

ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΣΤΑΘΜΙΣΗ ΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ
GOAT-GREEK OBJECT ACTION TEST ΣΕ
ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΑΣ»**

ΛΥΜΠΕΡΙΔΗ ΔΑΦΝΗ
ΣΚΟΥΦΗ ΒΑΓΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ: Δρ. Σταυρούλα Γεωργοπούλου

Δρ. Μαρία Καμπανάρου

ΠΑΤΡΑ, ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2012

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία με θέμα «Πιλοτική στάθμιση της δοκιμασίας GOAT-GREEK OBJECT ACTION TEST σε παιδιά προσχολικής ηλικίας» εκπονήθηκε από τις φοιτήτριες Λυμπερίδη Δάφνη και Σκούφη Βάγια του τμήματος Λογοθεραπείας, του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πατρών.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ειλικρινείς και θερμές μας ευχαριστίες σε όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Και πρώτα απ' όλα στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μας κα. Βούλα Γεωργοπούλου για τη συνεχή καθοδήγηση, τις ουσιώδεις συμβουλές και την εμπιστοσύνη που μας έδειξε κατά τη διάρκεια υλοποίησης της πτυχιακής μας εργασίας. Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την κα. Καμπανάρου για τη δυνατότητα που μας έδωσε να πραγματοποιήσουμε τη συγκεκριμένη έρευνα και για την πολύτιμη βοήθειά της.

Τέλος, οφείλουμε να απευθύνουμε τις ευχαριστίες μας στις υπεύθυνες των τριών νηπιαγωγείων, που μας έδωσαν την άδεια να χορηγήσουμε τη δοκιμασία GOAT στους μαθητές του σχολείου τους. Χωρίς την πολύτιμη προσφορά τους η παρούσα πτυχιακή εργασία δε θα μπορούσε να εκπονηθεί. Συγκεκριμένα, στην κυρία Κουράτορα Καίτη, ιδιοκτήτρια του παιδικού σταθμού «Λιλιπούπολη» στην Πετρούπολη, στις κυρίες Θεοδωρακοπούλου Παναγιώτα, Πούλου Ειρήνη και Μωκάκου Ναυσικά, νηπιαγωγούς του 7^ο Νηπιαγωγείου Κηφισιάς, και τέλος στις κυρίες Κούπα Άννα και Μπλιώτου Χρύσα νηπιαγωγούς στο 10^ο Νηπιαγωγείο Κηφισιάς.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια της υποχρεωτικής πτυχιακής εργασίας του 4^{ου} έτους των σπουδών μας στο Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πατρών στο τμήμα Λογοθεραπείας, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012, υπό την επίβλεψη της καθηγήτριας Δρ. Σταυρούλας Γεωργοπούλου, με συνεπίβλεψη της Δρ. Μαρίας Καμπανάρου.

Η επιλογή του θέματος της πτυχιακής μας εργασίας έγινε έπειτα από προσωπική μας επιλογή, η οποία συμφωνούσε απόλυτα με τα ενδιαφέροντά μας. Ένα από τα σημαντικότερα αντικείμενα της Λογοθεραπείας αποτελεί το λεξιλόγιο του ανθρώπου. Έτσι, μέσω της εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας με θέμα « Πιλοτική στάθμιση της δοκιμασίας GOAT (GREEK OBJECT ACTION TEST) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας», είχαμε την ευκαιρία να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε τις τυπικές επιδόσεις των παιδιών, σε παραγωγή και κατανόηση λεξιλογίου που αφορά ρήματα-ενέργειες και ουσιαστικά.

Το GOAT είναι δοκιμασία που εξετάζει μια μεμονωμένη γλωσσική ικανότητα, την παραγωγή και κατανόηση λέξεων. Προσαρμόζοντας τη χρήση του, όμως, και λαμβάνοντας υπόψιν τα δεδομένα της στάθμισής του, μπορούν από τη χορήγησή του να προκύψουν ποικίλες, σημαντικές και ενδιαφέρουσες πληροφορίες για την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτελεί παρουσίαση της πιλοτικής στάθμισης που πραγματοποιήθηκε για τη δοκιμασία λεξιλογίου GOAT.

Με τον όρο «λεξιλόγιο» εννοούμε το σύνολο των λέξεων που μεταχειρίζεται το άτομο στις γλωσσικές πράξεις του. Ο άνθρωπος χρησιμοποιεί τις λέξεις με τη μορφή εννοιών, ταξινομώντας κατ' αυτό τον τρόπο τις εμπειρίες του. Δηλαδή η λέξη χρησιμοποιείται ως γλωσσικό υποκατάστατο μιας έννοιας. Η δυνατότητα μέτρησης του λεξιλογίου είναι αναγκαία, καθώς συσχετίζεται άμεσα με την έρευνα της νοημοσύνης και την αξιολόγηση του γλωσσικού επιπέδου του ατόμου.

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα χορήγησης της δοκιμασίας GOAT (Greek Object Action Test) που αφορούν τις τυπικές επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας (3:6 μέχρι 6:0 χρονών), σε παραγωγή και κατανόηση, λεξιλογίου που αφορά ρήματα-ενέργειες και αντικείμενα.

Επιδίωξή μας ήταν να μετρήσουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε τις επιδόσεις των παιδιών, ώστε να καταστεί δυνατή η δημιουργία ενός πίνακα πιλοτικής στάθμισης (εκατοστιαίες τιμές), ο οποίος θα αποτελεί σημείο αναφοράς για κάθε επίδοση των παιδιών του συγκεκριμένου ηλικιακού φάσματος, στον γλωσσικό αυτόν τομέα. Οι συγκρίσεις των γλωσσικών επιδόσεων των παιδιών με ένα σταθερό μέτρο δίνουν τη δυνατότητα λογοθεραπευτικής παρέμβασης για εκείνα τα παιδιά, των οποίων το ενεργητικό και παθητικό λεξιλόγιο είναι χαμηλότερο από το αντίστοιχο της ηλικίας τους. Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών ήταν καλύτερες στα μέρη της δοκιμασίας που αφορούσαν ουσιαστικά παρά ρήματα και στα μέρη της δοκιμασίας που εξέταζαν την κατανόηση παρά την παραγωγή. Επιπλέον, οι επιδόσεις αυξάνονταν με την αύξηση της ηλικίας. Τονίζουμε, όμως, πως ο χαρακτήρας της έρευνάς μας είναι πιλοτικός, δηλαδή η στάθμιση της δοκιμασίας δεν έχει ολοκληρωθεί. Τα αποτελέσματα της έρευνας μάς δίνουν απλώς μια πρώτη εικόνα της λεκτικής παραγωγής και κατανόησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

ABSTRACT

This dissertation is a presentation of a pilot evaluation carried out on the trial use of the GOAT vocabulary test.

With the term “vocabulary” we refer to the entire vocabulary a person uses during his/her oral communication. People use words in terms of concepts, classifying in this way their experiences. Words are used as a substitute of a concept. The ability to measure the vocabulary is necessary; it is directly correlated to intelligence testing and the evaluation of the language level of the individual.

In the chapters that follow we present the results of the GOAT test (Greek Object Action Test) concerning the typical performance of preschool age children (3:6 up to 6:0 years old), in oral production and comprehension of vocabulary regarding verbs-actions and objects.

Our aim was to measure, analyze and interpret the performance of children, and also to set up, based on the results of the test, a pilot evaluation panel (percentage values), which will be used as a benchmark for each performance of children of this age range, in this area of language. Comparisons of the language performance of children with certain criteria, enables speech and language therapy intervention for those children whose active and passive vocabulary is lower than that of their age. The results analysis showed that children`s performance was better in the parts of the test that concerned nouns and rather than verbs and those parts that evaluated comprehension rather than oral production. Furthermore, performance improved with age. However, we emphasize the fact that the character of our research is pivotal, ie analysis of the tests is not completed. The results of our research are only a first impression of oral production and comprehension in preschool children.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	i
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	ii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ABSTRACT	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	v
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	vii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	1
1.1 Τι είναι το λεξιλόγιο	1
1.1.1 Γιατί το λεξιλόγιο είναι σημαντικό	1
1.1.2 Πώς δημιουργείται το λεξιλόγιο	2
1.1.3 Πώς γίνεται η πρόσβαση στο ατομικό λεξιλόγιο	4
1.1.4 Φαινόμενα που παρατηρούνται κατά τη δημιουργία του λεξιλογίου και την πρόσβαση σε αυτό.....	5
1.2 Πού βοηθάει η αξιολόγηση του λεξιλογίου;.....	6
1.2.1 Πώς δομείται μία τέτοια δοκιμασία;.....	6
1.2.2 Ποιες τέτοιες δοκιμασίες υπάρχουν;	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΔΟΜΗ ΤΟΥ GOAT ΚΑΙ ΠΩΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΗΚΕ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	11
3.1. Το δείγμα.....	11
3.2. Υποθέσεις.....	12
3.3. Οι όροι της έρευνας	12
3.4. Η ερευνητική διαδικασία	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	15
4.1 Αποτελέσματα για το μέρος της δοκιμασίας που αφορούσε την παραγωγή ουσιαστικών και ρημάτων.....	15
4.1.1 Συνολικός μέσος όρος των λαθών.....	15
4.1.2 Μέσος όρος λαθών ανά κατηγορία.....	15
4.1.3 Είδος λαθών.	16
4.1.4 Στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων.	17
4.1.5 Παρουσίαση των λέξεων που κατονομάστηκαν λάθος, με φθίνουσα σειρά συχνότητας. 20	
4.2 Αποτελέσματα για το μέρος της δοκιμασίας που αφορούσε την κατανόηση ουσιαστικών και ρημάτων.....	23
4.2.1 Συνολικός μέσος όρος των λαθών.....	23

4.2.2 Μέσος όρος λαθών ανά κατηγορία.....	23
4.2.3 Στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων.	24
4.2.4 Παρουσίαση των λέξεων που κατονομάστηκαν λάθος, με φθίνουσα σειρά συχνότητας.	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ.....	29
5.1 Συμπεράσματα και συζήτηση.....	29
5.1.1: Επιβεβαίωση της αρχικής υπόθεσης ότι οι επιδόσεις των παιδιών στα μέρη της δοκιμασίας που αφορούν τα ουσιαστικά θα είναι καλύτερες από τις επιδόσεις τους σε εκείνα τα μέρη της δοκιμασίας που αφορούν ρήματα.	29
5.1.2: Επιβεβαίωση της αρχικής υπόθεσης ότι οι επιδόσεις των παιδιών στην κατανόηση (ενεργειών και αντικειμένων) θα είναι καλύτερες από τις αντίστοιχες επιδόσεις τους στην παραγωγή.....	29
5.1.3: Επιβεβαίωση της υπόθεσης ότι η επίδοση των παιδιών θα βελτιώνεται με την αύξηση της ηλικίας.....	30
5.2 Μελλοντική Εργασία.....	32
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	33
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	37

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα χορήγησης της δοκιμασίας GOAT (Greek Object Action Test) που αφορούν τις τυπικές επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας (3:6 μέχρι 6:0 χρονών), σε παραγωγή και κατανόηση, λεξιλογίου που αφορά ρήματα-ενέργειες και αντικείμενα.

Επιδίωξή μας ήταν να μετρήσουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε τις επιδόσεις των παιδιών, ώστε να καταστεί δυνατή η δημιουργία, με βάση τα αποτελέσματα εφαρμογής της δοκιμασίας, ενός πίνακα πιλοτικής στάθμισης (εκατοστιαίες τιμές), ο οποίος θα αποτελεί σημείο αναφοράς για κάθε επίδοση των παιδιών του συγκεκριμένου ηλικιακού φάσματος, στον γλωσσικό αυτόν τομέα. Οι συγκρίσεις των γλωσσικών επιδόσεων των παιδιών με ένα σταθερό μέτρο δίνουν τη δυνατότητα λογοθεραπευτικής παρέμβασης για εκείνα τα παιδιά, των οποίων το ενεργητικό και παθητικό λεξιλόγιο είναι χαμηλότερο από το αντίστοιχο της ηλικίας τους. Τονίζουμε, όμως, πως ο χαρακτήρας της έρευνάς μας είναι πιλοτικός, δηλαδή η στάθμιση της δοκιμασίας δεν έχει ολοκληρωθεί. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας δίνουν απλώς μια πρώτη εικόνα της λεκτικής παραγωγής και κατανόησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η εργασία είναι οργανωμένη σε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο παρέχει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία σκοπό έχει να προϊδεάσει και να εισάγει τον αναγνώστη στο αντικείμενο της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται πλήρης παρουσίαση της δοκιμασίας GOAT (Kambanaros, 2003) ως αξιολογητική δοκιμασία για το λεξιλόγιο πρόσληψης και έκφρασης. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά την εφαρμογή της προαναφερθείσας δοκιμασίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, η οποία αποτέλεσε και την πιλοτική της στάθμιση. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται, με την ενισχυτική χρήση γραφημάτων και πινάκων, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή τη χορήγηση. Τα ευρήματα συζητούνται στο πέμπτο κεφάλαιο, όπου διατυπώνονται τα συμπεράσματα, καθώς και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα και εργασία που προκύπτουν από αυτά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται συνοπτικά οι ορισμοί βασικών εννοιών που σχετίζονται με το λεξιλόγιο και επεξηγείται γιατί η κατάκτησή του είναι σημαντική. Ακολούθως παρουσιάζεται περιληπτικά ένα ψυχολογολογικό μοντέλο που ερμηνεύει πώς- μετά τη δημιουργία του- γίνεται η πρόσβαση στο ατομικό λεξιλόγιο. Αναφορά γίνεται επίσης σε φαινόμενα που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια αυτών των δύο διαδικασιών. Τέλος, αναλύεται η χρησιμότητα της έγκαιρης και έγκυρης αξιολόγησης του λεξιλογίου και ο τρόπος δόμησης των σχετικών δοκιμασιών, με επιπλέον απαρίθμηση δοκιμασιών που υπάρχουν σε παγκόσμιο επίπεδο.

1.1 Τι είναι το λεξιλόγιο

Ένα από τα σημαντικότερα αντικείμενα της λογοθεραπείας ειδικώς αλλά και της προσχολικής και σχολικής αγωγής γενικώς, είναι η γλωσσική εξέλιξη του ανθρώπου. Στη γενική γλωσσική εξέλιξη ενός παιδιού, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατάκτηση του λεξιλογίου. Ως λεξιλόγιο ενός ατόμου θα μπορούσαμε να ορίσουμε το σύνολο των λέξεων μιας γλώσσας που πραγματικά γνωρίζει και χρησιμοποιεί το άτομο, για να επικοινωνεί με άτομα μιας κοινωνίας που ομιλούν την ίδια γλώσσα ή τον ίδιο κώδικα (Μπαμπινιώτης & Παρασκευόπουλος, 2000). Πιο απλά, είναι το σύνολο των λέξεων που πραγματικά μεταχειρίζεται το άτομο στις γλωσσικές πράξεις του. Δεν πρέπει να συγχέεται με το λεξιλόγιο μιας γλώσσας, που είναι το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιούν τα μέλη μιας γλωσσικής κοινωνίας, για να επικοινωνούν μεταξύ τους (Μπαμπινιώτης, 1998).

Το λεξιλόγιο που κατέχει κάθε άνθρωπος, σ' ένα συγκεκριμένο επίπεδο εξέλιξής του, διαχωρίζεται σε δύο κατηγορίες: στο ενεργητικό και παθητικό. Ενεργητικό λεξιλόγιο, είναι το σύνολο των λέξεων που ο άνθρωπος χρησιμοποιεί αυθόρμητα στις γλωσσικές πράξεις του. Αντίθετα, το παθητικό λεξιλόγιο αποτελείται από τις λέξεις εκείνες που κατανοεί σε μία δεδομένη ηλικία. Το παθητικό λεξιλόγιο σχετίζεται με την ακρόαση και την ανάγνωση, ενώ το ενεργητικό με την ομιλία και τη γραφή. Επιπλέον, το παθητικό λεξιλόγιο είναι ευρύτερο του ενεργητικού λεξιλογίου. Σήμερα, ορισμένοι ερευνητές προτιμούν και κάνουν χρήση των όρων δεκτικό ή προσληπτικό λεξιλόγιο και παραγωγικό ή εκφραστικό λεξιλόγιο αντίστοιχα (Οικονομίδης, 2003). Στην παρούσα εργασία οι διαφορετικοί όροι θεωρούνται ισότιμοι και θα χρησιμοποιούνται αδιακρίτως.

1.1.1 Γιατί το λεξιλόγιο είναι σημαντικό

Η οργάνωση των αισθητηριακών και γνωστικών δεδομένων του ανθρώπου εκφράζεται μέσω της χρήσης λέξεων κατά την ονομασία ενεργειών, αντικειμένων, φαινομένων, δραστηριοτήτων, αναγκών κλπ. Αυτό αποτελεί ένα ιδιαίτερο ανθρώπινο χαρακτηριστικό και ικανότητα. (Lenneberg 1972, 160).

Το υπόβαθρο της γνωστικής εξέλιξης του παιδιού είναι το λεξιλόγιο, που δημιουργείται μέσα από τις εμπειρίες, δηλαδή από τη μάθηση, και παράλληλα αποτελεί το μέσον για την εκμάθηση νέων δεδομένων και την οργάνωση νέων εμπειριών. Αυτό πραγματώνεται μέσω της χρήσης των λέξεων. Ο άνθρωπος χρησιμοποιεί τις λέξεις με τη μορφή εννοιών, ταξινομώντας κατ' αυτό τον τρόπο τις εμπειρίες του. Δηλαδή η λέξη χρησιμοποιείται ως γλωσσικό υποκατάστατο μιας έννοιας. Επομένως, ο άνθρωπος μπορεί να διαφοροποιεί το

περιβάλλον του και να ταξινομεί τις εμπειρίες του μέσω ενός υλικού που ονομάζουμε λεξιλόγιο.

Είναι γνωστό ότι οποιαδήποτε καθυστέρηση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, συνδέεται άμεσα με την (οφειλόμενη σε οποιαδήποτε αιτιολογία) καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. Επίσης, μελέτες σε φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά έδειξαν ότι οι ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες είναι δείκτης πρόγνωσης για τη σχολική απόδοση (Share 1995). Αντίστοιχες έρευνες σε παιδιά με μαθησιακές διαταραχές κατέδειξαν, καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας, σε φωνολογικό επίπεδο, στο εύρος του λεξιλογίου και στην προφορική έκφραση (Gallagher, Frith & Snowling 2000). Το λεξιλόγιο δεν είναι σημαντικό μόνο για τη γενικότερη επιτυχία του ατόμου, αλλά επηρεάζει ειδικότερα και την κατανόηση. Για παράδειγμα, ένας μαθητής, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ανάγνωσης και να αναγνωρίζει γρήγορα, εύκολα και με ακρίβεια τη σημασία των λέξεων, πρέπει να διαθέτει πλούσιο λεξιλογικό υπόβαθρο. Στην ελλιπή κατανόηση του γραπτού κειμένου, δυσκολία που συναντάται συχνά σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, συνεισφέρουν το χαμηλό λεξιλόγιο και η περιορισμένη ικανότητα συντακτικής ανάλυσης (Βογινδρούκας 2004).

1.1.2 Πώς δημιουργείται το λεξιλόγιο

Ο Ιερός Αυγουστίνος, στις «Εξομολογήσεις» του, είπε ότι έμαθε τη γλώσσα με το να σημειώνει πώς οι άνθρωποι μιλούσαν για διάφορα αντικείμενα και με το να προσπαθεί να συνηθίσει το στόμα του να ταιριάζει αυτούς τους ήχους. Αυτή ήταν η κοινή λαϊκή σοφία για τη σχέση μεταξύ της κατανόησης και παραγωγής: Η κατανόηση θεωρείται ως η κύρια πηγή μάθησης για την παραγωγή της γλώσσας.

Από τότε που το βρέφος ξεκινήσει να παράγει τους ίδιους φθόγγους με μία ορισμένη σταθερότητα σε συνδυασμό με ορισμένα βιώματά του, που σχετίζονται με πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις, αρχίζει στην κυριολεξία η ομιλία. Το βρέφος στο τέλος του πρώτου έτους, παράγει φθογγικούς σχηματισμούς, που πλησιάζουν στη γλώσσα των ενηλίκων. Είναι κυρίως μεμονωμένες ή δυσύλλαβες λέξεις ή φθογγικά συμπλέγματα (π.χ. «μαμ», «μπαμπά»), που συνήθως εκφράζουν επιθυμίες και απισθυμίες (ισχυρή συγκίνηση λόγω χαράς/ φόβου/ λύπης/ οργής, διέγερση, βρασμός ψυχικής ορμής) και δείχνουν ότι το βρέφος επιδιώκει κάποιους συγκεκριμένους σκοπούς. Πρόκειται για το στάδιο των «μονολεκτικών προτάσεων» (Nickel, 1982).

Στα μέσα του δεύτερου έτους (1:6), το παιδί μπορεί και συνδέει δύο λέξεις προκειμένου να εκφράσει ένα γεγονός (π.χ. «να παπά»). Με τη συμπλήρωση του δεύτερου έτους, το παιδί μπορεί και συνδέει περισσότερες λέξεις, ως επί το πλείστον σε άκλιτη μορφή, με σκοπό να εκφράσει μία κατάσταση (Remplein, 1971). Οι προτάσεις αυτές χαρακτηρίζονται ως τηλεγραφικές, καθώς δεν έχουν ούτε άρθρα, ούτε ρήματα (π.χ. «Εκεί μαμά μπαμπάς»).

Το μικρό παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του αντιλαμβάνεται μόνο τα συγκεκριμένα αντικείμενα, καθώς παρατηρήσαμε ότι το αρχικό του λεξιλόγιο αποτελείται μόνο από επιφωνήματα και ουσιαστικά. Οι πρώτες του λέξεις είναι συναισθηματικά τονισμένες, καθώς εκφράζουν, όπως είπαμε και παραπάνω, συναισθήματα, επιθυμίες και αναστάτωση.

Το λεξιλόγιο του παιδιού εμπλουτίζεται σταδιακά και με ρήματα κατά την έναρξη του ενεργητικού σταδίου εξέλιξής του. Σε μεταγενέστερα στάδια εξέλιξης, το λεξιλόγιό του δεν διευρύνεται μόνο με καινούριες λέξεις, αλλά προσεγγίζει και το γλωσσικό πρότυπο του ενηλίκου.

Τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχεται ένα παιδί από το περιβάλλον του, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην κατάκτηση της γλώσσας. .

Οι Cole (1982) και Toppelberg & Shapiro (2000) αναφέρουν ως αιτιολογικούς παράγοντες για την εκμάθηση του λεξιλογίου στα παιδιά τους εξής: τις εμπειρίες του παιδιού, το περιβάλλον (συμπεριλαμβανομένων των αλλαγών ή/ και ενεργειών που συμβαίνουν σε αυτό), το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιούνται οι λέξεις, τα πρότυπα χρήσης της γλώσσας από τους γονείς και την ανταπόκριση του οικογενειακού περιβάλλοντος γενικά στις προσπάθειες του παιδιού να επικοινωνήσει, την ανάγνωση και συζήτηση παιδικών ιστοριών και παραμυθιών και την ποιότητα και ποσότητα των ευκαιριών που δίνονται στο παιδί να συζητήσει μέσα στο οικογενειακό του περιβάλλον.

Η εμπειρία μας καθορίζει τις λέξεις που γνωρίζουμε. Όσο μικρότερος είναι ένας άνθρωπος, τόσο μικρότερη είναι η εμπειρία του, και κατά προέκταση, τόσο μικρότερο το λεξιλόγιό του. Καθώς, λοιπόν, ένα παιδί μεγαλώνει και αποκτά νέες εμπειρίες, εμπλουτίζει και διευρύνει τη λεξιλογική του γνώση. Ακολουθώντας πιστά την κοινωνική εξέλιξη, το λεξιλόγιο αναπτύσσεται πιο έντονα και ταχύτερα από τα υπόλοιπα υποσυστήματα της γλώσσας (Αναστασιάδη & Συμεωνίδη, 1986). Αρχικά, το λεξιλόγιο του παιδιού αυξάνεται με αργό ρυθμό. Σύμφωνα με έρευνες του Shirley, (1933), πριν τη συμπλήρωση του δεύτερου έτους το ενεργητικό λεξικό των παιδιών, δηλαδή ο συνολικός αριθμός των λέξεων που χρησιμοποιούσαν κυμαινόταν μεταξύ 6 και 126. Στην προσχολική ηλικία αυξάνεται ταχύτατα, με αποκορύφωμα την ηλικία μεταξύ 2:6 και 3 ετών που είναι η «ηλικία των ερωτήσεων» και όπου η αύξηση του λεξιλογίου είναι ραγδαία (Schenk-Danzinger, 1985). Στη συνέχεια ο ρυθμός αύξησης γίνεται βραδύτερος, χωρίς όμως να εμφανίζει πότε στασιμότητα στην εξέλιξή του. Προς το τέλος του 6^{ου} έτους, το παιδί διαθέτει περίπου 2562 λέξεις (Smith, 1926, Ζάχαρης, 1994), όμως το ενεργητικό του λεξιλόγιο είναι πολύ μικρότερο από το διαθέσιμο.

Ενδογενείς, παράγοντες, όπως η νοημοσύνη και η γλωσσική προίκα, καθώς και εξωγενείς παράγοντες, όπως το γλωσσικό πρότυπο της οικογένειας, το κοινωνικό στρώμα προέλευσης, το σχολείο φοίτησης και το είδος της σχέσης μητέρας-παιδιού, μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά τον ρυθμό εξέλιξης του λεξιλογίου του παιδιού (ενεργητικού και παθητικού) και να προκαλέσουν την πιθανή καθυστέρησή του (Nickel, 1982, Schenk-Danzinger, 1985, Ζάχαρης, 1994).

Σύμφωνα με τον Βογινδροούκα (2004), σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη του λεξιλογίου φαίνεται να ασκεί το κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο, ενώ δεν φαίνεται να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς το εύρος του λεξιλογίου ή την εμφάνιση δυσκολιών στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου.

Σαφώς συνεισφέρουν επίσης γενετικοί, κληρονομικοί παράγοντες (Byrne et al., 2009). Στη βιβλιογραφία οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες και η μητρική συμπεριφορά θεωρούνται πολύ σημαντικοί για την ανάπτυξη του λεξιλογίου στην προσχολική ηλικία. Σύμφωνα με έρευνα, ο μέσος όρος του λεξιλογίου παιδιών από οικογένεια με πολύ χαμηλό εισόδημα ήταν μειωμένο από την αρχή μέχρι το τέλος του δεύτερου έτους της ηλικίας τους με μεγαλύτερες μειώσεις στα δίγλωσσα παιδιά. Αυτή η τάση, σύμφωνα με την έρευνα ανατράπηκε στα παιδιά με υψηλά μορφωμένες μητέρες (Camp et al, 2010).

Είναι λογική παρατήρηση ότι σε περίπτωση που το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού προσφέρει σε αυτό φτωχό γλωσσικό υλικό, τότε οι γλωσσικές του ικανότητες θα εξελίσσονται ανεπαρκώς, το λεξιλόγιό του θα παραμένει μικρό, δε θα διαθέτει σαφείς έννοιες και επομένως δε θα μπορεί να επικοινωνεί σωστά με το περιβάλλον του. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων έχουν μικρότερες επιδόσεις στην γλωσσική ικανότητα, δηλαδή στον πλούτο του λεξιλογίου, στη συχνότητα των γλωσσικών εκδηλώσεων, στην άρθρωση και στη διαφοροποίηση των λέξεων και των φθόγγων, σε σύγκριση με τα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης. Σύμφωνα με έρευνα του McCarthy (1930), το επάγγελμα του πατέρα επηρεάζει το μήκος της πρότασης των παιδιών. Τα παιδιά των ακαδημαϊκών και των εμπόρων υπερέχουν των παιδιών των εργατών στον τομέα αυτό

(Ζάχαρης, 1994). Παλαιότερες έρευνες του Templin (1957), έδειξαν ότι ο αριθμός των χρησιμοποιούμενων λέξεων και το μέγεθος των προτάσεων βρίσκονταν σε πολύ υψηλότερες τιμές συγκριτικά με έρευνες προηγούμενων ερευνητών. Αυτό ίσως να οφείλεται στην βελτίωση των συνθηκών επιβίωσης με το πέρασμα των χρόνων, στη μείωση του χρόνου εργασίας των γονέων και επομένως στην αύξηση του χρόνου απασχόλησης με τα παιδιά (McCarthy 1959).

Σε άλλη έρευνα διαβάζουμε πως, μετά από αξιολόγηση του αντιληπτικού λεξιλογίου παιδιών ηλικίας 2;0 – 6;0 χρονών, παρατηρήθηκε ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με τις καλύτερες επιδόσεις των παιδιών είναι το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και η ηλικία του παιδιού (Basilio et al., 2005).

Μέχρι και τα πρώτα σχολικά έτη το λεξιλόγιο του παιδιού είναι πλήρως συγκεκριμένο (Schenk-Danzinger, 1985). Στα πρώτα σχολικά έτη, η επίδραση του σχολείου βοηθάει, εκτός από την προοδευτική διαφοροποίηση των φθόγγων και την βελτίωση της άρθρωσης, και στη ραγδαία αύξηση του ενεργητικού και παθητικού λεξιλογίου του παιδιού και αργότερα στην είσοδο αφηρημένων εννοιών σε αυτό.

Συνήθως, το λεξιλόγιο του παιδιού υπερδιπλασιάζεται κατά την είσοδό του στο σχολείο μέχρι και την 6^η τάξη (12^ο έτος), ενώ οι ατομικές διακυμάνσεις που οφείλονται στις διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες, στη νοημοσύνη και στην παρώθηση, είναι αρκετά μεγάλες (Smith, 1941, Bryan, 1953, Nickel, 1981).

Δύο είναι οι λόγοι στους οποίους οφείλεται η αύξηση του λεξιλογίου:

α) Οι ήδη υπάρχουσες λέξεις αποκτούν νέες και διαφοροποιημένες σημασίες, π.χ. η λέξη κυκλοφορία χρησιμοποιείται σε πολλές διαφορετικές καταστάσεις (κυκλοφορία ανθρώπων, αυτοκινήτων, χρήματος, ιδεών κλπ.)

β) Μέσω της διδασκαλίας της ανάγνωσης και της πραγματογνωσίας το παιδί αυξάνει το λεξιλόγιό του.

Με άλλα λόγια, ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας όπου συναντά συχνά τις ίδιες ή διαφορετικές λέξεις, αυξάνει έτσι το παθητικό του λεξιλόγιο και επιτυγχάνει τη μάθησή του (Βάμβουκας, 2004). Σε αυτό συντελούν σαφώς οι γνωστικές του λειτουργίες, που του επιτρέπουν να χρησιμοποιεί στρατηγικές και τεχνικές αφομοίωσης λέξεων και εννοιών. Όσο συνεχίζεται αυτή η διαδικασία, η απόκλιση μεταξύ παθητικού και ενεργητικού λεξιλογίου περιορίζεται βαθμιαία.

Ένας ακόμα παράγοντας, που καθορίζει πόσο εύκολα μαθαίνουμε μια λέξη, είναι η συχνότητα με την οποία τη συναντούμε. Το ότι οι λέξεις οργανώνονται στη λεξική μνήμη μέσω της συχνότητας είναι από τα πιο σταθερά δεδομένα της Γνωστικής Ψυχολογίας και της Υπολογιστικής Γλωσσολογίας. Λέξεις που εμφανίζονται συχνά αποτυπώνονται πιο εύκολα στη μνήμη των παιδιών απ' ότι λέξεις σπάνιες και δύσχρηστες (Βάμβουκα, 2009). Η συχνότητα της λέξης δηλαδή, επηρεάζει την επεξεργασία της γλώσσας. Υψηλής συχνότητας λέξεις αναγνωρίζονται με μεγαλύτερη ακρίβεια και πιο εύκολα (Storkel, Maekawa, 2005).

1.1.3 Πώς γίνεται η πρόσβαση στο ατομικό λεξιλόγιο

Παράλληλα με τη δημιουργία του ατομικού λεξιλογίου, πρέπει να δημιουργηθεί ένα σύστημα πρόσβασης σε αυτό. Για την ερμηνεία της διαδικασίας πρόσβασης, που είναι αρκετά πολύπλοκη και εμπεριέχει ποικίλες γνωστικές διεργασίες, έχουν προταθεί κατά καιρούς διαφορετικά ψυχολογολογικά μοντέλα. Από τα πιο διαδεδομένα είναι το ψυχολογολογικό μοντέλο του Levelt (1999).

Σύμφωνα με αυτό, η διαδικασία κατανόησης των λέξεων που ακούμε περιλαμβάνει τέσσερα βασικά στάδια. Ακούγοντας μία λέξη, αρχικά αναγνωρίζουμε τα φωνήματα και στη συνέχεια καθορίζουμε τη σειρά με την οποία ακούστηκαν (φωνολογικός αποκωδικοποιητής). Στη

συνέχεια, αναγνωρίζουμε τη λέξη με βάση τη φωνολογική αναπαράσταση που ορίσαμε και κρίνουμε αν το ακουστικό σήμα αντιπροσωπεύει μία υπαρκτή λέξη ή μία ψευδολέξη (ακουστική μορφή λέξης). Η επόμενη διαδικασία είναι η ενεργοποίηση του λήμματος, όπου η λέξη αποκτά τη σημασία της. Τέλος χρησιμοποιώντας τις εγκυκλοπαιδικές γνώσεις, τις γνώσεις του κόσμου και του γλωσσικού περιβάλλοντος, κατανοούμε πλήρως το ακουστικό σήμα. Αυτό μας δίνει, πχ, τη δυνατότητα, σε δοκιμασίες που αξιολογούν την κατανόηση λέξεων μέσω εικόνων, να αναγνωρίσουμε σωστά την οπτική αναπαράσταση της λέξης που μας ζητήθηκε. Μία τέτοιου είδους δοκιμασία, όπως θα εξηγήσουμε παρακάτω, είναι για παράδειγμα η δοκιμασία GOAT (Kambanaros, 2003), της οποίας την πιλοτική στάθμιση παρουσιάζουμε στην παρούσα εργασία.

Όσον αφορά την κατονομασία εικόνων, αρχικά θα πρέπει να αναγνωριστεί το αντικείμενο που απεικονίζεται στην εικόνα (σημασιολογικό στάδιο). Για παράδειγμα, βλέποντας την εικόνα μιας κατσαρόλας, θα πρέπει να αναγνωριστεί ως ένα οικείο κουζίνα σκεύος που η χρήση του είναι να μαγειρεύουμε. Στη συνέχεια ακολουθεί ο καθορισμός του ονόματος, ατόμου έχει υπάρξει διαχωρισμός από άλλα παρεμφερή οπτικά και σημασιολογικά αντικείμενα. (λεκτικό- σημασιολογικό στάδιο). Έπειτα, ακολουθεί η ανάκληση της λέξης από τη μνήμη ανάμεσα σε χιλιάδες άλλες λέξεις (φωνολογικό στάδιο). Τέλος, υπάρχει συντονισμός του στοματοκινητικού συστήματος προκειμένου να παραχθεί η λέξη.

1.1.4 Φαινόμενα που παρατηρούνται κατά τη δημιουργία του λεξιλογίου και την πρόσβαση σε αυτό.

Όπως προαναφέρθηκε, κατά τη διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης, το λεξιλόγιο πρόσληψης και το λεξιλόγιο έκφρασης δεν είναι ισοδύναμα σε όλα τα χρονολογικά στάδια του ανθρώπου.

Επίσης, η δημιουργία του λεξιλογίου ενός ατόμου δεν είναι ενιαία και ταυτόχρονη για όλες τις λεκτικές γραμματικές κατηγορίες.

Η διαδικασία της ανάκλησης του ατομικού λεξιλογίου, τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανόηση, παρουσιάζει διαφορές ως προς τα ρήματα και τα ουσιαστικά οι οποίες οφείλονται σε ποικίλους παράγοντες. Συγκεκριμένα, η ανάκληση των ρημάτων παρουσιάζει μεγαλύτερη πολυπλοκότητα συγκριτικά με τα ουσιαστικά η οποία οφείλεται στη διαφορετική μορφολογία, σημασιολογία, σύνταξη και φωνολογία. Σύμφωνα με τον Leonard, (1989), η διαφορά αυτή είναι διαγλωσσική. Έρευνα της δρ. Καμπανάρου έχει δείξει ότι τα παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης σε δοκιμασία εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου επηρεάζονται σημαντικά από την γραμματική κατηγορία της λέξης. Συγκεκριμένα φάνηκε πως ανακαλούσαν τα ονόματα ουσιαστικών πολύ πιο εύκολα από τα ρήματα.

Η ανάκληση των λέξεων επηρεάστηκε από ψυχολογολογικά χαρακτηριστικά, όπως η τυπική ηλικία κατάκτησης κάθε λέξης, η δυνατότητα απεικόνισης και η πολυπλοκότητα σχηματικής αναπαράστασης. Επίσης, τα ψυχολογολογικά χαρακτηριστικά επηρέασαν ιδιαίτερα και την ανάκληση των ουσιαστικών. Αντίθετα, δεν φάνηκε να επηρεάζεται από το συλλαβικό μήκος της κάθε λέξης. Επίσης, η σχετική συχνότητα των λέξεων φάνηκε να επηρεάζει την ανάκληση των λέξεων ελάχιστα. Η ερευνήτρια αναφέρει τέσσερις πιθανούς αιτιολογικούς παράγοντες:

- i. Η κατονομασία ρημάτων – ενεργειών περιλαμβάνει διαφορετικές διεργασίες από την κατονομασία ουσιαστικών

- ii. Τα ρήματα κατακτώνται μεταγενέστερα στην τυπική γλωσσική ανάπτυξη
- iii. Τα ρήματα είναι σημασιολογικά πιο πολύπλοκα και,
- iv. Τα ρήματα είναι γραμματικώς πιο πολύπλοκα

Επιπλέον, η ανάκληση τόσο των ουσιαστικών όσο και των ρημάτων, επηρεάζεται σημαντικά από την οργανικότητα, η οποία αποτελεί εννοιολογικό παράγοντα. Η παρουσία του οργάνου αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη σημασία των ενόργανων ρημάτων, -καθώς ενισχύει το νόημά τους- σε αντίθεση με τα μη οργανικά ρήματα. Για παράδειγμα, για το ρήμα /σφουγγαρίζω/ γνωρίζουμε ότι χρειάζεται μια /σφουγγαρίστρα/, σε αντίθεση με το ρήμα /πηδάω/ που είναι ανόργανο. Επίσης, σχετικά με την ανάκληση των ρημάτων, σημαντικό παράγοντα αποτελεί η παρουσία ενός ουσιαστικού που είναι αντίστοιχο του ρήματος.

Τέλος, οι Debra Maria Bepi-Lopes και Ana Manhani Cáceres (2009) στην έρευνά τους παρουσιάζουν μία επιπλέον αιτιολόγηση, υποστηρίζοντας ότι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες όσον αφορά την κατάκτηση των ρημάτων, είναι οι προτιμήσεις της μητέρας στα ουσιαστικά. Οι γονείς συχνά ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να ονομάζουν αντικείμενα περισσότερο απ' ό,τι ενέργειες, διότι τα ρήματα είναι συσχετισμένα περισσότερο με μη λεκτικές απ' ό,τι με λεκτικές συμπεριφορές.

1.2 Πού βοηθάει η αξιολόγηση του λεξιλογίου;

Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης παράγουν τις πρώτες τους λέξεις περίπου στην ηλικία των 12 μηνών. Η εκμάθηση νέων λέξεων είναι ένα από τα πρώτα σημάδια ότι ένα παιδί κατακτά φυσιολογικά τη γλώσσα και το αντίθετο δείχνει δυσκολία στην γλωσσική κατάκτηση. Το λεξιλόγιο πρόσληψης είναι σημαντικός δείκτης για την εκτίμηση των γλωσσικών ικανοτήτων διότι είναι υψηλά συσχετισμένο με το λεκτικό IQ και μπορεί να προβλέψει τη μεταγενέστερη ακαδημαϊκή επίδοση, ειδικά όσον αφορά την ανάγνωση. Έτσι, η αξιολόγηση της λεξικολογικής γνώσης είναι κρίσιμη για κάθε διαγνωστική αξιολόγηση ενός παιδιού που φαίνεται να έχει κάποια γλωσσική διαταραχή. Ειδικά στα μικρά παιδιά, η δυνατότητα μέτρησης του λεξιλογίου είναι αναγκαία, καθώς συσχετίζεται άμεσα με την έρευνα της νοημοσύνης και την αξιολόγηση του γλωσσικού επιπέδου του παιδιού.

1.2.1 Πώς δομείται μία τέτοια δοκιμασία;

Για πολύ μικρά παιδιά, ο συνήθης τρόπος για να αξιολογηθεί το αν η κατανόηση λεξιλογίου τους είναι εντός φυσιολογικών ορίων είναι ρωτώντας τους γονείς αν το παιδί τους καταλαβαίνει μία λίστα από λέξεις πρώιμης γλωσσικής κατάκτησης. Δεν είναι τυχαίο, ότι σε γλώσσες όπως τα αγγλικά το λεξιλόγιο πρόσληψης μπορεί να αξιολογηθεί μέσω των γονεϊκών αναφορών σε παιδιά από 12 μηνών. Όταν το παιδί είναι 2 χρονών ή μεγαλύτερο το μέγεθος λεξιλογίου δε μπορεί πλέον να αξιολογηθεί αξιόπιστα από τις αναφορές των γονέων, διότι πλέον είναι πολύ μεγάλο ώστε να περιοριστεί σε μία απλή λίστα ελέγχου. Για αυτό το λόγο οι κλινικοί χρησιμοποιούν σταθμισμένα τεστ, για να αξιολογήσουν αν το λεξιλόγιο του παιδιού είναι αντίστοιχο της ηλικίας του.

Οι δοκιμασίες ενεργού λεξιλογίου έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Οκαλίδου κ.α. 2011):

- Δημιουργείται μία λίστα από λέξεις στόχους σειροθετημένες κατά ηλικία κατάκτησης και δυσκολία. Τα περισσότερα αγγλικά τεστ χρησιμοποιούν περισσότερα ουσιαστικά και κάποια ρήματα και επίθετα. Για κάθε λέξη- στόχο το παιδί βλέπει μία ακολουθία τεσσάρων εικόνων από τις οποίες του ζητείται να επιλέξει τη μία. Η δοκιμασία ξεκινάει από μία λέξη που είναι σύμφωνη με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού.
- Υπάρχει κάποιο σύστημα βαθμολόγησης και οι ανάλογες νόρμες για τον χαρακτηρισμό της επίδοσης κάθε παιδιού.

Αυτού του είδους οι δοκιμασίες σταθμίζονται συνήθως σε μεγάλο πληθυσμό ενδιαφέροντος. Για παράδειγμα το ROWPVT-II (Brownell, 2000) σταθμίστηκε σε 3661 παιδιά, 2-18 ετών από όλες τις περιοχές των Η.Π.Α σε ομάδες των 155 παιδιών.

Κατασκευάζοντας μια δοκιμασία λεξιλογίου για την παιδική ηλικία, στοχεύουμε στο να βγάλουμε, από έναν περιορισμένο αριθμό λέξεων, συμπεράσματα για το σύνολο του λεξιλογίου που διαθέτει ένα παιδί. Καθώς όμως μεταξύ του παιδικού λεξιλογίου και του λεξιλογίου των ενηλίκων υπάρχουν χαρακτηριστικές διαφορές, η επιλογή των λέξεων είναι προβληματική. Επίσης, η ηλικία και το περιβάλλον του παιδιού επηρεάζει το λεξιλόγιό του και μπορεί έντονα να αποκλίνει από το μέσο όρο του λεξιλογίου της ομάδας. Επομένως η επιλογή των λέξεων μιας δοκιμασίας, οι οποίες πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικές, δεν μπορεί να συμφωνεί με τη δομική αντίληψη του λεξιλογίου της γλώσσας των ενηλίκων. Όμως, καθώς αυξάνεται ηλικία, υπάρχει μεγαλύτερη προσέγγιση του συνόλου του λεξιλογίου του παιδιού στο πρότυπο «λεξικό» της ομάδας. Επομένως όσο μεγαλύτερα είναι τα παιδιά, τόσο πιο αξιόπιστες και έγκυρες είναι οι δοκιμασίες λεξιλογίου στην παιδική ηλικία.

Σε αυτό το σημείο κρίνουμε σκόπιμο να επισημάνουμε πως η γνώση του λεξιλογίου δεν είναι- και ούτε πρέπει να θεωρείται- μονοσήμαντη. Αντιθέτως, καθίσταται αναγκαία η πολύπλευρη και σφαιρική διδασκαλία και αξιολόγησή του, ώστε να επιτυγχάνεται η κατοχή και αφομοίωσή του στο μέγιστο βαθμό. Συγκεκριμένα, για να αξιολογήσουμε τη γνώση του λεξιλογίου από ένα παιδί, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψιν μας: α) το συνολικό αριθμό των λέξεων των οποίων η σημασία τους είναι γνωστή στα παιδιά, β) την πολλαπλότητα/ το μέγεθος των σημασιών που έχει μια λέξη, η οποία χρησιμοποιείται μόνη ή σ' ένα λεκτικό σύνολο (ένα φλιτζάνι του καφέ, ένα φλιτζάνι καφέ) και γ) την πληθώρα της γνώσης του νοήματος μιας λέξης, η οποία ξεπερνά την επιφανειακή αναγνώριση των λέξεων και αγγίζει μια πιο πλατιά κατανόηση των εμπλεκόμενων εννοιών (συνώνυμα) (Βάμβουκα, 2009).

1.2.2 Ποιες τέτοιες δοκιμασίες υπάρχουν;

Δυστυχώς δεν υπάρχουν δοκιμασίες λεξιλογίου για όλες τις γλώσσες και διαλέκτους. Ακολουθούν ενδεικτικά κάποιες που χρησιμοποιούνται σε διεθνές επίπεδο. Οι περισσότερες εξετάζουν το λεξιλόγιο ως κομμάτι της γενικής γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού.

1. Το CELF-4 είναι εργαλείο αξιολόγησης της σημασίας των λέξεων (σημασιολογία), της δομής των λέξεων και των προτάσεων (μορφολογία και σύνταξη) και την ανάκληση και ανάκτηση του προφορικού λόγου (μνήμη) (Semel et al, 2003).
2. Το LCRAC (Language Curriculum-Referenced Assessment) είναι όργανο αξιολόγησης που χρησιμοποιεί τις γλωσσικές περιοχές της κατανόησης προφορικού λόγου, της προφορικής (λεκτικής) έκφρασης, τη σημασιολογία, τη σύνταξη και την πραγματολογία (Cannon et al, 2002).

3. Το PLS-4 (Preschool Language Scale-4) αξιολογεί τις αντιληπτικές και εκφραστικές ικανότητες (Zimmerman et al, 2002).
4. Το Rossetti Infant-Toddler Language Scale αξιολογεί τις προλεκτικές και λεκτικές δεξιότητες στους τομείς της πραγματολογίας, κατανόησης και γλωσσικής έκφρασης (Rosetti, 2006).
5. Το TOLD: I-4 (Test of Language Development: Intermediate-4) αποτελείται από επιμέρους δοκιμασίες που περιλαμβάνουν το συνδυασμό προτάσεων, το λεξιλόγιο απεικόνισης, την σειροθέτηση λέξεων, το λεξιλόγιο συσχέτισης, την κατανόηση μορφολογικών στοιχείων και τις πολλαπλές σημασίες μιας λέξης (Newcomer & Hammill, 2008a).
6. Το TOLD: P-4 (Test of Language Development: Primary-4) περιέχει 9 επιμέρους κατηγορίες οι οποίες είναι : λεξιλόγιο εικόνων, σχετικό λεξιλόγιο, προφορικό λεξιλόγιο, συντακτική κατανόηση, μίμηση προτάσεων, μορφολογική ολοκλήρωση, διάκριση λέξεων, ανάλυση λέξεων και άρθρωση των λέξεων (Newcomer & Hammill, 2008b) .

Για τη ελληνική γλώσσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία οι εξής σταθμισμένες δοκιμασίες λεξιλογίου που αφορούν το προσληπτικό λεξιλόγιο:

1. Peabody Picture Vocabulary Test (Simos et al, 2011)
2. Receptive-One-Word Picture Vocabulary Test (Okalidou et al, 2011)

Οι δοκιμασίες λεξιλογίου που αφορούν το εκφραστικό λεξιλόγιο είναι οι εξής:

1. Word Finding Vocabulary Test (Vogindroukas et al. 2009)
2. Action Picture Test (Vogindroukas et al, 2011)

Οι μέχρι σήμερα χρησιμοποιούμενες δοκιμασίες στη νέα ελληνική γλώσσα είναι εκδόσεις που έχουν προσαρμοστεί από αντίστοιχες άλλων γλωσσών και δεν κάνουν καθαρή διάκριση μεταξύ του λεξιλογίου παραγωγής και πρόσληψης. Εμείς, στην παρούσα εργασία μελετάμε το λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 3;6-6;0 ετών και χρησιμοποιήσαμε τη δοκιμασία GOAT (Greek Object Action Test) (Kambanaros, 2003), το οποίο περιλαμβάνει αντιπροσωπευτικές λέξεις από την καθημερινότητα του παιδιού, πραγματοποιώντας παράλληλα και την πιλοτική του στάθμιση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΔΟΜΗ ΤΟΥ GOAT ΚΑΙ ΠΩΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΗΚΕ

Το Greek Object Action Test (GOAT) (Kambanaros, 2003) χορηγήθηκε για την αξιολόγηση της ανάκτησης των ουσιαστικών και των ρημάτων-ενεργειών. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν έγχρωμες κάρτες διαστάσεων 10x14cm. Από αυτές οι 39 απεικονίζουν αντικείμενα (ουσιαστικά) και οι υπόλοιπες 40 απεικονίζουν ενέργειες (ρήματα).

Το goat περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες λέξεων:

- -Ανόργανα ουσιαστικά
- -Ανόργανα ρήματα
- -Ενόργανα ουσιαστικά με φωνημική σχέση
- -Ενόργανα ρήματα με φωνημική σχέση
- -Ενόργανα ουσιαστικά χωρίς φωνημική σχέση
- -Ενόργανα ρήματα χωρίς φωνημική σχέση.

Κατά τη δημιουργία του, το GOAT (Kambanaros, 2003) δοκιμάστηκε σε μία ομάδα 20 μονόγλωσσων Ελλήνων ομιλητών της νέας ελληνικής γλώσσας. Μόνο τα αντικείμενα που ονομάστηκαν με ακρίβεια 80% και άνω συμπεριλήφθηκαν στην τελική μορφή της δοκιμασίας.

Τα ονόματα των αντικειμένων είναι ουσιαστικά που περιλαμβάνουν χρηστικά μέσα, όπως εργαλεία συνεργείου, είδη κήπου, κουζινικά σκεύη, είδη οικιακής χρήσης, γραφείου και προσωπικής χρήσης εργαλεία, που χρησιμοποιούνται σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Τα ονόματα των ουσιαστικών δεν ελέγχθηκαν ως προς το φύλο: 6 ουσιαστικά ήταν γένους αρσενικού, 15 θηλυκού και 21 ουδετέρου. Αυτή η κατανομή του φύλου είναι τυπική για την νέα ελληνική γλώσσα. Όλα τα ρήματα ήταν μονο-μεταβατικά, είτε με απλή (εσωτερική) δομή του τύπου [ρίζα+ επίθεμα] είτε πιο σύνθετης δομής του τύπου [ρίζα+ επίθεμα+ επίθεμα]. Οι ενέργειες αυτές περιορίζονταν σε παλιούς στερεότυπους ρόλους, όπως μία γυναίκα να εμφανίζεται να εκτελεί πιο «ανδρικά» καθήκοντα (π.χ. σφυρηλάτηση). Αυτοί οι στερεότυποι ρόλοι που απεικονίζονται στις φωτογραφίες είναι κατάλληλοι γι' αυτήν την ηλικία και την πολιτιστική ομάδα.

Επίσης, οι έγχρωμες φωτογραφίες θα μπορούσαν να διευκολύνουν την ικανότητα των παιδιών να ονοματίζουν, δεδομένου ότι η αναγνώριση και κατονομασία αντικειμένων βελτιώνονται σημαντικά με τη χρήση έγχρωμων φωτογραφιών-στόχων (Rossion & Pourtois, 2004). Όλες οι ονομασίες ενεργειών αντιστοιχούσαν είτε σε ενόργανα ρήματα (όπου το μέσο/εργαλείο είναι μέρος της ενέργειας π.χ. στο ρήμα «κόβω») είτε σε ανόργανα ρήματα (π.χ. σκαφαλώνω). Όλα τα ουσιαστικά-στόχοι στην κατονομασία των αντικειμένων ήταν επίσης στόχοι για τη διαδικασία της κατανόησης των ουσιαστικών. Όλα τα ρήματα-στόχοι στην κατονομασία των ενεργειών ήταν επίσης στόχοι στην κατανόηση των ρημάτων.

Οι συχνότητες των ουσιαστικών και των ρημάτων υπολογίστηκαν βάση των -αναφερόμενων στη βιβλιογραφία- συχνότητων των λέξεων για τη νέα ελληνική γλώσσα (Χατζηγεωργίου et al, 2000). Η στατιστική ανάλυση δεν κατέδειξε σημαντική διαφορά ανάμεσα στις συχνότητες των ουσιαστικών και ρημάτων. Επιπλέον, δεν υπήρχε σημαντική διαφορά στο συλλαβικό μήκος μεταξύ των ουσιαστικών και των ρημάτων. Τέλος, τα ουσιαστικά και τα ρήματα που χρησιμοποιήθηκαν ισοσταθμίστηκαν ως προς ψυχολογολογικές παραμέτρους π.χ. ηλικία κατάκτησης, δυνατότητα απεικόνισης, πολυπλοκότητα σχηματικής απεικόνισης. Ο

ακόλουθος πίνακας παρέχει περιεκτικά τα χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων που χρησιμοποιήθηκαν.

Πίνακας 2.1: Παρουσίαση των γλωσσικών χαρακτηριστικών των λέξεων- στόχων ανά γραμματική κατηγορία στη δοκιμασία GOAT (Kambanaros & Grohmann, 2010).

	Σχετική Συχνότητα Λήμματος (Εννοιας)	Συλλαβικό μήκος λέξης	Χρονολογική Ηλικία Κατάκτησης	Δυνατότητα Απεικόνισης	Πολυπλοκότητα σχηματικής αναπαράστασης
Αντικείμενα (Ουσιαστικά)	40.91	2.88 (SD= 0.803)	298 (SD= 0.76)	6.49 (SD= 0.49)	6.49 (SD= 0.28)
Ενέργειες (Ρήματα)	40.11	2.95 (SD= 0.731)	2.82 (SD= 0.58)	6.42 (SD= 0.16)	6.16 (SD= 0.67)

Στο επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται η μεθοδολογία της πιλοτικής εφαρμογής του GOAT σε παιδιά νηπιαγωγείου, που αποτελεί την έρευνα της παρούσης Πτυχιακής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Το δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας περιελάμβανε 80 παιδιά προσχολικής ηλικίας 3;6-6;0 ετών τα οποία φοιτούσαν σε τρία νηπιαγωγεία στο νομό Αττικής. Η επιλογή των υποκειμένων έγινε τυχαία ανάμεσα από μαθητές τριών νηπιαγωγείων στο νομό Αττικής, αφού είχε πρωτύτερα εξασφαλιστεί άδεια εισόδου από το γραφείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κανένα από τα παιδιά δεν είχε λάβει θεραπεία από λογοθεραπευτή στο παρελθόν. Επίσης, όλα είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, από Έλληνες γονείς και όλα ήταν μονόγλωσσα, δηλαδή δεν εκτίθονταν σε ξένη γλώσσα στο σπίτι ή στο σχολείο.

Τα κριτήρια επιλογής των υποκειμένων ήταν τα ακόλουθα:

- Ελληνική υπηκοότητα και ελληνική γλώσσα ως μητρική
- Απουσία νευρολογικών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών προβλημάτων
- Επαρκή ακοή και όραση για την ολοκλήρωση της δοκιμασίας
- Απουσία πραγματολογικών προβλημάτων (σύμφωνα με τις αναφορές των νηπιαγωγών)
- Φυσιολογική άρθρωση (σύμφωνα με τα στάδια ανάπτυξης του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοθεραπευτών)
- Απουσία στοματοκινητικών δυσκολιών

Η πλειοψηφία των γονέων είχε εκπαίδευση μετα-λυκειακού επιπέδου.

Αναλυτικά οι ηλικίες και το φύλο των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον πίνακα 3.1.

Πίνακας 3.1: Παρουσίαση της ηλικίας και του φύλου για το σύνολο του δείγματος.

A/A	Φύλο	ηλικία	A/A	φύλο	ηλικία	A/A	φύλο	ηλικία	A/A	φύλο	ηλικία
1	Αγόρι	5;3	21	αγόρι	4;3	41	αγόρι	5;7	61	αγόρι	5;11
2	Αγόρι	5;7	22	αγόρι	4;6	42	κορίτσι	4;4	62	κορίτσι	4;5
3	Αγόρι	5;0	23	κορίτσι	4;10	43	αγόρι	6	63	κορίτσι	4;12
4	Αγόρι	5;9	24	αγόρι	4;9	44	κορίτσι	5;4	64	αγόρι	4;6
5	Αγόρι	5;3	25	κορίτσι	4;5	45	αγόρι	4;9	65	αγόρι	4;6
6	κορίτσι	5;0	26	αγόρι	4;10	46	αγόρι	6	66	αγόρι	4;7
7	κορίτσι	5;1	27	κορίτσι	4;8	47	κορίτσι	5;8	67	αγόρι	4;5
8	Αγόρι	5;2	28	αγόρι	4;5	48	κορίτσι	5;8	68	κορίτσι	5;8
9	κορίτσι	5;6	29	αγόρι	4;4	49	κορίτσι	5;8	69	κορίτσι	5;10
10	κορίτσι	5;2	30	κορίτσι	4;7	50	αγόρι	5;6	79	κορίτσι	5;9
11	κορίτσι	5;9	31	κορίτσι	4;5	51	κορίτσι	5;6	71	κορίτσι	5;5
12	Αγόρι	5;2	32	κορίτσι	4;1	52	αγόρι	5;10	72	αγόρι	5;12
13	Αγόρι	5;6	33	κορίτσι	4;5	53	κορίτσι	4;6	73	κορίτσι	5;6
14	Αγόρι	5;6	34	αγόρι	4;7	54	κορίτσι	5;0	74	αγόρι	4;7
15	κορίτσι	5;2	35	κορίτσι	4;10	55	αγόρι	6;0	75	αγόρι	4;10
16	Αγόρι	5;5	36	κορίτσι	4;10	56	αγόρι	5;7	76	κορίτσι	4;6
17	κορίτσι	5;7	37	κορίτσι	4;6	57	αγόρι	6;0	77	κορίτσι	4;11
18	κορίτσι	5;0	38	αγόρι	3;7	58	κορίτσι	5;6	78	αγόρι	5;6
19	κορίτσι	5;5	39	αγόρι	3;6	59	κορίτσι	5;2	79	αγόρι	5;1
20	κορίτσι	5;4	40	αγόρι	5;2	60	κορίτσι	5;11	80	αγόρι	4;5

Στον πίνακα 3.2 παρουσιάζονται οι αριθμητικές σχέσεις στο πλήθος και το μέσο όρο ηλικίας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Πίνακας 3.2: Παρουσίαση των αριθμητικών σχέσεων πλήθους και μέσου όρου ηλικιών ανάμεσα στα δύο φύλα.

	Πλήθος	Μ.Ο. Ηλικίας
Αγόρια	40	5,05
Κορίτσια	40	5,03
Σύνολο Δείγματος	80	5,06 (SD= 0,52)

3.2. Υποθέσεις

Πριν τη χορήγηση της δοκιμασίας καταλήξαμε σε τρεις βασικές υποθέσεις:

- 1) Οι επιδόσεις των παιδιών, στα μέρη της δοκιμασίας που αφορούν τα ουσιαστικά, θα είναι καλύτερες από τις επιδόσεις τους σε εκείνα τα μέρη της δοκιμασίας που αφορούν ρήματα.
- 2) Οι επιδόσεις τους στην κατανόηση (ενεργειών και αντικειμένων) θα είναι καλύτερες από τις αντίστοιχες επιδόσεις τους στην παραγωγή.
- 3) Η επίδοση των παιδιών θα βελτιώνεται με την αύξηση της ηλικίας.

3.3. Οι όροι της έρευνας

Κατά τη διάρκεια χορήγησης της δοκιμασίας τέθηκε ο όρος οι συνθήκες εξέτασης να είναι ίδιες για όλα τα παιδιά του δείγματος, προκειμένου οι διαφορές που θα προκύψουν στα αποτελέσματα της δοκιμασίας να οφείλονται στις διαφορετικές επιδόσεις των παιδιών και όχι στις διαφορετικές συνθήκες χορήγησης για το κάθε παιδί. Ο χώρος που επιλέχθηκε και στα τρία νηπιαγωγεία ήταν ένας μικρός απομονωμένος χώρος, συνήθως το γραφείο των δασκάλων, και έτσι το παιδί μπορούσε να είναι περισσότερο συγκεντρωμένο χωρίς οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα να του αποσπούν τη προσοχή. Το παιδί και ο εξεταστής κάθονταν δίπλα-δίπλα σε ένα μικρό τραπέζακι. Μπροστά στο παιδί φανερόνταν οι κάρτες και ο εξεταστής είχε μπροστά του την φόρμα εξέτασης χωρίς όμως το παιδί να μπορεί να δει τη σημειώνεται.

Οι προϋποθέσεις που τέθηκαν πριν τη χορήγηση της δοκιμασίας ήταν αρχικά οι σπουδάστριες λογοθεραπείας που χορήγησαν το GOAT (Kambanaros, 2003) να έχουν πλήρη γνώση της δοκιμασίας και της διαδικασίας χορήγησης της, και έπειτα να έλθουν σε επαφή με τα παιδιά λίγη ώρα πριν τη χορήγηση, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα οικειότητας και άνεσης μεταξύ των σπουδαστριών και των παιδιών.

3.4. Η ερευνητική διαδικασία

Και τα τέσσερα μέρη της δοκιμασίας (κατονομασία ουσιαστικών, κατονομασία ρημάτων, κατανόηση ουσιαστικών, κατανόηση ρημάτων) χορηγούνταν σε μία συνεδρία. Το κάθε παιδί

εξεταζόταν ατομικά από μία από τις δύο σπουδάστριες λογοθεραπείας που εκπονούν την παρούσα πτυχιακή εργασία. Πρώτα εξεταζόταν η παραγωγή και στη συνέχεια η κατανόηση. Οι ίδιες φωτογραφίες χρησιμοποιούνταν και για τα δύο μέρη της δοκιμασίας. Οι αποκρίσεις των παιδιών σημειώνονταν την ίδια στιγμή στα ειδικά έντυπα/ φόρμες αξιολόγησης της δοκιμασίας.

Για την λεκτική παραγωγή, από το παιδί ζητούταν να κατονομάσει το αντικείμενο ή τη δραστηριότητα που απεικονιζόταν στην κάθε φωτογραφία, χρησιμοποιώντας μία μόνο λέξη. Οι ενέργειες ζητούνταν να κατονομαστούν στο γ' ενικό πρόσωπο ως απόκριση στην ερώτηση « Τι κάνει ο Χ;». Πριν την έναρξη της δοκιμασίας δίναμε στο παιδί δύο παραδείγματα. Αν το παιδί δεν αποκρινόταν, η ερώτηση-ερέθισμα επαναλαμβανόταν μία φορά. Αν και πάλι δεν λαμβάναμε απόκριση σημειωνόταν η απάντηση ως λανθασμένη. Δεν υπήρχε χρονικός περιορισμός για την ολοκλήρωση της διαδικασίας και επιτρεπόταν η αυτοδιόρθωση. Οι απαντήσεις των παιδιών σημειώνονταν την ίδια στιγμή στις ειδικές φόρμες.

Για την λεκτική κατανόηση, ζητούταν από το παιδί να δείξει τη σωστή φωτογραφία (Δείξε μου το «Χ») από μία τετράδα φωτογραφιών που περιείχε τη λέξη-στόχο και τρεις φωτογραφίες που θα ήταν πιθανόν να μπερδέψουν σημασιολογικά το παιδί. Για παράδειγμα, αν η λέξη-στόχος ήταν «σκούπα» θα παρουσιάζονταν ταυτόχρονα και οι εικόνες «σφουγγαρίστρα» και «τσουγκράνα». Πριν την έναρξη αυτού του μέρους της δοκιμασίας δινόταν στο παιδί ένα παράδειγμα για να κατανοήσει τη διαδικασία.

Οι επιδόσεις των παιδιών στο κομμάτι της λεκτικής κατανόησης γενικά κυμάνθηκαν στα ποσοστά 91%- 100%.

Κατά μέσο όρο η χορήγηση ολόκληρης της δοκιμασίας διαρκούσε περίπου 30 λεπτά για κάθε παιδί. Συνολικά δηλαδή χρειάστηκαν 45 ώρες σε 18 επισκέψεις στα σχολεία.

3.1 Αξιολόγηση και ερμηνεία του GOAT (Kambanaros, 2003)

Μέσω της χορήγησης του GOAT (Kambanaros, 2003) ελέγχθηκε η ικανότητα των παιδιών να ανακαλούν αντικείμενα και ενέργειες μέσω της παραγωγής και κατανόησης.

Τηρήθηκε η ομαδοποίηση των λέξεων- στόχων ανά κατηγορία, όπως περιγράφεται στο Κεφάλαιο 2. Συγκεκριμένα, η δοκιμασία, όπως χορηγήθηκε, περιλαμβάνει:

- 12 λέξεις της κατηγορίας Α: «ανόργανα ουσιαστικά»
- 12 λέξεις της κατηγορίας Β: «ανόργανα ρήματα»
- 11 λέξεις της κατηγορίας Γ: «ενόργανα ουσιαστικά χωρίς φωνημική σχέση»
- 13 λέξεις της κατηγορίας Δ: «Ενόργανα ρήματα χωρίς φωνημική σχέση»
- 12 λέξεις της κατηγορίας Ε: «Ενόργανα ουσιαστικά με φωνημική σχέση» και
- 14 λέξεις της κατηγορίας ΣΤ: «Ενόργανα ρήματα με φωνημική σχέση».

Επιλέξαμε να κατηγοριοποιήσουμε τις απαντήσεις των παιδιών σύμφωνα με 2 κύριες ομάδες απαντήσεων:

- σωστή απάντηση= η λέξη-στόχος. Ως σωστή απάντηση θεωρήθηκε και η χρήση λέξης που είναι απολύτως συνώνυμη με τη λέξη-στόχο, για παράδειγμα η λέξη «ματσόλα» αντί για τη λέξη «σφυρί» (ιδιοματισμός).
- λάθος απάντηση= λέξη διαφορετική της λέξης-στόχου ή καμία απόκριση.

Για περαιτέρω ανάλυση των λαθών προχωρήσαμε σε κατηγοριοποίησή τους και δημιουργήσαμε τις εξής ομάδες λαθών (Kambanaros et al, 2010):

1. Λάθη οπτικής συσχέτισης: παραγωγή λέξης που μοιάζει οπτικά με το ερέθισμα-στόχο, πχ. αντί για «κόλλα», το παιδί λέει «σαμπουάν».

2. Λάθη σημασιολογικής συσχέτισης: παραγωγή λέξης που ανήκει στην ίδια σημασιολογική κατηγορία με το ερέθισμα-στόχο, πχ. αντί για «κουδούνι» το παιδί λέει «καμπάνα».
3. Περιγραφή: ακριβής περιγραφή του αντικειμένου της ενέργειας που αναπαριστούσε η κάρτα. Πχ. αντί για «μαγειρεύει» το παιδί λέει «φτιάχνει φαγητό».
4. Καμία απάντηση: το παιδί δεν απαντά ή δηλώνει ότι δεν το ξέρει.
5. Μη σχετική απάντηση: παραγωγή λέξης που δεν σχετίζεται με κανένα τρόπο με το ερέθισμα- στόχο, πχ. αντί για «βελόνα» το παιδί λέει «ψάρι».
6. Χρήση ουσιαστικού αντί για ρήμα
7. Χρήση ρήματος αντί για ουσιαστικό.
8. Ακατάληπτες απαντήσεις: Το παιδί παράγει κάτι που δεν είναι κατανοητό.

Δεν δημιουργήσαμε ομάδα για λάθη με φωνημική συσχέτιση, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας επηρεάζονταν αποκλειστικά από την ανάκληση της σωστής λέξης και όχι τη σωστή εκφορά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

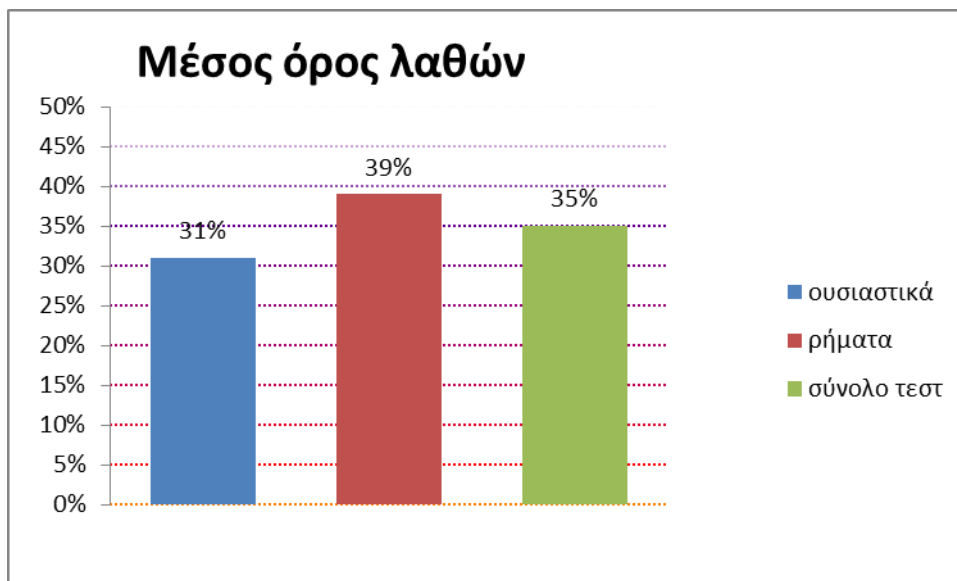
Έγινε καταγραφή και στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών, τόσο για την παραγωγή όσο και για την κατανόηση ουσιαστικών και ρημάτων.

4.1 Αποτελέσματα για το μέρος της δοκιμασίας που αφορούσε την παραγωγή ουσιαστικών και ρημάτων.

4.1.1 Συνολικός μέσος όρος των λαθών.

Κατά μέσο όρο, τα παιδιά προχωρούσαν σε λάθος παραγωγή σε ποσοστό 35% επί του συνόλου της δοκιμασίας. Υπήρξε ωστόσο απόκλιση ανάμεσα στην παραγωγή ουσιαστικών και ρημάτων. Τα παιδιά φάνηκε να δυσκολεύονται περισσότερο στη σωστή ανάκληση των ρημάτων- ενεργειών, πραγματοποιώντας λάθη σε ποσοστό 39%, έναντι του ποσοστού λαθών για την παραγωγή των ουσιαστικών που ήταν 31%.

Ο συνολικός μέσος όρος των λαθών στην κατονομασία ουσιαστικών και ρημάτων (ανόργανα και ενόργανα, με ή χωρίς φωνημική σχέση) παρουσιάζεται στο ακόλουθο γράφημα.



Γράφημα 4.1.1: Μέσος όρος των λαθών στις υποκατηγορίες της δοκιμασίας «Ουσιαστικά» και «Ρήματα» και στο σύνολο της δοκιμασίας.

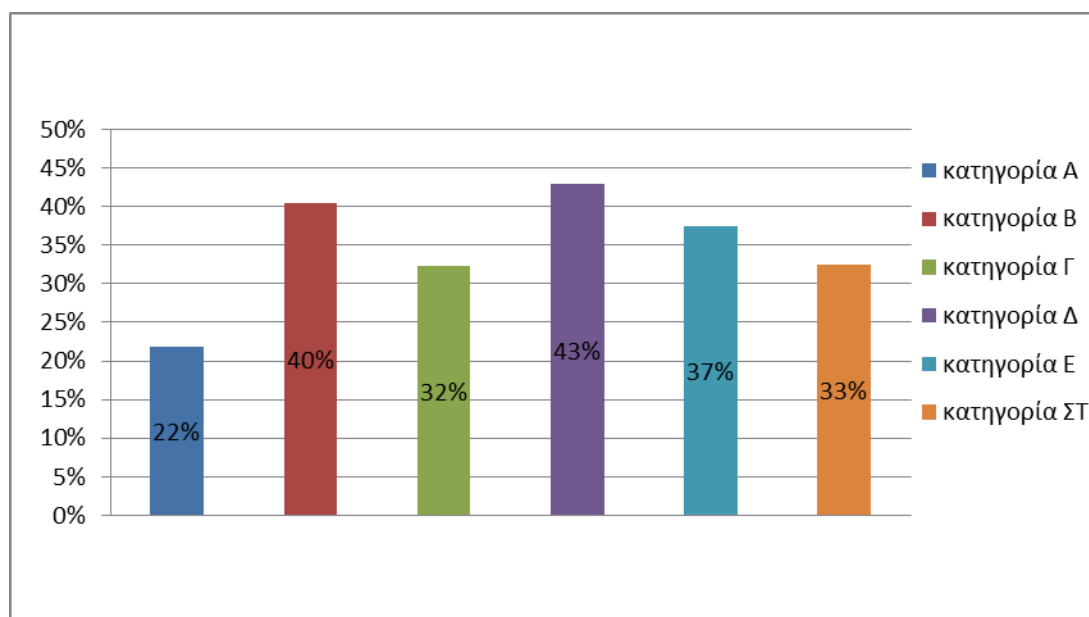
4.1.2 Μέσος όρος λαθών ανά κατηγορία.

Στο διάγραμμα που ακολουθεί φαίνεται το ποσοστό των λαθών που έκαναν τα παιδιά ανά κατηγορία, κατά μέσο όρο. Η ομαδοποίηση των λέξεων-στόχων σε κατηγορίες, όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα 3.5, έγινε ως εξής:

- κατηγορία Α: ανόργανα ουσιαστικά

- κατηγορία Β: ανόργανα ρήματα
- κατηγορία Γ: ενόργανα ουσιαστικά χωρίς φωνημική σχέση
- κατηγορία Δ: Ενόργανα ρήματα χωρίς φωνημική σχέση
- κατηγορία Ε: Ενόργανα ουσιαστικά με φωνημική σχέση, και
- κατηγορία ΣΤ: Ενόργανα ρήματα με φωνημική σχέση.

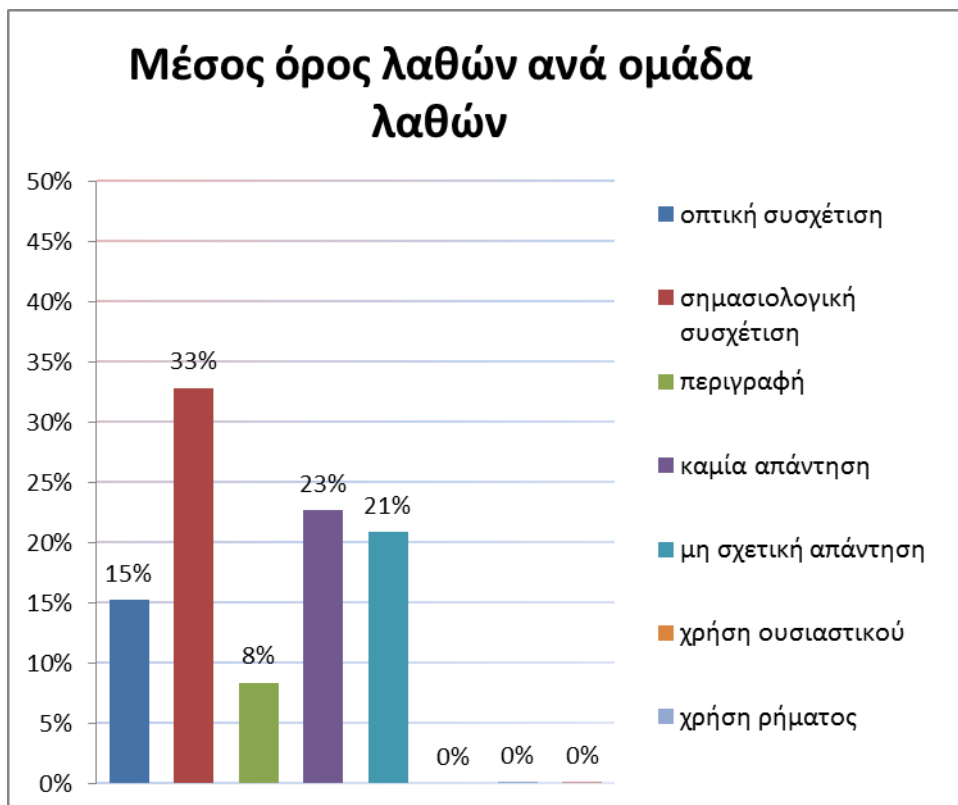
Τα αποτελέσματα είναι επί του συνόλου των απαντήσεων για κάθε λεκτική κατηγορία ξεχωριστά. Τα παιδιά έκαναν περισσότερα λάθη στις κατηγορίες Δ και Β, όπου, στη μεν Δ κατηγορία παράγγααν συνολικά λάθος τις 480 από τις 1120 λέξεις- στόχους (ποσοστό αποτυχίας= 43 % για τη συγκεκριμένη κατηγορία) και στη δε Β κατηγορία παράγγααν (σε σύνολο) λάθος τις 388 από τις 960 λέξεις- στόχους (ποσοστό αποτυχίας= 40%).



Γράφημα 4.1.2: Ο μέσος όρος λανθασμένων παραγωγών για κάθε λεκτική κατηγορία.

4.1.3 Είδος λαθών.

Έχοντας ταξινομήσει τα λάθη των παιδιών σε 8 ομάδες όπως προαναφέρθηκε (βλ. ενότητα 3.5), μετρήθηκε η συχνότητα εμφάνισης της κάθε ομάδας, δια το συνολικό αριθμό λαθών. Όπως φαίνεται στο γράφημα 2 η πιο συχνή ομάδα λαθών στα παιδιά του δείγματος είναι η «σημασιολογική συσχέτιση» με μέσο όρο 33%.



Γράφημα 4.1.2: Συχνότητα λαθών

4.1.4 Στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Για την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, τα παιδιά χωρίστηκαν σε 4 ηλικιακές ομάδες ως εξής:

1^η ομάδα: 4;1-4;6 ετών

2^η ομάδα: 4;7-5;0 ετών

3^η ομάδα: 5;1-5;6 ετών

4^η ομάδα : 5;7-6;0 ετών

Επειδή υπήρχαν δύο παιδιά μόνο κάτω από 4;1, αυτά δεν συμπεριλήφθησαν στην ανάλυση.

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση ANOVA για τη στατιστική σημαντικότητα της επίδοσης μεταξύ των παιδιών των διαφόρων ηλικιακών ομάδων ως προς τις 6 κατηγορίες λέξεων. Η ίδια διαδικασία πραγματοποιήθηκε για την κατανόηση και για την παραγωγή.

Όσον αφορά την παραγωγή, οι μεταβλητές ήταν:

P_NIN: επίδοση στην παραγωγή ανόργανων ουσιαστικών (Πίνακας 4.1.1)

P_INR: επίδοση στην παραγωγή ενόργανων ουσιαστικών με φωνημική σχέση (Πίνακας 4.1.1)

P_INU: επίδοση στην παραγωγή ενόργανων ουσιαστικών χωρίς φωνημική σχέση (Πίνακας 4.1.1)

P_NIV: επίδοση στην παραγωγή ανόργανων ρημάτων (Πίνακας 4.1.2)

P_IVR: επίδοση στην παραγωγή ενόργανων ρημάτων με φωνημική σχέση (Πίνακας 4.1.2)

P_IVU: επίδοση στην παραγωγή ενόργανων ρημάτων χωρίς φωνημική σχέση (Πίνακας 4.1.2)

Βρέθηκε στατιστικώς σημαντική η επίδοση P_IVR μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 3 και 4. Δηλαδή, με ανάλυση post-hoc Bonferroni βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ($p=0,035$) μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 5;1-5;6 και 5;7-6;0 ως προς την παραγωγή ενόργανων ρημάτων με φωνημική σχέση.

Στους δύο πίνακες που ακολουθούν συνοψίζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης για το μέρος της δοκιμασίας που αφορούσε την παραγωγή.

ANOVA

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
P_INR Between Groups	14.504	3	4.835	1.130	.342
Within Groups	316.483	74	4.277		
Total	330.987	77			
P_INU Between Groups	10.047	3	3.349	1.281	.287
Within Groups	193.402	74	2.614		
Total	203.449	77			
P_NIN Between Groups	14.432	3	4.811	2.606	.058
Within Groups	136.606	74	1.846		
Total	151.038	77			

Πίνακας 4.1.1: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων από την ανάλυση ANOVA για την επίδοση των 4 ομάδων παιδιών στην παραγωγή ουσιαστικών

ANOVA

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
P_IVU Between Groups	28.125	3	9.375	2.079	.110
Within Groups	333.669	74	4.509		
Total	361.795	77			
P_IVR Between Groups	51.268	3	17.089	3.025	.035
Within Groups	418.027	74	5.649		
Total	469.295	77			
P_NIV Between Groups	8.275	3	2.758	1.800	.155
Within Groups	113.379	74	1.532		
Total	121.654	77			

Πίνακας 4.1.2: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων από την ανάλυση ANOVA για την επίδοση των 4 ομάδων παιδιών στην παραγωγή ρημάτων.

Τέλος, για να αναλυθεί αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης αγοριών και κοριτσιών, πραγματοποιήθηκε t-test ανεξάρτητων δειγμάτων ως προς την παραγωγή (Πίνακας 4.1.3). Δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means		
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
P_INR Equal variances assumed	.552	.282	.472

	Equal variances not assumed	.553	.282	.473
P_INU	Equal variances assumed	.435	-.289	.369
	Equal variances not assumed	.433	-.289	.367
P_NIN	Equal variances assumed	.513	-.209	.318
	Equal variances not assumed	.515	-.209	.320
P_IVU	Equal variances assumed	.471	-.357	.493
	Equal variances not assumed	.473	-.357	.494
P_IVR	Equal variances assumed	.805	-.139	.563
	Equal variances not assumed	.805	-.139	.563
P_NIV	Equal variances assumed	.880	-.043	.287
	Equal variances not assumed	.879	-.043	.285

Πίνακας 4.1.3: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του *t-test* ανεξάρτητων δειγμάτων ως προς την παραγωγή.

4.1.5 Παρουσίαση των λέξεων που κατονομάστηκαν λάθος, με φθίνουσα σειρά συχνότητας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απόλυτη κατανομή των λάθος εκφερόμενων λέξεων. Το ποσοστό αποτυχίας ανά λέξη για το σύνολο των παιδιών κυμάνθηκε από 0% (κανένα παιδί δεν

παρήγαγε λάθος τη λέξη) μέχρι και 86% (69 από τα 80 παιδιά παρήγαγαν λάθος τη λέξη). Οι ακόλουθοι πίνακες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα από τη σχετική καταμέτρηση.

Λέξη- στόχος	Πλήθος παιδιών που απέτυχε	Λέξη- στόχος	Πλήθος παιδιών που απέτυχε
<i>Τσουγκράνα</i>	69	<i>Ποτιστήρι</i>	17
<i>Δίσκος</i>	69	<i>Στυλό</i>	17
<i>Ζυγαριά</i>	67	<i>Σφουρί</i>	16
<i>Κουδούνι</i>	67	<i>Ξύστρα</i>	14
<i>Τρίφτης</i>	64	<i>Χτένα</i>	13
<i>Κόλλα</i>	59	<i>Σφουρίχτρα</i>	11
<i>Ξυράφι</i>	57	<i>Σφουγγάρι</i>	11
<i>Βελόνα</i>	51	<i>Γάντι</i>	8
<i>Φάκελος</i>	47	<i>Εφημερίδα</i>	7
<i>Σίδερο</i>	36	<i>Τηλεόραση</i>	3
<i>Αναπτήρας</i>	33	<i>Σκούπα</i>	1
<i>Μικρόφωνο</i>	31	<i>Μολύβι</i>	1
<i>Τρυπάνι</i>	29	<i>Σκάλα</i>	1
<i>Πινέλο</i>	29	<i>Καναπές</i>	1
<i>Σχοινί</i>	28	<i>Κλειδί</i>	0
<i>Γραβάτα</i>	27	<i>Κουτάλι</i>	0
<i>Καλάμι</i>	23	<i>Ψαλίδι</i>	0
<i>Μπα λόνι</i>	21	<i>Ρολόι</i>	0
<i>Κατσαρόλα</i>	19	<i>Κρεβάτι</i>	0
	18		

Πίνακας 4.1.4: Παρουσίαση του πλήθους λανθασμένων εκφορών για κάθε λέξη- στόχο από την υποκατηγορία «Ουσιαστικά».

Λέξη- στόχος	Πλήθος παιδιών που απέτυχε	Λέξη- στόχος	Πλήθος παιδιών που απέτυχε
κουρδίζει	77	σφουρίζει	25
στέλνει	75	διαβάζει	25
καρφώνει	70	γράφει	24
μαζεύει	70	ράβει	24
δένει	70	κολλάει	22
χτίζει	66	ζύνει	20
σερβίρει	64	πλένει	14
ζυγίζει	58	σφουγγαρίζει	14
φοράει	53	βάφει	11
τρυπάει	50	σιδερώνει	10
κλειδώνει	47	μαγειρεύει	9
τρίβει	40	ανάβει	9
ζωγραφίζει	35	ανεβαίνει	8
ανακατεύει	35	φουσκώνει	7
χτυπάει	34	σκουπίζει	6
ψαρεύει	31	ποτίζει	5
ζυρίζει	30	βλέπει	5
τραβάει	30	κάθεται	4
χτενίζεται	28	κόβει	0
τραγουδάει	27		

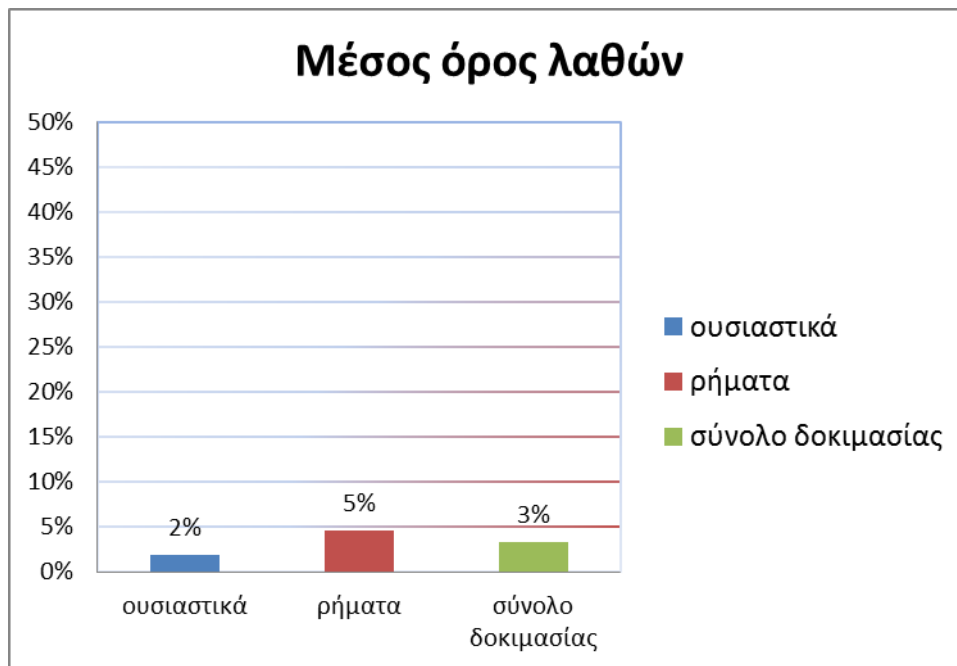
Πίνακας 4.1.5: Παρουσίαση του πλήθους λανθασμένων εκφορών για κάθε λέξη- στόχο από την υποκατηγορία «Ρήματα».

4.2 Αποτελέσματα για το μέρος της δοκιμασίας που αφορούσε την κατανόηση ουσιαστικών και ρημάτων.

4.2.1 Συνολικός μέσος όρος των λαθών.

Οι επιδόσεις των παιδιών στο μέρος της δοκιμασίας που αφορούσε την κατανόηση των λέξεων ήταν σημαντικά υψηλότερες από τη λεκτική παραγωγή. Κατά μέσο όρο, τα παιδιά απέτυχαν να αναγνωρίσουν τη λέξη που τους ζητήθηκε σε ποσοστό 3% επί του συνόλου της δοκιμασίας. Δεν υπήρξε αξιοσημείωτη απόκλιση ανάμεσα στην κατανόηση ουσιαστικών και ρημάτων. Τα παιδιά φάνηκε να δυσκολεύονται λίγο περισσότερο στη σωστή ανάκληση των ρημάτων- ενεργειών, πραγματοποιώντας λάθη σε ποσοστό 5%, έναντι του ποσοστού λαθών για την κατανόηση των ουσιαστικών που ήταν 2%.

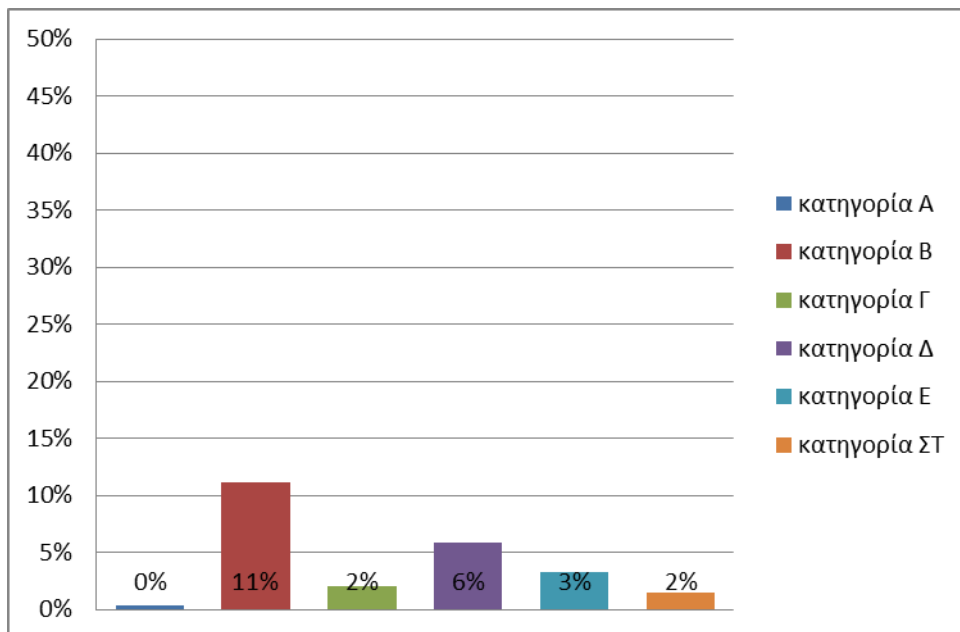
Ο συνολικός μέσος όρος των λαθών στην κατανόηση ουσιαστικών και ρημάτων (ανόργανα και ενόργανα, με ή χωρίς φωνημική σχέση) παρουσιάζεται στο ακόλουθο γράφημα.



Γράφημα 4.2.1: Μέσος όρος των λαθών στις υποκατηγορίες της δοκιμασίας «Ουσιαστικά» και «Ρήματα» και στο σύνολο της δοκιμασίας.

4.2.2 Μέσος όρος λαθών ανά κατηγορία.

Στο διάγραμμα που ακολουθεί φαίνεται το ποσοστό των λαθών που έκαναν τα παιδιά ανά κατηγορία, κατά μέσο όρο. Τα αποτελέσματα είναι επί του συνόλου των απαντήσεων για κάθε λεκτική κατηγορία ξεχωριστά. Τα παιδιά έκαναν περισσότερα λάθη στην κατηγορία Β (ανόργανα ρήματα χωρίς φωνημική συσχέτιση), όπου συνολικά αναγνώρισαν λάθος τις 107 από τις 960 λέξεις- στόχους (ποσοστό αποτυχίας= 11% για τη συγκεκριμένη κατηγορία).



Γράφημα 4.2.1: Μέσος όρος λανθασμένης κατανόησης για κάθε λεκτική κατηγορία.

4.2.3 Στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Για την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων τηρήθηκε ο διαχωρισμός των παιδιών ανά ηλικιακή κατηγορία όπως περιγράφηκε στην ενότητα 4.1.4.

Οι μεταβλητές ορίστηκαν ως εξής:

NIN: επίδοση στην κατανόηση ανόργανων ουσιαστικών (Πίνακας 4.2.1)

INR: επίδοση στην κατανόηση ενόργανων ουσιαστικών με φωνημική σχέση (Πίνακας 4.2.1)

INU: επίδοση στην κατανόηση ενόργανων ουσιαστικών χωρίς φωνημική σχέση (Πίνακας 4.2.1)

NIV: επίδοση στην κατανόηση ανόργανων ρημάτων (Πίνακας 4.2.2)

IVR: επίδοση στην κατανόηση ενόργανων ρημάτων με φωνημική σχέση (Πίνακας 4.2.2)

IVU: επίδοση στην κατανόηση ενόργανων ρημάτων χωρίς φωνημική σχέση (Πίνακας 4.2.2)

Βρέθηκε στατιστικώς σημαντική η επίδοση για την IVR μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 2-3 και 2-4. Δηλαδή, με ανάλυση post-hoc Bonferroni βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ($p=0,004$) ως προς την κατανόηση ενόργανων ρημάτων με φωνημική σχέση, ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες 4;7-5;0 και 5;1-5;6 ετών, καθώς και ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες 4;7-5;0 και 5;7-6;0 ετών.

Στους δύο πίνακες που ακολουθούν συνοψίζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης για το μέρος της δοκιμασίας που αφορούσε την κατανόηση.

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
NIN	Between Groups	.055	3	.018	.712	.548
	Within Groups	1.894	74	.026		
	Total	1.949	77			
INR	Between Groups	.334	3	.111	.345	.793
	Within Groups	23.883	74	.323		
	Total	24.218	77			
INU	Between Groups	.840	3	.280	1.414	.245
	Within Groups	14.647	74	.198		
	Total	15.487	77			

Πίνακας 4.2.1: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων από την ανάλυση ANOVA για την επίδοση των 4 ομάδων παιδιών στην κατανόηση ουσιαστικών.

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
NIV	Between Groups	3.163	3	1.054	1.726	.169
	Within Groups	45.208	74	.611		
	Total	48.372	77			
IVR	Between Groups	2.276	3	.759	4.742	.004
	Within Groups	11.839	74	.160		
	Total	14.115	77			

IVU	Between Groups	2.156	3	.719	.742	.530
	Within Groups	71.639	74	.968		
	Total	73.795	77			

Πίνακας 4.2.2: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων από την ανάλυση ANOVA για την επίδοση των 4 ομάδων παιδιών στην κατανόηση ρημάτων

Τέλος, για να αναλυθεί αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, πραγματοποιήθηκε t-test ανεξάρτητων δειγμάτων ως προς την κατανόηση (Πίνακας 4.2.3). Δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
NIN	Equal variances assumed	.145	-.053	.036
	Equal variances not assumed	.160	-.053	.037
INR	Equal variances assumed	.652	.058	.128
	Equal variances not assumed	.651	.058	.127
INU	Equal variances assumed	.109	-.163	.101
	Equal variances not assumed	.112	-.163	.101
NIV	Equal variances assumed	.437	.141	.180
	Equal variances not assumed	.438	.141	.181
IVR	Equal variances assumed	.156	-.138	.096
	Equal variances not assumed	.160	-.138	.097
IVU	Equal variances assumed	.024	-.499	.216
	Equal variances not assumed	.025	-.499	.217

Πίνακας 4.2.3: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων ως προς την κατανόηση

4.2.4 Παρουσίαση των λέξεων που κατονομάστηκαν λάθος, με φθίνουσα σειρά συχνότητας.

Αν και τα ποσοστά αποτυχίας κατά μέσο όρο, στην υποκατηγορία της δοκιμασίας «Κατανόηση Λέξεων- Εννοιών» ήταν ιδιαίτερα χαμηλά, ενδιαφέρον παρουσιάζει η απόλυτη κατανομή των λάθος κατανοούμενων λέξεων- εννοιών. Το ποσοστό αποτυχίας σε συγκεκριμένες λέξεις ήταν αρκετά υψηλότερο από το γενικό μέσο όρο και έφτασε μέχρι και το 53% (42 από τα 80 παιδιά δεν κατανόησαν τη λέξη- στόχο).

Οι πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζουν τα αποτελέσματα από τη σχετική καταμέτρηση.

Λέξη- στόχος	Πλήθος παιδιών που απέτυχε	Λέξη- στόχος	Πλήθος παιδιών που απέτυχε
ζυγαριά	23	μπαλόني	0
δίσκος	8	σκάλα	0
βελόνα	5	σχοινί	0
σίδηρο	3	τηλεόραση	0
σφουγγάρι	3	εφημερίδα	0
φάκελος	2	κουδούνι	0
αναπτήρας	2	κλειδί	0
ποτιστήρι	2	κόλλα	0
γάντι	1	ζύστρα	0
σκούπα	1	σφουγγαρίστρα	0
τρίφτης	1	σφυρίχτρα	0
πινέλο	1	γάντι	0
τσουγκράνα	1	στυλό	0
κουτάλι	0	σφυρί	0
μολύβι	0	ψαλίδι	0
καναπές	0	κατσαρόλα	0
κρεβάτι	0	χτένα	0
ρολόι	0	μπαλόني	0
		σκάλα	0

Πίνακας 4.2.4: Παρουσίαση του πλήθους αποτυχιών κατανόησης για κάθε λέξη- στόχο από την υποκατηγορία «Ουσιαστικά».

Λέξη- στόχος	Πλήθος παιδιών που απέτυχε	Λέξη- στόχος	Πλήθος παιδιών που απέτυχε
<i>κουρδίζει</i>	42	<i>σφουγγαρίζει</i>	1
<i>γράφει</i>	24	<i>ανάβει</i>	1
<i>ανακατεύει</i>	13	<i>ανεβαίνει</i>	0
<i>βλέπει</i>	11	<i>διαβάζει</i>	0
<i>ζωγραφίζει</i>	7	<i>κοιμάται</i>	0
<i>μαζεύει</i>	5	<i>φουσκώνει</i>	0
<i>κάθεται</i>	4	<i>χτυπάει</i>	0
<i>στέλνει</i>	4	<i>δένει</i>	0
<i>ζύνει</i>	4	<i>κλειδώνει</i>	0
<i>τρίβει</i>	4	<i>ποτίζει</i>	0
<i>σερβίρει</i>	4	<i>σιδερώνει</i>	0
<i>ξυρίζει</i>	3	<i>σκουπίζει</i>	0
<i>ζυγίζει</i>	3	<i>σφυρίζει</i>	0
<i>φοράει</i>	2	<i>τρυπάει</i>	0
<i>τραβάει</i>	2	<i>χτενίζει</i>	0
<i>βάφει</i>	2	<i>κόβει</i>	0
<i>καρφώνει</i>	2	<i>μαγειρεύει</i>	0
<i>ράβει</i>	2	<i>τραγουδά</i>	0
<i>χτίζει</i>	2	<i>πλένει</i>	0
<i>κολλάει</i>	1		

Πίνακας 4.2.4: Παρουσίαση του πλήθους αποτυχιών κατανόησης για κάθε λέξη- στόχο από την υποκατηγορία «Ρήματα».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

5.1 Συμπεράσματα και συζήτηση

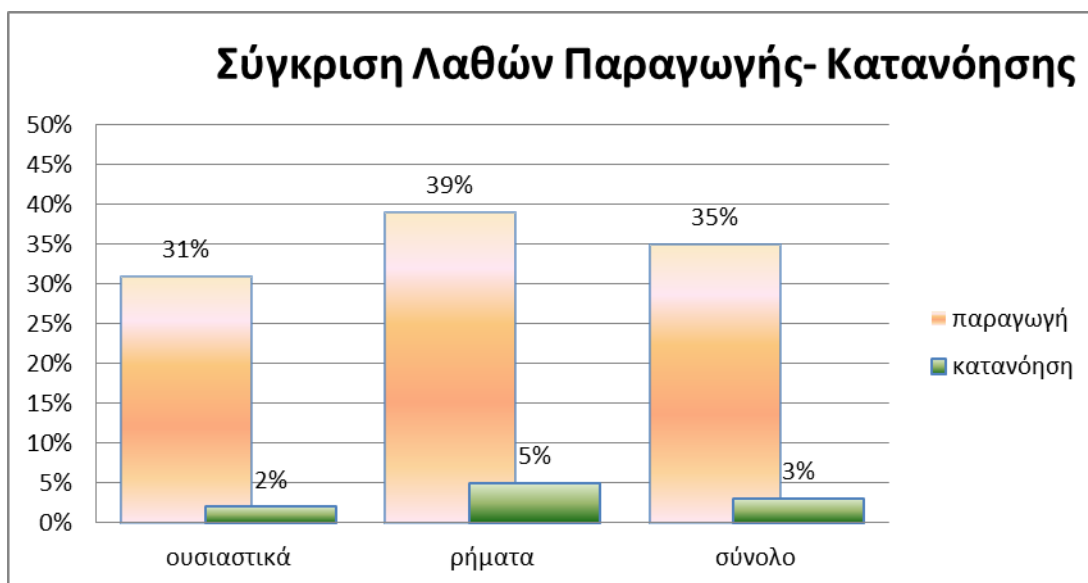
Με τη χορήγηση της δοκιμασίας επιβεβαιώθηκαν και οι τρεις αρχικές υποθέσεις, όπως αναφέρονται στην ενότητα 3.2.

5.1.1: Επιβεβαίωση της αρχικής υπόθεσης ότι οι επιδόσεις των παιδιών στα μέρη της δοκιμασίας που αφορούν τα ουσιαστικά θα είναι καλύτερες από τις επιδόσεις τους σε εκείνα τα μέρη της δοκιμασίας που αφορούν ρήματα.

Όπως φαίνεται από το γράφημα 4.1.1, ο μέσος όρος των λαθών στην υποκατηγορία της δοκιμασίας «Παραγωγή Ρημάτων» είναι υψηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο λαθών στην υποκατηγορία «Παραγωγή Ουσιαστικών», αλλά και υψηλότερος από το γενικό μέσο όρο λαθών. Αυτό έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, που υποστηρίζουν ότι η ανάκληση των ρημάτων παρουσιάζει μεγαλύτερη πολυπλοκότητα συγκριτικά με τα ουσιαστικά, όπως αναλύεται στην ενότητα 1.1.4.

5.1.2: Επιβεβαίωση της αρχικής υπόθεσης ότι οι επιδόσεις των παιδιών στην κατανόηση (ενεργειών και αντικειμένων) θα είναι καλύτερες από τις αντίστοιχες επιδόσεις τους στην παραγωγή.

Μετά από επεξεργασία και σύγκριση των ποσοστιαίων τιμών για τα λάθη των παιδιών κατά την παραγωγή και κατά την κατανόηση, προκύπτει το ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 5.1: Μέσος όρος των λαθών στις υποκατηγορίες της δοκιμασίας «Παραγωγή λέξεων» και «Κατανόηση λέξεων».

Όπως βλέπουμε, τα ποσοστά λαθών είναι σημαντικά υψηλότερα στα μέρη εκείνα της δοκιμασίας που αφορούν παραγωγή από τα μέρη εκείνα της δοκιμασίας που αφορούν κατανόηση.

Η ως άνω διαπίστωση δίνει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα σχετικά με τις ψυχολογολογικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα- καθώς και τις γνωστικές/ νευρολογικές οδούς που ενεργοποιούνται- κατά την προσπάθεια κατανόησης και κατά την προσπάθεια παραγωγής των λέξεων. Φαίνεται πως η πρώτη διαδικασία είναι λιγότερο περίπλοκη και ως εκ τούτου πιο εύκολη για τον εγκέφαλό μας και πιο σύντομη.

5.1.3: Επιβεβαίωση της υπόθεσης ότι η επίδοση των παιδιών θα

βελτιώνεται με την αύξηση της ηλικίας.

Παρατηρώντας τις απαντήσεις των παιδιών ως σύνολο, είναι δύσκολο να βγάλουμε λογικό και ασφαλές συμπέρασμα για την εξάρτηση της επίδοσης από την ηλικία. Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζεται το πλήθος λανθασμένων απαντήσεων για κάθε παιδί στις επιμέρους δοκιμασίες «Παραγωγή Λέξεων» και «Κατανόηση Λέξεων» κατά αύξουσα χρονολογική ηλικία. Βλέπουμε ότι οι επιδόσεις ποικίλουν ανά παιδί και δεν είναι αυστηρά όμοιες ανά ηλικία, αφού ακόμα και παιδιά συνομήλικα παρουσίασαν αποκλίσεις στις επιδόσεις τους.

Πίνακας 5.1.: Παρουσίαση των λανθασμένων απαντήσεων στην επιμέρους δοκιμασία «Λεκτική Παραγωγή», για κάθε παιδί, κατά αύξουσα χρονολογική ηλικία.

ηλικία	αρ.λαθών	ηλικία	αρ.λαθών	ηλικία	αρ.λαθών	ηλικία	αρ.λαθών
3;6	40	4;7	27	5;2	26	5;7	31
3;7	34	4;7	32	5;2	26	5;7	25
4;1	32	4;7	23	5;2	28	5;7	36
4;3	31	4;8	35	5;2	21	5;7	23
4;4	39	4;9	28	5;2	12	5;8	25
4;4	55	4;9	48	5;3	18	5;8	28
4;5	30	4;10	22	5;3	18	5;8	40
4;5	34	4;10	34	5;4	26	5;8	27
4;5	29	4;10	25	5;4	36	5;9	30
4;5	23	4;10	26	5;5	30	5;9	20
4;5	26	4;10	39	5;5	18	5;9	18
4;5	36	4;11	27	5;5	18	5;10	26
4;5	44	5;0	17	5;6	21	5;10	34
4;6	15	5;0	18	5;6	24	5;11	16
4;6	25	5;0	27	5;6	22	5;11	21
4;6	41	5;0	29	5;6	26	6;0	26
4;6	29	5;0	30	5;6	24	6;0	17
4;6	20	5;1	35	5;6	25	6;0	38
4;6	32	5;1	30	5;6	26	6;0	21
4;7	21	5;2	17	5;6	36	6;0	9

Πίνακας 5.1.: Παρουσίαση των λανθασμένων απαντήσεων στην επιμέρους δοκιμασία «Λεκτική Κατανόηση», για κάθε παιδί, κατά αύξουσα χρονολογική ηλικία.

ηλικία	αριθμός λαθών	ηλικία	αριθμός λαθών	ηλικία	αριθμός λαθών	ηλικία	αριθμός λαθών
3;6	16	4;7	1	5;2	2	5;7	3
3;7	5	4;7	6	5;2	2	5;7	2
4;1	1	4;7	0	5;2	6	5;7	1
4;3	5	4;8	2	5;2	1	5;7	1
4;4	7	4;9	3	5;2	1	5;8	1
4;4	2	4;9	5	5;3	1	5;8	2
4;5	5	4;10	2	5;3	4	5;8	4
4;5	5	4;10	7	5;4	3	5;8	0
4;5	0	4;10	2	5;4	2	5;9	4
4;5	1	4;10	3	5;5	3	5;9	1
4;5	0	4;10	3	5;5	1	5;9	0
4;5	2	4;11	1	5;5	0	5;10	2
4;5	7	5;0	1	5;6	3	5;10	2
4;6	2	5;0	0	5;6	1	5;11	2
4;6	2	5;0	2	5;6	2	5;11	2
4;6	3	5;0	7	5;6	4	6;0	1
4;6	0	5;0	3	5;6	4	6;0	1
4;6	0	5;1	5	5;6	1	6;0	2
4;6	0	5;1	2	5;6	1	6;0	0
4;7	2	5;2	1	5;6	2	6;0	0

Ωστόσο, όπως είδαμε στις ενότητες 4.1.4 και 4.2.3, αν επεξεργαστούμε τα αποτελέσματα μετά από διαχωρισμό

α) των συμμετεχόντων σε ηλικιακές κατηγορίες και

β) των ερεθισμάτων σε γραμματικές κατηγορίες,

η ανάλυση δείχνει συσχέτιση του εύρους λεξιλογίου με την ηλικία.. Πρόκειται για δύο ποσά ανάλογα, δηλαδή η αύξηση της ηλικίας οδηγεί σε αύξηση των λέξεων που γνωρίζει και παράγει ένα παιδί. Συγκεκριμένα:

-όσον αφορά την παραγωγή: οι επιδόσεις της ηλικιακής ομάδας 3 (5;1- 5;6 ετών) βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες της ομάδας 4 (5;7- 6;0 ετών) ως προς την παραγωγή ενόργανων ρημάτων με φωνημική σχέση.

-όσον αφορά την κατανόηση: οι επιδόσεις της ηλικιακής ομάδας 2 (4;7- 5;0 ετών) ήταν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από τις αντίστοιχες επιδόσεις των ομάδων 3 (5;1-5;6 ετών) και 4 (5;7-6;0 ετών), ως προς την κατανόηση ενόργανων ρημάτων με φωνημική σχέση.

Τα παραπάνω οδηγούν στο ερώτημα μήπως κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου τα παιδιά σχηματίζουν και γενικεύουν τον κανόνα παραγωγής ρημάτων από ουσιαστικά με φωνημική σχέση. Η απάντηση είναι πέραν των στενών πλαισίων μιας πτυχιακής εργασίας όπως η παρούσα. Καθίσταται απαραίτητη η ύπαρξη περαιτέρω και στοχοκατευθυνόμενης έρευνας επί του θέματος.

5.2 Μελλοντική Εργασία

Στις ενότητες 5.1.2 και 5.1.3 αναφέρθηκαν δύο τομείς που σχετίζονται με την έρευνά μας και όπου διαπιστώσαμε έλλειμμα στην υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε, πρώτον η διερεύνηση του ερωτήματος γιατί οι επιδόσεις των παιδιών (ξεχωριστά και ως σύνολο) ήταν κατά πολύ υψηλότερες στην υποκατηγορία «Λεκτική Κατανόηση» από την υποκατηγορία «Λεκτική Παραγωγή». Τα ευρήματά μας, πάντως, συνάδουν με τα αντίστοιχα ευρήματα από προηγούμενες έρευνες όπως αυτή της κα. Καμπανάρου et al, με θέμα «Η ανάκληση Ρημάτων και Ουσιαστικών στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή-Πιλοτική Στάθμιση» (2010).

Δεύτερον, η διερεύνηση του ερωτήματος γιατί, από όλες τις κατηγορίες των λέξεων (όπως αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 2), η κατηγορία των ενόργανων ρημάτων με φωνημική σχέση φάνηκε να επηρεάζεται σημαντικότερα από την χρονολογική ηλικία του παιδιού.

Ο χαρακτήρας της εργασίας μας, ως πιλοτική στάθμιση, έτεινε κυρίως στην περιγραφή παρά στην ερμηνεία όσων παρατηρήσαμε. Ωστόσο αποτελεί ευχή και παρότρυνσή μας, τα πορίσματα να αξιοποιηθούν στη μελέτη ανάπτυξης του λεξιλογίου, για παράδειγμα όσον αφορά την κατάκτηση σημασιολογικά περίπλοκων ουσιαστικών και ρημάτων στην τυπική γλωσσική ανάπτυξη.

Μένει ίσως να προσαρμοστεί ένα μεθοδολογικό πρόβλημα που είναι πιθανό να προκύψει στο μέλλον: Στην ανάλυση της κατονομασίας, όταν το παιδί έχει περιγράψει τη λέξη αντί να την κατονομάσει, θα ήταν καλό να εξετάζεται και η ποιότητα της απάντησης, Είναι κατάλληλο το πλαίσιο περιγραφής που επέλεξε το παιδί, ή είναι απίθανο για τον ακροατή να αντιληφθεί τη λέξη-στόχο; Για παράδειγμα, αν το παιδί περιγράφει τη χτένα ως «κάτι με το οποίο χτενιζόμαστε», είναι στατιστικά πιθανότερο να γίνει αντιληπτό, παρά αν πει «κάτι που κρατάμε μπροστά στον καθρέφτη».

Το GOAT είναι δοκιμασία που εξετάζει μια μεμονωμένη γλωσσική ικανότητα, την παραγωγή και κατανόηση λέξεων. Προσαρμόζοντας τη χρήση του, όμως, και λαμβάνοντας υπόψιν τα δεδομένα της στάθμισής του, μπορούν από τη χορήγησή του να προκύψουν ποικίλες, σημαντικές και ενδιαφέρουσες πληροφορίες για την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασιάδη, & Συμεωνίδη, Α. (1986). *Η Νεολογία στην Κοινή Ελληνική*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παράρτημα 65 της Επιστημονικής Επετηρίδας της Φιλοσοφικής Σχολής.
- Βάμβουκα, Ι. (2009). Διδασκαλία και Αξιολόγηση του Λεξιλογίου. *Ηλεκτρονικό Περιοδικό: Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 129-150.
- Βάμβουκας, Μ. (2004). *Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της Ανάγνωσης*. Αθήνα: Άτραπος.
- Basilio, C. S., Puccini, R. F., Silva, E. M. K., & Pedromonico, M. R. M. (2005). Living Conditions and Receptive Vocabulary of Children Aged Two to Five Years. *Revista de Saúde Pública*, 39(5), 725-730.
- Befi-Lopes, D. M., & Caceres, A. M. (2010). Verb diversity analysis in the spontaneous speech of Brazilian preschoolers. *Pro-fono Revista de Atualizacao Cientifica*, 22(1), 3-6.
- Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α. Χ., & Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (Word Finding Vocabulary Test)*. Χανιά: Γλαύκη.
- Βογινδρούκας, Ι., Σταυρακάκη, Σ., & Σταυρακάκη, Σ., & Πρωτόπαπας, Α. (2011). *Εικόνες Δράσης (Action Picture Test)*. Χανιά: Γλαυκη.
- Βογινδρούκας, Ι., Τσαμουρτζή, Ι., Παπαγεωργίου, Β., & Πρωτόπαπας, Α. (2004). Η Ανάπτυξη του Προφορικού Λόγου σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας: Συχνότητα Διαταραχών και Επιπτώσεις. *Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου*.
- Booth, A. E. (2009). Casual Supports for Early Word Learning. *Child Development*, 80(4), 1243-1250.
- Bryan, F. E. (1954). How Large are Children's Vocabularies? *Elementary School Journal*, 54, 210-216.
- Byrne, B., Coventry, W. L., Olson, R. K., Samuelsson, S., Corley, R., Willcutt, E. G., Wandsworth, S., & Defries, J. C. (2009). Genetic and Environmental Influences on Aspects of Literacy and Language in Early Childhood: Continuity and Change from Preschool to Grade 2. *Journal of Neurolinguistics*, 22(3), 219-236.
- Brownell, R. (2000). *Receptive One-Word Picture Vocabulary Test-II*. New York: Academic Therapy Publications.
- Camp, B. W., Cunningham, M., Berman, S. (2010). Relation between the Cognitive Environment and Vocabulary Development during the Second Year of Life. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(10), 950-956.
- Cannon, K., Johnsen, S., Malone, A., Walsh, S., & Fagan, M. (2002). *The Language Curriculum Referenced Assessment*. Plano, TX: Plano Independent School District.
- Cole, P. (1982). *Language Disorders in Preschool Children*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Gallagher, A., Firth, U., & Snowling, M. (2000). Precursors of Literacy Delay among Children at Genetic Risk of Dyslexia. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 41, 203-213.

Giusti, E., & Befi-Lopes, D. M. (2008). Performance of Brazilian Portuguese and English Speaking Subjects on the Test of Early Language Development. *Pro-fono Revista de Atualizacao Cientifica*, 20(1), 13-18.

Hills, T. T., Maouene, M., Maouene, J., Sheya, A., & Smith, L. (2009). Categorical Structure among Shared Features in Networks of Early-learned Nouns. *Cognition*, 112(3), 381-396.

Kambanaros, M. (2003). *Verb and Noun processing in late bilingual individuals with anomic aphasia*. PhD Univeristy, Adelaide, South A ustralia.

Kambanaros, M., & Grohmann, K.K. (2010) Patterns of Object and Action Naming inCypriot Greek Children with SLI and WFDs. In Franich, K., Keil, L., Iserman, K., & Chandlee, J. (eds), *Proceedings of the 34th Boston University Child Language Development-Supplement*. [online, 12pp].

Kambanaros, M., Psahoulia, A., & Mataragka, K. (2010). Η Ανάκληση Ρημάτων και Ουσιαστικών στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή-Πιλοτική Μελέτη (Action and Object Naming in Specific Language Impairment: A Pilot Study). In Vogindroukas, I., Okalidou, A., & Stavrakaki, S. (eds), *Developmental Language Disorders: From Basic Research to Clinical Practice* [in Greek]. Thessaloniki: Epikentro.

Lenneberg, E. H. (1972). *Biologische Grudlagen der Sprache*. Frankfurt: Routledge.

Leonard, L. B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Levelt, W. J. M. (1999). A Theory of Lexical Access in Speech Production. *Behavioral and Brain Research*, 143-148.

Mc Carthy, D. (1930). *The Language Development of the Preschool Child*. University of Minnesota: Greenwood Press.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στην Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Μπαμπινιώτης, Γ., & Παρασκευόπουλος, Ι. (2000). *Εμπλουτισμός του Λεξιλογίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Newcomer, P., & Hammill, D. (2008a). *The Test of Language Development: Intermediate-4*. Austin, TX: Pro-Ed.

Newcomer, P., & Hammill, D. (2008b). *The Test of Language Development: Primary-4*. Austin, TX: Pro-Ed.

Nickel, H. (1975). *Entwicklungspsychologie des Kindes-und jugendalters*. Band 2 (Kap. 2, 3). Bern: Huber.

Okalidou, A., Syrica, A., Beckman, M. E., & Edwards, J. R. (2011). Adapting a Receptive Vocabulary Test for Preschool-aged Greek-speaking Children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(1), 95-107.

Οικονομίδης, Β. Δ. (2003). *Το Δεκτικό Λεξιλόγιο Παιδιών Ηλικίας 5;5-6;5 Ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης (Διδακτορική Διατριβή).

Remplein, H. (1971). *Die seelische entwicklung des menschen im kindes-und jugendalter*. Munchen/Basel, E. Reidhardt.

Rosetti, L. (2006). *The Rossetti Infant-Toddler Language Scale*. East Moline, IL: LinguSystems.

Rossion, B., & Pourtois, G. (2004). Revisiting Snodgrass and Vanderwart's object set: The role of surface detail in basic-level object recognition. *Perception*, 33, 217-236.

Schenk, & Danzinger. (1985). *Entwicklungspsychologie*. Osterreich: Bundes-Verl.

Semel, E., Wiig, E., & Secord, W. A. (2003). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals: Fourth Edition*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

Share, D.L. (1995). Phonological Recording and Self-teaching: The Sine qua non Reading Acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.

Shirley, M. (1973). *The first Two Years: A Study of Twenty-five Babies Postural and Locomotor Development*. University of Minnesota: Greenwood Publishing Group.

Simonsen, A. (2002). Naming Amongst 6 Year Old Children. *Working Papers*, 50, 79-84.

Simos, P. G., Sideridis, G. D., Protopapas, A., & Mouzaki, A. (2011). Psychometric Evaluation of a Receptive Vocabulary Test for Greek Elementary Students. *Assessment for Effective Intervention*, 37, 34-49.

Smith, M. K. (1941). Measurement of the Size of General English Vocabulary through the Elementary Grades and High School. *Genetic Psychological Monographs*, 24, 311-345.

Stern, W. (1967). *Psychologie der fruhen Kindheit*. Heidelberg: Quelle und Meyer.

Storkel, H. L., & Hoover, J. R. (2010). Word Learning by Children with Phonological Delays: Differentiating Effects of Phonotactic Probability and Neighborhood Density. *Journal of Communication Disorders*, 43(2), 105-119.

Storkel, H. L., & Maekawa, J. (2005). A Comparison of Homonym and Novel Word Learning: The Role of Phonotactic Probability and Word Frequency. *Journal of Child Language*, 32(4), 827-853.

Storkel, H. L., Maekawa, J., & Hoover, J. R. (2010). Differentiating the Effect of Phonotactic Probability and Neighborhood Density on Vocabulary Comprehension and Production: A comparison of Preschool Children with Versus without Phonological Delays. *Journal of Speech Language Hearing Research*, 53(4), 933-949.

Templin, M. (1957). *Certain Language Skills in Children*. Minnesota: University of Minnesota Press editions.

Toppelberg, C. & Shapiro, T. (2000). Language Disorders: A 10-year Research Update Review. *Journal of American Academy of Adolescent Psychiatry*, 39(2), 143-152.

Χατζηγεωργίου, Ν., Γαβριηλίδου, Μ., Πιπερίδης, Σ., Καραγιάννης, Γ., Παπακοστόπουλου, Α., Σπυλιωτοπούλου, Α. et al. (2000). Design and implementation of the online ILSP Greek Corpus. In *Language Resources and Evaluation Conference (LREC-2000)*. Athens, Greece

Ζάχαρης, Δ. (1996). Το Επίπεδο Εξέλιξης του Ενεργητικού Λεξιλογίου των Ελληνοπαίδων Ηλικίας 4:8-6:5 ετών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 24, 145-167.

Ζάχαρης, Δ. (1994). *Ψυχολογία της Βρεφικής και Νηπιακής Ηλικίας*. Ιωάννινα: Άτραπος.

Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., & Pond, R. A. (2002). *The Preschool Language Scale-4*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. GOAT: COMPREHENSION SUBTEST

Name:

Age:

Date of birth:

Date of test:

Instructions

- Θα δεις 4 εικόνες. Θέλω να κοιτάξεις τη κάθε μια προσεκτικά και να μου δείξεις με το δάκτυλο σου την εικόνα που θα ονομάσω.
- **Practice item:** μικρόφωνο
- **Record form:** Circle child's response

A. NOUNS

Target item	Child's Response (Circle)
<i>P μικρόφωνο</i>	κατσαρόλα, κουτάλι/ κουταλάκι, μικρόφωνο, μολύβι
1. γάντι	γάντι, γραβάτα, εφημερίδα, καναπές
2. κουτάλι	γραβάτα, εφημερίδα, κουτάλι, μικρόφωνο
3. μολύβι	μολύβι, μύστρα, καναπές, κουδούνι

4. καναπές	εφημερίδα, καναπές, κουδούνι, κρεβάτι
5. κρεβάτι/	καναπές, κουδούνι, κρεβάτι, μπαλόκι
6. ρολόι	κουδούνι, κρεβάτι, μπαλόκι, ρολόι
7. μπαλόκι	κρεβάτι, μπαλόκι, ρολόι, σκάλα
8. σκάλα	μπαλόκι, ρολόι, σκάλα, σχοινί
9. σχοινί	ρολόι, σκάλα, σχοινί, τηλεόραση
10. τηλεόραση	σκάλα, σχοινί, τηλεόραση, φάκελος
11. φάκελος	σχοινί, τηλεόραση, φάκελος, γραβάτα
12. εφημερίδα	τηλεόραση, φάκελος, εφημερίδα, μπαλόκι
13. κουδούνι	φάκελος, σκάλα, κρεβάτι, κουδούνι
14. αναπτύρας	αναπτύρας, ζυγαριά, κλειδί, κόλλα
15. ζυγαριά	ζυγαριά, κλειδί, γόμα, κόσκινο
16. κλειδί	κλειδί, γόμα, κόσκινο, λίμα
17. γόμα	γόμα, κόσκινο, λίμα, ξυραφάκι
18. ξύστρα	κόσκινο, λίμα, ξυραφάκι, ξύστρα
19. ποτιστήρι	λίμα, ξυραφάκι, ξύστρα, ποτιστήρι

20. σίδηρο	ξυραφάκι, ξύστρα, ποτιστήρι, σίδηρο
21. σκούπα	ξύστρα, ποτιστήρι, σίδηρο, σκούπα
22. σφουγγαρίστρα	ποτιστήρι, σίδηρο, σκούπα, σφουγγαρίστρα
23. σφυρίχτρα	σίδηρο, σκούπα, σφουγγαρίστρα, σφυρίχτρα
24. τρίφτης	σκούπα, σφουγγαρίστρα, σφυρίχτρα, τρίφτης
25. βελόνα	βελόνα, δίσκος, καλάμι, κατσαρόλα
26. δίσκος	δίσκος, καλάμι, κατσαρόλα, κουτάλι/κουταλάκι
27. γάντι	κουτάλι/κουταλάκι, γάντι, μολύβι, μυστρί
28. πινέλο	μικρόφωνο, μολύβι, μύστρα, πινέλο
29. πέννα	μολύβι, μύστρα, πινέλο, πέννα
30. σφουγγάρι	μύστρα, πινέλο, πέννα, σφουγγάρι
31. σφυρί	πινέλο, πέννα, σφουγγάρι, σφυρί
32. τσουγκράνα	πέννα, σφουγγάρι, σφυρί, τσουγκράνα

33. ψαλίδι	σφουγγάρι, σφυρί, τσουγκράνα, ψαλίδι
34. κατσαρόλα	τσουγκράνα, ψαλίδι, πινέλο, κατσαρόλα
35. τσουγκράνα	τσουγκράνα, ψαλίδι, πινέλο, κατσαρόλα

B: VERBS

Target item	Child's Response (Circle)
<i>P</i> ψαρεύει	σερβίρει, τραγουδά, χτίζει, ψαρεύει
1. ανεβαίνει	ανεβαίνει, βλέπει, δένει, διαβάζει
2. βλέπει	βλέπει, δένει, διαβάζει, κάθεται
3. κάθεται	δένει, διαβάζει, κάθεται, κοιμάται
4. διαβάζει	διαβάζει, κάθεται, κοιμάται, κουρδίζει
5. κοιμάται	κάθεται, κοιμάται, κουρδίζει, στέλνει
6. κουρδίζει	κοιμάται, κουρδίζει, στέλνει, τραβάει
7. στέλνει	κουρδίζει, στέλνει, τραβάει, φοράει
8. φουσκώνει	στέλνει, τραβάει, φοράει, φουσκώνει
9. φοράει	τραβάει, φοράει, φουσκώνει, χτυπάει
10. χτυπάει	φοράει, φουσκώνει, χτυπάει, βλέπει

11. δένει	φουσκώνει, χτυπάει, κοιμάται, δένει
12. τραβάει	χτυπάει, τραβάει, κουρδίζει, κάθετα
13. κλειδώνει	ανάβει, ζυγίζει, κλειδώνει, κολλάει
14. κολλάει	ζυγίζει, κλειδώνει, κολλάει, κοσκινίζει
15. ξύνει	κολλάει, κοσκινίζει, λιμάρει, ξύνει
16. ξυρίζει	κοσκινίζει, λιμάρει, ξύνει, ξυρίζει
17. ποτίζει	λιμάρει, ξύνει, ξυρίζει, ποτίζει
18. σιδερώνει	λιμάρει, ξύνει, ξυρίζει, ποτίζει, σιδερώνει
19. σκουπίζει/	ξυρίζει, ποτίζει, σιδερώνει, σκουπίζει
20. σφουγγαρίζει	ποτίζει, σιδερώνει, σκουπίζει, σφουγγαρίζει
21. σφυρίζει	σιδερώνει, σκουπίζει, σφουγγαρίζει, σφυρίζει
22. τρίβει	τρίβει, τρυπάει, χτενίζει, ξύνει
23. τρυπάει	τρυπάει, χτενίζει, κλειδώνει, σιδερώνει
24. χτενίζει	χτενίζει, ζυγίζει, ξυρίζει, λιμάρει
25. ζωγραφίζει	ανακατεύει, βάφει, γράφει, ζωγραφίζει
26. βάφει	βάφει, γράφει, ζωγραφίζει, καρφώνει

27. γράφει	γράφει, ζωγραφίζει, καρφώνει, κόβει
28. καρφώνει	ζωγραφίζει, καρφώνει, κόβει, μαγειρεύει
29. μαζεύει	καρφώνει, κόφκει/ κόβει, μαγειρεύει, μαζεύει
30. κόβει	κόφκει/ κόβει, μαγειρεύει, μαζεύει, πλένει
31. μαγειρεύει	μαγειρεύει, μαζεύει, πλένει, ράβει
32. ράβει	μαζεύει, πλένει, ράβει, σερβίρει
33. σερβίρει	πλένει, ράβει, σερβίρει, τραγουδά
34. χτίζει	ράβει, σερβίρει, τραγουδά, χτίζει
35. τραγουδά	τραγουδά, χτίζει, ψαρεύει, βάφει
36. ανακατεύει	ανακατεύει, μαγειρεύει, ανεβαίνει, ζωγραφίζει
37. πλένει	πλένει, σφουγγαρίζει, ποτίζει, ράβει
38. ανάβει	ανάβει, σφυρίζει, ανεβαίνει, λιμάρει
39. ζυγίζει	ζυγίζει, μαγειρεύει, ζωγραφίζει, χτίζει

2. ΕΝΤΥΠΟ ΚΑΤΟΝΟΜΑΣΙΑΣ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΡΗΜΑΤΩΝ

Greek Object and Action Test (GOAT: Kambanaros, 2003)

Ουσιαστικό	Response in SMG
ποτιστήρι	
αναπήρας	
τρίφτης	
ξυράφι	
ζυγαριά	
χτένα	
σκούπα	
κόλλα	
κλειδί	
σίδηρο	
τρυπάνι	
σφυρίχτρα	
σφουγγαρίστρα	
ξύστρα	
μολύβι	
σφυρί	
μικρόφωνο	
στυλό	
κουτάλι	
ψαλίδι	
σφουγγάρι	
τσουγκράνα	
καλάμι	
κατσαρόλα	
πινέλο	
δίσκος	
βελόνα	
σχοινί	
σκάλα	
τηλεόραση	
φάκελος	
γραβάτα	
κουδούνι	
γάντι	
μπαλόνι	
ρολόι	
κρεβάτι	
καναπές	
εφημερίδα	

Ρήματα	Response in SMG
ζωγραφίζει	
καρφώνει	
τραγουδάει	
γράφει	
ανακατεύει	
κόβει	
πλένει	
μαζεύει	
ψαρεύει	
μαγειρεύει	
χτίζει	
βάφει	
ράβει	
σερβίρει	
ποτίζει	
ανάβει	
τρίβει	
ξυρίζει	
ζυγίζει	
χτενίζεται	
σκουπίζει	
κολλάει	
κλειδώνει	
σιδερώνει	
τρυπάει	
σφυρίζει	
σφουγγαρίζει	
ξύνει	
τραβάει	
ανεβαίνει	
βλέπει	
στέλνει	
δένει	
χτυπάει	
φοράει	
φουσκώνει	
κουρδίζει	
κοιμάται	
κάθεται	
διαβάζει	