



Τεχνολογικό
Πανεπιστήμιο
Κύπρου

Σχολή Επιστημών
Υγείας

Πτυχιακή εργασία
Περιγραφή της πορείας ανάπτυξης της σημασιολογικής
γνώσης σε παιδιά ηλικίας 5-10 ετών
Κυριακή Γιαννακού

Λεμεσός, Μάιος 2020

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

Πτυχιακή εργασία
**Περιγραφή της πορείας ανάπτυξης της σημασιολογικής
γνώσης σε παιδιά ηλικίας 5-10 ετών**
της
Κυριακής Γιαννακού

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Δρ. Έλενα Θεοδώρου

Λεμεσός, Μάιος 2020

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Κυριακή Γιαννακού, 2020

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της πτυχιακής εργασίας από το Τμήμα Επιστημών Αποκατάστασης 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. Έλενα Θεοδώρου για τη βοήθεια, την καθοδήγηση και την στήριξη της καθώς ήταν δίπλα μου καθ' όλη την διάρκεια συγγραφής της πτυχιακής μου εργασίας. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους, τους φίλους και την οικογένειά μου που με βοήθησαν με τον δικό τους τρόπο. Η συμβολή τους ήταν πολύτιμη.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο Σημαιολογικός τομέας αποτελεί ένα από τους τέσσερις τομείς στους οποίους διακρίνεται το γλωσσικό σύστημα του παιδιού. Ο ρυθμός ανάπτυξης της σημαιολογικής γνώσης στα παιδιά διαφέρει και ποικίλοι, καθώς εξαρτάται από την ανάπτυξη και άλλων επιμέρους τομέων. Επίσης, το αναμενόμενο επίπεδο της σημαιολογικής γνώσης στα παιδιά ανά ηλικία, διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα. Για αυτό το λόγο η αξιολόγηση της σημαιολογικής γνώσης για τον εντοπισμό οποιασδήποτε γλωσσικής διαταραχής θα πρέπει να γίνεται με βάση της νόρμες που έχουν εξαχθεί από την αξιολόγηση τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών του ίδιου γλωσσικού πληθυσμού. **Στόχος της παρούσας εργασίας**, είναι η δημιουργία νορμών στην Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου και της κλίμακας «Λεξιλόγιο» του Αθηνά τεστ σε κυπριόπουλα παιδιά, ώστε τα δεδομένα της έρευνας να μπορούν να βαθμολογηθούν και να συγκριθούν με τα ανάλογα ηλικιακά γλωσσικά επίπεδα κυπριόπουλων παιδιών. **Μεθοδολογία:** Το κύριο μέσο για την υλοποίηση της έρευνας είναι η χορήγηση δυο δοκιμασιών αξιολόγησης, την Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου και την κλίμακα «Λεξιλόγιο» του Αθηνά τεστ. Τα συγκεκριμένα εργαλεία αξιολόγησης χορηγήθηκαν σε 62 κυπριόπουλα παιδιά (30 κορίτσια και 32 αγόρια) ηλικιακού εύρους 5-10 ετών, τα οποία είναι ομιλητές της Κυπριακής Ποικιλίας ή δίγλωσσα με μια από τις δυο ομιλούμενες γλώσσες την Κυπριακή. **Αποτελέσματα:** Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας κατέδειξαν πως ηλικία μπορεί να καθορίσει την αύξηση της λεξιλογικής ικανότητας και της σημαιολογικής γνώσης των παιδιών. Επίσης, διαπιστώθηκε η συμβολή της συνεχούς εκμάθησης καινούργιων λέξεων για την ανάπτυξη της σημαιολογικής γνώσης. Η επίδοση που σημειώθηκε στις δυο κλίμακες αξιολόγησης παραμένει χαμηλή ακόμη και στις μεγάλες ηλικίες των παιδιών. Ακολούθως, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν μεγαλύτερη επίδοση στην Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, έναντι της κλίμακας λεξιλογίου του Αθηνά τεστ. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερη σημαιολογική γνώση για τις λέξεις που ανήκουν στην κατηγορία των ουσιαστικών, έπειτα των ρημάτων και τέλος των επιθέτων. **Συμπέρασμα:** Τα ευρήματα που προκύπτουν από την έρευνα μου αποτελούν την βάση ώστε να διεξαχθούν μελλοντικές έρευνες.

Λέξεις κλειδιά: Σημαιολογική Γνώση, Σημαιολογική ανάπτυξη, Παράγοντες Σημαιολογικής Ανάπτυξης, Οργάνωση Σημαιολογικού Δικτύου

ABSTRACT

The Semantic Sector is one of the four areas in which you distinguish the child's language system. The rate of development of semantic knowledge in children also varies, as it depends on the development of other individual areas. Also, the expected level of semantic knowledge in children by age differs from language to language. For this reason, the evaluation of semantic knowledge to identify any language disorder should be based on the norms that have been derived from the evaluation of typically developing children of the same language population. **The aim of this work** is to create norms in the Expressive Vocabulary Test and the "Vocabulary" scale of Athena's test in Cypriot children, so that the research data can be graded and compared with the corresponding age-appropriate language levels of Cypriot children. **Methodology:** The main means for the implementation of the research is the administration of two evaluation tests, the Expressive Vocabulary Test and the "Vocabulary" scale of the Athena test. The specific assessment tools were given to 62 Cypriot children (30 girls and 32 boys) aged 5-10, who are speakers of the Cypriot variety or bilingual with one of the two spoken languages, Cypriot. **Results:** The results of this research showed that age can determine the increase in children's vocabulary and semantic knowledge. Also, the contribution of continuous learning of new words for the development of semantic knowledge was found. Performance on both scales remains low even in older children. Subsequently, it was observed that participants performed better in the Expressive Vocabulary Test, compared to the Athena Test vocabulary scale. Finally, it was found that children have more semantic knowledge of words that belong to the category of nouns, then verbs and end adjectives. **Conclusion:** The findings of my research form the basis for future research.

Keywords: Lexical Semantic Knowledge, Lexical Semantic Development, Semantic Development Factors, Semantic Network Organization

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ABSTRACT.....	vi
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	x
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	xi
1 Εισαγωγή	1
1.1 Ορισμός Γλώσσας.....	1
1.2 Ορισμός Γλωσσικής Ανάπτυξης.....	1
1.3 Γλωσσικό Σύστημα	1
1.4 Σημασιολογική ανάπτυξη.....	3
1.5 Σημασιολογική Γνώση.....	4
1.6 Οργανωτική δομή Σημασιολογικού Δικτύου.....	4
1.7 Σχέση Εύρους και Βάθους λεξιλογίου με την Αναγνωστική Ικανότητα	5
1.8 Παράγοντες που στηρίζουν το βάθος της γνώσης	7
1.8.1 Επαναλαμβανόμενη έκθεση λέξεων και σαφής πληροφορίες για τη σημασία των λέξεων	7
1.8.2 Ερευνητικά ευρήματα.....	7
1.9 Τύποι Σημασιολογικών Πληροφοριών	8
1.10 Σημασιολογική ανάπτυξη και Διαταραχές.....	10
1.10.1 Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....	10
1.10.2 Williams Syndrome	11
1.11 Σκοπός.....	12
2 Μεθοδολογία Έρευνας.....	13

2.1	Συμμετέχοντες.....	13
2.2	Μέσα συλλογής δεδομένων	14
2.3	Σχεδιασμός της έρευνας.....	15
2.4	Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	15
2.5	Στατιστικές μέθοδοι και Στατιστικό λογισμικό	16
3	Αποτελέσματα.....	17
4	Συζήτηση Αποτελεσμάτων	27
4.1	Περιορισμοί.....	30
5	Συμπεράσματα	32
5.1	Εισηγήσεις.....	32
5.2	Ερευνητικά ερωτήματα	33
	ΕΠΙΛΟΓΟΣ	34
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	35
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	40
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι Ι.....	41

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Στοιχεία Συμμετεχόντων.....	13
Πίνακας 2: Σύγκριση μεταξύ των ομάδων (p- value) στο Αθηνά- Τεστ Λεξιλόγιο.....	18
Πίνακας 3: Σύγκριση μεταξύ των ομάδων (p- value) στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου	20
Πίνακας 4: Μέσος Όρος της επίδοσης των παιδιών σε ποσοστό και τυπική απόκλιση κάθε ηλικιακής ομάδας στην Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου και Αθηνά Τεστ- Λεξιλόγιο	21
Πίνακας 5: Μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών (σημασιολογική γνώση) σε ποσοστό και τυπική απόκλιση για τις 3 γραμματικές κατηγορίες ανά ηλικιακή ομάδα	23
Πίνακας 6: Σύγκριση μεταξύ των ομάδων (p-value) για την επίδοση των παιδιών (σημασιολογική γνώση) για τις 3 γραμματικές κατηγορίες ανά ηλικιακή ομάδα.....	25

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών στο Αθηνά- Τεστ Λεξιλόγιο	17
Διάγραμμα 2: Μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου	19
Διάγραμμα 3: Μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών σε ποσοστό στο Αθηνά Τεστ- Λεξιλόγιο και στην Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου	22
Διάγραμμα 4: Μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών (σημασιολογική γνώση) σε ποσοστό για τις 3 γραμματικές κατηγορίες ανά ηλικιακή ομάδα.....	24

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΤΕΠΑΚ.:	Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Μ.Ο	Μέσος Όρος
SLI	Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Specific Language Impairment)
WS	Σύνδρομο Ουίλιαμς (Williams Syndrome)

1 Εισαγωγή

1.1 Ορισμός Γλώσσας

Η γλώσσα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια συμπεριφορά η οποία καθορίζεται από κάποιους κανόνες. «Ορίζεται ως η κατανόηση ή / και η χρήση ενός προφορικού (όπως, ακρόαση και ομιλία), γραπτού (όπως ανάγνωση και γραφή) ή/ και άλλου συμβολικού συστήματος επικοινωνίας» (American Speech- Language Hearing Association, n.d)

Τόσο η ομιλούμενη όσο και η γραπτή γλώσσα αποτελούν συστήματα που διακρίνονται από την συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεμονωμένων γλωσσικών τομέων, τα οποία δημιουργούν ένα δυναμικά ολοκληρωμένο σύνολο. (Berko Gleason, 2005 οπ. αναφ. American Speech- Language Hearing Association, n.d)

1.2 Ορισμός Γλωσσικής Ανάπτυξης

Με τον ορισμό «γλωσσική ανάπτυξη» αναφερόμαστε στην σταδιακή και εξελικτική πορεία που παρουσιάζει ένα παιδί κατά την ανάπτυξη της γλωσσικής και επικοινωνιακής του ικανότητας (Μότσιου, 2017). Η ανάπτυξη της γλώσσας στα παιδιά αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο αφορά όλο τον κόσμο. Βέβαια είναι πολύ καλά γνωστό πως το κάθε άτομο φαίνεται να παρουσιάζει τον δικό του προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης και κατάκτησης της γλώσσας (Νημά, 2004).

1.3 Γλωσσικό Σύστημα

Το γλωσσικό σύστημα διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα/ τομείς. Οι τέσσερις τομείς είναι: Φωνολογία, Μορφοσύνταξη - Γραμματική, Σημασιολογία-Λεξικό και Πραγματολογία- Επικοινωνία. Το κάθε επίπεδο είναι οργανωμένο και αποτελείται από τις δικές του αρχές τις οποίες ο κάθε ομιλητής πρόκειται να κατακτήσει. Η ανάπτυξη αυτών των τομέων είναι ταυτόχρονη και αλληλεξαρτώμενη κατά την πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού (Μότσιου, 2017).

Η πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών ξεκινά από την στιγμή που γεννιούνται, καθώς τα βρέφη από τις πρώτες μέρες κιόλας παράγουν προ γλωσσικούς ήχους, όπως κραυγές, ως ένα μέσο επικοινωνίας και έκφρασης με τα άτομα του περιβάλλοντος τους. Μεταξύ του ηλικιακού διαστήματος 2- 4 μηνών παρουσιάζονται οι πρώτοι ήχοι που εκφέρουν τα παιδιά και παρομοιάζονται με την ομιλία. Συνήθως, οι φθόγγοι που προφέρονται αρχικά είναι το «κ» και το «γκ» λόγω της εύκολης παραγωγής τους. Επίσης, τα παιδιά αρχίζουν να ανταποκρίνονται σε οικίες φωνές από το περιβάλλον τους και να επαναλαμβάνουν συλλαβές σύμφωνο - φωνήεν. Από την ηλικία των 2- 8 μηνών τα παιδιά πειραματίζονται και αρχίζουν τις προσπάθειες ελέγχου του γλωσσικού τους συστήματος παράγοντας μη καταληπτές συλλαβές. Η Νήμα (2004), αναφέρει ότι η ικανότητα σύνδεσης των ήχων με τις έννοιες διαφαίνεται ότι αρχικά παρουσιάζεται μεταξύ 6^{ου} και 12^{ου} μήνα. Ο βραδυκίνητος ρυθμός ανάπτυξης χαρακτηρίζει τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου μέχρι την ηλικία των 18 μηνών όπου τα παιδιά κατακτούν τις πρώτες 50 λέξεις. Ακολούθως, ο ρυθμός εκμάθησης καινούριων λέξεων επιταχύνεται ως την εφηβεία. Οι φράσεις που αποτελούνται από τρεις ή και περισσότερες λέξεις καθώς και οι αντωνυμίες αρχίζουν να παράγονται από τα παιδιά μεταξύ 2-3 ετών. Έπειτα, κατά την διάρκεια του 3^{ου} έτους παρουσιάζεται η «υποταγμένη σύνταξη» και ο λόγος των παιδιών χαρακτηρίζεται ως τηλεγραφικός, αφού οι φράσεις δεν περιλαμβάνουν άρθρα και ούτε ορθές γραμματικές καταλήξεις. Αυτή η δεξιότητα κατακτάτε από τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 3 ½ ετών. Ακολούθως, από την ηλικία των 3^{ων} ετών λοιπόν, διαφαίνεται η ουσιαστική ενίσχυση και παραγωγή των υπόλοιπων μερών του λόγου. Το λεξιλόγιο των παιδιών διευρύνεται και μοιάζει με αυτό των ενηλίκων. Σχετικά με την ανάπτυξη της σημασιολογικής γνώσης, τα παιδιά αρχικά μαθαίνουν την έννοια των λέξεων δημιουργώντας μια σύνδεση μεταξύ του αντικειμένου ή του προσώπου με την λέξη. Στην μετέπειτα ενίσχυση της σημασιολογικής γνώσης σημαντική συμβολή διαδραματίζουν τα συμφραζόμενα τα οποία διευκολύνουν τόσο τα παιδιά όσο και τους ενήλικες στην εκμάθηση μεγαλύτερου βάθους της σημασίας των λέξεων. Τέλος, όταν τα παιδιά φτάσουν στην ηλικία έναρξης της σχολικής τους πορείας έχουν ολοκληρώσει σε μεγάλο βαθμό την πρωτογενή ανάπτυξη του λεξιλογίου τους, η οποία αυξάνεται σημαντικά τόσο στα επόμενα σχολικά έτη αλλά και καθ' όλη την πορεία της ζωής τους (Νημά, 2004).

1.4 Σημασιολογική ανάπτυξη

Γενικότερα, η σημασιολογική ανάπτυξη είναι ένας τομέας για τον οποίο δεν έχουν πραγματοποιηθεί ποικίλες μελέτες σε σύγκριση με τους άλλους γλωσσικούς τομείς, όπως είναι για παράδειγμα η αναπτυξιακή πορεία της φωνολογίας και της σύνταξης στα παιδιά. Το κύριο πρόβλημα, για το οποίο παρατηρείται αυτή η ανεπαρκής ερευνητική προσπάθεια είναι ότι δεν έχει διευκρινιστεί απολύτως και οριστεί το είδος συμβολής του σημασιολογικού παράγοντα στη γλωσσική ικανότητα (Dale, 1972). Σύμφωνα με τον Dale (1972), η ανάπτυξη της σημασιολογίας στα παιδιά φαίνεται να ολοκληρώνεται στην ηλικία των 8 ετών. Ωστε όμως να γίνει εφικτή η ολοκλήρωση της σημασιολογικής ανάπτυξης στα παιδιά είναι αναγκαία η ανάπτυξη και άλλων επιμέρους τομέων. Οι πιο σημαντικοί τομείς είναι τέσσερις: πρώτος τομέας, η εκμάθηση καινούργιων λέξεων για την αύξηση και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, δεύτερος τομέας, η κατάκτηση της γνώσης αναφορικά με την σημασία της κάθε λέξης, τρίτος, η απόκτηση της γνώσης για τις διάφορες σχέσεις μεταξύ των εννοιών των λέξεων και τέταρτος τομέας, η κατάκτηση της πολλαπλής διαδικασίας που προσδιορίζει την δομή των σημασιών των λέξεων σε μια πρόταση. Ακολούθως, όπως επισήμανε και ο Gleitman (1994) στην έρευνα του, κύριο ρόλο ώστε να επιτευχθεί η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου της γλώσσας από τα παιδιά διαδραματίζει η ανάπτυξη του λεξιλογίου και η κατάκτηση συντακτικών κανόνων (Gleitman, 1994 οπ. αναφ. Βορριά et. al., 2007). Η σημασιολογική ανάπτυξη αφορά την γνώση της σημασίας των λέξεων και των μεταξύ τους σχέσεων όπως επίσης και της σημασιολογικής συνέπειας των προτάσεων (Πόρποδας, 1993 οπ. αναφ. Βορριά et. al., 2007). Σε παιδιά ηλικίας 4,5-5 ετών η ενίσχυση της απόκτησης των εννοιών των λέξεων διακρίνεται από το γεγονός της γενίκευσης του πλάτους της έννοιας (Ευθυμίου, 1999 οπ. αναφ. Βορριά et. al., 2007). Ακολούθως, η ολική κατανόηση της έννοιας και η δυνατότητα συσχέτισης της με την λέξη κατακτάτε βαθμιαία και εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της λέξης και της σημασίας της.

1.5 Σημασιολογική Γνώση

Η σημασιολογική γνώση αφορά τις πληροφορίες που γνωρίζουμε αναφορικά με τις οντότητες (π.χ. αντικείμενα, ζώα και άτομα) και τις διάφορες σχέσεις μεταξύ τους. Η οργάνωση των πληροφοριών που γνωρίζουμε για τις μεμονωμένες οντότητες γίνεται με βάση των μεταξύ τους σχέσεων σε ένα διασυνδεδεμένο δίκτυο (Bjorklund, 1987 ; Collins & Loftus, 1975 ; Crowe & Prescott, 2003 ; McClelland & Rogers, 2003). Ακολούθως, αυτή η οργάνωση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για ένα μεγάλο φάσμα γνωστικών καθηκόντων (Belke, Humphreys, Watson, Meyer, & Telling, 2008 ; Bjorklund & Jacobs, 1985 ; Fisher, Godwin, Matlen, & Unger, 2015 ; Moores, Laiti, & Chelazzi, 2003 ; Roediger & McDermott, 1995). Κύριας σημασίας λοιπόν, αποτελεί η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η οργανωτική δομή της σημασιολογικής γνώσης αποκτάται και το πώς διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια των σταδίων ανάπτυξης και μάθησης για την κατανόηση της γνώσης ανώτερης τάξης.

1.6 Οργανωτική δομή Σημασιολογικού Δικτύου

Η έρευνα σχετικά με την ανάπτυξη της σημασιολογικής οργάνωσης εστιάστηκε κυρίως στην επιρροή των ποικίλων τύπων σχέσεων αναφορικά με την οργανωτική δομή. Παραδείγματος χάρη, οι οντότητες μπορεί να συνδέονται με ταξινομικές σχέσεις στην περίπτωση που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά τα οποία υποδηλώνουν ότι είναι του ίδιου «είδους» (π.χ., οι αετοί και τα κοτόπουλα έχουν φτερά και ράμφη). Επίσης, τις περισσότερες φορές η σύνδεση μεταξύ τους μπορεί να γίνεται με θεματικές σχέσεις όταν συνδέονται με το ίδιο περιβάλλον. Για παράδειγμα, τόσο τα κοτόπουλα όσο και οι αγελάδες μπορούν να βρεθούν σε μια φάρμα. Κατά την διάρκεια της ανάπτυξης, είναι πολύ πιθανό η επίδραση των σχέσεων αυτών να αλλάξει. Για παράδειγμα, υπολογιστικά μοντέλα σημασιολογικής ανάπτυξης υποδηλώνουν ότι τα γνωρίσματα μάθησης που μοιράζονται οι οντότητες όλο και περισσότερο οργανώνουν τη γνώση σύμφωνα με τις ταξινομικές σχέσεις (Hills, Maouene, Maouene, Sheya, & Smith, 2009 ; Kemp & Tenenbaum, 2008 ; McClelland & Rogers, 2003 οπ. αναφ. Unger, Fisher, Nugent, Ventura, & MacLellan, 2016).

1.7 Σχέση Εύρους και Βάθους λεξιλογίου με την Αναγνωστική Ικανότητα

Η εξέταση της γνώσης τόσο σε εύρος όσο και βάθος είναι απαραίτητη προκειμένου να καθοριστεί το λεξιλόγιο ενός ατόμου ως περιορισμένο. Με τον όρο «εύρος λεξιλογίου» γίνεται αναφορά στον αριθμό λέξεων που γνωρίζει κάποιος, ενώ με τον όρο «βάθος λεξιλογίου» γίνεται αναφορά στο πόσο καλά ξέρει αυτές τις λέξεις. Επομένως, οι λέξεις είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν με ευελιξία σε ποίκιλα περιβάλλοντα εφόσον είναι γνωστές σε μεγάλο βάθος (Stahl, 1998 οπ. αναφ. McGregor, Oleson, Bahnsen, & Duff, 2013) χωρίς την υποστήριξη συμφραζομένων για να γίνουν κατανοητές (Vygotsky, 1962 οπ. αναφ. McGregor, Oleson, Bahnsen, & Duff, 2013). Επίσης, ο όρος «βάθος λεξιλογίου» συχνά αναφέρεται για τα δίκτυα λεξικής γνώσης τα οποία διαδραματίζουν τον πρώτο και κύριο ρόλο στην ικανότητα αντίληψης των παιδιών κατά την ανάγνωση (Ouellette, 2006 ; Roth, Speece, & Cooper, 2002). Ακολούθως, το βάθος συνεπάγεται με τη γνώση που έχει το άτομο για τη σχέση μιας λέξης με άλλες λέξεις. Παραδείγματος χάρη, στις εργασίες συσχέτισης λέξεων, οι απαντήσεις, οι οποίες φανερώνουν τη γνώση των κατηγοριών σχέσεων (π.χ. έντομα-μέλισσες), λαμβάνονται ως δείκτης βάθους (Schoonen & Verhallen, 2008).

Το βάθος της λεξιλογικής-σημασιολογικής γνώσης δεν είναι τόσο εύκολο να ποσοτικοποιηθεί και για αυτό συνήθως μετρείται με την ικανότητα ορισμού λέξεων, εκτιμήσεις ευρετηρίασης γνώσεων πολλαπλών νοηματικών εννοιών ή την δυνατότητα συσχετισμού λέξεων για την εξέταση σημασιολογικών δικτύων (Boucher, Bigham, Mayes, & Muskett, 2008 ; McGregor et al., 2012 ; Norbury, 2005). Οι εργασίες που μετρούν το βάθος της λεξιλογικής-σημασιολογικής γνώσης, τις πλείστες φορές εφαρμόζουν συστήματα βαθμολόγησης που υποδηλώνουν την πληρότητα των πληροφοριών που παρέχονται στον ορισμό ή την πολυπλοκότητα των συσχετισμών λέξεων. Συνεπώς, οι μετρήσεις βάθους και εύρους δίνουν διαφορετικές πληροφορίες για τη λεξιλογική-σημασιολογική γνώση. Η μέτρηση λοιπόν του ενός από τους δυο τομείς δεν θα μας παρέχει επαρκή στοιχεία για τις δεξιότητες και τα ελλείματα του παιδιού στο σημασιολογικό τομέα (Boucher et al., 2008a ; Gray et al., 1999 οπ. αναφ. (Haebig, Kaushanskaya, & Weismer, 2015). Η διαφορά μεταξύ του εύρους και του βάθους διαφαίνεται από την διαφορική τους αξία ως πρόβλεψη του επιτεύγματος της ανάγνωσης. Τα ταυτόχρονα επίπεδα αποκωδικοποίησης και αναγνώρισης των λέξεων

προβλέπουν τα μέτρα εύρους, ενώ τα μέτρα βάθους προβλέπουν το ταυτόχρονο επίπεδο κατανόησης της ανάγνωσης (Ouellette, 2006).

Ωστε να γίνει εφικτή η κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά απαιτείται να έχουν ένα εύρη λεξιλόγιο, δηλαδή μεγάλο αριθμό λέξεων στο λεξικό τους όπως επίσης και την ικανότητα να ενεργοποιούν πλούσια, διασυνδεδεμένα δίκτυα εννοιολογικής γνώσης (Anderson & Freebody, 1985 ; Kintsch, 1998 οπ. αναφ. Hadley, Dickinson, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2019). Όσο μεγαλώνει το λεξιλογικό-σημασιολογικό βάθος, τα παιδιά έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν λέξεις με περισσότερη ευελιξία σε ποίκιλα περιβάλλοντα. Οι έννοιες των λέξεων δεν περικλείουν μόνο την σημασία της συγκεκριμένης λέξης, αλλά και το πώς ενσωματώνεται μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο γνώσης, με το οποίο σχετίζεται η λέξη. (Stahl, 2003 οπ. αναφ. Haebig, Kaushanskaya, & Weismer, 2015). Παραδείγματος χάρι, όταν διαβάζουμε ένα κείμενο και βλέπουμε τη λέξη 'σπουργίτι', τα παιδιά ανακτούν πληροφορίες σχετικά με το νόημα αυτής της συγκεκριμένης λέξης αλλά και όλες τις συναφείς γνώσεις που έχουν δημιουργήσει με την πάροδο του χρόνου. Όπως, ένα 'σπουργίτι' είναι πτηνό και ως εκ τούτου έχει *πούπουλα, φτερά, ράμφος και κάνει αυγά*. Τα παιδιά μπορεί επίσης να έχουν πρόσβαση σε λέξεις που χρησιμοποιούνται συχνά και είναι σχετικές με το 'σπουργίτι', όπως *κοκκινολαίμης, αυγό, σκουλήκι, φωλιά, και πετώ*, οι οποίες θα τους διευκολύνουν να ερμηνεύσουν το κείμενο. Ακολούθως, αυτή η βάση γνώσεων που υποστηρίζει το βάθος των λέξεων είναι πολύ σημαντική για τους νέους αναγνώστες (Neuman, 2010 οπ. αναφ. Hadley, Dickinson, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2019).

Σύμφωνα με την Εθνική Επιτροπή για την Πρώιμη Γλωσσολογία (2008) διαπιστώθηκε ότι η δεξιότητα των παιδιών να δώσουν ορισμούς για λέξεις, το οποίο αποτελεί ένα μέτρο του βάθους λεξιλογίου, ήταν ο κύριος προγνωστικός παράγοντας για την μετέπειτα αποκωδικοποίηση και κατανόηση της ανάγνωσης σε σχέση με τις μετρήσεις κατανόησης λεξιλογίου, τα οποία συνήθως αξιοποιούν το επίπεδο γνώσης των λέξεων που σχετίζονται με το εύρος λεξιλογίου. Η βαθιά γνώση λέξεων αναπτύσσεται αργά με το πέρασμα του χρόνου έναντι της ταχείας χαρτογράφησης και ρηχής γνώσης αναφορικά με τις λέξεις και είναι πρώτιστης σημασίας να ξεκινήσουν νωρίς οι προσπάθειες προωθήσεις αυτής της γνώσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, η υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφορικά με τη στήριξη του βάθους γνώσης του λεξιλογίου σε μαθητές της πρώιμης παιδικής ηλικίας δεν είναι αρκετή καθώς υπάρχουν

περιορισμένες πληροφορίες σχετικά με το ποιες μεθόδους διδασκαλίας θα μπορούσαν να ενισχύσουν την δημιουργία σημασιολογικών δικτύων (Hadley, Dickinson, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2019).

1.8 Παράγοντες που στηρίζουν το βάθος της γνώσης

1.8.1 Επαναλαμβανόμενη έκθεση λέξεων και σαφής πληροφορίες για τη σημασία των λέξεων

Τα παιδιά έχουν την ικανότητα να συλλέγουν κάποιες πληροφορίες σχετικά με τις λέξεις από την πρώτη κιόλας έκθεση τους με τις λέξεις αυτές. Για να επιτευχθεί αυτό, λαμβάνουν από το περιβάλλον τους, τις κοινωνικές πληροφορίες, τα αντιληπτικά χαρακτηριστικά του αντικειμένου ή της δράσης, τις συντακτικές πληροφορίες και τη γνώση που έχουν κατακτήσει για τις λέξεις. Με αποτέλεσμα η λήψη αυτών των στοιχείων να καθιστά εφικτή την ενσωμάτωση της καινούργιας λέξης στην αντίστοιχη θέση του σημασιολογικού δικτύου (Alt, Plante, & Creusere, 2004 ; Borovsky, Elman, & Kutas 2012). Η πρώτη συνάντηση με κάποια λέξη είναι δυνατό να οδηγήσει σε μια ταχεία χαρτογράφηση της λεξικής αναπαράστασης η οποία διακρίνεται κυρίως από λίγες σημασιολογικές πληροφορίες και ελάχιστες φωνολογικές (Estes, Evans, Alibali, & Saffran, 2007 ; Swingley, 2007) ή συντακτικές πληροφορίες (Yuan & Fisher, 2009 οπ. αναφ. Hadley, Dickinson, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2019). Κάθε επιπρόσθετη έκθεση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με μια λέξη οδηγεί στην ενίσχυση της σημασιολογικής γνώσης (McGregor, Friedman, Reilly, & Newman, 2002), σε ποίκιλα πλαίσια (αναπτυξιακά μοντέλα) που δίνουν κατευθυντήριες οδηγίες για την αύξηση της ταχύτητας της διαδικασίας μάθησης των λέξεων (Frishkoff, Perfetti, & Collins-Thompson, 2011).

1.8.2 Ερευνητικά ευρήματα

Πλήθος ερευνών μελέτησε τον καλύτερό τρόπο ενίσχυσης της σημασιολογικής γνώσης κατά την ανάγνωση, πραγματοποιώντας μια ερευνά, η οποία διεξήχθη σε παιδιά του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά καλέστηκαν να ακούσουν τέσσερις φορές μια ιστορία, χωρίς να τους δοθεί καμία επιπλέον πληροφορία για τις λέξεις που άκουσαν, έδειξαν ότι τα παιδιά είχαν την ικανότητα να παρέχουν λεκτικές ερμηνείες για το 15% των λέξεων

στόχων, μόνο από την επαναλαμβανόμενη ακρόαση της ιστορίας (Biemiller & Boote, 2006). Αυτό λοιπόν, υποδεικνύει την επιφανειακή εκμάθηση των λέξεων από τα παιδιά μόνο από την ακουστική έκθεση τους με αυτές. Εκτός από την ενίσχυση της γνώσης του βάθους λεξιλογίου των παιδιών που παρέχει η επανειλημμένη έκθεση τους με τις λέξεις, διαφαίνεται ότι κύρια συμβολή στην ανάπτυξη της γνώσης διαδραματίζει η παροχή ξεκάθαρων πληροφοριών αναφορικά με τη σημασία των λέξεων (Bolger, Balass, Landen, & Perfetti, 2008). Μια μελέτη, που πραγματοποιήθηκε από τους Biemiller και Boote (2006), έδειξε ότι το ποσοστό των λέξεων που έμαθαν τα παιδιά όταν τους δόθηκαν συνοπτικοί ορισμοί για τις λέξεις κατά την ανάγνωση της ιστορίας κυμαινόταν στο 22% των λέξεων στόχων. Επομένως, το βάθος της γνώσης που μάθαιναν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για τις λέξεις όταν η εκμάθηση τους περιλάμβανε και την παροχή σχετικών ορισμών για τις λέξεις ήταν αρκετά μεγαλύτερο συγκριτικά με την επανειλημμένη ακουστική εκμάθηση τους κατά την ανάγνωση ιστορίας (Dickinson et al., 2018 οπ. αναφ. Hadley, Dickinson, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2019).

1.9 Τύποι Σημασιολογικών Πληροφοριών

Η απόκτηση γνώσης για κάποιους τύπους πληροφοριών που σχετίζονται με τις λέξεις είναι σημαντικά χρήσιμη ώστε να επιτευχθεί η δημιουργία των σημασιολογικών δικτύων (Hills, Maouene, Maouene, Sheya, & Smith, 2009). Κατά την διάρκεια μοντελοποίησης των σημασιολογικών δικτύων των ουσιαστικών για τα παιδιά ηλικιακής ομάδας 2,5 ετών, οι ερευνητές Hills, Maouene, Maouene, Sheya και Smith (2009) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα κατηγοριοποιημένα συμπλέγματα είναι δυνατό να δημιουργηθούν με βάση τα αντιληπτικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων ή τις πληροφορίες που αφορούσαν την λειτουργία τους. Δηλαδή τι κάνει κάτι ή για ποιο λόγο χρησιμοποιείται. Επίσης, επισήμαναν ότι οι αντιληπτικές πληροφορίες δίνουν ένα τρόπο πρόσβασης σε ορισμένες υπερκείμενες κατηγορίες, με τις πληροφορίες σχετικά με την λειτουργία των αντικειμένων να ενισχύουν περισσότερο αυτές τις κατηγορίες.

Τα αποτελέσματα αυτά έχουν εκπαιδευτικές συνέπειες, κάτι το οποίο υποδεικνύει ότι οι αντιληπτικές είτε λειτουργικές πληροφορίες που σχετίζονται με τις λέξεις είναι πιθανό

να διευκολύνουν τα παιδιά στην δημιουργία κατηγοριών με βάση αυτών των αλληλένδετων χαρακτηριστικών.

Η παρέμβαση παροχής σαφών πληροφοριών σχετικά με την ταξινόμηση των λέξεων στόχων του προσχολικού λεξιλογίου, είχε εξίσου θετικά αποτελέσματα (Gonzalez et al., 2011; Neuman, Newman, & Dwyer, 2011), αναδεικνύοντας ότι η επισήμανση των ιεραρχικών σχέσεων μεταξύ των λέξεων είναι αναμφίβολα επωφελής για την στήριξη βάθους του λεξιλογίου. Συμπερασματικά, ο συνδυασμός παροχής αυτών των τύπων πληροφοριών για τις λέξεις, διευκολύνουν τα παιδιά στην επιτυχή οργάνωση του σημασιολογικού τους δικτύου, δημιουργώντας για οργανωτική δομή από πάνω προς τα κάτω.

Μεγάλος αριθμός ερευνών σχετικά με την τυπική ανάπτυξη των παιδιών, αναφέρουν ότι οι σημασιολογικές κατηγορίες μάθησης διαμορφώνονται από την ύπαρξη ή όχι μιας φωνολογικής μορφής λέξεων στο μαθησιακό περιβάλλον. Μέσω των ερευνών που έχουν γίνει σε βρέφη (Estes, Evans, Alibali, & Saffran, 2007), για τα μοντέλα σύνδεσης (Joanisse & Seidenberg, 2003), διαφαίνεται ότι κύριο ρόλο για την μελλοντική χαρτογράφηση μορφής προς σημασίας διαδραματίζει η πρωτότερη εμπειρία με τις φωνολογικές μορφές. Κάποια πειράματα που έχουν γίνει, επιδεικνύουν ότι η ύπαρξη φωνολογικών μορφών λέξεων κατά τις ποικίλες μαθησιακές εργασίες, κάνουν πιο εύκολη την εκμάθηση καινούργιων σημασιολογικών κατηγοριών (Fulkerson & Waxman, 2007). Επιπλέον, υπάρχουν αποδείξεις ότι η παρουσίαση των λέξεων είναι δυνατό να παρακάμψει τις μη λεκτικές αντιληπτικές κατηγορίες, εφόσον οι μορφές των λέξεων συνδέονται με μια οργάνωση σημασιολογικής κατηγορίας ξεχωριστή από τις μη λεκτικές κατηγορίες (Plunkett, Hu, & Cohen, 2008). Η έρευνα που διεξήχθη από τους Plunkett, Hu και Cohen (2008), δείχνει τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ειδικά κατασκευασμένες εικόνες/κάρτες ζώων κινούμενων σχεδίων. Ωστε τα παιδιά να μάθουν δυο οπτικές κατηγορίες ζώων σε μορφή μάθησης που δεν υπάρχουν λέξεις, οι ερευνητές παραποίησαν τα οπτικά χαρακτηριστικά των εικόνων. Παραδείγματος χάρη, τα παιδιά κατηγοριοποιούσαν τα ζώα σε δυο είδη με βάση τον λαιμό τους, ως ζώα με κοντό και μακρύ λαιμό. Η οπτική σημασιολογική μάθηση των παιδιών δεν ήταν η ίδια σε μια κατάσταση μάθησης, όπου δόθηκαν τα ίδια οπτικά ερεθίσματα συνοδευόμενα με λέξεις που χαρακτήριζαν το σύνολο των εικόνων με μια ετικέτα κατηγορίας. Για

παράδειγμα, οι εικόνες με ζώα που έχουν μακρύ και κοντό λαιμό παρουσιάστηκαν με την λέξη *dax*, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μάθουν μια σημασιολογική κατηγορία και να ομαδοποιούν τα ζώα ως οντότητες της ίδιας κατηγορίας, παρά να μάθουν να ταξινομούν τα ζώα σε δυο διαφορετικές κατηγορίες ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους.

Συμπερασματικά, η παροχή των μορφών των λέξεων αποτελεί σημαντική συμβολή στην εκμάθηση των σημασιολογικών κατηγοριών, καθώς υπερβαίνει της οπτικής τάσης να κατηγοριοποιούνται σημασιολογικά τα ζώα ως δύο διαφορετικά είδη. Η παρουσία λοιπόν ή η απουσία φωνολογικών μορφών τροποποιεί την εκμάθηση σημασιολογικής κατηγορίας στα τυπικά παιδιά.

1.10 Σημασιολογική ανάπτυξη και Διαταραχές

1.10.1 Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

Τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI) παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες σε ποικίλες λεξιλογικές διαδικασίες καθώς και στην διαδικασία επεξεργασίας της γλώσσας γενικότερα. Ακολουθώς, παρουσιάζουν χαμηλότερες γλωσσικές δεξιότητες από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη της ίδιας ηλικιακής ομάδας (Levy & Schaeffer, 2003). Συγκεκριμένα αντιμετωπίζουν δυσκολία στην εκμάθηση προφορικών λέξεων και προτάσεων, στην επεξεργασία φωνολογικών, συντακτικών και / ή σημασιολογικών πληροφοριών (Leonard, 1998 ; Tomblin, Records, & Zhang, 1996 οπ. αναφ. Mainela-Arnold, Evans, & Coady, 2010). Παράλληλα, αυτά τα παιδιά δεν έχουν κάποιες άλλες νευρολογικές, σωματικές, συναισθηματικές ανωμαλίες και παρουσιάζουν φυσιολογική μη λεκτική νοημοσύνη. Η αιτία που προκαλεί αυτές τις δυσκολίες στα παιδιά παραμένει ακόμη άγνωστη (Leonard, 1998; Tomblin, Records, & Zhang, 1996 οπ. αναφ. Mainela-Arnold, Evans, & Coady, 2010).

Οι Marinellie και Johnson (2002) ανέφεραν στην έρευνα τους ότι οι ορισμοί των λέξεων που δόθηκαν από τα παιδιά με SLI αντανακλούν την φτωχή κατανόηση της έννοιας των κοινών ουσιαστικών. Επίσης, σε ένα πείραμα κατονομασίας που πραγματοποιήθηκε από τους Lahey και Edwards (1999) τα παιδιά με SLI συγκριτικά με τα συνομήλικα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά παρήγαγαν περισσότερα σημασιολογικά συναφή λάθη, όπως υπεργενικεύσεις (π.χ πόδι αντί παπούτσι). Ακολουθώς, διαφάνηκε

ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ειδική γλωσσική διαταραχή, παρουσιάζουν χαμηλότερες επίδοσης στην κωδικοποίηση σημασιολογικών χαρακτηριστικών κατά την εκμάθηση καινούργιων λέξεων (Alt & Plante, 2006). Τα ευρήματα μιας άλλης έρευνας σχετικά με τον τομέα του λεξιλογίου, έδειξαν ότι μια από τις κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή είναι η μάθηση των φωνολογικών μορφών και όχι τόσο με τις σημασιολογικές κατηγορίες. Επομένως, απόδωσαν τα ελλείματα στις σημασιολογικές αναπαραστάσεις που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά στην πρωταρχική δυσκολία τους με τις φωνολογικές μορφές των λέξεων (Plunkett, Hu, & Cohen, 2008).

1.10.2 Williams Syndrome

Το σύνδρομο Ουίλιαμς (WS) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία εμφανίζεται σε αναλογία γεννήσεων περίπου 1:20 000 (Morris, Demsey, Leonard, Dilts, & Blackburn, 1988). Αυτό το σύνδρομο είναι αποτέλεσμα διαγραφής περισσότερων από 25 γονιδίων σε ένα αντίγραφο του χρωμοσώματος 7 (Donnai & Karmiloff-Smith, 2000). Το ανομοιογενές γνωστικό προφίλ είναι αυτό που χαρακτηρίζει αυτή την διαταραχή. Τα άτομα με σύνδρομο Ουίλιαμς (WS) παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες με την οπτικοακουστική και αριθμητική τους γνώση, ενώ οι γλωσσικές τους δεξιότητες φαίνεται να είναι λιγότερο εξασθενημένες (Ansari et al., 2003; Donnai & Karmiloff-Smith, 2000 ; Farran & Jarrold, 2003 ; Howlin et al., 1998 οπ. αναφ. Purser, Thomas, Snoxall, Mareschal, & Karmiloff-Smith, 2011).

Τα ευρήματα της έρευνας των Temple, Almazan και Sherwood (2002) έδειξαν ότι τα άτομα αυτά παρουσιάζουν δυσκολία τόσο στην αποθήκευση όσο και στην ενεργοποίηση σημασιολογικών πληροφοριών. Τα σημασιολογικά αποτελέσματα που παρουσίασαν τα άτομα με WS σε λεκτικές δοκιμασίες βραχυπρόθεσμης μνήμης, ήταν παραπλήσια στην ομάδα ελέγχου και ταιριάζουν με το δεκτικό τους λεξιλόγιο, καθώς ανακάλεσαν περειαίρω πληροφορίες για το κείμενο που τους παρουσιάστηκε παρά αφηρημένα λόγια (Laing et al., 2005 οπ. αναφ. Purser, Thomas, Snoxall, Mareschal, & Karmiloff-Smith, 2011). Επίσης, ο Tyler και οι συνάδελφοι του (1997), στην έρευνα τους διαπίστωσαν ότι τα άτομα με αυτό το σύνδρομο παρουσίασαν φυσιολογική σημασιολογική εκκίνηση καθώς οι απαντήσεις τους ήταν πιο γρήγορες όταν οι λέξεις προηγούνταν από μια λειτουργικά σχετική λέξη ή μια λέξη σχετική με την κατηγορία

της, παρά όταν προηγείτο μια μη σχετιζόμενη λέξη. Ακολούθως, υπάρχουν στοιχεία από άλλες αναπτυξιακές έρευνες που επισημαίνουν ότι η λεξικό-σημασιολογική γνώση είναι πιθανό να κατακτηθεί άτυπα στα άτομα με WS. Σύμφωνα με τους Stevens και Karmiloff-Smith (1997), η εκμάθηση καινούργιων λέξεων από τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζεται από την ταχεία χαρτογράφηση και αμοιβαίους αποκλειστικούς περιορισμούς, αντί να υπόκειται στους ταξινομικούς ή ολικούς περιορισμούς αντικειμένων. Επίσης, κάποιοι άλλοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αυτό το σύνδρομο μαθαίνουν λέξεις λιγότερο αναφορικά συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και ότι το στάδιο του ταχύ εμπλουτισμού του λεξιλογίου δεν συσχετίζεται τόσο με τη σημασιολογική ικανότητα κατηγοριοποίησης από ότι παρουσιάζεται στην τυπική ανάπτυξη (Mervis & Bertrand, 1997 οπ. αναφ. Purser, Thomas, Snoxall, Mareschal, & Karmiloff-Smith, 2011).

1.11 Σκοπός

Η παρούσα εργασία καλείται να εστιάσει στην Λεξιλογική και Σημασιολογική ανάπτυξη κυπριόπουλων παιδιών ηλικίας 5-10 χρονών. Η εργασία αποτελεί μέρος μιας διευρυμένης μελέτης που σκοπός της μελέτης είναι η καταγραφή και περιγραφή των γλωσσικών δεξιοτήτων που παρουσιάζουν τα κυπριόπουλα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας 5 έως 10 ετών με τυπική ή μη τυπική αναπτυξιακή πορεία που έχουν ως πρώτη γλώσσα την Κυπριακή- Ελληνική. Θα γίνει η χαρτογράφηση των γλωσσικών τους ικανοτήτων στους τομείς: φωνολογίας, μορφοσύνταξης, γραμματικής- λεξιλόγιο και σημασιολογίας. Η αξιολόγηση των πιο πάνω τομέων έγινε με την χορήγηση τυπικών και άτυπων εργαλείων μέτρησης, τα περισσότερα εκ των οποίων είναι σταθμισμένα σε ελληνόπουλα παιδιά. Συγκεκριμένα στην παρούσα μελέτη θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα ευρήματα που αφορούν το επίπεδο της λεξιλογικής ικανότητας και της σημασιολογικής γνώσης των παιδιών του συγκεκριμένου ηλικιακού εύρους. Απώτερος στόχος είναι η δημιουργία νορμών της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου και της κλίμακας «Λεξιλόγιο» του Αθηνά τεστ σε κυπριόπουλα παιδιά, ώστε τα δεδομένα της έρευνας να μπορούν να βαθμολογηθούν και να συγκριθούν με τα ανάλογα ηλικιακά γλωσσικά επίπεδα κυπριόπουλων παιδιών και όχι ελληνόπουλων.

2 Μεθοδολογία Έρευνας

2.1 Συμμετέχοντες

Πίνακας 1: Στοιχεία Συμμετεχόντων

	Αριθμός Συμμετεχόντων	Ηλικία (Εύρος)	Μέσος Όρος	
			Ηλικίας	Φύλο
			(Τυπική Απόκλιση)	
Ομάδα 1	8	5;0- 5;10	5;5 (2.7)	5Κ, 3Α
Ομάδα 2	11	6;1- 6;11	6;6 (3.9)	2Κ, 9Α
Ομάδα 3	20	7;0- 7;10	7;4 (3.6)	13Κ, 7Α
Ομάδα 4	15	8;0- 8;10	8;5 (3.6)	6Κ, 9Α
Ομάδα 5	8	9;2- 10;10	10 (6.8)	4Κ, 4Α

Στον πιο πάνω πίνακα παρουσιάζονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων κάθε ηλικιακής ομάδας που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι συμμετέχοντες ήταν 62 κυπριόπουλα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Τα κριτήρια συμπερίληψης των συμμετεχόντων ήταν: α) Παιδιά ηλικιακής ομάδας 5-10 ετών που παρουσιάζουν τυπική ή μη τυπική γλωσσική ανάπτυξη β) Τα παιδιά να είναι ομιλητές της Κυπριακής Ποικιλίας ή δίγλωσσα με μια από τις δυο γλώσσες που μιλούν η Κυπριακή. Για την επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε τυχαία δειγματοληψία καθώς δόθηκαν σε όλα τα παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου που εμπίπτουν σε αυτό το ηλικιακό φάσμα Έντυπα Γονικής Συγκατάθεσης και Στοιχείων συμμετεχόντων για την συμμετοχή τους στην έρευνα. Στα έντυπα αυτά δίνονται λεπτομερείς πληροφορίες που αφορούν τόσο τους συμμετέχοντες όσο και το ερευνητικό πρόγραμμα. Η συμμετοχή των παιδιών έγινε εθελοντικά χωρίς κάποιο όφελος. Ακολούθως, οι συμμετέχοντες κατά την διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας είχαν την ευκαιρία διακοπής της για ξεκούραση ή πρόωρου τερματισμού πριν την ολοκλήρωση της, χωρίς να υποστούν οποιεσδήποτε επιπτώσεις.

2.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Κατά την διάρκεια της έρευνας τα παιδιά κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε γλωσσικές και μη δοκιμασίες για την αξιολόγηση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων. Για την συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε η χορήγηση 8 εργαλείων αξιολόγησης, μετά από εκπαίδευση και γνώση του τρόπου χορήγησης τους από τους κλινικούς εξεταστές. Το πρώτο εργαλείο ήταν το Peabody Picture Vocabulary Test -Revised (PPVT-R) το οποίο μετρά την κατανόηση λεξιλογίου, παρέχοντας ταυτόχρονα μια εκτίμηση για την λεκτική ικανότητα ή τις σχολικές δεξιότητες των παιδιών. Το δεύτερο εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε ήταν το Diagnostic Verbal IQ Test (DVI-Q), το οποίο αποτελεί ένα διαγνωστικό τεστ γλωσσικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι τομείς λεξιλογίου, μορφοσύνταξης, κατανόησης/ μεταγλωσσικές έννοιες και ανάκλησης συντακτικών δομών. Επίσης, χορηγήθηκε το Raven's Test για την αξιολόγηση της μη λεκτικής νοημοσύνης των παιδιών. Το τέταρτο εργαλείο ήταν το Bus Story Test για την αξιολόγηση της ικανότητας αφήγησης και εκτίμησης του Μέσου Μήκους Εκφωνήματος που παρουσιάζει το κάθε παιδί. Έπειτα, χορηγήθηκε το τεστ Εικόνες Δράσης (ΕΔ), το οποίο αποτελεί μια Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας. Επικεντρώνεται λοιπόν, στην συνεκτίμηση δυο επιπέδων της γλώσσας, της μορφοσύνταξης και της πραγματολογίας κατά τη γλωσσική έκφραση. Το έκτο εργαλείο χορήγησης ήταν η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ) για την μέτρηση των λεξιλογικών ικανοτήτων των παιδιών. Τέλος, χορηγήθηκε το Αθηνά τεστ για την διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών σε παιδιά ηλικιακού εύρους 5-10 ετών. Αποτελείται από 15 επιμέρους διαγνωστικές κλίμακες (14 κύριες και μια συμπληρωματική) οι οποίες αξιολογούν το επίπεδο και τον ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού. Για την συγκεκριμένη έρευνα χορηγήθηκαν μόνο δυο κλίμακες από το Αθηνά τεστ. Η κλίμακα διάκρισης φθόγγων και η κλίμακα λεξιλογίου.

Στη παρούσα εργασία θα αναλυθούν και έπειτα θα περιγράψουν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την κλίμακα «Λεξιλόγιο» του Αθηνά τεστ και τα δεδομένα από την Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου. Η κλίμακα λεξιλογίου του Αθηνά τεστ αποτελείται από 20 λέξεις/ερωτήσεις συμπεριλαμβανομένων ουσιαστικών, ρημάτων και επιθέτων. Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «Τι είναι; ή Τι σημαίνει; η κάθε λέξη ». Η κάθε απάντηση βαθμολογείται με 2, 1 ή 0 μονάδες ανάλογα με το περιεχόμενο, την σαφήνεια και τον βαθμό της ιεραρχικής οργάνωσης των εννοιών

(βαθμός αφάιρεσης- γενίκευσης), χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η κομψότητα ή η ποσότητα της γλωσσικής έκφρασης του παιδιού. Στόχος της κλίμακας είναι να αξιολογηθεί η γνώση των παιδιών αναφορικά με τις λέξεις (σημασιολογική γνώση), καθώς μια απάντηση που υποδεικνύει καλή κατανόηση της λέξης από το παιδί και βαθμολογείται με 2 μονάδες θα πρέπει να περιλαμβάνει ένα από τα ακόλουθα: 1) Μια γενικότερη εννοιολογική κατηγορία (υπερκείμενη έννοια), στην οποία υπάγεται η συγκεκριμένη λέξη 2) Μια κύρια ή γενική χρήση- λειτουργία 3) Ένα καθοριστικό περιγραφικό χαρακτηριστικό ή ιδιότητα 4) Κάποια όχι τόσο καθοριστικά αλλά ορθά περιγραφικά χαρακτηριστικά (ή ιδιότητες) που συνολικά υποδηλώνουν καλή κατανόηση της λέξης 5) Ένα ορθό συνώνυμο 6) Μια καλή παρομοίωση ή μεταφορική έννοια της λέξης. Ακολούθως, η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου αποτελείται από 50 εικόνες. Οι εικόνες απεικονίζουν ουσιαστικά τα οποία προέρχονται από καθημερινά αντικείμενα, γνώριμες κατηγορίες αντικειμένων και έννοιες από παιδικά παραμύθια και παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα. Τα παιδιά σε αυτήν την δοκιμασία κλήθηκαν να κατονομάσουν τις 50 εικόνες. Η κάθε απάντηση βαθμολογείται με 1 ή 0 μονάδες. Για την βαθμολόγηση των απαντήσεων που δόθηκαν από τα παιδιά περιλάβαμε τροποποιήσεις ούτως ώστε να καλύπτει τις ανάγκες της Κυπριακής διαλέκτου.

2.3 Σχεδιασμός της έρευνας

Ο σχεδιασμός της έρευνας είναι περιγραφικός, καθώς απώτερος στόχος της έρευνας είναι συλλογή των δεδομένων και έπειτα η περιγραφή τους. Η ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας είναι το ηλικιακό εύρος και η εξαρτημένη μεταβλητή οι σημασιολογικές δεξιότητες των παιδιών που αναμένονται σε κάθε ηλικία.

2.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το πρώτο στάδιο ήταν η αξιολόγηση της έρευνας και η έγκριση της για την διεξαγωγή από την Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής (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). Ακολούθως, δόθηκε στους διευθυντές των σχολείων προ δημοτικής και δημοτικής εκπαίδευσης το έντυπο συγκατάθεσης για την έγκριση διεξαγωγής της έρευνας στα συγκεκριμένα πλαίσια. Έπειτα, δόθηκαν στην

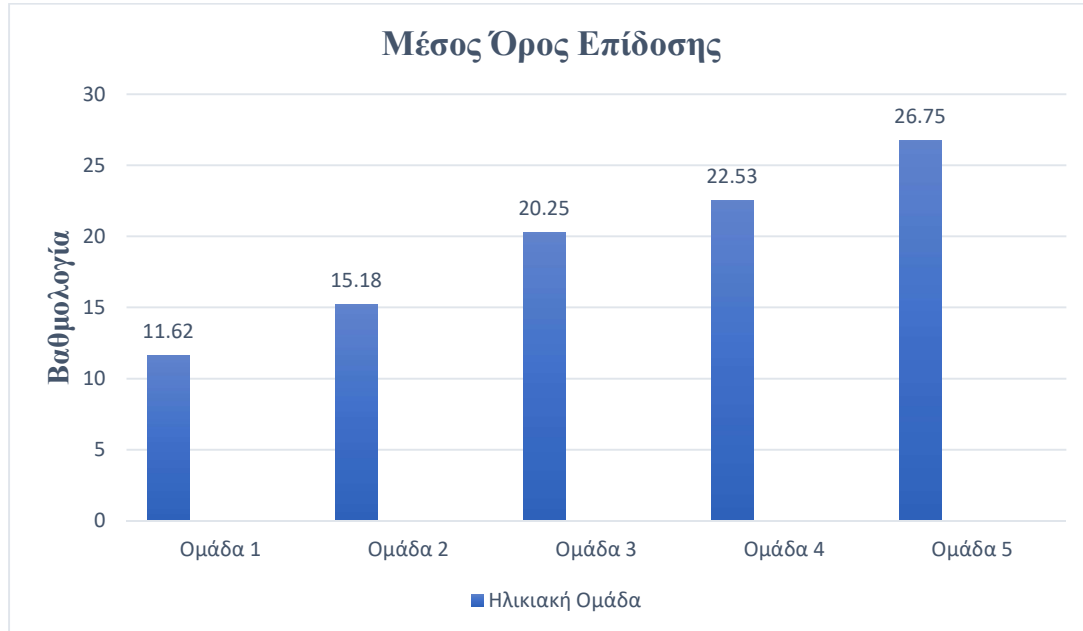
δασκάλα της κάθε τάξης (Προδημοτικής τάξης έως Τρίτης τάξης δημοτικού) Έντυπα Γονικής Συγκατάθεσης και Στοιχείων συμμετεχόντων για την συμπλήρωση και την συμμετοχή τους στην έρευνα, ώστε να επιτευχθεί η διάδοση τους στους μαθητές που παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά σύμφωνα με τα κριτήρια συμπερίληψης της έρευνας. Όσα έντυπα επιστράφηκαν συμπληρωμένα παραδόθηκαν από τις δασκάλες στον κλινικό εξεταστή για την έναρξη της έρευνας. Οι συμμετέχοντες της έρευνας συνοδεύονταν από τον κλινικό εξεταστή σε μια ήσυχη αίθουσα του σχολείου, χωρίς την παρουσία τρίτου προσώπου για την χορήγηση των τεστ. Η σειρά με την οποία χορηγήθηκαν τα 8 τεστ στα παιδιά ήταν διαφορετική και καθοριζόταν ανάλογα με την διάθεση του παιδιού και το χρόνο που χρειαζόταν το κάθε παιδί για την ολοκλήρωση των τεστ. Όστε να ολοκληρωθεί η χορήγηση όλων των εργαλείων μέτρησης στα παιδιά, χρειάστηκαν δυο διδακτικές ώρες, δηλαδή 1 ώρα και 20 λεπτά. Κατά την διάρκεια της αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο για την καταγραφή των δεδομένων και έπειτα πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνηση τους από τον κλινικό εξεταστή για την βαθμολόγηση των τεστ. Τέλος, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αρχειοθετήθηκαν σε ξεχωριστούς ατομικούς φακέλους με το όνομα του κάθε παιδιού και δόθηκαν στην υπεύθυνη του ερευνητικού έργου Δρ. Έλενα Θεοδώρου.

2.5 Στατιστικές μέθοδοι και Στατιστικό λογισμικό

Όστε να επιτευχθεί η στατιστική ανάλυση των δεδομένων, δημιουργήθηκε ένα φύλλο εργασίας στην Excel στο οποίο καταχωρήθηκαν αναλυτικά τα δεδομένα για κάθε συμμετέχοντα και στις δυο δοκιμασίες αξιολόγησης. Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η στατιστική φόρμουλα t-test με στόχο να εντοπίσει πιθανή στατιστική διαφορά μεταξύ των ομάδων.

3 Αποτελέσματα

Αθηνά Τεστ Λεξιλόγιο



Διάγραμμα 1: Μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών στο Αθηνά- Τεστ Λεξιλόγιο

Στο πιο πάνω διάγραμμα αναγράφεται ο Μ.Ο της επίδοσης των παιδιών κάθε ηλικιακής ομάδας στην κλίμακα Λεξιλογίου του Αθηνά- Τεστ η οποία εξετάζει την γνώση των παιδιών αναφορικά με τις λέξεις (σημασιολογική γνώση). Με βάση τα αποτελέσματα που αναδείχθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι υπάρχει διαφορά στην επίδοση των παιδιών μεταξύ της Ομάδας 1 και της Ομάδας 2. Ακολούθως, διαφορά υπάρχει και στην συνολική επίδοση των παιδιών μεταξύ των Ομάδων 2 και 3. Διαφορά παρουσιάζεται στις επιδόσεις των παιδιών μεταξύ της Ομάδας 4 και της Ομάδας 5. Επίσης, διαφορά διαφαίνεται στην επίδοση των παιδιών μεταξύ των Ομάδων 4 και 5.

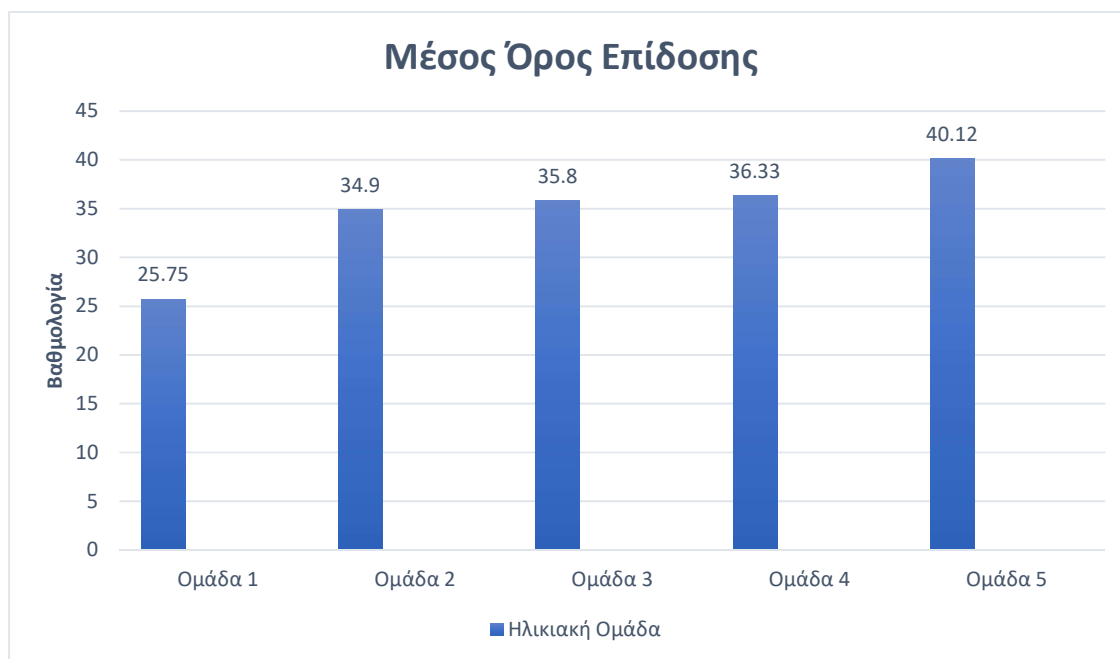
Πίνακας 2: Σύγκριση μεταξύ των ομάδων (p- value) στο Αθηνά- Τεστ Λεξιλόγιο

Αθηνά Τεστ- Λεξιλόγιο	
Σύγκριση Ομάδων	t- test (p- value)
Ομάδα 1 και Ομάδα 2	0.12
Ομάδα 2 και Ομάδα 3	0.01*
Ομάδα 3 και Ομάδα 4	0.17
Ομάδα 4 και Ομάδα 5	0.10

***Σημείωση: $p < 0.05$ = στατιστικά σημαντική διαφορά**

Σύμφωνα με τις τιμές που προέκυψαν από την στατική ανάλυση t-test για την σύγκριση της επίδοσης των παιδιών κάθε ηλικιακής ομάδας ανά χρόνο, όπως φαίνεται και στον πιο πάνω πίνακα για την Ομάδα 1 και Ομάδα 2 το $p = 0.12$, δηλαδή μεγαλύτερο του 0.05 άρα η διαφορά που διαφάνηκε στην επίδοση μεταξύ των ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντική. Ακολούθως, η διαφορά που παρατηρήθηκε στον Μ.Ο των επιδόσεων των παιδιών μεταξύ της Ομάδας 2 και της Ομάδας 3 τείνει να είναι στατιστικά σημαντική καθώς το $p = 0.01$ μικρότερο από το 0.05. Κατά την εφαρμογή του t-test επίσης, διαφάνηκε για την επίδοση των παιδιών της Ομάδας 3 και 4 $p = 0.17$ μεγαλύτερο του 0.05 και έτσι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων. Επίσης, η διαφορά που σημειώθηκε στον Μ.Ο της επίδοσης των παιδιών της Ομάδας 4 και 5 τείνει να μην είναι στατιστικά σημαντική αφού το $p = 0.10$ μεγαλύτερο του 0.05.

Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου



Διάγραμμα 2: Μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου

Στο πιο πάνω διάγραμμα παρουσιάζεται ο Μ.Ο της επίδοσης των παιδιών κάθε ηλικιακής ομάδας στην Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, το οποίο εξετάζει τις λεξιλογικές ικανότητες των παιδιών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν από την ανάλυση των δεδομένων στην Excel διαφαίνεται ότι υπάρχει διαφορά στην επίδοση των παιδιών μεταξύ της Ομάδας 1 και της Ομάδας 2. Ακολούθως, διαφορά διαφάνηκε στην συνολική επίδοση των παιδιών των Ομάδων 2 και 3. Διαφορά παρουσιάζεται και στις επιδόσεις των παιδιών μεταξύ της Ομάδας 4 και της Ομάδας 5. Επίσης, διαφορά στην επίδοση εμφανίζεται μεταξύ των Ομάδων 4 και 5.

Πίνακας 3: Σύγκριση μεταξύ των ομάδων (p- value) στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου

T-test	
Σύγκριση Ομάδων	p (value)
Ομάδα 1 και Ομάδα 2	0.001*
Ομάδα 2 και Ομάδα 3	0.35
Ομάδα 3 και Ομάδα 4	0.40
Ομάδα 4 και Ομάδα 5	0.09

***Σημείωση:** $p < 0.05$ = στατιστικά σημαντική διαφορά

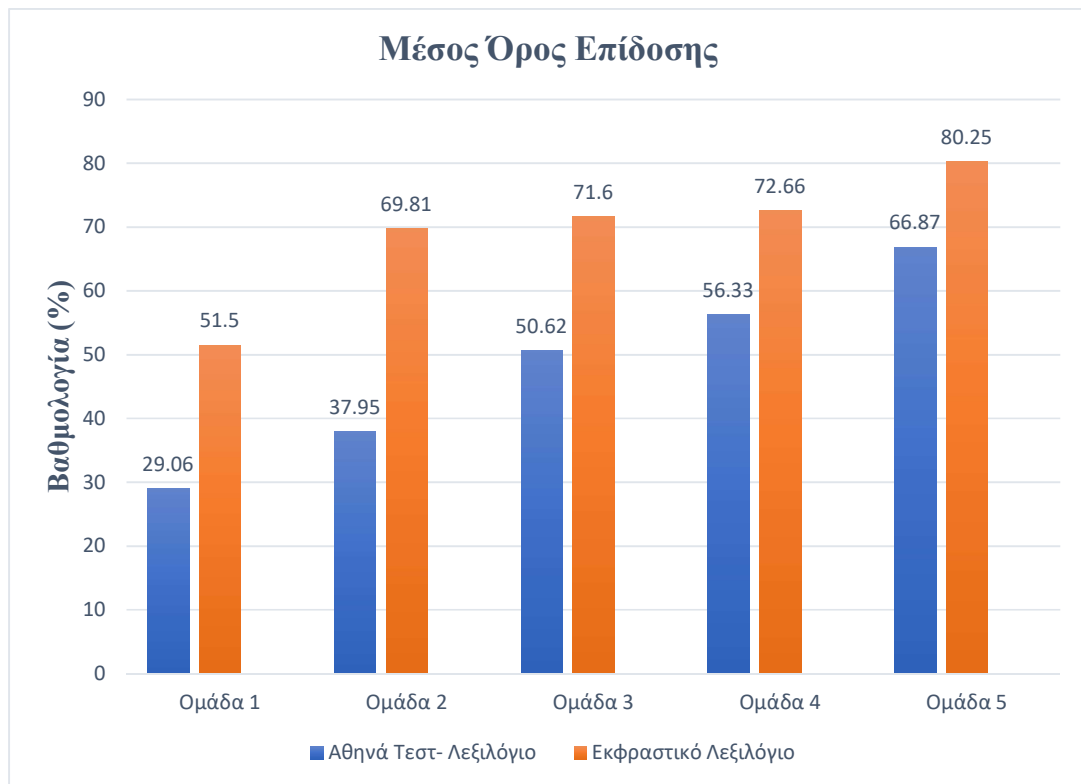
Με βάση τις τιμές που παρουσιάζονται στον πιο πάνω πίνακα από την στατική ανάλυση t-test για την σύγκριση της επίδοσης των παιδιών κάθε ηλικιακής ομάδας ανά χρόνο, φαίνεται ότι για την Ομάδα 1 και Ομάδα 2 το $p = 0.001$, δηλαδή μικρότερο του 0.05 άρα η σημαντική διαφορά που διαφάνηκε στην επίδοση μεταξύ των ομάδων είναι στατιστικά σημαντική. Ακολούθως, η διαφορά που παρατηρήθηκε στον Μ.Ο των επιδόσεων των παιδιών μεταξύ της Ομάδας 2 και της Ομάδας 3 φαίνεται να μην είναι στατιστικά σημαντική καθώς το $p = 0.35$ άρα μεγαλύτερο από το 0.05. Σε εφαρμογή του t-test διαφάνηκε επίσης, για την επίδοση των παιδιών της Ομάδας 3 και 4 $p = 0.40$ δηλαδή, μεγαλύτερο του 0.05 και έτσι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της επίδοσης μεταξύ των ομάδων. Επίσης, η διαφορά που σημειώθηκε στον Μ.Ο της επίδοσης της Ομάδας 4 και 5 τείνει να μην είναι στατιστικά σημαντική αφού το $p = 0.09$ μεγαλύτερο του 0.05.

Πίνακας 4: Μέσος Όρος της επίδοσης των παιδιών σε ποσοστό και τυπική απόκλιση κάθε ηλικιακής ομάδας στην Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου και Αθηνά Τεστ- Λεξιλόγιο

Αθηνά Τεστ- Λεξιλόγιο		Εκφραστικό Λεξιλόγιο
Ομάδα	Μέσος Όρος (Τυπική Απόκλιση)	Μέσος Όρος (Τυπική Απόκλιση)
Ομάδα 1	29.06% (7.36)	51.5% (5.77)
Ομάδα 2	37.95% (4.83)	69.81% (5.41)
Ομάδα 3	50.62% (7.67)	71.6% (7.38)
Ομάδα 4	56.33% (6.41)	72.66% (6.10)
Ομάδα 5	66.87% (7.51)	80.25% (6.31)

Στον πιο πάνω πίνακα παρουσιάζεται ο Μ.Ο της επίδοσης των συμμετεχόντων σε ποσοστό και η τυπική απόκλιση κάθε ηλικιακής ομάδας στην Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου και στην κλίμακα Λεξιλογίου του Αθηνά Τεστ. Όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα της ανάλυσης η επίδοση των παιδιών τόσο στην Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου όσο και στο Αθηνά τεστ- Λεξιλόγιο αυξάνεται ανά ηλικιακή ομάδα. Επίσης, η τυπική απόκλιση στην επίδοση σε πολλές ομάδες είναι αρκετά μεγάλη, κάτι το οποίο δείχνει ότι υπάρχουν συμμετέχοντες που σκόραραν πολύ χαμηλά ή πολύ ψηλά (ακραίες τιμές) σε σχέση με τους υπόλοιπους, επηρεάζοντας τον Μ.Ο της ομάδας. Στο πιο κάτω διάγραμμα παρουσιάζονται οι Μ.Ο επίδοσης των συμμετεχόντων σε ποσοστό ανά ηλικιακή ομάδα, στις δυο κλίμακες αξιολόγησης.

Αθηνά Τεστ Λεξιλόγιο και Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου



Διάγραμμα 3: Μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών σε ποσοστό στο Αθηνά Τεστ- Λεξιλόγιο και στην Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου

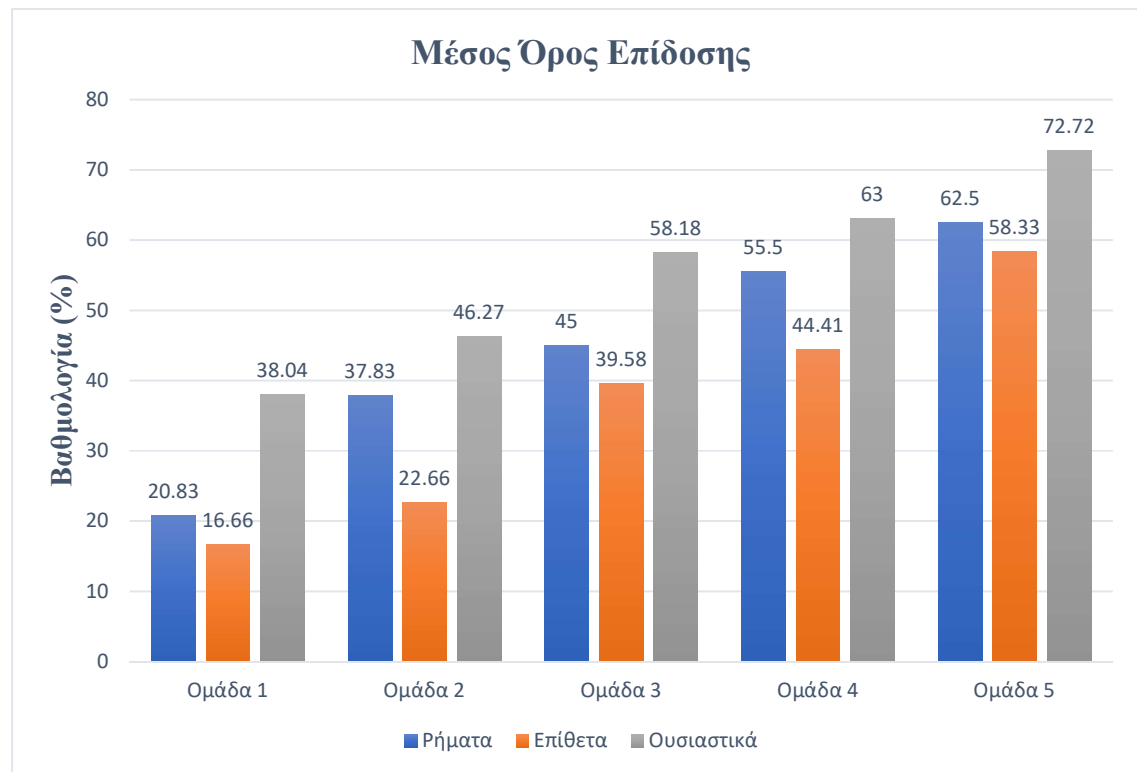
Πίνακας 5: Μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών (σημασιολογική γνώση) σε ποσοστό και τυπική απόκλιση για τις 3 γραμματικές κατηγορίες ανά ηλικιακή ομάδα

Αθηνά Τεστ- Λεξιλόγιο				
Ομάδα	Αντιπροσωπευτικές Τιμές	Ρήματα	Επίθετα	Ουσιαστικά
Ομάδα 1	Μέσος Όρος	20.83%	16.66%	38.04%
	Τυπική Απόκλιση	1.58	2.82	3.77
Ομάδα 2	Μέσος Όρος	37.83%	22.66%	46.27%
	Τυπική Απόκλιση	1.48	1.90	2.52
Ομάδα 3	Μέσος Όρος	45%	39.58%	58.18%
	Τυπική Απόκλιση	1.45	3	4.28
Ομάδα 4	Μέσος Όρος	55.5%	44.41%	63%
	Τυπική Απόκλιση	1.11	2.41	3.87
Ομάδα 5	Μέσος Όρος	62.5%	58.33%	72.72%
	Τυπική Απόκλιση	1.90	3.25	2.77

Στον πιο πάνω πίνακα παρουσιάζεται ο Μ.Ο της επίδοσης των συμμετεχόντων σε ποσοστό και η τυπική απόκλιση κάθε ηλικιακής ομάδας στην κλίμακα Λεξιλογίου του Αθηνά Τεστ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση διαφαίνεται ότι: **A)** Η επίδοση των παιδιών σε όλες τις ηλικιακές ομάδες αναφορικά με την σημασιολογική γνώση (ορισμός των λέξεων) είναι μεγαλύτερη στην κατηγορία των ουσιαστικών, έπειτα στα ρήματα και τέλος στα επίθετα. **B)** Η επίδοση των παιδιών αυξάνεται σταδιακά ανά ηλικιακή ομάδα. Υπάρχει διαφορά της επίδοσης και στις τρεις κατηγορίες λέξεων μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. **Γ)** Η τυπική απόκλιση στην επίδοση σε πολλές ομάδες είναι αρκετά μεγάλη, κάτι το οποίο δείχνει ότι υπάρχουν

συμμετέχοντες που σκόραραν πολύ χαμηλά ή πολύ ψηλά (ακραίες τιμές) σε σχέση με τους υπόλοιπους, επηρεάζοντας τον Μ.Ο της ομάδας. Στο πιο κάτω διάγραμμα παρουσιάζονται οι Μ.Ο επίδοσης των συμμετεχόντων σε ποσοστό στις τρεις γραμματικές κατηγορίες ανά ηλικιακή ομάδα.

Αθηνά Τεστ Λεξιλόγιο



Διάγραμμα 4: Μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών (σημασιολογική γνώση) σε ποσοστό για τις 3 γραμματικές κατηγορίες ανά ηλικιακή ομάδα.

Πίνακας 6: Σύγκριση μεταξύ των ομάδων (p-value) για την επίδοση των παιδιών (σημασιολογική γνώση) για τις 3 γραμματικές κατηγορίες ανά ηλικιακή ομάδα.

T-test			
p (value)			
Σύγκριση Ομάδων	Ρήματα	Επίθετα	Ουσιαστικά
Ομάδα 1 και Ομάδα 2	0.08	0.27	0.13
Ομάδα 2 και Ομάδα 3	0.22	0.01*	0.02*
Ομάδα 3 και Ομάδα 4	0.07	0.26	0.22
Ομάδα 4 και Ομάδα 5	0.29	0.11	0.07

*Σημείωση: $p < 0.05$ = στατιστικά σημαντική διαφορά

Στον πιο πάνω πίνακα παρουσιάζονται οι τιμές που προέκυψαν από την στατική ανάλυση t-test για την σύγκριση της επίδοσης των παιδιών κάθε ηλικιακής ομάδας ανά χρόνο, σχετικά με τις τρεις γραμματικές κατηγορίες. Αρχικά, αναφορικά με την κατηγορία λέξεων- **ρήματα**, φαίνεται ότι η διαφορά που διαφάνηκε στην επίδοση μεταξύ της Ομάδας 1 και της Ομάδας 2 δεν είναι στατιστικά σημαντική καθώς το $p = 0.08$, δηλαδή μεγαλύτερο του 0.05. Ακολούθως, η διαφορά που παρατηρήθηκε στον Μ.Ο των επιδόσεων των παιδιών μεταξύ της Ομάδας 2 και της Ομάδας 3 φαίνεται να μην είναι στατιστικά σημαντική καθώς το $p = 0.22$ άρα μεγαλύτερο από το 0.05. Σε εφαρμογή του t-test διαφάνηκε επίσης, για την επίδοση των παιδιών της Ομάδας 3 και 4, $p = 0.07$, μεγαλύτερο του 0.05 και έτσι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της επίδοσης μεταξύ των ομάδων. Επίσης, η διαφορά που σημειώθηκε στον Μ.Ο της επίδοσης της Ομάδας 4 και 5 τείνει να μην είναι στατιστικά σημαντική καθώς το $p = 0.29$ άρα μεγαλύτερο του 0.05.

Σχετικά με την κατηγορία λέξεων- **επίθετα**, η διαφορά που παρατηρήθηκε στην επίδοση των παιδιών μεταξύ της Ομάδας 1 και 2 δεν είναι στατιστικά σημαντική αφού το $p = 0.27$ μεγαλύτερο του 0,05. Έπειτα, η διαφορά που σημειώθηκε στον Μ.Ο της επίδοσης της Ομάδας 2 και 3 τείνει να είναι στατιστικά σημαντική καθώς το $p = 0.01$

άρα μικρότερο του 0.05. Η διαφορά που παρατηρήθηκε στον Μ.Ο των επιδόσεων των παιδιών μεταξύ της Ομάδας 3 και της Ομάδας 4 φαίνεται να μην είναι στατιστικά σημαντική καθώς το $p= 0.26$ άρα μεγαλύτερο από το 0.05. Σε εφαρμογή του t-test διαφάνηκε επίσης, για την επίδοση των παιδιών της Ομάδας 4 και 5, $p= 0.11$, μεγαλύτερο του 0.05 και έτσι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της επίδοσης μεταξύ των ομάδων.

Για την τρίτη κατηγορία λέξεων- **ουσιαστικά**, φαίνεται ότι η μικρή διαφορά που διαφάνηκε στην επίδοση μεταξύ της Ομάδας 1 και της Ομάδας 2 δεν είναι στατιστικά σημαντική καθώς το $p= 0.13$, δηλαδή μεγαλύτερο του 0.05. Ακολούθως, η μικρή διαφορά που παρατηρήθηκε στον Μ.Ο των επιδόσεων των παιδιών μεταξύ της Ομάδας 2 και της Ομάδας 3 φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική καθώς το $p= 0.02$ άρα μικρότερο από το 0.05. Σε εφαρμογή του t-test διαφάνηκε επίσης, για την επίδοση των παιδιών της Ομάδας 3 και 4, $p= 0.22$, μεγαλύτερο του 0.05 και έτσι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της επίδοσης μεταξύ των ομάδων. Επίσης, η διαφορά που σημειώθηκε στον Μ.Ο της επίδοσης της Ομάδας 4 και 5 τείνει να μην είναι στατιστικά σημαντική καθώς το $p= 0.07$ άρα μεγαλύτερο του 0.05.

4 Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Η συγκεκριμένη έρευνα στόχευε στην τη δημιουργία νορμών στην Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου και της κλίμακας «Λεξιλόγιο» του Αθηνά τεστ σε κυπριόπουλα παιδιά, ώστε τα δεδομένα της έρευνας να μπορούν να βαθμολογηθούν και να συγκριθούν με τα ανάλογα ηλικιακά γλωσσικά επίπεδα κυπριόπουλων παιδιών και όχι ελληνόπουλων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την κλίμακα λεξιλογίου του Αθηνά Τεστ και την Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου διαφαίνεται ότι υπάρχει διαφορά στον Μέσο Όρο επίδοσης των παιδιών ανά ηλικιακή ομάδα και στις δυο δοκιμασίες. Ακολούθως, μια σημαντική παρατήρηση που προέκυψε από την ανάλυση είναι η αύξηση της μέσης επίδοσης των συμμετεχόντων κάθε ηλικιακής ομάδας καθώς αυξανόταν και η ηλικία τους. Παρόλα αυτά υπάρχουν συμμετέχοντες σε κάθε ηλικιακή ομάδα που σκόραραν πολύ χαμηλά ή πολύ ψηλά σε σχέση με τους υπόλοιπους. Αυτό λοιπόν μας υποδεικνύει ότι ο Μ.Ο της επίδοσης κάθε ηλικιακής ομάδας δεν είναι τόσο αντιπροσωπευτικός καθώς επηρεάζεται αρκετά από τις ακραίες τιμές.

Επίσης, η ηλικία αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την πρόοδο της επίδοσης των παιδιών. Παρόλο όμως που υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των συμμετεχόντων και της επίδοσης τους, η διαφορά μεταξύ της συνολικής επίδοσης του κάθε συμμετέχοντα δεν παύει να υπάρχει. Αυτό ίσως να οφείλεται στην ανομοιογένεια του δείγματος, καθώς δεν υπήρχαν αυστηρά κριτήρια συμπερίληψης των συμμετεχόντων. Τα κριτήρια δεν έχουν περιορίσει την συμπερίληψη των παιδιών που πιθανόν να παρουσιάζουν κάποια γλωσσική διαταραχή. Έπειτα, υπάρχουν παιδιά με γλωσσικά ελλείματα τα οποία δεν έχουν ακόμη εντοπιστεί, κάτι για το οποίο υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να συμβαίνει και να παρατηρείτε στο δικό μας πληθυσμό εξαιτίας της περιορισμένη χρήσης διαγνωστικών εργαλείων. Ακόμη ένας παράγοντας που πιθανότατα να επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ο αριθμός του δείγματος που είναι σχετικά μικρός.

Αυτά τα αποτελέσματα προέκυψαν από τα δικά μου ευρήματα, καθώς δεν υπάρχει σχετική βιβλιογραφία που να αναφέρει το επίπεδο της σημασιολογικής γνώσης και της λεξιλογικής ικανότητας που αναμένεται να έχουν κατακτήσει τα παιδιά των

συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων. Κατά την εφαρμογή της στατιστικής φόρμουλας t-test, στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση των παιδιών μεταξύ των ομάδων στην κλίμακα λεξιλογίου του Αθηνά Τεστ, διαφάνηκε να υπάρχει μόνο μεταξύ της Ομάδας 2 και 3 αφού το p (value) ισούται 0.01 που είναι μικρότερο του 0.05. Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά της επίδοσης των συμμετεχόντων υπάρχει μεταξύ των Ομάδων 1 και 2 με p (value) ίσο του 0.001 μικρότερο του 0.05. Μεταξύ των υπόλοιπων ομάδων δεν διαφάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης τους και πιθανόν αυτό να οφείλετε στον μικρό αριθμό συμμετεχόντων που χρησιμοποιήθηκε ως δείγμα. Επομένως, τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα μου αποτελούν την βάση για την διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών.

Επίσης, κατά την σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών μεταξύ των δυο κλιμάκων αξιολόγησης διαφάνηκε αρχικά ότι αυξάνεται η μέση επίδοση των παιδιών ανά ηλικιακή ομάδα και στις δυο δοκιμασίες. Ακολούθως, διαφάνηκε ότι η υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ανάπτυξης του λεξιλογίου και της ανάπτυξης της σημασιολογικής γνώσης. Αυτό το εύρημα βέβαια χρειάζεται περαιτέρω ανάλυση για να επιβεβαιωθεί, βέβαια περαιτέρω ανάλυση θα χρειαστεί για να επιβεβαιωθεί. Βάση βιβλιογραφίας, όπως επισήμανε και ο Gleitman (1994) στην έρευνα του, κύριο ρόλο ώστε να επιτευχθεί η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου της γλώσσας από τα παιδιά διαδραματίζει η ανάπτυξη του λεξιλογίου και η κατάκτηση συντακτικών κανόνων (Gleitman, 1994 οπ. αναφ. Βορριά et. al., 2007). Στην αρχή ο ρυθμός εμπλουτισμού του λεξιλογίου χαρακτηρίζεται ως αργός με την εκμάθηση μιας ή δυο λέξεις περίπου τον μήνα. Στην ηλικία περίπου των 18 μηνών αναμένεται ότι τα παιδιά θα έχουν κατακτήσει 50 λέξεις (Νημά, 2004). Μετά από αυτήν η ηλικία η εκμάθηση καινούριων λέξεων γίνεται με επιταχυνόμενο ρυθμό και διαρκεί μέχρι την εφηβεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας μου, συμφωνούν με τα ευρήματα των πιο πάνω ερευνών, καθώς ο Μέσος Όρος της επίδοσης των παιδιών σχετικά με την ικανότητα τους να παρέχουν βασικές πληροφορίες (ορισμούς) για τις λέξεις, αυξανόταν παράλληλα με την αύξηση της λεξιλογικής τους ικανότητας.

Ακόμη μια παρατήρηση που έχει προκύψει από την ανάλυση των δεδομένων είναι ότι παρόλο που υπάρχει πρόοδος στην μέση επίδοση των συμμετεχόντων και στις δυο κλίμακες αξιολόγησης ανά ηλικιακή ομάδα, στις μεγάλες ηλικίες η επίδοση παραμένει χαμηλή. Επίσης, κατά την σύγκριση της επίδοσης των παιδιών που σκόραραν στις δυο

δοκιμασίες αξιολόγησης διαφάνηκε ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών κάθε ηλικιακής ομάδας ήταν μεγαλύτερος στην Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου σε σχέση με τον μέσο όρο της επίδοσης των ομάδων που συγκεντρώθηκε στο Αθηνά Τεστ-Λεξιλόγιο. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία η σημασιολογική γνώση διακρίνεται από το εύρος, δηλαδή τον αριθμό λέξεων που γνωρίζει κάποιος και το βάθος λεξιλογίου, δηλαδή την γνώση των πληροφοριών που σχετίζονται με αυτές τις λέξεις (Stahl, 1998 οπ. αναφ. McGregor, Oleson, Bahnsen, & Duff, 2013). Διαφαίνεται ότι η βαθιά γνώση λέξεων αναπτύσσεται αργά με το πέρασμα του χρόνου έναντι της ταχείας χαρτογράφησης και ρηχής γνώσης αναφορικά με τις λέξεις. Τα ευρήματα λοιπόν, που διεξήχθησαν από την έρευνα μου αναφορικά με την επίδοση των παιδιών που σημειώθηκε στις δυο κλίμακες αξιολόγησης συμφωνούν με το πιο πάνω εύρημα της έρευνας, καθώς ο μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών κάθε ηλικιακής ομάδας ήταν μεγαλύτερος στην δοκιμασία απλής κατονομασίας εικόνων έναντι της δοκιμασίας παροχής ορισμών για τις λέξεις (Hadley, Dickinson, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2019).

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να σημειωθεί ο κύριος ρόλος που διαδραματίζει η Παιδεία. Η εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την ανάπτυξη της γλώσσας, θα πρέπει να αναθεωρήσει τόσο τον τρόπο διδασκαλίας όσο και το βαθμό εμπάθυνσης της στην γλώσσα. Πρώτιστης σημασίας λοιπόν, κατά την εκμάθηση καινούργιων λέξεων με στόχο τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου είναι να δοθεί περεταίρω έμφαση στο βαθμό επεξεργασίας των λέξεων αλλά και του εύρους πληροφοριών που σχετίζεται ή/και φέρει μια λέξη. Η διδασκαλία θα πρέπει να περιλαμβάνει όχι μόνο την απλή κατονομασία των λέξεων αλλά να επικεντρώνεται στην δημιουργία και την ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας των παιδιών για την επεξεργασία των λέξεων. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφορικά με τη στήριξη του βάθους της λέξικο-σημασιολογικής γνώσης σε μαθητές της πρώιμης παιδικής ηλικίας δεν είναι επαρκείς, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν αρκετές πληροφορίες σχετικά με το ποιες μεθόδους διδασκαλίας θα μπορούσαν να ενισχύσουν την δημιουργία σημασιολογικών δικτύων (Hadley, Dickinson, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2019). Είναι αναγκαίο λοιπόν να πραγματοποιηθούν μελέτες που θα βοηθήσουν και θα εξελίξουν το έργο των εκπαιδευτικών για την παροχή μιας δομημένης διδασκαλίας που απώτερο στόχο θα έχει την ανάπτυξη της σημασιολογικής γνώσης των παιδιών.

Έπειτα, κατά την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την χορήγηση της κλίμακας λεξιλογίου του Αθηνά τεστ για την εκτίμηση του επιπέδου της σημασιολογικής γνώσης των συμμετεχόντων, παρατηρήθηκε αύξηση της μέσης επίδοσης των συμμετεχόντων ανά ηλικιακή ομάδα και στις τρεις γραμματικές κατηγορίες (ρήματα, επίθετα, ουσιαστικά). Ακολούθως, διαφάνηκε ότι τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη ικανότητα παροχής ορισμών (βασικές πληροφορίες) λέξεων που ανήκουν στην κατηγορία των ουσιαστικών, έπειτα στην κατηγορία των ρημάτων και τέλος στην κατηγορία των επιθέτων. Βάση βιβλιογραφίας, η πολυπλοκότητα της σημασίας των λέξεων που μαθαίνει το παιδί κατά την αναπτυξιακή πορεία της γλώσσας διαφέρει. Οι γραμματικές κατηγορίες που κυριαρχούν στην γλώσσα του βρέφους είναι αρχικά τα ουσιαστικά, έπειτα τα ρήματα και τέλος τα επίθετα. Από το τρίτο έτος και μετά αρχίζει να παρατηρείτε σημαντική αύξηση και στις άλλες κατηγορίες (Νημά, 2004). Τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν από την έρευνα μου συμφωνούν με τα πιο πάνω ευρήματα άλλων ερευνών, καθώς ο Μέσος Όρος της επίδοσης των παιδιών σε όλες τις ηλικιακές ομάδες διέφερε αρκετά στην κατηγορία των ουσιαστικών σε σχέση με τις υπόλοιπες γραμματικές κατηγορίες.

Ακολούθως, αυτό το εύρημα υποδεικνύει ότι κατά την εκμάθηση των λέξεων δίνεται περισσότερη έμφαση στην επεξεργασία ουσιαστικών σε σχέση με τις υπόλοιπες γραμματικές κατηγορίες. Κατά την εφαρμογή της στατιστικής φόρμουλας t-test στην κλίμακα λεξιλογίου του Αθηνά Τεστ στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση των παιδιών μεταξύ των ηλικιακών ομάδων αναφορικά με την ικανότητα τους να παρέχουν ορθούς ορισμούς για τις λέξεις, φαίνεται να υπάρχει μόνο μεταξύ της Ομάδας 2 και της Ομάδας 3. Η στατιστικά σημαντική διαφορά διαφάνηκε στην επίδοση μεταξύ αυτών των δυο ομάδων στην κατηγορία επιθέτων, αφού το p (value) ισούται 0.01 μικρότερο του 0.05 και στην κατηγορία των ουσιαστικών με p (value) ίσο του 0.02 μικρότερο του 0.05. Ωστόσο, μεταξύ των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων δεν διαφάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης τους στις τρεις γραμματικές κατηγορίες λέξεων και πιθανόν αυτό να οφείλετε στον μικρό αριθμό του δείγματος.

4.1 Περιορισμοί

Τα κριτήρια συμπερίληψης αποτελούν τον πρώτο περιορισμό της έρευνας. Είναι αρκετά διευρυμένα και δεν αποκλείουν παιδιά που πιθανόν να παρουσιάζουν κάποια γλωσσική διαταραχή, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται το τελικό αποτέλεσμα της

συνολικής επίδοσης των παιδιών κάθε ηλικιακής ομάδας. Επίσης, ο αριθμός συμμετεχόντων που επιλέχθηκε ως δείγμα για την συλλογή των δεδομένων είναι σχετικά μικρός και δεν μπορεί να αποτελέσει την αντιπροσωπευτική εικόνα της επίδοσης των παιδιών στο γενικό πληθυσμό για κάθε ηλικιακή ομάδα. Ακολούθως, η αναγκαστική διακοπή της διαδικασίας συλλογής δεδομένων από τους συμμετέχοντες λόγω της πανδημίας του κορονοϊού (COVID-19) που προσβάλλει τον πληθυσμό σε παγκόσμιο επίπεδο αποτελεί τον τρίτο περιορισμό της έρευνας.

5 Συμπεράσματα

Μέσα από τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν από την έρευνα μου, αναδείχθηκε ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει ο παράγοντας της ηλικίας για την αύξηση της λεξιλογικής ικανότητας των παιδιών και της σημασιολογικής γνώσης, καθώς η μέση επίδοση που συγκεντρωνόταν σε κάθε ηλικιακή ομάδα αυξανόταν όσο αυξανόταν και το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων. Ακολούθως, διαφάνηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ανάπτυξης του λεξιλογίου και της ανάπτυξης της σημασιολογικής γνώσης των παιδιών, αφού όταν είχε παρατηρηθεί αύξηση της λεξιλογικής ικανότητας των παιδιών μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, αυξανόταν αντίστοιχα και η ικανότητα παροχής ορθών ορισμών λέξεων των συμμετεχόντων. Τρίτον, παρόλη την αύξηση που παρατηρήθηκε στην επίδοση των συμμετεχόντων ανά ηλικιακή ομάδα και στις δυο δοκιμασίες αξιολόγησης η επίδοση των παιδιών ακόμη και στις μεγάλες ηλικίες παραμένει χαμηλή. Επίσης, κατά την σύγκριση της επίδοσης των παιδιών που σκόραραν στις δυο κλίμακες αξιολόγησης διαφάνηκε διαφορά στην μέση επίδοση των παιδιών κάθε ηλικιακής ομάδας με την μεγαλύτερη επίδοση να σημειώνετε στην Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου σε σχέση με τον μέσο όρο της επίδοσης των ομάδων που συγκεντρώθηκε στο Αθηνά Τεστ- Λεξιλόγιο. Τέλος, αναφορικά με την αξιολόγηση της σημασιολογικής γνώσης των παιδιών για λέξεις που ανήκουν στις κατηγορίες των ρημάτων, επιθέτων και ουσιαστικών, παρατηρείτε ότι στην κατηγορία των ουσιαστικών τα παιδιά σημείωσαν μεγαλύτερη επίδοση συγκριτικά με τις άλλες δυο γραμματικές κατηγορίες. Με μεγαλύτερη ευκολία λοιπόν οι συμμετέχοντες έδωσαν έναν ορθό ορισμό για τα ουσιαστικά, έπειτα για τα ρήματα και τέλος για τα επίθετα.

Συνεπώς η παρούσα έρευνα αποτελεί την αρχή για τη δημιουργία νορμών της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου και της κλίμακας «Λεξιλόγιο» του Αθηνά τεστ σε κυπριόπουλα παιδιά.

5.1 Εισηγήσεις

Λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων που συμμετείχε στην έρευνα, τα ευρήματα που προέκυψαν αποτελούν την βάση ώστε να πραγματοποιηθούν μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα. Επίσης, στο μέλλον μπορούν να διεξαχθούν έρευνες με πιο συγκεκριμένα κριτήρια συμπερίληψης ώστε να αποφευχθεί η ανομοιογένεια μεταξύ των συμμετεχόντων και να αποκλειστούν οι συμμετέχοντες που πιθανόν να

παρουσιάζουν κάποια γλωσσική διαταραχή. Με αυτό τον τρόπο θα επιτευχθεί η διεξαγωγή αντιπροσωπευτικών τιμών της επίδοσης των παιδιών αυτού του ηλικιακού εύρους ως προς το γενικό πληθυσμό και ακολούθως, θα έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις αναμενόμενες γλωσσικές επιδόσεις των κυπριόπουλων παιδιών με απώτερο στόχο να δημιουργηθούν οι νόρμες τυπικής ανάπτυξης σε αυτούς τους γλωσσικούς τομείς σε κυπριόπουλα παιδιά. Έπειτα, τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα μου, μπορούν να βοηθήσουν στην κλινική άσκηση των λογοθεραπευτών, καθώς μπορούν να αξιοποιηθούν από τους λογοθεραπευτές τόσο για σκοπούς διάγνωσης κάποιας γλωσσικής διαταραχής όσο και για σκοπούς δομημένου σχεδιασμού της παρέμβασης.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα που προέκυψαν από την έρευνα μου είναι τα εξής: Α) Κατά πόσο το φύλλο επηρεάζει τον ρυθμό και τον τρόπο ανάπτυξης της σημασιολογικής γνώσης στα παιδιά; Β) Το οικογενειακό περιβάλλον και τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχεται το παιδί από τα πρώιμα στάδια της γλωσσικής του ανάπτυξης μπορούν να επηρεάσουν ή και να καθορίσουν την ανάπτυξη της σημασιολογικής γνώσης στα παιδιά; Γ) Πως μπορεί να διαφοροποιηθεί η επίδοση των παιδιών μέσα από τα προγράμματα γλωσσικής ενίσχυσης;

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Όπως διαφάνηκε από την έρευνα μου η ηλικία φαίνεται να είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για την αύξηση τόσο της λεξιλογικής ικανότητας των παιδιών όσο και της ικανότητας τους να παρέχουν ορθούς ορισμούς για τις λέξεις. Επίσης, διαπιστώθηκε η σημαντική συμβολή της συνεχούς εκμάθησης καινούργιων λέξεων για την ανάπτυξη της σημασιολογικής γνώσης. Παρ' όλα αυτά, το επίπεδο της λεξιλογικής ικανότητας των παιδιών και της σημασιολογικής γνώσης που σημειώθηκε στις δυο κλίμακες αξιολόγησης παραμένει χαμηλό ακόμη και στις μεγάλες ηλικίες. Ακολούθως, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν μεγαλύτερη επίδοση στην δοκιμασία απλής κατονομασίας εικόνων έναντι της δοκιμασίας παροχής ορισμών για τις λέξεις. Τέλος, από την μέση επίδοση των συμμετεχόντων κάθε ηλικιακής ομάδας, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερη ικανότητα παροχής βασικών πληροφοριών για τις λέξεις που ανήκουν στην κατηγορία των ουσιαστικών, έπειτα των ρημάτων και τέλος των επιθέτων. Ωστόσο, τα ευρήματα που προκύπτουν από την έρευνα μου χρήζουν περεταίρω διερεύνησης και αποτελούν την βάση ώστε να διεξαχθούν μελλοντικές έρευνες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Alt, M., & Plante, E. (2006). Factors that influence lexical and semantic fast mapping of young children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.

Alt, M., Plante, E., & Creusere, M. (2004). Semantic features in fast-mapping. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.

American Speech- Language Hearing Association. (n.d). Ανακτήθηκε Μάρτη 5, 2020, από

<https://www.asha.org/Practice-Portal/Clinical-Topics/Spoken-Language-Disorders/Language-In--Brief/>

Belke, E., Humphreys, G. W., Watson, D. G., Meyer, A. S., & Telling, A. L. (2008). Top-down effects of semantic knowledge in visual search are modulated by cognitive but not perceptual load. *Perception & Psychophysics*, 70(8), 1444-1458.

Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44.

Bjorklund, D. F. (1987). How age changes in knowledge base contribute to the development of children's memory: An interpretive review. *Developmental Review*, 7(2), 93-130.

Bjorklund, D. F., & Jacobs III, J. W. (1985). Associative and categorical processes in children's memory: The role of automaticity in the development of organization in free recall. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39(3), 599-617.

Bolger, D. J., Balass, M., Landen, E., & Perfetti, C. A. (2008). Context variation and definitions in learning the meanings of words: An instance-based learning approach. *Discourse processes*, 45(2), 122-159.

Borovsky, A., Elman, J. L., & Kutas, M. (2012). Once is enough: N400 indexes semantic integration of novel word meanings from a single exposure in context. *Language Learning and Development*, 8(3), 278-302.

- Boucher, J., Bigham, S., Mayes, A., & Muskett, T. (2008). Recognition and language in low functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1259.
- Collins, A. M., & Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological review*, 82(6), 407.
- Crowe, S., & Prescott, T. (2003). Continuity and change in the development of category structure: Insights from the semantic fluency task. *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 467-479.
- Dale, P. (1972). *Language Development: Form and function in emerging grammars*, MIT Press.
- Donnai, D., & Karmiloff-Smith, A. (2000). Williams syndrome: From genotype through to the cognitive phenotype. *American journal of medical genetics*, 97(2), 164-171.
- Estes, K. G., Evans, J. L., Alibali, M. W., & Saffran, J. R. (2007). Can infants map meaning to newly segmented words? Statistical segmentation and word learning. *Psychological science*, 18(3), 254-260.
- Fisher, A. V., Godwin, K. E., Matlen, B. J., & Unger, L. (2015). Development of category-based induction and semantic knowledge. *Child development*, 86(1), 48-62.
- Frishkoff, G. A., Perfetti, C. A., & Collins-Thompson, K. (2011). Predicting robust vocabulary growth from measures of incremental learning. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 71-91.
- Fulkerson, A. L., & Waxman, S. R. (2007). Words (but not tones) facilitate object categorization: Evidence from 6-and 12-month-olds. *Cognition*, 105(1), 218-228.
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Kim, M., et. al (2010). Developing low-income preschoolers' social studies and science vocabulary knowledge through content-focused shared book reading. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(1), 25-52.
- Hadley, E. B., Dickinson, D. K., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2019). Building Semantic Networks: The Impact of a Vocabulary Intervention on Preschoolers' Depth of Word Knowledge. *Reading Research Quarterly*, 54(1), 41-61.
- Haebig, E., Kaushanskaya, M., & Weismer, S. E. (2015). Lexical processing in school-age children with autism spectrum disorder and children with specific language

- impairment: The role of semantics. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 4109-4123.
- Hills, T. T., Maouene, M., Maouene, J., Sheya, A., & Smith, L. (2009). Categorical structure among shared features in networks of early-learned nouns. *Cognition*, 112(3), 381-396.
- Joanisse, M. F., & Seidenberg, M. S. (2003). Phonology and syntax in specific language impairment: Evidence from a connectionist model. *Brain and language*, 86(1), 40-56.
- Lahey, M., & Edwards, J. (1999). Naming errors of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(1), 195-205.
- Levy, Y., & Schaeffer, J. C. (Eds.). (2003). *Language competence across populations: Toward a definition of specific language impairment*. Psychology Press.
- Mainela-Arnold, E., Evans, J. L., & Coady, J. A. (2010). Explaining lexical–semantic deficits in specific language impairment: The role of phonological similarity, phonological working memory, and lexical competition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.
- Marinellie, S. A., & Johnson, C. J. (2002). Definitional skill in school-age children with specific language impairment. *Journal of communication disorders*, 35(3), 241-259.
- McClelland, J. L., & Rogers, T. T. (2003). The parallel distributed processing approach to semantic cognition. *Nature reviews neuroscience*, 4(4), 310-322.
- McGregor, K. K., Berns, A. J., Owen, A. J., Michels, S. A., Duff, D., Bahnsen, A. J. et al. (2012). Associations between syntax and the lexicon among children with or without ASD and language impairment. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(1), 35-47.
- McGregor, K. K., Friedman, R. M., Reilly, R. M., & Newman, R. M. (2002). Semantic representation and naming in young children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.
- McGregor, K. K., Newman, R. M., Reilly, R. M., & Capone, N. C. (2002). Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.

- McGregor, K. K., Oleson, J., Bahnsen, A., & Duff, D. (2013). Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth. *International Journal of Language & Communication Disorders, 48*(3), 307-319.
- Moores, E., Laiti, L., & Chelazzi, L. (2003). Associative knowledge controls deployment of visual selective attention. *Nature neuroscience, 6*(2), 182-189.
- Morris, C. A., Demsey, S. A., Leonard, C. O., Dilts, C., & Blackburn, B. L. (1988). Natural history of Williams syndrome: physical characteristics. *The Journal of pediatrics, 113*(2), 318-326.
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Neuman, S. B., Newman, E. H., & Dwyer, J. (2011). Educational effects of a vocabulary intervention on preschoolers' word knowledge and conceptual development: A cluster-randomized trial. *Reading Research Quarterly, 46*(3), 249-272.
- Norbury, C. F. (2005). Barking up the wrong tree? Lexical ambiguity resolution in children with language impairments and autistic spectrum disorders. *Journal of experimental child psychology, 90*(2), 142-171.
- 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*(3), 554.
- Plunkett, K., Hu, J. F., & Cohen, L. B. (2008). Labels can override perceptual categories in early infancy. *Cognition, 106*(2), 665-681.
- Purser, H. R., Thomas, M. S., Snoxall, S., Mareschal, D., & Karmiloff-Smith, A. (2011). Definitions versus categorization: assessing the development of lexico-semantic knowledge in Williams syndrome. *International journal of language & communication disorders, 1*-13.
- Roediger, H. L., & McDermott, K. B. (1995). Creating false memories: Remembering words not presented in lists. *Journal of experimental psychology: Learning, Memory, and Cognition, 21*(4), 803.

- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research, 95*(5), 259-272.
- Schoonen, R., & Verhallen, M. (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing, 25*(2), 211-236.
- Stevens, T., & Karmiloff-Smith, A. (1997). Word learning in a special population: do individuals with Williams syndrome obey lexical constraints?. *Journal of Child Language, 24*(3), 737-765.
- Swingley, D. (2007). Lexical exposure and word-form encoding in 1.5-year-olds. *Developmental Psychology, 43*(2), 454.
- Temple, C. M., Almazan, M., & Sherwood, S. (2002). Lexical skills in Williams syndrome: A cognitive neuropsychological analysis. *Journal of Neurolinguistics, 15*(6), 463-495.
- Tyler, L. K., Karmiloff-Smith, A., Voice, J. K., Stevens, T., Grant, J., Udwin, O. et al. (1997). Do individuals with Williams syndrome have bizarre semantics? Evidence for lexical organization using an on-line task. *Cortex, 33*(3), 515-527.
- Unger, L., Fisher, A. V., Nugent, R., Ventura, S. L., & MacLellan, C. J. (2016). Developmental changes in semantic knowledge organization. *Journal of experimental child psychology, 146*, 202-222.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Βορριά, Π., Κιοσέογλου, Γ., Ντούμα, Μ., Λιμναίου, Ν., Ιωσηφίδου, Β., Γιώτα, Κ. et al. (2007). Η γλωσσική ανάπτυξη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Ερευνητικά δεδομένα από τη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 43*, 68-90.
- Μότσιου, Ε. (2017). *Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: University StudioPress.
- Νημά, Ε. (2004). Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. *Επιστημονικό βήμα, 3*, 15-29.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Έντυπο Βαθμολόγησης της κλίμακας Λεξιλογίου του Αθηνά τεστ.

***3. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ**

ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (2,1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (2,1 ή 0)
1. Μήλο			11. Βλάβη		
2. Γάντια			12. Συγγενής		
3. Κότα			13. Θλίψη		
4. Σφυρί			14. Μύθος		
5. Αδιάβροχο			15. Σοφός		
6. Γείτονας			16. Δειλός		
7. Παρατηρώ			17. Ισχυρός		
8. Τσιγγούνης			18. Μετανάστης		
9. Επιθυμώ			19. Άγουρος		
10. Ακροβάτης			20. Παραμελώ		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι Ι

Έντυπο Βαθμολόγησης της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου.

	Κοινή Ελληνική	Άλλη Αποδεκτή (Κυπριακή)	Απάντηση
1.	κλειδί		
2.	φίδι	κουφί	
3.	φεγγάρι		
4.	κρεμάστρα	κρεμαστάρι	
5.	παράθυρο		
6.	κλόουν	παλιάτσος	
7.	χαρταετός	πετάσι	
8.	πάπια		
9.	μπλούζα	φανέλα	
10.	μανίκι		
11.	κιθάρα		
12.	ζάρια		
13.	σαλιγκάρι	καράσολος	
14.	ελικόπτερο		
15.	κουκουβάγια		
16.	γοργόνα		
17.	κροκόδειλος		
18.	δάχτυλο		
19.	καμήλα		
20.	κιάλια		
21.	καγκουρό		
22.	ποτιστήρι		
23.	κολιέ		
24.	βέλος		

	Κοινή Ελληνική	Άλλη Αποδεκτή (Κυπριακή)	Απάντηση
25.	μικρόφωνο		
26.	ρακέτα		
27.	θερμόμετρο		
28.	φλιτζάνι		
29.	άγκυρα		
30.	σέλα		
31.	ανανάς		
32.	τρυπάνι		
33.	λαχανικά	χορταρικά	
34.	βίδα		
35.	χάρτης		
36.	βιολί		
37.	κεραία	αντένα	
38.	σκιάχτρο		
39.	κοσμήματα	χρυσασφικά	
40.	μαγνήτης		
41.	γαλλικό κλειδί/κάβουρας		
42.	κάμπια		
43.	αλεξίπτωτο		
44.	φάρος		
45.	πυξίδα		
46.	ιγκλού		
47.	κυψέλη		
48.	νάρθηκας/επίδεσμος	γύψος	
49.	δοξάρι		
50.	τρούλος		

