

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Έλεγχος εγκυρότητας, τεστ δεκτικού λεξιλογίου.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:
«Παιδαγωγική και Διδακτική στην Προσχολική Εκπαίδευση» με ειδικότητα:
«Θεωρία και Πράξη στην Προσχολική Εκπαίδευση».

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Μαρινάκη Ευαγγελία
Υπεύθυνος-επιβλέπων καθηγητής: Οικονομίδης Βασίλης

Ρέθυμνο, Ιούνιος, 2012

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ΜΕΡΟΣ Α	5
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	11
ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΗ-ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	19
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ: ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ-ΤΥΠΟΙ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ	19
3.1 Παραγωγικό λεξιλόγιο.....	21
3.2 Δεκτικό λεξιλόγιο.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	25
Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	25
<i>Εννοιολογικές Διασαφηνίσεις: Εγκυρότητα και Αξιοπιστία των μετρήσεων</i>	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ	29
Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	29
5.1. Ο σχεδιασμός της έρευνας.....	29
5.2. Η περιοχή διεξαγωγής της έρευνας.....	30
5.3. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	30
5.4. Όργανα μέτρησης.....	33
<i>Παρουσίαση των τεσσάρων εργαλείων: Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου του Β. Οικονομίδη (Τ.Δ.Λ.), Τεστ «Progressive Matrices 1947» του J. C. Raven, Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου των Ι. Βογινδρούκα, Α. Πρωτόπαπα, Γ. Σιδερίδη (Δ.Ε.Λ.), Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (P.P.V.T.-R.)</i>	33
5.4.1. Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου.....	33
5.4.1. (ά) Η σύνθεση του τεστ.....	34

5.4.1. (β) Τρόπος εφαρμογής του τεστ.....	35
5.4.1.1. Κριτήριο διατύπωσης ορισμού (Κριτήριο I).....	36
5.4.1.2. Κριτήριο χρήσης της λέξης σε πρόταση (Κριτήριο II).....	36
5.4.1.3. Κριτήριο πολλαπλής επιλογής(Κριτήριο III).....	37
5.4.1. (γ) Παρουσίαση και χορήγηση του τεστ στο εξεταζόμενο άτομο.....	38
5.4.2. Τεστ «Progressive Matrices» του J. C. Raven.....	44
5.4.2. (α) Η σύνθεση του τεστ.....	46
5.4.2. (β) Τρόπος εφαρμογής του τεστ.....	47
5.4.2. (γ) Παρουσίαση και χορήγηση του τεστ στο εξεταζόμενο άτομο.....	47
5.4.3. Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου των I. Βογινδρούκα, Α. Πρωτόπαπα, Γ. Σιδερίδη (Δ.Ε.Λ.).....	49
5.4.3. (α) Η σύνθεση του τεστ.....	50
5.4.3. (β) Τρόπος εφαρμογής του τεστ.....	50
5.4.3. (γ) Παρουσίαση και χορήγηση του τεστ στο εξεταζόμενο άτομο.....	50
5.4.4. Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (P.P.V.T.-R.), Form L.....	51
5.4.4. (α) Η σύνθεση του τεστ.....	55
5.4.4. (β) Παρουσίαση και χορήγηση του τεστ στο εξεταζόμενο άτομο.....	56
5.5. Η διαδικασία της έρευνας.....	57
ΜΕΡΟΣ Β	61
ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ	62
6.1. Δείγμα.....	62
6.2. Ευρήματα.....	63
α.Τεστ-Οικονομίδα ως προς το φύλο, το σχολείο φοίτησης και την περιοχή κατοικίας των νηπίων.....	64
Τεστ-Οικονομίδα ως προς το φύλο των νηπίων.....	64
Τεστ-Οικονομίδα ως προς το σχολείο φοίτησης των νηπίων.....	65
Τεστ-Οικονομίδα ως προς την περιοχή κατοικίας των νηπίων.....	66

β. Ποσοστά μαθητών με χαμηλή, μέτρια και υψηλή βαθμολογία στο τεστ-Οικονομίδα.	67
γ. Ενδοσυνάψεις των ενοτήτων του τεστ-Οικονομίδα.	68
α. Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου ως προς το φύλο, το σχολείο φοίτησης και την περιοχή κατοικίας των νηπίων.	69
Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου ως προς το σχολείο φοίτησης και ως προς την περιοχή κατοικίας των νηπίων.	70
β. Ποσοστά μαθητών με χαμηλή, μέτρια και υψηλή βαθμολογία στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου.	70
α. Δοκιμασία Peabody Picture Vocabulary Test ως προς το φύλο, το σχολείο φοίτησης και την περιοχή κατοικίας των νηπίων.	72
Δοκιμασία Peabody Picture Vocabulary Test ως προς το σχολείο φοίτησης και την περιοχή κατοικίας των νηπίων.	73
β. Ποσοστά μαθητών με χαμηλή, μέτρια και υψηλή βαθμολογία στη δοκιμασία Peabody Picture Vocabulary Test.	73
α. Δοκιμασία Raven Test ως προς το φύλο, το σχολείο φοίτησης και την περιοχή κατοικίας των νηπίων.	74
Δοκιμασία Raven Test ως προς το σχολείο φοίτησης και την περιοχή κατοικίας των νηπίων.	75
β. Ποσοστά μαθητών με χαμηλή, μέτρια και υψηλή βαθμολογία στη δοκιμασία Raven Test.	75
6.2.1. Συνάψεις των ενοτήτων του τεστ-Οικονομίδα με τη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, το Peabody Picture Vocabulary Test και το Raven Test.	76
6.2.2. Πρόβλεψη των μέσων όρων του τεστ-Οικονομίδα με μεταβλητές πρόβλεψης τη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, το Peabody Picture Vocabulary Test και το Raven Test.	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ	79
ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ	84
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΕΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	84
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	88

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει σαν αντικείμενο μελέτης τον έλεγχο εγκυρότητας τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και εκπονήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών με κατεύθυνση: «Παιδαγωγική και Διδακτική στην Προσχολική Εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Κρήτης και πιο συγκεκριμένα του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, με έτος εισαγωγής και έναρξης των μαθημάτων το 2008 και ειδικότητα: «Θεωρία και Πράξη στην Προσχολική Εκπαίδευση».

Η μελέτη αυτή όπως παρουσιάζεται, διακρίνεται από δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος της πραγματοποιείται η θεωρητική προσέγγιση του θέματος ενώ στο δεύτερο πραγματοποιείται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και ευρημάτων της έρευνας καθώς και η ανάλυση-ερμηνεία τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση τριών εργαλείων μέτρησης και αξιολόγησης του λεξιλογίου και ενός τεστ νοημοσύνης. Για την αναλυτικότερη δομή των δοκιμασιών που χορηγήθηκαν θα πρέπει να γίνει παραπομπή στα αντίστοιχα εγχειρίδιά τους.

Πέραν της διερεύνησης του βαθμού πρόβλεψης που παρουσιάζουν τα δύο τεστ λεξιλογίου στο τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου το οποίο αποτελεί το βασικό εργαλείο της μελέτης μας, πραγματοποιήθηκαν επίσης μετρήσεις που αφορούσαν σε παράγοντες που επηρεάζουν το μέγεθος και τη σύσταση των αποτελεσμάτων των τεστ λεξιλογίου τα οποία χορηγήθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας (π.χ. ωράριο-τύπος σχολείου, φύλο, περιοχή κατοικίας) και πώς αυτοί με τη σειρά τους διαμορφώνουν τα ευρήματα.

ΜΕΡΟΣ Α
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γλώσσα αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολυσύνθετο φαινόμενο που σχετίζεται με όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Η γλώσσα αποτελεί ένα σημειακό σύστημα, έναν κώδικα που καθιστά δυνατή την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων που τη γνωρίζουν. Προϋπόθεση κάθε κοινωνικής και πολιτιστικής δραστηριότητας, γίνεται το σταθερό βάθρο πάνω στο οποίο η ανθρωπότητα χτίζει το πνευματικό της οικοδόμημα. Μέσω της γλώσσας οι άνθρωποι επικοινωνούν, αλληλοκατανοούνται, διαλέγονται και δημιουργούν αξίες, παράδοση και θεσμούς.¹

Η κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί είναι ένα αγώνισμα, ένα κατόρθωμα το οποίο το ίδιο το παιδί επιτυγχάνει χωρίς να του παρέχει κανείς, ούτε και οι ίδιοι οι γονείς του, τίποτα που να μοιάζει με τυπικά μαθήματα γλώσσας. Η γλώσσα ως προϊόν της ανθρώπινης νόησης αναδημιουργείται σε κάθε άτομο, με διαδικασίες που βρίσκονται πολύ πέρα από τη βούληση ή τη συνείδηση.² Τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα χωρίς την ύπαρξη τυπικής εκπαίδευσης και αποκτούν αρκετές γλωσσικές γνώσεις προτού φτάσουν στη σχολική ηλικία. Μέσα στα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του, ένα παιδί κατακτά τη γλώσσα σκαλί σκαλί, το εργαλείο με το οποίο μπορεί να επικοινωνήσει και να εξερευνήσει τον κόσμο που το περιβάλλει. Ξεκινώντας να μιλά και να έρχεται σε επαφή με τα στοιχεία του περιβάλλοντός του που του είναι πιο οικεία και κατανοητά, η γλώσσα του εξελίσσεται και αναπτύσσεται γρήγορα. Μέχρι τα 5-6 πρώτα χρόνια της ζωής του, το μικρό παιδί έχει κατακτήσει ένα μεγάλο μέρος της μητρικής του γλώσσας. Η απεριόριστη επιθυμία του ατόμου να επικοινωνήσει, το οδηγεί από βρέφος ακόμα στην εκμάθηση της μητρικής του γλώσσας ανεπαίσθητα μέσα από μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασής του με το άμεσο περιβάλλον του, ενώ ως νήπιο επιτυγχάνει εξαιρετικά γρήγορα την ικανότητα χρήσης της γλώσσας

¹Μήτσης, Ν., Σπ. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 23, 33· Martinet, A. (1997). *Στοιχεία γενικής γλωσσολογίας*, μτφ. Α. Χαραλαμπίδου, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, σελ. 18.

²Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας, σελ. 13.

αυτής και των μηχανισμών που τη διέπουν.³ Η ανάπτυξη του λόγου και η γενικότερη κατάκτηση της γλώσσας αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία εξαρτάται κατά πολύ από τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο αυτό «κινείται» και αναπτύσσεται.⁴

Ακριβώς επειδή η γλώσσα είναι πεμπτουσιωδώς ανθρώπινη και αποτελεί το πλέον ολοκληρωμένο και πιο σημαντικό σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων σε κάθε πτυχή συναναστροφής⁵, η γλωσσική ανάπτυξη προσέλκυσε το ενδιαφέρον και τέθηκε από νωρίς στο επίκεντρο της έρευνας διαφόρων επιστημών (π.χ. Εξελικτική Ψυχολογία, Γνωστική Ψυχολογία, Ψυχογλωσσολογία, Κοινωνιογλωσσολογία, Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, Παιδαγωγική).⁶

Κάθε ομιλούμενη γλώσσα συγκροτείται από τέσσερα δομικά στοιχεία: το φωνολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και τέλος το πραγματολογικό. Η κατάταξη αυτή της γλώσσας, η οποία αντιμετωπίζεται ως ενιαίο σύνολο, οφείλεται καθαρά σε λόγους μεθοδολογικής προσέγγισης και μελέτης των διαφόρων τομέων και επιπέδων του γλωσσικού φαινομένου και της γλωσσικής κατάκτησης και διδασκαλίας της, διευκολύνοντας την ανάλυση των σύνθετων γλωσσικών φαινομένων.⁷ Το φωνολογικό στοιχείο αναφέρεται στα φωνήματα, τις βασικές

³Μπασλής, Γ., Ν. (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας. Μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Νεφέλη, σελ. 71· Κουτσουβάνου, Ε. (1991). *Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και η τηλεόραση*. Αθήνα: Οδυσσέας, σελ. 24· Φραγκουδάκη, Γλώσσα και ιδεολογία: κοινωνιολογική προσέγγιση της Ελληνικής γλώσσας, ό.π., σελ. 113, 136· Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 27· Οικονομίδης, Β. (2003). *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 19-20· Νημά, Ε. (2004). Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα*, 3, 15, 17-18.

⁴Ανακτήθηκε στις 21 Φεβρουαρίου 2011 από http://www.psy.auth.gr/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=254&Itemid=132&msg=You+are+trying+to+access+from+a+non-authorized+domain.+%28www.google.gr%28· Βοσνιάδου, Σ. (1992). *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας/πρόλογος*, μτφρ. κειμένων Έ. Χουρτζιμανόγλου, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 67.

⁵Clark, E. (2009). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, σελ.1· Φραγκουδάκη, Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας, ό.π., σελ. 13· Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία: Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ.11.

⁶Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ. 10.

⁷Τζουριάδου, Μ. (1994). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, σελ. 13· Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ. 21· Μότσιου, Β. (1994). *Στοιχεία Λεξικολογίας*. Αθήνα: Νεφέλη, σελ. 40.

δηλαδή μονάδες της ομιλίας αλλά και στους κανόνες που τα διέπουν βάσει των οποίων συνδυάζονται ώστε να συγκροτούν τις λέξεις. Το συντακτικό αναφέρεται στους κανόνες που καθορίζουν τη σειρά, το συνδυασμό και τη λειτουργία των λέξεων στη δημιουργία προτάσεων. Το σημασιολογικό αναφέρεται στο εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων και των προτάσεων. Τέλος, το πραγματολογικό στοιχείο αναφέρεται στους κανόνες χρήσης της γλώσσας στο πλαίσιο της επικοινωνίας.⁸

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι το γλωσσικό σύστημα αποτελεί το πιο ανεπτυγμένο από τα φυσικά συστήματα επικοινωνίας και χονδρικά η γλώσσα θα μπορούσε να οριστεί ως το κύριο μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων⁹. Η γλώσσα που μαθαίνει και κατέχει το άτομο χρησιμεύει για καθαρά ατομικούς σκοπούς έκφρασης και επικοινωνίας, αλλά αποτελεί, επίσης, μέσο έκφρασης σκέψεων και επιθυμιών του ατόμου και μέσο διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του.¹⁰ Τόσο η οικογένεια, όσο και η κοινωνία ευρύτερα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του γλωσσικού επιπέδου ενός ατόμου, της γλώσσας του, ωστόσο οι περισσότερες ευθύνες και το μεγαλύτερο βάρος της γλωσσικής αγωγής εμπίπτουν στο σχολείο. Στο σχολείο ανήκει η αρμοδιότητα να αποκαλύψει στο παιδί όλο τον πλούτο και την ποικιλία της γλώσσας και το σχολείο στη συνέχεια είναι εκείνο που δέχεται τις περισσότερες αιτιάσεις και κατηγορίες για ελλιπή γλωσσική αγωγή ή ακόμη και γλωσσική συρρίκνωση. Το γλωσσικό σύστημα, η γλώσσα, εδράζεται τόσο στους φθόγγους, όσο και στη μορφολογία, τη σύνταξη, αλλά και τη σημασιολογία. Επομένως, η μάθηση και η διδασκαλία, της γλώσσας αφορά σε όλα τα επίπεδα ανάλυσής της, τα οποία άλλωστε είναι αλληλένδετα και αλληλεπιδρούν. Ο ρόλος του λεξιλογίου τώρα πιο συγκεκριμένα θεωρείται από τη σύγχρονη γλωσσολογία ιδιαίτερα σημαντικός για την παραγωγή λόγου και η σημασία του έχει αναχθεί στην πιο σημαντική παράμετρο γλωσσικής παραγωγής.¹¹ Ένας από τους

⁸Τάφα, *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, ό.π., σελ. 28· Fromkin, V., Rodman, R., Hyans, N. (2008). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*, επιμ. Γ., Ι. Ξυδόπουλος, μτφ. Ε. Βάζου- Γ. Ξυδόπουλος- Φ. Παπαδοπούλου, Αθήνα: Πατάκης, σελ. 61.

⁹Μπαμπινιώτης, Γ., Δ. (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία: εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία*. Αθήνα: τυπ. Ν. Δέρβη, σελ. 25,30· Lyons, J., (1985). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*. Αθήνα: Πατάκης, σελ. 21.

¹⁰Βάμβουκας, Μ., Ι. (2004). *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός, σελ. 190.

¹¹Ραυτοπούλου, Μ. (2001). Ο ρόλος του λεξιλογίου στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στο Τ. Σαραφίδου (επιμ.) *Η καλλιέργεια της γραπτής γλωσσικής έκφρασης στο σχολείο: Αρχές, Προβλήματα, Προοπτικές και Διδακτικές προσεγγίσεις*, Ημερίδα 30/3/1999, Αλεξανδρούπολη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο.

επιμέρους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης και του ευρύτερου σημασιολογικού συστήματος που έχει προσελκύσει την προσοχή και το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι και αυτός της εκτίμησης του μεγέθους του λεξιλογίου ενός ατόμου.

Στην παρούσα μελέτη θα μας απασχολήσει σε ένα γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο ο τομέας του σημασιολογικού συστήματος της γλώσσας και η ανάπτυξή του, το λεξιλόγιο και η απόκτηση λεξικών σημασιών, και η μέτρησή του πιο συγκεκριμένα, ως ένα τμήμα του ευρύτερου αυτού σημασιολογικού τομέα σε παιδιά ηλικίας 5 έως 6 ετών.

Οι προβληματισμοί που προκλήθηκαν και οδήγησαν στη συγκεκριμένη μελέτη, αφορούν το κομμάτι αυτό της βιβλιογραφίας και της έρευνας που ασχολείται με την δημιουργία και παρουσίαση εργαλείων που μετρούν το εύρος- το μέγεθος του λεξιλογίου στον Ελλαδικό χώρο. Μια σημαντική έλλειψη σε αντίστοιχα εργαλεία (τεστ) σταθμισμένα στην ελληνική γλώσσα μας κατηύθυναν στον έλεγχο εγκυρότητας ενός εργαλείου μέτρησης του δεκτικού λεξιλογίου, σχετικά πρόσφατα κατασκευασμένου (2003) αλλά και πρωτότυπου όσον αφορά την κατασκευή των οργάνων μέτρησής του, για τα οποία ελήφθησαν υπόψη τόσο οι πλέον σύγχρονες έρευνες του χώρου όσο και οι ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας αλλά και της συγκεκριμένης ηλικίας (προσχολική ηλικία).

Στην Ελλάδα η μελέτη του παιδικού λεξιλογίου αποτελεί έναν ερευνητικό τομέα όχι ιδιαίτερα διαδομένο. Μελέτες που να ασχολούνται ερευνητικά με την εξέταση του λεξιλογίου αλλά και παραγόντων που συντελούν στον εμπλουτισμό του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν ένα τεράστιο κενό. Σημαντικές έρευνες με ανάλογα θέματα για τον υπολογισμό του λεξιλογίου αλλά και γενικότερα όσον αφορά τον ευρύτερο τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης έχουν πραγματοποιηθεί σε διάφορες χώρες του εξωτερικού με μεγαλύτερη αναφορά στον αγγλόφωνο χώρο με σημαντική αύξηση των ερευνών αυτών από το 1990 και έπειτα.¹² Αντίθετα, στον ελληνικό χώρο η μελέτη του παιδικού λεξιλογίου φαίνεται μέχρι και σήμερα να έχει παραμεληθεί συγκριτικά με άλλους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης. «Οι ελάχιστες έρευνες που έχουν δημοσιευθεί ενδιαφέρονται είτε για το βασικό λεξιλόγιο μαθητών

¹²Nation, I.S.P., (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, σελ. 4-5, 8-9.

των ανώτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου¹³ είτε για την κατάκτηση των σχέσεων συνωνυμίας ή αντωνυμίας μεταξύ των λέξεων¹⁴ είτε για την επίδραση του λεξιλογίου στην αναγνωστική ικανότητα¹⁵». ¹⁶ Οι έρευνες αυτές αφορούν παιδιά ηλικίας άνω των 7 ετών (Γ-ΣΤ Τάξεων του Δημοτικού Σχολείου). Εξάιρεση αποτελούν η έρευνα του Ζάχαρη¹⁷ που αφορά το ενεργητικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας κάτω των 6;5 ετών και η πιο πρόσφατη έρευνα του Οικονομίδη που αφορά το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών αντίστοιχης προσχολικής ηλικίας (5;5-6;5 ετών).¹⁸

¹³Σαφαρίκας, Α. (1961). *Έρευνα επί του Λεξιλογίου των Ελλήνων Μαθητών*. Αθήνα: Νίκη.

¹⁴Βάμβουκας, Μ. (1992). *Η Αναγνώριση των Σημασιακών Σχέσεων των Λέξεων από Μαθητές Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

¹⁵Γερογιαννάκη, Α., Ν. (1997). *Η Επίδραση του Λεξιλογικού Πλούτου και της Γραφοκινητικής Ανάπτυξης του Παιδιού Προσχολικής Ηλικίας στη Μάθηση της Ανάγνωσης. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Protopapas, A., Simos, P., G., Sideridis, G., D., Mouzaki, A. The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis., *Reading Psychology, in press*, ανακτήθηκε στις 8 Ιουνίου 2011 από http://users.uoa.gr/~aprotopapas/CV/pdf/Protopapas_et al_ReadPsych_inpress.pdf Sideridis, G., Mouzaki A., Simos, P., & Protopapas A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: the roles of motivation, affect, and psychopathology. *Learning Disabilities Quarterly*, 29, 159-180.

¹⁶Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ. 12.

¹⁷Ζάχαρης, Δ. (1996). Το επίπεδο εξέλιξης του ενεργητικού λεξιλογίου των ελληνοπαίδων ηλικίας 4;8-6;5 ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, σελ. 149, ανακτήθηκε στις 21 Φεβρουαρίου 2011 από http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/4070/1/zaxaris_p.145-p.167_1996.pdf.

¹⁸Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΗ-ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού με την ολοκλήρωση της προσχολικής ηλικίας έχει ήδη φτάσει σε αξιόλογο επίπεδο αλλά δεν έχει ακόμα πλήρως συντελεστεί. Το παιδί κατά το 6ο έτος της ηλικίας του έχει σχεδόν κατακτήσει πλήρως το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας του, το μεγαλύτερο μέρος του μορφολογικού και συντακτικού (γραμματικού) συστήματος και ένα σημαντικό μέρος του σημασιολογικού συστήματος. Παραμένει ο εμπλουτισμός των λεξιλογικών γνώσεων αλλά και η κατάκτηση εκ μέρους του παιδιού πιο ασυνήθιστων γραμματικών κανόνων.¹⁹

Η ανάπτυξη της γλώσσας είναι μια διαδικασία που αρχίζει νωρίς στη ζωή του ανθρώπου, όταν ένα άτομο αρχίζει να αποκτά τη γλώσσα από τον τρόπο που αυτή μιλιέται μέσω του μιμητισμού. Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών κινείται από το απλό στο σύνθετο. Συνήθως η γλώσσα ξεκινά με την ανάκληση απλών λέξεων, χωρίς συνδεδεμένο νόημα, αλλά καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, οι λέξεις αποκτούν νόημα με τις διασυνδέσεις ανάμεσα στις λέξεις που αυτά χρησιμοποιούν και καθώς επαναλαμβάνονται πολλές φορές εσωτερικεύονται από το παιδί. Όσο ένα άτομο μεγαλώνει, νέες έννοιες και νέες συνδέσεις δημιουργούνται και το λεξιλόγιο αυξάνεται με τη συνεχή εκμάθηση νέων λέξεων.²⁰

Τα παιδιά αποκτούν τις λέξεις και τις έννοιές τους στις συνομιλητικές τοποθετήσεις. Λαμβάνουν λέξεις που ακούνε στη συνομιλία και διεξάγουν συμπεράσματα από το συνομιλητικό πλαίσιο, μαζί με άλλες πηγές πληροφορίας, για τις πιθανές έννοιες. Οι αντιδράσεις των άλλων ομιλητών είναι ένας κρίσιμος παράγοντας στους προσδιορισμούς των εννοιών αυτών. Αλλά η κοινωνική

¹⁹ Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ. 9. Χατζησαββίδης, Σ. (1998). *Δραστηριότητες Γλωσσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο. Καλλιέργεια Επικοινωνιακών και Προγραμματικών Δεξιοτήτων*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 21-22. Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας, σελ. 52.

²⁰ Ανακτήθηκε στις 17 Φεβρουαρίου 2012 από http://en.wikipedia.org/wiki/Language_development#Semantic_development, Clark, *First Language Acquisition*, ό.π., σελ. 5, 93. Clarke, S. (2005). *Learn English Kids Using Songs*. British Council, ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2010 από <http://www.britishcouncil.org/kidsenglish>.

αλληλεπίδραση λέει μόνο μέρος της ιστορίας. Το άλλο μέρος λέγεται από αυτό που φέρνουν τα παιδιά στην αλληλεπίδραση αυτή- τι έχουν μάθει μέχρι τώρα, ενέργειες, ιδιότητες αλλά και τις σχέσεις των αντικειμένων και των εννοιών τους με τον κόσμο γύρω τους.²¹

Το λεξιλόγιο είναι η βάση της γνωστικής ανάπτυξης και εξέλιξης του παιδιού. Μέσα από τις εμπειρίες και τη μάθηση οι λέξεις οργανώνουν την εμπειρία κι έτσι το άτομο χρησιμοποιεί την εμπειρία αυτή με τη μορφή εννοιών πια. Το λεξιλόγιο αποτελεί εκείνο το μέσο με το οποίο το άτομο προωθεί την ικανότητα του να διαφοροποιεί το περιβάλλον του και να ταξινομεί τις εμπειρίες του.²² Μένοντας συγκεκριμένα στο σημασιολογικό σύστημα, συνεχίζοντας όσον αφορά στο λεξιλόγιο για παιδιά κατά το 6^ο έτος της ζωής τους, μπορούμε να πούμε ότι αυτό είναι μεν επαρκώς αναπτυγμένο για να υποστηρίξει την καθημερινή επικοινωνία αλλά ο εμπλουτισμός και η διεύρυνσή του είναι μια διαδικασία που διαρκεί σε όλη τη ζωή ενός ατόμου.²³ Όσον αφορά στη λεξιλογική γνώση, η γρήγορη απόκτηση λεξιλογίου επιτυγχάνεται όταν μια καινούργια λέξη μπορεί να συσχετιστεί με άλλες οι οποίες συσχετίζονται και προέρχονται από κοινό γνωστικό πεδίο.²⁴

Η σημασιολογική ανάπτυξη συνίσταται από συνδυασμούς εννοιών οι οποίες εκφράζονται με τις λέξεις. Η ανάπτυξη του λόγου είναι ανάλογη της ανάπτυξης των γνωστικών λειτουργιών και της ικανότητας κριτικής σκέψης. Τα παιδιά αποκτούν πρώτα τις έννοιες που σχετίζονται με γεγονότα και θέματα σημαντικά για τα ίδια και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους γρηγορότερα όταν αυτό συνδέεται με τα βιώματά τους.²⁵

²¹Clark, E., (1995). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, σελ. 123, 147.

²²Ανακτήθηκε στις 21 Φεβρουαρίου 2012 από http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/4070/1/zaxaris_p.145-p.167_1996.pdf, σελ. 145-147.

²³Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ. 10· Κατή, *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, ό.π., σελ. 52, 201-202.

²⁴Miller, J., L. (1978). Interactions in processing segmental and suprasegmental features of speech. *Perception and Psychophysics*, 24, 175-180.

²⁵McNamara, J., (1972). Cognitive basis of language learning in infants. *Psychological Review*, 79, 1-13· Strickland, D., S. & Morrow, L., M. (1989). *Emerging Literacy: Young Children Learn to read and Write*. International Reading Association, Newark, Delaware· Wiggins, D., G. (2007). Pre-K Music and the Emergent Reader: Promoting Literacy in a Music-Enhanced Environment. *Early Childhood Education Journal*, Springer Science + Business Media, LLC 2007, 10.1007/s10643-007-0167-6.

Ο σημασιολογικός τομέας της γλώσσας περιλαμβάνει γνώσεις για τις σημασίες των μορφημάτων, των λέξεων και των φράσεων και των προτάσεων ενώ σημασιολογία είναι η μελέτη της σημασίας.²⁶ Η ανάπτυξη των λεξικών σημασιών φαίνεται ότι χαρακτηρίζεται από τρία φαινόμενα: το διαρκή εμπλουτισμό των λεξικών μονάδων²⁷, τη μάθηση όλο και πιο αφηρημένων και μεταφορικών λέξεων και, ακόμα, την όλο και πιο περίπλοκη οργάνωση των αποκτηθέντων λέξεων σε σημασιολογικά πεδία.²⁸

Η σημασιολογική ανάπτυξη είναι η απόκτηση των λέξεων και των νοημάτων τους καθώς και η ανάπτυξη της γνώσης σε ένα περίπλοκο, ιεραρχικό, σημασιολογικό δίκτυο συνδεδεμένων εννοιών. Στο μεν επίπεδο της λέξης, αφορά στην ικανότητα του παιδιού να διακρίνει ότι οι λέξεις αποτελούν αυθαίρετες ενότητες με περισσότερες από μία έννοιες και δηλώνουν αντικείμενα, πράξεις ή γεγονότα, ενώ δε στο επίπεδο της πρότασης αφορά στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί την εννοιολογική ορθότητα των προτάσεων.²⁹ Η γλωσσική ανάπτυξη του μικρού παιδιού στο πλαίσιο της σημασιολογικής γνώσης αποτελείται από τη δημιουργία της λεξιλογικής εισαγωγής λέξεων μέχρι αυτές να αντιστοιχούν με εκείνες που χρησιμοποιεί ένας ενήλικος. Τα παιδιά αρχίζουν χρησιμοποιώντας μια λέξη σε ένα περιορισμένο πλαίσιο ενώ αργότερα αρχίζουν να χρησιμοποιούν τη λέξη αυτή σε ένα ευρύτερο σημασιολογικό δίκτυο και μαθαίνουν να την αποσυνδέουν από την κατάσταση από την οποία απέκτησαν τη γνώση της. Όταν ένα νήπιο ξεκινά να χρησιμοποιεί στο λόγο του αναγνωρίσιμες λέξεις, δεν γνωρίζει το σημασιολογικό εύρος των λέξεων αυτών οι οποίες χρησιμοποιούνται από έναν ενήλικο.

Τα παιδιά κατακτούν νοήματα με έναν αποσπασματικό τρόπο. Τείνουν να μαθαίνουν λέξεις οι οποίες περιγράφουν μια ολόκληρη κατηγορία αντικειμένων ή πραγμάτων διαβίωσης και χρησιμοποιούν τις λέξεις αυτές έως ότου το λεξιλόγιό τους να γίνει αρκετά πλουσιότερο και πολύπλευρο. Έτσι, ένα παιδί που ξέρει τη λέξη π.χ. «αεροπλάνο», μπορεί να τη χρησιμοποιήσει για να δηλώσει τα ελικόπτερα, τα

²⁶ Lyons, *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*, ό.π., σελ. 156· Fromkin, Rodman, Hyans, *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*, ό.π., σελ. 238.

²⁷ Βάμβουκας, *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*, ό.π., σελ. 194.

²⁸ Κατή, *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, ό.π., σελ. 185, 201-202.

²⁹ Gombert, J., E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press, σελ. 94.

διαστημικά λεωφορεία ακόμα και τα πουλιά από τη στιγμή που όλα τα παραπάνω μπορούν να «πετούν». Τα παιδιά δημιουργούν νοερά ένα εννοιολογικό δίκτυο που συνδέει μεταξύ τους αντικείμενα που μοιράζονται ομοιότητες αλλά για τα οποία δεν έχουν ακόμη μάθει μεμονωμένες λέξεις. Για παράδειγμα, εάν ένα παιδί αναφέρεται σε ένα φορτηγό ή ένα ασθενοφόρο χρησιμοποιώντας τη λέξη «αυτοκίνητο», είναι ακριβώς επειδή το παιδί δεν έχει ακόμη κατακτήσει όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διαφοροποιούν ένα φορτηγό ή ένα ασθενοφόρο από ένα αυτοκίνητο στο πλαίσιο της κατηγορίας των οχημάτων. Η Clark (1973) αναφέρει ότι οι λέξεις που χρησιμοποιούνται από ενήλικες αποτελούνται από μικρότερες νοηματικές μονάδες σε σχέση με τα μικρά παιδιά ή με άλλα λόγια, οι εκφράσεις που χρησιμοποιούν οι ενήλικες έχουν μια πιο συγκεκριμένη έννοια-σημασία.³⁰

Η σημασιολογική ανάπτυξη είναι μια πιο σύνθετη και πιο αργή διαδικασία από τη φωνολογική ή συντακτική εξέλιξη και συνεχίζουμε να επεκτείνουμε τη σημασιολογική μας γνώση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας. Η ανάπτυξη της σημασιολογίας περιλαμβάνει δύο κύριες δραστηριότητες:

- τη συνεχή αύξηση του λεξιλογίου,
- την αναδιοργάνωση των σημασιολογικών δικτύων μεταξύ των λέξεων που αποτελούν τη σημασιολογική δομή της γλώσσας.

Η σημασιολογική ανάπτυξη στα βρέφη, συνεπάγεται ως εκ τούτου τη σταδιακή βελτίωση του νοήματος των λέξεων, μέχρι τα λόγια που θα χρησιμοποιούν να προσεγγίζουν το σύνθετο νόημα που κατέχουν στον ενήλικο λόγο. Αν και υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι ένα παιδί έχει προδιάθεση να παράγει «γλώσσα», χωρίς το κατάλληλο περιβάλλον και την κοινωνική αλληλεπίδραση ένα βρέφος δεν είναι ικανό να μάθει τη γλώσσα αυτή. Οι πρώτες 50 λέξεις που προφέρουν τα μικρά παιδιά αντανακλούν το άμεσο περιβάλλον τους και περιλαμβάνουν εκείνα τα αντικείμενα με τα οποία αλληλεπιδρούν στην καθημερινότητά τους. Μέχρι την ηλικία των τριών, τα μικρά παιδιά μπορούν να γνωρίζουν μέχρι και χίλιες λέξεις και δέκα φορές περισσότερο μέχρι την ηλικία των έξι. Όμως, η εξαιρετική ανάπτυξη του λεξιλογίου δε σημαίνει ότι τα νήπια έχουν κατανοήσει το σημασιολογικό σύστημα των

³⁰Clark, E., V. (1973). "What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language". In T. E. Moore (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press, ανακτήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου 2012 από <http://maureencutajar.suite101.com/the-childs-acquisition-of-semantic-knowledge-a189069>.

μεμονωμένων λέξεων. Τα παιδιά χρησιμοποιούν λέξεις σε ένα περιορισμένο πλαίσιο και η χρήση μιας συγκεκριμένης λέξης δεν αντικατοπτρίζει το πλήρες εύρος του νοήματος της λέξης αυτής στον ενήλικο λόγο ακριβώς επειδή το σημασιολογικό σύστημα τους είναι συχνά ελλιπές.³¹

Από όλους τους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης, ο τομέας της σημασιολογικής ανάπτυξης είναι ο λιγότερο μελετημένος εμπειρικά και κατανοητός θεωρητικά. Η έλλειψη ικανοποιητικής θεωρίας της σημασιολογίας εξηγεί το παραπάνω γεγονός. Το γεγονός λοιπόν, ότι δε γνωρίζουμε πώς ακριβώς να περιγράψουμε το σημασιολογικό υπόστρωμα της γλώσσας –ή τουλάχιστον δεν υπάρχει η σχετική ομοφωνία που παρατηρείται στην περιγραφή άλλων τομέων της γλώσσας- κάνει πιο δύσκολη την εμπειρική έρευνα αλλά και την απλή διασαφήνιση του τι έχει να μάθει ένα (το) παιδί.

Χρησιμοποιούμε το όρο σημασιολογική ανάπτυξη για να αναφερθούμε όπως ήδη εξηγήσαμε και παραπάνω:

1. –αφενός, στην ανάπτυξη των γνώσεων για το λεξιλόγιο –ή λεξικό, όπως ονομάζεται στις γλωσσολογικές περιγραφές- μιας γλώσσας,
2. –και αφετέρου, στην εκμάθηση των βασικών σημασιολογικών κατηγοριών της γραμματικής. (Με τον όρο «γραμματική», εννοούνται πιο συγκεκριμένα γνώσεις για το συντακτικό και τη μορφολογία.)

Κατά την πρώτη περίπτωση γίνεται λόγος για την εκμάθηση, εκ μέρους του παιδιού, των βασικών μονάδων του λεξικού καθώς και τους επιτρεπτούς συνδυασμούς των μονάδων αυτών για το σχηματισμό καινούργιων λέξεων –ή λεξημάτων, όπως αποκαλούνται στη γλωσσολογική ορολογία. Οι βασικές μονάδες του λεξικού δεν αντιστοιχούν πάντα σε ότι κοινά αποκαλούμε λέξεις, αλλά αντιπροσωπεύουν και μονάδες μικρότερες από τις λέξεις, όπως τα αποκαλούμενα μορφήματα –ή τα κοινώς λεγόμενα συνθετικά των λέξεων- όπως, π.χ. η πρόθεση «παρά» και η κατάληξη «-ω» στη λέξη «παραπλανώ», καθώς και μονάδες μεγαλύτερες των λέξεων, όπως π.χ. η φράση «έσπασε πλάκα». Επίσης, τα λεξήματα μιας γλώσσας δεν είναι παντελώς ανεξάρτητες μονάδες, αλλά συνδέονται μεταξύ τους με διάφορους τρόπους. Η οργάνωση αυτή των λεξημάτων σε περισσότερο ή

³¹ Ανακτήθηκε στις 17 Φεβρουαρίου 2012 από <http://www.helium.com/items/1745649-semantic-development>.

λιγότερο συγγενικές ομάδες αποτελεί, επίσης, μέρος των σημασιολογικών γνώσεων ενός ατόμου. Όσον αφορά τώρα στις σημασιολογικές κατηγορίες της γραμματικής, εδώ γίνεται λόγος για τις κατηγορίες λέξεων που μαθαίνει το παιδί και οι οποίες χαρακτηρίζονται από κάποιο κοινό σημασιολογικό χαρακτηριστικό και οι οποίες συνδυάζονται με συγκεκριμένους τρόπους με άλλες κατηγορίες. Τέτοιες γραμματικές κατηγορίες είναι για παράδειγμα η κατηγορία «Δράστης» ή η κατηγορία «Πράξη». Ωστόσο, δεν υπάρχει ομοφωνία στις θεωρίες της γραμματικής γύρω από την άποψη ότι οι βασικές κατηγορίες της πρότασης είναι σημασιολογικής φύσης. Η εκδοχή της κλασσικής Μετασχηματιστικής Γραμματικής του Chomsky υποστηρίζει μόνο συντακτικές κατηγορίες και σχέσεις, όπως «Ρήμα» ή «Υποκείμενο».

Αφού αξιολογήθηκαν ως άστοχες τόσο οι σημασιολογικές όσο και οι συντακτικές περιγραφές για τη δομή των προτάσεων και των κατηγοριών (όπως «Δράστης» ή «Ουσιαστικό»), που γνωρίζει ένα παιδί, το ενδιαφέρον για τη σημασιολογική ανάπτυξη έχει επικεντρωθεί στην εκμάθηση του λεξικού. Γενικότερα, η κατάκτηση των λεξιμάτων είναι θεωρητικά ένα δύσκολο επίτευγμα. Οι σημασίες των λέξεων δεν έχουν απλές αντιστοιχίες με τις καταστάσεις του κόσμου. Αναφέρονται τόσο σε αφηρημένες ιδέες όσο και σε συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις ακόμη και χειροπιαστών αντικειμένων. Υπάρχουν λέξεις χωρίς σταθερή αναφορά, όπως οι δεικτικές π.χ. η λέξη «εκείνο» και λέξεις χωρίς καθόλου νόημα όπως π.χ. τα άρθρα. Είναι επίσης συχνές η πολυσημία και η αμφισημία. Έτσι ζήτημα του παιδιού είναι από τη μια να συνδέσει τις λέξεις με την πραγματικότητα του κόσμου και από την άλλη να κατηγοριοποιήσει καταρχήν ή παράλληλα με αυτό τον ίδιο τον κόσμο.

Τα λάθη στις σημασίες των λέξεων είναι απόδειξη για το δημιουργικό ρόλο που διαδραματίζει το ίδιο το παιδί στη διαδικασία της μάθησης. Οι λέξεις μιας γλώσσας –η γραμματική γενικότερα- δε μαθαίνονται βάσει της μίμησης μόνο των στοιχείων της ομιλίας που ακούει κάθε παιδί. Η Carey 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 αποτελεί ένα οργανωμένο σύστημα σημασιών. Η ολοκλήρωση των γνώσεων για το λεξικό αποτελεί, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, μια μακρόχρονη διαδικασία αλλά μέσω των λαθών των παιδιών, γίνεται εμφανής η ανάλυση στην οποία επιδίδονται αλλά και

η δυνατότητά τους να δημιουργούν από νωρίς καινούργιες λέξεις βάσει των κανόνων της γλώσσας, π.χ. ο νεολογισμός «καλία» αντί για τη λέξη «αρετή» σε αναλογία με τη λέξη «κακία». Συμπεραίνεται λοιπόν ότι τα παιδιά δεν κάνουν απλή απομνημόνευση μιας λίστας λέξεων. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα εμφανές σε λάθη συγγενικών λέξεων όπως γράμματα-αριθμοί, χθες-αύριο κ.α. Τέτοια λάθη μαρτυρούν καταρχήν την οργάνωση λεξημάτων σε συγγενικές τάξεις.³²

Ο J. Piaget (1928) ανέλυσε την απόκτηση της σημασιολογικής γνώσης των μικρών παιδιών εντοπίζοντας τρία στάδια στην απόκτηση των όρων συνάφειας.

- Σε πρώτο στάδιο, συνήγαγε το συμπέρασμα ότι τα παιδιά έδιναν λέξεις με τον πιο πρωτόγονο ορισμό τους, βάσει χαρακτηριστικών ιδιοκτησίας. Για παράδειγμα, ένας αδερφός ήταν απλά ένα αγόρι.
- Σε δεύτερο στάδιο, οι ορισμοί βρέθηκαν να είναι σχεσιακοί αλλά όχι αμοιβαίοι. Το παιδί πρώιμης παιδικής ηλικίας δηλαδή δεν έχει μάθει ακόμα ότι για να είναι π.χ. «αδερφή», πρέπει να έχει έναν αδερφό ή μια αδερφή.
- Σε τρίτο στάδιο τώρα, ο Piaget, ανακάλυψε ότι οι ορισμοί ήταν εξίσου σχεσιακοί αλλά και αμοιβαίοι. Για να είναι κάποιος π.χ. «αδερφός» θα πρέπει να έχει έναν αδερφό ή μία αδερφή.

Ο Piaget κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η εξέλιξη αυτή επέρχεται από την αλλαγή στις γνωστικές διαδικασίες που αντικατοπτρίζουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντος. Η σημασιολογική ανάπτυξη στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι μια αργή και σταδιακή διαδικασία, η οποία διαρκεί πολύ περισσότερο από ότι η φωνολογική και η συντακτική ανάπτυξη και αυτό είναι έτσι λόγω της πολυπλοκότητας του σημασιολογικού συστήματος.³³

Αν και το λεξιλόγιο αποτελεί ένα μόνο μέρος του σημασιολογικού συστήματος της γλώσσας, εν τούτοις το μέγεθός του μας παρέχει πληροφορίες για το

³²Κατή, Δ. (1992). Σημασιολογική ανάπτυξη. Στο *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 4295-4297, ανακτήθηκε στις 21 Φεβρουαρίου 2011 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a3/06.html.

³³Piaget, J. (1928). *Judgment and reasoning in the child*. London: Routledge & Kegan Paul, ανακτήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου 2012 από <http://maureencutajar.suite101.com/the-childs-acquisition-of-semantic-knowledge-a189069>.

εύρος των γνώσεων αλλά και των νοητικών εργαλείων του ατόμου.³⁴ Έχει σημειωθεί από τους Nation και Snowling ότι η φτωχή σημασιολογική γνώση περιορίζει την πρόωμη ανάπτυξη του λεξιλογίου παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας.³⁵ Από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, τα παιδιά αναπτύσσουν τη γλώσσα σε ταχύτατους ρυθμούς. Περισσότερο από κάθε άλλη πτυχή της ανάπτυξης, η γλωσσική ανάπτυξη και εξέλιξη αντανακλά την ανάπτυξη και ωρίμαση του εγκεφάλου.³⁶

³⁴Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ. 11.

³⁵Nation, K., & Snowling, M. (1998). Semantic Processing and the Development of Word-Recognition Skills: Evidence from Children with Recording Comprehension Difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85-101.

³⁶Ανακτήθηκε στις 17 Φεβρουαρίου 2012 από <http://www.answers.com/topic/language-development>.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ: ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ-ΤΥΠΟΙ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Ως λεξιλόγιο μιας γλώσσας θα μπορούσαμε να ορίσουμε το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιούν τα μέλη μιας γλωσσικής κοινωνίας, για να επικοινωνούν μεταξύ τους.³⁷ Λεξιλόγιο ενός ατόμου είναι 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.³⁸ Πιο απλά, είναι το σύνολο των λέξεων που πραγματικά μεταχειρίζεται το άτομο στις γλωσσικές πράξεις του. Η διδασκαλία και η μάθηση του λεξιλογίου πρέπει να εστιάζεται και να συνδυάζεται με τις τέσσερις όψεις της γνωστικής επικοινωνίας: την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή. Αυτό είναι εύλογο, αν σκεφτούμε ότι ο μαθητής, στον προφορικό λόγο, ως δέκτης/ακροατής ενός μηνύματος, βοηθούμενος και από τα συμφραζόμενα, ακούει και κατανοεί ορισμένες λέξεις που δε γνωρίζει, ενώ ως πομπός/ομιλητής αναζητεί να χρησιμοποιήσει τις πιο κατάλληλες για την περίπτωση λέξεις, για να εκφράσει εύστοχα και αποτελεσματικά τις σκέψεις, τις απόψεις, τα συναισθήματά του.

Το λεξιλόγιο κάθε ατόμου αποτελεί ένα ενιαίο και αδιαίρετο σύνολο το οποίο δύσκολα μπορεί να διαχωριστεί πλήρως ώστε να μετρηθεί ασφαλώς με αριθμητικά δεδομένα.³⁹ Παρόλαυτά όμως, για μεθοδολογικούς λόγους που έχουν σχέση με τις ανάγκες της γλωσσικής διδασκαλίας και της μελέτης της γλωσσικής κατάκτησης στο πλαίσιο κυρίως της διδακτικής των γλωσσών και της ψυχολογίας, το λεξιλόγιο διακρίνεται σε δύο επιμέρους τύπους, ανάλογα με τη χρήση του. Αυτοί οι τύποι είναι το παραγωγικό και το δεκτικό λεξιλόγιο ή αλλιώς το ενεργητικό (active vocabulary) και το παθητικό (passive vocabulary). Επίσης μπορούμε να συναντήσουμε τους όρους

³⁷Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Ελληνική γλώσσα: εγχειρίδιο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, σελ. 14.

³⁸Μπαμπινιώτης, Γ. & Παρασκευόπουλος, Ι., Ν. (2000). *Εμπλουτισμός του λεξιλογίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 11· Neuman, S., B. & Dwyer, J. (2009). Missing in Action: Vocabulary Instruction in Pre-K. *The Reading Teacher*, 62(5), 384–392.

³⁹Ξυδόπουλος, Γ., Ι. (2008). *Λεξικολογία. Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Πατάκης, σελ. 96.

παραγωγικό ή ανακλητικό λεξιλόγιο (productive/recall vocabulary) και αντιληπτικό ή αναγνωριστικό (receptive/recognition vocabulary) αντίστοιχα.⁴⁰

Στη βάση της διάκρισης σχετικά με τις τέσσερις διαστάσεις της γλωσσικής επικοινωνίας (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή) μπορούμε να εντάξουμε και το διαχωρισμό της έννοιας του λεξιλογίου σε παθητικό και ενεργητικό. Πιο συγκεκριμένα, συνηθίζεται να γίνεται λόγος για παθητικό λεξιλόγιο, που είναι το σύνολο των λέξεων τις οποίες κατανοεί ένα άτομο και για ενεργητικό λεξιλόγιο, το οποίο συνίσταται στο σύνολο των λέξεων που πραγματικά χρησιμοποιεί το άτομο στις γλωσσικές πράξεις του. Το δεκτικό λεξιλόγιο σχετίζεται με την ακρόαση και την ανάγνωση, ενώ το παραγωγικό με την ομιλία και τη γραφή.⁴¹

Συχνά, τα όρια ανάμεσα στο δεκτικό και το παραγωγικό λεξιλόγιο είναι ασαφή και δυσδιάκριτα, αφού δεν παρουσιάζουν στατικότητα, αλλά βρίσκονται σε συνεχείς ανακατατάξεις και διαρκείς διευθετήσεις. Λέξεις του δεκτικού λεξιλογίου, για παράδειγμα, μπορούν να μετακινηθούν στο παραγωγικό λεξιλόγιο σε ανύποπτη στιγμή με την πάροδο του χρόνου.⁴²

Η μάθηση του λεξιλογίου επιτυγχάνεται με την προοδευτική αύξηση του παθητικού λεξιλογίου του μαθητή μέσω της συχνής συνάντησης των λέξεων σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας. Αυτές οι περιστάσεις θα περιορίσουν βαθμιαία την απόκλιση μεταξύ παθητικού και ενεργητικού λεξιλογίου, δεδομένου ότι οι δυο μορφές λεξιλογίου βρίσκονται σε συνεχή διεύρυνση (expansion).⁴³ Η καλλιέργεια του δεκτικού και του εκφραστικού λεξιλογίου μπορεί να παρομοιαστεί με την αναγνώριση και την ανάκληση. Οι Whitehurst και DeBaryshe (1989) ισχυρίστηκαν πως το δεκτικό λεξιλόγιο μπορεί να είναι πιο ευαίσθητο σε μεταβλητές όπως η συχνότητα έκθεσης στη γλώσσα, ενώ το εκφραστικό λεξιλόγιο μπορεί να είναι πιο ευαίσθητο σε μεταβλητές όπως η μίμηση.⁴⁴

⁴⁰ Ξυδόπουλος, *Λεξικολογία. Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*, ό.π., σελ. 94-95, Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ. 37.

⁴¹ Βάμβουκας, *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*, ό.π., σελ. 93, 192.

⁴² Παπαβασιλείου-Χαραλαμπίκη, Ι. (2001). Για μια αποτελεσματική διδασκαλία του λεξιλογίου. *Τα εκπαιδευτικά*, 59-60, σελ. 131-149.

⁴³ Βάμβουκας, *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*, ό.π., σελ. 93, 192.

⁴⁴ Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' Acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.

3.1 Παραγωγικό λεξιλόγιο

«Παραγωγικό λεξιλόγιο (productive vocabulary) ή ενεργητικό λεξιλόγιο (active vocabulary) είναι το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιεί ο χειριστής μιας γλώσσας⁴⁵, για να κωδικοποιεί τα μηνύματα που εκπέμπει στην προφορική ή γραπτή επικοινωνία του με τα άλλα μέλη της γλωσσικής κοινότητας.»⁴⁶

Για να μπορέσουμε να θεωρήσουμε μια λέξη πλήρως εντεταγμένη στο παραγωγικό λεξιλόγιο ενός ατόμου, θα πρέπει το άτομο αυτό να μπορεί να:

- προφέρει και να γράψει τονίζοντας σωστά τη λέξη
- χρησιμοποιεί τη λέξη αυτή επιλέγοντας σωστά τον εκάστοτε αναγκαίο τύπο της
- χρησιμοποιεί τη λέξη, για να αποδώσει τη σημασία της, ή να τη χρησιμοποιεί σε διαφορετικά κειμενικά πλαίσια, για να αποδώσει μια από τις σημασίες της
- παράγει συνώνυμα και αντίθετα της λέξης
- χρησιμοποιεί τη λέξη σωστά σε μια πρωτότυπη πρόταση
- παράγει λέξεις, οι οποίες, συνήθως, παράγονται από αυτήν
- επιλέγει τη χρήση της λέξης σύμφωνα με το πόσο κατάλληλη είναι η χρήση της σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες και ανάγκες.

Τέλος, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε εδώ πιο αναλυτικά όσον αφορά στο παραγωγικό λεξιλόγιο ότι το παραπάνω σε σχέση με τη μορφή επικοινωνίας στην οποία αυτό χρησιμοποιείται, μπορεί να διακριθεί περαιτέρω στους εξής δυο τύπους:

A. *Προφορικό λεξιλόγιο (oral vocabulary)*. Με τον όρο αυτό εννοούμε το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιεί ένας ομιλητής στον προφορικό του λόγο. Το παρόν λεξιλόγιο δεν αποτελείται από ένα σταθερό σύνολο συγκεκριμένων λέξεων καθώς επηρεάζεται από εξωγλωσσικούς παράγοντες της προφορικής επικοινωνίας.

B. *Γραπτό λεξιλόγιο (writing vocabulary)*. Με τον όρο αυτό εννοούμε το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιεί ένα άτομο στο γραπτό λόγο. Η δυνατότητα μεγαλύτερης άνεσης χρόνου που παρέχει η γραπτή επικοινωνία σε ένα άτομο, ως συγγραφέα, σε σχέση με αυτή της προφορικής επικοινωνίας, ως ομιλητή, έχει σαν αποτέλεσμα την καλύτερη εκτίμηση των εξωγλωσσικών συνθηκών της επικοινωνίας εκ

⁴⁵ Ξυδόπουλος, *Λεξικολογία. Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*, ό.π., σελ. 94.

⁴⁶ Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ. 38.

μέρους του ατόμου αυτού κάτι που οδηγεί στην καλύτερη προσαρμογή του λεξιλογίου του ώστε τελικά αυτό του γραπτού λόγου να φαίνεται πλουσιότερο σε σύγκριση με το λεξιλόγιο του προφορικού λόγου.

Επιπροσθέτως για τον τύπο του παραγωγικού λεξιλογίου, να εντάξουμε ακόμα σε αυτόν κλείνοντας και να αναφέρουμε εδώ πολύ συνοπτικά τον τύπο του βασικού λεξιλογίου (basic vocabulary), δηλαδή, του συνόλου των λέξεων που χρησιμοποιεί ένα άτομο για να εξυπηρετήσει τις αμεσότερες επικοινωνιακές τους ανάγκες. Χρησιμοποιούμε τον όρο αυτό είτε για να αποδώσουμε το σύνολο των λέξεων μιας γλώσσας που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τα μέλη της αντίστοιχης γλωσσικής κοινότητας, είτε για να αποδώσουμε το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιεί συχνότερα ένα άτομο ή μια ομάδα. Έτσι καταλήγουμε στο ότι υπάρχει βασικό λεξιλόγιο μιας γλώσσας αλλά και βασικό λεξιλόγιο κάθε ομιλητή της. Το βασικό λεξιλόγιο είτε μιας γλώσσας είτε ενός ομιλητή περιλαμβάνει τις λέξεις εκείνες που έχουν τη μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης και όχι όλες τις λέξεις μια γλώσσας ή όλες τις γνωστές λέξεις ενός ομιλητή αντίστοιχα.⁴⁷

3.2 Δεκτικό λεξιλόγιο

«Δεκτικό λεξιλόγιο (receptive vocabulary) ή παθητικό λεξιλόγιο (passive vocabulary) είναι το σύνολο των λέξεων διαθέτει ο ομιλητής μιας γλώσσας, για να αποκωδικοποιήσει τα μηνύματα που δέχεται στην προφορική ή γραπτή επικοινωνία του με άλλα μέλη της γλωσσικής κοινότητας.»⁴⁸ Πιο απλά δηλαδή, είναι το σύνολο των λέξεων που κατανοεί ένα άτομο όταν αυτές χρησιμοποιούνται προφορικά ή γραπτά από άλλα άτομα. Αφορά στην εκτίμηση του αριθμού των λέξεων για τις οποίες ο ομιλητής έχει μάθει τουλάχιστον μία σημασία τους και όχι το συνολικό αριθμό των σημασιών.⁴⁹

Για να μπορέσουμε να θεωρήσουμε μια λέξη πλήρως εντεταγμένη στο δεκτικό λεξιλόγιο ενός ατόμου, θα πρέπει το άτομο αυτό να μπορεί να:

- αναγνωρίζει τον ακουστικό και τον γραπτό τύπο της λέξης

⁴⁷ Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ. 38-40.

⁴⁸ Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ. 40-41.

⁴⁹ Ξυδόπουλος, *Λεξικολογία. Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*, ό.π., σελ. 95.

- αναγνωρίζει ότι μια λέξη αποτελείται από διάφορα μέρη (μορφήματα) και να μπορεί να συσχετίσει τα μορφήματα αυτά με τη σημασία της λέξης
- κατανοεί τη σημασία της λέξης σε συγκεκριμένο κειμενικό πλαίσιο
- γνωρίζει την έννοια πίσω από τη λέξη, γεγονός που του δίνει τη δυνατότητα να κατανοεί τη λέξη αυτή σε ποικίλα κειμενικά πλαίσια
- γνωρίζει την ύπαρξη λέξεων που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη
- κρίνει το κατά πόσο μια λέξη χρησιμοποιείται σωστά σε μια πρόταση
- γνωρίζει λέξεις που συνδυάζοντάς τες με τη συγκεκριμένη οδηγούν στη δημιουργία πολυλεκτικών λεξικών μονάδων
- γνωρίζει εάν είναι ασυνήθιστη λέξη.

Ένα άτομο χρησιμοποιεί στο λόγο του μόνο ένα μέρος του συνόλου των λέξεων που κατανοεί και τελικά οι λέξεις αυτές αποτελούν το παραγωγικό ή ενεργητικό λεξιλόγιο που αναφέρθηκε παραπάνω. Αρκετές λέξεις του δεκτικού ή παθητικού λεξιλογίου μπορεί να είναι πολύ γνωστές σε ένα άτομο αλλά να μην χρησιμοποιούνται ποτέ από αυτό και, επομένως, να μην εντάσσονται στο παραγωγικό λεξιλόγιο του. Είναι φανερό λοιπόν ότι το παραγωγικό λεξιλόγιο, το οποίο είναι πολύ μικρότερο του δεκτικού, αλλά και λέξεις τις οποίες το άτομο δεν έχει πλήρως κατακτήσει, σε βαθμό τέτοιο δηλαδή ώστε να τις χρησιμοποιεί στο λόγο του, ανήκουν στο δεκτικό λεξιλόγιο ενός ατόμου. Επομένως, το δεκτικό λεξιλόγιο ενός ατόμου είναι μεγαλύτερο από το παραγωγικό καθώς η παραγωγή ενός λεξικού τύπου απαιτεί μεγαλύτερη γνώση από την κατανόησή του. Αυτό συμβαίνει καθώς στην καθημερινή γλωσσική επικοινωνία, εξασκείται περισσότερο η δεκτική-προσληπτική χρήση της γλώσσας παρά η παραγωγική: πολύ συχνότερα λειτουργούμε ως δέκτες γλωσσικών μηνυμάτων παρά σαν πομποί.⁵⁰ Με λίγα λόγια η αντίληψη προηγείται της παραγωγής.⁵¹

Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιούμε τους όρους παραγωγικό και δεκτικό λεξιλόγιο αντί ενεργητικό και παθητικό αντίστοιχα καθώς η χρήση του επιθέτου «παραγωγικό» αρχικά δηλώνει ξεκάθαρα την αναφορά στις λέξεις που χρησιμοποιεί ένα άτομο για την παραγωγή του λόγου, ενώ το επίθετο «δεκτικό»

⁵⁰Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ. 40-43.

⁵¹Ευδόπουλος, *Λεξικολογία. Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*, ό.π., σελ. 96.

προτείνεται ώστε να μη δημιουργείται η εντύπωση ότι η κατανόηση μιας λέξης, η κατάκτηση της σημασίας της είναι μια παθητική διαδικασία.⁵²

Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε εδώ ότι δεν είναι δυνατή η απόλυτη διάκριση-διχοτόμηση μεταξύ παραγωγικού και δεκτικού λεξιλογίου, μεταξύ παραγωγής και αντίληψης. Το λεξιλόγιο κάθε ατόμου αποτελεί μια συνέχεια της γνώσης, με μια διεργασία στην ουσία επαυξητική μέσω της οποίας ένας ομιλητής εξοικειώνεται όλο και περισσότερο με μια λέξη, η κατάκτηση της οποίας αποτελεί μια διαδικασία πολλών συνεχόμενων σταδίων και δεν χαρακτηρίζεται από την άμεση μετάβαση από την άγνοια στη γνώση της λέξης.⁵³

⁵²Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ. 40-43.

⁵³Ξυδόπουλος, *Λεξικολογία. Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*, ό.π., σελ. 96, Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ. 43.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με βάση τα θεωρητικά δεδομένα που προηγήθηκαν οδηγηθήκαμε στο σχεδιασμό της παρούσας έρευνας και διατυπώσαμε το σκοπό της.

Η έρευνά μας έχει ως βασικό σκοπό:

- τον έλεγχο εγκυρότητας Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου παιδιών ηλικίας 5 έως 6 ετών, και δευτερευόντως
- τη διερεύνηση της επίδρασης που ασκούν στα ευρήματά μας η περιοχή μόνιμης κατοικίας των υποκειμένων που έλαβαν μέρος, το φύλο και ο τύπος σχολείου στο οποίο αυτά φοιτούν.

Για την επίτευξη του βασικού σκοπού μας συγκρίνουμε τα αποτελέσματα της έρευνας Οικονομίδα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη χορήγηση εγκεκριμένων και σταθμισμένων στην ελληνική γλώσσα δοκιμασιών μέτρησης λεξιλογίου και επιχειρήσαμε να προβλέψουμε τα αποτελέσματα του τεστ Οικονομίδα με βάση τα αποτελέσματα αντίστοιχων εργαλείων μέτρησης του λεξιλογίου.

Για την επίτευξη του δεύτερου σκοπού της έρευνάς μας προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε το βαθμό επίδρασης του κοινωνικο-οικολογικού περιβάλλοντος της οικογένειας (όπως αυτό προσδιορίζεται από τη γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας της), του τύπου σχολείου (όπως αυτός προσδιορίζεται από το ωράριο του νηπιαγωγείου στο οποίο φοιτά το εκάστοτε υποκείμενο της έρευνας) και του φύλου των ερωτώμενων υποκειμένων που έλαβαν μέρος στα αποτελέσματα των δοκιμασιών στις οποίες υποβλήθηκαν αλλά και στη μεταξύ τους σύγκριση.

1^η Γενική Υπόθεση: Υποθέτουμε ότι τα αποτελέσματα παιδιών ηλικίας 5 έως 6 ετών τα οποία υποβάλλονται στα τεστ PPVT-R και Δ.Ε.Λ. μπορούν να προβλέψουν τα αποτελέσματα παιδιών αντίστοιχης ηλικίας στο τεστ Οικονομίδα. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα των τεστ PPVT-R και Δ.Ε.Λ. μπορούμε να προβλέψουμε αυτά του τεστ Οικονομίδα. Προσδοκούμε δηλαδή την υψηλή εγκυρότητα σχετιζόμενη με κριτήριο του βασικού μας οργάνου μέτρησης, του τεστ Οικονομίδα. Κάτι τέτοιο οδηγεί στο γενικότερο συμπέρασμα ότι είτε υποβληθεί ένα παιδί ηλικίας 5 έως 6 ετών σε ένα τεστ μέτρησης λεξιλογίου το οποίο έχει ήδη σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα (PPVT-R και Δ.Ε.Λ.), είτε υποβληθεί στο τεστ

Οικονομίδη, το οποίο αποτελεί δημιούργημα μιας μελέτης μικρότερης εμβέλειας, θα παρουσιάσει αντίστοιχα αποτελέσματα όσον αφορά το λεξιλόγιό του.

Ειδικότερα, αναμένουμε από τα τρία τεστ στα οποία υποβλήθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας, το Peabody Picture Vocabulary Test να είναι αυτό με τη μεγαλύτερη συμβολή πρόβλεψης καθώς πρόκειται για ένα εργαλείο μέτρησης το οποίο, αντιστοίχως με το βασικό εργαλείο της παρούσας μελέτης (τεστ Οικονομίδη), μετρά το δεκτικό λεξιλόγιο ενώ, δευτερευόντως, αναμένουμε το Raven Test να παρουσιάζει τη χαμηλότερη συμβολή πρόβλεψης μεταξύ των άλλων καθώς πρόκειται για ένα εργαλείο που αφορά στη μέτρηση ενός διαφορετικού χαρακτηριστικού ενός υποκειμένου, αυτό της νοημοσύνης του. Τέλος, αναμένουμε μια μέτρια προς θετική συμβολή πρόβλεψης από τη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου αφού και αυτή μετρά μεν το λεξιλόγιο ενός υποκειμένου αλλά πιο συγκεκριμένα το εκφραστικό του λεξιλόγιο και όχι το δεκτικό.

2η Γενική Υπόθεση: Υποθέτουμε ότι τα αποτελέσματα συνολικά στα τεστ λεξιλογίου στα οποία υποβλήθηκαν τα υποκείμενα αλλά και ειδικότερα σχετικά με το μέγεθος του λεξιλογίου παιδιών ηλικίας 5 έως 6 ετών επηρεάζονται σημαντικά από τη γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας τους.

Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι:

- Τα παιδιά που κατοικούν σε αστικές περιοχές έχουν σημαντικά μεγαλύτερο δεκτικό λεξιλόγιο συνολικά και κατά γραμματική κατηγορία από τα παιδιά που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές αλλά επίσης παρουσιάζουν και σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα στις υπόλοιπες δοκιμασίες στις οποίες υποβλήθηκαν.

3η Γενική Υπόθεση: Υποθέτουμε ότι τα αποτελέσματα συνολικά στα τεστ λεξιλογίου στα οποία υποβλήθηκαν τα υποκείμενα όσον αφορά το μέγεθος, γενικότερα αλλά και τις γραμματικές κατηγορίες του δεκτικού λεξιλογίου ειδικότερα, παιδιών ηλικίας 5 έως 6 ετών δεν επηρεάζονται σημαντικά από το φύλο των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι:

- Τα δυο φύλα δεν διαφέρουν σημαντικά ως προς το μέγεθος του δεκτικού λεξιλογίου συνολικά και κατά γραμματική κατηγορία αλλά και ως προς τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις υπόλοιπες δοκιμασίες στις οποίες υποβλήθηκαν.

4η Γενική Υπόθεση: Υποθέτουμε ότι τα αποτελέσματα συνολικά στα τεστ λεξιλογίου στα οποία υποβλήθηκαν τα υποκείμενα όσον αφορά το μέγεθος γενικότερα, αλλά και τις γραμματικές κατηγορίες του δεκτικού λεξιλογίου ειδικότερα, παιδιών ηλικίας 5 έως 6 ετών επηρεάζονται σημαντικά από τον τύπο σχολείο στον οποίο φοιτούν (κλασικό ή ολοήμερο ωράριο φοίτησης).

Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι:

- Τα παιδιά που φοιτούν σε ολοήμερα σχολεία έχουν σημαντικά μεγαλύτερο δεκτικό λεξιλόγιο συνολικά και κατά γραμματική κατηγορία αλλά παρουσιάζουν επίσης σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα και στις υπόλοιπες δοκιμασίες στις οποίες υποβλήθηκαν σε σχέση με τα παιδιά που φοιτούν σε κλασικά σχολεία.

Εννοιολογικές Διασαφηνίσεις: Εγκυρότητα και Αξιοπιστία των μετρήσεων.

Έπειτα από τη διατύπωση του σκοπού και των υποθέσεων της παρούσας μελέτης, κρίνουμε απαραίτητη τη διασαφήνιση των όρων «εγκυρότητα» και «αξιοπιστία».

Η έννοια της *εγκυρότητας* (*validity*) δύσκολα μπορεί να ορισθεί με μια μόνο προσέγγιση. Σύμφωνα με το πιο συνηθισμένο ορισμό αυτού του όρου, η εγκυρότητα αναφέρεται στο αν και κατά πόσο μετράμε αυτό που νομίζουμε πως μετράμε.⁵⁴ Η εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό επίτευξης του σκοπού για τον οποίο έγινε το όργανο μέτρησης. Ένα όργανο μέτρησης έχει υψηλού βαθμού εγκυρότητα, όταν μετρά τις πραγματικές διαφορές των ατόμων στο χαρακτηριστικό γνώρισμα για το οποίο έχει κατασκευαστεί. Η εγκυρότητα αναφέρεται πρώτον στα αποτελέσματα του οργάνου μέτρησης και όχι στο όργανο και δεύτερον είναι θέμα βαθμού, δηλαδή είναι σωστό να λέγεται ότι τα αποτελέσματα έχουν μεγάλη ή μέτρια ή μικρή εγκυρότητα, παρά να λέγεται ότι τα αποτελέσματα είναι έγκυρα ή μη έγκυρα. Τρίτον, είναι ορισμένη για μια ειδική χρήση (π.χ. τα αποτελέσματα ενός τεστ που μετρά τη στάση των μαθητών είναι δυνατόν να έχουν μεγάλη εγκυρότητα για τα Μαθηματικά, μικρή εγκυρότητα για τη Φυσική και καθόλου εγκυρότητα για τα Αρχαία Ελληνικά).

⁵⁴Σίμος, Π., & Κομίλη, Α. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία και τη γνωστική νευροεπιστήμη*. Αθήνα: Παπαζήσης, σελ. 74.

Ένας τρόπος εδραίωσης της εγκυρότητας ενός οργάνου μέτρησης είναι η σύγκριση των αποτελεσμάτων του με τα αποτελέσματα διαφορετικών τρόπων μέτρησης αυτού που μετρά το όργανο μέτρησης.

Ο έλεγχος της εγκυρότητας ενός οργάνου που θα χρησιμοποιηθεί σε μια έρευνα κρίνεται απαραίτητος εκ μέρους του ερευνητή καθώς η χρησιμοποίηση τεστ σε έρευνα που παρουσιάζει αποτελέσματα χαμηλής εγκυρότητας θα δώσει συμπεράσματα χωρίς αντίκρισμα.

Όσον αφορά τώρα στο δεύτερο σκέλος της διασαφήνισης, ένα μέτρο μέτρησης, ανεξάρτητα αν είναι ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση, ή τεστ, έχει αξιοπιστία (*reliability*), εάν σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ενός χαρακτηριστικού γνωρίσματος των υποκειμένων και κάτω από τις ίδιες συνθήκες δίνει τα ίδια αποτελέσματα. Η αξιοπιστία ενός οργάνου μέτρησης, αφορά τη σταθερότητα με την οποία αξιολογεί αυτό που μετρά και τη σταθερότητα πρέπει να παρουσιάζουν δυο ισοδύναμες μορφές του τεστ. Αν το τεστ δηλαδή δίνει την ίδια ή σχεδόν την ίδια ένδειξη εφόσον επιδοθεί και για δεύτερη φορά. Η αξιοπιστία αναφέρεται στα αποτελέσματα του οργάνου μέτρησης και όχι στο όργανο αυτό καθεαυτό, αποτελεί αναγκαία αλλά όχι επαρκή συνθήκη για εγκυρότητα (αποτελεί προϋπόθεση για πιθανή εγκυρότητα) και διαπιστώνεται στατιστικά.⁵⁵

Η αξιοπιστία της διαδικασίας μέτρησης με άλλα λόγια, ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο η εν λόγω μέτρηση είναι ελεύθερη από τυχαία σφάλματα. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η έννοια της αξιοπιστίας έχει νόημα όταν αναφέρεται σε μετρήσεις που γίνονται ταυτόχρονα σε μια ομάδα ατόμων, κι όχι αναφορικά με μεμονωμένα άτομα.⁵⁶

⁵⁵Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, σελ. 91-99.

⁵⁶Σίμος & Κομίλη, *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία και τη γνωστική νευροεπιστήμη*, ό.π., σελ. 80.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Ο σχεδιασμός της έρευνας.

Η ερευνητική προσπάθεια που αναλάβαμε ακολούθησε μακρά πορεία μέχρι την ολοκλήρωσή της. Η προσπάθεια αυτή ξεκινά με την επιλογή των κατάλληλων εργαλείων ως προς τη μεταξύ τους σύγκριση αλλά και ως προς την σύγκριση με το βασικό εργαλείο της παρούσας μελέτης, Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου Παιδιών 5,5 έως 6,5 ετών. Απώτερος σκοπός μας ήταν ο έλεγχος εγκυρότητας του τεστ δεκτικού λεξιλογίου που αναφέρθηκε νωρίτερα και η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με παιδιά.

Για την διεξαγωγή της έρευνας, χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες τα ακόλουθα ερευνητικά εργαλεία:

1. *Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών του Β. Οικονομίδη (Τ.Δ.Α.).*
2. *Τεστ «Progressive Matrices 1947» του J.C. Raven, σειρές (Α, Αβ, Β).*
3. *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου των Ι. Βογινδρούκα, Α. Πρωτόπαπα, Γ. Σιδερίδη.*
4. *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (P.P.V.T.), form L.*

Προχωρώντας περαιτέρω τον πρωτότυπο σχεδιασμό της παρούσας μελέτης, καταλήξαμε στην επιλογή των νηπιαγωγείων διεξαγωγής της έρευνας. Έπειτα συνεχίσαμε με πιλοτική έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας μας βοήθησαν στη διόρθωση πιθανόν σφαλμάτων και ατελειών προκειμένου τα εργαλεία να καταστούν λειτουργικά, για τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ώστε να έχουμε τελικά τα σαφή και μετρήσιμα επιθυμητά αποτελέσματα αλλά και την καλύτερη δυνατή εφαρμογή της ερευνητικής διαδικασίας κατά την χορήγηση των τεσσάρων εργαλείων στα παιδιά. Αφού έγιναν οι σχετικές διορθώσεις προχωρήσαμε στη διεξαγωγή της κύριας έρευνας. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη διαδικασία χορήγησης των ερευνητικών οργάνων, ώστε αυτή να είναι όσο το δυνατόν πιο σύντομη και περιεκτική, με διαλείμματα και εναλλαγές, προκειμένου οι ερωτώμενοι να μην αποθαρρύνονται από μια μεγάλη σε έκταση και κουραστική διαδικασία.

5.2. Η περιοχή διεξαγωγής της έρευνας.

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας επιλέξαμε τον ένα από τους δύο Νομούς Δυτικής Κρήτης, το Νομό Ρεθύμνης. Ο Νομός Ρεθύμνης αποτελεί έναν αντιπροσωπευτικό νομό της ελληνικής επαρχίας όσον αφορά στη μορφολογία του εδάφους, στα δημογραφικά κοινωνικοπολιτιστικά και οικονομικά δεδομένα του πληθυσμού. Επίσης αποτελεί έναν γνωστό χώρο για την ερευνήτρια, γεγονός που της δίνει τη δυνατότητα να ξεπεράσει αρκετές δυσκολίες και να αποφύγει πιθανά σφάλματα σχεδιασμού της έρευνας.⁵⁷

5.3. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.

Τον πληθυσμό της έρευνάς μας αποτέλεσαν παιδιά ηλικίας 5 έως 6 ετών, τα οποία φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2009-2010 σε δημόσια Νηπιαγωγεία του Νομού Ρεθύμνης και τα οποία κατά το σχολικό έτος 2010-2011 θα φοιτούσαν στην Ά Δημοτικού. Η επιλογή της συγκεκριμένης χρονολογικής ηλικίας έγινε για τους εξής λόγους:

1. Εξαιτίας του γεγονότος ότι το βασικό εργαλείο του οποίου⁵ την εγκυρότητα καλούμαστε να μελετήσουμε στην παρούσα εργασία (Τ.Δ.Λ.) είχε ήδη χορηγηθεί κατά το έτος 2000-2001 σε παιδιά αντίστοιχης ηλικίας, δεν θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε στην έρευνά μας παιδιά διαφορετικού ηλικιακού εύρους εάν θέλουμε τα αποτελέσματα μας να είναι εξίσου συγκρίσιμα και μετρήσιμα.
2. Η επιλογή του πληθυσμού με το συγκεκριμένο ηλικιακό εύρος και με μέσο όρο ηλικίας τα 5.44 έτη, μας παρέχει τη δυνατότητα να συγκρίνουμε αφενός τα αποτελέσματα των τεσσάρων ερευνητικών οργάνων που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας μεταξύ τους, και αφετέρου να μπορέσουμε να τα συγκρίνουμε με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με το λεξιλόγιο παιδιών αντίστοιχης ηλικίας.
3. Τέλος, θέλοντας να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για το βαθμό εγκυρότητας του Τ.Δ.Λ. σε παιδιά που αποφοιτούν από το νηπιαγωγείο και συνεχίζουν τη φοίτησή τους στην Ά δημοτικού και βάσει της επικρατούσας

⁵⁷Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ. 140.

σχολικής πραγματικότητας, αποφασίσαμε τα ηλικιακά όρια του πληθυσμού της έρευνας να εκτείνονται στο ένα έτος (5-6 ετών).⁵⁸

Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία ώστε να μη δημιουργηθούν ανισότητες ως προς την προέλευση των ερωτώμενων. Για τη συγκρότηση του δείγματος της έρευνας εργαστήκαμε ως εξής: Αρχικά η ευρύτερη περιοχή της νήσου της Κρήτης χωρίστηκε στους τέσσερις νομούς από τους οποίους αποτελείται. Έπειτα, επιλέχθηκε για λόγους που προαναφέρθηκαν ο νομός Ρεθύμνης. Από τα γραφεία της Α/βάθμιας εκπαίδευσης του νομού συγκεντρώσαμε στοιχεία σχετικά με τα δημόσια νηπιαγωγεία και τα κατατάξαμε κατά γεωγραφική περιοχή (αστική ή αγροτική) με κριτήριο την έδρα του εκάστοτε νηπιαγωγείου. Τυχαία επιλέχθηκαν νηπιαγωγεία και από τις δύο αυτές περιοχές. Επιλέχθηκαν έτσι 3 νηπιαγωγεία αστικής περιοχής και 3 νηπιαγωγεία αγροτικής περιοχής. Τα επιλεγμένα νηπιαγωγεία για να συμπεριληφθούν στην έρευνά μας έπρεπε να πληρούν έναν απαραίτητο όρο: να διαθέτουν έναν ιδιαίτερο χώρο, ξεχωριστό από την αίθουσα δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου, όπου εξεταστής και εξεταζόμενος-συνεντευξιαζόμενος (νήπιο) θα μπορούσαν να απομονωθούν για να πραγματοποιηθεί η εξέταση-συνέντευξη. Ο χώρος αυτός έπρεπε να είναι ήσυχος, ώστε το παιδί στο οποίο θα χορηγούσαμε τα τέσσερα τεστ να μην ενοχλείται από την παρουσία άλλων παιδιών ή από τη διεξαγωγή του μαθήματος.

Ο όρος αυτός κρίθηκε απαραίτητος καθώς θα έπρεπε οι συνθήκες της εξέτασης να βοηθούν στη συγκέντρωση του παιδιού αλλά και επιπρόσθετα να αποτελούν κοινό παρονομαστή για όλα τα υποκείμενα της έρευνας, ώστε να εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα της εξέτασης ως προς τις συνθήκες διεξαγωγής της.⁵⁹ Έτσι, έπειτα από την τυχαία επιλογή των νηπιαγωγείων που μας δέχτηκαν, εξασφαλίσαμε ότι όλα πληρούσαν τον παραπάνω όρο και διέθεταν κάποιον ξεχωριστό χώρο (γραφείο

⁵⁸Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 200/98 για την «Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων», στο Νηπιαγωγείο φοιτούν «τα νήπια, τα οποία στις 31 Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής συμπληρώνουν την ηλικία πέντε (5) ετών» και τα προνήπια, δηλαδή νήπια «τα οποία στις 31 Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής συμπληρώνουν την ηλικία τεσσάρων (4) ετών» βλ. Προεδρικό Διάταγμα 200 Φ.Ε.Κ. 161 τ. Α, 13-7-1998. *Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων*, Άρθρο 7, παρ. 3, σελ. 2199 και Νόμο 2327 Φ.Ε.Κ. 156 τ. Α, 31-7-1995. *Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις* Άρθρο 10, παρ. 1α, σελ. 5010. Στον ίδιο Νόμο 2327/1995 Φ.Ε.Κ. 156 τ. Α Άρθρο 10, παρ. 1β, σελ. 5010 καθορίζεται ότι «Στην Α τάξη του δημοτικού σχολείου εγγράφονται μαθητές που συμπληρώνουν την 31^η Δεκεμβρίου του έτους ηλικία έξι (6) ετών».

⁵⁹Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ. 143.

νηπιαγωγού, κενή αίθουσα συστεγαζόμενου δημοτικού σχολείου, αίθουσα εκδηλώσεων ή καταργημένου τμήματος).

Για να αποτελέσει ένα νήπιο υποκείμενο του δείγματός της έρευνάς μας, έπρεπε να πληρεί τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

- I. Να εντάσσεται στα ηλικιακά όρια που είχαμε θέσει εξ' αρχής (5-6 ετών) και το επόμενο σχολικό έτος να μπορεί να εγγραφεί στην Α τάξη δημοτικού σχολείου. Η ημερομηνία γέννησης κάθε παιδιού προκύπτει από τα πιστοποιητικά γέννησής του και η οποία συμπληρώνεται στο βιβλίου μητρώου νηπιαγωγείου.
- II. Να μην είναι δίγλωσσο και να έχει ως μοναδική γλώσσα ομιλίας την Ελληνική. Αποκλείστηκαν έτσι νήπια τέκνα οικονομικών μεταναστών από άλλες χώρες, νήπια τέκνα μεικτών γάμων με μόνο τον ένα από τους γονείς Έλληνα και όσα νήπια είχαν αρχίσει την εκμάθηση δεύτερης (ξένης) γλώσσας. Τέτοια στοιχεία που αφορούσαν στα νήπια που εξετάστηκαν, (δίγλωσσο ή μονόγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον-εκμάθηση δεύτερης γλώσσας), ελήφθησαν από τη νηπιαγωγό τους.
- III. Να μην παρουσιάζουν έντονα προβλήματα συμπεριφοράς, πνευματικής ικανότητας ή γλωσσικών διαταραχών όπως π.χ. αφασία, δυσαρθρία, τραυλισμό κ.α., γεγονός που θα έκανε δύσκολη την ομαλή επικοινωνία ερευνητή και παιδιού κατά την διαδικασία χορήγησης των τεστ αλλά και γενικότερα θα εμπόδιζε την προφορική λεκτική επικοινωνία του παιδιού.⁶⁰

Το δείγμα της έρευνάς μας συγκρότησαν τελικά 50 μαθητές, ($N=50$), νήπια ηλικίας 5 έως 6 ετών από το νομό Ρεθύμνης. Πιο συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 17 αγόρια και 33 κορίτσια σε ποσοστό 34% και 66% αντίστοιχα. Στον *Πίνακα 1* παρουσιάζεται η σύσταση του δείγματος ως προς το φύλο και την ηλικία και στον *Πίνακα 2* ως προς τη γεωγραφική περιοχή έδρας του νηπιαγωγείου φοίτησης (αστική ή αγροτική) και τον τύπο σχολείο φοίτησης (κλασικό η ολοήμερο ωράριο).

⁶⁰Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 130.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι η ηλικία των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα προσδιορίστηκε ως εξής: Από την ημερομηνία διεξαγωγής της εξέτασης αφαιρούσαμε την ημερομηνία γέννησης του παιδιού. Στις περιπτώσεις όπου δε συμπληρωνόταν ακέραιος μήνας γινόταν στρογγυλοποίηση στον πλησιέστερο μήνα. Π.χ. Ημερομηνία εξέτασης 05/05/2010 – Ημερομηνία γέννησης 31/01/2004 = 6 έτη + 1 μήνας + 4 ημέρες → 6;1 μήνας. Όμως, έστω π.χ. Ημερομηνία εξέτασης 19/05/2010 – Ημερομηνία γέννησης 20/07/2004 = 5 έτη + 6 μήνες + 19 ημέρες → 5;7 μήνες.

Ο μέσος όρος ηλικίας των υποκειμένων, όπως φαίνεται και στον παραπάνω Πίνακα 1, προσδιορίστηκε στα 5,44 έτη και το ηλικιακό εύρος 5 έως 6 έτη.

5.4. Όργανα μέτρησης.

Παρουσίαση των τεσσάρων εργαλείων: Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου του Β. Οικονομίδη (Τ.Δ.Λ.), Τεστ «Progressive Matrices 1947» του J. C. Raven, Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου των Ι. Βογινδρούκα, Α. Πρωτόπαπα, Γ. Σιδερίδη (Δ.Ε.Λ.), Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (P.P.V.T.-R.).

Πριν από τη χορήγηση οποιουδήποτε από τα παρακάτω κριτήρια, ξεκινήσαμε με την καταγραφή διαφόρων πληροφοριών που αφορούσαν κάθε ένα από τα εξεταζόμενα άτομα όπως: φύλο, ηλικία, τύπο σχολείου που φοιτά (ολοήμερο ή κλασικό ωράριο), γεωγραφική περιοχή σχολείου που φοιτά (αστική ή αγροτική). Τα παραπάνω στοιχεία συγκεντρώθηκαν από τις νηπιαγωγούς των διαφόρων νηπιαγωγείων που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας. Κάτι τέτοιο προϋπέθετε την δέσμευσή μας για απόλυτη εχεμύθεια καθώς και την απαγόρευση δημοσιοποίησης του ονόματος των υποκειμένων και των οικογενειών τους εκ μέρους της εξετάστριας-ερευνήτριας.

Όλα τα τεστ που εφαρμόσαμε χορηγήθηκαν εθελοντικά και σε καμία περίπτωση υποχρεωτικά στα υποκείμενα που εξετάστηκαν.

5.4.1. Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου.

Η παρούσα μελέτη έχει σαν κεντρικό θέμα της τον έλεγχο εγκυρότητας του Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου, δοκιμασία η οποία έχει κατασκευαστεί και παρουσιαστεί από τον Οικονομίδη Βασίλη στο βιβλίο το οποίο αποτελεί και την διδακτορική του διατριβή, με τίτλο «Το Δεκτικό Λεξιλόγιο Παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών». Ευθύς εξ' αρχής λοιπόν η πρώτη δοκιμασία με την οποία ερχόταν σε επαφή ο εκάστοτε εξεταζόμενός μας ήταν η προαναφερθείσα δοκιμασία.

Για την υλοποίηση του παρόντος τεστ δεκτικού λεξιλογίου ακολουθήσαμε ανάλογη πορεία με αυτήν που παρουσιάζεται από τον Οικονομίδη. Κρίνουμε εδώ πλεονάζουσα, (μη απαραίτητη) την αναφορά μας στο σχεδιασμό του προαναφερθέντος εργαλείου αφού κάτι τέτοιο έχει ήδη αναλυθεί με πλήρη και εξαιρετική ακρίβεια από τον ίδιο κατά τη δημοσίευσή του. Θα αναφέρουμε ωστόσο τα πιο σημαντικά δομικά στοιχεία της δοκιμασίας αυτής και της διαδικασίας της για να μπορούμε να γίνουμε αντιληπτοί ως προς τη δική μας μελέτη.

5.4.1. (ά) Η σύνθεση του τεστ.

Το παρόν τεστ αποτελείται από λέξεις οι οποίες επιλέχθηκαν τυχαία από σύγχρονο λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας (Κ.Ν.Γ.) και συγκεκριμένα από το Λεξικό Ιδρ. Τριανταφυλλίδη (1998). Στο παρόν τεστ, ως «λέξη» ορίζεται ή προσδιορίζεται καλύτερα, «το μονολεκτικό λέξιμα που καταχωρίζεται (ως κύριο λήμμα ή ως υπολήμμα) και ερμηνεύεται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο σε λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας (Κ.Ν.Γ.).

Από το σώμα των λημμάτων του λεξικού Ιδρ. Τριανταφυλλίδη (1998), επελέγη το δείγμα των λέξεων εκείνων που αποτελούν τις δοκιμασίες του τεστ. Έπειτα από τυχαία δειγματοληψία ο συνολικός όγκος λημμάτων χωρίστηκε σε τρία επιμέρους τμήματα (Α, Β, Γ). Για την μελέτη αυτή του Οικονομίδη χρησιμοποιήθηκε το δεύτερο δείγμα λέξεων (Β). Μετά από διαδικασία αφαίρεσης 39 λημμάτων τα οποία αποτελούσαν λήμματα με γραμματική σημασία,⁶¹ 465 λέξεις απέμειναν οι οποίες αποτελούσαν και το συνολικό δείγμα λέξεων του τεστ (Β). Το ίδιο ακριβώς εργαλείο επαναχορηγήσαμε και εμείς στην δική μας έρευνα. Το δείγμα αυτό, (Β), πιο συγκεκριμένα αποτελούνταν αρχικά από 250 ουσιαστικά (ποσοστό 53,76% του δείγματος), 63 ρήματα (ποσοστό 13,55%), 117 επίθετα (ποσοστό 25,16%), 29 επιρρήματα (ποσοστό 6,24%) και από 6 λέξεις άλλων γραμματικών κατηγοριών – αντωνυμίες, προθέσεις και συνδέσμους- (ποσοστό 1,29%). Έπειτα, με τη βοήθεια νηπιαγωγών μετεκπαιδευόμενων στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου

⁶¹Για την κατασκευή του παρόντος εργαλείου καταμέτρησης λέξεων που κατανοούν παιδιά ηλικίας 5;5-6;5 ετών, κατά τον υπολογισμό των λημμάτων κάθε λεξικού καταμετρήθηκαν εκείνα μόνο τα λήμματα που έχουν λεξική και όχι γραμματική σημασία. Δεν καταμετρήθηκαν δηλαδή προθήματα, επιθήματα, πρώτα και δεύτερα συνθετικά. Αντίθετα, καταμετρήθηκαν τα άρθρα, οι προθέσεις, οι σύνδεσμοι, τα επιφωνήματα και οι αντωνυμίες διότι παρά το γεγονός ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν είναι ικανά να ορίσουν τις λέξεις αυτές, τις χρησιμοποιούν στο λόγο τους.

Κρήτης στις οποίες ζητήθηκε να κρίνουν και να επιλέξουν τις λέξεις εκείνες από τις 465 τις οποίες κατά τη γνώμη τους κατανοούν παιδιά ηλικίας 5;5-6;5 ετών και να τις κατατάξουν κατά σειρά αύξουσας δυσκολίας (από την πιο εύκολη-πιο κατανοητή στην πιο δύσκολη-λιγότερο κατανοητή), αλλά και μετά από διεξαγωγή προέρευνας και πιλοτικής έρευνας, προέκυψε το τελικό δείγμα λέξεων (Β) αποτελούμενο από 236 λέξεις. Πιο συγκεκριμένα οι 236 αυτές λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν τελικά και στη δική μας έρευνα, αποτελούνται από 124 ουσιαστικά (ποσοστό 52,54%), 42 ρήματα (ποσοστό 17,80%), 53 επίθετα (ποσοστό 22,46%), 15 επιρρήματα (ποσοστό 16,36%) και από 2 λέξεις άλλων γραμματικών κατηγοριών -1 αντωνυμία και 1 σύνδεσμος- (ποσοστό 0,85%). Η τελική κατάταξη των 236 λέξεων που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα φαίνεται στο Δελτίο Συνέντευξης (βλ. Παράρτημα).

5.4.1. (β) Τρόπος εφαρμογής του τεστ.

Το συγκεκριμένο τεστ αποτελείται από Δελτίο Συνέντευξης με συνολικά 236 λέξεις καταταγμένες κατά σειρά αύξουσας δυσκολίας όπως αναφέρεται αναλυτικότερα παραπάνω. Για να διαπιστωθεί η γνώση της λέξης από το παιδί, ο εξεταστής έχει στη διάθεσή του τρία κριτήρια τα οποία έχουν διαταχθεί κατά σειρά αύξουσας ευκολίας, δηλαδή από το δυσκολότερο προς το ευκολότερο, για κάθε μια από τις 236 λέξεις του τελικού δείγματος. Ο συνδυασμός των τριών αυτών κριτηρίων έχει σκοπίμως πραγματοποιηθεί, ακριβώς γιατί δίνει τη δυνατότητα στο εξεταζόμενο υποκείμενο που έχει λιγότερο αναπτυγμένη την ικανότητα που σχετίζεται με κάποιο κριτήριο, αλλά γνωρίζει τη σημασία μιας λέξης, να δείξει αυτή τη γνώση του με την επιτυχία του σε άλλο κριτήριο το οποίο απαιτεί διαφορετική ικανότητα. Τέτοιες ικανότητες είναι η μεταγλωσσική ικανότητα (απαιτείται για τον ορισμό της σημασίας μιας λέξης), η ικανότητα γλωσσικής έκφρασης (απαιτείται για την απόδειξη της γνώσης της σημασίας μιας λέξης με τη χρήση της σε μια πρόταση κατασκευασμένη από το ίδιο το παιδί που εξετάζεται) και η ικανότητα κατανόησης της σημασιολογικής και συντακτικής δομής των εναλλακτικών προτάσεων (απαιτείται για την απόδειξη της γνώσης της σημασίας μιας λέξης όταν πρέπει ο εξεταζόμενος να επιλέξει τη σωστή σημασία από τέσσερις σημασίες που προτείνει ο ερευνητής).

5.4.1.1. Κριτήριο διατύπωσης ορισμού (Κριτήριο I).

Κατά το πρώτο αυτό κριτήριο, (Κριτήριο I), ο ερευνητής ζητά από το υποκείμενο να ορίσει τη λέξη, να δώσει τη σημασία της : «Τι σημαίνει η λέξη _____;»

Εάν από τον ορισμό δεν προκύπτει σαφής γνώση της σημασίας της λέξης ο ερευνητής διατυπώνει διερευνητικές ερωτήσεις του τύπου: «Τι άλλο μπορείς να μου πεις για τη σημασία της λέξης _____;». Οι διερευνητικές αυτές ερωτήσεις δε θα πρέπει να κατευθύνουν το υποκείμενο προς συγκεκριμένη απάντηση, να δίνουν στοιχεία ή υπαινιγμούς στους οποίους μπορεί να στηριχθεί η απάντησή του και επιπροσθέτως δεν δίνουν τη δυνατότητα μονολεκτική απάντησης του τύπου «ναι/όχι». Έτσι, το Κριτήριο I διακρίνεται σε δυο μέρη: στο κύριο μέρος, όπου ζητείται η απόδοση της σημασίας της λέξης με τη διατύπωση του ορισμού της (Κριτήριο Ια) και στο επικουρικό μέρος των διευκρινιστικών ερωτήσεων (Κριτήριο Ιβ).

Με βάση το κριτήριο διατύπωσης ορισμού μιας λέξης, η λέξη θεωρείται κατανοητή από το εξεταζόμενο υποκείμενο είτε αυτό την ορίσει με σαφήνεια είτε απαντήσει ικανοποιητικά σε διευκρινιστικές ερωτήσεις οι οποίες ακολουθούν τον προηγούμενο ασαφή ορισμό του υποκειμένου για τη λέξη. Ο ερευνητής τότε σημειώνει στο ανάλογο πεδίο του Δελτίου Συνέντευξης (Κριτήριο Ια ή Κριτήριο Ιβ, ανάλογα με την πορεία απάντησης του ατόμου που εξετάζεται) την επιτυχία του και προχωρά στην επόμενη λέξη καταμετρώντας την προηγούμενη ως κατανοητή.

5.4.1.2. Κριτήριο χρήσης της λέξης σε πρόταση (Κριτήριο II).

Κατά το δεύτερο κριτήριο, (Κριτήριο II), το οποίο εφαρμόζεται εφ' όσον το υποκείμενο που εξετάζεται έχει αποτύχει στο Κριτήριο I, ο ερευνητής ζητά από αυτό να κατασκευάσει μια πρόταση μέσα στην οποία να χρησιμοποιεί την εξεταζόμενη λέξη, έτσι ώστε να αποδεικνύεται ότι γνωρίζει τη σημασία της. Έτσι π.χ. ρωτάμε το υποκείμενο: «Μπορείς να κάνεις μια πρόταση με τη λέξη _____, έτσι ώστε να μου δείξεις ότι γνωρίζεις τι σημαίνει;» Το υποκείμενο καλείται τότε να χρησιμοποιήσει με τέτοιο τρόπο την εξεταζόμενη λέξη μέσα σε μια κατασκευαζόμενη από το ίδιο πρόταση, έτσι ώστε να γίνεται αντιληπτό ότι γνωρίζει κάποια χαρακτηριστικά της που αποτελούν βασικά στοιχεία της σημασίας της.

Εάν από την πρόταση που κατασκευάσει και διατυπώσει το υποκείμενο δεν προκύπτει σαφής γνώση της λέξης στόχου (εξεταζόμενη λέξη), ο ερευνητής προχωρά

στη διατύπωση διευκρινιστικών ερωτήσεων του τύπου: «Τι σημαίνει η λέξη _____ σε αυτή την πρόταση;». Με μη κατευθυνόμενες και μη επιδεχόμενες μονολεκτικής απάντησης ερωτήσεις τέτοιου τύπου, ο ερευνητής καλείται να κρίνει εάν το υποκείμενο γνωρίζει τη σημασία της λέξης για την οποία ρωτήθηκε. Έτσι, το Κριτήριο II διακρίνεται σε δύο μέρη: στο κύριο μέρος, όπου ζητείται η κατασκευή πρότασης εκ μέρους του υποκειμένου με τη χρήση της λέξης στόχου (Κριτήριο IIα) και στο επικουρικό μέρος των διευκρινιστικών ερωτήσεων (Κριτήριο IIβ).

Με βάση το κριτήριο χρήσης της λέξης σε πρόταση, μια λέξη θεωρείται κατανοητή είτε όταν το άτομο που εξετάζεται τη χρησιμοποιήσει σε μια πρόταση με τρόπο που να φαίνεται ότι γνωρίζει τη σημασία της, είτε όταν απαντήσει ικανοποιητικά σε διευκρινιστικές ερωτήσεις σχετικές με τη σημασία της λέξης στην πρόταση που αυτό κατασκευάζει.

5.4.1.3. Κριτήριο πολλαπλής επιλογής(Κριτήριο III).

Κατά το τρίτο αυτό κριτήριο, (Κριτήριο III), το οποίο εφαρμόζεται εφ' όσον το άτομο που εξετάζεται έχει εξίσου αποτύχει στο Κριτήριο I και το Κριτήριο II, ο ερευνητής προχωρώντας την εξέταση, ζητά από το υποκείμενο να επιλέξει μια από τις τέσσερις προτεινόμενες σημασίες μιας λέξης, εκείνη τη σημασία που θεωρεί σωστή.

Η τέσσερις προτεινόμενες επιλογές-σημασίες εκφωνούνται αργά και καθαρά από τον εξεταστή-ερευνητή. Για να δίνεται η δυνατότητα στο υποκείμενο να κατανοεί πλήρως την εκάστοτε προτεινόμενη επιλογή-σημασία, ώστε να αποφασίσει την αποδοχή ή απόρριψή της χωρίς να επηρεάζεται από τις επόμενες και χωρίς να επιβαρύνεται τη μνήμη του, ο ερευνητής καλείται να εκφωνήσει μία-μία κάθε εναλλακτική πρόταση-επιλογή. Θα πρέπει επίσης να αφήνει εύλογο χρονικό διάστημα στο υποκείμενο για να κρίνει την προηγούμενη εναλλακτική πρόταση-επιλογή είτε ως σωστή είτε ως λανθασμένη, είτε να δηλώσει αβεβαιότητα για την ορθότητά της. Έπειτα, προχωρά στην εκφώνηση της επόμενης εναλλακτικής απάντησης. Σε περίπτωση κατά την οποία το υποκείμενο κρίνει ως ορθές περισσότερες από μία εναλλακτικές απαντήσεις, ο ερευνητής εκφωνεί και πάλι τις συγκεκριμένες απαντήσεις μέχρι το άτομο να δώσει την τελική του απάντηση, είτε επιλέγοντας κάποια είτε απορρίπτοντας τις όλες δηλώνοντας την άγνοιά του. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνουμε την αποφυγή ενός μεγάλου μέρους τυχαίων απαντήσεων στο κριτήριο αυτό.

Εάν ο ερευνητής διαισθανθεί ότι το υποκείμενο επιλέγει τυχαία και για να εξασφαλίσει μια συνειδητή και σχετική απάντηση με τη σημασία της εξεταζόμενης λέξης εκ μέρους του, διατυπώνει διευκρινιστικές ερωτήσεις σχετικές με την επιλεγμένη απάντησή του, π.χ. «Πώς είναι;», «Τι κάνει;», «Τι έχει;», «Γιατί;». Σε περίπτωση που διαπιστωθεί τυχαία επιλογή της ορθής εναλλακτικής πρότασης, η επιλογή του υποκειμένου δε λαμβάνεται υπόψη και δεν καταμετράται ως κατανοητή και γνωστή από αυτό. Έτσι, το Κριτήριο III αποτελείται από δύο μέρη: από το κύριο μέρος, όπου ζητείται από το υποκείμενο να επιλέξει τη σωστή, κατά τη γνώμη του, πρόταση (Κριτήριο IIIα) και από το επικουρικό μέρος των διευκρινιστικών ερωτήσεων (Κριτήριο IIIβ).

Με βάση το κριτήριο της πολλαπλής επιλογής, μια λέξη θεωρείται κατανοητή και γνωστή από το υποκείμενο, είτε όταν αυτό επιλέξει τη σωστή από τις προτεινόμενες σημασίες της που του εκφωνούνται (Κριτήριο IIIα), είτε (όπου χρειαστεί) όταν μπορέσει να αποδείξει τη συνειδητή και όχι τυχαία επιλογή της (Κριτήριο IIIβ).

Για την ιδιαίτερη προσοχή που δόθηκε κατά τη διατύπωση και κατασκευή των εναλλακτικών απαντήσεων-επιλογών αλλά και τους κανόνες που τηρήθηκαν εκ μέρους του κατασκευαστή του τεστ για την υλοποίησή τους, γίνεται εκτενής αναφορά στο βιβλίο του Οικονομίδη με τίτλο «*Το Δεκτικό Λεξιλόγιο Παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*⁶²» όπως αναφέρθηκε παραπάνω και δεν κρίνεται σκόπιμη η ανάλυσή τους στην παρούσα φάση.⁶³

5.4.1. (΄γ) Παρουσίαση και χορήγηση του τεστ στο εξεταζόμενο άτομο.

Έπειτα από μια προκαταρκτική συζήτηση καλωσορίσματος του υποκειμένου, η εξετάστρια, που είναι το ίδιο πρόσωπο με την ερευνήτρια της παρούσας μελέτης, γράφει σε ειδικό φύλλο απαντήσεων (πρωτόκολλο), την ημερομηνία και την ώρα εφαρμογής του τεστ.

Η παρουσίαση του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου στο παιδί, γινόταν μέσω παραδειγμάτων κατασκευασμένων τη στιγμή εκείνη από την ίδια την ερευνήτρια, σαν ένα επεξηγηματικό πρώτο στάδιο όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Αφού δημιουργούνταν ένα ασφαλές και άνετο περιβάλλον στο εξεταζόμενο

⁶²Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ. 174-178.

⁶³Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ. 149-178.

υποκείμενο η ερευνήτρια εξηγούσε σε αυτό τους όρους «σημασία», «σημαίνει», «λέξη», «πρόταση». «Θα ήθελα να με βοηθήσεις να μάθω καλύτερα κάποιες λέξεις που είναι γραμμένες σε αυτό το χαρτί. Θέλεις; Πολύ ωραία! Σ' ευχαριστώ πολύ!». Οι δοκιμαστικές ασκήσεις γίνονταν και στα τρία κριτήρια με λέξεις εκτός δείγματος, εύκολες και σίγουρα κατανοητές από τα παιδιά αυτής της ηλικίας (π.χ. μπάλα, σχολείο), ώστε το παιδί να καταλάβει το μηχανισμό, τον τρόπο της εξέτασης. Εφόσον το παιδί έδειχνε από την πορεία της συζήτησης και των απαντήσεών του, στα παραδείγματα της ερευνήτριας, ότι έχει κατανοήσει πλήρως τη διαδικασία του τεστ, ξεκινούσε η κυρίως συνέντευξη βάσει του επίσημου δελτίου της (βλ. Παράρτημα Α). Η ερευνήτρια εξηγούσε επίσης στο παιδί το λόγο ύπαρξης του μαγνητοφώνου («για να μην ξεχάσω κάτι από αυτά που θα μου πεις»), αλλά του ανέφερε ακόμα και το γεγονός ότι οι λέξεις σιγά-σιγά θα γίνονταν όλο και πιο δύσκολες και ότι εκείνο δεν θα έπρεπε να στεναχωριέται όταν δεν ήξερε μια λέξη. Έπειτα, του έλεγε ότι μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία αυτής της συζήτησης θα μπορούσε να παίξει στον Η/Υ, απαντώντας σε κάποια «προβλήματα» και ερωτήσεις σαν παιχνίδια. Κάτι τέτοιο βοηθούσε πολύ στην υπομονή του παιδιού καθώς το πρώτο αυτό ερευνητικό εργαλείο ήταν εκείνο που απαιτούσε τον περισσότερο χρόνο για να ολοκληρωθεί σε σχέση με τα άλλα τρία, κάτι που αρκετές φορές όπως παρατηρήσαμε κούραζε τα παιδιά.

Κατόπιν, άρχιζε η κυρίως εξέταση ακολουθώντας τη σειρά των λέξεων όπως αυτές είναι καταταγμένες στην κλίμακα αύξουσας δυσκολίας ξεκινώντας από την πρώτη λέξη της κλίμακας, την πιο εύκολη, και εφαρμόζοντας στη χρήση των κριτηρίων την αρχή, «από το πιο δύσκολο στο πιο εύκολο»: ορισμός της λέξης από το υποκείμενο (Κριτήριο I), χρήση της λέξης σε πρόταση (Κριτήριο II), ερώτηση πολλαπλής επιλογής (Κριτήριο III).

Η εξέταση κάθε λέξης ξεκινούσε με τον ορισμό της από το υποκείμενο (Κριτήριο Ια). Η ερευνήτρια ρωτούσε το παιδί: «Τι σημαίνει η λέξη _____;» Εάν το εξεταζόμενο υποκείμενο όριζε τη λέξη με τρόπο τέτοιο, που έδειχνε σαφή γνώση της σημασίας της, η εξέταση της λέξης αυτής σταματούσε εδώ και η ερευνήτρια συνέχιζε τη συνέντευξη με την εξέταση της επόμενης λέξης ξεκινώντας και πάλι από το Κριτήριο Ια. Στην περίπτωση όμως που το παιδί όριζε ανεπαρκώς την εξεταζόμενη λέξη, την όριζε ετυμολογικά ή χρησιμοποιώντας κάποια συνώνυμη ή ταυτόσημή της ή κάποιο β τύπο της, και γενικότερα εάν η απάντηση του παιδιού δεν έδειχνε τη σαφή γνώση της σημασίας της, η ερευνήτρια προχωρούσε στην εφαρμογή του

επικουρικού μέρους του Κριτηρίου Ι, στο Κριτήριο Ιβ. Τότε, ρωτούσε το παιδί: «Μπορείς να μου πεις κάτι παραπάνω για τη σημασία της λέξης _____;», «Τι άλλο μπορείς να μου πεις για τη λέξη _____;». Εάν οι απαντήσεις του παιδιού κάλυπταν τις απαιτήσεις του Κριτηρίου Ι και φαινόταν η σαφής κατανόηση της σημασίας της λέξης από το παιδί, η εξέταση σταματούσε εδώ και προχωρούσε στην εξέταση της επόμενης λέξης με την επανάληψη της ίδιας διαδικασίας από την αρχή (Κριτήριο Ια κ.ο.κ).

Εάν όμως το παιδί αποτύγχανε εξίσου και στο Κριτήριο Ιβ και εφ' όσον οι απαντήσεις του δεν έδειχναν και πάλι σαφή γνώση της σημασίας της λέξης, η ερευνήτρια συνέχιζε με την εφαρμογή του Κριτηρίου Ια (χρήση της εξεταζόμενης λέξης σε πρόταση). Διατύπωνε έτσι στο παιδί την ερώτηση: «Μπορείς να χρησιμοποιήσεις τη λέξη _____ σε μια πρόταση, έτσι ώστε να μου δείξεις ότι ξέρεις τη σημασία της;». Εάν η χρήση της λέξης σε πρόταση οδηγούσε στο συμπέρασμα ότι το υποκείμενο γνωρίζει τη σημασία της, τότε η ερευνήτρια προχωρούσε τη συνέντευξη με την εξέταση της επόμενης στη σειρά λέξης (Κριτήριο Ια κ.ο.κ.). Αν όμως η χρήση της λέξης σε πρόταση δεν οδηγούσε στο συμπέρασμα της σαφούς κατανόησης της σημασίας της από το παιδί, η ερευνήτρια προχωρούσε στο επικουρικό μέρος των διευκρινιστικών ερωτήσεων (Κριτήριο Ιβ) διατυπώνοντας στο παιδί την εξής ερώτηση: «Τι σημαίνει η λέξη _____ σε αυτή την πρόταση;», προκειμένου να διαπιστώσει εάν το παιδί γνωρίζει τη σημασία της. Αν από την απάντηση του παιδιού φαινόταν ότι το παιδί γνωρίζει τη σημασία της εξεταζόμενης λέξης, η εξέτασή της τελείωνε εδώ και η ερευνήτρια προχωρούσε στην εξέταση της επόμενης λέξης ξεκινώντας τη διαδικασία και πάλι από την αρχή (Κριτήριο Ια κ.ο.κ.).

Εάν όμως διαπιστωνόταν και πάλι η μη γνώση της σημασίας της λέξης από το εξεταζόμενο υποκείμενο, εάν το παιδί αδυνατούσε να κατασκευάσει μια πρόταση ή κατασκεύαζε πρόταση χωρίς τη χρήση της εξεταζόμενης λέξης ή οι απαντήσεις του στις διευκρινιστικές ερωτήσεις της ερευνήτριας δεν ήταν οι αναμενόμενες, η ερευνήτρια προχωρούσε στην εφαρμογή του Κριτηρίου ΙΙα (ερώτηση πολλαπλής επιλογής). Υπενθύμιζε στο παιδί τη διαδικασία εφαρμογής αυτού του κριτηρίου λέγοντάς του: «Θα σου πω τέσσερις διαφορετικές προτάσεις για το τι σημαίνει η λέξη _____, από τις οποίες μόνο η μία είναι σωστή και θέλω να τη βρεις. Όταν ακούς κάθε πρόταση, μπορείς να απαντάς «ναι», αν νομίζεις ότι είναι σωστή, «όχι», αν νομίζεις ότι είναι λάθος, και «ίσως», αν δεν έχεις αποφασίσει. Εγώ μετά θα σου διαβάσω ξανά

τις προτάσεις στις οποίες είπες «ναι» και «ίσως» για να διαλέξεις μία, αυτή που νομίζεις ότι είναι η σωστή. Αν δεν είσαι σίγουρος/η για τη σωστή απάντηση, μη μαντέψεις στην τύχη, αλλά πες μου ότι δεν την ξέρεις». Κάθε πρόταση του κριτηρίου αυτού άρχιζε με τη φράση «Η λέξη _____ σημαίνει _____». Αν το παιδί απαντούσε «ναι» ή «ίσως» σε περισσότερες από μία προτάσεις, η ερευνήτρια τις επαναλάμβανε μέχρι αυτό να επιλέξει και να καταλήξει σε μία, αυτή που νόμιζε ως σωστή ή να πει ότι δεν ξέρει τη λέξη.

Εφ' όσον το παιδί έδινε την τελική του απάντηση, η εξέταση της συγκεκριμένης λέξης σταματούσε σε αυτό το σημείο και η ερευνητική διαδικασία επαναλαμβανόταν από την αρχή (Κριτήριο Ια κ.ο.κ.) για την επόμενη λέξη. Στις περιπτώσεις εκείνες όπου στις εναλλακτικές απαντήσεις χρησιμοποιούνταν λέξεις ρίζες ή παράγωγες ή ετυμολογικός ορισμός της εξεταζόμενης λέξης αλλά και στις περιπτώσεις όπου η ερευνήτρια διαισθανόταν ότι το παιδί επέλεγε τυχαία μια από τις εναλλακτικές προτάσεις ως σωστή, προχωρούσε στην εφαρμογή του επικουρικού μέρους του τρίτου κριτηρίου, στο Κριτήριο ΙΙΙβ. Διατύπωνε στο παιδί μια απλή διευκρινιστική ερώτηση σχετική με την απάντηση την οποία είχε επιλέξει, π.χ. «Δηλαδή πώς είναι;/τι κάνει;/τι έχει;».⁶⁴ Εάν από την απάντηση του παιδιού στη συγκεκριμένη φάση της εξέτασης επιβεβαιωνόταν ότι το παιδί είχε επιλέξει τυχαία την εναλλακτική πρόταση, χωρίς να την κατανοεί και χωρίς να μπορεί να τη συσχετίσει με την εξεταζόμενη λέξη, η λέξη δεν θεωρούνταν γνωστή στο παιδί, η εξέτασή της τελείωνε στο σημείο αυτό και η συνέντευξη συνεχιζόταν με την εφαρμογή της ερευνητικής διαδικασίας για την επόμενη λέξη από την αρχή (Κριτήριο Ια κ.ο.κ.).

Η ερευνητική διαδικασία δεν σταματούσε παρά μόνο εάν το υποκείμενο αποτύγχανε να εκφράσει σωστά τη σημασία δέκα (10) συνεχόμενων λέξεων κατά την εφαρμογή των δύο πρώτων κριτηρίων και να αποτύχει πάνω από τρεις (3) φορές στο

⁶⁴Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι σε αρκετές περιπτώσεις εξεταζόμενων υποκειμένων, τα υποκείμενα πιο συχνά κατά τη διάρκεια του Κριτηρίου ΙΙΙ έδειχναν σημάδια κούρασης και έλλειψης υπομονής. Ακόμη κι αν γνώριζαν τη σημασία κάποιων λέξεων όπως διαπιστωνόταν τελικά από την ερευνήτρια, έχαναν την υπομονή και την όρεξή τους καθώς οι λέξεις δυσκόλευαν και ολοένα και πιο συχνά κατέληγαν στην εφαρμογή του Κριτηρίου ΙΙΙ, κριτήριο αρκετά πιο χρονοβόρα από τα άλλα δύο. Όταν ο χρόνος το επέτρεπε και φυσικά εάν η ερευνήτρια έκρινε ότι το παιδί θα μπορούσε να συνεχίσει κανονικά την ερευνητική διαδικασία μέχρι την ολοκλήρωσή της, έδινε στο παιδί τη δυνατότητα ενός μικρού διαλείματος προσφέροντάς του μια καραμέλα ή ένα γλυκάκι ώστε να το ενθαρρύνει να συνεχίσει κανονικά την συνέντευξη.

τρίτο κριτήριο, κατά την εξέταση των δέκα (10) αυτών λέξεων. Ο αριθμός των συνεχόμενων αποτυχιών στα δύο πρώτα κριτήρια έχει προκύψει και οριστεί έτσι έπειτα από την πιλοτική έρευνα και διασφαλίζει ότι οι πιθανότητες να γνωρίζει το υποκείμενο μια λέξη που έπεται των προηγούμενων δέκα (10) στην κλίμακα αύξουσας δυσκολίας είναι ελάχιστες.

Μετά την αποτυχία του εξεταζόμενου υποκειμένου σε δέκα (10) συνεχόμενες λέξεις η ερευνήτρια διάβαζε σε αυτό κάθε επόμενη λέξη ρωτώντας το υποκείμενο αν γνωρίζει τη σημασία της: «Ξέρεις τι σημαίνει η λέξη ____;». Αν το υποκείμενο απαντούσε θετικά για κάποια λέξη (ότι ξέρει ή ίσως ξέρει τη σημασία της), επαναλαμβάνονταν, ξεκινώντας από εκείνη τη λέξη και για τις επόμενες, όλη η ερευνητική διαδικασία από την αρχή (Κριτήρια Ια κ.ο.κ.).

Στη δική μας περίπτωση καμία φορά δεν συναντήσαμε υποκείμενο που να γνωρίζει κάποια λέξη πέραν των δέκα (10) συνεχόμενων αποτυχιών. Έτσι, μετά την ανάγνωση των είκοσι (20) λέξεων που έπονται εκείνης, στην οποία τελείωνε η εξέταση, τελείωνε οριστικά και η συνέντευξη.⁶⁵ Με αυτόν τον τρόπο η ερευνήτρια διασφάλιζε και εξαντλούσε την πιθανότητα το υποκείμενο να γνωρίζει τη σημασία μιας λέξης η οποία βρισκόταν αρκετά ψηλά στην κλίμακα κατάταξης των εξεταζόμενων λέξεων με σειρά αύξουσας δυσκολίας.

Μέσα από τις προϋποθέσεις που τέθηκαν, για το τέλος της εξέτασης (10 συνεχόμενες αποτυχίες στα Κριτήρια Ι και ΙΙ σε ισάριθμες συνεχόμενες λέξεις και 3 αποτυχίες στο Κριτήριο ΙΙΙ στις ίδιες λέξεις), όσο και για την ολοκλήρωση της συνέντευξης (20 δηλώσεις άγνοιας της σημασίας ισάριθμων λέξεων), εξασφαλίστηκε ότι κατά την έρευνα εντοπίστηκε ο μέγιστος δυνατός αριθμός των λέξεων του δείγματος που κατανοούσαν τα υποκείμενα που εξετάστηκαν.

Καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης η ερευνήτρια ενίσχυε και ενθάρρυνε το υποκείμενο λέγοντάς του: «Μπράβο!», «Πολύ ωραία!», «Ξέρεις πολλές λέξεις τελικά!», χωρίς όμως να το επαινεί μόνο στις περιπτώσεις που απαντούσε σωστά και

⁶⁵ Ήδη από την πιλοτική έρευνα που είχε διεξαχθεί από τον κ. Οικονομίδη κατά τη διάρκεια της δικής του ερευνητικής προσπάθειας, είχε διαπιστωθεί ότι αν το υποκείμενο δεν γνώριζε τη σημασία των είκοσι επόμενων λέξεων εκείνης, στην οποία ολοκληρωνόταν η συνέντευξη, τότε δε γνώριζε τη σημασία ούτε των υπόλοιπων λέξεων του δείγματος. Σε αυτό το σημείο φαίνεται πόσο σημαντική είναι η συμβολή ανθρώπων που πραγματικά γνωρίζουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας (νηπιαγωγοί), με τη βοήθεια των οποίων πραγματοποιήθηκε η κατάταξη των λέξεων από την πιο εύκολη-κατανοητή στην πιο δύσκολη-λιγότερο κατανοητή, και όχι από ένα άτομο βάσει των μορφολογικών ή άλλων χαρακτηριστικών των λέξεων.

σε καμία περίπτωση δεν επέκρινε τις λανθασμένες απαντήσεις του. Στις λανθασμένες απαντήσεις δεν έκανε διορθώσεις, καθώς δεν ήθελε να φέρει σε δύσκολη θέση το παιδί ακριβώς επειδή σκοπός της παρούσας δοκιμασίας είναι η διαπίστωση της γνώσης της σημασίας των λέξεων από τα παιδιά και όχι η διδασκαλία της σημασίας τους σε αυτά.

Η συνέντευξη κάθε παιδιού διαρκούσε περίπου 35 λεπτά της ώρας. Η πιο βραχύχρονη διήρκεσε 20 περίπου λεπτά και η πιο μακρόχρονη 50 λεπτά.

Στην έρευνά μας κατανοητή θεωρούνταν μια λέξη για το παιδί αν αυτό επιτύγχανε σε οποιοδήποτε από τα τρία Κριτήρια, με τη σειρά που εφαρμόστηκαν [επιτυχής ορισμός της (Κριτήριο I), επιτυχής χρησιμοποίησή της σε πρόταση (Κριτήριο II), επιλογή της σωστής σημασίας από τις τέσσερις εναλλακτικές προτάσεις (Κριτήριο III)]. Κάθε σημασία (κυριολεκτική ή μεταφορική) που απέδιδε το παιδί στην εξεταζόμενη λέξη θεωρούνταν σωστή, αρκεί να αναφερόταν στο οικείο λήμμα του Λεξικού Ιδρ. Τριανταφυλλίδη (1998).

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης από την ερευνήτρια στις ακόλουθες περιπτώσεις:

-Στην περίπτωση κατά την οποία το υποκείμενο αντιλαμβανόταν κάποιο παράγωγο επίρρημα σε -α (εξεταζόμενη λέξη) ως ονομαστική ενικού του θηλυκού γένους (π.χ. γενναία) ή ως ονομαστική πληθυντικού του ουδέτερου γένους (π.χ. καθαρά) του επιθέτου, από το οποίο προήλθε το εξεταζόμενο επίρρημα και το όριζε σωστά μεν σημασιολογικά αλλά ως επίθετο, τότε η λέξη θεωρούνταν γνωστή στο παιδί ως επίθετο και προσμετρούταν στη γραμματική κατηγορία των επιθέτων. Για παράδειγμα: Ερ.: «Τι σημαίνει η λέξη καθαρά;», Υπ.: «Καθαρά ρούχα, αυτά που δεν είναι λερωμένα», Ερ.: «Μήπως ξέρεις αν η λέξη καθαρά σημαίνει τίποτα άλλο;», Υπ.: «Όχι, αυτό μόνο: καθαρά ρούχα, χέρια, σπίτια, χωρίς βρωμιές».

-Στην περίπτωση κατά την οποία το υποκείμενο που εξεταζόταν απέδιδε λανθασμένα στην εξεταζόμενη λέξη τη σημασία κάποιας άλλης ομόηχης ακόμα και μετά από διερευνητικές ερωτήσεις, η λέξη γινόταν δεκτή ως μη κατανοητή στο παιδί, π.χ. Ερ.: «Τι σημαίνει η λέξη δύο [δίο];», Υπ.: «Είναι ένας αριθμός», Ερ.: «Μήπως ξέρεις αν η λέξη δύο [δίο] σημαίνει και κάτι άλλο; Μήπως ξέρεις κάποια άλλη λέξη που να ακούγεται όπως αυτή αλλά να σημαίνει κάτι άλλο;», Υπ.: «Όχι».

-Στην περίπτωση κατά την οποία το υποκείμενο αντιλαμβανόταν την εξεταζόμενη λέξη ως κάποια άλλη παρώνυμή της ή όταν η ερευνήτρια

αντιλαμβανόταν να συμβαίνει κάτι τέτοιο, διευκρίνιζε στο υποκείμενο τη φωνολογική διαφορά των δύο παρώνυμων λέξεων και επαναλάμβανε την ερώτηση για την εξεταζόμενη λέξη. Για παράδειγμα: Ερ.: «Τι σημαίνει η λέξη σιμώνω;», Υπ.: «Φτιάχνω ψωμί με τα χέρια», Ερ.: «Αυτό σημαίνει η λέξη ζυμώνω. Εγώ σε ρώτησα όχι για τη λέξη ζυμώνω αλλά για τη λέξη σιμώνω. Μήπως ξέρεις, λοιπόν, τι σημαίνει σιμώνω;».

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η οποία μαγνητοφωνούνταν, η ερευνήτρια σημείωνε στο Δελτίο Συνέντευξης τις σωστές απαντήσεις του υποκειμένου, το κριτήριο με το οποίο το υποκείμενο αποδείκνυε τη γνώση της σημασίας κάθε εξεταζόμενης λέξης και τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης.⁶⁶

5.4.2. Τεστ «Progressive Matrices» του J. C. Raven.

Κατά την διαδικασία σχεδιασμού της παρούσας εργασίας, συναντήσαμε το πρόβλημα της διαπίστωσης της ευφυΐας στα υποκείμενα εκείνα που θα λάμβαναν μέρος στην κύρια έρευνά μας. Κρίθηκε έτσι αναγκαίο να χορηγηθεί στα προς εξέταση άτομα ένα τεστ που να διασφαλίζει ένα επαρκές νοητικό επίπεδο για τα υποκείμενα αυτά.

Το πρόβλημα της διαπίστωσης της ευφυΐας παρουσιάζει ασφαλώς μεγάλη δυσκολία, δεν θα έπρεπε όμως να παραλειφθεί από εμάς καθώς είναι αδιαμφισβήτητο ότι η ευφυΐα αποτελεί παράγοντα, ο οποίος ρυθμίζει ουσιαστικά την επιτυχία κάθε ανθρώπου σε κάθε τομέα της ζωής του.

Στην εποχή μας διάφορα ειδικά κριτήρια (tests) της εφαρμοσμένης ψυχολογίας χρησιμοποιούνται ευρέως με σκοπό να προσδιορίσουν το βαθμό ευφυΐας του ατόμου, αφού πρώτα έχουν σταθμιστεί σε πληθυσμό ομοιογενή με το εξεταζόμενο άτομο. Τα κριτήρια αυτά αποτελούν άριστα διαγνωστικά μέσα, εάν φυσικά αρχικά πληρούν ορισμένους όρους και κατέχουν ορισμένες ιδιότητες ενός καλού οργάνου μέτρησης. Οι όροι που πρέπει να πληρεί ένα κριτήριο είναι οι ακόλουθοι: *α) Ευκολία και πρακτικότητα στην παρουσίαση και εφαρμογή β) μικρός χρόνος κατά την εφαρμογή, γ) να μη δίνει το τεστ την εντύπωση στο εξεταζόμενο άτομο ότι αποτελεί πειραματόζωο, ειδικότερα στα μικρά παιδιά, δ) να προκαλεί το*

⁶⁶Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ. 149-185.

ενδιαφέρον, ε) να υπάρχει δυνατότητα να παρουσιαστεί υπό τη μορφή παιχνιδιού, στ) να αποκλείει τον παράγοντα της τύχης κατά τη λύση των προβλημάτων του από το υποκείμενο. Οι κυριότερες ιδιότητες ενός καλού κριτηρίου είναι η αξιοπιστία, η ευαισθησία και η εγκυρότητα.⁶⁷

Στην έρευνά μας για να μετρήσουμε την ευφυΐα των υποκειμένων που έλαβαν μέρος, χρησιμοποιήσαμε το μη γλωσσικό έγχρωμο τεστ «Progressive Matrices» (σειρές A, Αβ, Β), το οποίο προορίζεται για παιδιά και κλινικές παρατηρήσεις του Άγγλου ψυχολόγου J.C. Raven. Με το παρόν κριτήριο εισάγεται μια εξαιρετική, απλή και πρακτική μέθοδος μέτρησης της πνευματικής ικανότητας δημοσιευμένο το 1938 με τίτλο «Raven's Progressive Matrices Test».

Σε αυτή την επιλογή οδηγηθήκαμε διότι είναι ένα πρακτικό και εύκολο κατά την παρουσίαση και εφαρμογή του τεστ. Απαιτεί χρόνο 10'-25' λεπτά της ώρας (σύμφωνα με την δική μας εμπειρία). Δεν αιφνιδιάζει το υποκείμενο, στην προκειμένη περίπτωση το μικρό παιδί, και δεν δίνει την εντύπωση σε αυτό ότι αποτελεί πειραματόζωο. Επίσης δίνει την δυνατότητα στον εξεταστή να το παρουσιάσει υπό τη μορφή παιχνιδιού, κινεί το ενδιαφέρον, προκαλεί τη σκέψη και δημιουργεί άμιλλα μεταξύ των εξεταζόμενων υποκειμένων. Ακόμα, τα προβλήματα (ερωτήσεις) του τεστ είναι σε μεγάλο βαθμό άσχετα με την σχολική επίδοση και τις γνώσεις του υποκειμένου. Καθώς πρόκειται για ένα μη γλωσσικό τεστ και δεν απαιτεί γνώσεις και γλωσσική ευχέρεια, μας διευκόλυνε ιδιαίτερα αφού μπορούσε να εφαρμοστεί ακόμα και στον πιο ντροπαλό ή γλωσσικώς υστερούντα μαθητή. Ανήκει στα τεστ εκείνα που δύνανται να εφαρμοστούν από άτομα που πάσχουν από γλωσσικές ανωμαλίες ή ακόμη και πιο σοβαρά προβλήματα όπως γλωσσική παράλυση ή αφωνία. Επιπροσθέτως, οι οδηγίες του είναι εξαιρετικά απλές με αποτέλεσμα να μην απαιτείται γλωσσική κατανόηση.

Το παρόν κριτήριο αποκαλύπτει εάν ένα άτομο είναι ικανό να κάνει συγκρίσεις και να σκέπτεται κατ' αναλογία και, εάν όχι, μέχρι ποιού σημείου είναι ικανό να οργανώσει τις αντιλήψεις του χώρου σε σύνολο συστηματικά διατεταγμένο. Η εκτίμηση της λογικής κρίσης για την συγκεκριμένη ικανότητα των εξεταζόμενων υποκειμένων η οποία δίνεται από το παρόν τεστ, η οποία δεν επηρεάζεται από ειδικά

⁶⁷Τσακρής, Π. (1970). *Η ευφυΐα των ελληνοπαίδων της σχολικής ηλικίας (5 έως 12 ετών)*. Αθήνα: Συγγραφέας, σελ. 14· Raven, J., C. (1956). *Guide to using the Coloured Progressive Matrices. Sets A, AB, B*. London: H., K. Lewis.

ελαττώματα των ατόμων, κυρίως γλωσσικών ανωμαλιών, ευσταθεί από ψυχολογικής άποψης.

5.4.2. (ά) Η σύνθεση του τεστ.

Η σύνθεση του τεστ «Progressive Matrices» του Raven αποτελείται, έπειτα από τροποποίηση του κατασκευαστή, από τρεις σειρές προβλημάτων (Α, Αβ, Β) και κάθε σειρά διαθέτει δώδεκα προβλήματα, δηλαδή συνολικά τριάντα έξι προβλήματα τα οποία παρουσιάζονται έγχρωμα. Τα προβλήματα αυτά έχουν επιλεγεί κυρίως για παιδιά ηλικίας τριών έως δώδεκα ετών, ενώ κάθε σειρά προβλημάτων έχει διαταχθεί με προοδευτική δυσκολία η οποία αυξάνεται όσο προχωρά το παιδί. Κάθε ένα πρόβλημα περιλαμβάνει μια γεωμετρική εικόνα, η οποία στο κάτω δεξί της μέρος έχει ένα κενό, λευκό κομμάτι το οποίο μοιάζει με βάση σίδηρου σιδερώματος ενδυμάτων και το οποίο δίνει την εντύπωση στο εξεταζόμενο άτομο ότι έχει αφαιρεθεί επίτηδες από τη θέση του. Η εικόνα των περισσότερων προβλημάτων διαθέτει ζωηρά χρώματα με σκοπό την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μικρών παιδιών. Πρόκειται για γραμμικά σχέδια αφηρημένης σημασίας.

Κάτω από κάθε γεωμετρική εικόνα έχουν τοποθετηθεί έξι αριθμημένα κομμάτια τα οποία έχουν το σχήμα, την περίμετρο και τις ακριβείς διαστάσεις του κενού, λευκού μέρους που απουσιάζει από την κεντρική γεωμετρική εικόνα. Από τα έξι αυτά κομμάτια, ένα μόνο κάθε φορά ταιριάζει από κάθε άποψη στην εικόνα. Στόχος λοιπόν του εξεταζόμενου υποκειμένου είναι να ανακαλύψει το σωστό κάθε φορά κομμάτι μεταξύ των έξι, και να το τοποθετήσει στη θέση του⁶⁸ ώστε να λυθεί το πρόβλημα.

Από τις 36 ατελείς γεωμετρικές εικόνες του τεστ, άλλες είναι συνεχείς ή παρουσιάζουν ολοκληρωμένα αυτοτελή σχήματα⁶⁹, άλλες διακεκομμένα⁷⁰ και σε άλλες παρεμβάλλονται διάφορα στοιχεία (θέση⁷¹, συμμετρία⁷², αναλογία⁷³), τα οποία

⁶⁸Raven, J., C. (1956). *Guide to using the Coloured Progressive Matrices. Sets A, AB, B.* London: H., K. Lewis.

⁶⁹Βλ. τα προβλήματα με αριθμό: Α1, Α2, Α3 κ.α.

⁷⁰Βλ. τα προβλήματα με αριθμό: Αβ3, Αβ4, Αβ5, κ.α.

⁷¹Βλ. τα προβλήματα με αριθμό: Α1, Α2, κ.α.

⁷²Βλ. τα προβλήματα με αριθμό: Α8, Α12, Αβ4, κ.α.

καθορίζουν την επιλογή και τα οποία πρέπει να λάβει υπόψη του το εξεταζόμενο υποκείμενο ώστε να καταλήξει στη σωστή εκλογή του κομματιού που απαιτείται για τη συμπλήρωση του κενού μέρους της εικόνας.

Η δοκιμασία απαιτεί την παρατήρηση εκ μέρους του ατόμου που εξετάζεται ώστε βάσει του ατελούς μεν αλλά συμμετρικού κατά τα άλλα σχήματος, να αντιληφθεί τη σύνθεσή του ή να ανακαλύψει τις σχέσεις μεταξύ των παρεμβαλλόμενων διάφορων στοιχείων του (θέση, συμμετρία, αναλογία) και να επιλέξει τελικά το κομμάτι εκείνο που αρμόζει από κάθε άποψη και το οποίο είναι το λογικό συμπλήρωμα της εικόνας, ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση καθενός από τα 36 προβλήματα.⁷⁴

5.4.2. (β) Τρόπος εφαρμογής του τεστ.

Στην παρούσα μελέτη εφαρμόσαμε το τεστ στα εξεταζόμενα άτομα μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Με τη μορφή αυτή, το τεστ αποτελείται από 36 φύλλα, όσα δηλαδή και τα προβλήματα. Ο εξεταζόμενος καλείται να υποδείξει στην εξετάστρια, η οποία παρακολουθεί τη διαδικασία, το κομμάτι εκείνο το οποίο ταιριάζει κατά τη γνώμη του κάθε φορά σε κάθε ένα από τα 36 προβλήματα, ενώ η εξετάστρια με τη σειρά της συμπληρώνει σε ειδικό φύλλο απαντήσεων (πρωτόκολλο) τις απαντήσεις του.

5.4.2. (γ) Παρουσίαση και χορήγηση του τεστ στο εξεταζόμενο άτομο.

Κατά τη διαδικασία της έρευνάς μας παρουσιάσαμε το παρόν κριτήριο όπως προαναφέρθηκε με τη βοήθεια του Η/Υ. Αυτό έγινε τόσο για δική μας διευκόλυνση, αλλά περισσότερο για να προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών που θα λάμβαναν μέρος στην παρούσα μελέτη. Η υπόθεσή μας αυτή επιβεβαιώθηκε έπειτα από το τεράστιο ενδιαφέρον που έδειξαν τα μικρά παιδιά, ώστε να βρεθούν στη θέση του εξεταζόμενου ατόμου για να ασχοληθούν με τον Η/Υ. Το τεστ χορηγήθηκε στα υποκείμενα υπό τη μορφή παιχνιδιού, οπότε μετά από τις σχετικές οδηγίες της εξετάστριας, το κάθε εξεταζόμενο άτομο χειριζόταν μόνο του τον Η/Υ. Σπάνια χρειάστηκε η επέμβαση της εξετάστριας στη βοήθεια με τη χρήση του Η/Υ και

⁷³Βλ. τα προβλήματα με αριθμό: Αβ12, Β8, Β9, Β10, κ.α.

⁷⁴Τσακρής, *Η ευφυΐα των ελληνοπαίδων της σχολικής ηλικίας (5 έως 12 ετών)*, ό. π., σελ. 16-18· Raven, *Guide to using the Coloured Progressive Matrices. Sets A, AB, B*, ό.π.

συγκεκριμένα κάτι τέτοιο έγινε μόνο για βοήθεια στη χρήση του «ποντικιού» του υπολογιστή το οποίο χρησιμοποιούνταν από τα υποκείμενα για να υποδείξουν τη σωστή απάντηση στην οθόνη του.

Έπειτα από μια προκαταρκτική συζήτηση, επεξηγηματική της διαδικασίας στο υποκείμενο που εξετάζοταν, η εξετάστρια έγραφε σε ειδικό φύλλο απαντήσεων (πρωτόκολλο), την ημερομηνία και την ώρα εφαρμογής του τεστ. Στο πρωτόκολλο αυτό καταγράφονταν επίσης από την ίδια και η απαντήσεις του υποκειμένου σε κάθε ένα από τα προβλήματα-ερωτήσεις.

Μετά από αυτά ακολουθούσε η παρουσίαση του τεστ υπό τη μορφή παιχνιδιού στον Η/Υ ξεκινώντας από το πρώτο πρόβλημα, το Α1. Η προσπάθειά μας χρειάστηκε κυρίως στην ενθάρρυνση των ατόμων και στην συγκεκριμένη περίπτωση των μικρών παιδιών ώστε να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον και την προσοχή τους. Για να αποβάλλουμε τυχόν δειλία ορισμένων παιδιών χρησιμοποιούσαμε εκφράσεις όπως: «Σου αρέσουν τα παιχνίδια; Έλα, θα παίξουμε ένα παιχνίδι με ζωγραφιές στον Η/Υ. Εδώ μπροστά μας έχουμε μια ζωγραφιά. Κοίταξέ την καλά. Να! Βλέπεις εδώ, λείπει ένα κομματάκι από τη ζωγραφιά. Το έχουν βγάλει από τη θέση του κι εμείς πρέπει να πρέπει να βρούμε το κομματάκι που λείπει και να το βάλουμε πάλι στη θέση του. Το έχουν βάλει ανάμεσα σε αυτά για να μας μπερδέψουν (ενώ παραθέτουμε κάτω από την κεντρική εικόνα του προβλήματος τα έξι κομμάτια τα οποία βρίσκονται το ένα δίπλα στο άλλο, σε δύο σειρές, ανά τρία). Ποιο από αυτά είναι το σωστό που πρέπει να το βάλουμε εδώ; Μόνο ένα είναι αυτό που ταιριάζει! (Δείχνουμε το λευκό μέρος της εικόνας). Μπορείς να χρησιμοποιήσεις το «ποντίκι» του υπολογιστή για να μου δείξεις και να «μαρκάρεις» το κομμάτι που πιστεύεις ότι λείπει!

Εφόσον διαπιστώναμε ότι το άτομο έχει αντιληφθεί το πρώτο πρόβλημα, προχωρούσαμε με τον ίδιο τρόπο και στα υπόλοιπα με την σειρά που εμφανίζονται. Καθ' όλη τη διάρκεια της εξέτασης δεν παραλείπαμε να επαναλαμβάνουμε στον εξεταζόμενο να παρατηρεί με μεγάλη προσοχή την ατελή εικόνα και το κενό της και ότι εάν προσέξει καλά θα βρει ανάμεσα στα έξι το σωστό κομμάτι που λείπει από την εικόνα. Εάν το άτομο δεν αντιλαμβανόταν τις οδηγίες για την επίλυση του πρώτου προβλήματος, προσπαθούσαμε να επαναλάβουμε με όσο πιο απλουστευμένο τρόπο τις παραπάνω οδηγίες ώστε να βοηθήσουμε το παιδί να προχωρήσει με την λύση των προβλημάτων του τεστ. Κάτι τέτοιο δεν χρειάστηκε στην έρευνά μας, καθώς τα

περισσότερα υποκείμενα που εξετάστηκαν κατάλαβαν αμέσως ή σχεδόν αμέσως τις παραπάνω οδηγίες.

Έπειτα, επιτρέπαμε στο παιδί να σκεφτεί και να καταλήξει μόνο του στην επιλογή του κομματιού από το οποίο ήταν ικανοποιημένο και ασχέτως εάν ήταν ορθό ή εσφαλμένο δεχόμασταν την επιλογή του και καταχωρούσαμε στο πρωτόκολλο τον αριθμό του κομματιού που μας υποδείκνυε. Σε κάθε περίπτωση, σωστής ή λανθασμένης απάντησης, δεν υποδεικνύαμε και δεν συμβουλευάμε τον εξεταζόμενο να ξανασκεφτεί την απάντησή του αλλά ενθαρρύναμε το παιδί να συνεχίσει λέγοντας: «Πολύ ωραία τα πας! Συνέχισε έτσι!».

Το παρόν τεστ χορηγήθηκε στα άτομα χωρίς διακοπή από την αρχή μέχρι το τέλος ώσπου να ολοκληρωθούν και τα 36 προβλήματα. Να σημειωθεί εδώ ότι τα τέσσερα πρώτα προβλήματα είναι πολύ εύκολα τα οποία είναι δυνατόν να λυθούν από όλα τα κανονικά παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών και άνω.⁷⁵

5.4.3. Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου των Ι. Βογινδρούκα, Α. Πρωτόπαπα, Γ. Σιδερίδη (Δ.Ε.Λ.).

Η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου αποτελεί μέρος μιας πολύχρονης προσπάθειας για την κατασκευή και εφαρμογή σταθμισμένων εργαλείων σε θέματα γλωσσικής ανάπτυξης στη γλώσσα μας. Τέτοια σταθμισμένα αξιολογητικά εργαλεία είναι πολύ σημαντικά διότι μπορούν να παρέχουν πολύτιμη βοήθεια σε αρμόδιους ερευνητές και επαγγελματίες τόσο στην κατανόηση της αναπτυξιακής πορείας της γλώσσας στα ελληνόπουλα, όσο και στην κατανόηση της και τον καθορισμό της παθολογίας της γλώσσας μας.

Η Δ.Ε.Λ., αποτελεί την ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test (4η έκδοση) της C. Renfrew.⁷⁶ Το εργαλείο αυτό εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1968 στην αγγλική γλώσσα και επανεκδόθηκε αρκετές φορές από τότε. Η τελευταία έκδοσή του ήταν το 1995 και είναι αυτή που χρησιμοποιήθηκε για τη στάθμιση και την μεταφορά του στην Ελληνική γλώσσα.

⁷⁵Τσακρής, *Η ενφύια των ελληνοπαίδων της σχολικής ηλικίας (5 έως 12 ετών)*, ό.π., σελ. 20· Raven, *Guide to using the Coloured Progressive Matrices. Sets A, AB, B*, ό.π.

⁷⁶Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*. Αθήνα: Γλάυκη.

5.4.3. (ά) Η σύνθεση του τεστ.

Η παρούσα δοκιμασία αποτελείται από 50 ασπρόμαυρες εικόνες οι οποίες απεικονίζουν ουσιαστικά. Οι εικόνες αυτές επιλέχθηκαν και κατατάχθηκαν σε αναπτυξιακή σειρά για παιδιά ηλικίας 4-8 ετών. Οι έννοιες που απεικονίζονται προέρχονται από καθημερινά αντικείμενα, γνωστές κατηγορίες αντικειμένων, έννοιες προερχόμενες από παιδικά παραμύθια αλλά και από παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα.

5.4.3. (β) Τρόπος εφαρμογής του τεστ.

Η Δ.Ε.Λ. χορηγείται μεμονωμένα σε κάθε εξεταζόμενο υποκείμενο. Στη συγκεκριμένη δοκιμασία, τα εξεταζόμενα άτομα, καθοδηγούνται και καλούνται από τον εξεταστή να ονομάσουν το αντικείμενο το οποίο κάθε φορά εκείνος θα τους δείχνει χρησιμοποιώντας ένα σετ 50 εικόνων όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Ο εξεταστής συμμετέχοντας διακριτικά, ενημερώνει τον εξεταζόμενο ότι θα του δείξει κάποιες εικόνες και ότι εκείνος με τη σειρά του θα πρέπει να ονομάσει όσες από αυτές τις εικόνες γνωρίζει. Πιο απλά, για να γίνει κατανοητή η διαδικασία σε μικρά παιδιά, ο εξεταστής δείχνοντας την εκάστοτε εικόνα μπορεί να κάνει την ερώτηση: «Τι είναι αυτό;». Κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας, ο εξεταστής συμπληρώνει στο έντυπο βαθμολόγησης τον αριθμό 1 (ένα) όταν δίνεται σωστή απάντηση. Όταν η απάντηση είναι διαφορετική από αυτή που αναγράφεται στο φυλλάδιο βαθμολόγησης, θεωρείται λανθασμένη. Σε αυτήν την περίπτωση, ο εξεταστής σημειώνει τον αριθμό 0 (μηδέν) και σημειώνει στο φυλλάδιο τη λέξη εκείνη που λανθασμένα χρησιμοποίησε ο εξεταζόμενος. Επίσης ο εξεταστής μπορεί να σημειώσει στο ίδιο φυλλάδιο και συμπεριφορές που παρατηρεί κατά τη διάρκεια της εξέτασης.⁷⁷

5.4.3. (γ) Παρουσίαση και χορήγηση του τεστ στο εξεταζόμενο άτομο.

Αφού είχε ολοκληρωθεί η διαδικασία χορήγησης των δυο προηγούμενων δοκιμασιών, η εξέταση συνεχιζόταν με τη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου. Στην περίπτωση όπου το υποκείμενο το ζητούσε γινόταν διάλειμμα ξεκούρασης. Το παιδί μπορούσε να ακολουθήσει το διάλειμμα με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης του (το προγραμματισμένο διάλειμμα του νηπιαγωγείου συνέπιπτε συνήθως με την

⁷⁷Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης, *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*, ό.π., σελ 7-10.

ολοκλήρωση της δεύτερης δοκιμασίας) και να επανέλθει στο χώρο της εξέτασης μόλις το διάλειμμα τελείωνε και τα άλλα παιδιά επέστρεφαν στις δραστηριότητες του ημερήσιου προγράμματος της τάξης τους.

Η διαδικασία ξεκινούσε και πάλι με μια επεξηγηματική συζήτηση ώστε το παιδί να κατανοήσει πλήρως τη δοκιμασία που θα ακολουθούσε. Παρουσιάζαμε στο υποκείμενο που εξεταζόταν το σετ των 50 εικόνων. Του εξηγούσαμε ότι θα του δείχναμε μία μία εικόνα και ότι εκείνο θα έπρεπε να μας ονομάσει όσες από αυτές γνωρίζει. Η εξετάστρια έδειχνε την εικόνα στόχο, ξεκινώντας από το νούμερο 1, και ρωτούσε το υποκείμενο: «Τι είναι αυτό;», «Ξέρεις τι είναι αυτό; Πώς το λένε;». Η εξετάστρια δεν έκανε περαιτέρω διευκρινιστικές ερωτήσεις βοηθώντας το παιδί στην απάντησή του. Εάν το υποκείμενο δεν μπορούσε να απαντήσει στις βασικές αυτές ερωτήσεις βλέποντας την εικόνα, η λέξη θεωρούνταν άγνωστη και η απάντηση προσμετρούνταν ως λανθασμένη. Όπως ήδη αναφέραμε παραπάνω υπήρχε συγκεκριμένος τρόπος αξιολόγησης της σωστής και της λανθασμένης απάντησης και βάσει των κανόνων του εγχειριδίου ολοκληρώσαμε και τις 50 συνεντεύξεις. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, σπάνια, η εξετάστρια χρειάστηκε να παρέμβει στις εικόνες με αριθμό 3,10,18,20,23,25,26,32,33,36,37,39,48,49,50 βλ. παράρτημα Γ, είτε για να απομονώσει το σημείο ή το αντικείμενο μιας εικόνας που αναμενόταν να ονομάσει το παιδί και αυτό δεν ήταν ξεκάθαρο (π.χ. εικόνα 9-10 «Πώς λέγεται αυτό μόνο του;») είτε για να ομαδοποιήσει τα αντικείμενα μιας εικόνας ζητώντας μια λέξη από το υποκείμενο για να ονοματίσει όλα αυτά μαζί (π.χ. εικόνα 39 «Πώς τα λέμε αυτά όλα μαζί;»). Καθ' όλη τη διάρκεια της εξέτασης δεν αποδοκιμάζαμε καμία απάντηση του εξεταζόμενου υποκειμένου αλλά διακριτικά και χωρίς να λαμβάνουμε μέρος στις απαντήσεις του, ενισχύαμε την αυτοπεποίθηση του λέγοντας: «Πολύ ωραία! Τα πας πολύ καλά ως τώρα!», ασχέτως εάν το παιδί έδινε σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

5.4.4. Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (P.P.V.T.-R.), Form L.

Το παρόν εργαλείο μέτρησης και αξιολόγησης του δεκτικού-αντιληπτικού λεξιλογίου ενός ατόμου σε επίπεδο μιας λέξης, αποτελεί τη σταθμισμένη προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα του τεστ PPVT-R από τους Σιδερίδη, Μουζάκη, Σίμο και Πρωτόπαπα (2006), έκδοση η οποία είχε αναθεωρηθεί από τους κατασκευαστές του

εργαλείου, Llyod M. Dunn και Leota M. Dunn, το 1981.⁷⁸ Η αναθεωρημένη αυτή έκδοση αντικατέστησε την αρχική (PPVT) η οποία κατασκευάστηκε και δημοσιεύθηκε από τους προαναφερθέντες πρωτοπόρους στην ειδική εκπαίδευση Dunn και Dunn το 1959.⁷⁹

Το τεστ αυτό έχει αποδειχθεί ένα επιτυχημένο εργαλείο από τη στιγμή που παρουσιάζει το βαθμό απόκτησης του λεξιλογίου ενός ατόμου και ειδικότερα του Ελληνικού λεξιλογίου στην σταθμισμένη στα Ελληνικά δεδομένα έκδοσή του. Παρέχει μια σύντομη εκτίμηση μιας σημαντικής πτυχής της λεκτικής ικανότητας για υποκείμενα που έχουν μεγαλώσει σε ένα τυπικό περιβάλλον στο οποίο ομιλείται η επίσημη Ελληνική γλώσσα. Είναι ένα τεστ επάρκειας το οποίο μετρά μία μόνο σημαντική πτυχή της γενικής νοημοσύνης ενός ατόμου, το λεξιλόγιο.

Αν και κάθε άλλο παρά ιδανικό, το λεξιλόγιο αποτελεί τον καλύτερο ενιαίο δείκτη πρόβλεψης της σχολικής επιτυχίας. Σε προσχολικό επίπεδο τώρα, το τεστ PPVT-R απολαμβάνει ευρείας αποδοχής και δημοτικότητας τα τελευταία χρόνια, λόγω της σημασίας του λεξιλογίου ως μέτρο της ανάπτυξης του παιδιού αλλά και εξαιτίας της εύκολης χορήγησής του ακόμη και σε πολύ μικρά, ανώριμα παιδιά. Το όργανο αυτό από τη στιγμή που αποτελεί ένα μέτρο της σχολικής ικανότητας των υποκειμένων, μπορεί να φανεί χρήσιμο και για την ανάδειξη ευφυϊών ή γλωσσικά υποβαθμισμένων παιδιών τα οποία χρειάζονται ειδική μεταχείριση. Βοηθά επίσης στον προσδιορισμό των αδυνάτων-ανεπιτυχών μαθητών σε σχέση με μια μέτρηση της σχολικής επιτυχίας.

Το συγκεκριμένο όργανο είναι ένα όργανο του οποίου τα χαρακτηριστικά αλλά και η χρησιμότητα της εξέτασης έχουν εκτιμηθεί και του δίνουν τη δυνατότητα να μπορεί να εφαρμοστεί και να χρησιμοποιηθεί για την εξυπηρέτηση ποικιλίας κλινικών ομάδων και σκοπών. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα:

- Η μεμονωμένη χορήγηση.

⁷⁸Simos, P., Sideridis, G., D., Protopapas, A., & Mouzaki, A., (in press). Psychometric evaluation of a Receptive Vocabulary Test for Greek elementary students. Assessment for Effective Intervention, Published online 18 July 2011 DOI: 10.1177/1534508411413254.

⁷⁹Ανακτήθηκε στις 6 Φεβρουαρίου 2012 από <http://www.kids-iq-tests.com/PPVT-R.html>, 06/02/12· Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου 2012 από http://en.wikipedia.org/wiki/Peabody_Picture_Vocabulary_Test.

- Η γρήγορη (η διάρκεια της εξέτασης είναι περίπου 15-20 λεπτά της ώρας) και εύκολη χορήγηση αλλά και εφαρμογή, με δυνατότητα απάντησης-ανταπόκρισης εκ μέρους του υποκειμένου χωρίς περιορισμό χρόνου [untimed administration (to test power than speed)].
- Ο αντικειμενικός και άμεσος τρόπος βαθμολόγησης.
- Κανόνες που παραπέμπουν στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων.
- Δεν απαιτείται προφορική-λεκτική ή γραπτή απάντηση-ανταπόκριση εκ μέρους του εξεταζόμενου υποκειμένου.
- Δεν απαιτείται αναγνωστική ικανότητα εκ μέρους του εξεταζόμενου υποκειμένου.
- Καλύπτει μεγάλο ηλικιακό φάσμα στο οποίο μπορεί να χορηγηθεί (μέσω του τεστ αυτού μπορεί να αξιολογηθεί το δεκτικό λεξιλόγιο ατόμων από 2,60-40 ετών).
- Δεν απαιτείται ειδική εκπαίδευση ή κατάρτιση από τον εξεταστή.

Όλα τα παραπάνω καθιστούν τη δοκιμασία ελκυστική τόσο για την αξιολόγηση της γλώσσας όσο και της γενικής διανοητικής ικανότητας ενός ατόμου αλλά και ατόμων με διανοητική αναπηρία, σοβαρές γλωσσικές διαταραχές ή συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς. Από τη στιγμή που δεν απαιτείται αναγνωστική ικανότητα ή ικανότητα γραπτής ανταπόκρισης, το τεστ φαίνεται να χορηγείται επί ίσοις όροις σε άτομα που δε διαβάζουν ή παρουσιάζουν προβλήματα στον γραπτό λόγο καθώς οι απαντήσεις μπορούν να δοθούν μόλις με μια χειρονομία. Επιπροσθέτως, δεν απαιτείται εκτεταμένη λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ εξεταστή και εξεταζόμενου κάτι που επίσης κάνει το τεστ λιγότερο «απειλητικό» σε σχέση με άλλα. Συνεπώς, ακόμη και αυτιστικά ή ψυχωτικά άτομα μπορούν να το εφαρμόσουν επιτυχώς. Οι εικόνες που παρουσιάζονται στα υποκείμενα που εξετάζονται αποτελούν απλά, ξεκάθαρα, ασπρόμαυρα σκίτσα οπότε είναι δυνατόν να χορηγηθεί ακόμα και σε άτομα με οπτικές-αντιληπτικές δυσκολίες. Γίνεται όμως κατανοητό ότι αποκλείονται κωφά ή τυφλά άτομα. Η μεμονωμένη χορήγησή του όπως προαναφέρθηκε είναι ένας παράγοντας που συνηγορεί επίσης υπέρ του τεστ στο γενικότερο σύνολο των κλινικών χρήσεών του για υποκείμενα που δυσκολεύονται να συνεργαστούν και να λάβουν μέρος σε ομαδικά τεστ.

Ένας ακόμη τομέας εφαρμογής και χρήσης του τεστ είναι και ο επαγγελματικός. Παρουσιάζεται ως ένα σημαντικό εργαλείο στην αναζήτηση

κατάλληλων ατόμων για τη στελέχωση θέσεων αφού μπορεί να χορηγηθεί και σε ενήλικα άτομα, δίνοντας επαρκή στοιχεία για αυτά όσον αφορά στην κατανόηση του λεξιλογίου.

Τέλος, εξαιρετική εφαρμογή βρίσκει επίσης στα πλαίσια ερευνητικών εργασιών και μελετών. Είναι ένα μη χρονοβόρο εργαλείο ως προς τη χορήγηση αλλά και την βαθμολόγησή του και παρέχει σημαντικές πληροφορίες για υποκείμενα σε πολλές επιστημονικές μελέτες. Επίσης με τα χρόνια έχει αποδειχθεί σημαντικό στη μελέτη διαφόρων φαινομένων, όπως οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων σε επίπεδο δεκτικού λεξιλογίου, η επίδραση των έγχρωμων εικόνων έναντι των ασπρόμαυρων στην επίδοση των υποκειμένων, η επίδραση του φύλου και της φυλής του εξεταζόμενου ατόμου στην επίδοσή του και της συνδεδεμένης με όλα αυτά χρησιμότητας των διαφορετικών τρόπων παρουσίασης των στοιχείων ενός τεστ.

Κλείνοντας, κρίνουμε σημαντικό εδώ να αναφέρουμε ότι ακριβώς όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που κάνουν το συγκεκριμένο εργαλείο ιδιαίτερα ελκυστικό – η απλότητα, η ευκολία και η σύντομη φύση του- αποτελούν συγχρόνως και τους σοβαρούς του περιορισμούς, εάν καταλήγουν σε πρόχειρη εφαρμογή-χορήγηση και βαθμολόγηση. Ελλοχεύει ο κίνδυνος της υπεργενίκευσης των αποτελεσμάτων με βάση μόνο μια πτυχή των σύνθετων τομέων (γλωσσικού και γνωστικού). Αντ' αυτού, το τεστ αυτό θα πρέπει να θεωρηθεί μόνο ως γεγονός που υποδηλώνει το «σημερινό» επίπεδο ενός προσώπου το οποίο οδηγεί σε μια μελέτη κατανόησής του ή ως μέρος μιας σειράς δοκιμασιών. Ακόμα, πρέπει εδώ να επισημάνουμε ότι το παρόν τεστ δεν μετρά το σύνολο του δεκτικού λεξιλογίου ενός ατόμου, αλλά το σύνολο των λέξεων που το αντικείμενο αναφοράς τους μπορεί να απεικονιστεί με ασπρόμαυρες ζωγραφιές. Οι εξεταζόμενες λέξεις εκφωνούνται με τον τύπο του 'γ προσώπου ενικού στην σταθμισμένη στα ελληνικά έκδοσή του, έτσι λέξεις που ανήκουν στις γραμματικές κατηγορίες των αφηρημένων ουσιαστικών, των επιθέτων, των επιρρημάτων, πολλά ρήματα (π.χ. λέξεις όπως: κατάπληξη, χαζούτσικος, καφετής, υπεραγαπώ, ξαναβλέπω) και λειτουργικές λέξεις βρίσκονται εκτός του δείγματος των εξεταζόμενων λέξεων και φυσικά δεν μετρούνται στο δεκτικό λεξιλόγιο των υποκειμένων. Επίσης, μέσω αυτού και αντίστοιχων τεστ δεν μπορούν να δοθούν πληροφορίες σχετικά με τις γραμματικές κατηγορίες των λέξεων που κατανοεί ένα άτομο, από τη στιγμή που δεν υπάρχουν λέξεις από όλες τις γραμματικές κατηγορίες στο δείγμα των εξεταζόμενων λέξεων. Επιπροσθέτως, το κριτήριο αυτό κρίνεται

ανεπαρκές ως προς τον έλεγχο της γνώσης των πολύσημων και ομόγραφων λέξεων καθώς κάθε εξεταζόμενη λέξη εικονογραφείται με βάση την πιο γνωστή σημασία της. Δεν αποκλείεται έτσι όμως το ενδεχόμενο τα υποκείμενα να μη σκεφτούν ή να αγνοούν τη στιγμή της εξέτασης τη σημασία αυτή με αποτέλεσμα η λέξη να προσμετρηθεί σε αυτά ως άγνωστη ενώ εκείνα μπορεί να τη γνωρίζουν με μία άλλη σημασία της που δεν απεικονίζεται στις καρτέλες. Έτσι το τεστ αυτό, λόγω των εγγενών αδυναμιών του, δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την μέτρηση του δεκτικού λεξιλογίου ενός ατόμου σε απόλυτους αριθμούς. Όπως παραπάνω επισημάναμε χρησιμοποιείται με σκοπό την σχετική εκτίμηση του δεκτικού λεξιλογίου ενός υποκειμένου, εκφρασμένη με αξιόπιστο δείκτη.⁸⁰

5.4.4. (ά) Η σύνθεση του τεστ.

Η παρούσα έκδοση του PPVT-R form L, περιλαμβάνει, έπειτα από την προσαρμογή της στα Ελληνικά δεδομένα, 173 καρτέλες (σταυροειδώς χωρισμένες σε τέσσερα ίσα μέρη) σημασιολογικής αναγνώρισης λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας⁸¹ έναντι των 175 της αντίστοιχης αγγλικής έκδοσης.⁸² Σε κάθε μια από αυτές τις 173 καρτέλες απλών, ασπρόμαυρων και ξεκάθαρων σκίτσων, εικονογραφείται ένα αντικείμενο ή μια πράξη-ενέργεια. Ο εξεταζόμενος καλείται να υποδείξει πάνω στην εκάστοτε καρτέλα τη ζωγραφιά, μεταξύ των τεσσάρων που του παρουσιάζονται, που απεικονίζει το αντικείμενο αναφοράς μιας λέξης-ερεθίσματος η οποία εκφέρεται προφορικά (ουσιαστικό, ρήμα ή επίθετο) μέσω του εξεταστή ή μέσω του Η/Υ (στη δική μας περίπτωση). Η χορήγηση του τεστ γίνεται ατομικά.⁸³

⁸⁰Dunn, L., M. & Dunn, L., M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (P.P.V.T.-R). Forms L and M, Manual*. Minnesota: American Guidance Service-A.G.S., σελ.1-4· Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ.73-75· Λυράκος Γ. (2006). Προκαταρτική στάθμιση της δοκιμασίας προσληπτικού λεξιλογίου Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT R) στον Ελληνικό πληθυσμό, ανακτήθηκε στις 21 Απριλίου 2012 από http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/0/7/4/metadata-dlibf2d2582fde3cd39192a1da99446953b0_1241683690.tkl, σελ. 2, 5-7.

⁸¹ Ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου 2012 από <http://www.dismathis.gr/ergaleia.pdf>.

⁸²Dunn, & Dunn, *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (P.P.V.T.-R). Forms L and M, Manual*, ό.π., σελ.1-4· Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ.73-75.

5.4.4. (β) Παρουσίαση και χορήγηση του τεστ στο εξεταζόμενο άτομο.

Στην παρούσα μελέτη η ερευνητική διαδικασία για κάθε εξεταζόμενο υποκείμενο ολοκληρωνόταν με τη χορήγηση και του τέταρτου στη σειρά τεστ, του τεστ PPVT-R, form L. Η δοκιμασία αυτή χορηγούνταν όπως προαναφέρθηκε εξ' ολοκλήρου μέσω Η/Υ. Αφού εξηγήσαμε προφορικά στον εξεταζόμενο τη διαδικασία που έπρεπε να ακολουθήσει, έπειτα περνούσαμε στην πρακτική εξάσκηση μαζί του μέσω της παρουσίας πέντε δοκιμαστικών καρτελών, οι οποίες εξαιρούνταν φυσικά της επίσημης εξέτασης και είχαν ως στόχο την εξοικείωση και κατανόηση εκ μέρους του εξεταζόμενου της διαδικασίας του τεστ. Στην φάση αυτή, πέντε καρτέλες εμφανίζονταν στην οθόνη του υπολογιστή μία μία κάθε φορά, και η εξετάστρια εκφωνούσε μια λέξη η οποία αντιστοιχούσε σε μία μόνο εικόνα-ζωγραφιά εκ των τεσσάρων της εκάστοτε καρτέλας. Το υποκείμενο καλούνταν τότε να υποδείξει την σωστή εικόνα, στην οθόνη του υπολογιστή, που αντιστοιχούσε στη λέξη που είχε εκφωνηθεί νωρίτερα από την εξετάστρια. Αφού ολοκληρωνόταν η συγκεκριμένη διαδικασία και για τις πέντε δοκιμαστικές καρτέλες και το παιδί έδειχνε έτοιμο, προχωρούσαμε στην επίσημη εξέταση. Ένα cd με το αντίστοιχο πρόγραμμα τοποθετούνταν έπειτα στον Η/Υ από την εξετάστρια. Πριν αρχίσει η διαδικασία των «ερωτήσεων», το αρχικό στάδιο της έναρξης του τεστ ήταν η ηλεκτρονική καταγραφή της ηλικίας και του φύλου του εξεταζόμενου παιδιού καθώς και της ημερομηνίας και ώρας διεξαγωγής της δοκιμασίας. Επίσης σε κάθε παιδί στο ίδιο αυτό αρχικό στάδιο καταγραφής των βασικών στοιχείων του, δινόταν σε αυτό και ένας ξεχωριστός αριθμητικός κωδικός για την αρχειοθέτηση των απαντήσεών του σε ειδικό αρχείο συγκεντρωτικών δεδομένων στον Η/Υ. Τότε η κατάλληλη καρτέλα, βάσει της ηλικίας του ατόμου, παρουσιαζόταν στην οθόνη του υπολογιστή ώστε αυτό να ξεκινήσει την επίσημη εξέταση. Η λέξη στόχος εκφωνούνταν κατά τη φάση αυτή από τον Η/Υ μέσω του προγράμματος που «έτρεχε». Το παιδί εφ' όσον ήταν εξοικειωμένο με τον υπολογιστή μπορούσε μόνο του να χειρίζεται το «ποντίκι» και να «μαρκάρει» τη σωστή εικόνα. Σε περίπτωση που το παιδί δεν είχε κατακτήσει ακόμα αυτή την ικανότητα η εξετάστρια παρενέβαινε μόνο ως εκτελεστικό όργανο,

⁸³Simos, Sideridis, Protopapas, & Mouzaki, (in press). Psychometric evaluation of a Receptive Vocabulary Test for Greek elementary students. Assessment for Effective Intervention, Published online 18 July 2011 DOI: 10.1177/1534508411413254, ό.π., Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ.73-75.

χωρίς να επεμβαίνει στη διαδικασία και να επηρεάζει τις απαντήσεις του υποκειμένου, χειριζόμενη το «ποντίκι» του υπολογιστή «μαρκάροντας» την εικόνα που υποδείκνυε το παιδί αλλά αυτή τη φορά με το χέρι του πάνω στην οθόνη. Στην δική μας περίπτωση μόνο δυο φορές χρειάστηκε κάτι τέτοιο. Σχεδόν όλα τα παιδιά ήταν σε θέση να χειρίζονται μόνα τους τον υπολογιστή και ο ρόλος της εξετάστριας περιορίστηκε σε αυτόν της απλής παρακολούθησης της διαδικασίας για τον έλεγχο της πορείας της από το κάθε εξεταζόμενο άτομο. Η εξέταση συνεχιζόταν με αυξανόμενη δυσκολία, ενώ διακόπτονταν αυτόματα όταν το άτομο που εξεταζόταν αποτύγχανε στην αναγνώριση 8 λέξεων σε 10 διαδοχικές ερωτήσεις. Έτσι με βάση αυτό, στο τέλος της διαδικασίας η βαθμολογία κάθε παιδιού καθοριζόταν ύστερα από την αφαίρεση του συνολικού αριθμού των λανθασμένων απαντήσεων από τον αριθμό της τελευταίας ερώτησης στην οποία έφτασε ο εξεταζόμενος.

Τέλος, θα θέλαμε εδώ να αναφέρουμε ότι το συγκεκριμένο τεστ ήταν το πιο ελκυστικό και αυτό που απέσπασε τα θετικότερα σχόλια από τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα σε σχέση με τα άλλα τρία που χορηγήσαμε. Η διαδικασία τα ενθουσίαζε με αποτέλεσμα να ζητάνε την επανάληψή της μετά το τέλος της δοκιμασίας.

5.5. Η διαδικασία της έρευνας.

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από 5 Μαΐου έως 9 Ιουνίου 2010 στα νηπιαγωγεία στα οποία φοιτούσαν τα υποκείμενα που αποτέλεσαν το δείγμα μας. Ο προγραμματισμός της παρούσας έρευνας και της διεξαγωγής της, έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε τη μια μέρα να διεξάγονται συνεντεύξεις σε νηπιαγωγείο αστικής περιοχής και την επομένη σε νηπιαγωγείο αγροτικής περιοχής. Κάτι τέτοιο προγραμματίστηκε ακριβώς έτσι, ώστε το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας (συνολικά 36 ημέρες) να μην επηρεάσει τα αποτελέσματα ως προς τη μεταβλητή της γεωγραφικής περιοχής.

Η εκάστοτε συνέντευξη διεξαγόταν ατομικά, με ένα μόνο νήπιο κάθε φορά, σε κάποιο ήσυχο μέρος στο χώρο του νηπιαγωγείου (γραφείο νηπιαγωγού, κενή αίθουσα συστεγαζόμενου σχολικού κτηρίου κ.α.).

Η ερευνήτρια, πριν από την ημέρα διεξαγωγής των συνεντεύξεων είτε είχε ήδη επισκεφθεί κάθε νηπιαγωγείο 1-2 φορές (κυρίως στο πλαίσιο της πιλοτικής έρευνας), είτε είχε μιλήσει προσωπικά με τη νηπιαγωγό κάθε τμήματος του οποίου τα

παιδιά θα λάμβαναν μέρος στην έρευνα. Είχε ήδη πάρει την έγκριση της νηπιαγωγού του τμήματος και της προϊσταμένης του εκάστοτε νηπιαγωγείου, εξηγώντας τους αναλυτικά την ερευνητική διαδικασία και το σκοπό αυτής. Επίσης, σε συνεννόηση με τη νηπιαγωγό της τάξης, τις περισσότερες φορές ανακοινωνόταν στα παιδιά από την προηγούμενη ημέρα η επικείμενη επίσκεψή της. Όλα τα παραπάνω συνέβαλαν στη δημιουργία φιλικής ατμόσφαιρας και οικείου κλίματος μεταξύ ερευνήτριας και νηπίων με αποτέλεσμα η συνέντευξη να γίνεται πιο εύκολη και πιο φυσική. Η συνέντευξη και η προσέγγιση των παιδιών γινόταν με παιγνιώδη τρόπο, κατάλληλο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Την ημέρα διεξαγωγής της έρευνας η ερευνήτρια, πήγαινε νωρίς το πρωί στο νηπιαγωγείο, νωρίτερα από την έλευση των παιδιών, για να ετοιμάσει κατάλληλα τα εργαλεία της συνέντευξης και το χώρο στον οποίο θα διεξαγόταν αυτή, κρατώντας έναν φορητό ηλεκτρονικό υπολογιστή, ένα μικρό μαγνητόφωνο, δελτία συνέντευξης και τις απαιτούμενες καρτέλες με εικόνες οι οποίες χρησιμοποιούνταν για τη χορήγηση ενός από τα τέσσερα ερευνητικά εργαλεία (Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου). Τα υπόλοιπα τρία ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη χορηγήθηκαν είτε μέσω Η/Υ είτε μέσω προφορικής συνέντευξης και καταγραφής αυτής στα αντίστοιχα δελτία. Τα δελτία συνέντευξης ήταν απαραίτητα για τα τρία από τα τέσσερα τεστ τα οποία χορηγούνταν στο παιδί, καθώς αρχείο για το Peabody Picture Vocabulary Test- Revised διατηρούσε το ίδιο το πρόγραμμα του εργαλείου αυτού στον Η/Υ όπου εξ' ολοκλήρου χορηγούνταν. Ο Η/Υ αποτέλεσε το αντικείμενο με το οποίο κινητοποιούνταν άμεσα το ενδιαφέρον των υποκειμένων. Για όλα τα προαναφερθέντα εργαλεία θα γίνει εκτενής αναφορά παρακάτω.

Η ερευνήτρια καλημερίζοντας αρχικά όλα τα παιδιά εξηγούσε την πρώτη ημέρα που ερχόταν σε επαφή με ολόκληρη την τάξη ότι θα χρειαστεί βοήθεια από τα μεγαλύτερα παιδιά του τμήματος, με τα οποία θα απομονωνόταν ατομικά σε ήσυχο χώρο για να παίξουν παιχνίδια στον Η/Υ και να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων. Σε όλα τα νηπιαγωγεία που επισκεφθήκαμε τα παιδιά αμέσως έδειχναν οικειοθελώς το ενδιαφέρον τους και ήθελαν με χαρά να συμμετάσχουν. Πολύ σημαντικό βοήθημα, όπως ήδη αναφέραμε, ήταν η ύπαρξη του Η/Υ, εργαλείο που στις μέρες μας και βάσει της εμπειρίας μας, (η ερευνήτρια είναι νηπιαγωγός και ή ίδια στο επάγγελμα), το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών ακόμα και αυτής της ηλικίας είναι εξοικειωμένο σε ικανοποιητικό βαθμό. Πολύ συχνά κατά τη διάρκεια

διεξαγωγής της έρευνάς μας, στα περισσότερα νηπιαγωγεία που επισκεφθήκαμε, παιδιά μικρότερης ηλικίας (προνήπια) από αυτήν που είχαμε επιλέξει ως καταλληλότερη για το δείγμα μας, ήθελαν και αυτά να λάβουν μέρος στην έρευνα. Για να μην προκληθούν προβλήματα στην ομαλή εξέλιξη του ημερησίου προγράμματος κάθε τμήματος και επίσης σε μια προσπάθεια να μην δυσαρεστηθούν τα παιδιά αυτά, σε όποιες περιπτώσεις μας το επέτρεψε ο χρόνος διευκολύναμε όσα παιδιά το ήθελαν να ασχοληθούν με τα τεστ (ειδικότερα με αυτά που ήταν σε μορφή παιχνιδιού στον Η/Υ), χωρίς φυσικά να λάβουμε υπ' όψιν μας τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους στην παρούσα μελέτη.

Δύο από τέσσερα τεστ που εκτελούσαν τα παιδιά (Peabody Picture Vocabulary Test-Revised και Raven Test) χορηγούνταν με ειδικά για τα τεστ αυτά προγράμματα στον υπολογιστή. Επιπροσθέτως, αξίζει να αναφερθεί εδώ, ότι πριν από την επίσημη χορήγηση καθενός από τα τέσσερα ερευνητικά εργαλεία, υπήρχε ένα επεξηγηματικό πρώτο στάδιο, κατά το οποίο η ερευνήτρια εξηγούσε, με ένα δικό της παράδειγμα, τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί στο εξεταζόμενο υποκείμενο. Εφόσον το παιδί έδειχνε να έχει κατανοήσει τον τρόπο λειτουργίας κάθε τεστ, ξεκινούσε η επίσημη συνέντευξη-χορήγηση του.

Για να μπορέσουμε να επεξεργαστούμε και να αναλύσουμε τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε στην παρούσα έρευνα, κατασκευάσαμε ένα Πρωτόκολλο Συνέντευξης για κάθε υποκείμενο σε κάθε διαφορετικό τεστ, όπου καταχωρίσαμε αναλυτικά τις επιδόσεις του όπως αυτές προέκυπταν είτε από το Δελτίο Συνέντευξης του τεστ, είτε από το αρχείο που διατηρούσε ο Η/Υ για όσα τεστ χορηγήθηκαν μέσω αυτού. Επίσης, στο Πρωτόκολλο αυτό Συνέντευξης καταγράφονταν στο τέλος της ημερήσιας ερευνητικής δραστηριότητας με τη βοήθεια της νηπιαγωγού και του βιβλίου μητρώου του νηπιαγωγείου:

- τα προσωπικά στοιχεία του εκάστοτε παιδιού που θα λάμβανε μέρος στην έρευνα: το όνομα και η γεωγραφική περιοχή του νηπιαγωγείου που φοιτά, η ηλικία και το φύλο του.

Συνολικά στη συγκεκριμένη εργασία, συντάξαμε 50 Πρωτόκολλα Συνέντευξης και από ένα Δελτίο Συνέντευξης για κάθε ένα από τα τέσσερα τεστ που χορηγήσαμε στους εξεταζόμενους όπου πέρα από τις απαντήσεις του υποκειμένου που εξεταζόταν, περιελάμβανε την ημερομηνία και την ώρα της εξέτασης καθώς και άλλες πληροφορίες για τη γενικότερη συμπεριφορά του ατόμου όταν αυτό κρίθηκε

απαραίτητο προς σχολιασμό. Για την επεξεργασία των δεδομένων προχωρήσαμε στη κωδικοποίηση και καταχώρισή τους στον Η/Υ. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S.⁸⁴

⁸⁴Howitt, D., Cramer, D. (2010). *Στατιστική με το SPSS 16. Με εφαρμογές στην Ψυχολογία και τις Κοινωνικές Επιστήμες*, επιμ. Σ. Κοντάκος. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

ΜΕΡΟΣ Β
ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα που περιγράφουν τις επιδόσεις των υποκειμένων της έρευνάς μας στις τέσσερις δοκιμασίες στις οποίες έλαβαν μέρος και μετρήθηκαν.

6.1. Δείγμα

Το δείγμα περιλαμβάνει 50 νήπια, με μέσο όρο ηλικίας 5.44 έτη, τυπική απόκλιση 0.5 έτη και εύρος 5 έως 6 έτη, 33 (66%) κορίτσια και 17 (34%) αγόρια. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, το 66% του δείγματος (33 νήπια) είναι κορίτσια και το 34% (17 νήπια) αγόρια. Το ποσοστά των αγοριών και κοριτσιών δεν διέφεραν σημαντικά ως προς την ηλικία.

Πίνακας 1. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συνδυαστικές συχνότητες) νηπίων ως προς το φύλο και την ηλικία.

Ηλικία	Φύλο					
	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
5 έτη	11	64.7	17	51.5	28	56
6 έτη	6	35.3	16	48.5	22	44
Σύνολο	17	34	33	66	50	100

Σημείωση: Οι σχετικές συνδυαστικές συχνότητες έχουν υπολογιστεί ως προς το φύλο.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων (62%: 11 νήπια από αγροτική περιοχή και 20 νήπια από αστική περιοχή) φοιτούσαν σε κλασικό ωράριο σχολείου, ενώ το 38% (9 νήπια από αγροτική περιοχή και 10 νήπια από αστική περιοχή) φοιτούσαν σε ολοήμερο ωράριο σχολείου. Το 40% (20 παιδιά) των νηπίων προέρχεται από αγροτική περιοχή και το 60% (30 παιδιά) από αστική περιοχή (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συνδυαστικές συχνότητες) νηπίων ως προς το σχολείο φοίτησης και την περιοχή κατοικίας.

Σχολείο	Σχολείο					
	Ολοήμερο		Κλασικό		Σύνολο	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Αγροτική	9	47.4	11	35.5	20	40
Αστική	10	52.6	20	64.5	30	60
Σύνολο	19	38	31	62	50	100

Σημείωση: Οι σχετικές συνδυαστικές συχνότητες έχουν υπολογιστεί ως προς το σχολείο φοίτησης.

6.2. Ευρήματα

Για να διερευνηθούν **α.** οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, στις δοκιμασίες του τεστ-Οικονομίδα, της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου, της Δοκιμασίας Peabody Picture Vocabulary Test και του Raven Test, **β.** οι διαφορές μεταξύ παιδιών που φοιτούν στο ολοήμερο και κλασικό νηπιαγωγείο στις δοκιμασίες του τεστ-Οικονομίδα, της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου, της Δοκιμασίας Peabody Picture Vocabulary Test και του Raven Test, και **γ.** οι διαφορές μεταξύ παιδιών αστικών και αγροτικών περιοχών στις δοκιμασίες του τεστ-Οικονομίδα, της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου, της Δοκιμασίας Peabody Picture Vocabulary Test και του Raven Test χρησιμοποιήθηκε η χρήση του t-test.

Τα ποσοστά των μαθητών με υψηλές, μέτριες και χαμηλές βαθμολογίες στις δοκιμασίες του τεστ-Οικονομίδα, της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου, της Δοκιμασίας Peabody Picture Vocabulary Test και του Raven Test διερευνήθηκαν με περιγραφικές αναλύσεις των εκατοστιαίων ποσοστών.

Προκειμένου να εξεταστεί η σχέση μεταξύ μέσων όρων των ενοτήτων του τεστ-Οικονομίδα με τους μέσους όρους των υπόλοιπων δοκιμασιών (Δοκιμασία

Εκφραστικού Λεξιλογίου, Δοκιμασία Peabody Picture Vocabulary Test, Raven Test) διενεργήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης με συντελεστή συσχέτισης το Δείκτη Pearson r.

α. Τεστ-Οικονομίδα ως προς το φύλο, το σχολείο φοίτησης και την περιοχή κατοικίας των νηπίων.

Οι διαφορές στη βαθμολογία του τεστ-Οικονομίδα ως προς το φύλο, το σχολείο φοίτησης και την περιοχή κατοικίας των νηπίων εξετάστηκαν με τη χρήση του t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Οι λεξιλογικές κατηγορίες (οι πτυχές δηλαδή του δεκτικού λεξιλογίου που ερευνήσαμε: **1.** συνολικό δεκτικό λεξιλόγιο και τέσσερις γραμματικές κατηγορίες: **2.** ουσιαστικά, **3.** ρήματα, **4.** επίθετα, **5.** επιρρήματα) από τις οποίες αποτελείται το τεστ αποτέλεσαν τις εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν το φύλο, το σχολείο φοίτησης και η περιοχή κατοικίας των μαθητών (περιοχή έδρας του νηπιαγωγείου).

Τεστ-Οικονομίδα ως προς το φύλο των νηπίων.

Στην ανάλυση που ακολουθεί εξετάζουμε τη σχέση του φύλου (αγόρι ή κορίτσι) με το μέγεθος και τη σύσταση κατά τις γραμματικές κατηγορίες των ουσιαστικών, ρημάτων, επιθέτων και επιρρημάτων του δεκτικού λεξιλογίου παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Σκοπός μας είναι ο έλεγχος της τρίτης γενικής υπόθεσης, σύμφωνα με την οποία δεν αναμένεται το φύλο να επηρεάζει σημαντικά ούτε το μέγεθος του δεκτικού λεξιλογίου συνολικά ούτε και κατά γραμματική κατηγορία.

Τα αποτελέσματα του t-test δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά το μέγεθος του δεκτικού λεξιλογίου τους συνολικά και κατά γραμματική κατηγορία στο τεστ-Οικονομίδα, οι οποίες να σχετίζονται με το φύλο των παιδιών. Η συνολική βαθμολογία του τεστ ήταν 77.6 με εύρος από 17 έως 128 μονάδες. Ο συνολικός μέσος όρος στα ουσιαστικά ήταν 42.6 με εύρος από 9 έως 69 μονάδες. Στα ρήματα ο μέσος όρος ήταν 13.9 με εύρος από 5 έως 19 μονάδες, στα επίθετα ο μέσος όρος ήταν 12.66 με εύρος από 5 έως 19 μονάδες. Τέλος, στα επιρρήματα, ο μέσος όρος ήταν 7.7 με εύρος από 0 έως 25 μονάδες (Πίνακας 3).

Όπως παρατηρούμε από τον παρακάτω πίνακα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα αποτελέσματα των δύο φύλων τόσο από πλευράς μεγέθους στο συνολικό δεκτικό λεξιλόγιο όσο και ξεχωριστά στις γραμματικές κατηγορίες σχεδόν ταυτίζονται. Οι

διαφορές μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά στους μέσους όρους των κατανοητών λέξεων κάθε γραμματικής κατηγορίας είναι πολύ μικρές.

Επομένως, τα δεδομένα της έρευνας, όπως παρουσιάζονται στον (Πίνακα 3), επαληθεύουν πλήρως τη σχετική ερευνητική μας υπόθεση, με την οποία δεν υπάρχουν ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ηλικίας 5-6 ετών στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά το μέγεθος του συνολικού δεκτικού λεξιλογίου τους αλλά και ξεχωριστά κατά γραμματική κατηγορία.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του τεστ-Οικονομίδα ως προς το φύλο των νηπίων.

<i>Τεστ-Οικονομίδα</i>	<i>Φύλο</i>						
	<i>Αγόρια</i>		<i>Κορίτσια</i>		<i>Σύνολο</i>		
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>t-τιμή</i>
<i>Ουσιαστικά</i>	42.8	9.04	42.3	11.42	42.6	10.6	-0.16
<i>Ρήματα</i>	12.9	3.51	14.4	3.5	13.9	3.5	1.18
<i>Επίθετα</i>	11.9	4.41	13.0	4.7	12.66	4.6	0.79
<i>Επιρρήματα</i>	7.7	1.7	7.7	1.4	7.7	1.5	0.04
<i>Σύνολο</i>	76	18	78.5	20.8	77.6	19.7	0.41

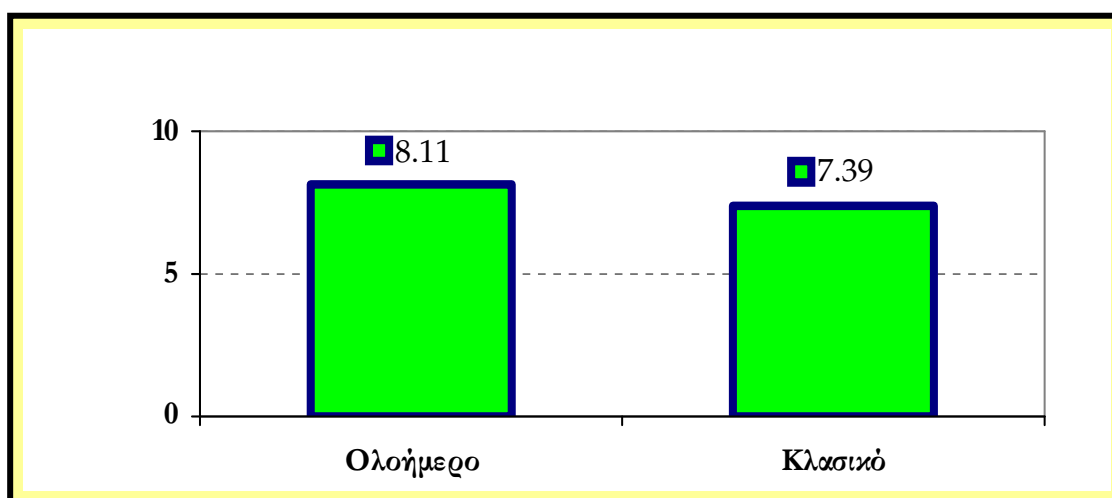
Τεστ-Οικονομίδα ως προς το σχολείο φοίτησης των νηπίων.

Στην ανάλυση που ακολουθεί εξετάζουμε τη σχέση του τύπου σχολείου (κλασικό ή ολοήμερο ωράριο φοίτησης) με το μέγεθος και τη σύσταση κατά τις γραμματικές κατηγορίες των ουσιαστικών, ρημάτων, επιθέτων και επιρρημάτων του δεκτικού λεξιλογίου παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Σκοπός μας είναι ο έλεγχος της τέταρτης γενικής υπόθεσης, σύμφωνα με την οποία ο τύπος σχολείου επηρεάζει αφενός το μέγεθος του δεκτικού λεξιλογίου παιδιών ηλικίας 5-6 ετών συνολικά και

κατά γραμματική κατηγορία και αφετέρου επηρεάζει τα ποσοστά με τα οποία συμμετέχουν οι τέσσερις γραμματικές κατηγορίες στο συνολικό δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών αυτών προς όφελος εκείνων που φοιτούν σε ολόημερο ωράριο.

Τα αποτελέσματα του t-test δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά το μέγεθος του δεκτικού λεξιλογίου τους συνολικά και κατά γραμματική κατηγορία στο τεστ-Οικονομίδα, οι οποίες να οφείλονται στον τύπο σχολείου και το ωράριο φοίτησης των νηπίων. Ωστόσο, φαίνεται μια τάση προς διαφοροποίηση στους μέσους όρους των επιρρημάτων υπέρ του ολόημερου ωραρίου φοίτησης $t=1.88$, $p=0.07$. Ο μέσος όρος στα επιρρήματα ήταν για το ολόημερο σχολείο $M.O.=8.11$ και για το κλασικό $M.O.=7.39$ (Γράφημα 1).

Επομένως, τα δεδομένα της έρευνας, δεν επαληθεύουν τη σχετική ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν ανάμεσα στα νήπια που φοιτούν σε κλασικό ή ολόημερο ωράριο νηπιαγωγείο, ηλικίας 5-6 ετών, στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά το μέγεθος του συνολικού δεκτικού λεξιλογίου τους αλλά και ξεχωριστά κατά γραμματική κατηγορία.



Γράφημα 1. Μέσοι όροι στην ενότητα των επιρρημάτων ως προς το σχολείο φοίτησης των νηπίων.

Τεστ-Οικονομίδα ως προς την περιοχή κατοικίας των νηπίων.

Στην ανάλυση που ακολουθεί εξετάζουμε τη σχέση της περιοχής μόνιμης κατοικίας (αστικής ή αγροτικής) με το μέγεθος και τη σύσταση κατά τις γραμματικές κατηγορίες των ουσιαστικών, ρημάτων, επιθέτων και επιρρημάτων του δεκτικού

λεξιλογίου παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Σκοπός μας είναι ο έλεγχος της δεύτερης γενικής υπόθεσης, σύμφωνα με την οποία η γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας επηρεάζει αφενός το μέγεθος του δεκτικού λεξιλογίου παιδιών ηλικίας 5-6 ετών συνολικά και κατά γραμματική κατηγορία και αφετέρου επηρεάζει τα ποσοστά με τα οποία συμμετέχουν οι τέσσερις γραμματικές κατηγορίες στο συνολικό δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών αυτών προς όφελος εκείνων που κατοικούν σε αστικές περιοχές.

Τα αποτελέσματα του t-test δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά το μέγεθος του δεκτικού λεξιλογίου τους συνολικά και κατά γραμματική κατηγορία στο τεστ-Οικονομίδα, οι οποίες να οφείλονται στη γεωγραφική περιοχή (αστική και αγροτική) μόνιμης κατοικίας των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Συνεπώς, τα δεδομένα της έρευνας, δεν επαληθεύουν τη σχετική ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν ανάμεσα στα νήπια που κατοικούν σε αστικές και αγροτικές περιοχές, ηλικίας 5-6 ετών, στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά το μέγεθος του συνολικού δεκτικού λεξιλογίου τους αλλά και ξεχωριστά κατά γραμματική κατηγορία.

β. Ποσοστά μαθητών με χαμηλή, μέτρια και υψηλή βαθμολογία στο τεστ-Οικονομίδα.

Με βάση την εκατοστιαία κατανομή των βαθμολογιών, το 20% των παιδιών έχει χαμηλή βαθμολογία στο τεστ-Οικονομίδα, η οποία κυμαίνεται από το 17-59 (συνολικά 10 παιδιά), ενώ το 22% των παιδιών έχει υψηλή βαθμολογία η οποία κυμαίνεται από το 91-128 (συνολικά 11 παιδιά). Το ποσοστό των παιδιών με μέτρια βαθμολογία που κυμαίνεται από το 60 έως 90 είναι 58% (συνολικά 29 παιδιά), (Πίνακας 4).

Ο δείκτης χ^2 που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων της βαθμολογίας και φύλου έδειξε ότι περισσότερα αγόρια παρά κορίτσια κατατάσσονται στην κατηγορία της μέσης βαθμολογίας. Αντίθετα, περισσότερα είναι τα κορίτσια που κατατάσσονται στην κατηγορία με υψηλή βαθμολογία και περισσότερα τα αγόρια που κατατάσσονται στη χαμηλή βαθμολογία στο τεστ Οικονομίδα.

Πίνακας 4. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συνδυαστικές συχνότητες) νηπίων με βάση τη χαμηλή, μέτρια και υψηλή βαθμολογία στο τεστ-Οικονομίδα.

Βαθμολογία	Φύλο					
	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
17-59	4	23.5	6	18.2	10	20
60-90	11	64.7	18	54.5	29	58
91-128	2	11.8	9	27.3	11	22
Σύνολο	17	34	33	66	50	100

Σημείωση: Οι σχετικές συνδυαστικές συχνότητες έχουν υπολογιστεί ως προς το φύλο.

γ. Ενδοσυνάφειες των ενοτήτων του τεστ-Οικονομίδα.

Από τη συσχέτιση των ενοτήτων του τεστ-Οικονομίδα προκύπτουν υψηλές συνάφειες θετικής κατεύθυνσης της ενότητας «Ουσιαστικά» με τις ενότητες «Ρήματα», «Επίθετα» και το συνολικό μέσο όρο του τεστ. Ο δείκτης συνάφειας μεταξύ της ενότητας «Ουσιαστικά» και «Επιρρήματα» είναι μέτριος προς θετική κατεύθυνση. Η ενότητα «Ρήματα» συσχετίζεται θετικά με υψηλό δείκτη συνάφειας με το μέσο όρο της ενότητας «Επίθετα» και το συνολικό μέσο όρο, ενώ συνδέεται με μέτριο δείκτη με την ενότητα «Επιρρήματα». Ο μέσος όρος της ενότητας «Επίθετα» συνδέεται θετικά με μέτριο δείκτη συνάφειας με την ενότητα «Επιρρήματα», ενώ η συσχέτιση με το γενικό μέσο όρο του τεστ είναι υψηλή. Η συσχέτιση της ενότητας «Επιρρήματα» με το συνολικό μέσο όρο είναι μέτριου επιπέδου προς θετική κατεύθυνση (Πίνακας 5).

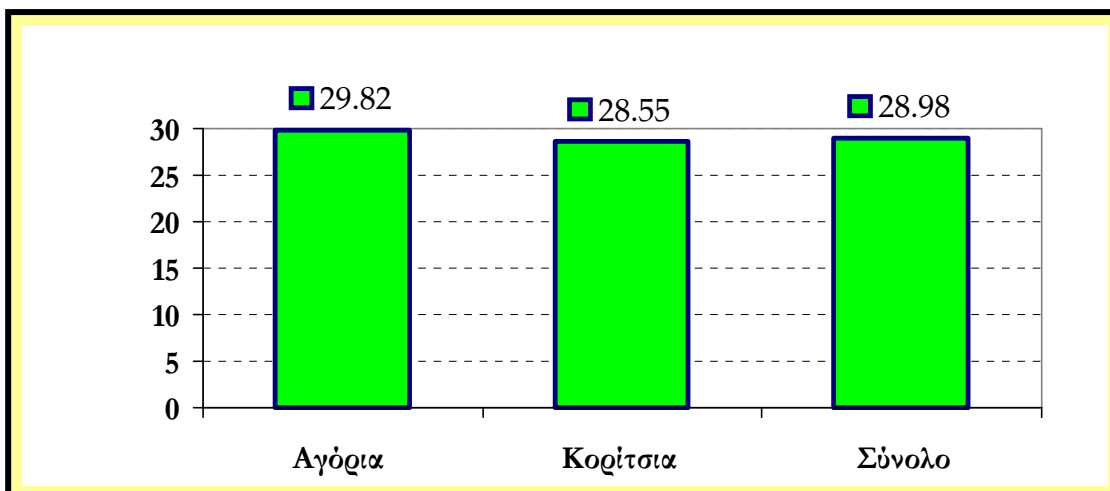
Πίνακας 5. Συνάφεια (δείκτες Pearson *r*) μεταξύ ενοτήτων του τεστ-Οικονομίδα.

Τεστ-Οικονομίδα	Ουσιαστικά	Ρήματα	Επίθετα	Επιρρήματα	Σύνολο
1. Ουσιαστικά	-				
2. Ρήματα	.83**	-			
3. Επίθετα	.89**	.86**	-		
4. Επιρρήματα	.64**	.51**	.66**	-	
5. Σύνολο	.98**	.90**	.95**	.68**	-

α. Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου ως προς το φύλο, το σχολείο φοίτησης και την περιοχή κατοικίας των νηπίων.

Τα αποτελέσματα t-test δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου οι οποίες να οφείλονται στο φύλο των παιδιών. Ο συνολικός μέσος όρος της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου ήταν 28.98 και η τυπική απόκλιση ήταν 6.78 με εύρος από 10 έως 42. Ο μέσος όρος των κοριτσιών ήταν Μ.Ο.=28.55, Τ.Α.=6.35. Ο μέσος όρος των αγοριών ήταν 29.82 και η τυπική απόκλιση Τ.Α.=7.70 (Γράφημα 2).

Επομένως, τα δεδομένα της έρευνας, όπως παρουσιάζονται στο Γράφημα 2, επαληθεύουν πλήρως τη σχετική ερευνητική μας υπόθεση, με την οποία δεν υπάρχουν ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ηλικίας 5-6 ετών στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά το μέγεθος του εκφραστικού λεξιλογίου τους.



Γράφημα 2. Μέσοι όροι Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου ως προς το φύλο των νήπιων.

Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου ως προς το σχολείο φοίτησης και ως προς την περιοχή κατοικίας των νηπίων.

Τα αποτελέσματα των t-test δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου, οι οποίες να σχετίζονται με τον τύπο σχολείου φοίτησης και την περιοχή κατοικίας των νηπίων.

β. Ποσοστά μαθητών με χαμηλή, μέτρια και υψηλή βαθμολογία στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου.

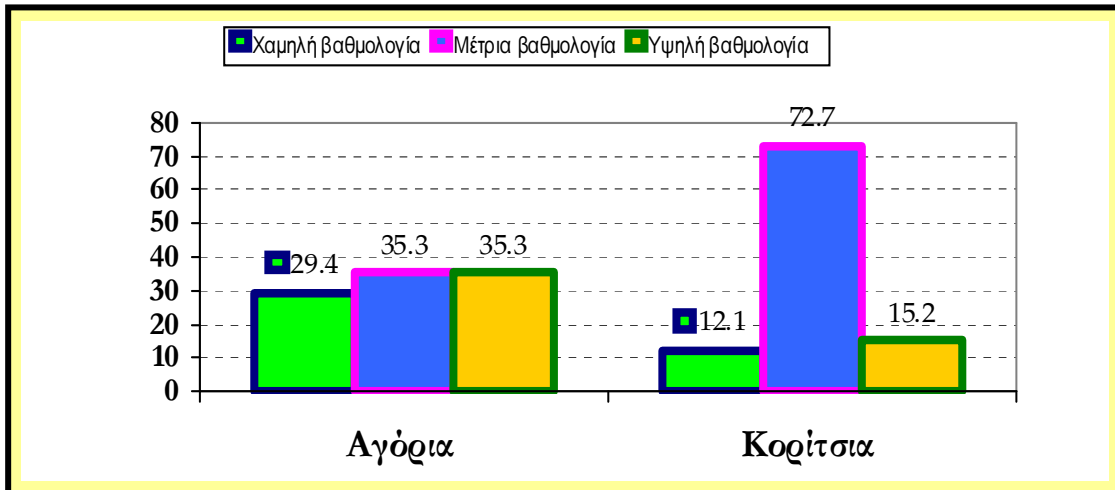
Με βάση την εκατοστιαία κατανομή των βαθμολογιών, το 18% των παιδιών έχει χαμηλή βαθμολογία στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, η οποία κυμαίνεται από το 12-23 (συνολικά 9 παιδιά), ενώ το 22% των παιδιών έχει υψηλή βαθμολογία η οποία κυμαίνεται από το 35-42 (συνολικά 11 παιδιά). Το ποσοστό των παιδιών με μέτρια βαθμολογία που κυμαίνεται από το 24 έως 34 είναι 60% (συνολικά 30 παιδιά), (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συνδυαστικές συχνότητες) νηπίων με βάση την χαμηλή, μέτρια και υψηλή βαθμολογία στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου.

Βαθμολογία	Φύλο					
	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
12-23	5	29.4	4	12.1	9	18
24-34	6	35.3	24	72.7	30	60
35-42	6	35.3	5	15.2	11	22
Σύνολο	17	34	33	66	50	100

Σημείωση: Οι σχετικές συνδυαστικές συχνότητες έχουν υπολογιστεί ως προς το φύλο.

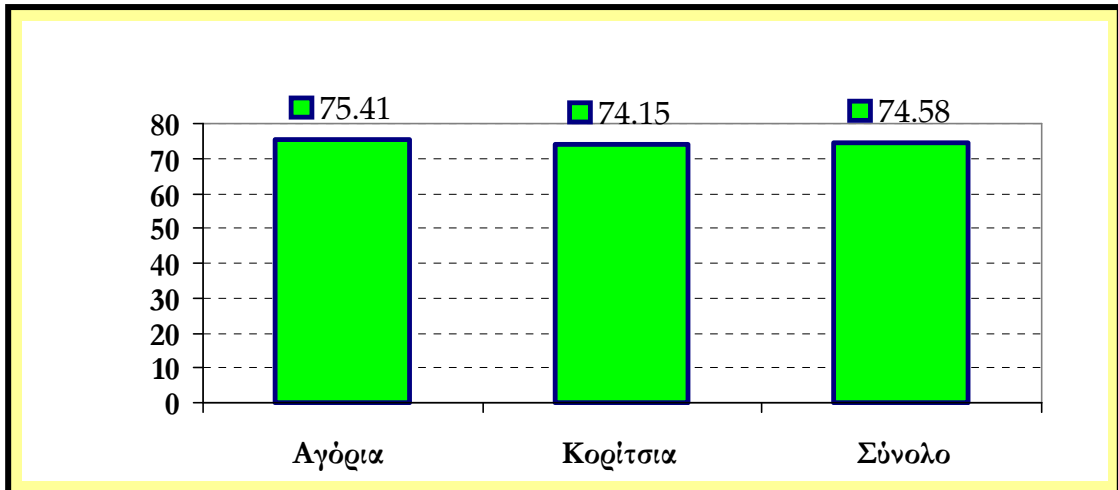
Ο δείκτης χ^2 που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων της βαθμολογίας και φύλου έδειξε ότι περισσότερα κορίτσια παρά αγόρια κατατάσσονται στην κατηγορία της μέσης βαθμολογίας. Αντίθετα, περισσότερα είναι τα αγόρια που κατατάσσονται στην κατηγορία με υψηλή και χαμηλή βαθμολογία στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου: $\chi^2(2, n=50)=6,55$, $p<0,05$ (Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Ποσοστά αγοριών και κοριτσιών με βάση τη χαμηλή, μέτρια και υψηλή βαθμολογία στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου.

α. Δοκιμασία Peabody Picture Vocabulary Test ως προς το φύλο, το σχολείο φοίτησης και την περιοχή κατοικίας των νηπίων.

Τα αποτελέσματα t-test δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της δοκιμασίας Peabody Picture Vocabulary Test, οι οποίες να οφείλονται στο φύλο των παιδιών. Ο συνολικός μέσος όρος της δοκιμασίας Peabody Picture Vocabulary Test ήταν 74.58 και η τυπική απόκλιση ήταν 18.94 με εύρος από 30 έως 122. Ο μέσος όρος των κοριτσιών ήταν $M.O.=74.15$, και η τυπική απόκλιση $T.A.=19.74$. Ο μέσος όρος των αγοριών ήταν 75.41 και η τυπική απόκλιση $T.A.=17.82$ (Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Μέσοι όροι Δοκιμασίας Peabody Picture Vocabulary Test ως προς το φύλο των νήπιων.

Δοκιμασία Peabody Picture Vocabulary Test ως προς το σχολείο φοίτησης και την περιοχή κατοικίας των νηπίων.

Τα αποτελέσματα των t-test δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της δοκιμασίας Peabody Picture Vocabulary Test, οι οποίες να σχετίζονται με το σχολείο φοίτησης και την περιοχή κατοικίας των νηπίων.

β. Ποσοστά μαθητών με χαμηλή, μέτρια και υψηλή βαθμολογία στη δοκιμασία Peabody Picture Vocabulary Test.

Με βάση την εκατοστιαία κατανομή των βαθμολογιών, το 20% των παιδιών έχει χαμηλή βαθμολογία στη Δοκιμασία Peabody Picture Vocabulary Test, η οποία κυμαίνεται από το 30-59 (συνολικά 10 παιδιά), ενώ το 22% των παιδιών έχει υψηλή βαθμολογία η οποία κυμαίνεται από το 87-122 (συνολικά 11 παιδιά). Το ποσοστό των παιδιών με μέτρια βαθμολογία που κυμαίνεται από το 60 έως 86 είναι 58% (συνολικά 29 παιδιά), (Πίνακας 7).

Ο δείκτης χ^2 που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων της βαθμολογίας και φύλου έδειξε ότι περισσότερα κορίτσια παρά αγόρια κατατάσσονται στην κατηγορία της μέσης βαθμολογίας. Αντίθετα, περισσότερα είναι τα αγόρια που κατατάσσονται στην κατηγορία με υψηλή βαθμολογία ενώ περισσότερα τα κορίτσια που κατατάσσονται στη χαμηλή βαθμολογία στο Peabody Picture Vocabulary Test.

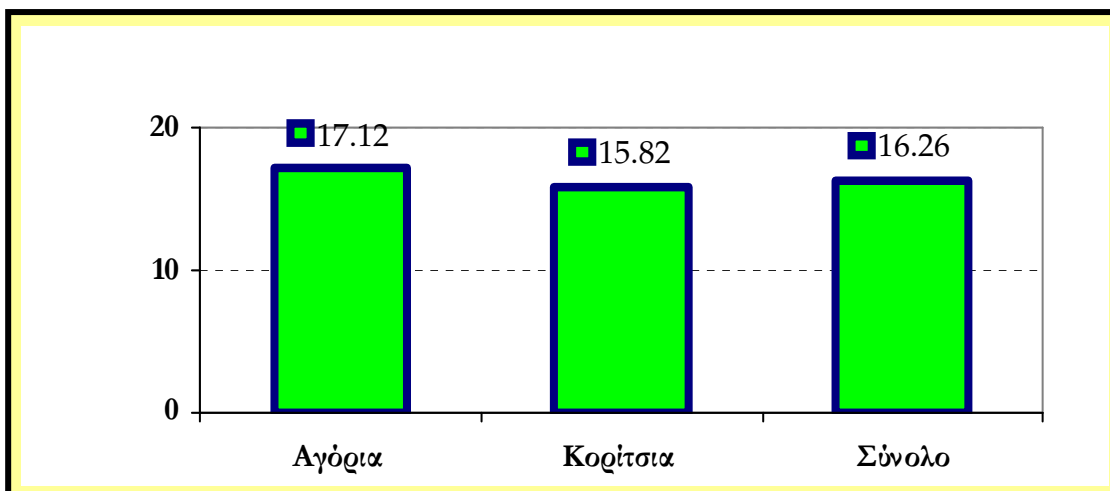
Πίνακας 7. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συνδυαστικές συχνότητες) νηπίων με βάση την χαμηλή, μέτρια και υψηλή βαθμολογία στη Δοκιμασία Peabody Picture Vocabulary Test.

Βαθμολογία	Φύλο					
	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
30-59	3	17.6	7	21.2	10	20
60-86	9	52.9	20	60.6	29	58
87-122	5	29.4	6	18.2	11	22
Σύνολο	17	34	33	66	50	100

Σημείωση: Οι σχετικές συνδυαστικές συχνότητες έχουν υπολογιστεί ως προς το φύλο.

α. Δοκιμασία Raven Test ως προς το φύλο, το σχολείο φοίτησης και την περιοχή κατοικίας των νηπίων.

Τα αποτελέσματα t-test δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της Δοκιμασίας Raven Test, οι οποίες να οφείλονται στο φύλο των παιδιών. Ο συνολικός μέσος όρος της δοκιμασίας Raven Test ήταν 16.26 και η τυπική απόκλιση ήταν T.A.=5.54 με εύρος από 3 έως 26. Ο μέσος όρος των κοριτσιών ήταν M.O.=15.82, T.A.=5.2. Ο μέσος όρος των αγοριών ήταν 17.12 και η τυπική απόκλιση T.A.=5.74 (Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Μέσοι όροι Δοκιμασίας Raven Test ως προς το φύλο των νήπιων.

Δοκιμασία Raven Test ως προς το σχολείο φοίτησης και την περιοχή κατοικίας των νηπίων.

Τα αποτελέσματα των t-test δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της δοκιμασίας *Raven Test*, οι οποίες να σχετίζονται με το σχολείο φοίτησης και την περιοχή κατοικίας των νηπίων.

β. Ποσοστά μαθητών με χαμηλή, μέτρια και υψηλή βαθμολογία στη δοκιμασία Raven Test.

Με βάση την εκατοστιαία κατανομή των βαθμολογιών, το 20% των παιδιών έχει χαμηλή βαθμολογία στο *Raven Test*, η οποία κυμαίνεται από το 3-12 (συνολικά 10 παιδιά), ενώ το 24% των παιδιών έχει υψηλή βαθμολογία η οποία κυμαίνεται από το 22-26 (συνολικά 12 παιδιά). Το ποσοστό των παιδιών με μέτρια βαθμολογία που κυμαίνεται από το 13 έως το 21 είναι 56% (συνολικά 28 παιδιά), (Πίνακας 9).

Ο δείκτης χ^2 που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων της βαθμολογίας και φύλου έδειξε ότι περισσότερα αγόρια παρά κορίτσια κατατάσσονται στην κατηγορία της μέσης βαθμολογίας. Αντίθετα, περισσότερα είναι τα κορίτσια που κατατάσσονται στην κατηγορία με υψηλή και χαμηλή βαθμολογία στο *Raven Test*.

Πίνακας 9. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συνδυαστικές συχνότητες) νηπίων με βάση την χαμηλή, μέτρια και υψηλή βαθμολογία στο Raven Test.

Βαθμολογία	Φύλο					
	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
3-12	2	11.8	8	24.2	10	20
13-21	11	64.7	17	51.5	28	56
22-26	4	23.5	8	24.2	12	24
Σύνολο	17	34	33	66	50	100

Σημείωση: Οι σχετικές συνδυαστικές συχνότητες έχουν υπολογιστεί ως προς το φύλο.

6.2.1. Συνάφειες των ενοτήτων του τεστ-Οικονομίδα με τη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, το Peabody Picture Vocabulary Test και το Raven Test.

Από τη συσχέτιση των ενοτήτων του τεστ-Οικονομίδα προκύπτουν μέτριες συνάφειες θετικής κατεύθυνσης του συνολικού μέσου όρου και των επιμέρους ενοτήτων («Ουσιαστικά», «Ρήματα», «Επίθετα», «Επιρρήματα») με το μέσο όρο Δοκιμασίας του Εκφραστικού Λεξιλογίου. Ο συνολικός μέσος όρος του τεστ-Οικονομίδα εμφανίζει υψηλό δείκτη συνάφειας με το συνολικό μέσο όρο της δοκιμασίας Peabody Picture Vocabulary Test και το μέσο όρο της ενότητας «Ουσιαστικά», ενώ η συσχέτιση με τους μέσους όρους των ενοτήτων «Ρήματα», «Επίθετα», «Επιρρήματα» εντοπίζεται να είναι σε μέτριο βαθμό προς θετική κατεύθυνση. Η συσχέτιση του συνολικού μέσου όρου της δοκιμασίας του τεστ-Οικονομίδα και της ενότητας «Ουσιαστικά» με το συνολικό μέσο όρο του Raven test εντοπίζεται να είναι μέτριος προς θετική κατεύθυνση, ενώ η συσχέτιση του με τους μέσους όρους των υπόλοιπων ενοτήτων («Ρήματα», «Επίθετα», «Επιρρήματα») είναι χαμηλός προς θετική κατεύθυνση, (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Συνάφεια (δείκτες Pearson r) των ενοτήτων του τεστ-Οικονομίδα με τη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, το Peabody Picture Vocabulary Test και το Raven Test.

	Ουσιαστικά	Ρήματα	Επίθετα	Επιρρήματα	Σύνολο
1. Δ.Ε.Λ.	.64**	.50**	.52**	.40**	.60**
2. Peabody Picture Vocabulary Test	.75**	.67**	.68**	.55**	.74**
3. Raven Test	.50**	.29*	.29*	.36**	.43**

6.2.2. Πρόβλεψη των μέσων όρων του τεστ-Οικονομίδα με μεταβλητές πρόβλεψης τη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, το Peabody Picture Vocabulary Test και το Raven Test.

Στη συγκεκριμένη υποενοότητα περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα σχετικά με την πρόβλεψη του τεστ-Οικονομίδα (συνολικός μέσος όρος). Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν ιεραρχικές αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης (stepwise multiple regression).

Πρόβλεψη συνολικού μέσου όρου βαθμολογίας του τεστ-Οικονομίδα.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11 η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου συμβάλλει σημαντικά στη στατιστική πρόβλεψη του συνολικού μέσου όρου του τεστ-Οικονομίδα. Από την επισκόπηση των beta τιμών προκύπτει ότι η μεταξύ τους σχέση είναι θετική $\beta=0.62$, $t=5.16$, $p<0.001$, $R^2=37\%$. Το Peabody Picture Vocabulary Test προβλέπει σημαντικά προς θετική κατεύθυνση το μέσο όρο του τεστ-Οικονομίδα $\beta=0.79$, $t=7.91$, $p<0.001$, $R^2=57\%$. Τέλος, το Raven Test προβλέπει επίσης σημαντικά τη συνολική βαθμολογία του τεστ-Οικονομίδα $\beta=0.43$, $t=3.15$, $p<0.01$, $R^2=18\%$. Από τα τρία τεστ πρόβλεψης, φαίνεται ότι το Peabody Picture Vocabulary Test έχει τη μεγαλύτερη συμβολή πρόβλεψης (57%), ενώ τη χαμηλότερη το Raven Test.

Πίνακας 11. Παλινδρομικές αναλύσεις του συνολικού μέσου όρου του τεστ-Οικονομίδα από τη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, το Peabody Picture Vocabulary Test και το Raven Test.

Παράγοντες πρόβλεψης	Συνολική βαθμολογία τεστ-Οικονομίδα			
	β	t	R^2	F
1. Δ.Ε.Λ.	0.62***	5.16	0.37	26.60
2. Peabody Picture Vocabulary Test	0.79***	7.91	0.57	62.62
3. Raven Test	0.43**	3.15	0.18	9.96

Σημείωση: ** $p < 0,01$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο προχωρούμε την παρούσα μελέτη με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν προηγουμένως. Για να αποφύγουμε όμως την αναπαραγωγή της ερμηνείας των αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο και τα οποία καταλήγουν σε αντίστοιχα συμπεράσματα με αυτά της έρευνας Οικονομίδη, καθώς από τότε μέχρι σήμερα υπάρχει ένα μεγάλο ερευνητικό έλλειμμα σε μελέτες που να αφορούν σε ζητήματα αντίστοιχα της παρούσας και που να επιχειρούν την αξιολόγηση είτε του συνολικού είτε κάποιας πτυχής του λεξιλογίου ατόμων συγκεκριμένα της προσχολικής ηλικίας ώστε να προχωρήσουμε σε εκ νέου συγκρίσεις, θα επιχειρήσουμε την ερμηνεία και το σχολιασμό της μοναδικής διαφοροποίησης που παρατηρήθηκε σε σχέση με την έρευνα Οικονομίδη, αυτή της μη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ παιδιών που διαμένουν μόνιμα σε αγροτικές περιοχές με αυτά που διαμένουν σε αστικές.

Από τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά το μέγεθος του δεκτικού λεξιλογίου συνολικά αλλά και κατά γραμματική κατηγορία στο τεστ Οικονομίδη, οι οποίες να οφείλονται στη γεωγραφική περιοχή (αστική ή αγροτική) μόνιμης κατοικίας των υποκειμένων που έλαβαν μέρος. Κάτι τέτοιο όμως δε συνάδει αφενός με τα αποτελέσματα της έρευνας Οικονομίδη (κύρια μελέτη με την οποία πραγματοποιείται σύγκριση) στην οποία φαίνεται ότι η περιοχή μόνιμης κατοικίας ερμηνεύει σε σημαντικό βαθμό τις διαφορές που σχετίζονται με την κατανόηση λέξεων, συνολικά και κατά γραμματική κατηγορία, από παιδιά ηλικίας 5;5 έως 6;5 ετών αλλά και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που συγκλίνουν στο ίδιο συμπέρασμα με αυτό της έρευνας Οικονομίδη.

Στον τομέα του λεξιλογίου ήδη από το 1941 η M. K. Smith διαπίστωσε σημαντικές διαφορές μεταξύ παιδιών που κατοικούν σε αστικές και παιδιών που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές αναφορικά με το βασικό και το συνολικό δεκτικό λεξιλόγιο τους.⁸⁵ Σε έκθεση της World Bank το 2006 διαπιστώνονται επίσης

⁸⁵Smith, M., K. (1941). Measurement of the size of general English vocabulary through the elementary grades and high school. *Genetic Psychology Monographs*, 24, 311-345.

ανάλογες διαφορές στο λεξιλόγιο παιδιών αστικών και αγροτικών περιοχών.⁸⁶ Συνεχίζοντας σε μελέτες του εξωτερικού, συγκριτική μελέτη των Bornstein και Cote με παιδιά νηπιακής ηλικίας από Η.Π.Α., Αργεντινή και Ιταλία έδειξε ότι εκείνα που κατοικούσαν σε αστικές περιοχές είχαν μεγαλύτερο εκφραστικό λεξιλόγιο από εκείνα που κατοικούσαν σε αγροτικές.⁸⁷

Στην Ελλάδα όπως ήδη έχει αναφερθεί δεν υπάρχουν νεότερες έρευνες που να αφορούν στο λεξιλόγιο παιδιών νηπιακής ηλικίας. Έρευνες με παιδιά ΄ΣΤ τάξης δημοτικού σχολείου⁸⁸, με μαθητές γυμνασίου και λυκείου⁸⁹ έδειξαν ότι παιδιά προερχόμενα από αγροτικές περιοχές μόνιμης κατοικίας και φοίτησης υστερούσαν όσον αφορά το συνολικό αριθμό λέξεων, τον αριθμό επιθέτων και επιρρημάτων τα οποία χρησιμοποιούσαν στο λόγο τους. Μια έρευνα πιο κοντά στα δικά μας ηλικιακά δεδομένα στον Ελληνικό χώρο, αυτή της Κουκουρικού, έδειξε ότι το παραγωγικό λεξιλόγιο μαθητών ΄Β-΄Δ τάξεων δημοτικού σχολείου ήταν μικρότερο από των συμμαθητών τους αστικών περιοχών.⁹⁰ Ανάλογα αποτελέσματα παρουσίασαν και έρευνες του Μπασλή με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Διαπιστώθηκε δε ερευνητικά ότι οι διαφορές αυτές δεν εξαλείφονται μέσα από τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, καθιστώντας ανίσχυρη την επιρροή του ενώ παράλληλα ανέδειξαν το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, όπως αυτό καθορίζεται από τις σπουδές των

⁸⁶The World Bank (2005). World development report 2006. Equity and development. Washington D. C.: The World Bank-Oxford University Press, ανακτήθηκε στις 8 Αυγούστου 2012 από http://books.google.gr/books?id=51A7k-XitYC&pg=PA35&lpg=PA35&dq=vocabulary+learning+differences+between+rural+and+urban+region&source=bl&ots=jkx6_JEbuB&sig=z51QXKlmyepi9Y5vmuC8nPw95aM&hl=el&sa=X&ei=30n4Tq6uLsKl8gPRnYjMAQ&ved=0CEQQ6AEwBTgK#v=onepage&q=vocabulary%20learning%20differences%20between%20rural%20and%20urban%20regions&f=false.

⁸⁷Bornstein, M. & Cote, L. (2005). Expressive Vocabulary in Language Learners from Two Ecological Settings in Three Language Communities. *Infancy*, 7(3), 299-316.

⁸⁸Φίστα, Γ., Ι. (2000). *Η Γλωσσική Ικανότητα. Κοινωνικοί και Γεωγραφικοί Παράγοντες*. Θεσσαλονίκη: Κέδρος, σελ. 22-23, 52-56, 83, 100-101.

⁸⁹Παίζη, Λ., Α. και Καβουκόπουλος, Φ., Α. (2001). *Η Γλώσσα στο Σχολείο. Κοινωνιογλωσσικές Διαφορές και Σχολική Πρόοδος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νεφέλη, σελ. 119-134, 163-173, 191-210. Δανασσής- Αφεντάκης, Αντ., Μιχάλης, Αθ., Ν., Μυλωνάς, Κ., Λ., Σπανός, Γ., Ι. και Φουντοπούλου Μ.-Ζ. (2002). *Γλωσσική Επάρκεια. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης, σελ 194-196.

⁹⁰Ανακτήθηκε στις 8 Αυγούστου 2012 από <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/05DimotikoSholio/koukourikou/koukourikou.pdf>.

γονέων, σε ισχυρότερη επιρροή, σε σχέση με τη γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας, όσον αφορά στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.⁹¹

Έτσι, ενώ υπάρχει από τη μία το σημαντικό εύρημα της επιρροής της γεωγραφικής περιοχής μόνιμης κατοικίας σε επιμέρους παραμέτρους όσο και στο σύνολο του λεξιλογίου, υπάρχει από την άλλη το σημαντικότερο της ισχυρότερης επιρροής του μορφωτικού οικογενειακού επιπέδου, όπως φαίνεται από τις παραπάνω έρευνες. Βάσει της προαναφερθείσας διαπίστωσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας απαντούν μεν σε μια αισιόδοξη οπτική της μη επίδρασης των ευρύτερων κοινωνικών και πολιτιστικών συνθηκών σε μια μορφή της γλωσσικής ανάπτυξης, στην ανάπτυξη του δεκτικού λεξιλογίου, από την άλλη μεριά όμως, παρουσιάζουν αποτελέσματα μικρότερου βαθμού εγκυρότητας σε σύγκριση με τις υπόλοιπες έρευνες (δεν υπάρχει κάποια έρευνα που να συμφωνεί με το δικό μας εύρημα) που έχουν μελετήσει παρόμοιες μεταβλητές υστερώντας στην ανάδειξη της συμβολής της γεωγραφικής περιοχής μόνιμης κατοικίας στην ανάπτυξη του λεξιλογίου.

Προχωρώντας περαιτέρω την ερμηνεία των αποτελεσμάτων θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε τα ευρήματα που αφορούν στην βασική επιδίωξη της έρευνάς μας, αυτής του ελέγχου εγκυρότητας του τεστ δεκτικού λεξιλογίου Οικονομίδη.

Για να υπάρχουν ερευνητικές μελέτες με έγκυρα αποτελέσματα, είναι αναγκαίο να χρησιμοποιούνται για τη διεξαγωγή τους ερευνητικά εργαλεία, τα οποία προηγουμένως έχουν ελεγχθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Γι' αυτό, κάθε ερευνητής όταν μελετά μια έρευνα, εστιάζει στην αξιοπιστία και στην εγκυρότητα του οργάνου μέτρησης της μελέτης. Η αξιοπιστία αναφέρεται στη συνέπεια μέσω της επαναληπτικότητας και της αναπαραγωγισιμότητας μιας σειράς μετρήσεων που οδηγούν στο ίδιο αποτέλεσμα, στη συνοχή και στην ομοιογένεια ενός εργαλείου μέτρησης, καθώς και στο βαθμό που είναι απαλλαγμένο από το τυχαίο σφάλμα. Η εγκυρότητα αφορά στην εκτίμηση, του κατά πόσο ένα εργαλείο μέτρησης μετράει αυτό για το οποίο υποστηρίζει ότι σκοπεύει να μετρήσει και συνδέεται με την

⁹¹Μπασλής, Ι. (1988). *Κοινωνική- Γλωσσική Διαφοροποίηση και Σχολική Επίδοση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία, σελ 70-89, 93-111, 116-119· Παΐζη, και Καβουκόπουλος, *Η Γλώσσα στο Σχολείο. Κοινωνιογλωσσικές Διαφορές και Σχολική Πρόοδος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, ό.π., σελ. 252-263, 297-331· Δανασσής- Αφεντάκης, Μιχάλης, Μυλωνάς, Σπανός, και Φουντοπούλου, *Γλωσσική Επάρκεια. Θεωρία και Πράξη*, ό.π., σελ 115-140, 193-194· Οικονομίδης, *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*, ό.π., σελ. 258.

ύπαρξη του συστηματικού σφάλματος. Η αναζήτηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των οργάνων μέτρησης είναι δύο βασικά κριτήρια για την εξασφάλιση έγκυρων αποτελεσμάτων.

Η υψηλή αξιοπιστία ενός εργαλείου μέτρησης συνδέεται με την ελαχιστοποίηση του τυχαίου σφάλματος. Επιπρόσθετα, αναφέρεται στη «συνοχή», στη «συνέπεια» και στη «σταθερότητα» που εμφανίζει ένα ερευνητικό εργαλείο, ώστε η μεταβλητότητα των αποτελεσμάτων να είναι μικρή, αν επαναληφθεί η μέτρηση κάτω από όμοιες ή σχεδόν όμοιες συνθήκες. Η αξιοπιστία είναι το πρώτο χαρακτηριστικό που θα πρέπει να διαθέτει ένα εργαλείο μέτρησης και αναφέρεται στη σταθερότητα που εμφανίζει σε διαδοχικές μετρήσεις. Ένα εργαλείο μέτρησης θεωρείται αξιόπιστο όταν σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε ίδιο δείγμα και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, εμφανίζει σταθερά τα ίδια αποτελέσματα, εκτός εάν έχει συμβεί μια σημαντική αλλαγή μεταξύ των μετρήσεων.

Επειδή ένα εργαλείο μέτρησης μπορεί να είναι αξιόπιστο αλλά όχι έγκυρο, παράλληλα με την εκτίμηση της αξιοπιστίας μιας κλίμακας ή ενός οργάνου μέτρησης θα πρέπει να ελεγχθεί και η εγκυρότητά του. Συγκεκριμένα, όταν ένα εργαλείο μέτρησης είναι πράγματι έγκυρο, «αντανακλά» την έννοια (τη μεταβλητή) που προτίθεται ότι μετράει.

Η εγκυρότητα κριτηρίου, την οποία αναζητούμε μέσα από την παρούσα έρευνα, αφορά την ακρίβεια με την οποία μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη βαθμολογία (ή την επίδοση) του ατόμου σε ένα όργανο μέτρησης για να προβλέψουμε τη συμπεριφορά ή απόδοση του σε μια άλλη δοκιμασία-κριτήριο ή κάτω από άλλες συνθήκες.⁹²

Έτσι, στην παρούσα μελέτη καταλήξαμε στην πλήρη επαλήθευση του βασικού σκοπού και της πρωταρχικής υπόθεσής μας, αποδεικνύοντας την υψηλή εγκυρότητα του τεστ Οικονομίδα σχετιζόμενη με κριτήριο. Όπως προσδοκούσαμε εξ' αρχής το τεστ Οικονομίδα παρουσιάζει τον υψηλότερο συντελεστή συσχέτισης με το Peabody Picture Vocabulary Test ($r= 0.74$), μέτρια προς ισχυρή συσχέτιση με τη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου ($r= 0.60$) και μέτρια προς χαμηλή συσχέτιση το

⁹²Σίμος & Κομίλη, *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία και τη γνωστική νευροεπιστήμη*, ό.π., σελ. 85· Παπαναστασίου, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, ό.π., σελ.87· Ανακτήθηκε στις 8 Αυγούστου 2012 από <http://www.psych.uoa.gr/~roussos/stats/>· Ρούσσοσ, Π., Τσαούσης, Γ. (2006). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 92-94· Cohen, L., Manion, L. & Keith, M. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 66-69.

Raven Test ($r= 0.43$), (Πίνακας 10). Το Peabody Picture Vocabulary Test έχει τη μεγαλύτερη στατιστική συμβολή πρόβλεψης ($R^2=57\%$), στο μέσο όρο του τεστ Οικονομίδη, από τα τρία τεστ που χορηγήθηκαν στα υποκείμενα που εξετάστηκαν. Κάτι τέτοιο αναμενόταν εκ μέρους μας αφού τα δύο αυτά τεστ μετρούν αντίστοιχες μεταβλητές λεξιλογίου ενός ατόμου και πιο συγκεκριμένα μιας πτυχής του, αυτή του δεκτικού λεξιλογίου του. Έπειτα ακολουθεί στη στατιστικά σημαντική πρόβλεψη η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου προβλέποντας το συνολικό μέσο όρο του τεστ Οικονομίδη με $R^2=37\%$. Κάτι τέτοιο ήταν επίσης αναμενόμενο από εμάς καθώς επίσης η δοκιμασία αυτή αφορά στην αξιολόγηση του λεξιλογίου ενός ατόμου αλλά πιο συγκριμένα σε μια διαφορετική επιμέρους πτυχή του, στο εκφραστικό λεξιλόγιο του, αντιθέτως των άλλων δύο δοκιμασιών που αφορούν και τα δύο στη μέτρηση και αξιολόγηση του δεκτικού λεξιλογίου ενός υποκειμένου. Τέλος, το Raven Test όπως εξ αρχής προβλέφθηκε παρουσιάζει τη χαμηλότερη συμβολή πρόβλεψης ($R^2= 18\%$), γεγονός απολύτως προσδοκώμενο εξαιτίας του ότι η δοκιμασία αυτή είναι κατασκευασμένη για να αξιολογεί διαφορετικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες ενός υποκειμένου, τη νοημοσύνη και όχι το λεξιλόγιό του (Πίνακας 11).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ- ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΕΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1. Περιορισμοί της έρευνάς μας.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι τα παραπάνω συμπεράσματα στα οποία οδηγηθήκαμε και καταλήξαμε μέσω της έρευνάς μας, υπόκεινται στους εξής περιορισμούς:

1. Η γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας μπορεί να γίνει σε πληθυσμούς που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ανάλογα με εκείνα του δείγματός μας. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν το συγκεκριμένο ηλικιακό εύρος (5 έως 6 ετών), τη μόνιμη διαμονή των υποκειμένων σε αστικές και αγροτικές περιοχές, την απουσία δίγλωσσης εμπειρίας και τη φοίτηση τουλάχιστον επί ένα σχολικό έτος σε Δημόσιο Νηπιαγωγείο. Η συγκρότηση του δείγματός μας έγινε με τρόπο τέτοιο ώστε να ελέγχονται και να διασφαλίζονται όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, και με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας ώστε το δείγμα να είναι κατά το μέγιστο δυνατό αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται, όπως περιγράφεται παραπάνω στο Κεφ. 5.3. Είναι, λοιπόν, πιθανό ένα δείγμα υποκειμένων με χαρακτηριστικά διαφορετικά από τα παραπάνω να οδηγήσει την έρευνα σε διαφορετικά αποτελέσματα και συμπεράσματα σχετικά με το λεξιλόγιο.

2. Η γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας επηρεάζεται και από τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε κατά τη διεξαγωγή της. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας προήλθαν με τη χρησιμοποίηση των συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων, τα οποία χορηγήθηκαν για την επίτευξη των σκοπών της παρούσας μελέτης. Είναι, επομένως, προφανές ότι κάθε διαφοροποίηση ή κάθε συνδυασμός διαφοροποιήσεων της ερευνητικής μεθοδολογίας που ακολουθήσαμε στην έρευνά μας αυτή, σε όποιο σημείο κι αν εντοπιστεί η διαφοροποίηση αυτή, ενισχύει την πιθανότητα διεξαγωγής διαφορετικών αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων.

3. Ωστόσο, έχοντας υπόψη αφενός τα παραπάνω και αφετέρου το γεγονός ότι τόσο η περιοχή του Ν. Ρεθύμνης όσο και ο πληθυσμός, στον οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές σε σχέση με

άλλες περιοχές της ελληνικής επαρχίας και τους αντίστοιχους πληθυσμούς τους, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η διεξαγωγή μιας νέας έρευνας με την ίδια μεθοδολογία, σε πληθυσμό με αντίστοιχα χαρακτηριστικά, σε μια άλλη περιοχή της ελληνικής επαρχίας, θα κατέληγε σε παρόμοια συμπεράσματα. Επιφυλακτικοί για την ομοιότητα των αποτελεσμάτων είμαστε όσον αφορά μια έρευνα με παιδιά αντίστοιχης ηλικίας που κατοικούν όμως σε μεγάλα αστικά κέντρα (Αθήνα, Πειραιάς, Θεσσαλονίκη). Μπορούμε όμως και πάλι να υποθέσουμε ότι μια τέτοιου είδους έρευνα δεν θα οδηγούσε σε εντελώς ασύμβατα αποτελέσματα σε σχέση με τα παρόντα δικά μας, καθώς τα κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού που κατοικεί στις υποβαθμισμένες περιοχές των μεγάλων αστικών κέντρων είναι πολύ παρόμοια με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά των αγροτικών περιοχών της έρευνάς μας.

4. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό το οποίο αναφέρεται επίσης στον τόπο διεξαγωγής της έρευνας και μπορούμε να το θεωρήσουμε ως περιοριστικό όσον αφορά τη γενίκευση των ευρημάτων και αποτελεσμάτων της έρευνάς μας είναι αυτό της μικρής εμβέλειας σε τοπικό επίπεδο ιδιαίτερα περιορισμένο διεξαγωγής της. Το γεγονός ότι η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε στα στενά όρια του Ν. Ρεθύμνης μπορούμε να το χαρακτηρίσουμε ως ένα μειονέκτημα που λειτουργεί ανασταλτικά προς τη γενίκευση των συμπερασμάτων μας.

5. Επίσης ένα χαρακτηριστικό που οδηγεί σε παρόμοιους προβληματισμούς με τους παραπάνω είναι το περιορισμένο σε εύρος δείγμα το οποίο έλαβε μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα.

6. Ολοκληρώνοντας, ένα χαρακτηριστικό το οποίο θα είχε βοηθήσει στην περαιτέρω ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι αυτό του γραμματικού επιπέδου των γονέων των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας. Η έλλειψη συνεννόησης και βοήθειας εκ μέρους των γονέων των παιδιών που αποτέλεσαν το δείγμα μας και η αδυναμία συγκέντρωσης στοιχείων που να αφορούν στο επίπεδο των γραμματικών γνώσεων αλλά και του επαγγέλματος των γονέων οδηγούν επίσης σε μια πιο περιορισμένη επεξήγηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας.

7. Τέλος, ένα στοιχείο για το οποίο είχε δημιουργηθεί ιδιαίτερος προβληματισμός είναι και αυτό της χρήσης της κρητικής διαλέκτου από τα υποκείμενα που έλαβαν μέρος στην έρευνα και από το περιβάλλον στο οποίο αυτά

κινούνται και αλληλεπιδρούν. Ωστόσο, εκτιμούμε ότι η μικρή χρήση αυτή της κρητικής διαλέκτου δεν στάθηκε εν τέλει εμπόδιο στην ομαλή διεξαγωγή της έρευνας και της ερευνητικής διαδικασίας πιο συγκεκριμένα, καθώς η χρήση της κρητικής διαλέκτου έχει υποχωρήσει αρκετά προς χάρη της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας, όπως συμβαίνει με τις περισσότερες διαλέκτους της Νέας Ελληνικής.⁹³ Εξαιτίας της αστικοποίησης, της διάδοσης των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, της φυγής των νέων ανθρώπων από την επαρχία έχει εγκαταλειφθεί σε ένα βαθμό η κρητική διάλεκτος. Έτσι, οι ομιλητές της κρητικής διαλέκτου, ειδικά οι νεότεροι, για κάθε μία κρητική διαλεκτική λέξη που γνωρίζουν, γνωρίζουν και την αντίστοιχή της στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα.

8.2. Παιδαγωγικές προτάσεις-Μελλοντικές κατευθύνσεις της σχετικής έρευνας.

Η παιδαγωγική αξία της έρευνάς μας έγκειται στο ότι προχωρά σε έναν πρώτο έλεγχο εγκυρότητας ενός μη σταθμισμένου οργάνου μέτρησης. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να αποτελεί τον προθάλαμο για τη στάθμιση του εργαλείου αυτού για τον ελληνικό πληθυσμό, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα περαιτέρω συλλογής στοιχείων που να αφορούν στο λεξιλόγιο των νηπίων συγκεκριμένα και να συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία γενικότερα.

Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας μελέτης αποτελούν σοβαρές ενδείξεις που θεωρούνται τεκμηριωμένες και μπορούν να αξιοποιηθούν περαιτέρω για μεγαλύτερης εμβέλειας σχέδια εργασίας-μελέτες με επιστημονικό και ερευνητικό ενδιαφέρον. Επομένως, τα πορίσματα της έρευνάς μας μπορούν να προσφέρουν χρήσιμα στοιχεία για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και της γλωσσικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο.

Προχωρώντας περαιτέρω όσον αφορά στις μελλοντικές κατευθύνσεις της σχετικής έρευνας, κρίνεται πολύ σημαντική μια έρευνα η οποία θα περιλαμβάνει υποκείμενα από όλο τον ελληνικό χώρο, η οποία θα μελετήσει περισσότερα χαρακτηριστικά του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας, λαμβάνοντας υπ' όψιν την επίδραση περισσότερων παραγόντων που δεν εξετάστηκαν από εμάς. Βαρύνουσας σημασίας για τις μελλοντικές κατευθύνσεις της σχετικής έρευνας θα

⁹³Κοντοσόπουλος, Ν., Γ. (1981). *Διάλεκτοι και ιδιώματα της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: [χ.ε.], σελ. 7.

ήταν επίσης η διερεύνηση και καταγραφή των υπαρχόντων δοκιμασιών μέτρησης και αξιολόγησης του λεξιλογίου και των επιμέρους πτυχών του, ώστε να αναδειχθεί η ανάγκη στάθμισης για τον ελληνικό πληθυσμό αναλόγων εργαλείων όπως αυτό του τεστ Οικονομίδα. Τέλος, πολύ ενδιαφέρον ζήτημα προς μελλοντική έρευνα, θα ήταν επίσης ο έλεγχος της αξιοπιστίας του Τεστ Οικονομίδα, κάτι που δεν μπόρεσε να υλοποιηθεί από τη δικής μας μελέτη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΗ

Βάμβουκας, Μ. (1992). *Η Αναγνώριση των Σημασιακών Σχέσεων των Λέξεων από Μαθητές Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βάμβουκας, Μ., Ι. (2004). *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*. Αθήνα: Γλαύκη.

Βοσνιάδου, Σ. (1992). *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας/πρόλογος*, μτφ. κειμένων Έ. Χουρτζιμανόγλου, Αθήνα: Gutenberg.

Γερογιαννάκη, Α., Ν. (1997). *Η Επίδραση του Λεξιλογικού Πλούτου και της Γραφοκινητικής Ανάπτυξης του Παιδιού Προσχολικής Ηλικίας στη Μάθηση της Ανάγνωσης*. *Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Cohen, L., Manion, L. & Keith, M. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δανασσή- Αφεντάκης, Αντ., Μιχάλης, Αθ., Ν., Μυλωνάς, Κ., Λ., Σπανός, Γ., Ι. και Φουντοπούλου Μ.-Ζ. (2002). *Γλωσσική Επάρκεια. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κοντοσόπουλος, Ν., Γ. (1981). *Διάλεκτοι και ιδιώματα της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: [χ.ε.].

Κουτσουβάνου, Ε. (1991). *Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και η τηλεόραση*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία: Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lyons, J., (1985). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*. Αθήνα: Πατάκης.

Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Martinet, A. (1997). *Στοιχεία γενικής γλωσσολογίας*, μτφ. Α. Χαραλαμπίδου, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Μήτσης, Ν., Σπ. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μότσιου, Β. (1994). *Στοιχεία Λεξικολογίας*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Μπαμπινιώτης, Γ., Δ. (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία: εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία*. Αθήνα: τυπ. Ν. Δέρβη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Ελληνική γλώσσα: εγχειρίδιο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. & Παρασκευόπουλος, Ι., Ν. (2000). *Εμπλουτισμός του λεξιλογίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπασλής, Ι. (1988). *Κοινωνική- Γλωσσική Διαφοροποίηση και Σχολική Επίδοση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Μπασλής, Γ., Ν. (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας. Μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Νημά, Ε., Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα*, 3, 15, 17-18.
- Ξυδόπουλος, Γ., Ι. (2008). *Λεξικολογία. Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Πατάκη.
- Οικονομίδης, Β. (2003). *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5 έως 6;5 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παίζη, Λ., Α. και Καβουκόπουλος, Φ., Α. (2001). *Η Γλώσσα στο Σχολείο. Κοινωνιογλωσσικές Διαφορές και Σχολική Πρόοδος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Παπαβασιλείου-Χαραλαμπίκη, Ι. (2001). Για μια αποτελεσματική διδασκαλία του λεξιλογίου. *Τα εκπαιδευτικά*, 59-60, σελ. 131-149.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Προεδρικό Διάταγμα 200. ΦΕΚ 161 τ. Α, 13-7-1998. Οργάνωση και Λειτουργία Νηπιαγωγείων.
- Ραυτοπούλου, Μ. (2001). Ο ρόλος του λεξιλογίου στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στο Τ. Σαραφίδου (επιμ.) *Η καλλιέργεια της γραπτής γλωσσικής έκφρασης στο σχολείο: Αρχές, Προβλήματα, Προοπτικές και Διδακτικές προσεγγίσεις*, Ημερίδα 30/3/1999, Αλεξανδρούπολη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο.
- Ρούσσο, Π., Τσαούσης, Γ. (2006). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαφαρίκας, Α. (1961). *Έρευνα επί του Λεξιλογίου των Ελλήνων Μαθητών*. Αθήνα: Νίκη.

- Σίμος, Π., & Κομίλη, Α. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία και τη γνωστική νευροεπιστήμη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (1994). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.
- Τσακρής, Π. (1970). *Η ευφυΐα των ελληνοπαίδων της σχολικής ηλικίας (5 έως 12 ετών)*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Φίστα, Γ., Ι. (2000). *Η Γλωσσική Ικανότητα. Κοινωνικοί και Γεωγραφικοί Παράγοντες*. Θεσσαλονίκη: Κέδρος.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Fromkin, V., Rodman, R., Hyans, N. (2008). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*, επιμ. Γ., Ι. Ξυδόπουλος, μτφ. Ε. Βάζου- Γ. Ξυδόπουλος- Φ. Παπαδοπούλου, Αθήνα: Πατάκης.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1998). *Δραστηριότητες Γλωσσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο. Καλλιέργεια Επικοινωνιακών και Προγραμματικών Δεξιοτήτων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Howitt, D., Cramer, D. (2010). *Στατιστική με το SPSS 16. Με εφαρμογές στην Ψυχολογία και τις Κοινωνικές Επιστήμες*, επιμ. Σ. Κοντάκος, Αθήνα: Κλειδάριθμος.

ΞΕΝΟΦΩΝΗ

- Bornstein, M. & Cote, L. (2005). Expressive Vocabulary in Language Learners from Two Ecological Settings in Three Language Communities. *Infancy*, 7(3), 299-316.
- Clark, E. (1995). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, E. (2009). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunn, L., M. & Dunn, L., M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (P.P.V.T.-R). Forms L and M, Manual*. Minnesota: American Guidance Service-A.G.S., σελ.1-4.
- Gombert, J., E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNamara, J. (1972). Cognitive basis of language learning in infants. *Psychological Review*, 79, 1-13.

- Miller, J., L. (1978). Interactions in processing segmental and suprasegmental features of speech. *Perception and Psychophysics*, 24, 175-180.
- Nation, I.S.P., (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, K., & Snowling, M. (1998). Semantic Processing and the Development of Word-Recognition Skills: Evidence from Children with Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85-101.
- Neuman, S., B. & Dwyer, J. (2009). Missing in Action: Vocabulary Instruction in Pre-K. *The Reading Teacher*, 62(5), 384–392.
- Raven, J., C. (1956). *Guide to using the Coloured Progressive Matrices. Sets A, AB, B*. London: H., K. Lewis.
- Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' Acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- Sideridis, G., Mouzaki A., Simos, P., & Protopapas A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: the roles of motivation, affect, and psychopathology. *Learning Disabilities Quarterly*, 29, 159-180.
- Simos, P., Sideridis, G., D., Protopapas, A., & Mouzaki, A. (in press). Psychometric evaluation of a Receptive Vocabulary Test for Greek elementary students. *Assessment for Effective Intervention*, Published online 18 July 2011 DOI: 10.1177/1534508411413254.
- Smith, M., K. (1941). Measurement of the size of general English vocabulary through the elementary grades and high school. *Genetic Psychology Monographs*, 24, 311-345.
- Strickland, D., S. & Morrow, L., M. (1989). *Emerging Literacy: Young Children Learn to read and Write*. International Reading Association, Newark, Delaware.
- Wiggins, D., G. (2007). Pre-K Music and the Emergent Reader: Promoting Literacy in a Music-Enhanced Environment. *Early Childhood Education Journal*, Springer Science + Business Media, LLC 2007, 10.1007/s10643-007-0167-6.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Clark, E., V. (1973). "What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language". In T. E. Moore (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press, ανακτήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου 2012 από

<http://maureencutajar.suite101.com/the-childs-acquisition-of-semantic-knowledge-a189069>.

- Clarke, S. (2005). *Learn English Kids Using Songs*. British Council, ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2010 από <http://www.britishcouncil.org/kidsenglish>.
- Ζάχαρης, Δ. (1996). Το επίπεδο εξέλιξης του ενεργητικού λεξιλογίου των ελληνοπαίδων ηλικίας 4;8-6;5 ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 149, ανακτήθηκε στις 21 Φεβρουαρίου 2011 από http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/4070/1/zaxaris_p.145-p.167_1996.pdf.
- Κατή, Δ. (1992). Σημασιολογική ανάπτυξη. Στο *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 4295-4297, ανακτήθηκε στις 21 Φεβρουαρίου 2011 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a3/06.html.
- Λυράκος, Γ. (2006). Προκαταρτική στάθμιση της δοκιμασίας προσληπτικού λεξιλογίου Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT R) στον Ελληνικό πληθυσμό, ανακτήθηκε στις 21 Απριλίου 2012 από http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/0/7/4/metadata-dlib-f2d2582fde3cd39192a1da99446953b0_1241683690.tkl.
- Piaget, J. (1928). *Judgment and reasoning in the child*. London: Routledge & Kegan Paul, ανακτήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου 2012 από <http://maureencutajar.suite101.com/the-childs-acquisition-of-semantic-knowledge-a189069>.
- Protopapas, A., Simos, P., G., Sideridis, G., D., Mouzaki, A. The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis., *Reading Psychology, in press*, ανακτήθηκε στις 8 Ιουνίου 2011 από http://users.uoa.gr/~aprotopapas/CV/pdf/Protopapas_etal_ReadPsych_inpress.pdf.
- The World Bank (2005). World development report 2006. Equity and development. Washington D. C.: The World Bank-Oxford University Press, ανακτήθηκε στις 8 Αυγούστου 2012 από http://books.google.gr/books?id=51A7k-XitYC&pg=PA35&lpg=PA35&dq=vocabulary+learning+differences+between+rural+and+urban+region&source=bl&ots=jkx6_JEbuB&sig=z51QXKlmyepi9Y5vmuC8nPW95aM&hl=el&sa=X&ei=30n4Tq6uLsKl8gPRnYjMAQ&ved=0CEQQ6AEwBTgK#v=onepage&q=vocabulary%20learning%20differences%20between%20rural%20and%20urban%20regions&f=false.

- http://en.wikipedia.org/wiki/Language_development#Semantic_development, 17/02/2012.
- http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/4070/1/zaxaris_p.145-p.167_1996.pdf, 21/02/2012.
- <http://www.helium.com/items/1745649-semantic-development>, 17/02/2012.
- <http://www.answers.com/topic/language-development>, 17/02/2012.
- <http://www.kids-iq-tests.com/PPVT-R.html>, 06/02/2012.
- http://en.wikipedia.org/wiki/Peabody_Picture_Vocabulary_Test, 08/02/2012.
- http://www.psy.auth.gr/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=254&Itemid=132&mosmsg=You+are+trying+to+access+from+a+non-authorized+domain.+%28www.google.gr%2C, 21/02/2011.
- <http://www.dismathis.gr/ergaleia.pdf>, 20/04/2012.
- http://users.uoa.gr/~aprotopapas/CV/pdf/Protopapas_et al_ReadPsych_inpress.pdf, 08/06/2012.
- <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/05DimotikoSholio/koukourikou/koukourikou.pdf>, 08/08/2012.
- <http://www.psych.uoa.gr/~roussosp/stats/>, 08/08/2012.