συνθήκες δημιουργούν παρόμοιες ανάγκες και ανάλογες αντιδράσεις (σε μια πιθανή σχέση αιτίου-αιτιατού).

2. Ο ισχυρισμός για την ύπαρξη μιας γλωσσικά κρίσιμης περιόδου για την απόκτηση της γλώσσας λέγεται ότι δεν μπορεί να αποδειχθεί ολοκληρωτικά με βάση τα περιστατικά των άγριων ή απομονωμένων παιδιών, διότι οι συνθήκες μέσα στις οποίες αυτά βρέθηκαν συνεπάγονται ενδεχόμενες διαταραχές της νοητικής και σωματικής τους ανάπτυξης, με αποτέλεσμα η ανάλυση της γλωσσικής τους ανάπτυξης να μην υπόκειται ούτε σε φυσιολογικά (αναγκαστικά διαταραγμένα) ούτε σε αντικειμενικά δεδομένα, καθώς παραμένουν συνήθως άγνωστοι οι λόγοι της εγκατάλειψης και μη ελεγχόμενες οι συνθήκες ανάπτυξης αυτών των παιδιών.

3. Έχει προταθεί ότι στα νεαρά αphasικά άτομα είναι δυνατή μία φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, εφόσον οι εγκεφαλικές βλάβες προξενούνται μέχρι την εφηβική ηλικία και επειδή το "μη ομιλούν" ημισφαίριο αναλαμβάνει τη διαδικασία της επεξεργασίας της γλώσσας. Τα παραπάνω όμως δεν αποδεικνύονται πλήρως από σύγχρονες νευρολογικές έρευνες (Linke, 1993, Breidbach, 1993 Damasio, 1994).

4. Τέλος, το ενδιαφέρον που έδειξε ο Chomsky για την ανάλυση της γλωσσικής ικανότητας και όχι την παραγωγή της γλώσσας δεν διευκολύνει σε βάθος μία ψυχολογολογική έρευνα που θα μελετούσε και θα ερμήνευε τις περιπτώσεις δυσκολιών γλωσσικής απόκτησης, κατανόησης και παραγωγής. Επίσης, η θεωρία της μετασχηματιστικής γραμματικής δίδει ιδιαίτερη έμφαση στη σύνταξη και ελάχιστη έως καθόλου στη σημασιολογία (στην αναθεωρημένη της μορφή). Αντίθετα, η ψυχολογολογία ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για τη γλωσσική σημασία (νοητικό λεξικό), εντάσσοντας τη συντακτική προσέγγιση στα πλαίσια της σημασιολογικής ανάλυσης.

3. Γνωστικό μοντέλο

Η ανάπτυξη της γνωστικής θεωρίας της γλώσσας ξεκίνησε ως προσπάθεια σύγκλισης των αντίθετων και εν μέρει αγεφύρωτων θέσεων των δύο προηγούμενων ερμηνευτικών μοντέλων (μπιχεβιοριστικού και γενετικού-βιολογικού), χωρίς ωστόσο να αποτελεί μια συμβιβαστική λύση

που γεφυρώνει τις αντίπαλες παρατάξεις. Αντίθετα, ορισμένες βασικές υποθέσεις της διαφέρουν εντελώς από τις θέσεις των προηγούμενων θεωριών. Συγκεκριμένα, το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα όχι επειδή ενισχύεται θετικά ή αρνητικά από το γλωσσικό περιβάλλον (εμπειριοκρατικό μοντέλο), ούτε διότι έχει έμφυτη μονάχα τη συντακτική δομή της γλώσσας (γενετικό-βιολογικό μοντέλο), αλλά επειδή διαθέτει γενικότερες μη γλωσσικές εσωτερικοποιημένες αναπαραστάσεις οι οποίες δημιουργούνται πριν από τη γλωσσική ανάπτυξη και υποστηρίζουν την εσωτερικοποίηση της γλώσσας και της μάθησής της.

Ο πιο γνωστός εισηγητής και υποστηρικτής της παραπάνω άποψης είναι ο Piaget (1969), οι μελέτες του οποίου ενισχύονται από ερευνητικά δεδομένα του Macnamara (1972). Το παιδί στο πρώτο έτος της ζωής του (προγλωσσικό στάδιο), πριν ακόμη αρχίσει να κατανοεί και να μιλά τη γλώσσα του περιβάλλοντός του, γνωρίζει (μαθαίνει) τον κόσμο. Κατά συνέπεια, η απόκτηση της γλώσσας συντελείται ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης γενικότερων γνωστικών ικανοτήτων που έχουν προηγηθεί. Για την ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος και της συντακτικής δομής της γλώσσας απαιτούνται δύο βασικές προϋποθέσεις. Πρώτον, η κατάκτηση της έννοιας της μονιμότητας (ύπαρξης) των αντικειμένων και των χαρακτηριστικών τους, ακόμη και όταν αυτά δεν είναι παρόντα και δεδομένα στις αισθήσεις, η οποία είναι απαραίτητη για τη δυνατότητα σύνδεσης κάθε λέξης με την έννοια ή τις έννοιές της. Δεύτερον, η απόκτηση της γνώσης ότι οι λέξεις αναφέρονται και αντιπροσωπεύουν αντικείμενα, πρόσωπα, γεγονότα κ.ο.κ. του γύρω κόσμου (συμβολικός χαρακτήρας της γλώσσας).

Ως επόμενο στάδιο στη διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης μετά την προγλωσσική φάση ακολουθεί η γλωσσική φάση, κατά την οποία το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα και κατορθώνει να εκφράσει γλωσσικά τη μάθηση που έχει ήδη αποκτήσει. Επομένως, η γλωσσική μάθηση συνίσταται στο να μάθει το παιδί να μεταφράζει τις προγλωσσικές νοητικές αναπαραστάσεις σε γλωσσικές. Αυτή η φάση υποδιαιρείται σε δύο εξελικτικές πορείες: στη μία το παιδί αναπτύσσει τρόπους να εκφράζει την κατακτημένη γνώση με πληρέστερους γλωσσικούς τύπους (γλωσσική σαφήνεια και ακρίβεια), και στην άλλη πορεία η ανάπτυξη αυτή των πληρέστερων γλωσσικών τύπων καθίσταται δυνατή χάρη στην εκμάθηση νέων εννοιών και των σχέσεων μεταξύ τους.

Οι διαφοροποιήσεις του γνωστικού μοντέλου σε σχέση με τα δύο προηγούμενα συνοψίζονται στα ακόλουθα σημεία:

1. Ο έμφυτος γενετικός ή βιολογικός γλωσσικός μηχανισμός δεν υφίσταται αποκλειστικά και μόνο για την απόκτηση και την ανάπτυξη της γλώσσας, αλλά υπάγεται σε ένα ευρύτερο

πλαίσιο γνωστικών λειτουργιών οι οποίες συμβάλλουν, συν τοις άλλοις, και στη λειτουργία γενικών μηχανισμών μάθησης, όπου συγκαταλέγεται και η γλώσσα ως γνωστική διαδικασία.

2. Η αποτυχία χιμπαντζήδων να μάθουν γλώσσα είναι αναμενόμενη, εφόσον οι χιμπαντζήδες αφενός δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως ιδιαίτερα ευφυή όντα, και αφετέρου δεν διαθέτουν τα κατάλληλα αρθρωτικά όργανα για να παράγουν λόγο όπως ο άνθρωπος.

Καταλήγοντας, σύμφωνα με το γνωστικό μοντέλο, η γλώσσα αποτελεί ένα κωδικοποιημένο συμβολικό σύστημα το οποίο χρησιμοποιείται από το παιδί για να εκφράσει τις σχέσεις που υπάρχουν στο περιβάλλον του καθώς και τις δικές του σχέσεις με τον έξω κόσμο. Η απόκτηση και ανάπτυξη αυτού του κωδικοποιημένου συμβολικού συστήματος από το παιδί εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της γνωστικής του ανάπτυξης και βασίζεται στις έννοιες της μονιμότητας και των σχέσεων των αντικειμένων που ήδη αυτό έχει αποκτήσει κατά το προγλωσσικό στάδιο. Ωστόσο, στο μοντέλο δεν ερμηνεύεται αναλυτικά ο τρόπος με τον οποίο τελείται και ολοκληρώνεται ο μηχανισμός της ωρίμανσης των γενικότερων γνωστικών-νοητικών ικανοτήτων και, ειδικότερα, της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, το νοητικό σχήμα που επιτρέπει στο παιδί να κατανοήσει και να κατακτήσει την έννοια της μονιμότητας (ύπαρξης) των αντικειμένων και των χαρακτηριστικών τους, και στη συνέχεια να συσχετίσει όλα αυτά με λέξεις, δεν εκφράζεται αναλυτικά σε βάθος (Πήτα, Ρ. 1998. Ψυχολογία της Γλώσσας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 125-133).

1.2.2. Η φωνολογική, η συντακτική, η σημασιολογική, η μορφολογική ανάπτυξη, και οι πραγματολογικές γνώσεις

Α. Φωνολογική Ανάπτυξη

Η φωνολογική ανάπτυξη αποτελεί έναν αρκετά μελετημένο τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης. Πριν καν την ανάπτυξη της ίδιας της ψυχολinguιστικής και με αφορμή τη γλωσσολογική θεωρία της φωνολογίας που προτάθηκε από τη Σχολή της Πράγας κατά το μεσοπόλεμο, διαθέταμε ήδη και μια θεωρία της φωνολογικής ανάπτυξης. Σήμερα, οι εμπειρικές περιγραφές της φωνολογικής ανάπτυξης είναι ιδιαίτερα πλούσιες και, παρά τις επιμέρους ενδιαφέρουσες διαφωνίες, διαφαίνεται μια γενική ομοφωνία ως προς τη θεωρητική ερμηνεία αυτής της ανάπτυξης. Σε γενικές γραμμές, η υπόθεση περί εγγενών ικανοτήτων στη μάθηση της γλώσσας αναδεικνύεται εδώ ιδιαίτερα ισχυρή.

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 τις αρκετές μελέτες που συνηγορούν υπέρ κάποιας βιολογικά προγραμματισμένης ανάλυσης των γλωσσικών ήχων από το βρέφος.

Κατά τη φωνολογική ανάπτυξη, παρατηρούνται ορισμένα καθολικά φαινόμενα, πέρα από ατομικές και διαγλωσσικές διαφορές. Καταρχήν, η σειρά εμφάνισης των φωνημάτων φαίνεται ότι μπορεί να προβλεφτεί σε όλες τις γλώσσες, με βάση ιδιότητες του φωνολογικού συστήματος. Αρκετά φωνήματα παράγονται πριν καν την εμφάνιση της πρώτης λέξης. Η σειρά εμφάνισης των

φωνημάτων φαίνεται πως καθορίζεται, σύμφωνα με την πιο σημαντική θεωρία της φωνολογικής ανάπτυξης, που προτάθηκε από τον Jacobson, από δύο αρχές. Μια αρχή είναι η προτίμηση για συνδυασμούς ήχων που είναι όσο το δυνατόν πιο διαφορετικοί. Έτσι, οι πρώτες φωνολογικές εκφορές αποτελούνται από συνδυασμούς των αντιθετικών ήχων που είναι τα φωνήεντα και τα σύμφωνα. Τα πρώτα σύμφωνα υποτίθεται πως είναι οι τρεις πιο διαφορετικές κατηγορίες των ουρανικών, χειλικών και ακρογλωσσικών. Ακόμη, τη σειρά εμφάνισης καθορίζει και η περιπλοκότητα του φωνήματος, με βάση τα λεγόμενα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, πιο απλά σύμφωνα θεωρούνται τα λεγόμενα στιγμικά (π.χ. π, κ) σε αντίθεση με τα λεγόμενα εξακολουθητικά (π.χ. φ, χ), εφόσον στην πρώτη περίπτωση έχουμε πλήρη παρεμπόδιση της εκροής του αέρα από τους πνεύμονες -τρόπο άρθρωσης που θεωρείται πιο φυσικός για την παραγωγή των συμφώνων.

Ακόμη, οι εκφορές των παιδιών χαρακτηρίζονται από λάθη, τα λάθη φαίνεται, ωστόσο, ότι δεν είναι τυχαία, αλλά ακολουθούν κάποιες φυσικές τάσεις σε όλες τις γλώσσες. Χαρακτηριστική είναι η προτίμηση για απλές συλλαβές με τη δομή σύμφωνο-φωνήεν, έτσι, ώστε η *σκάλα* να γίνεται *κάλα*, το *τρένο* *τερένο*, και η *αυτήν* *αυτήνη*. Επίσης, χαρακτηριστικό φαινόμενο είναι η προτίμηση για αρμονία συμφώνων ή φωνηέντων, μέσα από την αφομοίωσή τους: αντί για *δαγκώσει* έχουμε *δαγκάσει* και *γκαγκάσει*. Βρίσκουμε ακόμη προτίμηση για τα χειλικά και ηχηρά σύμφωνα στην αρχή της λέξης: έτσι, το *κουμπί* γίνεται *μπουκί*. Οι φυσικές προτιμήσεις, λοιπόν, για ορισμένες φωνολογικές εκφορές οδηγούν τα παιδιά σε μια αναδιοργάνωση του φωνολογικού συστήματος της μητρικής γλώσσας και ανοίγουν συχνά το δρόμο και για ιστορικές αλλαγές.

Τέλος, παρατηρείται και στη φωνολογία ένα γνωστό φαινόμενο της ανάπτυξης της γλώσσας. Όταν κατακτιέται ένα πιο δύσκολο φώνημα, μπορεί για ένα διάστημα να εκτοπίσει ένα πιο απλό συγγενικό. Έτσι, με την κατάκτηση του πιο δύσκολου εξακολουθητικού συμφώνου δ, μπορεί να έχουμε χρήση του και στη θέση του πιο απλού στιγμικού τ: σπίδι αντί για σπίτι. Η κατάκτηση, πάντως, της φωνολογίας της μητρικής γλώσσας φαίνεται πως ολοκληρώνεται γύρω στο τέλος της προσχολικής ηλικίας, όταν έχουν πλέον κατακτηθεί και τα πιο σύνθετα φωνήματα, όπως το ρ. (Κατή, 1991)

B. Συντακτική ανάπτυξη

Η κατάσταση του συστήματος της γραμματικής έχει συγκεντρώσει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην όλη μελέτη της ανάπτυξης της γλώσσας στο παιδί, κι αυτό, κυρίως, λόγω της

κεντρικής θέσης που η γλωσσολογική θεωρία του Chomsky αποδίδει στη γραμματική. Με τον όρο "γραμματική" εννοούνται πιο συγκεκριμένα γνώσεις για το συντακτικό και τη μορφολογία.

Στόχος των μελετών που θέλησαν να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν την εξέλιξη του γραμματικού συστήματος κατά την παιδική ηλικία ήταν πάντα να ανακαλύψουν τις νοητικές κατηγορίες και τους κανόνες της γραμματικής που αποτελούν τη βάση για τις συγκεκριμένες γλωσσικές εκφράσεις κάθε παιδιού, σε κάθε γλώσσα και χρονική στιγμή της εξέλιξης.

Αυτό που άλλαξε από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, όταν είχαμε τις πρώτες μεγάλες εμπειρικές μελέτες, ήταν το είδος των κατηγοριών και κανόνων, που οι ερευνητές υπέθεταν ότι τα παιδιά είχαν κατακτήσει σε διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους. Και οι υποθέσεις αυτές ήταν κυρίως απόρροια των εκάστοτε εξελίξεων στη γλωσσολογική θεωρία.

Μια κλασική πλέον φάση της έρευνας, κατά τη δεκαετία του 60, ήταν η δόμηση γραμματικών συστημάτων για την παιδική γλώσσα με βάση συγκεκριμένα εμπειρικά δεδομένα, που ήταν, συνήθως, ηχογραφημένο υλικό από τη διαχρονική παρατήρηση λίγων παιδιών.

Κλασική θεωρείται σήμερα η πρόταση του Braine για την "αξονική γραμματική", η οποία δεν είχε ακόμη σχέση με τη θεωρία της "μετασχηματιστικής γραμματικής" (ΜΓ). Η υπόθεση ήθελε τα παιδιά, στην περίοδο των δίλεξων κυρίως προτάσεων ή στην αρχή της γλωσσικής τους ανάπτυξης, να λειτουργούν με βάση δύο κατηγορίες λέξεων που μπορούσαν να συνδυάζονται με συγκεκριμένους μόνον τρόπους. Πρόκειται, στην ουσία, για μιαν απλή εκδοχή μιας "φραστικής γραμματικής". Αξονικές θεωρήθηκαν οι λίγες λέξεις που επαναλαμβάνονται συχνά (π.χ. *όχι, κι άλλο, πάει*) και που δεν μπορούν να συνδυαστούν μεταξύ τους για να σχηματίσουν πρόταση. Ανοιχτές θεωρήθηκε το ευρύ φάσμα λέξεων (κυρίως ουσιαστικά), που μεταξύ τους ή μαζί με αξονική λέξη μπορούν να σχηματίσουν πρόταση. Η υπόθεση αυτή θεωρήθηκε γρήγορα ανεπαρκής.

Σύντομα, κυριάρχησαν περιγραφές των γνώσεων του παιδιού βασισμένες στη ΜΓ. Η μετασχηματιστική πολυπλοκότητα των δομών εθεωρείτο επιπλέον ως η κύρια ερμηνεία της χρονικής σειράς με την οποία τα παιδιά κατακτούν διαφορετικές γραμματικές δομές.

Το 1970, η Bloom έδειξε ότι η παιδική ομιλία δεν μπορούσε να συνεχίσει να περιγράφεται με βάση τις κατηγορίες της ΜΓ, η οποία είναι μια καθαρά συντακτική περιγραφή των ολοκληρωμένων και πολύπλοκων γνώσεων που έχουν οι ενήλικες, κι αυτό ανεξάρτητα από την εγκυρότητα της μετασχηματιστικής θεωρίας. Οι παιδικές εκφράσεις είναι απλοϊκές σε σχέση με αυτές των ενηλίκων, και φαίνεται πως στηρίζονται και σε διαφορετικές κατηγορίες και

κανόνες. Συχνά, γίνονται κατανοητές μόνο από τους συμμετέχοντες σε ένα επεισόδιο επικοινωνίας, οι οποίοι έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες για το όλο φυσικό, κοινωνικό και γλωσσικό πλαίσιο. Άλλωστε, στην παιδική γλώσσα συμβαίνει συχνά ίδιες δομές να έχουν διαφορετικό νόημα (π.χ. *μαμά κάλτσα* = *η κάλτσα της μαμάς*, *η μαμά έχει την κάλτσα* κλπ.). Αυτή η αναγκαστική εξέταση της σημασίας, που οφείλουν να κάνουν και οι ερευνητές, ονομάστηκε μέθοδος της "εμπλουτισμένης ερμηνείας" των παιδικών δομών και παρέμεινε κυρίαρχο παράδειγμα από εκεί κι ύστερα.

Σύντομα μετά, η επίδραση γλωσσολογικών θεωριών, όπως της γενετικής σημασιολογίας μαζί με τα πορίσματα της ψυχολογολογικής έρευνας που έβρισκε ανέφικτο το να αφήνει κανείς απέξω σημασιολογικές αναλύσεις, οδήγησε σε υποθέσεις για διαφορετικές γραμματικές. Το 1973, π.χ., η Bowerman χρησιμοποίησε τις κατηγορίες της γραμματικής θεωρίας του Fillmore. Έτσι, αντί, π.χ., να ψάχνει για υποκείμενα -που είναι μια συντακτική κατηγορία- αναζήτησε δράστες -που είναι μια σημασιολογική κατηγορία- στις προτάσεις των παιδιών. Και βέβαια, στα πλαίσια αυτών των προσεγγίσεων, η κυρίαρχη θεωρητική ερμηνεία για τη χρονική σειρά εμφάνισης των γραμματικών δομών ήθελε υπεύθυνη τη σημασιολογική τους -και όχι τη γραμματική τους- πολυπλοκότητα.

Στα μέσα της δεκαετίας του '70, η συγγραφή γραμματικών για την παιδική γλώσσα εγκαταλείφθηκε, ως ερευνητική τακτική, για διάφορους λόγους, μεταξύ των οποίων λειτούργησε και η στροφή της γλωσσολογίας προς την επικοινωνία. Για ένα μεγάλο διάστημα, κυριάρχησε η ιδέα ότι δεν ήταν ρεαλιστικό να αναμένουμε γραμματικές κατηγορίες στην παιδική γλώσσα, και ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια, μια και τέτοιες κατηγορίες είναι πολύπλοκες. Η πρόσφατη εμπειρική έρευνα, που επεκτείνεται και σε γλώσσες αρκετά διαφορετικές από την πολυμελετημένη αγγλική, υποστηρίζει όμως και πάλι ότι οι συντακτικές περιγραφές είναι οι πιο κατάλληλες, ακόμη και σε πρώιμα στάδια εξέλιξης. Κι αυτή η παρατήρηση έχει τεράστια θεωρητική σημασία, γιατί δείχνει πολύπλοκες γραμματικές γνώσεις να υπάρχουν πολύ νωρίς, γεγονός που φαίνεται εξηγήσιμο μόνο αν δεχτούμε την ιδέα προδεδομένων γνώσεων στο παιδί για τη δομή των ανθρώπινων γλωσσών.

Όσον αφορά τώρα στην ίδια την πορεία ανάπτυξης της γραμματικής, φαινόμενο που ενδιαφέρει ένα ευρύτερο φάσμα επιστημόνων από αυτούς που καταπιάνονται με τη θεωρία της γλώσσας και της γνώσης, θα πρέπει να σημειώσουμε ορισμένα ευρύτερα συζητημένα στάδια της ανάπτυξης.

Ορισμένοι μιλούν για ένα αρχικό στάδιο του ολοφραστικού λόγου ή των μονόλεξων εκφράσεων, όπου με μία λέξη έχουμε συχνά τη δήλωση πιο πολύπλοκων σημασιών (π.χ. *μαμά* = *έλα δω μαμά*). Πολλοί θεωρούν ότι το στάδιο αυτό δεν αφορά στη γραμματική, μια και δεν έχουμε ακόμη συνδυασμούς λέξεων. Το επόμενο στάδιο είναι ο τηλεγραφικός λόγος, που χαρακτηρίζει συνήθως τις δίλεξες και τρίλεξες προτάσεις. Εδώ έχουμε συνήθως παράλειψη δευτερευουσών γραμματικών κατηγοριών, όπως τα άρθρα (π.χ. *μπαμπά έφυγε* = *ο μπαμπάς έφυγε*).

Στη συνέχεια, παρατηρούμε έναν εμπλουτισμό των συντακτικών κατηγοριών (εμφανίζονται τα άρθρα και οι σύνδεσμοι, π.χ.), καθώς και των κανόνων που αφορούν στους συνδυασμούς των κατηγοριών (π.χ. σύνθετες προτάσεις όλων των ειδών). Φαίνεται ότι η βάση του γραμματικού συστήματος κατακτιέται πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας, αν και σπάνιοι και πολύπλοκοι κανόνες κατακτιούνται μάλλον αργότερα στη σχολική ηλικία. (Κατή 1990)

Γ. 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 ανάπτυξης 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 εξαρχής. 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 -άψογη 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 άψογα. 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).

Δ. Σημασιολογική ανάπτυξη

Από όλους τους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης, η σημασιολογική είναι η λιγότερο μελετημένη εμπειρικά και κατανοητή θεωρητικά. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι δε διαθέτουμε μια ικανοποιητική θεωρία της σημασιολογίας. Το γεγονός, λοιπόν, ότι δε γνωρίζουμε πώς ακριβώς να περιγράψουμε το σημασιολογικό υπόστρωμα της γλώσσας- ή, τουλάχιστον, δεν έχουμε εδώ τη σχετική ομοφωνία που παρατηρούμε στην περιγραφή άλλων τομέων της

γλώσσας- δυσχεραίνει και την εμπειρική έρευνα αλλά και την απλή διασαφήνιση του τι έχει να μάθει το παιδί.

Ο όρος σημασιολογική ανάπτυξη έχει, πάντως, 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 επιτρεπούς 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 ό,τι 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. Όσον αφορά, τώρα, τις σημασιολογικές κατηγορίες της γραμματικής, το παιδί υποτίθεται ότι μαθαίνει κατηγορίες λέξεων που χαρακτηρίζονται από κάποιο κοινό σημασιολογικό χαρακτηριστικό και που συνδυάζονται με συγκεκριμένους τρόπους με άλλες τέτοιες κατηγορίες. Για παράδειγμα, έχει αναφερθεί η γραμματική κατηγορία Δράστης ή η κατηγορία Πράξη. Δε συμφωνούν, ωστόσο, όλες οι θεωρίες της γραμματικής με την ιδέα ότι οι βασικές κατηγορίες της πρότασης είναι σημασιολογικής φύσης. Η κλασική, τουλάχιστον, εκδοχή της Μετασχηματιστικής Γραμματικής του Chomsky βλέπει μόνο συντακτικές κατηγορίες και σχέσεις, όπως Ρήμα ή Υποκείμενο. Κατά τη δεκαετία του 70, ωστόσο, αντίπαλες θεωρίες, όπως αυτή της Γενετικής Σημασιολογίας, μίλησαν για κατά βάση σημασιολογικές κατηγορίες της πρότασης. Οι ιδέες αυτές δεν είχαν ιδιαίτερη απήχηση στην ίδια τη γλωσσολογία, αλλά επηρέασαν σημαντικά την έρευνα για τη σημασιολογική ανάπτυξη στο παιδί.

Τα πρώτα χρόνια της εμπειρικής έρευνας, κυρίως κατά τη δεκαετία του 70, το ενδιαφέρον για τη σημασιολογική ανάπτυξη ήταν μέρος του ενδιαφέροντος για την εκμάθηση της γραμματικής ενγένει, και, πιο συγκεκριμένα, για τη δομή των προτάσεων. Διάφορες υποθέσεις κυκλοφόρησαν για τις σημασίες που εκφράζουν τα παιδιά με τις προτάσεις τους καθώς και για τις σημασιολογικές κατηγορίες που έχουν κατακτήσει σε διάφορα στάδια. Για παράδειγμα,

ειπώθηκε ότι κατηγορίες, όπως Δράστης, καθώς και συνδυασμοί, όπως Δράστης-Πράξη, εμφανίζονται νωρίς. Τέτοιες περιγραφές συνηθίζονταν αρκετά στις αρχές της δεκαετίας του 70, όταν υπήρξε μια καταρχήν απογοήτευση ως προς τη δυνατότητα περιγραφής της παιδικής γλώσσας με βάση συντακτικές κατηγορίες. Αργότερα, ωστόσο, ειπώθηκε ότι και οι σημασιολογικές και οι συντακτικές περιγραφές ίσως ήταν εξίσου άστοχες. Και οι δύο κατηγορίες είναι εξαιρετικά αφηρημένες και διόλου σίγουρο ότι τα παιδιά κατέχουν σημασιολογικές κατηγορίες όπως Δράστης ή συντακτικές κατηγορίες όπως Ουσιαστικό νωρίς στην ανάπτυξή τους.

Πιο πρόσφατα, το ενδιαφέρον για τη σημασιολογική ανάπτυξη έχει επικεντρωθεί όλο και πιο πολύ στην εκμάθηση του λεξικού. Υπάρχει πλέον σωρεία παρατηρήσεων για την ανάπτυξη των γνώσεων του λεξικού και αρκετές απόπειρες θεωρητικής ερμηνείας διάφορων φαινομένων αυτής της ανάπτυξης. Η πιο δημοφιλής θεωρία της δεκαετίας του '70 ήταν αυτή των σημασιολογικών χαρακτηριστικών, η οποία ήθελε τις λέξεις καταταμημένες σε επιμέρους σημασίες με τρόπο που συγγενικές λέξεις να μπορούν να περιγραφούν ως μέρος ενός συστήματος σημασιών με παρόντα ή απόντα ορισμένα χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, ποσοτικά επίθετα, όπως *μεγάλο-μικρό*, *ψηλό-κοντό*, *βαθύ-ρηχό* κλπ., μπορούσαν να περιγραφούν με βάση τα χαρακτηριστικά +/-μέγεθος, +/-ύψος, +/-βάθος. Όσο πιο πολλά χαρακτηριστικά απαιτούνται για την περιγραφή μιας λέξης, τόσο αργότερα υποτίθεται ότι θα μαθευτεί. Η θεωρία αυτή δεν μπόρεσε να εξηγήσει περισσότερες από λίγες ομάδες λέξεων και δεν είναι σήμερα αποδεκτή.

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.

Τα τελευταία χρόνια κερδίζει έδαφος η ιδέα ότι ορισμένες κατηγοριοποιήσεις της εμπειρίας είναι βιολογικά προγραμματισμένες. Η εμπειρία μας είναι τόσο περίπλοκη και μπορεί

να βιωθεί νοητικά με πολλούς τρόπους. Όμως παρατηρούνται ίδιες κατηγοριοποιήσεις σε ένα βαθμό σε όλα τα παιδιά και σε όλες τις γλώσσες. Την άποψη αυτή στηρίζει ιδιαίτερα η μελέτη των, που παρατήρησαν μια πορεία ανάπτυξης νοημάτων και λέξεων σε τυφλά παιδιά ίδια με αυτή των φυσιολογικών παιδιών, παρά τις προφανείς διαφορές ως προς την εμπειρία του κόσμου.

Υπάρχει, επίσης, σχετική ομοφωνία στην άποψη ότι ακόμη και οι λέξεις μιας γλώσσας - όπως, γενικότερα, η γραμματική- δε μαθαίνονται με βάση τη μίμηση και μόνο στοιχείων της ομιλίας που ακούει κάθε παιδί. Τα λάθη στις σημασίες των λέξεων αποδεικνύουν το δημιουργικό ρόλο του παιδιού στη διαδικασία μάθησης. Υπεργενικεύσεις, όπως η χρήση της λέξης μπάλα για όλα τα στρογγυλά αντικείμενα, και υπογενικεύσεις, όπως παπούτσια για ορισμένα μόνο είδη υποδημάτων, είναι συχνές. Η Carey ιδιαίτερα υποστηρίζει ότι το παιδί πρωτομαθαίνει τις λέξεις ως ένα σημασιολογικό όλο -χωρίς, βέβαια, η αναφορά της λέξης να συμπίπτει πάντα με αυτή των ενηλίκων. Όμως, παράλληλα, το παιδί επιδίδεται σε μια σημασιολογική ανάλυση των λέξεων. Καταγράφει ομοιότητες και διαφορές όλων των ειδών, σα να γνωρίζει ότι το λεξικό μιας γλώσσας είναι ένα οργανωμένο σύστημα σημασιών. Η ολοκλήρωση των γνώσεων για το λεξικό, φυσικά, αργεί, αλλά τα λάθη των παιδιών μαρτυρούν εξαρχής και την ανάλυση στην οποία επιδίδονται αλλά και τη δυνατότητά τους να δημιουργούν από νωρίς καινούριες λέξεις με βάση τους κανόνες της γλώσσας τους. Για παράδειγμα, έχουμε το νεολογισμό καλία αντί για αρετή σε αναλογία με τη λέξη κακία. Τα παιδιά δεν απομνημονεύουν απλώς μια λίστα από λέξεις. Κι αυτό φαίνεται ιδιαίτερα όταν λανθάνουν με συγγενικές λέξεις, όπως γράμματα-αριθμοί, χθες-αύριο, κλπ. Τέτοια λάθη μαρτυρούν καταρχήν οργάνωση των λεξημάτων σε συγγενικές τάξεις. (Κατή, 1992).

Ε. Πραγματολογικές γνώσεις

Θα εξετάσουμε τώρα ένα πρώτο είδος γνώσεων που το παιδί πρέπει να λάβει υπόψη για να σχηματίσει την κατάλληλη έκφραση για τον επικοινωνιακό του σκοπό: γνώσεις για τη σχέση του φυσικού πλαισίου επικοινωνίας με την ίδια τη γλωσσική έκφραση, που συνήθως αποκαλούμε πραγματολογικές.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι γλωσσικές εκφράσεις είναι διαφορετικές στις περιπτώσεις που το φυσικό πλαίσιο συντελεί στην κατανόηση του μηνύματος από ότι σε εκείνες όπου το φυσικό πλαίσιο απουσιάζει παντελώς. Στην πρώτη περίπτωση, το θέμα αναφοράς μπορεί να

προσδιορίζεται με βάση γλωσσικά αλλά και εξωγλωσσικά στοιχεία, εφόσον είναι συνήθως άμεσα ορατό και μπορούμε ακόμη και να το δείξουμε. Ένα παιδί μπορεί π.χ. να πει *εγώ το άφησα αυτό εκεί* όταν το άλλο άτομο βλέπει ποιο είναι το "εκεί" και το "αυτό", ενώ η ίδια ακριβώς έκφραση είναι ανεπαρκής όταν δεν υπάρχει πρόσβαση στο άμεσο φυσικό πλαίσιο επικοινωνίας. Σε αυτή την τελευταία περίπτωση, το θέμα αναφοράς έχει απομακρυνθεί από το πραγματικό του πλαίσιο και υπάρχει μόνο μέσα στα λόγια μας. Προκύπτει, επομένως, η ανάγκη να προσδιοριστεί επακριβώς το θέμα και το όλο του πλαίσιο μέσα από τα λόγια και μόνο. Η παραπάνω έκφραση θα πρέπει να γίνει πιο επεξηγηματική όπως *εγώ η Μαρία το άφησα το χαρτί στο τραπέζι*. Εκφράσεις όπου όλες οι πληροφορίες δίνονται μέσω της γλώσσας μπορεί ωστόσο να θεωρηθούν πλεοναστικές και, συνεπώς, ακατάλληλες όταν το θέμα αναφοράς είναι ολοφάνερο στο φυσικό πλαίσιο.

Περιστάσεις όπου οι πληροφορίες ενός επικοινωνιακού μηνύματος δίνονται και μέσα από τη γλώσσα και μέσα από εξωγλωσσικά στοιχεία είναι οι πιο συνηθισμένες της καθημερινής ζωής και φυσικά αυτές με τις οποίες είναι πιο εξοικειωμένα τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Καθώς τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με πλαίσια επικοινωνίας όπου το φυσικό πλαίσιο αρχίζει να απουσιάζει, δυσκολεύονται να βρουν τις κατάλληλες εκφράσεις που θα μεταδώσουν όλες τις πληροφορίες μέσω της γλώσσας. Τείνουν λοιπόν στο να επαναλαμβάνουν και στα νέα πλαίσια τις συνηθισμένες γλωσσικές εκφράσεις που χρησιμοποιούσαν έως τότε.

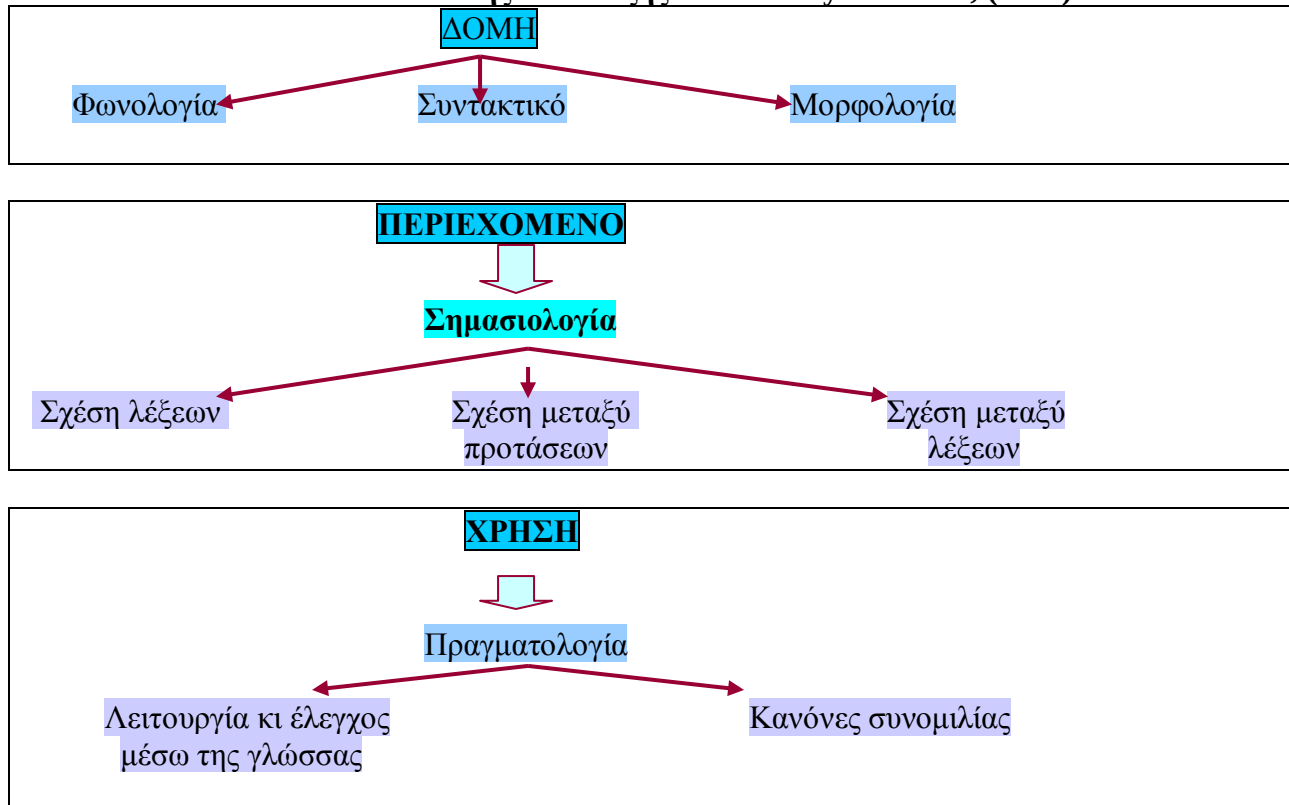
Οι Glucksberg πρώτοι ανέδειξαν αυτά τα προβλήματα σε μια κλασική πλέον έρευνα. Ανέθεσαν σε παιδιά σχολικής ηλικίας να περιγράψουν εικόνες σε άτομα που δεν είχαν πρόσβαση σε αυτές τις εικόνες και βρήκαν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν γλωσσικές δομές που θα ήταν κατάλληλες μόνο εάν τα άτομα έβλεπαν τις εικόνες. Βασίζονταν δηλαδή σε εκφράσεις του τύπου *αυτό εκεί πέρα*, χωρίς να προσδιορίζουν ποιο ακριβώς αντικείμενο ήταν πού. Τέτοιες επικοινωνιακές περιστάσεις είναι βέβαια ασυνήθιστες στην καθημερινή ζωή, αλλά τα ίδια προβλήματα προκύπτουν και σε πιο συνηθισμένες περιστάσεις όπως είναι οι αφηγήσεις γεγονότων.

Μια αφήγηση παρουσιάζει ένα θέμα ξεκομμένο από το αρχικό του πλαίσιο και συχνά σε άτομα που δεν έχουν ιδέα για τα γεγονότα της αφήγησης και τις συνθήκες στις οποίες συνέβησαν. Τα παιδιά φαίνεται πως δεν καταφέρνουν συνήθως να γίνουν επαρκώς επεξηγηματικά στις αφηγήσεις τους ακόμη και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Τα ακόλουθα αποσπάσματα με ελλειπείς πληροφορίες προέρχονται από προφορικές αφηγήσεις παιδιών ηλικίας

επτά ετών και είναι ενδεικτικά αυτών των προβλημάτων. Σε μια ιστορία για τον Μπάτμαν, ένα παιδί λέει μεταξύ άλλων *ήταν ένα τέτοιο και μόνο έμεινε το σκελετό από το αμάξι του χωρίς να διευκρινίζει ή έστω να υπονοεί κάπου τι ήταν αυτό το "τέτοιο"*. Το ίδιο παρατηρούμε σε άλλη αφήγηση για ένα κινηματογραφικό έργο με την έκφραση *κι ήταν κάτι φίλες και της έβαλαν λίγο εκεί όταν έφυγε*, όπου και πάλι δε διευκρινίζεται πουθενά τι είναι αυτό το "λίγο" καθώς και το "εκεί". Οι γλωσσικές αυτές δομές θα ήταν κατάλληλες μόνο εάν το άλλο άτομο είχε πρόσβαση στο φυσικό πλαίσιο των γεγονότων ή εάν τα παιδιά είχαν δώσει τις σχετικές πληροφορίες σε άλλο μέρος του όλου αφηγήματος.

Στα παραπάνω παραδείγματα αφηγήσεων, μπορούμε να διακρίνουμε ότι το πρόβλημα βρίσκεται σε μια άκριτη χρήση ορισμένων λέξεων όπως "τέτοιο" και "κάτι". Πρόκειται για τους λεγόμενους εξωφωρικούς όρους, των οποίων η αναφορά γίνεται φανερή μόνο εάν λάβουμε υπόψη το εξωγλωσσικό φυσικό πλαίσιο, και τους οποίους θεωρούμε ως λέξεις με σχετική αναφορά: αντωνυμίες όπως "αυτό" και "εκείνη", τοπικά επιρρήματα όπως "εδώ" και "εκεί". Οι λέξεις αυτές αποτελούν εύχρηστους τρόπους αναφοράς σε περιπτώσεις που είναι φανερό σε τι αναφέρονται αλλά είναι παντελώς ακατάλληλες σε άλλα πλαίσια. (Κατή, 1992,).

Μοντέλο Γλωσσικής Ανάπτυξης κατά Lahey & Bloom, (1987)



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
(Σημασιολογία)

ΓΝΩΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ

Συγκεκριμένα
αντικείμενα

-Μαμά
-Μπαμπάς
-Μιχάλης
-Πρωθυπουργός

Ομάδες
αντικειμένων

- Σκυλιά
-Καρέκλες
-Μπάλες
-Καπέλα

ΣΧΕΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ

Αυτοπαθή

-Παρουσία
-Απουσία

-Αυτό το
μπισκότο
-Πάει μπι-
σκότο

Ομοιο-
ομαδικά

-Απόδοση
-Ποσότητα

-Μεγάλη
μπάλα
-Δύο μπι-
σκότα

Ανομοιο-
ομαδικά

-Ενέργεια
-Κατάσταση
-Κτήση

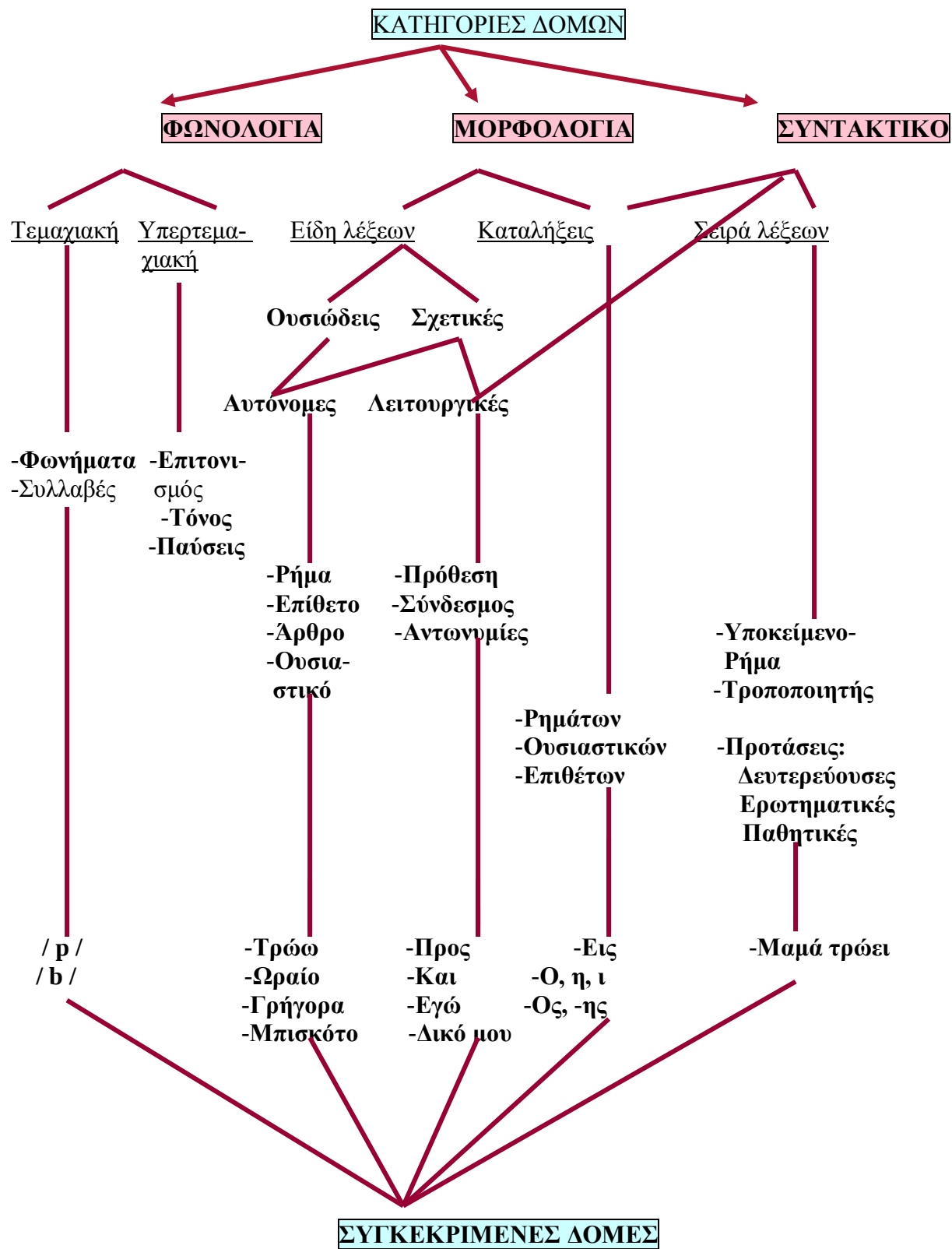
-Φάε μπι-
σκότα
-Μ'αρέσει
μπισκότο
-Παπούτσι
μπαμπά

ΣΧΕΣΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ

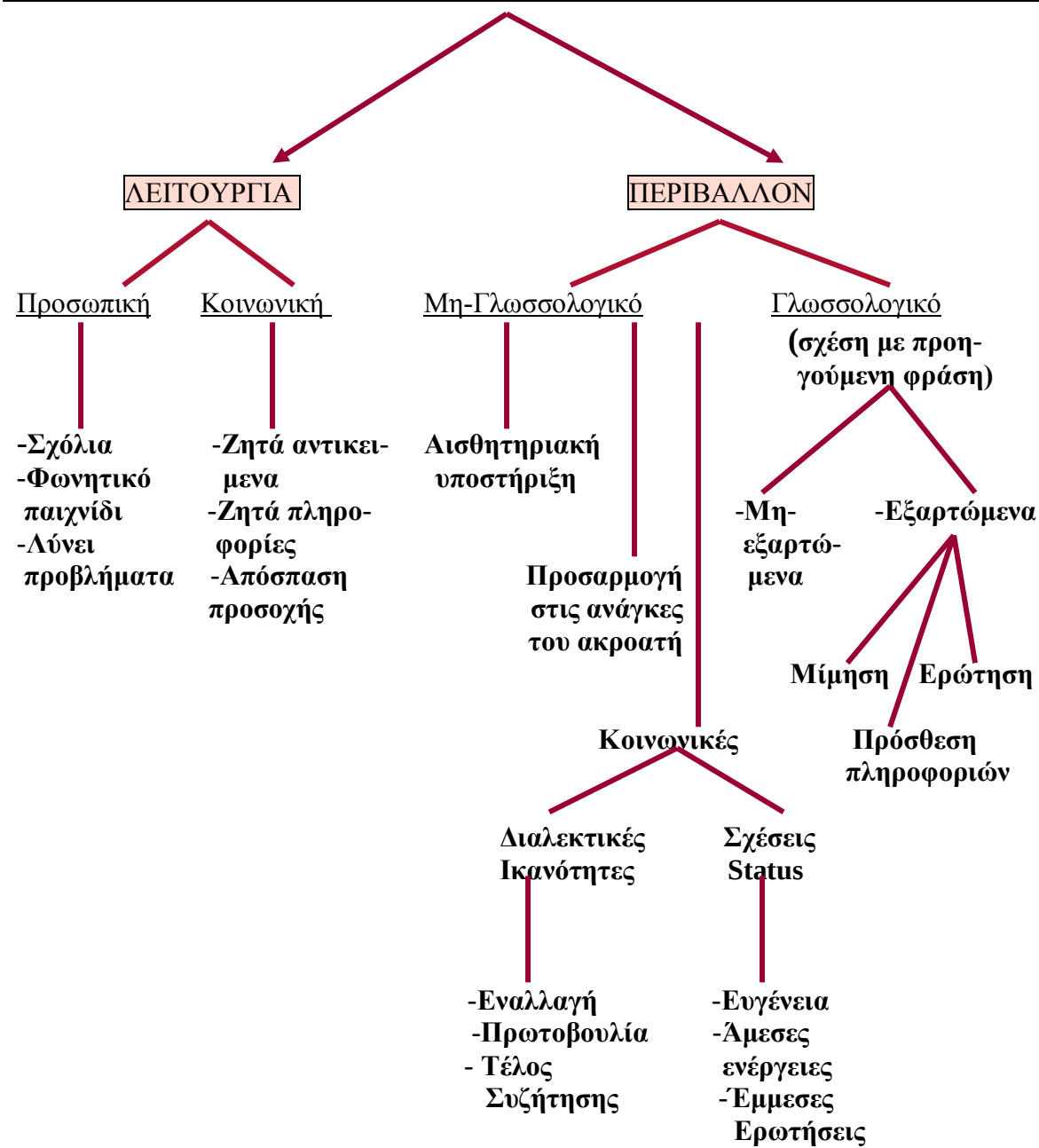
Χρονικά
αιτιολογικά
επιστημονικό

-Τρώω γιατί
πεινάω
-Ξέρω να
διαβάζω
-Διαβάζω
ενώ τρώω

ΘΕΜΑΤΑ ΛΟΓΟΥ



ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
(Πραγματολογία)



1.2.3. 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 (πβ. 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) → πρωταγωνιστ(ής) → συμπρωταγων(ιστής).

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 αέναη 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 έναν 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 κατακτάται μέσω των εμπειριών στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινωνία. Ενώ, μέρος του λεξιλογίου κατακτάται 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 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 πιο πετυχημένοι αναγνώστες και συνεπώς 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 όπως το ROWPVT και το EOWPVT τεστ, επομένως δεν προσφέρουν έναν άμεσο δείκτη γνωστικής ικανότητας. Τα τεστ λεξιλογίου αντανakλούν 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 τη 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 της ομιλίας, η αφασία και οι διαταραχές στην έκφραση και την κατανόηση του λόγου. Ο Rapin (1996) κάνει κριτική για μία ποικιλία γλωσσικών διαταραχών.

Τα τεστ λεξιλογίου όπως το ROWPVT και το EOWPVT τεστ 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 αντανakλά 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.

1.3. Ο Σκοπός της Έρευνας

Έχουν γίνει πολλές έρευνες πάνω στην έκφραση και την κατανόηση του λεξιλογίου. Ειδικές σταθμισμένες δοκιμασίες έχουν δημιουργηθεί σε άλλες χώρες όπως οι Η.Π.Α, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Γερμανία. Αυτές αποτελούν μία πάγια τακτική για να οδηγηθούμε σε

μια διάγνωση για την ύπαρξη ή όχι διαταραχών στην ανάσυρση και την εύρεση λέξεων καθώς και το αντιπροσωπευτικό εύρος σε κάθε ηλικία. Το EOWPVT (Expressive One Word Picture Vocabulary Test) και το ROWPVT (Receptive One Word Picture Vocabulary Test) αποτελούν δύο από τα πολλά εργαλεία διάγνωσης, που μας παρέχουν τις ανάλογες πληροφορίες και θα χρησιμοποιηθούν στην παρούσα πτυχιακή εργασία.

Δυστυχώς αντίστοιχες έρευνες και διαγνωστικά εργαλεία δεν υπάρχουν στην Ελλάδα. Έτσι, σκοπός αυτής της έρευνας είναι η μελλοντική δημιουργία φυσιολογικών τιμών των δύο τεστ όσον αφορά τον ελληνικό πληθυσμό.

Η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει την μετάφραση και προσαρμογή των EOWPVT και ROWPVT τεστ για την έκφραση και κατανόηση του λεξιλογίου στην ελληνική γλώσσα και την πιλοτική τους μεταφορά σε φυσιολογικό ελληνικό δείγμα. Ο κύριος σκοπός της μελέτης αυτής είναι να αποτελέσει το πρώτο βήμα για την πιθανή στάθμιση των τεστ στην ελληνική γλώσσα και να διαπιστώσουμε κατά πόσο μπορεί να είναι αυτό εφικτό. Πολλοί βέβαια, που σχετίζονται με τον κλάδο της εκπαίδευσης θα έχουν την απορία γιατί να γίνει μια τέτοια έρευνα και γιατί να προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα καθώς και πλήθος άλλων ερωτήσεων. Σε αυτές τις ερωτήσεις υπάρχει μία απλή απάντηση. Όλα ανάγονται σε δύο πράγματα, στην αναγκαιότητα αυτού του τεστ και στο πόσο σπουδαίο είναι αυτό και τα ευρήματά του.

Ειδικότερα, πολύ λίγα πράγματα έχουν λεχθεί και ακόμα λιγότερα έχουν γραφτεί για την κατάκτηση και διάγνωση του λεξιλογίου στην ελληνική λογοθεραπευτική βιβλιογραφία σε σχέση με την αγγλική, όπου οι γνώσεις παρουσιάζουν άνθιση τα τελευταία 150 χρόνια τόσο στην διάγνωση όσο και στην θεραπεία. Αυτό καθιστά αναγκαίο να γίνουν ελληνικές μελέτες στο τομέα αυτό αρχίζοντας από την βάση του, την δημιουργία τεστ ή την στάθμιση άλλων, γεγονός που χρειάζεται διότι δεν υπάρχει κάτι αντίστοιχο στην Ελλάδα.



**Μια σύντομη
παρουσίαση των
ΕOWPVT και
ROWPVT**

Κεφάλαιο 2ο. Μια σύντομη παρουσίαση των ROWPVT και EOWPVT

2.1. Η Παρουσίαση του τεστ ROWPVT

Το Receptive One-Word Picture Vocabulary Test (ROWPVT) είναι ένα χορηγούμενο τεστ που αναφέρεται σε νόρμες, το οποίο παρέχει μια αξιολόγηση ενός ατομικού ακουστικού αγγλικού λεξιλογίου. Σταθμίστηκε για χρήση σε άτομα ηλικίας 2 χρονών και 0 μηνών μέχρι 18 χρονών και 11 μηνών.

Για την διαχείριση του τεστ, ο εξεταστής παρουσιάζει μια σειρά από εξεταστικά φύλλα το καθένα από τα οποία παρουσιάζουν τέσσερα αντικείμενα. Ο εξεταστής δίνει προφορικά μια λέξη ερέθισμα, και ο εξεταζόμενος πρέπει να αναγνωρίσει το αντικείμενο το οποίο δείχνει το νόημα της λέξης. Το τεστ ξεκινάει στο σημείο όπου ο εξεταζόμενος αναμένεται να αντιμετωπίσει με επιτυχία την αναγνώριση του νοήματος κάθε λέξης. Στη συνέχεια, ο εξεταστής παρουσιάζει αντικείμενα που προοδευτικά γίνονται όλο και πιο δύσκολα. Η εξέταση διακόπτεται, όταν ο εξεταζόμενος αδυνατεί να κατονομάσει ένα συγκεκριμένο αριθμό από αντικείμενα. Ο συνολικός χρόνος για τη χορήγηση και τη βαθμολόγηση του τεστ είναι τυπικά 15 με 25 λεπτά.

Οι ακατέργαστες βαθμολογίες μπορούν να μετασχηματιστούν σε σταθερές βαθμολογίες, σε βαθμολογίες επί τοις εκατό, και σε αντιστοιχίες ηλικιών. Αυτή η έκδοση του ROWPVT περιλαμβάνει νόρμες βασισμένες σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα από άτομα που διαμένουν στις Η.Π.Α. Το τεστ έχει συγχρονιστεί με τις νόρμες του Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT) έτσι ώστε να μπορεί να γίνει μια ουσιώδη σύγκριση ανάμεσα στο εκφραστικό και το αντιληπτικό λεξιλόγιο του ατόμου. Άλλες αξιοσημείωτες αλλαγές σε αυτήν την έκδοση περιλαμβάνουν την πρόσθεση και την αντικατάσταση πολλών αντικειμένων αξιολόγησης όπως επίσης την απόδοση όλων των αντικειμένων με πλήρη χρωματισμό, με σχέδια που είναι εύκολα να ερμηνευτούν και που επικεντρώνουν καλύτερα το ενδιαφέρον του εξεταζόμενου.

Τα συστατικά στοιχεία του πλήρους ROWPVT περιλαμβάνουν το εγχειρίδιο οδηγιών, μια σειρά από 170 εικόνες αξιολόγησης τα οποία είναι δεμένα σε ένα σπινάλ βιβλίο, το οποίο είναι εύχρηστο και ένα πακετάκι από φόρμες καταγραφής.

ι) Οι προϋποθέσεις χορήγησης του τεστ

Αυτό το υποκεφάλαιο παρέχει πληροφορίες σχετικά με τα θέματα τα οποία πρέπει να σκεφτεί κανείς σε σχέση με τη γενική χρήση του ROWPVT τεστ.

Τα προσόντα του εξεταστή: Το ROWPVT τεστ χρησιμοποιείται πιο συχνά για να ενημερώσει τους παιδαγωγούς, τους ψυχολόγους, τους συμβούλους, τους ειδικούς παιδαγωγούς, τους εργοθεραπευτές αλλά και τους λογοθεραπευτές καθώς και επαγγελματίες υγείας για την αντιληπτική ικανότητα του ατόμου. Πριν τη χορήγηση του τεστ, ο εξεταστής θα πρέπει να ενημερωθεί με κάθε λεπτομέρεια για τη χορήγηση και τις διαδικασίες βαθμολόγησης που παρουσιάζονται σε αυτό το εγχειρίδιο και θα πρέπει να κάνει κάποια δοκιμαστικά. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων του τεστ πρέπει να γίνει από άτομα που έχουν εκπαιδευτεί στο παρελθόν στην ψυχομετρική και οι οποίοι έχουν πλήρη γνώση της χρήσης των αποτελεσμάτων που βγήκαν και τους περιορισμούς από τα αποτελέσματα των τεστ.

Οι εξεταζόμενοι: Το ROWPVT τεστ είναι κατάλληλο για χρήση με άτομα που μιλούν Αγγλικά, ηλικίας από 2 χρονών μέχρι 18 χρονών και 11 μηνών. Οι νόρμες φυσιολογικά βασίζονται σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα ανθρώπων που κατοικούν στις ΗΠΑ και των οποίων η πρώτη γλώσσα στο σπίτι και στο σχολείο είναι τα Αγγλικά. Όταν το τεστ γίνεται σε κάποιον ο οποίος δεν ταιριάζει με αυτήν την περιγραφή, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων του τεστ πρέπει να γίνεται με προσοχή.

Η σειρά του τεστ: Εάν μαζί με το ROWPVT τεστ, πρόκειται να γίνει και ένα τεστ λεξιλογίου κατανόησης όπως το EOWPVT τεστ, τότε συστήνεται το τεστ έκφρασης να διεξαχθεί πρώτο αφού η μάθηση λαμβάνει χώρα κατά τη χορήγηση του ROWPVT τεστ που μπορεί να επηρεάσει την επίδοση στο εκφραστικό λεξιλόγιο.

Ο χρόνος του τεστ: Περίπου 15 με 25 λεπτά για τη χορήγηση και λιγότερο από 5 λεπτά για τη βαθμολόγηση. Δεν πρόκειται για ένα τεστ με συγκεκριμένο χρονικό όριο, έτσι ο εξεταζόμενος θα πρέπει να έχει άφθονο χρόνο να επανεξετάσει τις εικόνες του τεστ και να απαντήσει σε καθεμιά από αυτές.

Το περιβάλλον του τεστ: Το τεστ πρέπει να γίνεται σε ένα περιβάλλον στο οποίο δεν υπάρχει διάσπαση προσοχής από οπτικά ή ηχητικά ερεθίσματα. Επιπλέον ο εξεταζόμενος πρέπει να είναι ήρεμος και ξεκούραστος. Πρακτικά, συστήνεται το τεστ να γίνεται πρωινές ώρες αφού είναι η ώρα που οι άνθρωποι είναι ξεκούραστοι και μπορούν να παρακολουθήσουν καλύτερα μια δραστηριότητα που απαιτεί συγκέντρωση.

Προετοιμασία για το τεστ: Πριν διεξαχθεί το τεστ ο εξεταστής πρέπει να καταγράφει την ημερομηνία γέννησης του εξεταζόμενου και να προσδιορίσει τη χρονολογική ηλικία του ατόμου σε χρόνια και μήνες. Το έντυπο αναφοράς παρέχει χώρο για αυτόν τον υπολογισμό και περισσότερες πληροφορίες δίνονται στο κεφάλαιο *Χορήγηση και Βαθμολόγηση* του εγχειριδίου. Η χρονολογική ηλικία χρησιμοποιείται για να αναγνωρίσει ποιο θα είναι το πρώτο αντικείμενο από το οποίο θα αρχίσει το τεστ και να λάβει τα αποτελέσματα από τους πίνακες με τις φυσιολογικές τιμές που θα ακολουθήσουν τη χορήγηση. Το επίπεδο του εξεταζόμενου καθώς και ο λόγος της εξέτασης πρέπει, επίσης, να γραφτεί στο χώρο που παρέχεται στο έντυπο αναφοράς.

Η Διάταξη των Θέσεων: Ο εξεταστής και ο εξεταζόμενος πρέπει να είναι καθισμένοι σε ένα τραπέζι ή θρανίο που είναι σε ένα άνετο ύψος για τον εξεταζόμενο. Το πώς κάθονται πρέπει να είναι κανονισμένο με τέτοιο τρόπο ώστε ο εξεταζόμενος να μην μπορεί να δει το έντυπο αναφοράς. Σε μερικές περιπτώσεις ο εξεταστής μπορεί να κάθεται στη γωνία ή απέναντι από τον εξεταζόμενο. Με αυτήν την διάταξη είναι εύκολο να κρατηθεί το έντυπο αναφοράς εκτός θέας του εξεταζόμενου. Ένας άλλος τρόπος είναι να καθίσει δίπλα στον εξεταζόμενο και να τοποθετήσει το έντυπο αναφοράς στα δεξιά για τους δεξιόχειρες εξεταστές ή να κρατά το έντυπο αναφοράς σε ένα πρόχειρο σε ένα χέρι με τη σωστή γωνία ώστε να εμποδίζει τον εξεταζόμενο να το δει.

Προετοιμάζοντας τον εξεταζόμενο: Πριν το τεστ κάνετε μια γενική συζήτηση με τον εξεταζόμενο για να νιώσει άνετα. Αφού νιώσει άνετα με το περιβάλλον, τότε πρέπει να εξηγήσετε το τεστ. Όλες οι οδηγίες πρέπει να δοθούν με απλούς όρους, και πρέπει να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις σε σχέση με τη διαδικασία του τεστ. Όταν ο εξεταστής νιώσει ότι ο εξεταζόμενος είναι άνετος και καταλαβαίνει τη διαδικασία του τεστ, τότε το τεστ μπορεί να

αρχίσει. Σε μερικές περιπτώσεις με μικρότερα παιδιά, είναι χρήσιμο να είναι ένας γονιός παρόν ώστε το παιδί να νιώθει ασφάλεια. Εάν η παρουσία του γονέα είναι απαραίτητη είναι σημαντικό ο γονιός να μην επέμβει στη συζήτηση με τον εξεταστή κατά τη διάρκεια του τεστ.

II) Ο τρόπος χορήγησης και βαθμολόγησης του τεστ

Αυτό το μέρος παρέχει τις διαδικασίες χορήγησης και βαθμολόγησης που οδηγούν στην ακριβή χρήση του ROWPVT τεστ. Όλοι οι χρήστες πρέπει να είναι πλήρως εξοικειωμένοι με αυτές τις οδηγίες. Ένα δείγμα έντυπου αναφοράς περιλαμβάνεται στο τέλος αυτού του μέρους για χρήση σας.

Ο καθορισμός της χρονολογικής ηλικίας: Η χρονολογική ηλικία πρέπει να καθοριστεί πριν την εξέταση για να προσδιοριστεί ο αριθμός της εικόνας από όπου θα αρχίσει το τεστ. Η χρονολογική ηλικία χρησιμοποιείται επίσης για τον προσδιορισμό του σωστού πίνακα κατά τον καθορισμό του αποτελέσματος με βάση τις νόρμες. Για να υπολογίσετε την χρονολογική ηλικία γράψτε την ημερομηνία του τεστ και την ημερομηνία γέννησης του εξεταζόμενου στο χώρο που δίνεται στο έντυπο αναφοράς. Αφαιρέστε την ημερομηνία γέννησης από την ημερομηνία του τεστ αρχίζοντας από την ημέρα για να ορίσετε την χρονολογική ηλικία. Σε ορισμένες περιπτώσεις όταν ο αριθμός της ημέρας στην ημερομηνία εξέτασης είναι μικρότερος από τον αριθμό της ημέρας γέννησης, δανειστείτε 30 μέρες από τον αριθμό του μήνα εξέτασης (όλοι οι μήνες θεωρητικά έχουν 30 μέρες). Επίσης όταν ο αριθμός του μήνα εξέτασης είναι μικρότερος από τον αριθμό του μήνα γέννησης δανειστείτε 12 μήνες από την ημερομηνία του έτους χορήγησης του τεστ. Μόλις κάνετε αυτόν τον υπολογισμό ο χρόνος και ο μήνας που αφαιρέθηκαν μας δίνουν την χρονολογική ηλικία του εξεταζόμενου. Μην στρογγυλεύετε τους μήνες προς τα πάνω όταν οι μέρες είναι πάνω από 15.

Εξέταση κρίσιμου εύρους: Επειδή τα αντικείμενα του τεστ είναι τοποθετημένα με σειρά δυσκολίας μόνο ένα υποτεστ συνεχών αντικειμένων πρέπει να χορηγηθεί. Το κρίσιμο εύρος ποικίλει για κάθε άτομο. Αρχίζει με μια σειρά ερωτήσεων που είναι εύκολες στον εξεταζόμενο και καταλήγει σε ένα σημείο όπου οι απαντήσεις του είναι λάθος κατά εξακολούθηση. Στο ROWPVT τεστ αυτό το εύρος αρχίζει με ένα σερί 8 συνεχών σωστών απαντήσεων οι οποίες θα

αναφέρονται ως *βάση* (basal) και καταλήγει όταν γίνει ένα σερί από 6 λάθος απαντήσεις σε 8 συνεχείς ερωτήσεις που θα αναφέρεται ως *οροφή* (ceiling). Επειδή οι ερωτήσεις έχουν σειρά δυσκολίας, όταν ο εξεταζόμενος κάνει κάμποσες συνεχείς σωστές απαντήσεις, θεωρούμε ότι αυτός επίσης θα απαντούσε σωστά και στις προηγούμενες ερωτήσεις. Αυτά τα προηγούμενα κομμάτια του τεστ επομένως δεν χρειάζεται να εξετασθούν. Παρομοίως όταν κάποιος κάνει αρκετές λάθος απαντήσεις θεωρούμε ότι ο εξεταζόμενος θα έχανε επίσης και τα επόμενα κομμάτια τα οποία αυξάνουν σε δυσκολία.

Το ROWPVT είναι ένα τεστ πολλαπλής επιλογής στο οποίο παρουσιάζονται 4 επιλογές απάντησης. Ο εξεταζόμενος μπορεί να διαλέξει 1 από τις 4 επιλογές μαντεύοντας. Η οροφή των 6 λανθασμένων απαντήσεων σε 8 συνεχείς ερωτήσεις δείχνει το σημείο του τεστ όπου είναι πιθανό ο εξεταζόμενος μη γνωρίζοντας την σωστή απάντηση να μαντεύει.

Σε κάποιες περιπτώσεις ίσως να μην επιτευχθεί *βάση* (basal) ή *οροφή* (ceiling). Αυτό είναι συνηθισμένο με εξεταζόμενους των οποίων το επίπεδο ικανότητας πέφτει στο ένα ή στο άλλο άκρο. Όταν δεν επιτυγχάνεται *βάση* το πρώτο αντικείμενο πρέπει να θεωρηθεί το βασικό αντικείμενο. Όταν δεν επιτυγχάνεται *οροφή* το τελευταίο αντικείμενο πρέπει να θεωρηθεί το αντικείμενο *οροφής*.

Καθορισμός βάσης και οροφής: Για να καθορίσει κανείς την βάση των 8 συνεχών σωστών απαντήσεων αρχίστε το τεστ στο σημείο ένδειξης του πίνακα 3.1 σύμφωνα με την χρονολογική ηλικία του εξεταζόμενου. Αν υποψιάζεστε ότι ο εξεταζόμενος μπορεί να έχει δυσκολία σε αυτό το επίπεδο του τεστ μπορείτε να αρχίσετε από ένα χαμηλότερο σημείο. Επίσης για τους εξεταζόμενους που δεν έχουν αυτοπεποίθηση είναι εξυπηρετικό να ξεκινήσετε από ένα σημείο που το άτομο μπορεί να έχει μια αίσθηση επιτυχίας πριν προχωρήσετε σε πιο δύσκολα αντικείμενα.

Αν ο εξεταζόμενος δεν πιάσει βάση των 8 συνεχών σωστών απαντήσεων γυρίστε στο πρώτο αντικείμενο και δουλέψτε προς τα πίσω μέχρι ο εξεταζόμενος να πετύχει βάση ή έως την χορήγηση του αντικειμένου 1. Μετά, συνεχίστε παρουσιάζοντας αντικείμενα προς τα εμπρός, αρχίζοντας με το αντικείμενο που ακολουθεί εκείνο που έδειξε την ανάγκη να γυρίσετε προς τα πίσω.

Συνεχίστε να παρουσιάζετε τις κάρτες με ανοδική σειρά μέχρι ο εξεταζόμενος να κάνει 6 λάθη σε 8 συνεχείς κάρτες ή μέχρι το τελευταίο αντικείμενο χορήγησης του τεστ. Η οροφή θα

είναι το τελευταίο αντικείμενο των 8 συνεχών αντικειμένων ή το τελευταίο αντικείμενο του τεστ αν δεν φθάσει την οροφή με άλλο τρόπο.

Αν ο εξεταζόμενος φτάσει 2 ή περισσότερες οροφές ως αποτέλεσμα του ότι αναγκαστήκατε να δουλέψετε προς τα πίσω για να αποκτηθεί η βάση, το χαμηλότερο σημείο οροφής χρησιμοποιείται για να υπολογίσετε τα αποτελέσματα. Αντίθετα, αν ο εξεταζόμενος πέτυχε 2 ή περισσότερες βάσεις εκείνη που πλησιάζει περισσότερο στην οροφή χρησιμοποιείτε για να υπολογιστεί το αποτέλεσμα.

Περίληψη οδηγιών της χορήγησης

1. Βρείτε το προτεινόμενο σημείο εκκίνησης που βασίζεται στην ηλικία του μαθητή.
2. Πείτε, «**Πρόκειται να σου δείξω μερικές εικόνες και θέλω να μου δείξεις (ή να μου πεις το νούμερο) της εικόνας που είναι το ίδιο με την λέξη που λέω**».
3. Βάλτε τον εξεταζόμενο να προσπαθήσει τα παραδείγματα Α έως D. Δώστε του οδηγίες που χρειάζονται για να κατανοήσει το καθήκον του.
4. Καταγράψτε τον αριθμό επιλογής του μαθητή.
5. Σημειώστε τα λάθη με μια γραμμή στον αριθμό ερώτησης.
6. Φτάστε στην βάση των 8 σωστών συνεχών απαντήσεων.
7. Φτάστε στην οροφή των 6 λάθος απαντήσεων σε 8 συνεχή ερωτήματα.

Καταγράφοντας τις αποκρίσεις: Για κάθε ερώτημα υπάρχει χώρος για να γράψετε το νούμερο της απάντησης του εξεταζόμενου. Η απάντηση πρέπει να καταγραφεί είτε είναι σωστή είτε λάθος. Διαφορετικά ο εξεταζόμενος θα μπορεί να καταλάβει την επιτυχία ή την αποτυχία του σε κάθε ερώτημα και μπορεί να διασπαστεί η προσοχή του λόγω της διαδικασίας βαθμολόγησης. Όσο διεξάγεται το τεστ ο εξεταστής πρέπει να τραβάει μια γραμμή στο νούμερο του ερωτήματος για λάθος απαντήσεις. Αυτό θα του δώσει μια οπτική αναφορά για να εντοπίσει την βάση και την οροφή καθώς θα διεξάγεται το τεστ.

Ακολουθήστε τις οδηγίες αυτές όταν καταγράψετε τις απαντήσεις:

- Σωστή απάντηση. Γράψτε τον αριθμό απεικόνισης που επέλεξε ο εξεταζόμενος.

- Λάθος απάντηση. Γράψτε τον αριθμό απεικόνισης που διάλεξε ο εξεταζόμενος και διαγράψτε το νούμερο του αντικειμένου. (Σημείωση: Αν ο εξεταζόμενος λέει ότι δεν ξέρει ενθαρρύνετε τον να μαντέψει.)

2.2. Η Παρουσίαση του τεστ EOWPVT

Το Expressive One - Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT) είναι ένα χορηγούμενο σε ατομική βάση εργαλείο, με αναφορά σε νόρμες, το οποίο παρέχει μια αξιολόγηση για το λεξιλόγιο ενός Άγγλου ομιλητή. Έχει σταθμιστεί για κάθε μεμονωμένες ηλικίες από 2 ετών και 0 μηνών ως 18 ετών και 11 μηνών.

Για τη χορήγηση του τεστ, ο εξεταστής παρουσιάζει μια σειρά από εικόνες (εικονογραφήσεις) που η καθεμία απεικονίζει ένα αντικείμενο, μια ενέργεια ή γεγονός. Ο εξεταζόμενος ζητείται να ονομάσει κάθε εικόνα. Το τεστ ξεκινάει σε ένα σημείο στο οποίο ο εξεταζόμενος αναμένεται να κατονομάσει με επιτυχία κάθε απεικόνιση. Ο εξεταστής τότε παρουσιάζει αντικείμενα τα οποία σταδιακά αυξάνουν σε δυσκολία. Όταν ο εξεταζόμενος δεν είναι ικανός να κατονομάσει σωστά μια σειρά από διαδοχικές απαντήσεις, η εξέταση δε συνεχίζεται. Ο συνολικός χρόνος για τη χορήγηση και τη βαθμολόγηση είναι τυπικά 15 με 20 λεπτά. Τα πρώιμα αποτελέσματα μπορεί να μετατραπούν σε τυπική βαθμολογία, σε ποσοστά και σε ισοδύναμα ηλικιών.

Αυτή η έκδοση του EOWPVT περιλαμβάνει εθνικές νόρμες βασισμένες σε αντιπροσωπευτικό δείγμα ατόμων που διανέμουν στις Ηνωμένες Πολιτείες. Το τεστ έχει επίσης συσχετιστεί με το ROWPVT. Έτσι λοιπόν σκόπιμες αντιθέσεις γίνονται εύκολα μεταξύ εκφραστικού λεξιλογίου και λεξιλογίου κατανόησης. Άλλες αλλαγές που επισημαίνονται σε αυτή την έκδοση περιλαμβάνουν την πρόσθεση και την αντικατάσταση πολλών τεστ όπως επίσης καινούριων διαδικασιών εφαρμογής (χορήγησης) που επιτρέπουν στον εξεταστή να παρακινήσει ή να δώσει νύξη στους εξεταζόμενους ώστε να παραμείνουν στις σχετικές με την κάθε απεικόνιση απόψεις. Επιπροσθέτως, όλες οι απεικονίσεις έχουν πρόσφατα αποδοθεί έγχρωμα και με σχέδια, ώστε να είναι εύκολο να ερμηνευθούν και να κρατούν το ενδιαφέρον του εξεταζόμενου. Το ολοκληρωμένο EOWPVT περιλαμβάνει το εγχειρίδιο, μια σειρά από 170 ερεθίσματα, τα οποία είναι δεμένα σε ένα ντοσιέ με σπινάλ και ένα πακέτο με φόρμες καταγραφής.

ι) Οι προϋποθέσεις χορήγησης του τεστ

Αυτό το κεφάλαιο παρέχει πληροφορίες σχετικά με τα θέματα τα οποία πρέπει κανείς να σκεφτεί σε σχέση με τη γενική χρήση του EOWPVT τεστ. Σε αυτή τη συζήτηση συμπεριλαμβάνονται πληροφορίες σε σχέση με τα προσόντα του εξεταστή καθώς επίσης και πληροφορίες που αφορούν την αποτελεσματική χορήγηση του τεστ.

Τα προσόντα του εξεταστή: Το EOWPVT τεστ χρησιμοποιείται πιο συχνά για να ενημερώσει τους παιδαγωγούς, τους ψυχολόγους, τους συμβούλους, τους ειδικούς σε θέματα εκμάθησης, τους εργοθεραπευτές αλλά και τους λογοθεραπευτές καθώς και επαγγελματίες υγείας. Εκτός από αυτούς τους επαγγελματίες αυτό το τεστ μπορεί να διεξαχθεί από αυτούς οι οποίοι δεν έχουν συγκεκριμένη εκπαίδευση στο να κάνουν διαγνώσεις ή εκτιμήσεις. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων του τεστ πρέπει να γίνει από άτομα που έχουν εκπαιδευτεί στο παρελθόν στην ψυχομετρική και οι οποίοι έχουν πλήρη γνώση της χρήσης των αποτελεσμάτων που βγήκανε και τους περιορισμούς από τα αποτελέσματα των τεστ.

Οι εξεταζόμενοι: Το EOWPVT τεστ είναι κατάλληλο για χρήση με άτομα που μιλούν Αγγλικά, ηλικίας από 2 χρονών μέχρι 18 χρονών και 11 μηνών. Οι νόρμες φυσιολογικά βασίζονται σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα ανθρώπων που κατοικούν στις ΗΠΑ και των οποίων η πρώτη γλώσσα στο σπίτι και στο σχολείο είναι τα Αγγλικά. Όταν το τεστ γίνεται σε κάποιον ο οποίος δεν ταιριάζει με αυτήν την περιγραφή, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων του τεστ πρέπει να γίνεται με προσοχή.

Η σειρά του τεστ: Εάν μαζί με το EOWPVT τεστ, πρόκειται να γίνει και ένα τεστ λεξιλογίου κατανόησης όπως το ROWPVT τεστ, τότε συστήνεται το τεστ έκφρασης να διεξαχθεί πρώτο αφού η μάθηση λαμβάνει χώρα κατά τη χορήγηση του ROWPVT τεστ που μπορεί να επηρεάσει την επίδοση στο εκφραστικό λεξιλόγιο.

Ο χρόνος του τεστ: Περίπου 15 με 25 λεπτά για να χορηγηθεί και λιγότερο από 5 λεπτά για να βαθμολογηθεί.

Το περιβάλλον του τεστ: Το τεστ πρέπει να γίνεται σε ένα περιβάλλον στο οποίο δεν υπάρχει διάσπαση προσοχής από οπτικά ή ηχητικά ερεθίσματα. Επιπλέον ο εξεταζόμενος πρέπει να είναι ήρεμος και ξεκούραστος. Πρακτικά, συστήνεται το τεστ να γίνεται πρωινές ώρες αφού είναι η ώρα που οι άνθρωποι είναι ξεκούραστοι και μπορούν να παρακολουθήσουν καλύτερα ένα καθήκον που απαιτεί συγκέντρωση.

Προετοιμασία για το τεστ: Πριν διεξαχθεί το τεστ ο εξεταστής πρέπει να καταγράφει την ημερομηνία γέννησης του εξεταζόμενου και να προσδιορίσει τη χρονολογική ηλικία του ατόμου σε χρόνια και μήνες. Το έντυπο αναφοράς παρέχει χώρο για αυτόν τον υπολογισμό και περισσότερες πληροφορίες δίνονται στο κεφάλαιο *Χορήγηση και Βαθμολόγηση* αυτού του εγχειριδίου. Η χρονολογική ηλικία χρησιμοποιείται για να αναγνωρίσει ποιο θα είναι το πρώτο αντικείμενο από το οποίο θα αρχίσει το τεστ και να αποκτήσει τα αποτελέσματα από τους πίνακες με τις φυσιολογικές τιμές που θα ακολουθήσουν τη χορήγηση. Ο βαθμός επιπέδου του εξεταζόμενου καθώς και ο λόγος της εξέτασης πρέπει επίσης να γραφτεί στο χώρο που παρέχεται στο έντυπο αναφοράς.

Η Διάταξη των Θέσεων: Ο εξεταστής και ο εξεταζόμενος πρέπει να είναι καθισμένοι σε ένα τραπέζι ή θρανίο που είναι σε ένα άνετο ύψος για τον εξεταζόμενο. Το πώς κάθονται πρέπει να είναι κανονισμένο με τέτοιο τρόπο ώστε ο εξεταζόμενος να μην μπορεί να δει το έντυπο αναφοράς. Σε μερικές περιπτώσεις ο εξεταστής θα θέλει να καθίσει στη γωνία ή απέναντι από τον εξεταζόμενο. Με αυτήν την διάταξη είναι εύκολο να κρατηθεί το έντυπο αναφοράς εκτός θέας του εξεταζόμενου. Ένας άλλος τρόπος είναι να καθίσεις δίπλα στον εξεταζόμενο και να τοποθετήσει το έντυπο αναφοράς στα δεξιά για τους δεξιόχειρες εξεταστές ή να κρατά το έντυπο αναφοράς σε ένα πρόχειρο σε ένα χέρι με τη σωστή γωνία ώστε να εμποδίζεις τον εξεταζόμενο να το δει.

Προετοιμάζοντας τον εξεταζόμενο: Πριν το τεστ κάνετε μια γενική συζήτηση με τον εξεταζόμενο για να νιώσει άνετα. Αφού νιώσει άνετα με το περιβάλλον του τεστ, τότε πρέπει να εξηγήσετε το τεστ. Όλες οι οδηγίες πρέπει να δοθούν με απλούς όρους, και πρέπει να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις σε σχέση με τη διαδικασία του τεστ. Όταν ο εξεταστής νιώσει ότι

ο εξεταζόμενος είναι άνετος και καταλαβαίνει τη διαδικασία του τεστ, τότε το τεστ μπορεί να αρχίσει. Σε μερικές περιπτώσεις με μικρότερα παιδιά, είναι χρήσιμο να είναι ένας γονιός παρόν ώστε το παιδί να νιώθει ασφάλεια. Εάν η παρουσία του γονέα είναι απαραίτητη είναι σημαντικό να προειδοποιηθεί ο γονιός να μην επέμβει στη συζήτηση με τον εξεταστή κατά τη διάρκεια του τεστ.

II) Ο τρόπος χορήγησης και βαθμολόγησης του τεστ

Αυτό το μέρος παρέχει τις διαδικασίες χορήγησης και βαθμολόγησης που οδηγούν στην ακριβή χρήση του EOWPVT τεστ. Όλοι οι χρήστες πρέπει να είναι πλήρως εξοικειωμένοι με αυτές τις οδηγίες. Ένα δείγμα έντυπου αναφοράς περιλαμβάνεται στο τέλος αυτού του μέρους για δικιά σας χρήση.

Καθορισμός της χρονολογικής ηλικίας: Η χρονολογική ηλικία πρέπει να καθοριστεί πριν την εξέταση για να προσδιοριστεί ο αριθμός της εικόνας από όπου θα αρχίσει το τεστ. Η χρονολογική ηλικία χρησιμοποιείται επίσης για τον προσδιορισμό του σωστού πίνακα κατά τον καθορισμό του αποτελέσματος με βάση τις νόρμες. Για να υπολογίσετε την χρονολογική ηλικία γράψτε την ημερομηνία του που έγινε η χορήγηση του τεστ και την ημερομηνία γέννησης του εξεταζόμενου στο χώρο που δίνεται στο έντυπο αναφοράς. Αφαιρέστε την ημερομηνία γέννησης από την ημερομηνία του τεστ αρχίζοντας από την ημέρα για να ορίσετε την χρονολογική ηλικία. Σε ορισμένες περιπτώσεις όταν ο αριθμός της ημέρας στην ημερομηνία εξέτασης είναι μικρότερος από τον αριθμό της ημέρας γέννησης, δανειστείτε 30 μέρες από τον αριθμό του μήνα εξέτασης (όλοι οι μήνες θεωρητικά έχουν 30 μέρες). Επίσης όταν ο αριθμός του μήνα εξέτασης είναι μικρότερος από τον αριθμό του μήνα γέννησης δανειστείτε 12 μήνες από την ημερομηνία του έτους χορήγησης του τεστ. Μόλις κάνετε αυτόν τον υπολογισμό ο χρόνος και ο μήνας που αφαιρέθηκαν μας δίνουν την χρονολογική ηλικία του εξεταζόμενου. Μην στρογγυλεύετε τους μήνες προς τα πάνω όταν οι μέρες είναι πάνω από 15.

Εξέταση του κρίσιμου εύρους: Επειδή τα αντικείμενα του τεστ είναι τοποθετημένα με σειρά δυσκολίας μόνο ένα υποτεστ συνεχών αντικειμένων πρέπει να χορηγηθεί. Το κρίσιμο εύρος ποικίλει για κάθε άτομο. Αρχίζει με μια σειρά ερωτήσεων που είναι εύκολες στον εξεταζόμενο

και καταλήγει σε ένα σημείο όπου οι απαντήσεις του είναι λάθος κατά εξακολούθηση. Στο EOWPVT τεστ αυτό το εύρος αρχίζει με ένα σερί 8 συνεχών σωστών απαντήσεων οι οποίες θα αναφέρονται ως *βάση* (basal) και καταλήγει όταν γίνει ένα σερί από 6 λάθος απαντήσεις σε 8 συνεχείς ερωτήσεις που θα αναφέρεται ως *οροφή* (ceiling). Επειδή οι ερωτήσεις έχουν σειρά δυσκολίας, όταν ο εξεταζόμενος κάνει αρκετές συνεχείς σωστές απαντήσεις, θεωρούμε ότι αυτός επίσης θα απαντούσε σωστά και στις προηγούμενες ερωτήσεις. Αυτά τα προηγούμενα κομμάτια του τεστ επομένως δεν χρειάζεται να εξετασθούν. Παρομοίως όταν κάποιος κάνει αρκετές λάθος απαντήσεις θεωρούμε ότι ο εξεταζόμενος θα έχανε επίσης και τα επόμενα κομμάτια τα οποία αυξάνουν σε δυσκολία. Σε κάποιες περιπτώσεις ίσως να μην επιτευχθεί *βάση* (basal) ή *οροφή* (ceiling). Αυτό είναι συνηθισμένο με εξεταζόμενους των οποίων το επίπεδο ικανότητας πέφτει στο ένα ή στο άλλο άκρο. Όταν δεν επιτυγχάνεται *βάση* το πρώτο αντικείμενο πρέπει να θεωρηθεί το βασικό αντικείμενο. Όταν δεν επιτυγχάνεται *οροφή* το τελευταίο αντικείμενο πρέπει να θεωρηθεί το αντικείμενο *οροφής*.

Καθορισμός βάσης και οροφής: Για να καθορίσει κανείς την βάση των 8 συνεχών σωστών απαντήσεων αρχίστε το τεστ στο σημείο ένδειξης του πίνακα 3.1 σύμφωνα με την χρονολογική ηλικία του εξεταζόμενου. Αν υποψιάζεστε ότι ο εξεταζόμενος μπορεί να έχει δυσκολία σε αυτό το επίπεδο του τεστ μπορείτε να αρχίσετε από ένα χαμηλότερο σημείο. Επίσης για τους εξεταζόμενους που δεν έχουν αυτοπεποίθηση είναι εξυπηρετικό να ξεκινήσετε από ένα σημείο που το άτομο μπορεί να έχει μια αίσθηση επιτυχίας πριν προχωρήσετε σε πιο δύσκολα αντικείμενα. Αν ο εξεταζόμενος δεν πιάσει βάση των 8 συνεχών σωστών απαντήσεων γυρίστε στο πρώτο αντικείμενο και δουλέψτε προς τα πίσω μέχρι ο εξεταζόμενος να πετύχει βάση ή έως την χορήγηση του αντικειμένου 1. Μετά, συνεχίστε παρουσιάζοντας αντικείμενα προς τα εμπρός, αρχίζοντας με το αντικείμενο που ακολουθεί εκείνο που έδειξε την ανάγκη να γυρίσετε προς τα πίσω.

Συνεχίστε να παρουσιάζετε τις κάρτες με ανοδική σειρά μέχρι ο εξεταζόμενος να κάνει 6 λάθη σε 8 συνεχείς κάρτες ή μέχρι το τελευταίο αντικείμενο χορήγησης του τεστ. Η οροφή θα είναι το τελευταίο αντικείμενο των 8 συνεχών αντικειμένων ή το τελευταίο αντικείμενο του τεστ αν δεν φθάσει την οροφή με άλλο τρόπο.

Αν ο εξεταζόμενος πιάσει 2 ή περισσότερες οροφές ως αποτέλεσμα του ότι αναγκαστήκατε να δουλέψετε προς τα πίσω για να αποκτηθεί η βάση, το χαμηλότερο σημείο

οροφής χρησιμοποιείται για να υπολογίσετε το αποτελέσματα. Αντίθετα, αν ο εξεταζόμενος πέτυχε 2 ή περισσότερες βάσεις, χρησιμοποιείτε εκείνη που πλησιάζει περισσότερο στην οροφή για να υπολογιστεί το αποτελέσματα. (Δες το δείγμα στο τέλος του κεφαλαίου ως ένα παράδειγμα της διαδικασίας χορήγησης και βαθμολόγησης).

Περίληψη οδηγιών της χορήγησης

1. Βρείτε το προτεινόμενο σημείο εκκίνησης που βασίζεται στην ηλικία του μαθητή.
2. Πείτε, «**Πρόκειται να σου δείξω μερικές εικόνες και θέλω να μου πεις τη λέξη που ονοματίζει κάθε εικόνα ή ομάδα εικόνων**».
3. Βάλτε τον εξεταζόμενο να προσπαθήσει τα παραδείγματα Α έως D. Δώστε του οδηγίες που χρειάζονται για να κατανοήσει το καθήκον του.
4. Δώστε στον εξεταζόμενο τα παραδείγματα απαντήσεων Α ως D. Δώστε οδηγίες στον εξεταζόμενο τόσες όσες χρειάζονται για να καταλάβει την άσκηση.
5. Καταγράψτε όλες τις απαντήσεις ακριβώς όπως επώθηκαν από τον εξεταζόμενο.
6. Σημειώστε τα λάθη με μια κάθετο πριν από το νούμερο του στοιχείου.
7. Καθιερώστε μια βάση από οκτώ συνεχόμενων σωστών απαντήσεων.
8. Καθιερώστε ένα όριο από έξι διαδοχικά λάθη.

Παραινέσεις: Μια παραίνεση υποδηλώνει στον εξεταζόμενο αν αυτός ή αυτή είναι σε θέση να ονομάσει ένα αντικείμενο, μια ενέργεια ή μια έννοια. Μια παραίνεση πρέπει να χρησιμοποιείται με κάθε στοιχείο της δοκιμασίας με στόχο να κρατήσει τον εξεταζόμενο στην άσκηση και να διατηρήσει το ενδιαφέρον του. Για την πλειοψηφία των στοιχείων η παραίνεση «τι είναι αυτό;» είναι κατάλληλη. Μερικά στοιχεία απαιτούν διαφορετική παραίνεση η οποία είναι σε αντιστοιχία σε κατάλογο με το στοιχείο στη φόρμα αναφοράς. Ένα παράδειγμα παραινέσεων που χρησιμοποιείται είναι το παρακάτω μαζί με παραδείγματα από στοιχεία επικοινωνίας.

Είδος Αντικειμένου	Παραίνεση	Παράδειγμα
Πράξη	Τι κάνει αυτός/ αυτή;	Βάφει (έβαφε κλπ)

Οι παραινήσεις έχουν σκοπό να συγκεντρώνουν την προσοχή του ατόμου και να επιταχύνουν τη διαδικασία της δοκιμασίας. Η χρήση τους είναι ειδικά αποτελεσματική με νεότερους εξεταζόμενους οι οποίοι έχουν σχετικά μικρής διάρκειας προσοχή και οι οποίοι μπορεί να μην γνωρίζουν από ανάγνωση την πρόθεση των διαφορετικών τύπων των στοιχείων.

Μην χρησιμοποιείται παραινήσεις με λέξεις άλλες από αυτές που παρέχονται στις οδηγίες καθώς αυτό μπορεί να επηρεάσει τη δυσκολία των στοιχείων και να παράγει διαφοροποιημένα αποτελέσματα με τα καθιερωμένα της δοκιμής.

Σινιάλο εννοίας: Μερικά στοιχεία δείχνουν μια συλλογή αντικειμένων. Η σωστή απάντηση είναι το όνομα της εννοίας που περιγράφει η ομάδα. Αν το άτομο ονομάσει ένα ή περισσότερα αντικείμενα της ομάδας αντί να αναγνωρίσει την έννοια, υποδείξτε του ότι θέλετε το όνομα της ομάδας αντικειμένων μ' αυτό το παράδειγμα.

Κυκλώστε την εικόνα με το δάκτυλο και πείτε: «Τι είναι όλα αυτά; ή Πως θα τα έλεγες όλα αυτά;»

Αποδοχή των απαντήσεων: Η φόρμα αναφοράς έχει σε κατάλογο όλες τις απαντήσεις που μπορεί να αποδειχθούν σωστές. Αν μετά από σωστή παρουσίαση ενός στοιχείου, η απάντηση του εξεταζόμενου είναι κάποια άλλη από αυτή του καταλόγου που θεωρείται η αποδεκτή στο φύλλο αναφοράς, θα πρέπει να βαθμολογείται ως λάθος. Αποδεκτές απαντήσεις άλλες από αυτές που είναι στον κατάλογο θα επηρεάσουν τη σταθερότητα των αποτελεσμάτων. Το Λεξικό Όρων Α δίνει έναν κατάλογο από τις πιο συχνά ληφθείσες λάθος απαντήσεις.

Η απάντηση δίνεται με μια φράση ή πρόταση: Οι εξεταζόμενοι θα πρέπει να ενθαρρύνονται ν' απαντούν με μια λέξη. Ωστόσο, τα μικρά παιδιά συχνά δεν ξέρουν να πουν τη λέξη και ακόμα και οι μεγαλύτεροι απαντούν καμιά φορά με πρόταση ή φράση ειδικά όταν τα στοιχεία γίνονται πιο δύσκολα, για παράδειγμα, για το στοιχείο κάβουρα/ κλειδί/ βιδωτήρι ο εξεταζόμενος μπορεί να πει «Αυτό είναι κάβουρας». Αφού η λέξη- στόχος περιλαμβάνεται στη φράση, πρέπει να καταγράφεται ως σωστή. Απαντήσεις όπως «Αυτό είναι ένα πράγμα που έχει ο θεός μου» ή «Αυτό είναι κάτι για να φτιάχνεις πράγματα» είναι τυπικά είδη απαντήσεων που χρησιμοποιούνται όταν ένα στοιχείο δεν είναι γνωστό στον εξεταζόμενο και πρέπει να σημειώνονται ως λανθασμένες.

Αυθόρμητες/ ξαφνικές αυτό-διορθώσεις: Όταν ένας εξεταζόμενος πει μια λέξη και μετά αυθόρμητα αυτοδιορθωθεί βαθμολογείστε το στοιχείο με βάση τη διόρθωσή του ακόμα και αν η πρωταρχική απάντηση ήταν σωστή και η διόρθωσή της λάθος.

Εναλλαγή καταλήξεων: Η εναλλαγή καταλήξεων (όπως –ος, -ης κ.τ.λ) είναι αναμενόμενη μέσα στο παιχνίδι και οι πιο κοινές απαντήσεις βρίσκονται μέσα σε παρένθεση μαζί με κάθε λέξη στη φόρμα δοκιμασίας. Για παράδειγμα, για το στοιχείο «μάτια/ι» και η λέξη «μάτια» και το «μάτι» θεωρούνται σωστές απαντήσεις. Για το στοιχείο «βάρκα», το «καράβι» και το «πλοίο» θεωρούνται σωστές απαντήσεις. Επιπλέον καταλήξεις λέξεων απ' αυτές που δίδονται στη φόρμα δοκιμασιών μπορεί να δοθούν από τους εξεταζόμενους. Εφόσον το θέμα της λέξης είναι μέρος της απάντησης του εξεταζόμενου, η απάντηση θεωρείται σωστή, η εναλλαγή καταλήξεων δεν επηρεάζει την αποδοχή της απάντησης.

Πληρότητα λέξεων: Η μη πληρότητα των λέξεων δεν πρέπει να έχει ως αποτέλεσμα τη βαθμολογία ενός στοιχείου ως λάθος για τα μικρά παιδιά ή για εκείνα τα άτομα που παρουσιάζουν απaráλλακτα μοτίβα μη πληρότητας, όταν η μη σωστή προφορά λέξεων είναι χαρακτηριστική του τύπου ομιλίας του ατόμου και (όταν) οι λέξεις τους είναι κατανοητές. Για παράδειγμα, τα νεαρά παιδιά συνήθως λένε «λορόν» αντί για «ρολόι» και ένας εξεταζόμενος που υποκαθιστά το «θ» για το «σ», θα πει «θκοινί» αντί «σκοινί». Οι εξεταζόμενοι δεν θα πρέπει να βαθμολογούνται αρνητικά για αυτά, αλλά οι μη πλήρεις λέξεις θα πρέπει να σημειώνονται. Για παράδειγμα: Φωνολογικές διεργασίες ή διαταραχές, όπως η Πτώση συλλαβής («ντάρι» αντί για «λιοντάρι»)

Το γενικό κριτήριο είναι ότι μια απάντηση θεωρείται σωστή αν ο εξεταζόμενος καταφέρνει με ευκολία να κατονομάσει το επιδεικνυόμενο αντικείμενο, την ενέργεια ή την έννοια σε συνδυασμό με την ικανότητα να παράγει τους απαιτούμενους ήχους της ομιλίας.



Η Μεθοδολογία της Έρευνας

Κεφάλαιο 3°. Η Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1. 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 αυτής της έρευνας. Ακολουθεί μια περίληψη για την μεθοδολογία. Αυτή η μελέτη εξέτασε τις προσαρμογές του τεστ στην ελληνική γλώσσα και την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της δοκιμασίας. Οι μεταβλητές της ηλικίας, του φύλου, και των απαντήσεων των εξεταζόμενων μας συμπεριλήφθησαν στη στατιστική μας ανάλυση λόγω της σημασίας που παίρνουν από την βιβλιογραφία.

Πριν από την έναρξη της συλλογής δεδομένων, έγινε μια πλήρης βιβλιογραφική επισκόπηση. Ο συντάκτης ήταν σε τακτική επαφή με τον καθηγητή του ο οποίος επέβλεπε και τη διαδικασία χορήγησης του τεστ σχετικά με τις τεχνικές χορήγησης.

3.2. Ο Σχεδιασμός Έρευνας

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

3.2.1. Η μετάφραση και η προσαρμογή του τεστ

Η διαδικασία μετάφρασης των EOWPVT και ROWPVT από τα αγγλικά στα ελληνικά έγινε με την παρακάτω διαδικασία: οι αρχικές εκδόσεις των τεστ μεταφράστηκαν, ανεξάρτητα, από τρεις φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας, οι οποίοι είχαν επάρκεια σε γραπτό και προφορικό επίπεδο της αγγλικής γλώσσας. Το αποτέλεσμα των τριών ελληνικών εκδόσεων μεταφράστηκε ξανά στα αγγλικά από τρεις ανεξάρτητους φυσικούς ομιλητές της αγγλικής

γλώσσας οι οποίοι είχαν επάρκεια σε γραπτό και προφορικό επίπεδο της ελληνικής γλώσσας. Από τις τρεις μεταφράσεις, τα ερεθίσματα – εικόνες τα οποία μεταφράστηκαν επακριβώς από τα αγγλικά στα ελληνικά και αντίστροφα συμπεριλήφθηκαν στις τελικές εκδόσεις των δύο τεστ. Επίσης, οι τελικές ελληνικές εκδόσεις δόθηκαν σε τρεις δίγλωσσους (ελληνικών - αγγλικών) κριτές, μαζί με τις αγγλικές εκδόσεις για να επιβεβαιώσουν το τελικό αποτέλεσμα. Τέλος, δύο λογοθεραπευτές και μια γλωσσολόγος – η οποία επιμελήθηκε τις αλλαγές σε γλωσσικό και λεξιλογικό επίπεδο – επιλέχτηκαν για να ελέγξουν αν οι προσαρμογές ήταν επαρκείς και μας επιβεβαίωσαν την τελική ελληνική έκδοση.

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

3.2.2. Η πιλοτική έρευνα

Η πιλοτική έρευνα διεξήχθη τον Οκτώβριο του 2008 έως τον Ιανουάριο του 2009 για να καθορίσει την δυσκολία των αντικειμένων και να ελέγξει την εγκυρότητα τους και άλλα χαρακτηριστικά. Οι διαφορές των αντικειμένων έπρεπε να προσδιοριστούν έτσι ώστε να μπορούσαν να συνδυαστούν σε μια φόρμα και να καταταχθούν με σειρά δυσκολίας. Αυτό θα απλοποιούσε τη χορήγηση για μια μελλοντική στάθμιση των δύο τεστ.

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

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

Διεξήχθησαν αναλύσεις που βασίζονται και στη θεωρία των κλασικών τεστ (CTT) και στη θεωρία ανταπόκρισης (IRT). Οι αναλύσεις CTT περιλαμβάνουν τον υπολογισμό για κάθε αντικείμενο με τη δυσκολία του (την αναλογία των ατόμων που πέρασαν το αντικείμενο) την διάκριση του αντικειμένου (ο συσχετισμός της βαθμολογίας με το τελικό αποτέλεσμα) και ο δείκτης αξιοπιστίας του αντικειμένου (αυτός ο δείκτης εμφανίζει μοναδική διαφοροποίηση του αντικειμένου ως προς τελικό αποτέλεσμα). Μια ανάλυση IRT έγινε επίσης σε μια παράμετρο. Αυτή η ανάλυση που αναφέρεται ως ανάλυση Rasch απέδωσε τις διαβαθμίσεις του ερωτήματος και τα δεδομένα της καλύτερης επίδοσης.

Δεύτερη ανάλυση αντικειμένων

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

Αναλύσεις CTT και IRT

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

Προκαταλήψεις αντικειμένων

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

Κριτική αντικειμένων

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

Διαφοροποιημένη λειτουργική ανάλυση αντικειμένων

Για να εκτιμήσουμε ποσοτικά τις προκαταλήψεις των αντικειμένων έγινε μια ανάλυση διαφοροποίησης των αντικειμένων, χρησιμοποιώντας τη διαδικασία Mantel- Haenzel. Αυτή η διαδικασία χρησιμοποιήθηκε γιατί παρέχει σταθερά αποτελέσματα ακόμη και με σχετικά μικρά δείγματα.

Η λειτουργική διαφοροποίηση αντικειμένων γίνεται όταν τα άτομα από μια ομάδα, έχοντας το ίδιο επίπεδο ικανοτήτων με μια δεύτερη ομάδα βρίσκουν ένα αντικείμενο λίγο πιο δύσκολο. Για να προσδιοριστεί η λειτουργική διαφοροποίηση των αντικειμένων έγιναν αντιπαραθέσεις ανάμεσα σε ομάδες, βασιζόμενες στο γένος (άρρεν – θήλυ). Ο αριθμός των συμμετεχόντων στην ανάλυση αυτή ήταν 60. Σε κάθε αντιπαραθέση, ανατέθηκε στους εξεταζόμενους ένα από τα πέντε επίπεδα ικανότητας που βασίστηκε στο αποκτηθέν τελικό αποτέλεσμα που πήραν στο EOWPVT και του ROWPVT τεστ. Μετά υπολογίστηκε η στατιστική του Mantel-Haenzel για κάθε ερώτημα, διορθώθηκε χρησιμοποιώντας τη διαδικασία των Holland και Thayer's (1988) και εκτιμήθηκε η σπουδαιότητα τους βασιζόμενη στη στατιστική chi-square.

3.2.3. Η στατιστική ανάλυση και η κωδικοποίηση

Αυτή η μελέτη χρησιμοποίησε διαφορετικές αναλυτικές στρατηγικές. Ο έλεγχος της κανονικότητας ή μη των κατανομών των παρατηρήσεων τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και στις διάφορες υποομάδες έγινε με τη μέθοδο των Kolmogorov- Smirnov. Ο στατιστικός έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε για το τσεκάρισμα των διαφορών στις μετρήσεις που παρατηρήθηκαν μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων και υποομάδων ήταν το t-test (student's t-test), συσχετίσεων (correlation's) 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 χρησιμοποιείται στο συγκεκριμένο ηλικιακό επίπεδο ο συντελεστής alpha Cronbach's. Αυτό το στατιστικό στοιχείο υπολογίζεται από την ομοιομορφία των ερεθισμάτων του τεστ και βασίζεται στην εσωτερική τους σχέση. Ένα άλλο μέτρο εσωτερικής συνάφειας είναι το να κόβεται στην μέση ο συντελεστής ο οποίος σε αυτήν την περίπτωση συσχετίζει τα αποτελέσματα που προέρχονται από μονά αριθμημένα αντικείμενα με τα αποτελέσματα από ζυγά αριθμημένα αντικείμενα. Οι συσχετισμοί της κάθε ανάλυσης υποδηλώνουν την ομοιογένεια των αντικειμένων του τεστ και παρέχουν έναν δείκτη του ποσοστού των λαθών συνδεδεμένο με τα αποτελέσματα του τεστ.

Χρονική σταθερότητα (temporal stability)

Η αξιοπιστία του τεστ παρέχει στοιχεία για την σταθερότητα με την οποία ένα τεστ αξιολογεί το ίδιο άτομο με την πάροδο του χρόνου. Για να εξεταστεί η χρονική σταθερότητα του EOWPVT και του ROWPVT τεστ και οι 60 εξεταζόμενοι επανεξετάστηκαν από τον ίδιο εξεταστή. Κατά μέσο όρο το διάστημα μεταξύ του πρώτου και δεύτερου τεστ ήταν 20 ημέρες.

Εσωτερική αξιοπιστία

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

A. Αξιοπιστία βαθμολόγησης

Η πρώτη ανάλυση έγινε για την αξιολόγηση της συνάφειας, του αν οι εξεταστές είναι σε θέση να ακολουθήσουν μια σειρά στη βαθμολόγηση, μετά την χορήγηση του τεστ. Για την διεξαγωγή της μελέτης αυτής επιλέχθηκαν τυχαία από το δείγμα μας 30 συμπληρωμένα

πρωτόκολλα. 15 από το καθένα με βάση το φύλο από το συγκεκριμένο ηλικιακό επίπεδο. Κάθε άτομο εξετάστηκε από διαφορετικό εξεταστή. Κάθε πρωτόκολλο χορηγήθηκε από διαφορετικούς εξεταστές. Ζητήθηκε από τέσσερις βαθμολογητές να ακολουθήσουν τις διαδικασίες που παρουσιάζονται σε αυτό το εγχειρίδιο για να βγάλουν τα τελικά αποτελέσματα για καθένα από τα 30 άτομα βασισμένοι αποκλειστικά στη διόρθωση των ερεθισμάτων. Οι δύο από τους βαθμολογητές ήταν εκπαιδευμένοι και έμπειροι βαθμολογητές αυτού του τεστ και οι άλλοι δύο βασίστηκαν στις οδηγίες που παρουσιάζονται σε αυτό το εγχειρίδιο. Τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν αργότερα με τα αποτελέσματα του υπολογιστή.

Β. 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.

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

Γ. Αξιοπιστία της χορήγησης

Για αυτή την ανάλυση αξιολογήθηκαν 5 εξεταστές από δύο διαφορετικούς εξεταστές στο ίδιο ακριβώς εξεταστικό τμήμα. Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να ελέγξουμε αν μπορεί να χορηγηθεί το τεστ με έναν σαφή τρόπο από διαφορετικούς εξεταστές. Αυτή η ανάλυση θεωρείται όχι τόσο σημαντική αφού οι διαδικασίες χορήγησης, σε αυτή την έκδοση επιτρέπει στον εξεταστή να παρέχει βοήθεια στον εξεταζόμενο, όταν η πρώτη απάντηση σε ένα αντικείμενο συναντά ένα από τα κριτήρια τα οποία αναφέρονται στις εντολές χορήγησης. Σε αποτυχία αυτών των εντολών μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικά πρώιμα αποτελέσματα. Αυτή η ανάλυση διαφέρει από την εξέταση – επανεξέταση ανάλυση αξιοπιστίας ως προς τον χρόνο ανάμεσα στις

δύο αξιολογήσεις κατά τον ελάχιστο και οι εξεταστές από τη μία εξέταση στην άλλη είναι διαφορετικοί.

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. Εγκυρότητα κριτηρίου. Η συγκεκριμένη μέθοδος ελέγχου της εγκυρότητας περιλαμβάνει δύο μορφές, οι οποίες και εφαρμόστηκαν στα παρόντα τεστ:

α) Τον έλεγχο προβλεπτικής εγκυρότητας (predictive), με την εφαρμογή του t – τεστ (paired sampled test), με το οποίο αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις ανά θεματική

των τεστ, και εξετάστηκαν οι πιθανότητες απόρριψης ή επαλήθευσης της μηδενικής μας υπόθεσης.

β) Τον έλεγχο συγχρονικής εγκυρότητας (concurrent), με τη χορήγηση δύο ειδών ερωτηματολογίων των τεστ κατά τις δυο φάσεις εφαρμογής των τεστ.

3. 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 (δείκτες Kuder – Richardson και Alpha του Cronbach) όσο και του δείκτη διάκρισης των θεματικών.

3.3. Ο Καθορισμός Πληθυσμού και Μέγεθος Δείγματος

Στην παρούσα έρευνα τα δύο τεστ χορηγήθηκαν σε 60 άτομα της ηλικίας των 3 ετών μέχρι 3 ετών και 11 μηνών. 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.

3.4. Τα Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για τη διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η φόρμα απαντήσεων, των δύο τεστ, και το βιβλίο ερεθισμάτων. Ζητήθηκε από κάθε εξεταζόμενο/νη να μας δηλώσει την απάντηση εκείνη η οποία τον/την αντιπροσωπεύει καλύτερα. Όλα τα φυλλάδια απαντήσεων ήταν ανώνυμα όσον αφορά στα δημογραφικά στοιχεία που ζητήθηκαν και όλες οι ερωτήσεις χορήγησης των τεστ είχαν απρόσωπο χαρακτήρα.

3.5. Η Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η διαδικασία χορήγησης των τεστ έγινε και στους/στις 60 εξεταζόμενους/νες σε δύο παιδικούς σταθμούς του Δήμου Άνω Πατησίων Αθηνών. Μετά την γνωριμία με τους/τις εξεταζόμενους/ες έγινε η εξήγηση του σκοπού της εξέτασης. Κατόπιν οι εξεταζόμενοι/νες κάθισαν μπροστά σε ένα τραπέζι απέναντι και ελαφρώς δεξιά από εμένα. Φροντίσαμε οι συνθήκες φωτισμού να είναι κατάλληλες και τα υλικά να μπορούν να τοποθετηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν οι εξεταζόμενοι να τα δουν και να τα χειριστούν χωρίς δυσκολία. Κάθε εξεταζόμενος/η έπαιρνε έναν αύξοντα αριθμό αρχίζοντας από το 01. Ο κωδικός του/της κάθε εξεταζόμενου/ης έμπαινε στην αρχή του ερωτηματολογίου, της κάθε μέτρησης.

Η χορήγηση του τεστ έγινε σε όλα τα άτομα με την ίδια διαδικασία ακολουθώντας τις οδηγίες που αναφέρονται στο εγχειρίδιο με τις οδηγίες χρήσεως (administrative manual) των τεστ.

Εγώ ως εξεταστής φρόντισα να μην επηρεάζω τους/τις εξεταζόμενους/ες με εκφράσεις του προσώπου ή λεκτικές αποδοκimasίες και τους ενθάρρυνα να συνεχίσουν για να επιτευχθεί η μέγιστη απόκριση. Φρόντισα να είμαι υποστηρικτική αλλά, αντικειμενική. Έλεγα στους/στις εξεταζόμενους/ες πότε τα πάνε καλά και τους καθυσύχαζα όταν αποτύγχαναν. Ένας απλός και ειλικρινής τρόπος να το κάνω αυτό σύμφωνα με την Schuell (1964) είναι να σχολιάζω 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/η σε εξεταζόμενο/η αλλά ο μέσος όρος είναι 15 με 25 λεπτά για κάθε τεστ.

3.6. Οι Περιορισμοί

Κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης της έρευνας δεν παρουσιάστηκαν προβλήματα που να είχαν ως συνέπεια την αναστολή της.



Τα Συμπεράσματα Και Η Συζήτηση

Κεφάλαιο 4^ο. Στατιστικά Αποτελέσματα και Ευρήματα

4.1.1. Η περιγραφή του δείγματος

Τα δείγματα της έρευνας χωρίστηκαν σε υποομάδες αγοριών – κοριτσιών. Η ηλικία του δείγματος είχε μέσο όρο τα 3 έτη και 6 μήνες, (ελάχιστη τιμή τα 3 έτη και μέγιστη τα 3 έτη και 11 μήνες). Όλα τα παιδιά πήγαιναν σε παιδικούς σταθμούς του Δήμου Άνω Πατησίων Αθηνών Νομού Αττικής. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων ποικίλει από το δημοτικό μέχρι το Πανεπιστήμιο.

4.1.2. Οι Απαντήσεις και τα Ποσοστά Λαθών

Με την εφαρμογή του EOWPVT και του ROWPVT τεστ διαπιστώσαμε ότι στα ερεθίσματα των παραπάνω από το νούμερο 10-19 τα ποσοστά λαθών των εξεταζόμενων παιδιών δεν είναι αξιοσημείωτα, καθώς τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας από 3.0 – 3.11 μηνών κατάφεραν να κατανοήσουν τις εικόνες και των δύο τεστ. Ως επί το πλείστον, τα λάθη των εξεταζόμενων παιδιών θεωρούνταν δικαιολογημένα και συνεπώς ως σωστές απαντήσεις. Για παράδειγμα, στο ερέθισμα «πάπια» του EOWPVT μία συνήθης απάντηση ήταν η λέξη «πάφια», και στο ερέθισμα «ρολόι» ήταν η λέξη «λορόι». Οι παραπάνω απαντήσεις λοιπόν δεν βαθμολογούνται αρνητικά, καθώς η μη πληρότητα των λέξεων δεν πρέπει να έχει ως αποτέλεσμα τη βαθμολογία ενός στοιχείου ως λάθος για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Αντίστοιχα, στο ερέθισμα «αντίχειρας (εικόνα 2)» του ROWPVT τεστ είχαμε κάποιες φορές την απάντηση «δείκτης (εικόνα 4)», η οποία θεωρείται δικαιολογημένη ως προς το επίπεδο γνώσεων της συγκεκριμένης ηλικίας.

4.2. Η Περίληψη των Αποτελεσμάτων

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν η μετάφραση, προσαρμογή και πιλοτική εφαρμογή των EOWPVT και ROWPVT στην ελληνική γλώσσα. Επίσης, να γίνει ο έλεγχος των επιλεγμένων ερεθισμάτων και κατά πόσο μπορούν να οδηγήσουν στην διάγνωση της ύπαρξης ή όχι

προβλημάτων λεξιλογίου, καθώς και τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του συγκεκριμένου εργαλείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνοψίζονται στην παρακάτω λίστα:

1. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μέσου όρου απαντήσεων για όλα τα ερεθίσματα των τεστ, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών για το ROWPVT και το EOWPVT.
2. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μέσου όρου απαντήσεων των EOWPVT και ROWPVT.
3. Εάν τα ζεύγη σε ομάδες είτε μεμονωμένα, ερμηνεύουν και σε ποιο βαθμό το επίπεδο του λεξιλογίου, από την έρευνα παρατηρήθηκε πως υπάρχει αρκετά ικανοποιητικός βαθμός ερμηνείας για τις μετρήσεις μας.
4. Στο ερώτημα εάν έχουμε μια αξιόπιστη κλίμακα – εργαλείο μέτρησης, από την έρευνα παρατηρήθηκε πως μιλάμε για μία αξιόπιστη κλίμακα στην μορφή την οποία βρίσκεται αυτή την στιγμή.
5. Τέλος, στο ερώτημα εάν έχουμε μια έγκυρη κλίμακα – εργαλείο μέτρησης, από την έρευνα παρατηρήθηκε πως μιλάμε για μία έγκυρη κλίμακα στην μορφή την οποία βρίσκεται αυτή την στιγμή για την συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

4.3. Τα Συμπεράσματα

Σε αυτή την έρευνα όσον αφορά την επίδοση στα δύο εργαλεία, δεν υπήρξε αξιοσημείωτο ποσοστό λαθών και διαφοράς στις απαντήσεις, καθώς δεν υπήρξε και στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, που μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως όντως η επίδοση στα τεστ δεν επηρεάζεται από το φύλο στο παρόν δείγμα. Τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας από 3.0 έως 3.11 μηνών κατάφεραν να κατανοήσουν τις εικόνες επαρκώς. Συνεπώς, η πιλοτική εφαρμογή του EOWPVT και του ROWPVT τεστ ανταποκρίνεται στα ελληνικά δεδομένα κι έτσι δε χρειάζεται να πραγματοποιηθεί περαιτέρω ανάλυση λαθών αλλά και αλλαγή των εικόνων των τεστ. Η επιτυχία βέβαια αυτή στηρίζεται και στο ότι η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί τη δεύτερη στάθμιση μετά τις αλλαγές των εικόνων από την πρώτη δοκιμασία, με αποτέλεσμα το δείγμα να στηρίζεται στατιστικά.

Η έρευνα αυτή που παρουσιάστηκε είναι ένα θετικό βήμα για τον τομέα της έρευνας του επιπέδου του λεξιλογίου στην Ελλάδα. Προτείνω λοιπόν την περαιτέρω εφαρμογή και έρευνά

του σε άλλες ηλικίες τόσο σε φυσιολογικό όσο και σε παθολογικό πληθυσμό, καθώς και τη χορήγηση του για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα σε παιδιά με παθολογικό δείγμα, για τη συλλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος, έτσι ώστε να διερευνηθεί περισσότερο ο τομέας του επιπέδου του λεξιλογίου στη χώρα μας και τελικά να σταθμιστεί το συγκεκριμένο Τεστ Έκφρασης και Κατανόησης του Λεξιλογίου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βιβλιογραφία

1. Ahissar, M., Protopapas, A., Reid, M., Merzenich. M., M. (2000). Auditory processing reading abilities in adults. *Proceedings of the National Academy of Sciences of USA* 97(12): 6832-6837.
2. Ahissar, M., Protopapas, A., Reid, M., Merzenich. M., M. (2000). Auditory processing reading abilities in adults. *Proceedings of the National Academy of Sciences of USA* 97(12): 6832-6837.
3. Anastasi, A. & Urbina, S. (1997). Psychological testing, 7th Edition. Upper Saddle River, NJ: Prentiss-Hall, Inc.
4. Angoff, W. (1971). Scales, norms and equivalent scores. In R.L. Thorndike(Ed.), Educational measurement, 2nd ed. Washington: National Council on Education.
5. Au, T. (1986). A verb is worth a thousand words: The cause and consequences of interpersonal events implicit in language. *Journal of Memory and Language*, 25, 104-122.
6. 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 Earlbaum Associates.
7. Baumann, J. F. & Kameenui, E. J. (1991). Research on vocabulary instruction: Ode to Voltaire. In J. Flood, J. J. D. Lapp & J. R. Squire, Eds., *Handbook of research on teaching the language arts*. New York, NY: Macmillan.
8. Becker, W. (1977). Teaching reading and language to the disadvantaged – what we have learned from field research. *Harvard Educational Review*, 47, 518-543.
9. Beery, K. E. & Taheri, C. M. (1992). *Beery Picture Vocabulary Test*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
10. Beitchman, J., Brownlie, E., Inglis, A. & Wild, J. (1994). Seven-year follow-up of speech/language impaired and control children: Speech/language stability and outcome. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(9), 1322-1330.
11. Beitchman, J. (Ed.), Cohen, N. (Ed.), Konstantareas, M. (Ed.), and Tannock, R. (Ed.). (1996). *Language, learning, and behaviour disorders: Developmental, biological, and clinical perspectives*. New York, NY: Cambridge University Press.
12. Bishop, D. V. M. (1989). *Test for Reception of Grammar*. Cambridge, UK: D. Bishop.

13. Bishop, D., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 31, 1027-1050.
14. Bornstein, M. (1989). Stability in early mental development: From attention and information processing in infancy to language and cognition in childhood. In M. Bornstein & N. Krasnegor (Eds.), *Stability and continuity in mental development: Behavioral and biological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
15. Blank, M. (1968). Cognitive Processes in Auditory Discrimination in Normal and Retarded Readers. *Child Development*, Vol. 39, No. 4, pp. 1091-1101.
16. Bornstein, M. & Haynes, O. (199tf). Vocabulary competence in early childhood: Measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69(3) 654-671.
17. Βουτσαδάκη, Ε (1997). Πρακτικά Επιμορφωτικών Συναντήσεων – Παιδαγωγική Εταιρεία, Άρθρο: *Η Κατάρτιση του Προγράμματος Δυσλεξίας*, Θεσσαλονίκη.
18. Bretherton, I., McNew, S., Snyder, L. & Bates, E. (1983). Individual differences at 20 months: Analytic and holistic strategies in language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 293-320.
19. Browneil, R. (2000). *Receptive One-Word Picture Vocabulary Test - Second Edition*. Novato, CA: Academic Therapy Publications.
20. Bruner, J., (1974 / 75). From communication to language: A psychological perspective, *Cognition*, 3, 225- 287.
21. Burgemeister, B. (1972). *Columbia Mental Maturity Scale, 3rd ed*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
22. Bus, A., Van Ijzendoorn, M. & Pellegrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
23. Butler, S. R., Marsh, H. W., Sheppard, M.J. & Sheppard, J. L. (1985). Seven-year longitudinal study of the early prediction of reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 349-361.
24. 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.

25. Γαβρηλίδου, Ζ. (2003). *Φωνητική Συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
26. Carrow-Woolfolk, E. (1985). *Test for Auditory Comprehension of Language - Revised Edition*. Austin, TX: Pro-Ed.
27. Carrow-Woolfolk, E. (1995). *Oral and Written Language Scales*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
28. Γιαννικοπούλου, Α. (2000). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Οδηγός για γονείς κι εκπαιδευτικούς, Αθήνα, Καστανιώτης.
29. Channel, R. & Peek, M. (1989). Four measures of vocabulary ability compared in older preschool children. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 20(4), 407-420.
30. Chomsky, N., (1959). Review of verbal behaviour by B. F Skinner, *Language*, 35, 26- 58.
31. Cole, N. & Moss, P. (1989). Bias in test use. In R.L. Linn (Ed.) *Educational Measurement*, 3rd ed. New York, NY: Macmillan.
32. Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
33. CTB/McGraw-Hill (1992). *California Achievement Tests*, 5th ed. Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill.
34. Dale, E. & O'Rourke, J. (1981). *The Living Word Vocabulary*. Chicago, IL: World Book-Childcraft International, Inc.
35. DeMarco, S. & Bolen, L. (1990). Differential performance on the Expressive One Word Picture Vocabulary test. *Psychology in tfrre Schools*, 27(3), 196-203.
36. Δράκος, Γ. (1999). *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*, Αθήνα, Περιβολάκι & Άτραπος.
37. Dunn, L. (1965). *Peabody Picture Vocabulary Test* Circle Pines, MN: American Guidance Service.
38. Dunn, L. & Dunn, L. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test - Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
39. Dunn, L. & Dunn, L. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test - Third Edition*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
40. Dunn, L, Dunn, L, Wheton, C, & Pintillie, D. (1982). *The British Picture Vocabulary Scale*. Windsor, UK: NFER-Nelson.

41. Dykstra, R. (1996). Auditory Discrimination Abilities and Beginning Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, Vol. 1, No. 3, pp. 5-34.
42. Elliott, L., L., Hammer A., M., & Scholl, E., M. (1989). Fine-Grained Auditory Discrimination in Normal Children and Children with Language-Learning Problems. *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol.32, 112-119.
43. Elliott, L., L., & Hammer A., M. (1988). Longitudinal Changes in Auditory Discrimination in Normal Children and Children with Language-Learning Problems. *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol.53, 467-474.
44. Elliott, L., L., Hammer, M., A., & Scholl, E., M. (1989). Fine-Grained Auditory Discrimination in Normal Children and Children with Language-Learning Problems. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, Vol.32, 112-119.
45. Ζάχος, Δ. (1992). *Ανάγνωση – Γραφή, ψυχολογολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
46. Fry, E. B., Fountoukidis, D. L, & Polk, J. K. (1993). *The New Reading Teacher's Book of Lists*, 3rd Ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
47. Furiong, M, &Teuber, J. (1984). Validity of the Expressive One Word Picture Vocabulary Test for learning-disabled children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2(1), 29-36.
48. Gardner, M. (1979). *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test*. Novato, CA: Academic Therapy Publications.
49. Gardner, M. (1983). *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test - Upper Extension*. Novato, CA: Academic Therapy Publications.
50. Gardner, M. (1985a). *Receptive One-Word Picture Vocabulary Test*. Novato, CA: Academic Therapy Publications.
51. Gardner, M. (1985b). *Test of Auditory-Perceptual Skills*. Burlingame, CA: Psychological and Educational Publications.
52. Gardner, M. (1989). *Test of Academic Achievement Skills*. San Francisco, CA: Health Publishing Company.
53. Gardner, M. (1990). *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test - Revised*. Novato, CA: Academic Therapy Publications.

54. Gerrig, R. & Banaji, M. (1994). Language and thought. In R. Sternberg (Ed.), *Thinking and problem solving. Handbook of perception and cognition, 2nd ed.* San Diego, CA: Academic Press.
55. Glaser, W. (1992). Picture naming. *Special Issue: Lexical access in speech production. Cognition*, 42(1-3). 61-105.
56. Goldstein, D., Allen, C. & Flemming, L. (1982). Relationship between the Expressive One-Word Picture Vocabulary Test and measures of intelligence, receptive vocabulary, and visual-motor coordination in borderline and mildly retarded children. *Psychology in the Schools*, 79(3), 315-318.
57. Guilford, J. P. (1954). *Psychometric Methods, 2nd ed.* New York, NY: McGraw-Hill.
58. Hambleton, R. K., Suvaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory.* Newbury Park, CA: Sage Publications.
59. Hammill, D. (1985). *Detroit Tests of Learning Aptitude-2.* Austin, TX: Pro-Ed.
60. Hammill, D. & Newcomer, P. (1982). *The Test of Language Development - Primary.* Austin, TX: Pro-Ed.
61. Harcourt Brace Educational Measurement, (1992). *Metropolitan Achievement Test, 7th ed.*, San Antonio, TX: Harcourt Brace Educational Measurement.
62. Harcourt Brace Educational Measurement, (1996). *Stanford Achievement Test, 9th ed.*, San Antonio, TX: Harcourt Brace Educational Measurement.
63. Harris, A. J. & Jacobson, M. D. (1982). *Basic reading vocabularies.* New York, NY: Macmillan.
64. Harris, M., (1996). *Language experience and early language development: From input to uptake,* Lawrence Erlbaum associates, Psychology press.
65. Henryssen, S. (1971). Gathering, analysing, and using data on test items. In R. L. Thomdike (Ed.), *Educational measurement, 2nd ed.* Washington, DC: American Council on Education.
66. Hill P., R., Hogben, J., H., & Bishop, D., M., V. (2005). Auditory Frequency Discrimination in Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research.* Vol.48, 1136-1146.
67. Holland, P. W. & Thayer, D. T. (1988). Differential item performance and the Mantel-Haenszel procedure. In H. Wainer & H. I. Braun (Eds.), *Test Validity.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

68. Howlin, P. & Cross, P. (1994). The variability of language test scores in 3- and 4-year old children of normal non-verbal intelligence: A brief research report. *European journal of Disorders of Communication*, 29(3), 279-288.
69. Howlin, P. & Kendall, L. (1991). Assessing children with language tests: Which test to use? *British Journal of Disorders of Communication*, 26(3), 355-367.
70. Husband, T. H. & Hayden, D. C. (1996). Effects of the addition of color to assessment instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 14, 147-151.
71. Johnson, C. & Clark, J. (1988). Children's picture naming difficulty and errors: Effects of age of acquisition, uncertainty, and name generality. *Applied Psycholinguistics*, 9(4), 351-365.
72. Johnston., J. & Bowman, S. (1990). Gardner picture vocabulary tests: Relationship between performance in expression and reception. *International Journal of Clinical Neuropsychology*, 12 (3-4), 103-106.
73. Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 837-847.
74. Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*, Αθήνα, Οδυσσέας.
75. Κατή, Δ. (1990). *Μορφολογική γλωσσική ανάπτυξη*. Στο Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 3208-3209.
76. King, W., M., Lombardino, L., J., Crandell, C., C., Leonard, C., M. (2003). Comorbid auditory disorder in developmental dyslexia. *Ear and Hear* , 24: 448-456.
77. Kucera, H. & Francis, W. N . (1967). *Computational analysis of present-day American English*. Providence, RI: Brown University Press.
78. Kutsick, K., Vance, B., Schwarting, F. & West, R. (1988). A comparison of three different measures of intelligence with preschool children identified at-risk. *Psychology in the Schools*, 25(3), 270-275.
79. Λεβαντή, Ε. – Κιρποτίν, Α. – Καρδαμίτση, Ε. & Καμπούρογλου, Μ. (1998). *Η Φωνολογική εξέλιξη των παιδιών στην Ελλάδα*, Αθήνα, σ. 4 – 7 & 12 – 14.
80. Lim R. & Drasgow, F. (1990). Evaluation of two methods for estimating item response theory parameters when assessing differential item functioning. *Journal of Applied Psychology*, 75 (2), 164-174.

81. Linder, K. & Johnston, J. (1992) Grammatical morphology in language-impaired children acquiring English or German as their first language: A functional perspective. *Applied Psycholinguistics*, 12(2), 115-129.
82. Macnamara, J., (1972). Cognitive basis of language learning in infants: *Psychological Review*, 79 (1), 1-13.
83. Macnamara, J. (1982). *Names for things: A study of human learning*. Cambridge, MA: MIT Press.
84. Mandelbaum, D. (1949). *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality. Selected essays*. Berkeley, CA: University of California Press.
85. Mann, V. (1984). Review: Reading skill and language skill. *Developmental Review*, 4(1), 1-15.
86. Marquardt, P., T., & Saxman, H., J. (1972). Language Comprehension and Auditory Discrimination in Articulation Deficient Kindergarten Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol.15, 382-389.
87. Mason, J. (1992). Reading stories to preliterate children: A proposed connection to reading. In P.B. Gough, L.C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
88. McDonald, J. (1997). Language acquisition: The acquisition of linguistic structure in normal and special populations. *Annual Review of Psychology*, 48, 215-41.
89. Mehrens, W., A., & Lehmann, N., J., (1978). *Measurements and evaluation in Education and Psychology*. 2nd ed., USA: Holt, Rinehart and Winston.
90. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary (10th ed.). (1996). Springfield, MA: Merriam-Webster.
91. Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn, ed., *Educational measurement*, 3rd ed. New York, NY: Macmillan.
92. Μπασλής, Γ. (2002). *Η Κατάκτηση της Γλώσσας από το παιδί*, Αθήνα, Γρηγόρης.
93. Nagy, W. E. (.1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
94. Nandakumar, R., Guttling, J. & Oakland, T. (1993). Mantel-Haenszel methodology for detecting item bias: An introduction and example using the guide to the assessment of test session behavior, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 11, 108-119.

95. Newcomer, P. & Hammill, D. (1982). *Test of Language Development - Primary: Third Edition*. Austin, TX: Pro-Ed.
96. Newcomer, P. & Hammill, D. (1997). *Test of Language Development ~ Primary*. Austin, TX: Pro-Ed.
97. Οκαλίδου, Α (2002). *Βαρηκοΐα – Κώφωση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
98. Otis, A. & Lennon, R. (1982). *Otis-Lennon School Ability Test*. San Antonio, TX: Harcourt & Brace.
99. Otis, A. & Lennon, R. (1995). *Otis-Lennon School Ability Test, 7th ed.* San Antonio, TX: Harcourt & Brace.
100. Παπασιλέκας, Α. (1979). *Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία*, Αθήνα, Χ.Ε.
101. Pena, E., Quinn, R. & Iglesias, A. (1992). The application of dynamic methods to language assessment: A nonbiased procedure, *journal of Special Education*, 26(3), 269-280.
102. Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
103. Πόρποδας, Κ. (1999). *Γνωστική Ψυχολογία*, Τόμος 2, Αθήνα.
104. Purvis, K. & Tannock, R. (1997). Language abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder, reading disabilities, and normal controls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(2), 133-144.
105. Ramus F, Rosen S, Dakin SC et al. (2003), Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126: 841-865.
106. Rapin, I. (1996). Practitioner review: Developmental language disorders: A clinical update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37 (6), 643-655.
107. Raven, J. C, Court, J. H., & Raven, J. (1985). *A manual for Raven's Progressive Matrices*. London, UK: H. K. Lewis.
108. Renfrew, C. E. (1981) *The Bus Story*. Oxford, UK: C. E. Renfrew.
109. Renfrew, C. E. (1980) *The Renfrew Language Tests*. Oxford, UK: C. E. Renfrew.
110. Renfrew, C. E. (1989). *Action Picture Test; 3rd ed.* Oxford, UK: C. E. Renfrew.
111. Reynell, J. (1977). *Reynell Developmental Language Scales - Revised*. Windsor, UK: NFER-Nelson.
112. Reynolds, A., & Flagg, P., (1977). *Cognitive Psychology*, Cambridge, mass, Winthrop Publications.

113. Rice, M. (1983). Contemporary accounts of the cognition/language relationship: Implications for speech-language clinicians. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48(4), 347-359.
114. Rice, M., & Kemper, S., (1984). *Child language and cognition*, Cambridge, University park press.
115. Rose, S., Feidman, J., Wallace, I. & Cohen, P. (1991). Language: A partial link between infant attention and later intelligence. *Developmental Psychology*, 27(5), 798-805.
116. Ruhl, K. L., Hughes, C. A. & Camarata, S. M. (1992). Analysis of the expressive and receptive language characteristics of emotionally handicapped students served in public school settings. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 14 (2), 165-176.
117. Salvia, J. & Ysseldyke, J. W. (1991). *Assessment*, 5th ed. Boston: Houghton-Mifflin.
118. Scarr, S. & McCartney, K. (1988). Far from home: An experimental evaluation of the Mother-Child Home Program in Bermuda. *Child Development*, 59, 531-543.
119. Semel, E., Wiig, E. & Secord, W. (1995). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals*, 3rd ed. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
120. Σερδάρης, Π. (1998). *Ψυχολογία των διαταραχών του λόγου*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
121. Simmons, D. & Kameenui, E. (1990). The effect of task alternatives on vocabulary knowledge: A comparison of students with learning disabilities and students of normal achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 23(5), 291-297.
122. Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary Development*. Cambridge, MA: Brookline Books.
123. Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
124. Stanovich, K. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden variety poor reader: The phonological—core variable—difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-604.
125. Stoner, S. & Spencer, W. (1983). Sex differences in expressive vocabulary of Head Start children. *Perceptual & Motor Skills*, 56(3), 1008.
126. Swaminathan, H. & Rogers, J. (1990). Detecting differential item functioning using logistic regression procedures. *Journal of Educational Measurement*, 27(4), 361- 370.

127. Swanson, H. L. (1986). Do semantic memory deficiencies underlie learning readers' encoding processes? *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 461-488.
128. Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
129. Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics, and reading disability in children. *Brain and Language*: 182-198.
130. Tallal, P. (1990). Fine-Grained Discrimination Deficits in Language-Learning Impaired Children Are Specific Neither to the Auditory Modality Nor To Speech Perception. *Journal of Speech and Hearing Research Vol.33* 616-617.
131. Taylor, S. E., Frackenpohl, H., White, C. E., Nierroda, B. W., Browning, C. L. & Birsner, E. (1989). *EDL core vocabularies in reading, mathematics, science, and social studies*. Columbia, SC: Educational Development Laboratories.
132. Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
133. Terman, L. M. & Merrill, M. A. (1973). *Stanford-Binet Intelligence Scale*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
134. Teuber, J. & Furlong, M. (1985). The concurrent validity of the Expressive One Word Picture Vocabulary Test for Mexican-American children. *Psychology in the Schools*, 22(3), 269-273.
135. Τζουριάδου, Μ. (1995). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*, Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς.
136. Thomdike, R., Hagen, E. & Sattler, J. (1986). *Stanford-Binet Intelligence Scale, 4th ed.* Itasca, IL: Riverside Publishing.
137. U.S. Bureau of the Census. (1998). *Statistical Abstract of the United States*. Washington, DC: U.S. Department of Commerce.
138. U.S. Department of Education. (1995). *Seventeenth annual report to Congress on the implementation of the individuals with disabilities act*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
139. Vance, B., West, R. & Kutsick, K. (1989). Prediction of Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence IQ scores for preschool children using the Peabody Picture Vocabulary Test-R and the Expressive One Word Picture Vocabulary Test. *Journal of Clinical Psychology*, 45(4), 642-644.

140. Wallace, G. & Hammill, D. (1994). *Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test*. Austin, TX: Pro-Ed.
141. Warren, S. & Yoder, P. (1997). Communication, language and mental retardation. In MacLean, W. (Ed.), *Ellis' handbook of mental deficiency, psychological theory and research, 3rd ed.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
142. Watson, U., B. (1991). Some Relationships between Intelligence and Auditory Discrimination. *Journal of Speech and Hearing Research, Vol.34*, 621-627.
143. Wechsler, D. (1949). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children*. New York: The Psychological Corporation.
144. Wechsler, D. (1967). *Manual for the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*. New York: The Psychological Corporation.
145. Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children - 3rd ed.* San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
146. Wechsler, D. (1974). *Wechsler Intelligence Scale for Children - Revised*. New York, NY: The Psychological Corporation.
147. Wechsler, D. (1989). *WPPSI-R Manual: Wechsler Preschool and Primary Scales of Intelligence - Revised*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
148. Whitehurst, G. (1996). Language processes in context: Language learning in children reared in poverty. In L.B. Adamson & M. A. Ronski, eds., *Research on communication and language disorders: Contribution to theories of language development*. Baltimore, MD: Brookes.
149. Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69* (3), 848-872
150. Wiesner, M. & Beer, J. (1991). Correlations among WISC-R IQs and several measures of receptive and expressive language for children referred for special education. *Psychological Reports, 69* (3, pt I), 1009-1010.
151. Wilkes, P. (1976). *Language development.*, Britain, University of Dundee.
152. Williams, K. (1997). *Expressive Vocabulary Test*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
153. Woodcock, R. W. & Johnson, M. B. (1989). *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery - Revised*. Itasca, IL: Riverside Publishing.

154. Zeno, S. M., Ivens, S. H., Millard, R. T. & Duvveri, R. (1995). *The educator's word frequency guide*. Brewster, NY: Touchstone Applied Science Associates, Inc.
155. Zimmerman, I., Steiner, V. & Pond, R. (1992). *Preschool Language Scale - 3*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Ηλεκτρονικές Πηγές

1. <http://www.encephalos.gr/full/42-2-01g.htm>, Κωτσόπουλος Σ.Ι Δυσλεξία: Νεότερα ευρήματα για την αιτιολογία, παθογένεια και θεραπευτική αντιμετώπιση Εταιρία Ψυχικής Υγείας του Παιδιού και Εφήβου Αιτωλοακαρνανίας, Μεσολόγγι, 12 / 7 / 2008.
2. http://www.pee.gr/e24_2_04/mati_zisi.htm, Ματή - Ζήση Ελένη Σχολική ετοιμότητα: Οι γνωστικές και μεταγνωστικές γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών πριν από την επίσημη αναγνωστική καθοδήγηση, 7 / 7 / 2008.
3. <http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/giannik/article02.htm>
Γιαννικοπούλου, Α.Α. (2003).
4. http://www.ilsp.gr/homepages/protopapas/pdf/Protopapas_2007_SpeechPerceptionDevelopment5.pdf. Θανάσης Πρωτόπαπας, Η ανάπτυξη της αντίληψης της ομιλίας.
5. <http://www.pi-schools.gr>.
6. <http://jslhr.asha.org/cgi/content/abstract/32/1/112>.
7. <http://jshd.asha.org/cgi/content/abstract/53/4/467>. Journal of Speech and Hearing Disorders Vol.53 467-474 November 1988. [American Speech-Language-Hearing Association](http://www.asha.org).
8. <http://209.85.135.104/search?q=cache:8XIkINLkhLIJ:www.creativelisteningcenter.com/research.htm+research+in+auditory+discrimination&hl=el&ct=clnk&cd=38&gl=gr>.
9. <http://scitation.aip.org/getabs/servlet/GetabsServlet?prog=normal&id=JASMAN000109000003001092000001&idtype=cvips&gifs=yes>.
10. <http://jslhr.asha.org/cgi/content/abstract/48/5/1136>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

RECEPTIVE ONE – WORD PICTURE VOCABULARY TEST

ΦΟΡΜΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

Όνομα: _____ Φύλο: _____ Τάξη: _____

Σχολείο: _____ Εξεταστής: _____ Αιτία εξέτασης: _____

Ημερ. Εξέτασης _____ Χρόνος _____ Μήνας _____ Ημέρα _____

Ημερ. Γέννησης _____ Χρόνος _____ Μήνας _____ Ημέρα _____

Χρόνια _____ Χρόνος _____ Μήνας _____ Ημέρα _____

Διαστήματα Εμπιστοσύνης

Ηλικία	Confidence Level	
	90%	95%
2	±6	±7
3-11	±5	±6
12-18	±4	±5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΤΕΣΤ

Πρώιμο Σκορ		Στάνταρ Σκορ		Διάστημα Εμπιστ.: %		Ποσοστιαία Αναλογία		Ηλικιακά ισοδύναμα	
----------------	--	-----------------	--	------------------------	--	------------------------	--	-----------------------	--

Στάνταρ Σκορ	Κατανόησης Λεξιλόγιο	Εκφραστικό Λεξιλόγιο	Ποσοστιαία Διαβάθμιση
145			>99
140			>99
135			99
130			98
125			95
120			91
115			84
110			75
105			63
100			50
95			37
90			25
85			16
75			9
70			5
			2
65			1
60			<1
55			<1

Σύγκριση του Κατανόησης και του Εκφραστικού Λεξιλογίου

Κατανόησης (ROWPVT) Στάνταρ Σκορ	
Εκφραστικό (EOWPVT) Στάνταρ Σκορ	
Διαφορά	
Στατιστική Συνάφεια	
Ποσοστό του δείγματος με αυτή την διαφορά*	

* δείτε τον οδηγό χρήσης του τεστ για τις τιμές

Σχόλια: _____

Περίληψη των Οδηγιών για την Χορήγηση του Τεστ

Ανατρέξτε στον οδηγό χορήγησης για πλήρης οδηγίες

Γενικές οδηγίες: Πείτε «τώρα θα σας πω μια λέξη και θα δείξω μερικές εικόνες, και θα ήθελα να μου πείτε σε πια εικόνα ταιριάζει η λέξη»

Χορήγηση: Δώστε τα παραδείγματα σε όλους τους εξεταζόμενους. Ξεκινήστε με την κάρτα χορήγησης που αντιστοιχεί με την χρονική ηλικία του εξεταζόμενου. Αν το βασικό δεν καθιερωθεί στις πρώτες (8) συνεχής σωστές απαντήσεις, δουλέψτε προς τα πίσω μέχρι οχτώ συνεχής απαντήσεις να επιτευχθούν. Μετά χορηγήστε προς τα μπροστά μέχρι να επιτευχθούν (6) λανθασμένες απαντήσεις να γίνουν.

Βαθμολόγηση: Καταγράψτε τις απαντήσεις κάθε υποκειμένου. Βάλτε μια κάθετο για κάθε λανθασμένη απάντηση. Οι απαντήσεις που σχετίζονται με τη ρίζα της λέξης θεωρούνται σωστές. Η παρουσία ή απουσία της κατάληξης, του χρόνου, ή του αριθμού δεν έχει καμία σχέση με την αποδοχή των απαντήσεων.

Βασικό: Καθιερώνεται μετά από (8) σωστές απαντήσεις

Οριακό: Καθιερώνεται μετά από (6) λανθασμένες απαντήσεις επί του συνόλου των (8) συνεχόμενων αντικειμένων.

Καταγραφή Απαντήσεων: Καταγράψτε στο κενό μετά από κάθε λέξη όλες τις αποκρίσεις είτε σωστές είτε λάθος. Αυτό θα καταστήσει ανέκδοτο το υποκείμενο αν επιτυγχάνει στην διαδικασία ή όχι.

<u>Ηλικίες</u>	<u>Εικόνες</u>	<u>Ηλικίες</u>	<u>Εικόνες</u>
2-0 – 2-11	1	8-0 – 8-11	65
3-0 – 3-11	10	9-0 – 10-11	75
4-0 – 4-11	20	11-0 – 12-11	85
5-0 – 5-11	35	13-0 – 14-11	95
6-0 – 6-11	45	15-0 – 18-11	105
7-0 – 7-11	55		

Αντικείμενο Κορυφής* _____
 Ελάχιστα Λάθη _____
 Πρώιμο Σκορ _____
 Μετέφερε το πρώιμο σκορ στη σελίδα 1.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

- A. Άντρας (3)_____
B. Κούκλα (2)_____
Γ. Κύκλος (4)_____
Δ. Σκάβει (1)_____

2-0 – 2-11 Σημείο έναρξης

1. Παπούτσι (1)_____
2. Αυτοκίνητο (3)_____
3. Κουτάλι (4)_____
4. Κρεβάτι (2)_____
5. Ψάρι (3)_____
6. Ζώνη (1)_____
7. Σπίτι (2)_____
8. Καρότο (1)_____
9. Καπέλο (4)_____

3-0 – 3-11 Σημείο έναρξης

10. Καρέκλα (3)_____
11. Μπαλόνι (2)_____
12. Χέρι (4)_____
13. Πόρτα (2)_____
14. Αγελάδα (1)_____
15. Ρολόι (3)_____
16. Αντίχειρας (2)_____
17. Αρκούδα (4)_____
18. Άνθρωποι (3)_____
19. Κόβει (4)_____

4-0 – 4-11 Σημείο έναρξης

20. Κουνάβι (2)_____
21. Λουλούδι (1)_____
22. Χαρούμενο (3)_____
23. Χυμένο (4)_____
24. Γαβγίζει (1)_____
25. Γόνατα (3)_____
26. Καβούρι (2)_____
27. Αχλάδι (4)_____
28. Ψώνια (1)_____
29. Ρόδα (2)_____
30. Ανοιχτό (4)_____
31. Χειμώνας (1)_____
32. Ζούγκλα (4)_____
33. Γυναικεία τσάντα (3)_____

34. Σπασμένο (2)_____

5-0 – 5-11 Σημείο έναρξης

35. Ρόμβος (1)_____
36. Γαλοπούλα (3)_____
37. Ταχυδρομεί (4)_____
38. Σωρός (3)_____
39. Ταχυδακτυλουργός (4)_____
40. Λιώνει (1)_____
41. Κουκούλα (4)_____
42. Ρίχνει (2)_____
43. Οβάλ (3)_____
44. Γιορτάζει (1)_____

6-0 – 6-11 Σημείο έναρξης

45. Γράμμα (2)_____
46. Υγρό (2)_____
47. Θόρυβο (3)_____
48. Κύκνος (4)_____
49. Γκρεμός (1)_____
50. Ιστιοφόρο (2)_____
51. Κουκούτσι (4)_____
52. Αριθμός (1)_____
53. Εκκολάπτεται (2)_____
54. Πιλότος (3)_____

7-0 – 7-11 Σημείο έναρξης

55. Κλωνάρι (4)_____
56. Έκρηξη (2)_____
57. Είδωλο (3)_____
58. Κληματαριά (3)_____
59. Πεντάλ (2)_____
60. Σαξόφωνο (4)_____
61. Εξέταση (3)_____
62. Κρεμμύδι (1)_____
63. Ζευγάρι (4)_____
64. Συζήτηση (3)_____

8-0 – 8-11 Σημείο έναρξης

65. Διαίρεση (2)_____
66. Προστατεύει (1)_____
67. Χτυπημένο (3)_____
68. Βρύση (4)_____
69. Λυπημένο (2)_____

70. Στεφάνι (1)_____

71. Μαλλιαρό (4)_____
72. Χρηματοκιβώτιο (2)_____
73. Αναπνευστήρας (3)_____
74. Οκτάγωνο (2)_____

9-0 – 10-11 Σημείο έναρξης

75. Επιγραφή (1)_____
76. Τραγουδιστής (4)_____
77. Διαμάντια (2)_____
78. Στρατός (4)_____
79. Κοιμάται (3)_____
80. Άρτιος αριθμός (2)_____
81. Τετράδα (3)_____
82. Κλαίει (4)_____
83. Σκούφος (2)_____
84. Τούρτα (1)_____

11-0 – 12-11 Σημείο έναρξης

85. Λύνει (4)_____
86. Ορεκτικά (3)_____
87. Εγκλείει (4)_____
88. Λένε μυστικό (2)_____
89. Κουζίνα (1)_____
90. Ακτίνες (3)_____
91. Ασύμμετρη (4)_____
92. Ανταγωνισμό (2)_____
93. Επίδειξη (1)_____
94. Βελονιές (1)_____

13-0 – 14-11 Σημείο έναρξης

95. Στριφογυρίζει (3)_____
96. Επικίνδυνο (2)_____
97. Σκέφτεται (1)_____
98. Φούντα (4)_____
99. Υδρόβιο (3)_____
100. Παράλληλες (2)_____
101. Ήμερο (1)_____
102. Ελέγχει (3)_____
103. Διαβήτη (2)_____
104. Αιλουροειδές (1)_____

15-0 – 18-11 Σημείο έναρξης

105. Αυτοκράτειρα (4)_____
106. Μαρσιποφόρο (3)_____

* if more than one ceiling or basal is established, use the lowest ceiling and the highest basal.

Basal: 8 consecutive correct responses. Ceiling: 6 incorrect out of 8 consecutive responses

107. Πολίτης (2)____
108. Αναπηρικό καροτσάκι (1)_____
109. Νύχια πτηνού (1)_____
110. Εφόδια (2)_____
111. Πτηνά (4)_____
112. Μονάρχης (2)_____
113. Παλέτα (3)_____
114. Δικαιοσύνη (4)_____
115. Περιορισμένος (1)_____
116. Αδειάζει (3)_____
117. Δέμα (4)_____
118. Ημισέληνος (1)_____
119. Φλογοβόλο (4)_____
120. Κούνια (3)_____
121. Έμβλημα (4)_____
122. Αναβλύζει (3)_____
123. Διάμετρος (2)_____
124. Κρανίο (4)_____
125. Κοίλο (2)_____
126. Επιπλέει (1)_____
127. Καλύβα (2)_____
128. Ξαφνιάζει (4)_____
129. Κόβει (1)_____

130. Οργανισμός (3)_____
131. Ανυψώνεται (3)_____
132. Τρίαινα (1)_____
133. Επισημοποιούν (3)_____
134. Χαυλιόδοντες (2)_____
135. Φυλλοβόλο (1)_____
136. Εξωστρεφής (2)_____
137. Περιοδικός (2)_____
138. Ναυτιλιακό (4)_____
139. Μητρικό (1)_____
140. Επαναλαμβανόμενο (4)_____
141. Περιπλάνηση (3)_____
142. Ψηλαφητό (1)_____
143. Δελεάζει (3)_____
144. Κοροϊδεύει (4)_____
145. Ξίφος (3)_____
146. Δοκός (4)_____
147. Στέψη (4)_____
148. Μαξιλάρα (4)_____
149. Ποικίλα (2)_____
150. Φωτιστικό (3)_____
151. Περιστύλιο (2)_____

152. Παρδαλό (3)_____
153. Απομόνωση (2)_____
154. Ψεκαστήρας (4)_____
155. Χωρίζει (1)_____
156. Ξερίζωμα (1)_____
157. Παχύδερμο (2)_____
158. Πολύεδρο (3)_____
159. Άγκιστρο (4)_____
160. Κηροπήγιο (4)_____
161. Κορδέλες (3)_____
162. Δύναμη (2)_____
163. Προγονός (3)_____
164. Συνεργάτης (2)_____
165. Διαστρωμάτωση (1)_____
166. Χυμώδες (4)_____
167. Παράθυρο/ Φεγγίτης (2)_____
168. Υπεύθυνος (3)_____
169. Πλαίσιο (1)_____

Σχόλια:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

EXPRESSIVE ONE – WORD PICTURE VOCABULARY TEST

ΦΟΡΜΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

Όνομα: _____ Φύλο: _____ Τάξη: _____

Σχολείο: _____ Εξεταστής: _____

Αιτία εξέτασης: _____

Ημερ. Εξέτασης _____ Χρόνος _____ Μήνας _____ Ημέρα _____

Ημερ. Γέννησης _____ Χρόνος _____ Μήνας _____ Ημέρα _____

Χρονολογία _____ Χρόνος _____ Μήνας _____ Ημέρα _____

Τιμές Διαστημάτων Εμπιστοσύνης		
Ηλικία	Επίπεδο Εμπιστοσύνης	
	90%	95%
2	±7	±8
3-11	±5	±6
12-18	±4	±5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΤΕΣΤ

Πρώιμο Σκορ _____ Στάνταρ Σκορ _____ Διάστημα Εμπιστοσύνης : ____ % _____ Ποσοστό διαβάθμισης _____ Ηλικιακά ισοδύναμα _____

Στάνταρ Σκορ	Κατανόησης Λεξιλόγιο	Εκφραστικό Λεξιλόγιο	Ποσοστιαία Διαβάθμιση
145			>99
140			>99
135			99
130			98
125			
120			95
115			91
110			84
			75
105			63
100			50
95			
			37
90			25
85			16
75			9
70			5
			2
65			1
60			<1
55			<1

Σύγκριση του Κατανόησης και του Εκφραστικού Λεξιλογίου

Κατανόησης (ROWPVT) Στάνταρ Σκορ _____

Εκφραστικό (EOWPVT) Στάνταρ Σκορ _____

Διαφορά _____

Στατιστική Συνάφεια _____

Ποσοστό του δείγματος με αυτή την διαφορά*

* δείτε τον οδηγό χρήσης του τεστ για τις τιμές

Σχόλια: _____

Περίληψη των Οδηγιών για την Χορήγηση του Τεστ

Ανατρέξτε στον οδηγό χορήγησης για πλήρης οδηγίες

Γενικές οδηγίες: Πείτε «τώρα θα σας δείξω κάποιες εικόνες, και θα ήθελα να μου πείτε τη λέξη που αντιστοιχεί σε κάθε εικόνα ή ομάδα εικόνων»

Χορήγηση: Δώστε τα παραδείγματα σε όλους τους εξεταζόμενους. Ξεκινήστε με την κάρτα χορήγησης που αντιστοιχεί με την χρονική ηλικία του εξεταζόμενου. Αν η βάση δεν καθιερωθεί στις πρώτες (8) συνεχής σωστές απαντήσεις, δουλέψτε προς τα πίσω μέχρι οχτώ συνεχής απαντήσεις να επιτευχθούν. Μετά χορηγήστε προς τα μπροστά μέχρι να γίνουν (6) λανθασμένες απαντήσεις.

Βαθμολόγηση: Καταγράψτε τις απαντήσεις κάθε υποκειμένου. Βάλτε μια κάθετο για κάθε λανθασμένη απάντηση. Οι απαντήσεις που σχετίζονται με τη ρίζα της λέξης θεωρούνται σωστές. Η παρουσία ή απουσία της κατάληξης, του χρόνου, ή του αριθμού δεν έχει καμία σχέση με την αποδοχή των απαντήσεων.

Βάση: Καθιερώνεται μετά από (8) σωστές απαντήσεις

Κορυφή: Καθιερώνεται μετά από (6) λανθασμένες απαντήσεις

Καταγραφή Απαντήσεων: Καταγράψτε στο κενό μετά από κάθε λέξη όλες τις αποκρίσεις είτε σωστές είτε λάθος. Αυτό θα καταστήσει ανίκανο το υποκείμενο αν επιτυγχάνει στην διαδικασία ή όχι.

Άμεση ερώτηση: Χρησιμοποιείτε τις προτάσεις που δίνονται για κάθε αντικείμενο. Αυτό προσδιορίζει τα στοιχεία της εικόνας στην οποία ο εξεταζόμενος πρέπει να απαντήσει. Για την πλειονότητα των εικόνων η φράση «Τι είναι αυτό;» είναι κατάλληλη. Για εικόνες, όπου μια διαφορετική φράση πρέπει να χρησιμοποιηθεί, η φράση δίδεται με την εικόνα. Αν σε μία εικόνα δεν δίνεται η κατάλληλη φράση τότε θα πρέπει να χρησιμοποιήστε την φράση «Τι είναι αυτό;»

Υποδείξεις: Για αποκρίσεις όπου ο εξεταζόμενος δεν κατευθύνεται προς τα σωστά στοιχεία της εικόνας, χρησιμοποιείτε προφορικές υποδείξεις που οδηγούν κατάλληλα την προσοχή του εξεταζόμενου.

Διαφορετικές υποδείξεις χρησιμοποιούνται για αντικείμενα, για δραστηριότητες, και γεγονότα. Ανατρέξτε στο βιβλίο οδηγιών για παραδείγματα κατάλληλων υποδείξεων.

<u>Ηλικίες</u>	<u>Εικόνες</u>	<u>Ηλικίες</u>	<u>Εικόνες</u>
2-0 – 2-11	1	8-0 – 8-11	60
3-0 – 3-11	10	9-0 – 10-11	70
4-0 – 4-11	20	11-0 – 12-11	80
5-0 – 5-11	30	13-0 – 14-11	90
6-0 – 6-11	40	15-0 – 18-11	100
7-0 – 7-11	50		

Αντικείμενο Κορυφής*

Ελάχιστα Λάθη

Πρώιμο Σκορ

Μετέφερε το πρώιμο σκορ στη σελίδα 1.

Η φράση «Τι είναι αυτό;» θα πρέπει να χρησιμοποιείτε σε κάθε εικόνα, εκτός και αν διαφορετική φράση δίδεται με την εικόνα

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

- A. Σκύλος _____
B. Δάχτυλα _____
Γ. Τι κάνει; (τρώει) _____
Δ. Τι είναι αυτά; (παιχνίδια) _____

2-0 – 2-11 Σημείο έναρξης

1. Βάρκα (Πλοίο/ Καράβι) _____
2. Δέντρο _____
3. Μήλο _____
4. Τι είναι αυτά; (μάτια) _____
5. Γάτα/ Γατάκι(κια) _____
6. Τηλέφωνο _____
7. Πουλί _____
8. Ψαλίδι _____
9. Λεωφορείο _____

3-0 – 3-11 Σημείο έναρξης

10. Κούνια _____
11. Ποδήλατο _____
12. Καναπές _____
13. Αεροπλάνο _____
14. Βιβλίο _____
15. Πάπια(πι) _____
16. Τρένο _____
17. Φύλλο _____
18. Ρολόι _____
19. Φορητό _____

4-0 – 4-11 Σημείο έναρξης

20. Κομπιούτερ _____
21. Καλαμπόκι _____
22. Τι κάνει αυτός; (Βάφει/ ζωγραφίζει) _____
23. Χαρταετός(αετός) _____
24. Καρότσι _____
25. Κοτόπουλο/ κόκορας/ κότα _____
26. Κούπα _____
27. Καλάθι _____

28. Αφτί _____

29. Τροχός (ρόδα) _____

5-0 – 5-11 Σημείο έναρξης

30. Σύννεφο(φα) _____
31. Τίγρης _____
32. Καπνός _____
33. Γοργόνα _____
34. Πώς τα ονομάζουμε αυτά; (Ζώα) _____
35. Τοίχος _____
36. Πιγκουίνος _____
37. Πώς τα ονομάζουμε αυτά; (έντομα/ ζώδια) _____
38. Αστερίας _____
39. Πώς τα ονομάζουμε αυτά; (Ρούχα) _____

6-0 – 6-11 Σημείο έναρξης

40. Λάστιχο _____
41. Γέφυρα _____
42. Τι είναι αυτά; (βαλίτσες/ σάκοι/ αποσκευές/ τσάντες) _____
43. Πατίνι/ Σκειτμπορντ _____

44. Αποτυπώματα/ Πατημασιές _____

45. Πώς τα λέμε αυτά; (φρούτα) _____

46. Σκελετός _____
47. Πώς τα λέμε αυτά; (φώτα/ φωτιστικά) _____
48. Ενυδρείο _____
49. Αλεπού _____

7-0 – 7-11 Σημείο έναρξης

50. Πώς τα λέμε αυτά (φαγητό/ τρόφιμα) _____
51. Κέρατα _____
52. Τι κάνει αυτός; (ράβει) _____

53. Πώς τα λέμε όλα αυτά; (ποτά/ αναψυκτικά/ δροσιστικά) _____

54. Τζάκι _____

55. Οδοντίατρος _____

56. Πώς τα λέμε όλα αυτά; (έπιπλα) _____

57. Φοίνικας _____

58. Τι είναι αυτά; (αγάλματα) _____

59. Κιάλια _____

8-0 – 8-11 Σημείο έναρξης

60. Κλειδί _____
61. Πώς τα λέμε αυτά; (μουσικά όργανα) _____
62. Ανανάς _____
63. Σκαμνί _____
64. Πώς τα λέμε όλα αυτά; (πτηνά/ πετούμενα/ ιπτάμενα) _____

65. Τηλεσκόπιο _____

66. Κατσίκια _____

67. Πώς τα λέμε όλα αυτά; (γράμματα/ επιστολές) _____

68. Καμηλοπάρδαλη _____

69. Ορθογώνιο _____

9-0 – 10-11 Σημείο έναρξης

70. Λιοντάρι _____
71. Πυξίδα _____
72. Ασπίδα _____
73. Πώς τα λέμε όλα αυτά; (γραφική ύλη/ ζωγραφική) _____

74. Αστακός _____

75. Θερμόμετρο _____

76. Ελλάδα _____

77. Σέλα _____

78. Τρομπέτα _____

79. Καροτσάκι _____

11-0 – 12-11 Σημείο έναρξης

80. Ποσοστό _____
81. Ανεμόμυλος _____
82. Πατούσα _____

* αν καθιερωθούν πάνω από μία βάσεις ή κορυφές, χρησιμοποιήστε την χαμηλότερη κορυφή και την υψηλότερη βάση.

83. Σκάκι _____
84. Τσιμπιδάκι _____
85. Τι είναι όλα αυτά; (χρόνος/
ρολόγια) _____
86. Στάδιο _____
87. Κορμός/ ρίζα _____
88. Πώς τα λέμε όλα αυτά;
(αιχμηρά/ κόβουν) _____
89. Τι είναι αυτά; (Πυραμίδα/ δεξ)

13-0 – 14-11 Σημείο έναρξης
90. Τι είναι αυτοί; (Αλεξιπρωτιστές)

91. Πώς θα έλεγες όλα αυτά;
(μετρητές) _____
92. Τι είναι αυτά; (ερπετό/ ερπετά)

93. Σέλινο/ Σελινόριζα _____
94. Πώς τα λέμε όλα αυτά; (μέσα
μεταφοράς/ οχήματα) _____
95. Τι είναι αυτά; (ελατήρια/
ελάσματα) _____
96. Λύρα _____
97. Γράφημα/ Πίνακας _____
98. Σφεντόνα _____
99. Θερμοκήπιο _____

15-0 – 18-11 Σημείο έναρξης
100. Προβλήτα/ προκυμαία

101. Οπλή _____
102. Νερό _____
103. Πώς τα λέμε αυτά (ταμπέλες)

104. Μικροσκόπιο _____

105. Αιώρα _____
106. Αφρική _____

107. Πώς τα λέμε όλα αυτά;
(εκφράσεις/ συναισθήματα/
αντιδράσεις) _____

108. Πώς τα λέμε όλα αυτά;
(Μπαχαρικά/
καρυκεύματα) _____

109. Χωνί _____

110. Μπαταρία _____

111. Πάπυρος _____

112. Κλαρίνο _____

113. Ζυγαριά _____

114. Μπουλντόζα _____

115. Πώς τα λέμε όλα αυτά;
(Συσκευές) _____

116. Εξάγωνο _____

117. Κολώνα/ Κίονας _____

118. Στηθοσκόπιο/ ακουστικό

119. Κλεψύδρα _____

120. Τι είναι αυτή; (εμποδίστρια/
αθλήτρια) _____

121. Πώς τα λέμε αυτά; (μνημεία)

122. Αμόνι _____

123. Κάστορας _____

124. Κανόε/ Καγιάκ _____

125. Υποσύλλωμα _____

126. Τι είναι αυτά; (τρωκτικά)

127. . Πώς τα λέμε αυτά; (Μ.Μ.Ε./
πληροφορίες/ επικοινωνία)

128 Πώς τα λέμε αυτά; (Σύμβολα)

129. Μπερές _____

130. Σφίγγα _____

131. Πώς τα λέμε αυτά; (μύκητες/
μανιτάρια) _____

132. Τρίποδας _____

133. Πώς τα λέμε αυτά; (κρουστά)

134. Μοιρογνωμόνιο _____

135. Αναβολέας/ αναβάτης _____

136. Τι είναι αυτά; (ιερογλυφικά)

137. Τι είναι αυτά; (μουσικά
κλειδιά) _____

138. Παραλληλόγραμμο _____

139. Παρκετέζα _____

140. Θερμοστάτης _____

141. Δοσομετρητής _____

142. Πώς τα ονομάζουμε αυτά;
(πουλερικά/ πτηνά) _____

143. Γκέμια/ χαλινάρια _____

144. Αστεροσκοπείο _____

145. Συνάρτηση _____

146. Πιρούνι _____

147. Μετρονόμος _____

148. Αριθμητήριο _____

149. Φιγούρα _____

150. Σύρμα _____

151. Γαϊδουράγκαθο _____

152. Πώς τα λέμε αυτά; (μετρητές)

153. Τι κάνει; (τοπογραφεί)

154. Μανουάλι _____

155. Δρεπάνι _____

156. Σκανδάλη _____

157. Πώς τα λέμε αυτά; (μαλάκια/
ασπόνδυλα) _____

158. Εφαπτομένη _____

159. Σφύρα _____

160. Μυστρί _____

161. Θραύσμα. _____

162. Τροχός _____

163. Γρίλιες _____

164. Ακροκέραμο _____

164. Σταλακτίτες/ σταλαγμίτες

Βάση: 8 συνεχείς σωστές απαντήσεις. Κορυφή: 6 λάθος από τις 8 συνεχείς απαντήσεις

Σχόλια: _____

