



Τεχνολογικό
Πανεπιστήμιο
Κύπρου

Σχολή Επιστημών
Υγείας

Πτυχιακή εργασία

Σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών σχολικής ηλικίας ως προς τη σημασιολογική-λεξιλογική ανάπτυξη μέσω χορήγησης γλωσσικών διαγνωστικών εργαλείων

Άντρια Αθανασίου

Λεμεσός, Μάιος, 2020

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

Πτυχιακή εργασία

Σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών σχολικής
ηλικίας ως προς τη σημασιολογική-λεξιλογική ανάπτυξη μέσω
χορήγησης γλωσσικών διαγνωστικών εργαλείων

της

Αντρια Αθανασίου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Δρ. Ηλιάδα Πάμπουλου

Λεμεσός, Μάιος, 2020

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Άντρια Αθανασίου, έτος 2020

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της πτυχιακής εργασίας από το Τμήμα Επιστημών Αποκατάστασης, της Σχολής Επιστημών Υγείας του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου Δρ. Ηλιάδα Πάμπουλου για την αμέτρητη βοήθεια και καθοδήγηση που μου πρόσφερε κατά τη διάρκεια συγγραφής της πτυχιακής μου εργασίας, όπως επίσης και τη καθηγήτρια μου Δρ. Ελένη Θεοδώρου. Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους, που με τον δικό τους τρόπο συνέλαβαν στην εκπόνηση αυτής της εργασίας. Τέλος, θα ήθελα να αναφέρω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου, για την στήριξη που μου έχει υποδείξει όλη αυτή την περίοδο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πολλές από τις έρευνες, προσδιορίζουν την λεξιλογική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών με τη παρουσία ή μη μεταφραστικών αντιστοιχιών των λέξεων ενώ λίγες από αυτές εξετάζουν το λεξιλόγιο εν αντίθεση με το μονόγλωσσο πληθυσμό και ειδικότερα στη Κύπρο. Σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν να διερευνηθεί εάν υπάρχει σύγκριση μεταξύ των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών σχολικής ηλικίας ως προς τη σημασιολογική-λεξιλογική ανάπτυξη μέσα από τη χορήγηση γλωσσικών διαγνωστικών εργαλείων. Στην μελέτη αυτή συμπεριλήφθηκαν συνολικά πενήντα έξι παιδιά, τα οποία ήταν μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι ομιλητές. Το δείγμα των μονόγλωσσων ομιλητών αποτελούσε σαράντα έξι παιδιά και των δίγλωσσων ομιλητών δέκα παιδιά. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 6;5 μέχρι 11 ετών, τα οποία στην συνέχεια διαχωρίστηκαν σε δύο ηλικιακές υποομάδες για σκοπούς ανάλυσης και σύγκρισης των δυο υποομάδων μεταξύ τους. Τα διαγνωστικά εργαλεία που χορηγήθηκαν σε όλα τα παιδιά και εξετάζουν το εκφραστικό λεξιλόγιο είναι η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, Εικόνες Δράσεις: Γραμματική και Πληροφοριακή Επάρκεια, μέρος του Διαγνωστικού Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης (DVIQ:Diagnostic Verbal IQ Test) και ένα μέρος του Αθηνά τεστ. Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τους μέσους όρους και των τυπικών αποκλίσεων, εφαρμόζοντας την στατιστική δοκιμασία $t - test$ ($p < ,05$). Τα αποτελέσματα ήταν ότι τα μονόγλωσσα παιδιά της μικρότερης σε ηλικία υποομάδας, σκόραραν περισσότερο από τα δίγλωσσα παιδιά της αντίστοιχης υποομάδας, αποτελώντας στατιστικά σημαντική διαφορά $p > 0.05$ σε όλα τα διαγνωστικά εργαλεία. Αντιθέτως τα μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά της μεγαλύτερης σε ηλικία υποομάδας, η διαφορά αυτή δεν αποτέλεσε σημαντική στατιστική διαφορά, αφού $p > 0,05$. Επομένως, παρατηρούνται επιδράσεις στην σημασιολογική-λεξιλογική ανάπτυξη που σχετίζονται με την ηλικία. Ως πρώτη προσπάθεια, τα αποτελέσματα δίνουν σημαντικές πληροφορίες καθώς και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: Σημασιολογική-λεξιλογική ανάπτυξη, εκφραστικό λεξιλόγιο, σύγκριση, μονόγλωσσοι, δίγλωσσοι

ABSTRACT

Many existing research studies determine that the lexical development levels of bilingual children in the presence of translation equivalents or not, as far as words are concerned. Few of the said academic investigations examine the vocabulary aspect relating to the monolingual population in contrast, more particularly in Cyprus. The purpose of this research work was to explore whether the semantic-lexical development levels between monolingual and bilingual school children can be comparable to each other. Fifty-six children in total were included in this study who were monolingual and bilingual speakers. The sample of the monolingual speakers consisted of forty-six children and that of the bilingual speakers was made up of ten children. The ages of the participants varied between 6:5 and 11 years old and the children were further divided into two age sub-groups for purposes of analyzing and comparing the two sub-groups with each other. The diagnostic tools all the children were provided with examine the expression vocabulary capacity and include the Expressive Vocabulary Test, Action Images, Grammar and Information Sufficiency, one part of the Diagnostic Verbal IQ (DVIQ) and one part of the Athena Test. Further on, a statistical analysis of the data was carried out taking into account the mean average values and the standard deviation assessments, by applying the statistical test t-test ($p < 0.5$). The results showed that the monolingual children in the younger age sub-group achieved higher scores than those of the bilingual children in the respective age sub-group, thus creating a significant statistical difference of $p > 0.05$ in all of the diagnostic tools. In contrast, the monolingual and bilingual children in the older age sub-group did not make a significant statistical difference, since it was $p > 0.05$. Therefore, some factors affecting the semantic-lexical development related to age may be observed. As an initial effort, the results provided with important information as well as prompting one to proceed with further research.

Keywords: Semantic – lexical development expressive vocabulary, comparison, monolingual, bilingual

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ABSTRACT.....	vi
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	ix
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	x
ΑΠΟΔΟΣΗ ΟΡΩΝ	xi
1 Εισαγωγή	1
2 Μεθοδολογία Έρευνας.....	11
3 Αποτελέσματα.....	19
3.1 Αποτελέσματα διαγνωστικού εργαλείου Δοκιμασία Εκφραστικού λεξιλογίου.....	19
3.2 Αποτελέσματα διαγνωστικού εργαλείου Εικόνες-δράσης: δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας.....	20
3.3 Αποτελέσματα διαγνωστικού εργαλείου Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης DVIQ.....	22
3.3 Αποτελέσματα διαγνωστικού εργαλείου Αθηνά τεστ: διάγνωση δυσκολιών.....	23
4 Συζήτηση	26
5 Συμπεράσματα	30
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	32
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	33
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	39

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Σχηματική αναπαράσταση της ενεργής διαδικασίας της επικοινωνίας.....	1
Πίνακας 2: Διαγραμματική αναπαράσταση της αλληλεπίδρασης των τριών γλωσσικών παραμέτρων της γλώσσας.....	2
Πίνακας 3: Ιεραρχική δομή κατηγοριοποίησης.....	6

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Μέσοι όροι συνολικής βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στο διαγνωστικό εργαλείο Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου.....	20
Διάγραμμα 2: Μέσοι όροι συνολικής βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στο διαγνωστικό εργαλείο Εικόνες-δράσης: δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας.....	21
Διάγραμμα 3: Μέσοι όροι συνολικής βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στο διαγνωστικό εργαλείο Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης DVIQ.....	22
Διάγραμμα 4: Μέσοι όροι συνολικής βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στο διαγνωστικό εργαλείο Αθηνά τεστ: διάγνωση δυσκολιών.....	24

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

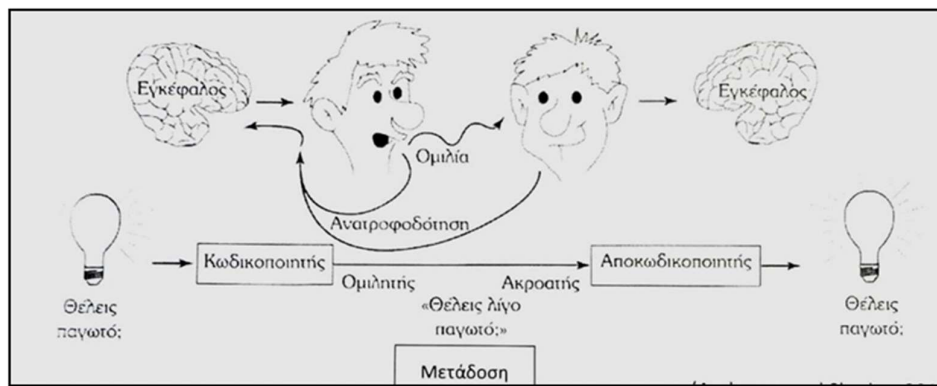
ΤΕΠΑΚ.:	Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Μ.Ο.:	Μέσος όρος
Τ.Α.:	Τυπική απόκλιση
Δ.Β.Ι.Κ.:	Diagnostic Verbal IQ

ΑΠΟΔΟΣΗ ΟΡΩΝ

DVIQ	Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης
T-test	Στατιστικός έλεγχος t
Microsoft Excel	Πρόγραμμα λογιστικών φύλλων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

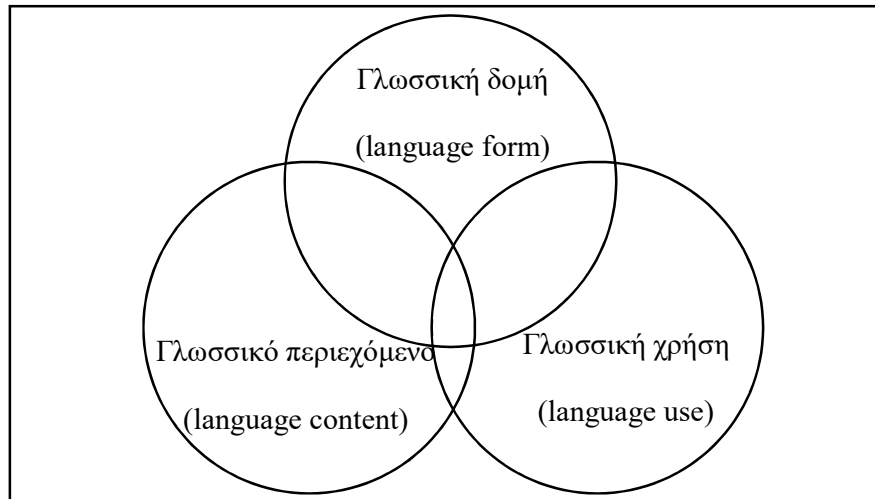
Το λεξιλόγιο είναι ένας σημαντικός παράγοντας της γλώσσας, η οποία γλώσσα σύμφωνα με τους Anderson and Shames (2013), ορίζεται ως ένα συμβατικό σύστημα για την εκπροσώπηση εννοιών μέσα από τη χρήση και των συνδυασμών αυθαίρετων συμβόλων, οι οποίοι καθορίζονται από κανόνες. Επιπλέον η γλώσσα μπορεί να οριστεί ως «ένας κώδικας μέσω του οποίου οι ιδέες που αφορούν τον κόσμο αναπαρίστανται στη βάση ενός συμβατικού συστήματος αυθαίρετων σημάτων με στόχο την επικοινωνία» (Bloom & Lahey, 1978, σ.14). Αναφέροντας τον όρο επικοινωνία εννοούμε την ανταλλαγή ιδεών, εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων κ.α. μεταξύ δύο προσώπων, του πομπού και του δέκτη (Βογινδρούκας, Μαρίνης, Νικολόπουλος, Νικολόπουλος, Οκαλίδου, Πρώιου, Πρωτόπαπας, Σίμος, 2008). Επίσης, η επικοινωνία σύμφωνα με τους Anderson και Shames (2013), ορίζεται ως μια ενεργή διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τη κωδικοποίηση, μετάδοση και αποκωδικοποίηση επιδιωκόμενων μηνυμάτων (Πίνακας 1).



Πίνακας 1. Σχηματική αναπαράσταση της ενεργής διαδικασίας της επικοινωνίας από τους Anderson και Shames (2013, σελ. 41).

Πιο συγκεκριμένα, η πλήρης χρήση της γλώσσας δεν απαιτεί μόνο την παραγωγή μεμονωμένων λέξεων για να εκφράσει κάτι κάποιος, αλλά χρειάζεται ομάδες λέξεων και μια σειρά από συμβατικούς κανόνες. Επομένως, κάποιοι ερευνητές όπως οι Bloom και Lahey (1978), προσπάθησαν να περιγράψουν τον σύνθετο τρόπο λειτουργίας της ανθρώπινης γλώσσας με βάση τρεις παραμέτρους της γλώσσας: της γλωσσικής δομής

(language form), του γλωσσικού περιεχομένου (language content) και την γλωσσικής χρήσης (language use, βλ. Πίνακα 2).



Πίνακας 2. Διαγραμματική αναπαράσταση της αλληλεπίδρασης των τριών γλωσσικών παραμέτρων της γλώσσας, σύμφωνα με τους Bloom και Lehey (1978, σελ. 22).

Ειδικότερα, η πρώτη παράμετρος της γλωσσικής δομής καταδεικνύει εμφανείς χαρακτηριστικά της γλώσσας και εμπεριέχει τους συμβατικούς κανόνες που αφορούν τον συνδυασμό των επιμέρους ήχων σε μια γλώσσα, δηλαδή τα φωνήματα (φωνολογία). Επίσης, επιδεικνύει τον εσωτερικό σχηματισμό της λεξικής δομής, λόγω χάρη τους κανόνες που επιτρέπουν τον συνδυασμό μικρότερων μονάδων με σημασία σε μεγαλύτερες μονάδες (μορφολογία). Ακόμη, αυτή η παράμετρος επισημαίνει τη σειρά των λέξεων στις προτάσεις που απαρτίζει τους κανόνες συνδυασμού των λέξεων σε ορθά δομημένες γραμματικά φράσεις και προτάσεις (συντακτικό).

Ακολούθως, η δεύτερη παράμετρος του γλωσσικού περιεχομένου, αποτελεί ένα σύστημα από κανόνες, οι οποίοι αφορούν τις έννοιες των λέξεων (εννοιολογικό περιεχόμενο της γλώσσας), όπως επίσης και τις σχέσεις μεταξύ τους. Κάθε νόημα λέξης περιέχει δύο τμήματα, τα οποία προέρχονται από την έννοια. Ένα από αυτά είναι τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν τη λέξη (π.χ. για το εργένης είναι ο άγαμος άντρας). Το άλλο τμήμα του νοήματος της λέξης είναι οι περιορισμοί επιλογής, οι οποίοι βασίζονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δεν επιτρέπουν συγκεκριμένους συνδυασμούς λέξεων, δηλαδή χωρίς νόημα ή πλεονασμούς (π.χ. ο

άγαμος εργένης είναι πλεονασμός). Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι μια λέξη μπορεί να παραπέμπει σε διαφορετικές έννοιες, σύμφωνα με το περιεχόμενο στο οποίο χρησιμοποιείται η λέξη, όπως οι μεταφορές όπως για παράδειγμα ελαφρύ σαν το βαμβάκι (Anderson & Shames, 2013). Αξίζει να επισημανθεί ότι τα άτομα, τα οποία αντιμετωπίζουν αδυναμίες στον σχηματισμό εννοιών ή στην οργάνωση τους, μπορεί να επιφέρει σε δυσκολίες στην κατανόηση γραπτών κειμένων (Βογινδρούκας και συν., 2008). Παρομοίως και άλλες έρευνες, υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη λεξιλογίου (εννοιών) συνίσταται για να υποστηριχθεί η φωνολογική αναδιοργάνωση, η εμφάνιση της γραμματικής και η κατανόηση της ανάγνωσης (Sheng, Lu & Kan, 2011). Όπως επίσης, αναφέρουν οι Bialystok, Luk, Peets και Yang (2010) ότι ένα μεγάλο σύνολο αποδεικτικών στοιχείων δείχνει ότι το μέγεθος του λεξιλογίου είναι ένας σημαντικός προγνωστικός δείκτης της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της απόκτησης αλφαριθμητισμού (Adams, 1990; Kastner, May & Hildman, 2001; Ouellette, 2006; Ricketts, Nation & Bishop 2007; Rohde & Thompson, Rosston, Gerber & Solari, 2007). Ακολούθως, η τρίτη παράμετρος της γλωσσικής χρήσης (πραγματολογία), πρόκειται για την κοινωνική-επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας. Παραδειγματικά, το άτομο σ' αυτή την παράμετρο χρησιμοποιεί όλες τις προαναφερόμενες γλωσσικές του γνώσεις, σε πραγματικές συνθήκες χρήσης. Με την ικανότητα του να τις διαφοροποιεί ανάλογα με το ποιο άτομο συνομιλεί, την τοποθεσία της συνομιλίας, τη θεματολογία της συζήτησης ή το σκοπό που επιθυμεί να πετύχει. Παραδειγματικά, τη γλωσσική μορφή και το περιεχόμενο της γλώσσας που αναλύθηκαν πιο πάνω (Μότσιου, 2017).

Στον αντίποδα, των ερευνών για την γλώσσα ως προς την μονόγλωσση ανάπτυξη, κάποιες έρευνες μελέτησαν την γλώσσα ως προς την δίγλωσση/πολύγλωσση ανάπτυξη. Όπως αναφέρει η Μότσιου (2017), ο όρος διγλωσσία/πολυγλωσσία αναφέρεται στην χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο το άτομο, ο οποίος ονομάζεται δίγλωσσος/πολύγλωσσός. Για την ακρίβεια τα δίγλωσσα άτομα καταλαμβάνουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες σε μια δεύτερη γλώσσα, σε διάφορους βαθμούς επάρκειας, προφορικά ή γραπτά. Επομένως αυτά τα άτομα είναι ικανά να επικοινωνούν με τους υπόλοιπους ομιλητές μιας ή περισσότερων γλωσσών σε μια κοινότητα (Butler & Hakuta, 2004). Επιπλέον, οι περισσότεροι ορισμοί αναφορικά με την διγλωσσία/πολυγλωσσία υποδηλώνουν κυρίως δύο κατευθύνσεις, όπως ο βαθμός στον οποίο γνωρίζει και τις δύο γλώσσες το άτομο, αλλά και το πώς, πότε και γιατί χρησιμοποιεί τη μία ή την άλλη γλώσσα (Τριάρχη-Herrmann,

2000). Η μελέτη αυτών των πολιτισμικά και γλωσσολογικά διαφορετικών ατόμων (Culturally and Linguistically Diverse individuals), αποτελεί όλα τα άτομα, τα οποία χρησιμοποιούν ενεργά ή κάνουν προσπάθειες να χρησιμοποιήσουν περισσότερες από μια γλώσσες, ακόμα και αν δεν έχουν επιτύχει την άνεση στη δεύτερη (τρίτη κλπ.) γλώσσα (Καμπανάρου, 2007).

Εστιάζοντας στις διάφορες μορφές διγλωσσίας, υπάρχουν αρκετές μορφές, με τις βασικότερες να αποτελούν την ισορροπημένη, κυρίαρχη, σύνθετη, συντονισμένη διγλωσσία, ταυτόχρονη νηπιακή και διαδοχική παιδική διγλωσσία. Για την ακρίβεια η ισορροπημένη διγλωσσία αναφέρεται στην ισότιμη ικανότητα και στις δύο γλώσσες (Καμπανάρου, 2007). Η συγκεκριμένη ομάδα δίγλωσσων ατόμων, έχουν πολύ ανεπτυγμένη επάρκεια και στις δύο γλώσσες, δηλαδή το άτομο είναι ικανό να επικοινωνεί και τις δύο γλώσσες με την ίδια περίπου ευχέρεια σε διάφορα περιβάλλοντα, ενώ το κυρίαρχο δίγλωσσο άτομο διαθέτει μεγαλύτερη ικανότητα σε μία από τις γλώσσες (Baker, 2001). Προχωρώντας, η σύνθετη μορφή διγλωσσίας είναι όταν δύο λέξεις π.χ. «γάτα» και «cat» έχουν κοινή σημασιολογική έννοια που καλύπτει και τις δύο γλώσσες, εν αντίθεση με τη συντονισμένη διγλωσσία, η οποία δύο λέξεις συνδέονται με διαφορετικές σημασιολογικές σημασίες (Μότσιου, 2017). Οι εναπομείναντες μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με την Καμπανάρου (2007), στην περίπτωση της ταυτόχρονης νηπιακής διγλωσσίας, το παιδί εξελίσσει από τη γέννηση δύο μητρικές γλώσσες. Η μελέτη της Thordardottir (2011), αναφέρει ότι για το πρώιμο λεξιλόγιο, τα ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά έχουν περιγραφεί ως μια αναπτυξιακή πορεία παρόμοια με αυτή των μονόγλωσσων, όταν θεωρούνται και τα δύο λεξιλόγια (Patterson, 1998, Pearson & Fernández, 1994). Όπως επίσης, η Μότσιου (2017) αναφέρει ότι το συνολικό λεξιλόγιο και των δύο γλωσσών του δίγλωσσου ήταν ίσο με αυτό των μονόγλωσσων, αλλά στη διαδοχική παιδική διγλωσσία η δεύτερη γλώσσα εισάγεται αργότερα, αφού η μητρική γλώσσα έχει κατακτηθεί ήδη. Επομένως, σ' αυτή την μορφή διγλωσσίας, οι δύο γλώσσες έχουν ποιοτικές διαφορές τόσο στην πορεία ανάπτυξης τους όσο και στον βαθμό επάρκειας. Αυτό διαπιστώνεται από Thordardottir (2011), ότι τα παιδιά είναι πολύ πιθανότερο να αποκτήσουν πλήρη γνώση της γλώσσας της κοινότητας απ' ότι της μειονοτικής γλώσσας (Gathercole & Thomas, 2009). Για τα παιδιά μειονοτικής γλώσσας που παρακολουθούν στο σχολείο την γλώσσα της κοινότητας, η έκθεση στην γλώσσα της πλειοψηφίας συνήθως αυξάνεται δραματικά κατά την είσοδό τους στο σχολείο (Oller, Pearson, & Cobo-Lewis, 2007). Όπως, επίσης

σε μια άλλη έρευνα βρέθηκαν ευρήματα, τα οποία περιλαμβάνουν ενδείξεις μεγαλύτερου δεκτικού και εκφραστικού λεξιλογίου, σε μεγαλύτερη ηλικία των δίγλωσσων παιδιών, όταν έγινε μετακίνηση της δεύτερης γλώσσας ως κυρίαρχη (Pham & Kohnert, 2014).

Ο όρος γλωσσική ανάπτυξη χρησιμοποιείται για να εξηγήσει την αναπτυξιακή πορεία, με την οποία ένα παιδί παρουσιάζει και αναπτύσσει τη γλωσσική-επικοινωνιακή του δεξιότητα, πιο συγκεκριμένα την απόκτηση της μίας μητρικής γλώσσας ή περισσότερων γλωσσών, όπως η διγλωσσία/πολυγλωσσία (Μότσιου, 2017). Σύμφωνα με έρευνες όπως τους Annabelle & Li, (2008), επισημαίνουν ότι η ανάπτυξη της γλώσσας των δίγλωσσων παιδιών είναι η ίδια με εκείνη των μονόγλωσσων παιδιών. Γενικότερα, τα μονόγλωσσα και τα δίγλωσσα παιδιά διέρχονται μέσα από ένα στάδιο βαβίσματος «φωνητικού μωρουδίσματός», που ακολουθείται από το στάδιο άρθρωσης μια λέξης, στο στάδιο δύο λέξεων, στο στάδιο πολλαπλών λέξεων και στο στάδιο πολλαπλών προτάσεων (Πτεϊνού & Οκαλίδου, 2010). Στο μορφοσυνητακτικό επίπεδο ένας αριθμός μελετών έχει αναφέρει ομοιότητες παρά διαφορές μεταξύ κατάκτησης διγλωσσίας και μονογλωσσίας (π.χ. Garcia, 1983).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι υπάρχουν μερικοί παράγοντες που επιδρούν στις ατομικές διαφορές των ατόμων στην γλωσσική ανάπτυξη και ειδικότερα στο λεξιλόγιο (Parizi, Chachudi, Okalidou & Petinou, 2014). Ένας από αυτούς είναι το φύλο όπως αναφέρουν οι Annabelle & Li, (2008), όπου πολλές έρευνες καταδεικνύουν ότι τα κορίτσια υπερτερούν από τα αγόρια στην λεξιλογική ανάπτυξη (π.χ. Tamis-Lemonda, Bornstein, Kahana-Kalman, Baumwell & Cyphers, 1998; Bornstein, Haynes, & Painter, 1998). Άλλος παράγοντας, ο οποίος σχετίζεται με την ανάπτυξη λεξιλογίου είναι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων όπου αρκετές έρευνες, απέδειξαν ότι τα παιδιά από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα και με πιο μορφωμένους γονείς αναμένεται να επιδείξουν μεγαλύτερο εκφραστικό λεξιλόγιο (Parizi, Chachudi, Okalidou & Petinou, 2014). Επιπρόσθετα, ένας άλλος παράγοντας που μπορεί να επηρεάζει το μέγεθος λεξιλογίου είναι ο βαθμός έκθεσης της γλώσσας, ο οποίος διαπιστώθηκε από μερικές έρευνες ότι τα παιδιά που είναι περισσότερο εκτεθειμένα σε γλωσσικά ερεθίσματα φάνηκε να έχουν πιο ισορροπημένο λεξιλόγιο. Αυτό εξηγεί το χάσμα που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των δίγλωσσων στην μία τους γλώσσα με τους μονόγλωσσους ομιλητές, οι οποίοι είναι πιο εκτεθειμένοι στην συγκεκριμένη γλώσσα (Poulin-Dubois, Bialystok, Blaye, Polonia & Yott, 2013).

Παραδειγματικά, οι γονείς, οι οποίοι χρησιμοποιούν ευρύτερη λεξική έκταση, μεγαλύτερες και πιο περίπλοκες εκφράσεις, συνεισφέρουν στο εκτενέστερο μέγεθος λεξιλογίου των παιδιών τους (Annabelle & Li, 2008). Μερικές από τις μελέτες εστιάστηκαν επί μονόγλωσσων παιδιών, αλλά όπως αναφέρουν οι Annabelle & Li (2008), δεν υπάρχει λόγος να επικεντρώνεται κανείς στο γεγονός ότι οι παράγοντες που βρέθηκαν να συμβάλουν στην ατομική γλωσσική ανάπτυξη και συγκεκριμένα λεξιλογίου των μονόγλωσσων παιδιών δεν ισχύουν και για τα δίγλωσσα παιδιά επίσης. Κάποιες έρευνες διερεύνησαν την σημαντικότητα του κοινωνικο-γλωσσολογικού περιβάλλοντος των γονέων και της αλληλεπίδρασης με τα δίγλωσσα τους παιδιά (Romaine, 1995).

Η σημασιολογική ανάπτυξη δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία για τα παιδιά, εφόσον η εκμάθηση της σημασίας μια λέξης απαιτεί τη ένωση μια φωνητικής μορφής με ένα αντικείμενο, ένα πρόσωπο, μια ενέργεια (Μότσιου, 2017). Επίσης, η δεξιότητα αναγνώρισης οντοτήτων και η κατηγοριοποίηση τους για τον σχηματισμών εννοιών, αποτελεί προϋπόθεση για την απόδοση μιας σημασίας σε μια γλωσσική μορφή (Μότσιου, 2017). Αναφέροντας τον όρο κατηγοριοποίηση, λόγου χάρη η ταξινόμηση σε κατηγορίες, σύμφωνα με τον Neisser (1987), ορίζεται ως «η ικανότητα του χειρισμού ενός συνόλου αντικειμένων σαν να είναι κατά κάποιον τρόπο ισοδύναμα, της χρησιμοποίησης του ίδιου όρου για την κατονομασία τους ή της αντίδρασης απέναντι στα αντικείμενα του συνόλου με παρόμοιο τρόπο» (Neisser, 1987), από Βογινδρούκας, et al. (2008). Πέρα από αυτό, οι κατηγορίες έχουν ιεραρχική δομή, με πρώτο το «ανώτερο επίπεδο» (π.χ. γενική κατηγορία «ρούχα»), δεύτερο το «ενδιάμεσο επίπεδο» (π.χ. διάφορα είδη ρούχων, όπως παντελόνι, μπλούζα, φόρεμα κλπ.) και τρίτο το «κατώτερο επίπεδο» (π.χ. κάποια συγκεκριμένη μάρκα ρούχων, βλ. Πίνακα 3).

ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ	ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ ΚΑΘΕ ΕΠΙΠΕΔΟΥ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ
Ανώτερο επίπεδο	Γενική κατηγορία-έννοια που περικλείει επιμέρους κατηγορίες-έννοιες	Ζώα

Βασικό επίπεδο	Επιμέρους κατηγορίες- έννοιες που εντάσσονται στη γενική κατηγορία	Θηλαστικά, Πτηνά, Ερπετά, Ψάρια
Κατώτερο επίπεδο	Υποκατηγορίες των εννοιών που απαρτίζουν τη γενική κατηγορία	Άλογο, Παπαγάλος, Φίδι, Καρχαρίας

Πίνακας 3. Ιεραρχική δομή κατηγοριοποίησης, σύμφωνα με τους Βογινδρούκα και συν. (2008, σελ. 236).

Συνεπώς, η αυτή η ικανότητα ταξινόμησης, καθιστά αξιοσημείωτη, καθώς δεν είναι δυνατόν να αναλύει κανείς ένα άπειρο αριθμό ερεθίσματα που δέχεται ως μοναδικά (Βογινδρούκας, et al, 2008). Η πρόσληψη καινούριων αντικειμένων ή γεγονότων σε προ υπάρχουσες και οικίες κατηγορίες δεν παρεμποδίζει την άμεση ανάκληση πληροφοριών για αυτά τα αντικείμενα.

Επιπρόσθετα, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημανθεί είναι ότι η αντίληψη και άλλες νοητικές διεργασίες καθιστούν σημαντικό παράγοντα της όλης διαδικασίας (Βογινδρούκας και συν., 2008). Σύμφωνα με τους Sheng, Mcgregor και Marian (2014), οι οποίοι μελέτησαν τη σημασιολογική-λεξιλογική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών που μιλούσαν Μανδαρινικά – Αγγλικά και διαπίστωσαν ότι η ανάπτυξη αυτή ήταν παρόμοια και στις δύο τους γλώσσες. Αντιθέτως, μια άλλες μελέτες των Spätgens και Schoonen (2018), βρέθηκε ότι τα μικρά δίγλωσσα παιδιά να υστερούν από τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους όσον αφορά τόσο τη γνώση σημασιολογικών σχέσεων (π.χ. Cremer, Dingshoff, de Beer, & Schoonen, 2011; Verhallen & Schoonen, 1993). Η πρώτη κατανόηση λέξεων πραγματοποιείται στην περίπου στην ηλικία 8-12 μηνών, παράλληλα με τις πρώτες παραγωγές και την αναγνώριση και κατηγοριοποίηση αντικειμένων. (Μότσιου, 2017). Συγκεκριμένα, σ' αυτήν την ηλικία τα βρέφη κατανοούν περίπου 3-50 λέξεις και οι πρώτες παραγωγές αφορούν ονόματα οικείων προσώπων αντικειμένων, επικοινωνιακών παιχνιδιών-ρουτίνας, έκφραση για εμφάνιση, εξαφάνιση και επανεμφάνιση (Bloom και Lahey, 1978). Συγκρίνοντας το συγκεκριμένο αναπτυξιακό ορόσημο, όπως διαφάνηκε πιο πάνω και τα δίγλωσσα και τα μονόγλωσσα παιδιά περνούν μέσα από ένα στάδιο βαβίσματος «φωνητικού μωρουδίσματός» Annabelle & Li, (2008). Ακολούθως, στην ηλικία των 12-18 μηνών το εκφραστικό

λεξιλόγιο φτάνει στις 50 με κάποιες φορές στις 100 λέξεις. Εδώ, τα παιδιά παράγουν ολοφραστικές λέξεις, για παράδειγμα μία λέξη δηλώνει δράστη, πράξη, αντικείμενο, τόπο, κτήση, άρνηση κ.α. (Bloom & Lahey, 1978). Συγκρίνοντας με τους δίγλωσσους, έρευνες αναφέρουν ότι το μονόλεξο στάδιο αρχίζει σε παρόμοια χρονικά πλαίσια με τους μονόγλωσσους ομιλητές περίπου στην ίδια ηλικία 12-13 μηνών, καθώς και οι ολοφράσεις των δίγλωσσων προέρχονται και από τις δύο γλώσσες. (Μότσιου, 2017). Επιπλέον, όπως αναφέρει η Μότσιου (2017), οι γραμματικές κατηγορίες (π.χ. ουσιαστικά, ρήματα κ.α.) εμφανίζονται με την ίδια σειρά στο λόγο των δίγλωσσων παιδιών, καθιστώντας παρόμοια αναπτυξιακή πορεία με των μονόγλωσσων (Genesee & Nicoladis, 2006). Στην συνέχεια, σύμφωνα με τους Bloom και Lahey (1978), κατά τη διάρκεια των 18-24 μηνών των παιδιών, το εκφραστικό λεξιλόγιο φτάνει τις 200 και κάποιες φορές τις 300 λέξεις, κάνοντας την εμφάνιση τους οι πρώτες προτάσεις όπως δράστης-πράξη (μαμά πάει), δράστης-αντικείμενο (εγώ μπάλα), πράξη τόπος (παίζω πάρκο) κ.α.. Σύμφωνα με μια έρευνα, διαφάνηκε ότι τα δίγλωσσα και μονόγλωσσα νήπια 13-20 μηνών αντιλαμβάνονται και παράγουν τον ίδιο αριθμό λεξικοποιημένων εννοιών (De Houwer, Bornstein & Putnick, 2014). Έπειτα, στην ηλικία των 24-42 μηνών τα παιδιά κατανοούν και παράγουν ερωτήσεις για τα διάφορα αντικείμενα, πρόσωπα και βασικά γεγονότα (π.χ. Τι, Ποιος, Που & Γιατί;). Επιπρόσθετα, κατανοούν και παράγουν τοποχωρικές έννοιες, βασικά χρώματα, ομάδες που δηλώνουν συγγένεια όπως τα «ρούχα», καθώς και σημασιολογικών σχέσεων σύνθετων προτάσεων (π.χ. παράταξη «θέλω να φάω», αιτιολογική τρώω γιατί πεινώ» κ.α.). Συσχετίζοντας με τα δίγλωσσα παιδιά όπως αναφέρουν οι Annabelle & Li (2008), σε μια μελέτη βρήκαν ότι τα δίγλωσσα νήπια 2 χρονών δεν ήταν κατώτερα από τα μονόγλωσσα στο μέγεθος αντιληπτικού λεξιλογίου και στην ποικιλία ρημάτων και στις δύο γλώσσες (Junker & Stockman, 2002). Παράλληλα, σύμφωνα με τους Sheng, Lu & Kan (2011), ανακάλυψαν ότι το συνολικό λεξιλόγιο που σχετίζεται με την αντίληψη των δίγλωσσων παιδιών ήταν συγκρίσιμο με το συνολικό λεξιλόγιο των μονόγλωσσων παιδιών, ενδεικνύοντας ότι τα παιδιά έχουν όμοιο βηματισμό κατανόησης λεξιλογίου, ανεξαρτήτου αριθμού των γλωσσών που μαθαίνουν (Pearson, Fernanolez & Oller, 1993). Όπως επίσης, άλλη μελέτη που επιβεβαίωσε ότι το δεκτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο των Ισπανών – Άγγλων δίγλωσσων παιδιών δεν ήταν στατιστικά σημαντική από εκείνα των μονόγλωσσων Εγγλέζων ή Ισπανών παιδιών (Allman, 2002). Ακολούθως, στην ηλικία των 42-48 μηνών, γίνονται κατανοητά από τα παιδιά και παράγουν ερωτήσεις τύπου

«Πότε, Πώς;», βασικές έννοιες μεγέθους (μεγάλο, μικρό), χρησιμοποιούν συνδετικές λέξεις για την σύνδεση προτάσεων όπως «και, γιατί, όταν, έτσι, επειδή κ.α.» και περίπου στην ηλικία των 48-60 μηνών, αρχίζουν να αναγνωρίζουν φθόγγους και αριθμούς. Μια μελέτη, αναφέρει ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν βρέθηκαν να παρουσιάζουν σημαντικό χάσμα σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά αναφορικά με το δεκτικό λεξιλόγιο (Thordardottir, 2011). Καταλήγοντας, στην ηλικία των 5-7 χρονών, όπου γίνεται αναδιοργάνωση της λεξιλογικής γνώσης από επεισοδιακό σε σημασιολογικό δίκτυο, με εκφραστικό λεξιλόγιο να φτάνει μέχρι και τις 5000 λέξεις. Ερευνητές, επιχειρηματολογούν όπως αναφέρουν Sheng, Lu & Kan (2011), ότι τα δίγλωσσα παιδιά της μελέτης τους έφθασαν στα ανώτερα λεξικά στάδια εντός εκείνης της οποίας θεωρείται τυπική μονόγλωσση έκταση (Holowka και συν., 2002). Ωστόσο, αν και έχουν αναφερθεί σύμφωνα με τις πιο πάνω μελέτες ομοιότητες με τους μονόγλωσσους, υπάρχουν όμως διαφορές ως προς το σύνολο του λεξιλογίου της μίας γλώσσας, το οποίο είναι μικρότερο από το αντίστοιχο του μονόγλωσσου. Οι Bialystok, Luk, Peets και Yang (2010), υποστηρίζουν εξίσου μια άλλη άποψη ότι δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι τα δίγλωσσα παιδιά γνωρίζουν μικρότερο λεξιλόγιο σε κάθε γλώσσα από ό, τι τα μονόγλωσσα παιδιά στην μια γλώσσα (π.χ., Oller, Pearson & CoboLewis, 2007). Αυτό αναφέρουν ότι συμβαίνει διότι τα δίγλωσσα παιδιά είναι αναγκαίο να διανείμουν το χρόνο εκμάθησης γλωσσών τους σε δύο γλώσσες και είναι πιθανό ότι ορισμένες λέξεις εμφανίζονται σε ένα πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούν μόνο μία από τις γλώσσες τους. Παρομοίως, μια σειρά μελετών ορόσημων της Pearson και των συναδέλφων της (1997) έδειξε ότι το εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών προσχολικής ηλικίας ήταν σημαντικά χαμηλότερο από αυτό των μονόγλωσσων συνομηλίκων όταν μετρήθηκαν σε κάθε γλώσσα ξεχωριστά από την Thordardottir (2011). Άλλη μια έρευνα που αποδεικνύει ότι τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν να μείνουν 6 μήνες έως 1 έτος πίσω από τα παιδιά που μιλούν μια γλώσσα (Hoff & Ribot, 2017). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Schaefer, Ehler, Kemp, Hoesl, Schrader, Warnecke & Frank (2019) τα μονόγλωσσα παιδιά υπερέβησαν τα δίγλωσσα παιδιά όταν οι συγκρίσεις των επιδόσεων βασίστηκαν αποκλειστικά στη μία τους γλώσσα. Ωστόσο, οι ομαδικές διαφορές δεν ήταν σημαντικές όταν χρησιμοποιήθηκε το συνολικό λεξιλόγιο, δηλαδή για δίγλωσσα παιδιά, οι βαθμολογίες των δυο γλωσσών δεν διέφεραν. Παρομοίως και σε άλλες έρευνες, οι οποίες συμφωνούν με το γεγονός αυτό της σύγκρισης (Altman, Goldstein & Armon-Lotem, 2017).

Συνεπώς, πολλές από τις έρευνες, προσδιορίζουν την λεξιλογική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών, υπό διαγλωσσικής μορφής, για παράδειγμα η παρουσία ή μη μεταφραστικών αντιστοιχιών των λέξεων (π.χ. Deuchar & Quay, 2001; Volterra & Taeschner, 1978), ενώ λίγες από αυτές εξετάζουν το λεξιλόγιο εν αντίθεση με το μονόγλωσσο πληθυσμό (Annabelle & Li, 2008). Ωστόσο, η παρούσα μελέτη ερευνά τη σύγκριση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές, παρέχοντας το ερευνητικό ερώτημα υπάρχει σύγκριση μεταξύ των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών σχολικής ηλικίας ως προς τη σημασιολογική-λεξιλογική ανάπτυξη μέσα από την χορήγηση γλωσσικών διαγνωστικών εργαλείων;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αρχικά λήφθηκε έγκριση από την Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου (Αρ. Πρωτ.: ΕΕΒΚ/ΕΠ/2019/25) και τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας Πολιτισμού Αθλητισμού και Νεολαίας (Αρ. Φακ. 7.15.06.12/4), για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας σε δημόσια σχολεία της Κύπρου.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν σύνολο πενήντα έξι μαθητές από δημόσια σχολεία των τριών επαρχιών της Κύπρου: Λευκωσία, Λεμεσός και Πάφος. Ειδικότερα, το δείγμα αποτελείτο από σαράντα έξι μαθητές, οι οποίοι είναι μονόγλωσσοι ομιλητές και δέκα μαθητές, οι οποίοι είναι δίγλωσσοι ομιλητές. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν από, 6 έως 11 ετών. Αναντίρρητα, για όλους τους συμμετέχοντες πάρθηκαν συγκαταθέσεις από τους γονείς τους, εφόσον ενημερώθηκαν πρώτα τόσο προφορικά όσο και γραπτά για την έρευνα, καθώς και μερικές ενημερωτικές πληροφορίες σχετικά με το πεδίο αναζήτησης της έρευνας (Παράρτημα 1). Φυσικά, πριν δοθούν οι συγκαταθέσεις στους γονείς, ενημερώθηκε πλήρως η διευθύντρια του σχολείου για τη συγκεκριμένη έρευνα και της δόθηκε επίσης ένα ενημερωτικό έντυπο, μαζί με την συγκατάθεση της. Τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων είναι η χρονολογική ηλικία, η οποία να εμπίπτει στην επιθυμητή κυμαινόμενη ηλικία της παρούσας μελέτης δηλαδή 6 έως 11 ετών και να είναι μονόγλωσσοι ή δίγλωσσοι ομιλητές. Για την υποστήριξη του ερευνητή να επιλέξει τους συμμετέχοντες που έπιπταν στα κριτήρια εισδοχής, οι γονείς ήταν αναγκαίο να απαντήσουν σε μερικές ερωτήσεις, εκτός από τη θετική τους υποστήριξη για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Συγκεκριμένα, τρεις από τις ερωτήσεις αναφέρονταν αν ο μαθητής χρησιμοποιεί τη κυπριακή διάλεκτο, αν χρησιμοποιεί άλλη γλώσσα καθημερινά με τους οικείους του και αν ναι ποια, με σκοπό τη εύρεση των δίγλωσσων ομιλητών (Παράρτημα 2). Ο τύπος δειγματοληψίας του δείγματος ήταν μη τυχαία και συγκεκριμένα δειγματοληψία ευκολίας, δηλαδή τα υποκείμενα που είναι διαθέσιμα να συμμετέχουν στη έρευνα μέχρι να συμπληρωθεί ο επιθυμητός αριθμός του δείγματος (Μερκούρης, 2008).

Τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι μια σειρά από διαγνωστικά και σταθμισμένα διαγνωστικά εργαλεία τα οποία είναι: α) η «Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου» για την ακριβή μέτρηση των λεξιλογικών ικανοτήτων (Βογινδρούκα, Πρωτοπαπά & Σιδερίδη, 2009), β) οι «Εικόνες-δράσης: δοκιμασία

πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας» για την αξιολόγηση δύο τομέων της γλώσσας, της μορφολογίας και πραγματολογίας (Βογινδρούκα, Πρωτοπαπάς & Σταυρακάκη, 2009), γ) η υποκλίμακα λεξιλόγιο από τη κλίμακα παραγωγή του «DVIQ test: Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης για παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας: στάθμιση, στατιστική ανάλυση, ψυχομετρικές ιδιότητες» για την εκτίμηση του εκφραστικού λεξιλογίου (Σταυρακάκη & Τσιμπλή, 2000), δ) το «Bus story test» για την αξιολόγηση αφηγηματικών ικανοτήτων (Renfrew, 2016), ε) το «PPVT: Peabody Picture Vocabulary Test» για την μέτρηση δεκτικού λεξιλογίου (Dunn, & Dunn, 1981), ζ) δύο κλίμακες του «Αθηνά τεστ: διάγνωσης δυσκολιών μάθησης» την κλίμακα «Νοητική ικανότητα» και «Γραφοφωνολογική ενημερότητα» με την χορήγηση δύο υποκλιμάκων τους, το λεξιλόγιο για την εκτίμηση της νοητικής ικανότητας μέσω εκφοράς ορισμών των λέξεων και της υποκλίμακας διάκριση φθόγγων για την εκτίμηση της ικανότητας ακουστικής διάκρισης φθόγγων μέσω ψευδολέξεων (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι & Γιαννίτσας, 1999), η) οι «Εγχρωμές Προοδευτικές Μήτρες (CPM) του Raven's» για την αξιολόγηση της μη λεκτικής νοητικής ικανότητας (Raven, 2015) και θ) η άτυπη δοκιμασία «Επανάληψη προτάσεων» για τη ανάκληση συντακτικών δομών από Θεοδώρου.

Η δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου των Βογινδρούκα, Πρωτοπαπά & Σιδερίδη (2009) αποτελεί την ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test (4η έκδοση) της Renfrew. Συγκεκριμένα, η πρώτη του έκδοση ήταν το 1968 στην αγγλική γλώσσα και επανεκδόθηκε αρκετές φορές από τότε. Επίσης, το 1995 εκδόθηκε για τελευταία φορά, με σκοπό τη στάθμισή του στα ελληνικά. Το συγκεκριμένο εργαλείο μπορεί να αποτελέσει ένα αξιόπιστο διαγνωστικό εργαλείο για τη γλωσσική αξιολόγηση. Ειδικότερα, καθιστώντας πραγματοποιήσιμη την ακριβή μέτρηση των λεξιλογικών ικανοτήτων των παιδιών. Παραδειγματικά, το σταθμισμένο αυτό διαγνωστικό εργαλείο προσφέρει την επίγνωση της αναπτυξιακής πορείας των λεξιλογικών ικανοτήτων των παιδιών, μέσα από τον εντοπισμό της συσχέτισης της χρονολογικής και γλωσσικής ηλικίας του κάθε παιδιού. Συμπληρωματικά η δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου απαρτίζεται από 50 μαυρόασπρες εικόνες που απεικονίζουν ουσιαστικά. Αυτές οι εικόνες, επιλέχθηκαν και καταχωρήθηκαν με βάση μια αναπτυξιακή πορεία για παιδιά ηλικίας 4 έως 8 ετών. Ο έννοιες που απεικονίζονται στις εικόνες του διαγνωστικού αυτού εργαλείου προκύπτουν από καθημερινά αντικείμενα,

οικίες κατηγορίες αντικειμένων, έννοιες από παιδικά παραμύθια και τηλεοπτικά προγράμματα.

Η δοκιμασία Εικόνες-δράσης: δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας των Βογινδρούκας, Πρωτοπαπάς & Σταυρακάκη (2009), συγκροτεί τη σταθμισμένη εκδοχή του Action Picture Test (Renfrew, 1997) στην ελληνική έκδοση. Συγκεκριμένα, επικεντρώνεται στην αξιολόγηση δύο πεδίων της γλώσσας. Πρώτον της μορφοσύntαξης, εξετάζοντας τη γραμματική ικανότητα των φράσεων που εκφέρει το παιδί και δεύτερον, της πραγματολογίας αξιολογώντας τη πληροφοριακή ικανότητα, δηλαδή τον τρόπο που χρησιμοποιεί τη γλώσσα ο εξεταζόμενος, ούτως ώστε να μεταφέρει πληροφορίες. Υποστηρίζεται, ότι η παρούσα δοκιμασία αξιολόγησης, αποτελεί ικανή σε παιδιά με ή χωρίς αναπτυξιακά προβλήματα. Ας σημειωθεί ακόμη, ότι η δοκιμασία «Εικόνες-Δράσης» αποτελείται από 10 έγχρωμες εικόνες σκίτσου, οι οποίες απεικονίζουν καταστάσεις της καθημερινότητας. Είναι αναντίρρητο, ότι υπάρχει δυνατότητα του συγκεκριμένου εργαλείου να συμπεράνει εάν ο εξεταζόμενος παρέρυσκεται μέσα στα φυσιολογικά, χαμηλότερα ή υψηλότερα όρια, σύμφωνα με τη χρονολογική του ηλικία.

Η δοκιμασία Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-R) των Dunn & Dunn (1981) είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων και συγκεκριμένα του δεκτικού λεξιλογίου μέσω κατανόησης μεμονωμένων λέξεων. Ειδικότερα, η δοκιμασία αυτή σταθμίστηκε στον Ελληνικό πληθυσμό από τους Simos, Sideridis, Protopapas και Mouzaki το 2011. Αναλυτικότερα, το τεστ αυτό αναφέρεται σε ηλικίες 2,5 μέχρι 99 ετών. Στα πλαίσια της δοκιμασίας παρουσιάζονται μαυρόασπρες εικόνες ανά τέσσερις σε ένα βιβλίο, μεταξύ των οποίων το παιδί είναι αναγκαίο να επιλέξει αυτή που αντιστοιχεί στη λέξη που εκφέρει ο εξεταστής. Παραδειγματικά, αποτελείται από 175 λέξεις, εκ των οποίων απεικονίζονται στις αντίστοιχες μαυρόασπρες εικόνες του βιβλίου. Οι λέξεις αυτές, τις οποίες εκφέρει κάθε φορά ο εξεταστής βρίσκονται σε μια ακολουθία αυξανόμενης δυσκολίας, καθώς και αναπτυξιακής ηλικίας.

Το Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης (DVIQ: Diagnostic Verbal IQ) των Σταυρακάκη και Τσιμπλή (2000) είναι μια δοκιμασία που παρέχει αρκετές πληροφορίες γλωσσικών διαστάσεων στον εξεταστή. Στην περίπτωση αυτή χορηγείται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας 3,5-8 ετών. Πιο συγκεκριμένα, η

δοκιμασία αυτή συγκροτείται από τρεις κλίμακες, οι οποίες είναι η παραγωγή, η κατανόηση και η ανάκληση συντακτικών δομών. Η κλίμακα παραγωγή εξετάζει το εκφραστικό λεξιλόγιο και τη μορφολογία-σύνταξη. Παράλληλα, η κλίμακα κατανόηση παρέχει δεδομένα για τις μεταγλωσσικές έννοιες, καθώς επίσης και της μορφολογίας-σύνταξης. Ακόμη, διαθέτει μια δοκιμασία επανάληψης προτάσεων. Το συγκεκριμένο διαγνωστικό εργαλείο, έχει σταθμιστεί στο ελληνικό πληθυσμό. Ας σημειωθεί ακόμη, ότι η εμφάνιση του τεστ αυτού είναι σε μορφή βιβλίου και εμπεριέχει όλες τις πιο πάνω δοκιμασίες, με κάποιες από αυτές να απεικονίζονται με μαυρόασπρες εικόνες.

Το διαγνωστικό εργαλείο Αθηνά των Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι & Γιαννίτσας (1999), είναι σταθμισμένο στον ελληνικό πληθυσμό από το Ψυχομετρικό εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Διαφάνηκε να ανιχνεύει τυχόν μαθησιακών δυσκολιών για παιδιά ηλικίας από 5 έως 9 ετών. Βέβαια, οι συγγραφείς του αναφέρουν την εφικτή χρήση και σε μεγαλύτερα παιδιά, αφότου αυτά φαίνονται να εμφανίζουν μαθησιακές ανεπάρκειες. Πιο συγκεκριμένα, ο χρόνος που απαιτείται για τη χορήγηση του διαγνωστικού εργαλείου είναι περίπου στα 90 λεπτά. Εφόσον, αξιολογεί αρκετές διαγνωστικές δοκιμασίες, οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύ φάσμα διεργασιών, παραδείγματος χάριν κινητικών, αντιληπτικών, νοητικών και ψυχογλωσσικών. Επομένως, το διαγνωστικό εργαλείο Αθηνά Τεστ περιέχει δεκατέσσερις κύριες δοκιμασίες και μία συμπληρωματική, οι οποίες είναι σε μορφή αναπτυξιακών ψυχομετρικών κλιμάκων. Επιπλέον, οι κλίμακες αυτές είναι ταξινομημένες σε τομείς ανάπτυξης. Με δεδομένα τα παραπάνω δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι ο εξεταστής μπορεί να χρησιμοποιήσει το συγκεκριμένο εργαλείο και για σκοπούς παρέμβασης στους τομείς που το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες.

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων της συγκεκριμένης μελέτης, διεξήχθη σε μια ήσυχη αίθουσα του σχολείου των παιδιών, έτσι ώστε η προσοχή του κάθε παιδιού να μην αποσπάται από εξωτερικά ερεθίσματα. Με αποτέλεσμα η απόδοση του και τα αποτελέσματα να επηρεαστούν. Επίσης, τα εργαλεία αξιολόγησης χορηγήθηκαν μεμονωμένα στο κάθε μαθητή. Ο μέσος χρόνος χορήγησης όλων των εργαλείων για τον κάθε μαθητή ήταν περίπου 1 ώρα και 20 λεπτά. Η χορήγηση των εργαλείων έγινε σε συνολικά 2 συνεδρίες/συναντήσεις με τον κάθε μαθητή. Η χορήγηση των εργαλείων έλαβε χώρα μεταξύ Φεβρουάριο μήνα με Μάρτιο μήνα.

Αρχικά, η εξετάστρια η οποία στην προκειμένη περίπτωση είναι η ερευνήτρια της συγκεκριμένης έρευνας, πραγματοποιούσε μια απλή και σύντομη συζήτηση με σκοπό τη γνωριμία και τη άνεση του εξεταζόμενου. Επιπροσθέτως, κατά τη διάρκεια των αξιολογήσεων των παιδιών, η εξετάστρια διέθετε μαγνητοφωνάκι και μαγνητοφωνούσε τις απαντήσεις των παιδιών. Είναι βέβαιο ότι υπήρχε έγκριση από τους γονείς για μαγνητοφώνηση των παιδιών τους από τις συγκαταθέσεις που τους δόθηκαν και επεξηγήθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Η μαγνητοφώνηση πραγματοποιήθηκε με σκοπό την αποτροπή των λαθών και απροσεξιών από τη εξετάστρια στη καταγραφή δεδομένων.

Αναλυτικότερα, για τη χορήγηση της «Δοκιμασίας εκφραστικού λεξιλογίου», η εξετάστρια παρουσίαζε μια ασπρόμαυρη εικόνα στο παιδί και του ζητούσε να τη κατονομάσει. Η εξετάστρια ανέφερε κάθε φορά που παρουσίαζε μια μαυρόασπρη εικόνα «Τι είναι αυτό;» και το παιδί καλείτο να παράγει τη λέξη που έβλεπε στη κάθε εικόνα. Συγκεκριμένα, για κάθε σωστή απάντηση σημειωνόταν 1 στο έντυπο βαθμολόγησης, 0 για κάθε λανθασμένη, ΔΞ «Δεν ξέρω» όταν το παιδί δεν ήξερε την απάντηση και ΔΘ «Δεν θυμάμαι» όταν το παιδί δεν θυμόταν την απάντηση. Αφενός, για κάθε ασπρόμαυρη εικόνα η εξετάστρια δεν μπορούσε να δώσει οποιαδήποτε βοήθεια είτε σημασιολογική είτε φωνολογική. Επιπλέον, η εξετάστρια δεν ήταν δυνατό να δώσει σημασία σε τυχόν αρθρωτικές ή φωνολογικές λανθασμένες εκφορές. Η όλη διαδικασία διεξαγωγής του συγκεκριμένου εργαλείου μέτρησης του εκφραστικού λεξιλογίου διαρκούσε 10-15 λεπτά.

Προχωρώντας, στη χορήγηση της δοκιμασία Εικόνες-δράσης: δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας και συγκεκριμένα στη πληροφοριακή επάρκεια για τη μέτρηση του εκφραστικού λεξιλογίου. Η εξετάστρια υποδείκνυε κάθε φορά στο παιδί μια έγχρωμη εικόνα σκίτσου. Παράλληλα, ανέφερε στο παιδί μια συγκεκριμένη ερώτηση που αντιστοιχούσε για κάθε εικόνα (π.χ. Τι κάνει το κορίτσι;). Από τη άλλη, το κάθε παιδί καλείτο να κοιτάξει προσεκτικά τη συγκεκριμένη εικόνα που αντιστοιχούσε στη κάθε ερώτηση και να απαντήσει. Ακριβέστερα, για τη βαθμολόγηση της πληροφοριακής επάρκειας, η εξετάστρια κατέγραφε ακριβώς τη απάντηση του κάθε παιδιού στο έντυπο βαθμολόγησης. Έπειτα, σύμφωνα με το εγχειρίδιο οδηγιών βαθμολόγησης της δοκιμασίας, σημείωνε τον αντίστοιχο βαθμό για τη κάθε απάντηση του παιδιού. Τέλος, πρόσθετε τους βαθμούς, με σκοπό να καταλήξει

στο συνολικό βαθμό πληροφοριακής επάρκειας. Η συνολική διάρκεια χορήγησης του παρόντος εργαλείου διαρκούσε 12-20 λεπτά.

Ακόμη, για τη χορήγηση του δοκιμίου αξιολόγησης δεκτικού λεξιλογίου Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-R), η εξετάστρια μαζί με το παιδί που εξεταζόταν έβλεπαν ένα εικονογραφημένο βιβλίο με μαυρόασπρες εικόνες. Αρχικά, πραγματοποιούνταν παραδείγματα μέχρι να πετύχουν 3 συνεχείς απαντήσεις, με σκοπό να κατανοήσουν τα παιδιά τι είναι αναγκαίο να διαπράξουν. Πιο συγκεκριμένα, η εξετάστρια παρουσίαζε κάθε φορά στο παιδί μια σελίδα από το βιβλίο, η οποία απεικόνιζε τέσσερις μαυρόασπρες εικόνες και του ζητούσε να τις κοιτάξει προσεκτικά. Έπειτα, η εξετάστρια ζητούσε κάθε φορά από το παιδί να δείξει με το δάκτυλο του τη εικόνα που ταιριάζει με τη λέξη που άκουσε από αυτήν. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η εξετάστρια είχε τη δυνατότητα να επαναλάβει τη λέξη αν το επιθυμούσε το παιδί. Το σημείο εκκίνησης της εκφοράς της πρώτης λέξης, είναι ανάλογα με τη χρονολογική ηλικία του κάθε παιδιού που δηλώνετε στο πλάι της λέξης. Παραδειγματικά, σύμφωνα με τη απάντηση του παιδιού, η εξετάστρια σημείωνε στο έντυπο βαθμολόγησης τον αριθμό που αντιστοιχούσε στη συγκεκριμένη εικόνα. Αντιθέτως, αν το παιδί έδειχνε λανθασμένη εικόνα, πάλι καταγραφόταν ο αριθμός της εικόνας και η εξετάστρια διέγραφε το σχήμα στο έντυπο καταγραφής δεδομένων με μία πλάγια γραμμή. Σε μια τέτοια περίπτωση η εξετάστρια εκφέρει με τη σειρά λέξεις με μικρότερη χρονολογική ηλικία από αυτήν του παιδιού που άρχισε. Από την άλλη αν το παιδί δείχνει τις σωστές απαντήσεις, η εξετάστρια προχωράει προς τα κάτω σε λέξεις που αντιστοιχούν σε μεγαλύτερες ηλικίες μέχρι να εδραιώσει βάση. Η βάση αποτελεί 8 σωστές συνεχείς απαντήσεις. Η παρουσίαση του τεστ τερματίζεται αν στις 8 τελευταίες λέξεις που δόθηκαν υπάρχουν 6 λανθασμένες. Η δοκιμασία αυτή απαιτεί διάρκεια χορήγησης 10', όμως υπόκεινται από το κάθε παιδί.

Εκτός από αυτό, για το διαγνωστικό τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης (DVIQ: Diagnostic Verbal IQ) και πιο συγκεκριμένα ένα μέρος τη κλίμακας παραγωγή που εξετάζει το εκφραστικό λεξιλόγιο, παρουσιαζόταν στο παιδί κάθε φορά μια μαυρόασπρη εικόνα. Η εξετάστρια αφού έδειχνε κάθε φορά μια μαυρόασπρη εικόνα στο παιδί, ταυτόχρονα παρήγαγε τη αντίστοιχη ερώτηση (π.χ. Τι κάνουν τα παιδιά;). Εν αντίθεση, το παιδί καλείτο να απαντήσει στη κάθε ερώτηση που του υποδιδόταν από την εξετάστρια, καθώς παρατηρούσε τη συγκεκριμένη εικόνα. Σαφέστερα, υπήρχαν

συνολικά 27 ερωτήσεις, όπου η εξετάστρια σημείωνε στο έντυπο βαθμολόγησης την απάντηση του παιδιού. Επίσης, κύκλωνε τον αριθμό 1 όταν η απάντηση του παιδιού ήταν σωστή, 0 όταν αυτή ήταν λανθασμένη, καθώς και Κ.Α (καμία απάντηση) όταν το παιδί δεν απαντούσε στην ερώτηση.

Καταληκτικά, στο αξιολογητικό εργαλείο Αθηνά τεστ και ειδικότερα στη υποκλίμακα λεξιλόγιο, η εξετάστρια ρωτούσε κάθε φορά τι σημαίνει ή τι ξέρει για μια συγκεκριμένη λέξη (π.χ. Τι είναι το μήλο;). Συνολικά ρωτήθηκαν στο κάθε παιδί για τη σημασία τους 10 λέξεις. Αναφορικά με τη βαθμολόγηση των απαντήσεων των παιδιών, η εξετάστρια σημείωνε αναλόγως τους βαθμούς 2, 1 ή 0. Παραδείγματος χάριν, η ποσότητα των μονάδων, η οποία αντιστοιχεί στη κάθε απάντηση καθορίζεται από το περιεχόμενο και τη σαφήνεια της. Δηλαδή, απαντήσεις που δείχνουν πτωχό ή ασαφές περιεχόμενο παίρνουν 1 ή 0 μονάδες. Μία διευκρίνιση στο σημείο αυτό, είναι ότι δεν λαμβάνονται υπόψη η κομψότητα ή η ποσότητα της γλωσσικής έκφρασης του κάθε παιδιού. Επίσης, σε καμία περίπτωση δεν είναι αναγκαίο να αφαιρούνται μονάδες στη βαθμολόγηση μιας ερώτησης, επειδή το παιδί έκανε κάποιο γραμματικό ή συντακτικό λάθος. Στο σημείο αυτό, τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από το δείγμα της μελέτης αυτής, καταχωρήθηκαν στη πλατφόρμα καταγραφής δεδομένων στο πρόγραμμα Excel για προετοιμασία ανάλυσης.

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Microsoft Excel. Με τη βοήθεια αυτού του προγράμματος, μπόρεσε να επιτευχθεί η σύγκριση των λεξιλογικών ικανοτήτων των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών, μέσα από τη χορήγηση των διαγνωστικών εργαλείων που αναφέρθηκαν και επεξηγήθηκαν πιο πάνω. Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν τέσσερα λογιστικά φύλλα, όσα είναι και τα διαγνωστικά εργαλεία που χορηγήθηκαν στους μαθητές και αφορούν το εκφραστικό λεξιλόγιο. Σ' αυτά τα λογιστικά φύλλα του προγράμματος καταχωρήθηκαν οι συμμετέχοντες μαζί με τη συνολική βαθμολογία του αντίστοιχου διαγνωστικού εργαλείου που κατέγραψαν. Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους ομιλητές, καθώς και από δύο υποομάδες. Παραδειγματικά, η πρώτη υποομάδα αφορούσε τους μαθητές που βρίσκονταν στην ηλικία 6 έως 8;5 ετών και η δεύτερη υποομάδα αφορούσε τους μαθητές ηλικίας 8;5 μέχρι 11 ετών. Επιπλέον, εκτός από την ηλικία και τη συνολική βαθμολογία του κάθε συμμετέχοντα, καταχωρήθηκε το φύλλο του κάθε μαθητή.

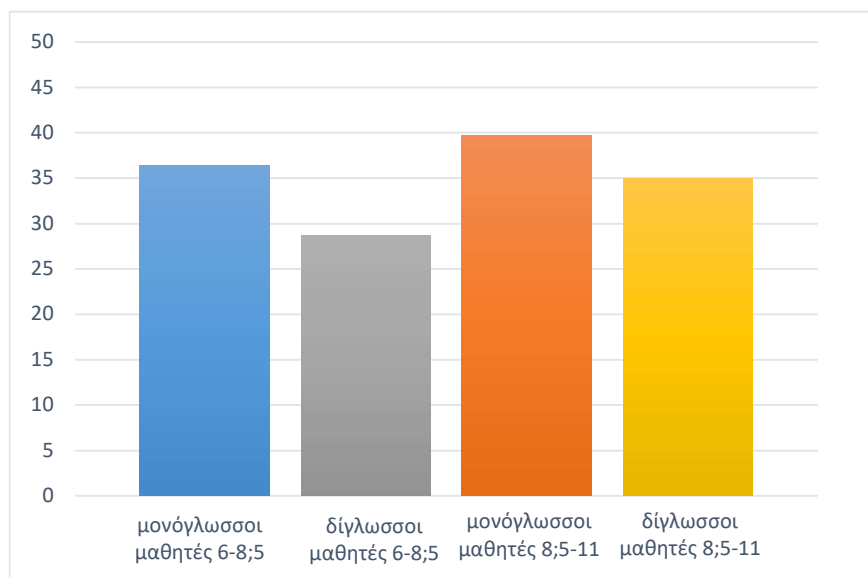
Κατόπιν, και για τα τέσσερα διαγνωστικά εργαλεία που σχετίζονται με το εκφραστικό λεξιλόγιο υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των συνολικών βαθμολογιών και των δύο υποομάδων των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών. Καταληκτικά, χρησιμοποιήθηκε ένα T-test, με σκοπό την σύγκριση των μέσων όρων δύο συνόλων τιμών που διαφέρουν όσο αφορά ένα χαρακτηριστικό. Όπως σ' αυτή τη περίπτωση έγινε σύγκριση των μέσων όρων των συνολικών βαθμολογιών των δύο υποομάδων των μονόγλωσσων και δίγλωσσων ομιλητών. Πιο συγκεκριμένα, έγιναν τέσσερα T-test για το κάθε διαγνωστικό εργαλείο ξεχωριστά. Το ίδιο ισχύει και για τους υπολογισμούς των μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων των συνολικών βαθμολογιών που κατέγραψαν στα διαγνωστικά εργαλεία. Για τη χρήση του T-test η εξαρτημένες μεταβλητές είναι οι συνολικές βαθμολογίες των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών για κάθε διαγνωστικό εργαλείο και οι ανεξάρτητες μεταβλητές αποτελούν οι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές των δύο υποομάδων. Με τη χρήση λοιπόν του T-test, μπορεί να ελεγχθεί η στατιστική σημαντικότητα (p-value), δηλαδή όταν αυτή η τιμή είναι μικρότερη από 0,05 τότε αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (π.χ. οι μέσοι όροι των δύο ομάδων διαφέρουν μεταξύ τους) και απορρίπτουμε την μηδενική (π.χ. οι μέσοι όροι δεν διαφέρουν μεταξύ τους).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν υπάρχει σύγκριση μεταξύ των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών σχολικής ηλικίας ως προς τη σημασιολογική-λεξιλογική ανάπτυξη μέσα από την χορήγηση γλωσσικών διαγνωστικών εργαλείων. Για αυτό τον λόγο χορηγήθηκε ένας ικανοποιητικός αριθμός διαγνωστικών γλωσσικών εργαλείων όπου και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο.

3.1 Αποτελέσματα διαγνωστικού εργαλείου Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου.

Τα αποτελέσματα του αρχικού διαγνωστικού εργαλείου από τους Βογινδρούκα, Πρωτοπαπά & Σιδερίδη (2009), το οποίο διερευνά το εκφραστικό λεξιλόγιο, κατά τη μέτρηση διαφάνηκε ότι ο μέσος όρος των μονόγλωσσων μαθητών και στις δύο υποομάδες των ηλικιών είναι μεγαλύτερος από τους δίγλωσσους μαθητές των δύο υποομάδων. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των μονόγλωσσων μαθητών της πρώτης υποομάδας ηλικίας 6 έως 8;5 ετών είναι 36.42 (τ.α.=4.72). Αντίθετα, ο μέσος όρος των δίγλωσσων μαθητών της αντίστοιχης υποομάδας είναι 28.66 (τ.α.=10.01). Παράλληλα, η διαφορά διαφάνηκε και στην δεύτερη υποομάδα των μονόγλωσσων μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας 8;5 μέχρι 11 ετών, όπου ο μέσος όρος είναι 39.69 (τ.α.=6.31), ενώ οι δίγλωσσοι μαθητές της συγκεκριμένης ηλικιακής υποομάδας σημείωσαν μέσο όρο 35 (τ.α.=6.37). Στο σημείο αυτό, σύμφωνα με τις πιο κάτω γραφικές παραστάσεις των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων της συνολικής βαθμολογίας των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών, παρατηρήθηκε ότι η διαφορά δεν είναι αρκετά μεγάλη στο μεγαλύτερο ηλικιακό εύρος της δεύτερης υποομάδας. Παραδείγματος χάριν, τους μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές ηλικίας 8;5 μέχρι 11 ετών. Από την άλλη, το μικρότερο ηλικιακό εύρος 6 μέχρι 8;5 ετών της πρώτης υποομάδας, η διαφορά που επιδεικνύεται είναι μεγαλύτερη.



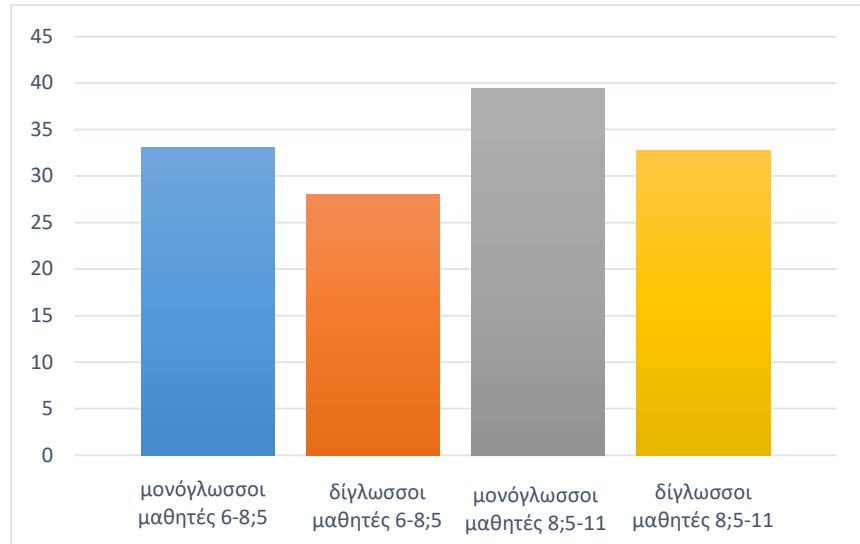
Διάγραμμα 1. Μέσοι όροι συνολικής βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στο διαγνωστικό εργαλείο Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου.

Επίσης, αυτή η διαφορά διαπιστώνεται με τη χρήση του T-test, όπου διαφάνηκε ότι η υποομάδα της ηλικίας 6 μέχρι 8;5 ετών των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.05$). Επομένως, δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει διαφορά στις λεξιλογικές ικανότητες των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών ηλικίας 6 έως 8;5 ετών στη Δοκιμασία Εκφραστικού λεξιλογίου και απορρίπτουμε την μηδενική. Εν αντιθέτως, κατά τη χρήση του δεύτερου T-test διατηρούμε τη μηδενική υπόθεση ότι οι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές ηλικίας 8;5 μέχρι 11 ετών δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.12>0.05$).

3.2 Αποτελέσματα διαγνωστικού εργαλείου Δοκιμασία Εικόνες δράσης: δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας

Στο δεύτερο διαγνωστικό εργαλείο από τους Βογινδρούκας, Πρωτοπαπάς & Σταυρακάκη (2009) όπου στο ένα μέρος αφορά τη πληροφοριακή επάρκεια, δηλαδή το εκφραστικό λεξιλόγιο κατά τη μέτρηση ο μέσος όρος των μονόγλωσσων παιδιών ηλικίας 6 μέχρι 8;5 ετών φάνηκε να είναι 33.06 (τ.α.=5.36). Στον αντίποδα η ίδια υποομάδα των δίγλωσσων μαθητών, ο μέσος όρος είναι 28 (τ.α.=3.09). Για τους μονόγλωσσους μαθητές της ηλικίας 8;5 έως 11 ετών, ο μέσος όρος των συνολικών βαθμολογιών είναι 39.38 (τ.α.=14.07) και για τους δίγλωσσους μαθητές της αντίστοιχης ηλικίας είναι 32.75 (τ.α.=3.86). Επισημαίνεται το γεγονός ότι ο μέσος όρος μαζί με τη

τυπική απόκλιση παρουσιάζεται μεγαλύτερος στους μονόγλωσσους μαθητές των δύο υποομάδων ηλικιών από τους αντίστοιχους δίγλωσσους μαθητές του δείγματος. Αξίζει να σημειωθεί, ότι παρατηρήθηκε μία μεγαλύτερη διαφορά στους μέσους όρους και στις τυπικές αποκλίσεις ανάμεσα στους μονόγλωσσους και δίγλωσσους της μεγαλύτερης ηλικίας 8;5-11 ετών.

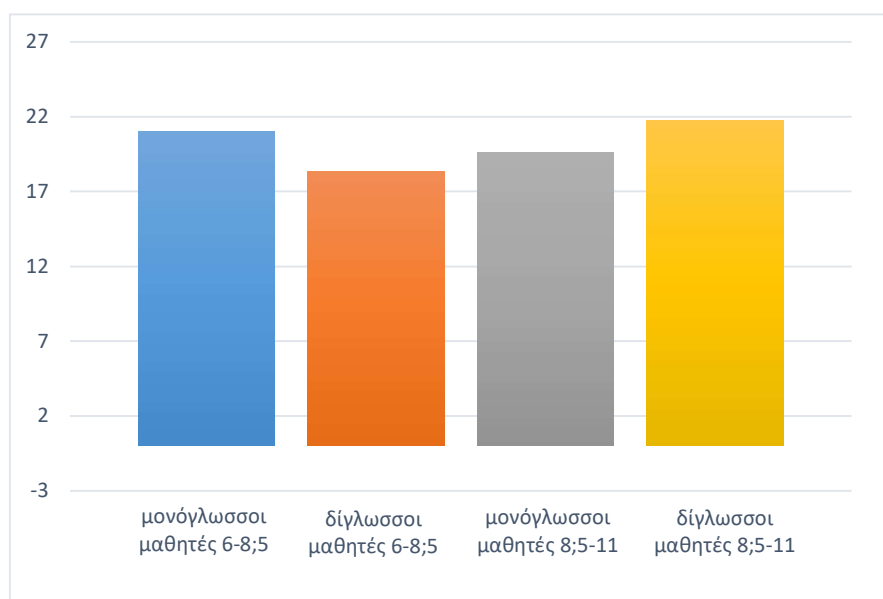


Διάγραμμα 2. Μέσοι όροι συνολικής βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στο διαγνωστικό εργαλείο Εικόνες-δράσης: δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας.

Αποδεικνύεται, ότι σύμφωνα με το συγκριτικό έλεγχο t υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Συγκεκριμένα, η διαφορά διαφάνηκε ανάμεσα στους μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές της πρώτης υποομάδας που βρίσκονται στο ηλικιακό εύρος μεταξύ 6 και 8;5 ετών ($p=0.00<0.05$). Επομένως, οι συγκεκριμένοι μονόγλωσσοι μαθητές κατέδειξαν μικρότερες λεξιλογικές ικανότητες από τους αντίστοιχους ηλικίας δίγλωσσους μαθητές. Από την άλλη, κατά εκτέλεση του T-test στη δεύτερη υποομάδα με μεγαλύτερο ηλικιακό εύρος δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.07>0.05$), ωστόσο δεν διέφεραν στις λεξιλογικές τους ικανότητες στο συγκεκριμένο διαγνωστικό εργαλείο.

3.3 Αποτελέσματα διαγνωστικού εργαλείου Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης DVIQ

Στο τρίτο διαγνωστικό εργαλείο σύμφωνα με τους Σταυρακάκη και Τσιμπλή (2000) και ειδικότερα της υποκλίμακας που αφορά το εκφραστικό λεξιλόγιο, υπήρξε μια διαφορά ως προς τους μέσους όρους και τυπικών αποκλίσεων των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών και των δύο υποομάδων ηλικιών. Παραδειγματικά, ο μέσος όρος των μονόγλωσσων μαθητών ηλικίας 6 μέχρι 8;5 ετών είναι 21.03 (τ.α.=3.36). Σε αντίθεση οι δίγλωσσοι μαθητές ηλικίας 6 έως 8;5 ετών ο μέσος όρος που κατέλαβαν είναι 18.33 (τ.α.=2.06). Προχωρώντας, στην μεγαλύτερη ηλικία των 8;5 μέχρι 11 ετών, οι μονόγλωσσοι μαθητές παρουσίασαν μέσο όρο 19.61 (τ.α.=3.45) ενώ οι δίγλωσσοι μαθητές σημείωσαν μέσο όρο συνολικής βαθμολογίας 21.75 (τ.α.=2.21). Όπως παρουσιάζονται οι πιο κάτω παραστάσεις των μέσων όρων συνολικής βαθμολογίας του δια ταύτα διαγνωστικού εργαλείου, ο μέσος όρος των μονόγλωσσων μαθητών είναι μεγαλύτερος από αυτό των δίγλωσσων μαθητών της ηλικίας 6 έως 8;5 ετών. Αντίθετα όμως, οι δίγλωσσοι μαθητές της μεγαλύτερης ηλικίας των 8;5 μέχρι 11 ετών σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο συνολικής βαθμολογίας από τους αντίστοιχους της ηλικίας μονόγλωσσους μαθητές.

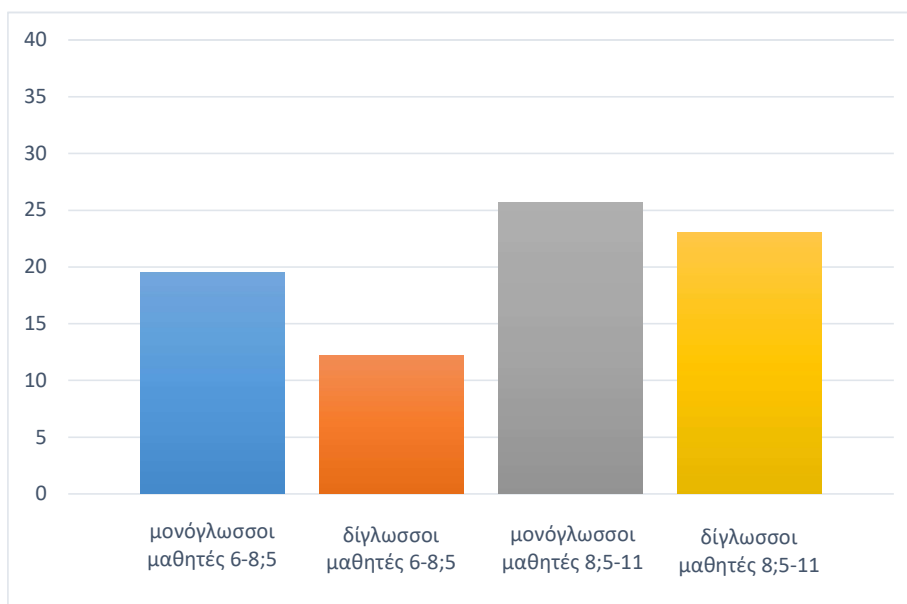


Διάγραμμα 3. Μέσοι όροι συνολικής βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στο διαγνωστικό εργαλείο Γλωσσικής Νοημοσύνης (DVIQ).

Βαδίζοντας, με τη χρήση του συγκριτικού ελέγχου t, με σκοπό τη σύγκριση των λεξιλογικών επιδόσεων των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών αυτού του διαγνωστικού εργαλείου, φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Ειδικότερα, διαφάνηκε να υπάρχει ανάμεσα στους μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές της πρώτης υποομάδας ηλικίας 6 έως 8;5 ετών ($p=0.01<0.05$). Κατά τη εκτέλεση όμως του συγκριτικού ελέγχου t στην μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα από 8;5 έως 11 ετών των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών, δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.09>0.05$). Επομένως, η μικρότερη ηλικιακά υποομάδα επισημαίνει μεγαλύτερες λεξιλογικές ικανότητες στους δίγλωσσους απ' ότι στους μονόγλωσσους μαθητές.

3.4 Αποτελέσματα διαγνωστικού εργαλείου Αθηνά: διάγνωση δυσκολιών μάθησης.

Στο τέταρτο διαγνωστικό εργαλείο και συγκεκριμένα της υποκλίμακας, της οποίας σχετίζεται με το εκφραστικό λεξιλόγιο, παρουσιάστηκαν εξίσου διαφορές στις λεξιλογικές επιδόσεις της συνολικής βαθμολογίας. Σαφέστερα, κατά τη μέτρηση και τον υπολογισμό του μέσου όρου των μονόγλωσσων μαθητών ανάμεσα στην ηλικία 6 μέχρι 8;5 ετών είναι 19.54 (τ.α.=6.62). Παράλληλα, ο μέσος όρος των δίγλωσσων μαθητών του συγκεκριμένου ηλικιακού εύρους είναι 12.16 (τ.α.=7.78), με αποτέλεσμα οι μονόγλωσσοι μαθητές της αντίστοιχης ηλικίας να σημειώνουν μεγαλύτερο μέσο όρο. Επιπροσθέτως, στην ηλικία των 8;5 μέχρι 11 ετών οι μονόγλωσσοι μαθητές κατέλαβαν μέσο όρο στην συγκεκριμένη δοκιμασία 25.69 (τ.α.=6.70). Απεναντίας, οι δίγλωσσοι μαθητές αυτής της ηλικιακής υποομάδας υπόβαλαν μέσο όρο 23 (τ.α.=8.52). Ωστόσο, όπως παρουσιάζονται οι πιο κάτω παραστάσεις ο μέσος όρος των μονόγλωσσων μαθητών και στις δύο υποομάδες ηλικιών είναι μεγαλύτερος από τους δίγλωσσους μαθητές του δείγματος, με μία μεγαλύτερη διαφορά στους μικρότερους ηλικιακά μαθητές.



Διάγραμμα 4. Μέσοι όροι συνολικής βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στο διαγνωστικό εργαλείο εργαλείου Αθηνά: διάγνωση δυσκολιών μάθησης.

Συνεπώς, διαφάνηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές των μικρότερων ηλικιών μεταξύ 6 και 8;5 ετών κατά τη χρήση του συγκριτικού ελέγχου t ($p=0.03 < 0.05$). Από την άλλη, οι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές της μεγαλύτερης ηλικιακής υποομάδας των 8;5 έως 11 ετών δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.29 > 0.05$). Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί ότι, δεν υπάρχουν διαφορές στις λεξιλογικές ικανότητες ανάμεσα στους μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές της μεγαλύτερης ηλικίας από 8;5 μέχρι 11 ετών. Όμως, σε μικρότερες ηλικίες του δείγματος από 6 έως 8;5 ετών, παρατηρείται διαφορά στις λεξιλογικές ικανότητες ανάμεσα στους μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές σ' αυτό το διαγνωστικό εργαλείο.

Ανακεφαλαιώνοντας, κατά τη μέτρηση των μέσων όρων, τυπικών αποκλίσεων και εκτέλεσης συγκριτικού ελέγχου t τεκμηρίωσαν κάποιες σημαντικές μετρήσεις. Οι μετρήσεις καταδεικνύουν ότι σε όλα τα διαγνωστικά εργαλεία που χορηγήθηκαν για τη αξιολόγηση των λεξιλογικών ικανοτήτων και συγκεκριμένα στο εκφραστικό λεξιλόγιο των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών, οι μικρότεροι σε ηλικία μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές από 6 έως 8;5 ετών έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά με p-value μικρότερο από 0.05. Αυτό σημαίνει ότι, οι μονόγλωσσοι μαθητές αυτών των ηλικιών έχουν μεγαλύτερες λεξιλογικές επιδόσεις από τους δίγλωσσους μαθητές αντίστοιχων ηλικιών, εφόσον κατέγραψαν υψηλότερο μέσο όρο. Ωστόσο, οι μεγαλύτεροι ηλικιακά μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές από 8;5 μέχρι 11 ετών δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, εφόσον σημείωσαν p-value μεγαλύτερο από 0.05. Εντούτοις, οι

μονόγλωσσοι μαθητές δεν επέδειξαν καλύτερες λεξιλογικές ικανότητες από τους δίγλωσσους μαθητές στο συγκεκριμένο ηλικιακό εύρος του δείγματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να ερευνηθεί εάν υπάρχει σύγκριση μεταξύ των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών σχολικής ηλικίας ως προς τη σημασιολογική-λεξιλογική ανάπτυξη μέσα από την χορήγηση γλωσσικών διαγνωστικών εργαλείων. Επομένως, χορηγήθηκαν στους πενήντα έξι συμμετέχοντες γλωσσικά διαγνωστικά εργαλεία, με σκοπό να συγκριθούν οι λεξιλογικές δεξιότητες των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών, χωρίζοντας τους σε δύο υποομάδες ηλικιών από 6 έως 8;5 ετών και από 8;5 έως 11 ετών. Συγκεκριμένα τα διαγνωστικά εργαλεία που εξετάζουν το εκφραστικό λεξιλόγιο, είναι η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, οι Εικόνες Δράσης: η δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας, το Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης DVIQ, καθώς και το Αθηνά τεστ: διάγνωση δυσκολιών μάθησης.

Στην συγκεκριμένη έρευνα, διαφάνηκε ότι στην μικρότερη ηλικιακή υποομάδα των 6 μέχρι 8;5 ετών των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, σημειώνοντας μεγαλύτερο μέσο όρο των μονόγλωσσων μαθητών. Αναλυτικότερα, η διαφορά αυτή στην συγκεκριμένη κυμαινόμενη ηλικιακή υποομάδα υπήρξε και στα τέσσερα διαγνωστικά εργαλεία που χορηγήθηκαν για την αξιολόγηση του εκφραστικού λεξιλογίου. Επομένως, αυτό το εύρημα φανερώνει μεγαλύτερες λεξιλογικές ικανότητες στους μονόγλωσσους μαθητές του μικρότερου ηλικιακού εύρους του δείγματος. Εφόσον, οι αντίστοιχοι ηλικιακά δίγλωσσοι μαθητές του δείγματος παρουσίασαν μικρότερο μέσο όρο της συνολικής βαθμολογίας των διαγνωστικών εργαλείων.

Παράλληλα, σε μια άλλη μελέτη, η οποία συμφωνεί στο γεγονός της σημαντικής στατιστικά διαφοράς μεταξύ των νέων μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών, επισημαίνει ότι μονόγλωσσα παιδιά ηλικίας 3;5 έως 6;1 ετών ξεπέρασαν τα δίγλωσσα παιδιά όταν οι συγκρίσεις απόδοσης βασίζονταν αποκλειστικά στα γερμανικά στοιχεία. Παραδείγματος χάριν, στη μία τους γλώσσα (Schaefer, Ehler, Kemp, Hoesl, Schrader, Warnecke & Frank, 2019). Επιπλέον, ομοιότητες των αποτελεσμάτων επιδεικνύουν στη έρευνα τους οι Hoff και Ribot (2017), οι οποίοι απεκάλυψαν ότι στα νεότερα δίγλωσσα παιδιά ηλικίας 2;5 με 5 ετών που μιλούσαν Αγγλικά και Ισπανικά, παρουσίασαν ισχυρότερη ανάπτυξη στα Αγγλικά από ό, τι στα Ισπανικά.

Συμπεραίνοντας ότι τα παιδιά από τα δίγλωσσα σπίτια καθυστέρησαν 6 μήνες έως 1 έτος πίσω από τα μονόγλωσσα παιδιά στην ανάπτυξη του αγγλικού εκφραστικού λεξιλογίου. Επίσης, ομοιότητες των αποτελεσμάτων φανερώνουν και στη μελέτη των Altman, Goldstein και Armon-Lotem (2017), οι οποίοι σύγκριναν μονόγλωσσα παιδιά που μιλούν Εβραϊκά και δίγλωσσα παιδιά που μιλούν Ρωσικά και Εβραϊκά, ηλικίας 4;7 έως 6;5 ετών. Παραδειγματικά, στην μελέτη αυτή τα μονόγλωσσα παιδιά ξεπέρασαν τα δίγλωσσα παιδιά σε δεκτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο, τόσο για ουσιαστικά όσο και για ρήματα, με καλύτερη απόδοση στα ουσιαστικά από τα ρήματα.

Στον αντίποδα υπάρχουν έρευνες, οι οποίες παρουσιάζουν διαφορές έναντι ομοιότητες των αποτελεσμάτων. Μια μελέτη των De Houwer, Bornstein και Putnick (2014), νεότερα δίγλωσσα παιδιά ηλικίας 1 έως 1;5 ετών κατανόησαν και παρήγαγαν τον ίδιο αριθμό λεξιμοποιημένων εννοιών με τους μονόγλωσσους συνομήλικους τους, χωρίς να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αυτό υποδηλώνει σύμφωνα με τους μελετητές της συγκεκριμένης έρευνας, ότι τυχόν διαφορές σε έρευνες μεμονωμένων δίγλωσσων παιδιών που φαίνεται να αργοπορούν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, θα πρέπει να διερευνηθούν και άλλοι παράγοντες εκτός από το γεγονός της διγλωσσίας. Αυτό επιβεβαιώνει προηγούμενα ευρήματα στους Pearson, Fernanolez και Oller (1993), όπου συγκρίνει τη λεξιλογική εξέλιξη σε ένα δείγμα είκοσι πέντε ταυτόχρονων δίγλωσσων και τριάντα πέντε μονόγλωσσων παιδιών, μεταξύ των ηλικιών 8 μηνών και 2;5 ετών. Στην συγκεκριμένη μελέτη, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά, ώστε να μην συμφωνεί με το συμπέρασμα να παρουσιάζει πιο αργή ανάπτυξη λεξιλογικών ικανοτήτων των δίγλωσσων παιδιών απ' ότι οι μονόγλωσσοι ομάδα σύγκρισης.

Επιπροσθέτως, μέσα από αυτή τη μελέτη διαφάνηκε ότι, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δίγλωσσων και μονόγλωσσων μαθητών της μεγαλύτερης υποομάδας που κυμαινόταν ηλικιακά από 8;5 μέχρι 11 ετών. Αυτή η στατιστική διαφορά δεν υπήρχε σε κανένα από τα τέσσερα διαγνωστικά εργαλεία που χορηγήθηκαν στην μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα. Εντούτοις, έστω και αν υπήρχαν διαφορές στους μέσους όρους και τυπικών αποκλίσεων των συνολικών βαθμολογιών, οι λεξιλογικές επιδόσεις των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών της συγκεκριμένης υποομάδας τείνουν να μην διαφέρουν στατιστικά.

Αναφορικά, με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης για την μεγαλύτερη ηλικιακά υποομάδα του δείγματος, έρευνες όπως των Sprätgens και Schoonen (2018), συμφωνούν ότι στην συγκεκριμένη κυμαινόμενη ηλικία δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για το δεκτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο. Πιο συγκεκριμένα, στη παρούσα μελέτη, συμμετείχαν παιδιά με μέση ηλικία 11;3 ετών. Τα τριάντα έξι παιδιά είναι μονόγλωσσοι ομιλητές της Ολλανδικής γλώσσας και ογδόντα έξι παιδιά είναι δίγλωσσοι ομιλητές που ομιλούσαν άλλες γλώσσες στο σπίτι. Συνεπώς, τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι στη σημασιολογική γνώση, τα δίγλωσσα παιδιά σε αυτήν τη μελέτη έχουν παρόμοια απόδοση με τους μονόγλωσσους συνομηλικούς τους. Αυτό το γεγονός, οι συγκεκριμένοι ερευνητές αναφέρουν ότι μπορεί να οφείλεται ότι όλα τα δίγλωσσα παιδιά αυτής της μελέτης είχαν πάει σε Ολλανδικά σχολεία από την ηλικία των 4 ετών, ώστε υποστηριζόταν η Ολλανδική γλώσσα. Καθώς επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία γεννήθηκε στην Ολλανδία. Επιπλέον, γνωστοποιούνται ότι όλα τα σχολεία ήταν κατά μέσο όρο σε γειτονιές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Επίσης, στη παρούσα μελέτη τα πιο πάνω αποτελέσματα αποκάλυψαν επιδράσεις στις λεξιλογικές ικανότητες και συγκεκριμένα του εκφραστικού λεξιλογίου, οι οποίες σχετίζονται με την ηλικία. Συνεπώς, ένας άλλος παράγοντας, οποίος επηρεάζει τη λεξιλογική ανάπτυξη και ειδικότερα επιδρά το εκφραστικό λεξιλόγιο είναι η ηλικία των ατόμων. Αφού οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δίγλωσσοι μαθητές δεν διέφεραν στατιστικά κατά το συγκριτικό έλεγχο t από τους μονόγλωσσους συνομηλικούς τους, ενώ παράλληλα οι μικρότεροι σε ηλικία δίγλωσσοι και μονόγλωσσοι μαθητές επέδειξαν σημαντική στατιστικά διαφορά. Αυτό, ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά δίγλωσσοι του δείγματος, είχαν περισσότερο χρόνο να μάθουν τις δύο τους γλώσσες, εφόσον η δεύτερη τους γλώσσα υποστηριζόταν από τα σχολικά τους έτη, τα οποία ήταν περισσότερα από τη μικρότερη ηλικιακά υποομάδα του δείγματος.

Αυτά τα αποτελέσματα συνάδουν με τα αποτελέσματα από τους Sheng, Lu και Kan (2011), τα οποία αποκάλυψαν εξίσου επιδράσεις που σχετίζονται με την ηλικία. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα στη έρευνα τους απέδειξαν ότι το σύνθετο λεξιλόγιο των παιδιών που μιλούσαν Μανδαρινικά και Αγγλικά ήταν εκτενέστερο από το λεξιλόγιο της μίας και μονής γλώσσας στα νεότερα παιδιά. Αντίθετα, στα μεγαλύτερα

παιδιά του δείγματος ήταν όμοιο προς το λεξιλόγιο της Αγγλικής γλώσσας. Επομένως, αποδεικνύεται ότι η απόκλιση μπορεί να οφείλεται σε διαφορές στην ηλικία των συμμετεχόντων και στην εμπειρία της γλώσσας.

Επιπλέον, στη μελέτη Thordardottir (2011) αναφέρει ότι απαιτείται περισσότερη έκθεση σε γλωσσικά ερεθίσματα για την επίτευξη του μονογλωσσικού επιπέδου, αναφορικά με το εκφραστικό λεξιλόγιο, έναντι του δεκτικού λεξιλογίου. Συνοπτικά, αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα δίγλωσσα παιδιά χρειάζονται λιγότερο συνολικό χρόνο έκθεσης για να καλύψουν τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους στην ανάπτυξη δεκτικού λεξιλογίου από ό, τι στην ανάπτυξη εκφραστικού λεξιλογίου. Αυτό δεν προκαλεί έκπληξη, δεδομένου ότι η κατανόηση της γλώσσας, προηγείται γενικά της παραγωγής της γλώσσας ή των γλωσσών στην ανάπτυξη (Thordardottir, 2011).

Συμπληρωματικά, σύμφωνα με τους Poulin-Dubois, Bialystok, Blaye, Polonia και Yott, (2013), τα παρόντα αποτελέσματα παρέχουν επίσης νέα εικόνα για τη σχέση μεταξύ της έκθεσης στη γλώσσα και της λεξιλογικής ανάπτυξης της συγκεκριμένης γλώσσας σε πολύ νέους δίγλωσσους. Εξίσου η μελέτη των Annabelle και Li (2008), ερμηνεύουν ότι οι διαφορές στην γλωσσική έκθεση, επιδρούν στο μέγεθος του λεξιλογίου ενός δίγλωσσου παιδιού. Ομοίως, στην μελέτη των Pham και Kohnert (2014), επέδειξαν μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας τους, σχετικώς ραγδαία ανάπτυξη στη δεύτερη γλώσσα των δίγλωσσων συμμετεχόντων του δείγματος τους. Ερμηνεύοντας το γεγονός ότι, αυτό μπορεί να αντικατοπτρίζει υψηλότερων εισαγωγής γνώσεων στην δεύτερη γλώσσα, τα οποία προκύπτουν κατά τη πορεία τους στα σχολικά έτη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα μελέτη όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, σκοπός της ήταν ερευνησει αν υπάρχει σύγκριση μεταξύ των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών σχολικής ηλικίας ως προς τη σημασιολογική-λεξιλογική ανάπτυξη μέσα από την χορήγηση γλωσσικών διαγνωστικών εργαλείων. Επομένως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης και τη συνεισφορά των προηγούμενων ερευνών που αναφέρθηκαν σ' αυτήν την πτυχιακή, συμπεραίνουμε ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν μπορούν όλα να εκπροσωπούνται από έναν μόνο δίγλωσσο κανόνα. Αντιθέτως, είναι αναγκαίο να λαμβάνεται υπόψη από τους ερευνητές τους παράγοντες που επηρεάζουν τη λεξιλογική ανάπτυξη. Όπως παραδειγματικά, στη παρούσα έρευνα τον παράγοντα επίδρασης που σχετίζεται με την ηλικία των συμμετεχόντων, που συμβάλει στην περισσότερη έκθεση γλωσσικών ερεθισμάτων και συγκεκριμένα του εκφραστικού λεξιλογίου. Αυτά τα ευρήματα καταλήγουν, ότι είναι σημαντικό να γίνεται σε μελλοντικές έρευνες ένας λεπτομερής υπολογισμός όλων των σχετικών παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν τη λεξιλογική ανάπτυξη, όπως αυτοί που αναφέρθηκαν στην συγκεκριμένη μελέτη. Αυτό προτείνεται να διερευνηθεί, με σκοπό να προσφέρει μια σημαντική βελτίωση στην ερμηνεία των γλωσσικών αποτελεσμάτων και συγκεκριμένα στο κομμάτι του λεξιλογίου, συγκρίνοντας τους μονόγλωσσους και δίγλωσσους ομιλητές.

Ωστόσο, πέραν από την επιτέλεση του σκοπού της επί παρόντος μελέτης να συγκρίνει την λεξιλογική ανάπτυξη και συγκεκριμένα το εκφραστικό λεξιλόγιο των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών, προέκυψαν μερικοί περιορισμοί. Ειδικότερα, περιορισμός αποτελεί το γεγονός ότι τα διαγνωστικά εργαλεία ήταν μια χρονοβόρα διαδικασία που διαρκούσε αρκετό χρονικό διάστημα, με αποτέλεσμα να ήταν αναγκαίο να γίνουν περισσότερες από μία συναντήσεις μαζί με τον μαθητή. Ένας άλλος περιορισμός είναι ο περιορισμένος αριθμός δίγλωσσων μαθητών, ο οποίος δεν αποτελεί σε αναλογία με τον αριθμό των μονόγλωσσων μαθητών. Ακόμη δεν συνυπολογίστηκαν το γλωσσικό ιστορικό της διγλωσσίας των δίγλωσσων μαθητών, καθώς επίσης, και τους εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι αναφέρθηκαν στην μελέτη που μπορεί να επηρεάζουν.

Θα πρέπει να συνεχίσουν περαιτέρω έρευνες, ώστε να διερευνήσουν εκτενέστερα την επίδραση του γλωσσικού περιβάλλοντος, αλλά και των παραγόντων που αναφέρθηκαν πιο πάνω, οι οποίοι επιδρούν στην εκμάθηση εκφραστικού, αλλά και

δεκτικού λεξιλογίου. Ακριβέστερα, θα μπορούσε να διεξαχθούν μελλοντικές έρευνες, οι οποίες να αξιολογούν το ποσοστό έκθεσης της γλώσσας που συγκρίνεται. Επίσης, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν έρευνες, στις οποίες να συμμετέχουν μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά διαφορετικών ηλικιών, πέραν της παρούσας μελέτης.

Συγκεκριμένα, θα ήταν σημαντικό να μελετηθεί η σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας, τα οποία φοιτούν σε γυμνάσια ή λύκεια. Επίσης, θα ήταν εξίσου σημαντικό, να χρησιμοποιηθούν διαγνωστικά εργαλεία, τα οποία εκτός από το δεκτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο να εξετάζουν τους σημασιολογικούς συσχετισμούς των λέξεων. Παραδειγματικά, συνώνυμες και αντίθετες λέξεις, κατηγοριοποίηση, ορισμός των λέξεων, καθώς και συνειρμικές λέξεις.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην μελέτη αυτή με θέμα « Σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών σχολικής ηλικίας ως προς τη σημασιολογική-λεξιλογική ανάπτυξη μέσα από την χορήγηση γλωσσικών διαγνωστικών εργαλείων», αρχικά έγινε μια αναφορά στους όρους «γλώσσα», «επικοινωνία», «δίγλωσσία». Ακολούθως, αναλύθηκαν οι παράμετροι της γλώσσας, καθώς και οι μορφές της δίγλωσσίας. Έπειτα, διασαφηνίζοντας τον όρο «γλωσσική ανάπτυξη», αναφέρθηκαν σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, μερικοί παράγοντες που επιδρούν στις ατομικές διαφορές των ατόμων στην γλωσσική ανάπτυξη και ειδικότερα στο λεξιλόγιο. Κατόπιν, αφού επεξηγήθηκαν ο όρος «σημασιολογική-λεξιλογική ανάπτυξη» και μέσα από αυτό ο όρος «κατηγοριοποίηση», αναλύθηκαν τα αναπτυξιακά στάδια για κατάκτηση λεξιλογίου. Τέλος, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, παρατέθηκε το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας, το οποίο είναι αν υπάρχει σύγκριση μεταξύ των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών σχολικής ηλικίας ως προς τη σημασιολογική-λεξιλογική ανάπτυξη μέσα από την χορήγηση γλωσσικών διαγνωστικών εργαλείων.

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης αυτής παρουσιάστηκε το ερευνητικό κομμάτι. Η πτυχιακή εργασία βασίστηκε επάνω σε τέσσερα διαγνωστικά εργαλεία, τα οποία εξετάζουν το εκφραστικό λεξιλόγιο και χορηγήθηκαν σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά ηλικίας 6 έως 11 ετών. Ειδικότερα, παρουσιάστηκε η μεθοδολογία συλλογής, η ανάλυση των δεδομένων, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν, πως στην μικρότερη ηλικιακά υποομάδα των 6 έως 8;5 ετών υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0.05$), ως προς τις σημασιολογικές-λεξιλογικές ικανότητες, ενώ στη μεγαλύτερη ηλικιακή υποομάδα του δείγματος από 8;5 έως 11 ετών δεν υπήρχε σημαντική στατιστικά διαφορά ($p > 0.05$). Επομένως, φανερώνει επιδράσεις που σχετίζονται με την ηλικία. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να είναι καινοτομική, εφόσον διεξαχθούν μελλοντικές έρευνες για επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων, ούτως ώστε να κατανοηθεί η πορεία σημασιολογικής-λεξιλογικής ανάπτυξης των δίγλωσσων ατόμων και να παρθούν οι απαραίτητες διαδικασίες ενίσχυσης της σε τυχόν δυσκολίες κατάκτησης της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία:

1. Altman, C., Goldstein, T., & Armon-Lotem, S. (2017). Quantitative and qualitative differences in the lexical knowledge of monolingual and bilingual children on the LITMUS-CLT task. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(11–12), 931–954.
<https://doi.org/10.1080/02699206.2017.1312533>
2. Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press
3. Allman, B. (2002) Differences in the lexical development of monolingual and bilingual preschool children. Paper presented at the IXth IASCL/SRCLD, Madison, WI, USA.
4. Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *L. development and language disorders*. (n.d.). *Language development and language disorders*.
5. Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2008). Lexical access in bilinguals: Effects of vocabulary size and executive control. *Journal of Neurolinguistics*, 21(6), 522–538.
<https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2007.07.001>
6. Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism*, 13(4), 525–531.
<https://doi.org/10.1017/S1366728909990423>
7. Bornstein, M.H., Haynes, M.O. and Painter, K.M. (1998) Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of Child Language* 25, 367-393.
8. Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2012). Stability of language in childhood: a multiage, multidomain, multimeasure, and multisource study. *Developmental psychology*, 48(2), 477.
9. Cremer, M., Dingshoff, D., de Beer, M., & Schoonen, R. (2011). Do word associations assess word knowledge? A comparison of L1 and L2, child and adult word associations. *International Journal of Bilingualism*, 15, 187–204.
10. Deuchar, M. and Muntz, R. (2003) F. accounting for code-mixing in an early developing bilingual. I. N. M. (ed. . (In)vulnerable D. in M. (pp. 161?190). A. J.

- B. (n.d.). Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization.
11. Deuchar, M., & Quay, S. (2001). Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study. Oxford University Press on Demand.
 12. De Houwer, A., Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2014). A bilingual–monolingual comparison of young children's vocabulary size: Evidence from comprehension and production. *Applied Psycholinguistics*, 35(6), 1189-1211.
 13. David, A., & Wei, L. (2008). Individual differences in the lexical development of French-English bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(5), 598–618.
<https://doi.org/10.2167/beb478.0>
 14. Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (1981). PPVT-R: Peabody picture vocabulary test. Pearson Assessments.
 15. Gathercole, V. & Thomas, E. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language take-over, threatened minority-language take-up. *Bilingualism, Language and Cognition*, 12, 213–237.
 16. Garcia, E. (1983) *Early Childhood Bilingualism*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
 17. Genesee, F., & Nicoladis, E. (2007). Bilingual first language acquisition. *Handbook of language development*, 324-342.
 18. Hoff, E., & Ribot, K. M. (2017). Language Growth in English Monolingual and Spanish-English Bilingual Children from 2.5 to 5 Years. *Journal of Pediatrics*, 190, 241-245.e1.
<https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.06.071>
 19. Holowka, S., Brosseau-Lapre, F. and Petitto, L.A. (2002) Semantic and conceptual knowledge underlying bilingual babies' first signs and words. *Language Learning* 52 (2), 205-262.
 20. Ivanova, I., & Costa, A. (2008). Does bilingualism hamper lexical access in speech production? *Acta Psychologica*, 127(2), 277–288.
<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2007.06.003>
 21. Junker, D.A. and Stockman, I.J. (2002) Expressive vocabulary of German-English bilingual toddlers. *American Journal of Speech-Language Pathology* 11, 381-394.

22. Kastner, J. W., May, W., & Hildman, L. (2001). Relationship between language skills and academic achievement in first grade. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 381–390.
23. Marchman, V. A., Fernald, A., & Hurtado, N. (2010). How vocabulary size in two languages relates to efficiency in spoken word recognition by young Spanish-English bilinguals. *Journal of Child Language*, 37(4), 817–840.
<https://doi.org/10.1017/S0305000909990055>
24. Noma B. Anderson, G. H. S. (2019). *Human Communication Disorders (Eight)*. Boston, MA: Pearson Education (US).
25. Noiray, A., Abakarova, D., Rubertus, E., Krüger, S., & Tiede, M. (2018). Guideline of the Coursework. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(6), 1355–1368.
<https://doi.org/10.1044/2018>
26. Neisser, U. (1987). From direct perception to conceptual structure.
27. Ouellette, G.P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554–566.
28. Oller, K., Pearson, B., & Cobo-Lewis, A. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28, 191–230
29. Parizi S, Chachudi, A., Okalidou, A., & Petinou, K. (2014). Deviations in vocabulary development in preschool children, 2(June), 12–25.
30. Poulin-Dubois, D., Bialystok, E., Blaye, A., Polonia, A., & Yott, J. (2013). Lexical access and vocabulary development in very young bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 17(1), 57–70.
<https://doi.org/10.1177/1367006911431198>
31. Pham, G., & Kohnert, K. (2014). A Longitudinal Study of Lexical Development in Children Learning Vietnamese and English. *Child Development*, 85(2), 767–782.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12137>
32. Pham, G., & Kohnert, K. (2014). A Longitudinal Study of Lexical Development in Children Learning Vietnamese and English. *Child Development*, 85(2), 767–782.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12137>

33. Patterson, J. (1998). Expressive vocabulary development and word combinations of Spanish–English bilingual toddlers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7, 46–56.
34. Pearson, B. & Fernandez, S. (1994). Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers. *Language Learning*, 44, 617–653.
35. Pearson, B. Z., Fernández, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language and learning*, 43, 93–120.
36. Renfrew, C. E. (2016). Bus Story Test: A test of narrative speech. *Speechmark*.
37. Raven, J. C. (1998). Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Oxford psychologists Press.
38. Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, D. V. M. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 11, 235–257.
39. Rohde, T. E., & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35, 83–92.
40. Romaine, S. (1995) *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
41. Schaefer, B., Ehlert, H., Kemp, L., Hoesl, K., Schrader, V., Warnecke, C., & Herrmann, F. (2019). Stern, gwiazda or star: Screening receptive vocabulary skills across languages in monolingual and bilingual German–Polish or German–Turkish children using a tablet application. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(1), 25–38.
<https://doi.org/10.1177/0265659018810334>
42. Sheng, L., McGregor, K. K., & Marian, V. (2014). Lexical – Semantic Organization in Bilingual Children: Evidence From. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 49(June 2006), 572–587.
43. Spätgens, T., & Schoonen, R. (2018). The semantic network, lexical access, and reading comprehension in monolingual and bilingual children: An individual differences study. *Applied Psycholinguistics*, 39(1), 225–256.
<https://doi.org/10.1017/S0142716417000224>
44. Sheng, L., Lu, Y., & Kan, P. F. (2011). Lexical development in Mandarin-English bilingual children. *Bilingualism*, 14(4), 579–587.
<https://doi.org/10.1017/S1366728910000647>

45. Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426–445. <https://doi.org/10.1177/1367006911403202>
46. Tamis-Lemonda, C., Bornstein, M.H., Kahana-Kalman, R., Baumwell, L. and Cyphers, L. (1998) Predicting variation in the timing of language milestones in the second year: An events history approach. *Journal of Child Language* 25, 675-700.
47. Verhallen, M., & Schoonen, R. (1993). Lexical knowledge of monolingual and bilingual children. *Applied Linguistics*, 14, 344–363.
48. Volterra, V. and Taeschner, T. (1978) The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5, 311-326.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία:

49. Baker, C. (2001). Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση. GUTENBERG.
50. Βογινδρούκας, Ι., Μαρίνης, Θ., Νικολόπουλος, Δ., Νικολόπουλος, Θ. ., Οκαλίδου, Α., Πρώιου, Χ., ... Σίμος, Π. (2008). Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές. Αθήνα: Τοπος και Δημήτρης Νικόπουλος.
51. Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Γ., & Σιδερίδης, Γ. (2009). Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου. Χανιά: Γλαύκη.
52. Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σταυρακάκη, Σ. (2011). Εικόνες δράσης, δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας. Χανιά, Γλαύκη.
53. Κάκια Πετεινού, Α. Ο. (2010). Θεωρητικά και κλινικά θέματα φωνητικής και φωνολογίας. Κύπρος, Ελλάδα: Ηλία Επιφανίου.
54. Καμπανάρου, Μ. (2007). Διαγνωστικά θέματα Λογοθεραπείας. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
55. Μότσιου, Ε. (2017). Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας (second). Θεσσαλονίκη: University studio press.
56. Μερκούρης, Α. (2008). Μεθοδολογία Νοσηλευτικής Έρευνας. Αθήνα: Έλλην
57. Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1999). Αθηνά Τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης. Οδηγός Εξεταστή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

58. Σταυρακάκη, Σ., Τσιμπλή, Ι-Α. (2000). Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης για παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας: στάθμιση, στατιστική ανάλυση, ψυχομετρικές ιδιότητες (DVIQ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Έντυπα συγκατάθεσης-ενημερωτικές πληροφορίες

ΕΝΤΥΠΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ για συμμετοχή ανηλίκων σε ερευνητικό πρόγραμμα (Τα έντυπα αποτελούνται συνολικά από 5 σελίδες)
Τίτλος του Προγράμματος στο οποίο καλείστε να συμμετάσχετε:
Γλωσσικές και Επικοινωνιακές Διαταραχές στην Παιδική Ηλικία: Θέματα Διάγνωσης και Θεραπευτικής Παρέμβασης

Στο έντυπο αυτό δίνονται εξηγήσεις σε απλή και κατανοητή γλώσσα σχετικά με το τι ζητείται από εσάς ή/και τι θα συμβεί σε εσάς, εάν συμφωνήσετε να συμμετάσχετε στο πρόγραμμα:

1. Περιγράφονται οποιοιδήποτε κίνδυνοι μπορεί να υπάρξουν ή ταλαιπωρία που τυχόν θα υποστείτε από την συμμετοχή σας στο πρόγραμμα.
2. Επεξηγείται με κάθε λεπτομέρεια ποιος ή ποιοι θα έχουν πρόσβαση στα δεδομένα που σας αφορούν και θα προκύψουν από το πρόγραμμα που θα συμμετάσχετε ή/και άλλο υλικό/δεδομένα που εθελοντικά θα δώσετε για το πρόγραμμα.
3. Δίνεται η χρονική περίοδος για την οποία οι υπεύθυνοι του προγράμματος θα έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες ή/και υλικό σας αφορά.
4. Επεξηγείται το τι ευελπιστούν να μάθουν οι υπεύθυνοι του προγράμματος σαν αποτέλεσμα και της δικής σας συμμετοχής.
5. Δίνεται μία εκτίμηση για το όφελος που μπορεί να υπάρξει για τους ερευνητές ή/και χρηματοδότες αυτού του προγράμματος.
6. **Δεν πρέπει να συμμετάσχετε, εάν δεν επιθυμείτε ή εάν έχετε οποιουδήποτε ενδοιασμούς που αφορούν τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα.**
7. Εάν αποφασίσετε να συμμετάσχετε, πρέπει να αναφέρετε εάν είχατε συμμετάσχει σε οποιοδήποτε άλλο πρόγραμμα έρευνας μέσα στους τελευταίους 12 μήνες.
8. Εάν αποφασίσετε να μην συμμετάσχετε και είστε ασθενής, η θεραπεία σας δεν θα επηρεαστεί από την απόφασή σας.
9. **Είστε ελεύθεροι να αποσύρετε οποιαδήποτε στιγμή εσείς επιθυμείτε τη συγκατάθεση για την συμμετοχή σας στο πρόγραμμα.**
10. Εάν είστε ασθενής, η απόφασή σας να αποσύρετε την συγκατάθεσή σας, δεν θα έχει οποιεσδήποτε επιπτώσεις στη θεραπεία σας.
11. Πρέπει όλες οι σελίδες των εντύπων συγκατάθεσης να φέρουν το ονοματεπώνυμο και την υπογραφή σας.

Επιστημονικός υπεύθυνος του Προγράμματος στο οποίο καλείστε να συμμετάσχετε			
Δρ Έλενα Θεοδώρου, Λέκτορας Λογοπαθολογίας, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου			
Επίθετο:	Θεοδώρου	Όνομα:	Έλενα
Υπογραφή:		Ημερομηνία:	12/2019

ΕΝΤΥΠΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ για συμμετοχή ανηλίκων σε ερευνητικό πρόγραμμα (Τα έντυπα αποτελούνται συνολικά από 5 σελίδες)
Τίτλος του Προγράμματος στο οποίο καλείστε να συμμετάσχετε:
Γλωσσικές και Επικοινωνιακές Διαταραχές στην Παιδική Ηλικία: Θέματα Διάγνωσης και Θεραπευτικής Παρέμβασης

Χρονική διάρκεια του Προγράμματος:
Ιανουάριο 2018- Δεκέμβριος 2020

Δίδετε συγκατάθεση για τον εαυτό σας ή για κάποιον άλλο άτομο;	
Εάν πιο πάνω απαντήσατε για κάποιον άλλο, τότε δώσετε λεπτομέρειες και το όνομα του.	

Ερώτηση	ΝΑΙ ή ΟΧΙ
Συμπληρώσατε τα έντυπα συγκατάθεσης εσείς προσωπικά;	
Τους τελευταίους 12 μήνες έχετε συμμετάσχει σε οποιοδήποτε άλλο ερευνητικό πρόγραμμα;	
Διαβάσατε και καταλάβατε τις πληροφορίες για ασθενείς ή/και εθελοντές;	
Είχατε την ευκαιρία να ρωτήσετε ερωτήσεις και να συζητήσετε το Πρόγραμμα;	
Δόθηκαν ικανοποιητικές απαντήσεις και εξηγήσεις στα τυχόν ερωτήματά σας;	
Καταλαβαίνετε ότι μπορείτε να αποσυρθείτε από το πρόγραμμα, όποτε θέλετε;	
Καταλαβαίνετε ότι, εάν αποσυρθείτε, δεν είναι αναγκαίο να δώσετε οποιεσδήποτε εξηγήσεις για την απόφαση που πήρατε;	
(Για ασθενείς) καταλαβαίνετε ότι, εάν αποσυρθείτε, δεν θα υπάρξουν επιπτώσεις στην τυχόν θεραπεία που παίρνετε ή που μπορεί να πάρετε μελλοντικά;	
Συμφωνείτε να συμμετάσχετε στο πρόγραμμα;	
Με ποιόν υπεύθυνο μιλήσατε;	

Πατέρας:

Επίθετο:		Όνομα:	
Υπογραφή:		Ημερομηνία:	

Μητέρα:

Επίθετο:		Όνομα:	
Υπογραφή:		Ημερομηνία:	

Ο έχων την γονική μέριμνα (εάν είναι άλλος από τους γονείς):

Επίθετο:		Όνομα:	
Υπογραφή:		Ημερομηνία:	

ΕΝΤΥΠΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

για συμμετοχή ανηλίκων σε ερευνητικό πρόγραμμα
(Τα έντυπα αποτελούνται συνολικά από 5 σελίδες)

Τίτλος του Προγράμματος στο οποίο καλείστε να συμμετάσχετε:

Γλωσσικές και Επικοινωνιακές Διαταραχές στην Παιδική Ηλικία: Θέματα Διάγνωσης και Θεραπευτικής Παρέμβασης

Σύντομη περιγραφή του προγράμματος (διαδικασίες και σκοπός).

Με το παρόν έντυπο το παιδί σας καλείται να συμμετάσχει σε ερευνητική μελέτη που αφορά την καταγραφή και περιγραφή των γλωσσικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία των γλωσσικών προφίλ των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας τυπικής ή μη-τυπικής ανάπτυξης που είναι ομιλητές της Κυπριακής ποικιλίας ή είναι δίγλωσσα με μια από τις ομιλούμενες γλώσσες την Κυπριακή. Απώτερος σκοπός είναι η ανάπτυξη αξιόπιστου πρωτοκόλλου για εντοπισμό και περιγραφή παιδιών με γλωσσικά ελλείμματα και καθορισμό της πιο κατάλληλης παρέμβασης.

Για την επίτευξη των πιο πάνω σκοπών το παιδί θα κληθεί να συμμετέχει σε διάφορες γλωσσικές ασκήσεις/ δοκιμασίες.

Λεπτομέρειες του τι θα ζητηθεί ή/και τι θα συμβεί στους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα

Στα πλαίσια της έρευνας το παιδί σας θα κληθεί να συμμετάσχει σε γλωσσικές και μη δοκιμασίες. Συγκεκριμένα να:

- να δείξει εικόνες σε βιβλία που ταιριάζουν με λέξεις και προτάσεις που θα ακούσει,
- να παράγει λέξεις και προτάσεις σχετικές με εικόνες που θα δει σε βιβλία και στην οθόνη του υπολογιστή,
- να διηγηθεί ιστορίες,
- να συμπληρώσει προτάσεις που θα ακούσει και
- να εκτελέσει απλές οδηγίες που θα ακούσει.

Όλα τα πιο πάνω θα γίνουν με παιχνιδιώδη και διασκεδαστικό τρόπο ούτως ώστε να διασφαλιστεί η ευχάριστη συμμετοχή του παιδιού στην ερευνητική διαδικασία.

Για την ολοκλήρωση των ερευνητικών δραστηριοτήτων θα χρειαστούν περίπου 3 συναντήσεις διάρκειας 30' έκαστος με τον/την ερευνητικό βοηθό.

Λεπτομέρειες της χρηματοδότησης του ερευνητικού προγράμματος

Εναρκτήρια Χρηματοδότηση για Δρ Ελένη Θεοδώρου από Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Λεπτομέρειες οποιονδήποτε κινδύνων που πιθανόν να υπάρξουν ή ταλαιπωρία που τυχόν θα υποστούν οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα.

Η συμμετοχή του παιδιού σας στην ερευνητική διαδικασία δεν εμπεριέχει οποιοδήποτε κίνδυνο, φυσικό ή ψυχοσυναισθηματικό. Εάν όμως το παιδί κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων επιθυμεί να διακόψει για να ξεκουραστεί ή να αποσυρθεί από τη διαδικασία αυτό θα γίνει αμέσως.

Λεπτομέρειες για το ποιες πληροφορίες ή/και τι υλικό θα συλλεγεί στα πλαίσια του προγράμματος, ποιος/ποιοι θα έχουν πρόσβαση σε αυτά και για πόσο χρονικό διάστημα.

Οι συναντήσεις με το παιδί θα μαγνητοφωνηθούν, και εάν εσείς το επιθυμείτε θα οπτικογραφηθούν, για να διασφαλιστεί πως θα συλλεγούν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες. Υπογραμμίζω πως όλα τα μαγνητοφωνημένα και οπτικογραφημένα δεδομένα θα φυλαχτούν κλειδωμένα στο εργαστήριο Επικοινωνίας Λόγου και Γλώσσας, και θα είναι προσβάσιμα από την υπεύθυνη του ερευνητικού έργου Δρ Έλενα Θεοδώρου και τους ερευνητικούς της συνεργάτες για περίοδο 8 χρόνων από τη συλλογή τους. Αργότερα όλα τα δεδομένα θα καταστραφούν πλην των ψηφιοποιημένων δεδομένων. Διευκρινίζω πως εάν δεν επιθυμείτε την μαγνητοφώνηση του παιδιού τότε αυτό δεν μπορεί να λάβει μέρος στην έρευνα. Αντίθετα η οπτικογράφηση δεν είναι κριτήριο συμμετοχής αλλά θα γίνει μόνο εάν το δηλώσετε εσείς στην ενυπόγραφη δήλωση σας.

Λεπτομέρειες για το ποια δεδομένα θα προκύψουν για σας στα πλαίσια του προγράμματος και ποιος/ποιοι θα έχουν πρόσβαση σε αυτά και για πόσο χρονικό διάστημα.

Από την έρευνα αυτή θα προκύψουν γλωσσικά δεδομένα τα οποία θα επιτρέψουν να περιγραφεί το γλωσσικό προφίλ των παιδιών με τυπική ανάπτυξη καθώς επίσης και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μη- τυπική ανάπτυξη. Όλα τα μαγνητοφωνημένα και οπτικογραφημένα δεδομένα θα φυλαχτούν κλειδωμένα στο εργαστήριο Επικοινωνίας Λόγου Γλώσσας στο Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου, και θα είναι προσβάσιμα από την υπεύθυνη του ερευνητικού έργου Δρ Έλενα Θεοδώρου και τους συνεργάτες της για περίοδο 8 χρόνων.

Αναμενόμενο όφελος για τους συμμετέχοντες

Το παιδί δεν πρόκειται να ωφεληθεί άμεσα από τη συμμετοχή του στην έρευνα, αλλά οι πληροφορίες που θα συλλεγούν θα βοηθήσουν σε μελλοντικό στάδιο άλλα παιδιά. Η κατανόηση της γλωσσικής ανάπτυξης και η κατανόηση της αποκλίνουσας γλωσσικής ανάπτυξης μακροπρόθεσμα θα συμβάλλει στην βελτίωση της εκπαιδευτικής και λογοθεραπευτικής διαδικασίας.

Αναμενόμενο όφελος για ερευνητές ή/και χρηματοδότες

Η κατανόηση της γλωσσικής ανάπτυξης και η κατανόηση της αποκλίνουσας γλωσσικής ανάπτυξης μακροπρόθεσμα θα συμβάλλει στην βελτίωση της εκπαιδευτικής και λογοθεραπευτικής διαδικασίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για παρουσιάσεις και δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά προς όφελος της επιστημονικής κοινότητας αλλά και της κοινωνίας γενικότερα.

Λεπτομέρειες συνθηκών τερματισμού ή πρόωρης διακοπής του ερευνητικού προγράμματος.

Εάν το παιδί κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων επιθυμεί να διακόψει για να ξεκουραστεί ή να αποσυρθεί από τη διαδικασία αυτό θα γίνει αμέσως.

ΕΝΤΥΠΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ
για συμμετοχή ανηλίκων σε ερευνητικό πρόγραμμα
(Τα έντυπα αποτελούνται συνολικά από 5 σελίδες)

Τίτλος του Προγράμματος στο οποίο καλείστε να συμμετάσχετε:

Γλωσσικές και Επικοινωνιακές Διαταραχές στην Παιδική Ηλικία: Θέματα Διάγνωσης και Θεραπευτικής Παρέμβασης

Περιγραφή διαδικασιών χειρισμού δεδομένων ή/και βιολογικών δειγμάτων συμμετεχόντων που θα αποσυρθούν από τη μελέτη πριν την ολοκλήρωση της.

Τα δεδομένα από συμμετέχοντες που θα αποχωρήσουν από την έρευνα θα καταστραφούν και δεν θα αξιοποιηθούν με κανένα τρόπο.

Πλήρη στοιχεία επικοινωνίας και θέση ατόμου στο οποίο οι συμμετέχοντες μπορούν να υποβάλλουν παράπονα ή καταγγελίες που αφορούν το πρόγραμμα στο οποίο συμμετέχουν.

Για οποιαδήποτε παράπονα τυχόν προκύψουν κατά τη συμμετοχή του παιδιού στην έρευνα μπορείτε να αποταθείτε στη λειτουργό του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου – Θέματα Έρευνας κ. Αντρη Ιωάννου, τηλέφωνο 25002078, email: andrie.ioannou@cut.ac.cy.

Πλήρη στοιχεία επικοινωνίας και θέση ατόμου στο οποίο οι συμμετέχοντες μπορούν να απευθυνθούν για περισσότερες πληροφορίες ή διευκρινήσεις για το ερευνητικό πρόγραμμα

Συντονίστρια:

Δρ Έλενα Θεοδώρου

Λέκτορας Λογοπαθολογίας

Τμήμα Επιστημών Αποκατάστασης, Σχολή Επιστημών Υγείας, ΤΕΠΑΚ

Βραγαδίνου 15

3041, Λεμεσός

Τηλ. : 25002327, Ηλ. Ταχυδρομείο: eleni.theodorou@cut.ac.cy

Υπεύθυνη φοιτήτρια:

Αντρία Αθανασίου,

4ετής φοιτήτρια Λογοθεραπείας

Τμήμα Επιστημών Αποκατάστασης, Σχολή Επιστημών Υγείας, ΤΕΠΑΚ

Τηλ. : 99774815 , Ηλ. Ταχυδρομείο: andria.athanasiou@hotmail.com

Πατέρας:

Επίθετο:		Όνομα:	
Υπογραφή:		Ημερομηνία:	

Μητέρα:

Επίθετο:		Όνομα:	
Υπογραφή:		Ημερομηνία:	

Ο έχων την γονική μέριμνα (εάν είναι άλλος από τους γονείς):::

Επίθετο:		Όνομα:	
Υπογραφή:		Ημερομηνία:	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Έντυπα συγκατάθεσης - στοιχεία συμμετέχοντα



ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ: Γλωσσικές και Επικοινωνιακές Διαταραχές στην Παιδική Ηλικία: Θέματα Διάγνωσης και Θεραπευτικής Παρέμβασης
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: Δρ Έλενα Θεοδώρου, Λέκτορας Λογοπαθολογίας, ΤΕΠΑΚ

Σας ευχαριστώ που αξιολογείτε την πιθανότητα συμμετοχής του παιδιού σας στην έρευνα. Εάν τελικά συμφωνείτε το παιδί σας να συμμετάσχει στην έρευνα, και έχετε υπογράψει τα σχετικά έντυπα γονικής συγκατάθεσης, παρακαλώ συμπληρώστε τον πιο κάτω πίνακα και υπογράψτε. Εδώ πρέπει να δηλωθούν τα στοιχεία του συμμετέχοντα (π.χ. φύλο, ημερ. γεν., επάγγελμα γονέα κ.λ.π.). Διευκρινίζω πως αυτά τα στοιχεία χρειάζονται για την κατάλληλη ερμηνεία των αποτελεσμάτων, ενώ όπως ήδη έχει αναφερθεί θα γίνουν όλα τα δέοντα για διασφάλιση της ανωνυμίας του συμμετέχοντα. Όλα τα έντυπα πρέπει να επιστραφούν στην ερευνήτρια είτε απευθείας είτε μέσω του/ της εκπαιδευτικού του παιδιού.

Παρακαλώ συμπληρώστε το πιο κάτω!

Όνοματεπώνυμο παιδιού	
Ημερομηνία Γέννησης	
Τάξη που φοιτά και σχολείο	
Το παιδί χρησιμοποιεί για τις καθημερινές ανάγκες επικοινωνίας την Κυπριακή διάλεκτο;	Ναι / Όχι
Το παιδί χρησιμοποιεί καθημερινά άλλη γλώσσα με οικείους του/της;	Ναι / Όχι
Αν ναι, αναφέρετε τη γλώσσα.	
Το παιδί έλαβε ή λαμβάνει λογοθεραπευτική ή άλλη στήριξη;	Ναι / Όχι
Αν λαμβάνει άλλη βοήθεια πέραν της λογοθεραπείας, παρακαλώ αναφέρετε το είδος.	
Όνοματεπώνυμο μητέρας	
Επίπεδο μόρφωση μητέρας	Δημοτικό/Γυμνάσιο/ Λύκειο/ Κολλέγιο/Πανεπιστήμιο/ Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό
Επάγγελμα μητέρας	
Όνοματεπώνυμο πατέρα	
Επίπεδο μόρφωση πατέρα	Δημοτικό/Γυμνάσιο/ Λύκειο/ Κολλέγιο/Πανεπιστήμιο/ Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό
Επάγγελμα πατέρα	
Υπάρχουν άλλα παιδιά στην οικογένεια;	Ναι / Όχι

Εάν ναι, αναφέρετε φύλο και ηλικία.	
Διεύθυνση	
Τηλέφωνο επικοινωνίας	
Email επικοινωνίας	

Υπογραφή γονέα : Ημερομηνία:.....