

Τ.Ε.Ι ΗΠΕΙΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Test of Word finding Second Edition TWF-2

*(Δεύτερη πιλοτική εφαρμογή και προσαρμογή
στα Ελληνικά της ηλικιακής ομάδας 5-5₁₁ ετών)*

Σπουδάστρια

Γιανναράκη Σοφία

Εισηγήτρια

Ιγνατίου Μαρία

Ιωάννινα 2011

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός: Η παρούσα έρευνα ήταν η δεύτερη πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση του τεστ εύρεσης λέξεων, στον Ελληνικό πληθυσμό. Το πρωτότυπο Test of Word Finding (TWF) δημιουργήθηκε από την Diane J. German και έχει ως σκοπό την αξιολόγηση της ικανότητας εύρεσης λέξεων σε παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας.

Μεθοδολογία: Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε, αφού πρώτα έγινε η μετάφραση και των δύο τεστ στην Ελληνική γλώσσα και ακολούθησε μία πρώτη πιλοτική έρευνα προκειμένου να ελεγχθούν οι προσαρμογές στην Ελληνική γλώσσα. Στην *μεθοδολογία*, περιλαμβάνεται η χορήγηση του τεστ, τα στοιχεία κωδικοποίησης και η εισαγωγή δεδομένων. Καθώς και η ανάλυση των στοιχείων και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Το δείγμα, στο οποίο χορηγήθηκε το τεστ, ανέρχεται σε 60 παιδιά (30 αγόρια και 30 κορίτσια) από την περιοχή των Χανίων και αντιπροσωπεύει (καθρεπτίζει) παιδιά ηλικίας από 5 ετών έως 5 ετών και 11 μηνών. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων ήταν πολυποίκιλο και κυμαινόταν από Δημοτικό έως Πανεπιστήμιο.

Αποτελέσματα: Η στατιστική ανάλυση των στοιχείων ανέδειξε την ύπαρξη καλής γενικής συνοχής αυτών σε σχέση με τα αποτελέσματα που αναφέρθηκαν σε άλλες χώρες. Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δεν παρατηρήθηκε μεταξύ των αποτελεσμάτων του Ελληνικού πληθυσμού και άλλων πληθυσμών.

Συμπεράσματα – Συζήτηση: Το τεστ φαίνεται να είναι ευαίσθητο στην Ελληνική πραγματικότητα και θεωρείται ικανοποιητικό και αξιόπιστο εργαλείο, αφού η χορήγηση έδειξε ξεκάθαρο πλαίσιο αποκρίσεων. Αλλαγές όμως πρέπει να γίνουν και ερεθίσματα να αλλάξουν ή να εξαιρεθούν. Επίσης συζητήθηκε η χρησιμότητα του τεστ, τόσο σε κλινικό όσο και σε ερευνητικό πλαίσιο, για τον Ελληνικό πληθυσμό.

Λέξεις κλειδιά: Ικανότητα εύρεσης λέξεων, πιλοτική εφαρμογή, λεξιλόγιο, αξιολόγηση

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω κατ' αρχήν την κ. Ιγνατίου Μαρία που ανέλαβε την επιμέλεια της εργασίας αλλά και γενικότερα για την βοήθεια που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω και τον κ. Ταφιάδη Διονύση και για την δική του βοήθεια όπου χρειάστηκε για να ολοκληρωθεί η εργασία.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, αλλά και όσους και όσες με στήριξαν και με βοήθησαν για να ολοκληρώσω την συγκεκριμένη εργασία.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ.

Περίληψη.....	2
ΚΕΦ. 1^ο : Τα Εισαγωγικά Στοιχεία	
1.1 Η Μοναδικότητα της Ανθρώπινης Γλώσσας.....	7
1.2 Η Μελέτη της Γλωσσικής Αντίληψης.....	10
1.3 Η Φωνολογική Ανάπτυξη.....	11
1.4 Η Συντακτική Ανάπτυξη.....	13
1.5 Η Σημασιολογική Ανάπτυξη.....	15
1.6 Η Απόκτηση και η Φυσιολογική Εξέλιξη της Ομιλίας.....	16
1.7 Οι Διαταραχές της ομιλίας και του λόγου.....	17
1.8 Οι δυο βασικές Υποκατηγορίες <<Γλωσσικών Διαταραχών>>.....	18
1.8.1 Οι Εξελικτικές Γλωσσικές Διαταραχές.....	18
1.8.2 Οι Επίκτητες Γλωσσικές Διαταραχές.....	18
1.9 Η διαίρεση των Διαταραχών Λόγου στην παιδική ηλικία.....	20
1.10 Η Διάγνωση των Διαταραχών Λόγου.....	21
1.11 Τι είναι Λάθος στην Εύρεση Λέξης;.....	22
1.12 Γιατί οι μαθητές κάνουν λάθη στην Εύρεση Λέξεων;.....	23
1.12.1 Οι Δυσκολίες ανάκτησης λέξεων.....	24
1.12.2 Οι Δυσκολίες Κατανόησης.....	26
1.12.3 Οι Δυσκολίες Κατανόησης και Ανάκτησης.....	27
1.13 Ποιος θα ωφελούνταν από την αξιολόγηση της Εύρεσης Λέξεων;.....	27
1.13.1 Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	27
1.13.2 Τα παιδιά με Δυσκολίες Ανάγνωσης.....	28
1.13.3 Τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....	29
1.13.4 Τα παιδιά με Διαταραχές ροής.....	30
1.13.5 Τα παιδιά με Γνωστή Εγκεφαλική Παθολογία.....	31
1.13.6 Τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ.....	31
ΚΕΦ. 2^ο : Το TWF-2 (Test of Word Finding).	
2.1 Η παρουσίαση του TWF-2 (ΤΕΛ-2 για την ελληνική γλώσσα).....	34
2.2 Ο σκοπός του TWF-2 (ΤΕΛ-2 για την ελληνική γλώσσα).....	69
ΚΕΦ. 3^ο : Η Μεθοδολογία της Έρευνας και τα Αποτελέσματα-Ευρήματα.	
3.1 Ο Σκοπός της έρευνας.....	72
3.1.1 Η Περιγραφή της Μεθοδολογίας.....	73
3.2 Ο Σχεδιασμός της Έρευνας.....	73
3.2.1 Η Μετάφραση και η Προσαρμογή του τεστ.....	73
3.2.2 Η Πιλοτική Έρευνα.....	74

3.2.3 Η Στατιστική Ανάλυση και η Κωδικοποίηση.....	77
3.4 Η Στατιστική Ανάλυση	80
3.4.1 Η Υποδοκιμασία Κατονομασίας: Ουσιαστικά.....	81
3.4.2 Η Υποδοκιμασία Συμπλήρωσης Προτάσεων.....	82
3.4.3 Η Υποδοκιμασία Κατονομασίας: Ρήματα.....	84
3.4.4 Η Υποδοκιμασία Κατονομασίας: Κατηγορίες	85

ΚΕΦ. 4^ο : Τα συμπεράσματα και οι προτάσεις

4.1 Η Ανασκόπηση των Αποτελεσμάτων και Συμπεράσματα.....	88
4.2 Τα Θετικά και τα Αρνητικά του τεστ και οι προτάσεις.....	89

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	95
--------------------------	-----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Κεφάλαιο 1^ο: Τα Εισαγωγικά Στοιχεία.

1.1 Η Μοναδικότητα της Ανθρώπινης Γλώσσας.

Η άποψη που επικρατεί μέχρι σήμερα είναι ότι η απόκτηση και η χρήση της γλώσσας είναι μια αποκλειστικά ανθρώπινη ικανότητα και ένα βασικό διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου από τα ζώα. Η άποψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι ενώ όλοι οι ζωικοί οργανισμοί, από τους απλούστερους μονοκύτταρους μέχρι τον άνθρωπο, έχουν κοινά χαρακτηριστικά τόσο χημικής δομής όσο και ικανότητας προσαρμογής στις περιβαλλοντικές μεταβολές. Η ικανότητα για ανάπτυξη, απόκτηση και χρησιμοποίηση της γλώσσας πιστεύεται ότι αποτελεί αποκλειστικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους.

Την άποψη της μοναδικότητας της ανθρώπινης γλώσσας υποστηρίζουν επίσης και τα συμπεράσματα ανθρωπολογικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία κάθε γνωστή ανθρώπινη κοινωνία διαθέτει ή διαθέτει γλώσσα, ενώ αντίθετα δεν έχει παρατηρηθεί ή δεν παρατηρείται κάτι ανάλογο σε κοινωνίες ή ομάδες ζώων.

Με τα παραπάνω δεν εννοούμε ότι η ικανότητα επικοινωνίας αποτελεί αποκλειστική ιδιότητα του ανθρώπου και ότι τα ζώα δεν επικοινωνούν μεταξύ τους. Αντίθετα, πολλά είδη ζώων, ανάλογα με τη θέση που κατέχουν στην κλίμακα της εξέλιξης και το επίπεδο της επικοινωνιακής ανάγκης, χρησιμοποιούν κάποιο τρόπο επικοινωνίας. Αυτό το κατορθώνουν χρησιμοποιώντας φωνητικά, κινητικά, οσφραντικά ή άλλου είδους σημάδια για να μεταδώσουν πληροφορίες που σχετίζονται με την προστασία και τη διατήρηση του είδους. Έτσι για παράδειγμα, η εργάτρια μέλισσα πιστεύεται πως επικοινωνεί με τις άλλες μέλισσες και τους μεταβιβάζει πληροφορίες για τη θέση, διεύθυνση και απόσταση της πηγής του νέκταρος, κάνοντας χορευτικές κινήσεις μόλις επιστρέψει στην κυψέλη. Τα πουλιά επίσης κελαηδούν διαφορετικά όταν επιδιώκουν ζευγάρι απ' ό,τι όταν θέλουν να απαλλαγούν από ανεπιθύμητους επισκέπτες. Οι χιμπατζήδες εξάλλου, χρησιμοποιούν, χειρονομίες και σωματικές κινήσεις για να προκαλέσουν, να

εκφοβίσουν ή να διώξουν τον επερχόμενο κίνδυνο ή αντίπαλο, αλλά και να εκφράσουν τη φροντίδα τους για τους συντρόφους τους ή τα παιδιά τους. Οι κινήσεις αυτές είναι διαφορετικές σε κάθε περίπτωση.

Σε όλες όμως τις περιπτώσεις επικοινωνίας των ζώων, ο τρόπος μεταβίβασης ή απόκτησης της πληροφορίας, καθώς και το πλήθος των πληροφοριών που μεταβιβάζονται και χρησιμοποιούνται, εξαρτώνται από τη θέση που κατέχει το ζώο στην εξελικτική ζωική κλίμακα καθώς και από τις ανάγκες που εξυπηρετεί η επικοινωνία στην ζωή και στη διατήρηση του είδους.

Εκείνο όμως που δεν παρατηρείται στα υπόλοιπα ζώα και που πιστεύετε ότι αποτελεί ένα από τα κυριότερα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά του ανθρώπινου είδους, είναι η ικανότητα για απόκτηση και χρήση ενός ειδικού, πολυσήμαντου, μοναδικού και πολύπλοκου συμβολικού συστήματος επικοινωνίας, το οποίο δεν εξυπηρετεί μόνο βιολογικούς σκοπούς του είδους, αλλά είναι ίσως το σπουδαιότερο μέσο που έχει συμβάλει στη διανοητική δημιουργία του ανθρώπου. Το επικοινωνιακό αυτό μέσο ονομάζεται *γλώσσα*.

Η άποψη που υποστηρίζει τη μοναδικότητα της γλώσσας ως προσδιοριστικού χαρακτηριστικού του ανθρώπινου είδους ενισχύεται και από πειράματα που έγιναν τα τελευταία χρόνια και αποσκοπούσαν στη διδασκαλία γλώσσας σε χιμπατζήδες. Σ' αυτά νεαροί χιμπατζήδες παρόλο που ανατράφηκαν σε οικογένειες ανθρώπων σαν να ήταν παιδιά, ωστόσο δεν έμαθαν να μιλούν τη γλώσσα των ανθρώπων. Αποτυχημένες επίσης υπήρξαν οι προσπάθειες διδασκαλίας της ανθρώπινης γλώσσας σε ένα είδος δελφινιών, στα οποία η αναλογία του βάρους του εγκεφάλου σε σχέση με το βάρος του σώματος ήταν παρόμοια με αυτή των ανθρώπων. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η απόκτηση ή η εκμάθηση καθώς και η χρήση της γλώσσας δε βρίσκεται σε αιτιώδη σχέση με τον όγκο ή το βάρος του εγκεφάλου, αλλά είναι συνάρτηση του ανθρώπινου είδους, στο οποίο η δομή του εγκεφάλου διαφέρει ουσιαστικά από την αντίστοιχη δομή του εγκεφάλου των ζώων. Βέβαια αυτό δεν σημαίνει ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι έτοιμος από τη στιγμή της γέννησης του παιδιού να μάθει και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα. Προϋπόθεση γλωσσικής μάθησης είναι, εκτός από τη βιολογική υποδομή και η σχετική «ωρίμανση», αφού πουθενά δεν έχει παρατηρηθεί νεογέννητο παιδί να μπορεί να κατανοεί και να μιλά τη γλώσσα του

περιβάλλοντος του. Η ολοκλήρωση εξάλλου της γλωσσικής μάθησης είναι το αποτέλεσμα μιας εξελικτικής διαφοροποίησης που αρχίζει με το κλάμα του μωρού και φτάνει στη χρησιμοποίηση της σύνθετης πρότασης κατά την προσχολική ηλικία.

Μια άλλη απόδειξη της μοναδικότητας της ανθρώπινης γλώσσας προέρχεται από τη σύγκριση της γλωσσικής παραγωγής ανθρώπου και ζώων στα πρώτα στάδια της ζωής τους. Συγκεκριμένα, κατά μια άποψη η φωνητική παραγωγή του παιδιού στον πρώτο χρόνο της ζωής του, θα μπορούσε να θεωρηθεί ανάλογη με τη φωνητική παραγωγή των ζώων που βρίσκονται σε κατάσταση ευχαρίστησης, φόβου κτλ., μια και στις δύο περιπτώσεις η φωνητική παραγωγή μοιάζει να είναι μια αντίδραση σ' ένα εξωτερικό ή εσωτερικό ερέθισμα. Ωστόσο με την ανάπτυξη της ηλικίας του, το παιδί προχωρεί με ένα θεαματικό τρόπο στην κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου των λέξεων, ενώ το ζώο μένει προσκολλημένο στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ερεθίσματος. Έτσι η κυριότερη κατάκτηση του παιδιού στη μάθηση της γλώσσας, η οποία το διαφοροποιεί από το ζώο είναι η απόκτηση και χρήση του δημιουργικού χαρακτήρα της γλώσσας. Το παιδί δηλαδή αποκτά την ικανότητα να κατανοεί και να μεταδίδει μια αναρίθμητη ποικιλία πληροφοριών, χρησιμοποιώντας τα γλωσσικά σύμβολα με μια δομημένη μορφή που ακολουθεί ορισμένους γραμματικούς κανόνες. Αυτή η κατάκτηση του παιδιού αποδεικνύει, κατά την άποψη του διάσημου γλωσσολόγου Noam Chomsky, ότι η γλώσσα είναι μια μοναδική και αποκλειστικά ανθρώπινη ιδιότητα και ικανότητα επικοινωνίας, η οποία δεν μπορεί να συγκριθεί με τον τρόπο επικοινωνίας των ζώων.

1.2 Η Μελέτη της Γλωσσικής Ανάπτυξης.

Η μελέτη της μάθησης ή ανάπτυξης της γλώσσας, από τη γέννηση μέχρι το 5^ο - 6^ο έτος της ζωής του παιδιού, η οποία αποτελεί την αποφασιστικότερη ίσως περίοδο για την απόκτηση της γλώσσας, πάντα ήταν ένα ενδιαφέρον θέμα για τους γλωσσολόγους και τους ψυχολόγους. Από τις αρχές όμως της δεκαετίας του 1960 δόθηκε τόση έμφαση στη μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης, όσο σε κανένα άλλο θέμα της ψυχολογίας της γλώσσας. Το μεγαλύτερο, συγκριτικά, μέρος των μελετών αυτών αναφερόταν στη γραμματικό-συντακτική ανάπτυξη της γλώσσας και ένα μικρό μόνο μέρος στη φωνολογική ανάπτυξη. Στη διάρκεια όμως της τελευταίας δεκαετίας παρουσιάστηκαν αρκετές μελέτες που αναφέρονταν και στο σημασιολογικό μέρος της γλωσσικής ανάπτυξης. Μετά από αυτές τις εξελίξεις είναι επόμενο ότι κάθε προσπάθεια περιληπτικής περιγραφικής παρουσίασης της γλωσσικής ανάπτυξης θα πρέπει να καλύπτει και τους τρεις τομείς που προαναφέρθηκαν, δηλαδή:

- *Τη φωνολογική ανάπτυξη,*
- *Τη συντακτική ανάπτυξη,*
- *Τη σημασιολογική ανάπτυξη.*

Οι τρεις αυτοί τομείς συγκροτούν το δομικό στοιχείο της γλώσσας. Όταν το παιδί κατέχει και τους τρεις αυτούς τομείς υποθέτουμε ότι κατέχει τη γλώσσα. Αυτή η γνώση της γλώσσας είναι γνωστή ως *γλωσσική ικανότητα*. Κατά συνέπεια, το γλωσσικά ικανό άτομο είναι το άτομο που ξέρει καλά την γλώσσα του, ώστε να μπορεί να κατανοεί και να παράγει οποιαδήποτε πρόταση. Η γνώση αυτή καθιστά επίσης ικανό τον ομιλητή να διακρίνει τη σωστή γραμματική από τη λαθεμένη. Από την άλλη μεριά, ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα προσδιορίζει το λειτουργικό στοιχείο της γλωσσικής λειτουργίας, που είναι γνωστό ως *γλωσσική απόδοση*. Η γλωσσική απόδοση μπορεί ή όχι να βρίσκεται σε αντιστοιχία με τη

γλωσσική ικανότητα αφού επηρεάζεται από πολλούς ενδοατομικούς και εξωτερικούς παράγοντες.

Η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού γίνεται κυρίως με δύο τρόπους. Ο πρώτος περιλαμβάνει τη συστηματική καταγραφή της αυθόρμητης γλωσσικής παραγωγής του παιδιού σε τακτά χρονικά διαστήματα. Η μέθοδος αυτή παρουσιάζει σημαντικές πρακτικές δυσκολίες που δημιουργούνται κυρίως από την ανάγκη περιοδικής παρακολούθησης του παιδιού για μεγάλο χρονικό διάστημα. Εξαιτίας αυτής της δυσκολίας οι πιο πολλές μελέτες αυτού του είδους ήταν βασισμένες στα παιδιά των ίδιων των μελετητών. Ο δεύτερος τρόπος είναι καθαρά πειραματικός με τον οποίο διερευνώνται συγκεκριμένα θέματα της γλώσσας του παιδιού.

Ανεξάρτητα όμως από τον τρόπο και τη μέθοδο της μελέτης της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού, ο βασικός σκοπός αυτού του είδους των μελετών είναι ο προσδιορισμός των παραμέτρων όλων των συστατικών στοιχείων της γλωσσικής ανάπτυξης. Ξεκινώντας από την υπόθεση ότι η γλώσσα αποτελείται από δομημένα φωνολογικά σύνολα με σημασιολογικό περιεχόμενο, τα οποία, συνδεδεμένα με βάση ορισμένους κανόνες δομής, μεταφέρουν πλήρη νοήματα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι ολοκληρωμένη όταν περιλαμβάνει και τα τρία δομικά στοιχεία της, δηλαδή το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό.

1.3 Η Φωνολογική Ανάπτυξη.

Η πρώτη περίοδος της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού, που κατά μέσο όρο, περιλαμβάνει τη χρονική διάρκεια των 12 πρώτων μηνών της ζωής του παιδιού, αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στην ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος. Αυτό δε σημαίνει ότι η φωνολογική ανάπτυξη δεν συνεχίζεται και μετά το πρώτο έτος της ζωής του παιδιού, αλλά ότι η περίοδος αυτή διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες περιόδους γλωσσικής ανάπτυξης, για το λόγο ότι κατ' αυτήν η πιο έκδηλη

ανάπτυξη που παρατηρείται στα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος αφορά κυρίως το φωνολογικό τομέα. Στη διάρκεια αυτής της περιόδου το παιδί παράγει ήχους, οι οποίοι ενώ παρουσιάζουν μια διαφοροποίηση με την πάροδο των μηνών, ωστόσο δεν αποτελούν φωνολογικά σύνολα που να μπορούν να χαρακτηριστούν λέξεις. Μόνο προς το τέλος αυτής της περιόδου (δηλαδή γύρω στον 11^ο - 12^ο μήνα περίπου) το παιδί παράγει συνήθως την πρώτη λέξη. Για το λόγο αυτό το πρώτο έτος της ζωής του παιδιού χαρακτηρίζεται συνήθως ως *προπαρασκευαστική περίοδος* της γλωσσικής ανάπτυξης, μια και δεν μπορεί να γίνει λόγος για συντακτική και σημασιολογική ανάπτυξη, αφού η γλώσσα του παιδιού κατ' αυτήν την περίοδο δεν περιλαμβάνει λέξεις. Παρόλο που, όπως προαναφέρθηκε, η φωνολογική ανάπτυξη του παιδιού συνεχίζεται και μετά το πρώτο έτος της ηλικίας του, για να ολοκληρωθεί κατά ένα μεγάλο μέρος, φτάνει μέχρι το τέλος της προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, οι πιο αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις της φωνολογικής ανάπτυξης είναι:

- 1) οι πρώτες άναρθρες φωνές,
- 2) το βάβισμα,
- 3) τα ιδιόρρυθμα φωνολογικά σύνολα και
- 4) οι λέξεις.

1.4 Η Συντακτική Ανάπτυξη.

Η συντακτική ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού αναφέρεται στη διαδικασία απόκτησης των αρχών δομής των λεξικών στοιχείων της γλώσσας. Η γλώσσα του παιδιού αρχίζει να παρουσιάζει μια συντακτική δομή ουσιαστικά μετά το πρώτο έτος της ζωής του, οπότε αρχίζει το παιδί να χρησιμοποιεί λέξεις στην ομιλία του. Από την ηλικία αυτή (τέλος του 1^{ου} έτους) αρχίζει μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα περίοδος ανάπτυξης του συντακτικού στοιχείου της γλώσσας, η οποία κατά ένα μεγάλο μέρος ολοκληρώνεται γύρω στα 4-5 χρόνια. Βέβαια, η ανάπτυξη της συντακτικής δομής της γλώσσας είναι παράλληλη με τη φωνολογική και τη σημασιολογική ανάπτυξη, μιας και για να αρχίσει το παιδί να ξεχωρίζει τη συντακτική δομή μιας πρότασης, πρέπει παράλληλα να αρχίσει να κατανοεί το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων που την απαρτίζουν. Η μελέτη της συντακτικής ανάπτυξης της γλώσσας παρουσίασε ιδιαίτερη ώθηση από τις αρχές της δεκαετίας του 1960. Η έμφαση αυτή δόθηκε κυρίως με τις μελέτες των N.Chomsky, D. Mc Neill και R. Brown, οι οποίοι υποστήριξαν ότι η γλώσσα του παιδιού δεν αποτελεί ελλιπές αντίγραφο της γλώσσας των ενηλίκων, αλλά μια διαφορετική γλώσσα. Από τις μελέτες αυτές, διαφάνηκε επίσης ότι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά κατακτούν τις αρχές της δομής της γλώσσας παρουσιάζει μια ομοιογένεια στη διαδοχή των αναπτυξιακών φάσεων. Έτσι ανεξάρτητα από το αν τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα γρήγορα ή αργά και ανεξάρτητα από το μέγεθος του λεξιλογίου της γλώσσας, τα παιδιά αποκτούν τη γνώση της συντακτικής δομής της σε μια σειρά η οποία μπορεί να είναι γνωστή εκ των προτέρων. Ανεξάρτητα λοιπόν από τις τυχόν ατομικές διαφορές των παιδιών, είναι σίγουρο ότι η συντακτική ανάπτυξη της γλώσσας ακολουθεί μια πορεία που είναι ίδια σε όλα τα παιδιά. Η πορεία αυτή διακρίνεται:

A) Η πρώτη περίοδος της συντακτικής ανάπτυξης (0-3 χρόνια).

Η περίοδος αυτή αναφέρεται στην ανάπτυξη του συντακτικού συστήματος από τη γέννηση του παιδιού μέχρι την ηλικία των 3 χρόνων περίπου.

Το πρώτο μέρος της συντακτικής ανάπτυξης (0-2 χρόνια). Η περίοδος αυτή διακρίνεται σε τρία κυρίως στάδια:

- ❖ Το ολοφραστικό στάδιο (10 - 12 μηνών)
- ❖ Το μεταβατικό στάδιο (12 - 18) μηνών) και
- ❖ Το στάδιο των προτάσεων των 2 λέξεων (18 - 20 μηνών) ή η αρχή της συντακτικής δομής.

Το δεύτερο μέρος της συντακτικής ανάπτυξης (2-3 χρόνια). Το χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου της συντακτικής ανάπτυξης είναι ο σχηματισμός προτάσεων τριών λέξεων, που παρατηρείται μεταξύ του 2^{ου} και 3^{ου} χρόνου της ζωής του παιδιού. Στην περίοδο αυτή οι προτάσεις που φτιάχνει το παιδί είναι πιο μεγάλες και πιο σύνθετες, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως η θέση των λέξεων μέσα σ' αυτές είναι τυχαία. Κατά τον Dale (1972) οι λέξεις έχουν τις ακόλουθες σχέσεις μέσα στις προτάσεις:

- Υποκείμενο – Ενέργεια – Αντικείμενο: (π.χ. «μαμά παίρνει μπάλα»).
- Υποκείμενο – Ενέργεια – Τόπος: (π.χ. «μαμά πηγαίνει έξω»).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της γλωσσικής παραγωγής του παιδιού αυτής της ηλικίας είναι η ανάπτυξη του αντικειμένου της πρότασης σε ιδιαίτερη πρόταση, με βάση το ουσιαστικό. Για παράδειγμα, η απλή πρόταση π.χ. «εκεί μπάλα» αναπτύσσεται σε «εκεί μεγάλη μπάλα», όπου το τμήμα της πρότασης «μεγάλη μπάλα» αποτελεί ανάπτυξη του ουσιαστικού «μπάλα» της αρχικής πρότασης.

Έχοντας συμπληρώσει τον 3^ο χρόνο της ηλικίας του, το παιδί χρησιμοποιεί προτάσεις τουλάχιστον τριών λέξεων, η διαμόρφωση των οποίων επηρεάζεται από:

- τη θέση των λέξεων,
- τις διαφορετικές μορφές (πτώσεις) των ονομάτων και
- το μήκος της πρότασης.

Ωστόσο, η σειρά ή η θέση των λέξεων είναι το κυριότερο χαρακτηριστικό τη συντακτικής ανάπτυξης αυτής της περιόδου.

B) Η δεύτερη περίοδος της συντακτικής ανάπτυξης (3-5 ή 6 χρόνια).

Έχοντας αναπτύξει την πρόταση των τριών λέξεων, στον 3^ο χρόνο της ηλικίας του, το παιδί εισέρχεται στη δεύτερη περίοδο της ανάπτυξης του συντακτικού συστήματος. Η περίοδος αυτή καλύπτει την ηλικία των 3-5 ή 6 χρόνων, δηλαδή την ηλικία του νηπιαγωγείου και παρουσιάζει τα εξής κύρια χαρακτηριστικά:

Πρώτο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι μια ταχεία πρόοδος στη γλωσσική εξέλιξη τόσο στον τομέα της κατανόησης, όσο και στον τομέα της παραγωγής (ομιλίας).

Δεύτερο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου της συντακτικής ανάπτυξης είναι η ανάπτυξη των γλωσσικών μετασχηματισμών.

Μετά τη συμπλήρωση του 5 - 5 ½ χρόνου της ηλικίας του, το παιδί φαίνεται να έχει αναπτύξει το μεγαλύτερο μέρος του συντακτικού του συστήματος και κατά συνέπεια οι διαφορές της συντακτικής δομής της γλώσσας του και αυτής των ενηλίκων να μην είναι τόσο έκδηλες. Ωστόσο δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι η ανάπτυξη του συντακτικού συστήματος της γλώσσας έχει ολοκληρωθεί. Τα κυριότερα στοιχεία που απομένουν να αποκτηθούν είναι η χρήση της συμφωνίας υποκειμένου-ρήματος και οι πτώσεις στις προσωπικές αντωνυμίες. Η ανάπτυξη αυτή θα διαρκέσει μερικά ακόμα χρόνια και ενδέχεται να μην έχει ολοκληρωθεί παρά μόνο γύρω στην ηλικία των 9 χρόνων.

1.5 Η Σημασιολογική Ανάπτυξη.

Η ανάπτυξη του σημασιολογικού τομέα της παιδικής γλώσσας αναφέρεται στη μάθηση του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας. Η σημασιολογική ανάπτυξη πιστεύεται ότι ολοκληρώνεται, τουλάχιστον κατά το μεγαλύτερο μέρος της, γύρω στα 8 χρόνια της ηλικίας του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι σε σύγκριση με τη συντακτική ανάπτυξη φαίνεται να χρειάζεται περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωσή της. Η

πλήρης ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος πιστεύεται ότι περιλαμβάνει την ανάπτυξη πολλών επί μέρους τομέων, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι:

- ✓ *Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου του παιδιού.*
- ✓ *Η απόκτηση της έννοιας που ταιριάζει στην κάθε λέξη.*
- ✓ *Η απόκτηση της γνώσης που αναφέρεται στη συσχέτιση των εννοιών των λέξεων και*
- ✓ *Η απόκτηση της σύνθετης διαδικασίας που καθορίζει τη δομή των εννοιών των λέξεων στην πρόταση.*

1.6 Η Απόκτηση και η Φυσιολογική Εξέλιξη της Ομιλίας.

Η απόκτηση και η φυσιολογική εξέλιξη της ομιλίας έχουν ως σκοπό:

- ◆ Την ωρίμανση ενός ανατομικού συστήματος.
- ◆ Την απρόσκοπτη λειτουργία ενός φυσιολογικού συστήματος (με περιφερειακά όργανα πρόσληψης και παραγωγής του λόγου, καθώς και ένα κεντρικό όργανο επεξεργασίας και αποθήκευσης του γλωσσικού υλικού, τον εγκέφαλο).
- ◆ Ένα παιχνίδι σχέσεων με τους οικείους και σημαντικούς ενηλίκους, όπου η επικοινωνιακή δυνατότητα του λόγου επενδύεται με ευχαρίστηση καθώς και ένα στοιχειώδες επαρκές γλωσσικό περιβάλλον στα πρώτα χρόνια της ζωής.
- ◆ Την απουσία ψυχολογικών εμποδίων που θα δανείζονταν ως τρόπο έκφρασης το πολύπλοκο σύστημα της γλώσσας.

1.7 Οι Διαταραχές της Ομιλίας και του Λόγου.

Ορισμός των « Γλωσσικών Διαταραχών ».

Όταν αναφερόμαστε στη ‘γλώσσα’ ως σύστημα, αναφερόμαστε σε ένα σύνολο επιμέρους στοιχείων, που λειτουργούν συνδυαστικά/συμπληρωματικά το ένα με το άλλο. Τα επιμέρους αυτά στοιχεία του γλωσσικού συστήματος είναι:

1. Φωνολογία.
2. Γραμματική (συντακτικό, μορφολογία).
3. Σημασιολογία.
4. Πραγματολογία.

Η ‘γλωσσική ικανότητα’ κατά συνέπεια, σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα χρήσης του συστήματος αυτού καθώς και με την μεταγενέστερα αναπτυσσόμενη ικανότητα του ατόμου να μιλάει για το σύστημα αυτό και να εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένο (μεταγλωσσική ικανότητα).

Αντίθετα, η έννοια της ‘γλωσσικής διαταραχής’ περιγράφει την κατάσταση εκείνη, κατά την οποία παρουσιάζονται προβλήματα στη χρήση του γλωσσικού συστήματος, είτε στο σύνολο του, είτε σε κάποια ή κάποιο από τα επιμέρους στοιχεία που το αποτελούν. Τα προβλήματα αυτά εκδηλώνονται με τη μορφή δυσκολιών στην επικοινωνία και οι συνέπειες τους, πέρα από επικοινωνιακές και κατ’ επέκταση κοινωνικές, μπορεί να είναι και συναισθηματικές.

Αξίζει εδώ να αναφέρουμε ότι ο αποδεκτός και σωστός τρόπος χρήσης του γλωσσικού συστήματος ποικίλει από κοινωνία σε κοινωνία, ενώ διαφορές συναντούμε επίσης και στα στενά πλαίσια της ίδιας κοινωνικής ομάδας (π.χ. διαφορετικά χρησιμοποιούν τη γλώσσα άτομα διαφορετικής ηλικίας ή με διαφορετικό τρόπο συνομιλούν τα άτομα της ίδιας ηλικίας, τα οποία όμως κατέχουν διαφορετικές θέσεις στον επαγγελματικό χώρο).

Ωστόσο, δεν μπορούμε να περιγράψουμε με όρους «γλωσσικής διαταραχής» τις αποκλίσεις από τη ‘γλωσσική νόρμα’, οι οποίες αποτελούν χαρακτηριστικά μιας ‘διαλέκτου’. Πρέπει όμως να είμαστε πολύ προσεκτικοί στη διάκριση μεταξύ των στοιχείων που σχετίζονται με τη ‘διάλεκτο’ και εκείνων που δεν αποτελούν ‘διαλεκτικά’ βάσιμες παραποιήσεις.

Εξαιτίας αυτών των στοιχείων, ο λογοθεραπευτής χρειάζεται να κάνει προσαρμογές κατά την αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων, όταν συνεργάζεται με διαφορετικές κοινωνικές ή ηλικιακές ομάδες. Η αξιολόγηση γίνεται συνήθως με την ενσωμάτωση αναφορών στη 'νόρμα'(την κοινωνικά αποδεκτή εκφορά), σε πολλές από τις ερμηνείες των αποτελεσμάτων στα γλωσσικά tests.

1.8 Οι δύο βασικές υποκατηγορίες «Γλωσσικών Διαταραχών».

1.8.1 Οι Εξελικτικές Γλωσσικές Διαταραχές.

Με τον όρο αυτό περιγράφουμε τα προβλήματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη της γλώσσας. Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν μια μορφή καθυστέρησης στην ανάπτυξη της γλώσσας, από τα πρώτα στάδια της εκμάθησης της γλώσσας, η οποία διατηρείται σε όλη την παιδική ηλικία και εξακολουθεί να υφίσταται και στην ενήλικη ζωή, με τη μορφή περιορισμένης ευχέρειας στη χρήση της γλώσσας. Επειδή μια εξελικτική γλωσσική ανικανότητα μπορεί να αποδοθεί σε περιορισμό της ανάπτυξης ή της εξέλιξης των αναπτυξιακών διαδικασιών, περιγράφουμε το γλωσσικό πρόβλημα με αναφορά στο επίπεδο ανάπτυξης, στο οποίο έχει φτάσει το άτομο, στους επιμέρους τομείς της γλωσσικής λειτουργίας.

1.8.2 Οι Επίκτητες Γλωσσικές Διαταραχές.

Αντίθετα με τις εξελικτικές γλωσσικές διαταραχές, οι επίκτητες γλωσσικές διαταραχές χαρακτηρίζονται από μια καθαρή πτώση στις γλωσσικές ικανότητες, τις οποίες διέθετε ένα άτομο σε προγενέστερο στάδιο και επομένως αντιμετωπίζονται ως διαταραχές ενός προηγούμενα επιτυχώς αναπτυσσόμενου συστήματος. Στις περισσότερες περιπτώσεις, το άτομο είχε φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, αλλά, ως

αποτέλεσμα τραύματος του εγκεφάλου ή κάποιας ασθένειας που επηρέασε τη λειτουργία του εγκεφάλου, χάνει κάποιο βαθμό της γλωσσικής του ικανότητας.

Άτομα με «επίκτητες γλωσσικές διαταραχές» μπορεί να εμφανίζουν δυσκολίες, οι οποίες ποικίλουν ως προς τη σοβαρότητα, από απλές δυσκολίες ανεύρεσης/ανάκλησης λέξεων μέχρι τη σχεδόν απόλυτη ανικανότητα να κατανοήσουν αυτά που τους λένε. Επιπρόσθετα, με την ποικιλία ως προς τη σοβαρότητα, οι «επίκτητες γλωσσικές διαταραχές» μπορεί να διαφέρουν ως προς τον τομέα της γλώσσας που έχει επηρεαστεί. Για παράδειγμα, κάποια άτομα έχουν σημαντικές δυσκολίες στο να κατανοήσουν αυτά που τους λένε αλλά έχουν αρκετά καλές δεξιότητες γλωσσικής έκφρασης. Αντίθετα, άλλα άτομα μπορεί να έχουν σοβαρές δυσκολίες στο να εκφραστούν αλλά έχουν καλές αντιληπτικές ικανότητες.

Άτομα που εμφανίζουν διαταραχές ή τραυματικού τύπου εγκεφαλικές βλάβες στο δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου, μπορεί να έχουν φυσιολογική απόδοση στα tests για τον έλεγχο των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων αλλά αποτυγχάνουν σε υψηλότερου επιπέδου δραστηριότητες, όπως είναι οι *συνεπαγωγές* (συνειρμικές σκέψεις) ή οι *ακολουθίες*. Κάποιοι ενήλικες ενδέχεται να εμφανίζουν γλωσσικά προβλήματα, τα οποία αποτελούν δευτερογενή συμπτώματα ενός γενικότερου γνωστικού προβλήματος, όπως είναι τα προβλήματα προσοχής και μνήμης. Πολλές από αυτές τις διαφορές σχετίζονται με την πλευρά και τις περιοχές του εγκεφάλου, στις οποίες εντοπίζεται η βλάβη, καθώς και με την συγκεκριμένη αιτία που προκάλεσε την εγκεφαλική βλάβη αυτή καθεαυτή.

Αντίθετα με τις εξελικτικές γλωσσικές διαταραχές, τα άτομα που έχουν επίκτητες γλωσσικές διαταραχές είναι πιθανό να μην εμφανίζουν γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες να μπορούν να συγκριθούν με αυτές των ατόμων που χρησιμοποιούν φυσιολογικά τη γλώσσα σε ένα νεώτερο ηλικιακό στάδιο.

1.9 Η Διαίρεση των Διαταραχών Λόγου στην Παιδική Ηλικία.

Μια διαίρεση των διαταραχών του λόγου στην παιδική ηλικία, που είναι πολύ πρακτική, αφορά τη διαίρεση σύμφωνα με τις εξωτερικές εικόνες των συμπτωμάτων και σύμφωνα με τη σειρά της γένεσης και της εξέλιξης του λόγου. Μια τέτοια διαίρεση ακολουθεί και η μελέτη αυτή στο παρακάτω σχήμα:

I. Διαταραχές της Φωνής.

- **Αφωνία, Δυσφωνία, Βραχνάδα κτλ.**

II. Διαταραχές του Προφορικού Λόγου.

- *Απώλεια ή αναστολή της εξέλιξης του λόγου (ολική ή μερική):*
Αφασία – Αλαλία – Κωφαλαλία κλπ.
- *Διαταραχές στην άρθρωση και στη προφορά (Δυσλαλία, δυσφρασία):*
Ψευδισμός – Ρινολαλία – Τραυλισμός – Βατταρισμός – Αγραμματισμός.

III. Διαταραχές της Ανάγνωσης και της Γραφής.

- *Αλεξία – Δυσλεξία.*
- *Αγραφία – Δυσγραφία.*

1.10 Η Διάγνωση των Διαταραχών Λόγου.

Το ζήτημα της διάγνωσης των διαταραχών του λόγου είναι πολύ λεπτό και πλατύ, περνάει πάνω από όλους τους γνωστούς δρόμους της ανθρωπογνωσίας και εκφράζει τη σύνθεση αυτών. Αυτό ξεκινάει:

- ✓ Από την ίδια τη φύση της γλώσσας - που καμιά λειτουργία δεν έχει τόσες πολύπλευρες σχέσεις - και δεν πηγάζει από τόσες πολλές μέσα και έξω από το άτομο.
- ✓ Από την παιδική ηλικία και έχει μεγάλη ποικιλία και ιδιοτυπία σε κάθε βαθμίδα της.

Θα αναφέρουμε από την αρχή μια σπουδαία διαπίστωση, η οποία φωτίζει και καθορίζει τη θέση μας απέναντι στο έργο της διάγνωσης. Σ' όλες τις αρρώστιες της παιδικής ηλικίας, τόσο τις σωματικές όσο και τις ψυχικές, αυτό που προσβάλλεται λίγο ή πολύ είναι η γλώσσα. Αυτό είναι ένας βιολογικός νόμος.

Μια ακριβής, υπεύθυνη και όσο το δυνατόν γρηγορότερη διάγνωση, είναι εγγύηση για μια γρήγορη, καλύτερη και μονιμότερη θεραπεία. Όλες οι διαταραχές του λόγου δεν έχουν έκδηλα εξωτερικά σωματικά γνωρίσματα, για παράδειγμα παραμορφώσεις ή παραλύσεις στα γλωσσικά όργανα ή έλλειψη αισθήσεων (ακοής) κ.τ.λ. Τίποτα δεν μπορεί να ξεγελάσει περισσότερο, όσο η επιφάνεια, το εξωτερικό σχήμα του συμπτώματος της γλωσσικής διαταραχής. Έχουμε φαινόμενα που παρουσιάζονται φυσιολογικά και στην πορεία της γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού, έχουμε φαινόμενα μιας δικαιολογημένης μικρής επιβράδυνσης, διαταραχές από μίμηση, άλλα φαινόμενα που δεν είναι διαταραχές αλλά πρόσκαιρες και περαστικές παραδρομές και σφάλματα, γλωσσικοί ιδιοματισμοί παιδιών ορισμένων διαμερισμάτων της υπαίθρου κ.τ.λ. **Πολλοί γονείς λένε: Δεν έχει τίποτα το παιδί, είναι μικρό ακόμα, με τον καιρό θα περάσει.** Αυτό εξηγεί και το γεγονός ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, οι γονείς φέρνουν τα παιδιά τους στον ειδικό την τελευταία στιγμή ή πολύ αργά ή στη χειρότερη περίπτωση ύστερα από μια σειρά

αποτυχημένων θεραπειών. Στην τελευταία περίπτωση, πρόκειται για μια ψυχοτραυματική και τόσο επιδεινωμένη κατάσταση που αποτελεί ένα μεγάλο διαγνωστικό και θεραπευτικό πρόβλημα. Ο γονιός ή ο δάσκαλος, μόλις αντιληφθούν μια ξαφνική ανώμαλη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού ή κάτι που δεν αντιστοιχεί στην ηλικία του, πρέπει αμέσως να φέρουν το παιδί σε επαφή με τον ειδικό.

1.11 Τι Είναι Λάθος στην Εύρεση Λέξης;

Τα λάθη εύρεσης λέξης ορίζονται σαν εκείνες τις αποτυχίες (ή τις σημαντικές καθυστερήσεις) που κάνουν τα παιδιά όταν επιχειρούν να πουν μια λέξη, τη σημασία της οποίας γνωρίζουν και την οποία έχουν πει πολλές φορές πριν. Αν και κατέχουν το λήμμα και τη μορφή για τη λέξη, το κινητικό σχέδιο για τη λέξη και την ικανότητα να αρθρώνουν τη λέξη, κάνουν λάθη τα οποία προκύπτουν από δυο πηγές:

- ✓ Δεν μπορούν να βρουν το λήμμα, το οποίο ταιριάζει στις έννοιες που εκμαιεύονται.
- ✓ Από τη στιγμή που βρουν ένα λήμμα, δεν μπορούν να βρουν τη φωνολογική μορφή της λέξης.

Και στις δυο περιπτώσεις, οι σημασιολογικές, συντακτικές και φωνολογικές πληροφορίες για την έννοια, χρειάζεται να είναι παρούσες στο λεξικό του παιδιού (εσωτερικό λεξικό) προκειμένου να ονομαστεί σαν ένα λάθος εύρεσης λέξεων.

1.12 Γιατί οι Μαθητές Κάνουν Λάθη στην Εύρεση Λέξεων.

Οι *δυσκολίες εύρεσης λέξεων* μπορούν να αντιμετωπιστούν είτε ως δυσκολίες στην αποθήκευση των φωνολογικών/λεξικών μορφών και των σχετικών εννοιών τους (λήμμα) ή ως μια δυσκολία στην ανάκτηση είτε των φωνολογικών μορφών είτε του λήμματος. Εν μέρει, αυτή η άποψη βασίζεται σε ένα μοντέλο μνήμης, το οποίο δείχνει ότι όλα τα αντικείμενα στη μνήμη έχουν και *δύναμη αποθήκευσης και δύναμη ανάκτησης* (Bjork & Bjork, 1992). Η *δύναμη αποθήκευσης* αναφέρεται στη διάρκεια και στην ολοκλήρωση μιας καταχώρησης (δηλαδή, στην ακρίβεια της αντιπροσώπευσης). Η *δύναμη της ανάκτησης* αναφέρεται στο πόσο αξιόπιστα, συνεπέστατα και αποτελεσματικά ένα αντικείμενο μπορεί να προσεγγιστεί από τη μνήμη σε μια δεδομένη περίπτωση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν και τις εξηγήσεις της αποθήκευσης και τις εξηγήσεις της ανάκτησης για τα λάθη εύρεσης λέξεων των παιδιών. Τα ευρήματα, τα οποία υποστηρίζουν διαφορετικές εξηγήσεις, μπορεί να το κάνουν επειδή τα παιδιά που αποδεδειγμένα παρουσιάζουν δυσκολία στην εύρεση λέξεων αντιπροσωπεύουν μια ετερογενής ομάδα (Fletcher, 1992· Leonard, 1992). Ίσως οι ερευνητές μελετούν διαφορετικά παιδιά, τα οποία έχουν διαφορετικά είδη δυσκολιών. Δηλαδή, κάποια παιδιά με γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες στην χρήση των λέξεων εξαιτίας των μη ολοκληρωμένων αντιπροσωπεύσεων των εννοιών των στοχευόμενων λέξεων ή μορφών (*υπόθεση ελαττωματικής αποθήκευσης*) ενώ άλλοι μαθητές μπορεί να παρουσιάζουν τις δυσκολίες εύρεσης λέξεων εξαιτίας διακοπών στις υφισταμένες διαδικασίες ανάκτησης. Αυτή η τελευταία ομάδα έχει δυσκολία στο να προσεγγίζει ήδη αποθηκευμένες έννοιες, συντακτικό και φωνολογικές μορφές των στοχευόμενων λέξεων (*υπόθεση ελαττωματικής ανάκτησης*) (Katz, 1986· Rubin, Bernstein, & Katz, 1989).

Η German (1994) για το λόγο αυτό, πρότεινε ότι οι μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν δυσκολίες στην εύρεση λέξεων προκειμένου να εκφράσουν τις σκέψεις

τους, μπορούν να αντιμετωπιστούν σαν μέλη μιας από τις τρεις υποκατηγορίες, σύμφωνα με τα πρότυπα των ικανοτήτων τους στην αποθήκευση και την ανάκτηση.

1.12.1. Οι Δυσκολίες Ανάκτησης Λέξεων.

Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εύρεση εκφραστικών λέξεων, στη παρουσία άθικτης γνώσης του λήμματος και των φωνολογικών μορφών των στοχευόμενων λέξεων (κάτι το οποίο αποτελεί τον κλασικό ορισμό των δυσκολιών εύρεσης της λέξης). Η έρευνα έχει δείξει ότι αυτοί οι μαθητές παρουσιάζουν ικανότητες κατανόησης λεξιλογίου σε τυποποιημένα τεστ ισότιμες με αυτές των τεστ ελέγχου της ομάδας, η οποία αποτελείται από τυπικούς μαθητές, που μαθαίνουν τη γλώσσα (Dollagan, 1987· Elbro, 1991· German, 1979, 1984, 1995) και είναι καλοί αναγνώστες (Rubin & Liberman, 1983· Wolf & Goodglass, 1986). Όμως, ακόμα και αν το λεξιλόγιο τους περιέχει τις κατάλληλες πληροφορίες, αυτά τα παιδιά δεν έχουν κατασκευάσει επαρκή νοητικά προγράμματα έτσι ώστε να προσεγγίζουν αξιόπιστα τον αυθόρμητο λόγο (Carrow-Woolfolk & Lynch, 1982· D.Johnson & Myklebust, 1967· Lahey, 1988· Lerner, 1997· C.R. Smith, 1991· Wiig & Semel, 1984). Επομένως, η πηγή της δυσκολίας εύρεσης λέξεων δεν είναι ένα πρόβλημα αποθήκευσης αλλά ένα πρόβλημα στο λήμμα ή στην ανάκτηση φωνολογικής μορφής των στοχευόμενων λέξεων από το λεξικό. Άλλοι συγγραφείς έχουν περιγράψει αυτό το είδος του παιδιού σαν να έχει υποστεί μια διακοπή στην «μορφή» ή την «απόδοση» (Lahey, 1988) ή ένα πρόβλημα στη διαμόρφωση και στην παραγωγή της γλώσσας (Carrow – Woolfolk & Lynch, 1982).

Τα παιδιά έχουν γνώση των τριών μερών της αλυσίδας της εύρεσης λέξεων:

1. Έχουν καταλάβει μια συνδεδεμένη έννοια της στοχευόμενης λέξης ακόμα και αν δεν μπορούν να την ανακτήσουν, όταν τους ζητηθεί.

2. Έχουν τη σημασία της στοχευόμενης λέξης αντιπροσωπευτική στο λεξικό τους (παρατηρείται στην ικανότητα τους να αναγνωρίσουν αυτό, στο οποίο αναφέρεται η στοχευόμενη λέξη).

3. Έχουν τη φωνολογική μορφή της στοχευόμενης λέξης να αντιπροσωπεύεται στο λεξικό τους (αποδεικνύεται από σωστή χρήση της στοχευόμενης λέξης σε άλλες καταστάσεις, μοναδικές αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης ή ανταπόκριση στα φωνημικά στοιχεία).

Όμως, κάποιος θα μπορούσε να υποθέσει ότι αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στην εύρεση λέξεων εξαιτίας δυσκολιών ανάκτησης:

(α) στο να προσεγγίσουν το λήμμα της στοχευόμενης λέξης (έννοια),

(β) στο να προσεγγίσουν τη μορφή της στοχευόμενης λέξης, το συλλαβικό πλαίσιο και κατά συνέπεια το φωνολογικό περιεχόμενο ή

(γ) να αξιολογήσουν ολόκληρο το συλλαβικό πλαίσιο ή όλες τις ηχητικές μονάδες για το αντίστοιχο πλαίσιο.

Επιπλέον οι Lahey και Bloom έχουν λάβει υπόψη μια πηγή δυσκολίας, πέρα από τη γλώσσα, έτσι ώστε να εξηγήσουν τις δυσκολίες εύρεσης λέξεων αυτών των παιδιών – ονομαστικά μέσο κατανομής περιορισμένης ικανότητας. Αυτοί οι συγγραφείς έχουν υποθέσει ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αποτυχίες εύρεσης λέξεων έχουν αφύσικα περιορισμένες πηγές προσοχής. Δεν μπορούν να δαπανούν τις πηγές προσοχής που χρειάζονται για επιτυχημένο λήμμα ή για την ανάκτηση της μορφής της λέξης.

1.12.2 Οι Δυσκολίες Κατανόησης.

Υπάρχουν μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης εννοιών των λέξεων ή αποθήκευσης μορφών λέξεων. Αυτοί οι μαθητές έχουν δυσκολία στο να χρησιμοποιούν λέξεις εξαιτίας ενός ή περισσότερων από τους ακόλουθους λόγους:

- Έχουν ένα περιορισμένο αριθμό λέξεων στο λεξικό τους, (Dollaghan, 1992; McGregor & Windsor, 1996) πολλές λέξεις είναι μη οικείες ή άγνωστες.
- Οι έννοιες των λέξεων δεν αντιπροσωπεύονται πλήρως στο λεξικό τους με αποτέλεσμα να έχουν μόνο μερική γνώση των στοχευόμενων λέξεων (Dollaghan, 1992; Kail, Hale, Leonard & Nippold, 1984).
- Η φωνολογική μορφή των στοχευόμενων λέξεων δεν αντιπροσωπεύεται τελείως ή δεν αποθηκεύεται στο λεξικό τους (εσωτερικό λεξικό) και κατά συνέπεια έχουν μόνο εν μέρει φωνολογικές πληροφορίες των στοχευόμενων λέξεων (Rubin et al., 1989).

Αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν μικρές δυσκολίες στο να προσεγγίσουν τις λέξεις, των οποίων οι έννοιες, οι σημασίες (λήμμα) και οι φωνολογικές μορφές αντιπροσωπεύονται καλά στο λεξικό τους (Dollaghan, 1992). Μερικά παιδιά, με συγκεκριμένες γλωσσικές βλάβες, έχουν δυσκολίες αυτής της φύσης στο λεξιλόγιο (McGregor & Leonard, 1995). Τέτοιες δυσκολίες είναι τυπικές και αντιπροσωπεύουν μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης και αποθήκευσης που αποτελούν τη βάση των προβλημάτων λεξιλογίου.

1.12.3 *Οι δυσκολίες κατανόησης και ανάκτησης*

Η κατηγορία αυτή αφορά μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες αποθήκευσης και ανάκτησης. Μπορεί να έχουν προβλήματα φωνολογικής μορφής και αποθήκευσης μιας έννοιας στοχευόμενης λέξης. Όμως, εξαιτίας των ελαττωματικών νοητικών προγραμμάτων για την ανάκτηση, μπορεί επίσης να παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάκτηση στοχευόμενων λέξεων, των οποίων οι έννοιες και οι φωνολογικές μορφές μαθαίνονται (παρόμοια με τον Τύπο 1). Επειδή τα παιδιά σε αυτή την ομάδα αντιμετωπίζουν επανεμφανιζόμενες γλωσσικές προκλήσεις, αυτό μπορεί να μην αποτελεί αιτία εκ φύσεως, θα ωφελούνταν από την μεσολάβηση που επικεντρώνεται στις στρατηγικές της αποθήκευσης και της ανάκτησης.

1.13 *Ποιός θα Ωφελούνταν από την Αξιολόγηση της Εύρεσης Λέξεων;*

Η έρευνα έχει δείξει έξι ομάδες μαθητών, οι οποίες μπορεί να παρουσιάσουν δυσκολίες και να ωφεληθούν από μια βαθιά αξιολόγηση της εύρεσης λέξεων. Κάθε ομάδα συζητείται ξεχωριστά παρακάτω.

1.13.1 *Τα Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.*

Η έρευνα (German, 1979, 1984 R.B. Lewis & Kass, 1982) και οι κλινικές αναφορές (D. Johnson & Myklebust, 1967) δείχνουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (LD) συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες εύρεσης λέξεων. Η German (1998 a) ανέφερε ότι οι 72 (49,4%) από τους 146 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες της τέταρτης και πέμπτης τάξης που μελέτησε, παρουσίασαν είτε μια είτε και ανακριβής και αργή ανάκτηση στο TWF.

Επιπλέον, συμπεριφοριστικές περιγραφές των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν τυπικά την παρουσία των προβλημάτων εύρεσης λέξεων. Για

παράδειγμα, ο Lerner (1997) παρατήρησε ότι πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανακτούν τις στοχευόμενες λέξεις αργά. Δήλωσε ότι: «*Τα προβλήματα εύρεσης λέξεων μπορεί να αποτελούν μακροχρόνιες πηγές δυσκολίας στην ανάγνωση, την μάθηση και την εκφραστική γλώσσα.*» (σελ: 370). Ο C.R.Smith (1991) έγραψε ότι: *Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες εύρεσης λέξεων έχουν πρόβλημα στο να ανακτήσουν ονόματα αντικειμένων καθώς επίσης ονόματα γραμμάτων, αριθμούς ή ήχους γραμμάτων στο σχολείο. Αυτά τα είδη των λαθών γίνονται ακόμα και αν «αυτά τα παιδιά έχουν πλήρη γνώση των ονομάτων και των ήχων που προσπαθούν να φέρουν στη μνήμη»* (C.R.Smith, 1991 σελ.161).

1.13.2 Τα Παιδιά με Δυσκολίες Ανάγνωσης.

Πολλές έρευνες έχουν μελετήσει τις ικανότητες εύρεσης λέξεων σε *μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης* (Bowers & Swanson, 1991 Denckla & Rudel, 1976a, 1976b McBride –Chang & Franklin, 1996 Wimmer, 1993). Οι Torgesen, Wagner και Rashotte (1994) και Blachman (1994) πρότειναν ότι η λεξική ανάκτηση μπορεί να είναι σημαντική στην κατανόηση και στο πως οι μαθητές ανταποκρίνονται στις οδηγίες της φωνολογικής ενημερότητας. Οι Wolf και Bowers (1997) αναγνώρισαν ένα «διπλό, μικρότερο τύπο ελαττώματος» ανάμεσα σε μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, στις οποίες εμφανίζονται ταυτόχρονα τα ελαττώματα ταχύτητας ονομασίας και τα φωνολογικά ελαττώματα. Παρόμοια, οι Catts και Kamhi (1999) συζήτησαν τα ελαττώματα φωνολογικής ανάκτησης σαν μια δυσκολία που εμφανίζεται ταυτόχρονα με τις διαταραχές ανάγνωσης.

Επιπλέον, οι Murphy, Pollatsek, και Well (1998) ανέφεραν ότι οι κακοί μαθητές παρουσίαζαν λεπτές προφορικές δυσκολίες στη γλώσσα, στην οποία μια δυσκολία εύρεσης λέξεων ήταν ένα σύμπτωμα. Ο Elbro (1991) έδειξε ότι η χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης από τους εφήβους με δυσλεξία και τους τυπικά ταιριαστούς αναγνώστες μπορεί να συσχετίζονται με την προσέγγιση βλάβης στις λέξεις, στο λεξικό. Άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι τα άτομα με δυσλεξία και οι κακοί αναγνώστες είναι αργοί και ανακριβείς στο να ονομάζουν, (Catts, 1989 Katz, 1986

Snowling, Wagtendonk, & Stafford, 1988 Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994 Wolf, 1980,1986,1991) σε τεστ ταχείας αυτόματης ονομασίας. Προφανώς, οι μαθητές με δυσκολία ανάγνωσης θα ωφελούνταν από μια βαθιά αξιολόγηση των ικανοτήτων τους στην εύρεση λέξεων.

Έρευνες πάνω στην ανάγνωση έχουν προτείνει ότι η κατά σειρά ταχεία κατονομασία από μαθητές και οι ξεχωριστές ικανότητες κατονομασίας που έχουν μπορεί να είναι προγνωστικές για την επιτυχία τους ως προς την ανάγνωση στα μετέπειτα χρόνια (Bedian, 1993, 1994 Blachman, 1984 Murphy et al., 1988 Wagner et al., 1994 Walsh, Price & Gillingham, 1988 Wolf & Obregon, 1992). Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της πρώιμης αναγνώρισης των ικανοτήτων των μαθητών στην εύρεση λέξεων ώστε να έχουν επίγνωση σε ότι αφορά τα μελλοντικά τους ακαδημαϊκά επιτεύγματα.

1.13.3 Τα Παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.

Τα προβλήματα εύρεσης λέξεων έχουν αναγνωριστεί σε *παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή* (SLI) (Fried – Oken, 1984 Katz, Curtis & Tallal, 1992 Lahey & Edwards, 1996,1999 Leonard, Nippold, Kail & Hale, 1983 Rubin & Liberman, 1983 Schwartz & Solot, 1980). Αυτά τα παιδιά έχουν δυσκολίες εύρεσης λέξεων είτε μόνο είτε και στα πλαίσια ανάκτησης μεμονωμένων λέξεων στο λόγο (McGregor & Leonard, 1995). Στα πλαίσια της ανάκτησης των μεμονωμένων λέξεων, οι μαθητές με συγκεκριμένες γλωσσικές βλάβες ανταποκρίνονται με ανακρίβεια και αργά (Lahey & Edwards, 1996), παρουσιάζουν μοναδικές αποκρίσεις αντικατάστασης που είναι είτε σημασιολογικές είτε φωνημικές εκ φύσεως (Lahey & Edwards, 1999) καθώς και τύπους λαθών που σχετίζονται με το σχέδιο του ελαττώματος της γλώσσας (Lahey & Edwards, 1999). Στα πλαίσια της ομιλίας, αυτοί οι μαθητές παρέχουν διηγήσεις μικρότερου μήκους, παρουσιάζουν μοναδικές συμπεριφορές εύρεσης λέξεων ή και τα δυο (German, 1987a German & Simon, 1991).

Επιπρόσθετα, έχουν βρεθεί μεταβολές, στην χρήση γραμματικών κανόνων, σε παιδιά με συγκεκριμένες γλωσσικές βλάβες (Bishop, 1994 Leonard, Bortolini, Caseli, McGregor & Sabbadini, 1992 Masterson & Kamhi, 1992 Panagos & Prelock,

1982 Scott, 1994). Οι πηγές αυτών των γραμματικών λαθών μπορεί να είναι είτε οι *δυσκολίες αποθήκευσης* είτε οι *δυσκολίες ανάκτησης*. Όμως, επειδή η μεταβλητότητα, στη χρήση των σωστών λεκτικών μορφών, μπορεί να προτείνει υφισταμένη ικανότητα γι' αυτές τις μορφές (Bishop, 1994), οι συγγραφείς έχουν υποθέσει ότι αυτοί οι μαθητές που παρουσιάζουν μόρφο – συντακτικές δυσκολίες μπορεί να έχουν υφιστάμενες δυσκολίες προσέγγισης ή ανάκτησης (Connell & Stone, 1992 Paul, 1992 Rice & Bode, 1993 Scott, 1994). Η ετερογενής φύση του προβλήματος, που παρουσιάζεται σε παιδιά με συγκεκριμένες γλωσσικές δυσκολίες, (McGregor & Leonard, 1995 Paul, 1992 Scott, 1994) προτείνει ότι θα ωφελούνταν από μια βαθιά αξιολόγηση στην εύρεση λέξεων, που θα βοηθούσε στο ξεκαθάρισμα της φύσης των γλωσσικών δυσκολιών.

1.13.4 Τα Παιδιά με Διαταραχές Ροής.

Η σχέση ανάμεσα στις ικανότητες εύρεσης λέξεων και στις διαταραχές ροής, *ιδιαίτερα στον τραυλισμό*, έχει εξεταστεί. Γενικά, οι ερευνητικές και οι κλινικές μελέτες έχουν αναφέρει αντικρουόμενα αποτελέσματα, προτείνοντας ότι κάποια αλλά όχι όλα από τα παιδιά που αντιμετωπίζουν διαταραχές ροής μπορεί να έχουν αδύναμες ικανότητες στην εύρεση λέξεων (Boysen & Cullinan, 1971 P. Johnson, 1991 MacDonald & Beale, 1989 Moore, Craven & Farber, 1982 Telser, 1971 Telser & Rutherford, 1970 Weuffen, 1961). Εξαιτίας της αβεβαιότητας, σε ότι αφορά τη σχέση μεταξύ των δυσκολιών εύρεσης λέξεων και των διαταραχών ροής, οι νέοι με δυσκολία στην ευφράδεια θα πρέπει να αξιολογηθούν επίσης για πιθανές δυσκολίες στην εύρεση λέξεων.

1.13.5 Τα Παιδιά με Γνωστή Εγκεφαλική Παθολογία.

Μια αξιολόγηση για τις ικανότητες εύρεσης λέξεων των νέων με γνωστές εγκεφαλικές δυσλειτουργίες θα ήταν απαραίτητη, επειδή οι δυσκολίες εύρεσης λέξεων έχουν αναφερθεί ευρέως ανάμεσα σε παιδιά και με εκ γενετής και με επίκτητες καταστάσεις (Aram, 1993 Aram, Ekelman, & Whitaker, 1987 Campbell & Dollaghan, 1990 Dennis, 1992 Dennis, Hendrick, Hoffman & Humphreys, 1987). Για παράδειγμα, ο Dennis (1992) υποστήριξε ότι η ικανότητα εύρεσης λέξεων των παιδιών με υδροκεφαλισμό, που προκύπτει από ανώμαλη εγκεφαλική ανάπτυξη στα πρώτα χρόνια της ζωής, επηρεάζεται αν και δεν βλάπτεται εξίσου.

Τα παιδιά και οι έφηβοι με επίκτητο τραύμα στο κεφάλι έχουν αναφερθεί ότι παρουσιάζουν αδυναμίες στην περιγραφή των αντικειμένων και στα τεστ της ευφράδειας της ονομασίας (Ewing – Cobbs, Fletcher, Landry & Levin, 1985). Στην πραγματικότητα, ο Dennis (1992) ανέφερε ότι ακόμα και οι ήπιοι τραυματισμοί μπορεί να παράγουν δυσκολίες εύρεσης λέξεων με αποτέλεσμα να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή μάθηση (δηλαδή αρκετά χρόνια μετά το τραύμα, οι μαθητές με κακές ικανότητες ομιλίας παρουσίασαν δυσκολίες στην εύρεση λέξεων εξαιτίας των δυσκολιών στην προσέγγιση πληροφοριών από την μακρόχρονη μνήμη). Ο Dennis (1980) επίσης παρατήρησε βαθιές δυσκολίες εύρεσης λέξεων στα πλαίσια μεμονωμένων λέξεων και ομιλίας σε ένα παιδί που είχε υποστεί εγκεφαλικό.

1.13.6 Τα Παιδιά με ΔΕΠ/Υ.

Οι Riccio και Hynd (1993) ανέφεραν ότι υπάρχει μια υψηλή εμφάνιση διαταραχών γλώσσας σε παιδιά, τα οποία αναφέρονται στις κλινικές, ως αποτέλεσμα των δυσκολιών συμπεριφοράς. Αντίστροφα, οι πιο συχνές ψυχιατρικές διαταραχές που συνδέονται με τις γλωσσικές δυσκολίες και τις δυσκολίες στην ομιλία έχουν αναφερθεί ότι είναι η *έλλειψη προσοχής και η διαταραχή υπερκινητικότητας (ADHD)* (A.J. Love & Thompson, 1988). Αν και οι συγγραφείς έχουν υποθέσει τη σύνδεση ανάμεσα στις δυσκολίες γλώσσας και συμπεριφοράς δεδομένη, η σχέση τους δεν είναι ακόμα ξεκάθαρη (Baker & Cantwell, 1987). Τα πιο κοινά γλωσσικά προβλήματα που αναφέρονται στους μαθητές με ADHD είναι οι αδυναμίες στην ακουστική κατανόηση και στη γλωσσική επεξεργασία (Baker & Cantwell, 1990), ενώ λίγα αναφέρονται σε ότι αφορά τις ικανότητες εύρεσης λέξεων. Έτσι, φαίνεται ότι οι

μαθητές που διαγνώστηκαν ότι έχουν ADHD και γλωσσικά προβλήματα, θα ωφελούνταν από μια βαθιά αξιολόγηση στην εύρεση λέξεων προκειμένου να βοηθήσουν στο ξεκαθάρισμα της φύσης των γλωσσικών δυσκολιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Κεφάλαιο 2^ο: Το TWF – 2 (Test of Word Finding).

2.1 Παρουσίαση του TWF – 2 (TEΛ – 2 για την Ελληνική Γλώσσα).

Το TEΛ – 2, *Τεστ Εύρεσης Λέξεων*, της Diane J. German αναπτύχθηκε ως ένα εργαλείο για την αξιολόγηση των ικανοτήτων εύρεσης λέξεων των παιδιών. Το TEΛ – 2 αποτελείται από δυο συστατικά μέρη. Το **πρώτο μέρος** είναι η τυποποιημένη αξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει διαδικασίες για τον υπολογισμό του Πηλίκου της Εύρεσης Λέξεων, βασισμένη στην ακρίβεια και την ταχύτητα του μαθητή κατά την διάρκεια ανάκτησης μεμονωμένων λέξεων. Το **δεύτερο μέρος** είναι η ανεπίσημη αξιολόγηση, η οποία αποτελείται από τέσσερις, για την *Προκαταρκτική μορφή*, ή πέντε, για την *Αρχική και Ενδιάμεση μορφή*, συμπληρωματικές αναλύσεις, ώστε να διερευνήσει επιπλέον τις ικανότητες εύρεσης λέξεων του μαθητή. Κάθε συστατικό μέρος του TEΛ – 2 τονίζεται σε αυτό το τμήμα και απεικονίζεται στο διάγραμμα ροής της αξιολόγησης του TEΛ – 2.

Το TEΛ – 2 χρειάζεται περίπου 20 με 30 λεπτά για να χορηγηθεί. Ο χρόνος θα πρέπει να προγραμματίζεται, έτσι ώστε ολόκληρο το τεστ να μπορεί να χορηγηθεί σε μια συνεδρία. Για να επιτευχθεί μια έγκυρη παρουσίαση, ο εξεταστής θα πρέπει να παρουσιάζει κάθε εικονογραφημένο ερέθισμα αμέσως, ακολουθώντας την απόκριση του παιδιού ή μετά από την κατανεμημένη χρονική περίοδο.

2.1.1 Η Περιγραφή της Τυποποιημένης Αξιολόγησης.

- **Τμήμα 1:.....Ονομασία Εικόνων – Ουσιαστικά.**

Το πρώτο τμήμα σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει την ακρίβεια και την ταχύτητα ενός μαθητή, όταν ονομάζει τα ουσιαστικά των στοχευόμενων λέξεων, στα οποία αναφέρεται μια εικόνα. Οι στοχευόμενες λέξεις αποτελούνται από σύνθετα ουσιαστικά και από μονοσύλλαβες ως τετρασύλλαβες λέξεις από διαφορετικές σημασιολογικές κατηγορίες.

- **Τμήμα 2:.....Ονομασία Συμπλήρωσης Πρότασης.**

Στο δεύτερο τμήμα σχεδιάστηκαν αντικείμενα για να αξιολογήσουν την ακρίβεια ενός μαθητή, όταν ονομάζει στοχευόμενες λέξεις σε ένα ακουστικό σχέδιο κλειστού τύπου. Από τους μαθητές ζητείται να συμπληρώσουν μια πρόταση, αφού πρώτα έχει διαβαστεί από τον εξεταστή, ονομάζοντας την στοχευόμενη λέξη που θα συμπλήρωνε την πρόταση με τον καλύτερο τρόπο.

- **Τμήμα 3:.....Ονομασία Εικόνων – Ρήματα.**

Το τρίτο τμήμα αξιολογεί την ακρίβεια ενός μαθητή να ονομάσει λέξεις δραστηριότητας και εξετάζει πόσο καλά το μορφολογικό σύστημα του μαθητή αντιδρά σε αυξημένο άγχος εύρεσης λέξεων. Στους μαθητές παρουσιάζονται εικόνες που απεικονίζουν ρήματα είτε σε χρόνους διαρκείας είτε σε μορφές αορίστων είτε και στα δυο. Για να εκμαιεύσει τις μορφές διαρκείας, ο εξεταστής ρωτάει τον μαθητή να του πει, τι κάνει το πρόσωπο ή το αντικείμενο, λέγοντας: «Τι κάνει αυτός ή αυτή»; Για να εκμαιεύσει τους αορίστους, ο εξεταστής ζητάει από το μαθητή να του πει, τι

μόλις έκανε το άτομο στην εικόνα, λέγοντας «Αυτός (ή αυτή) μόλις _____».

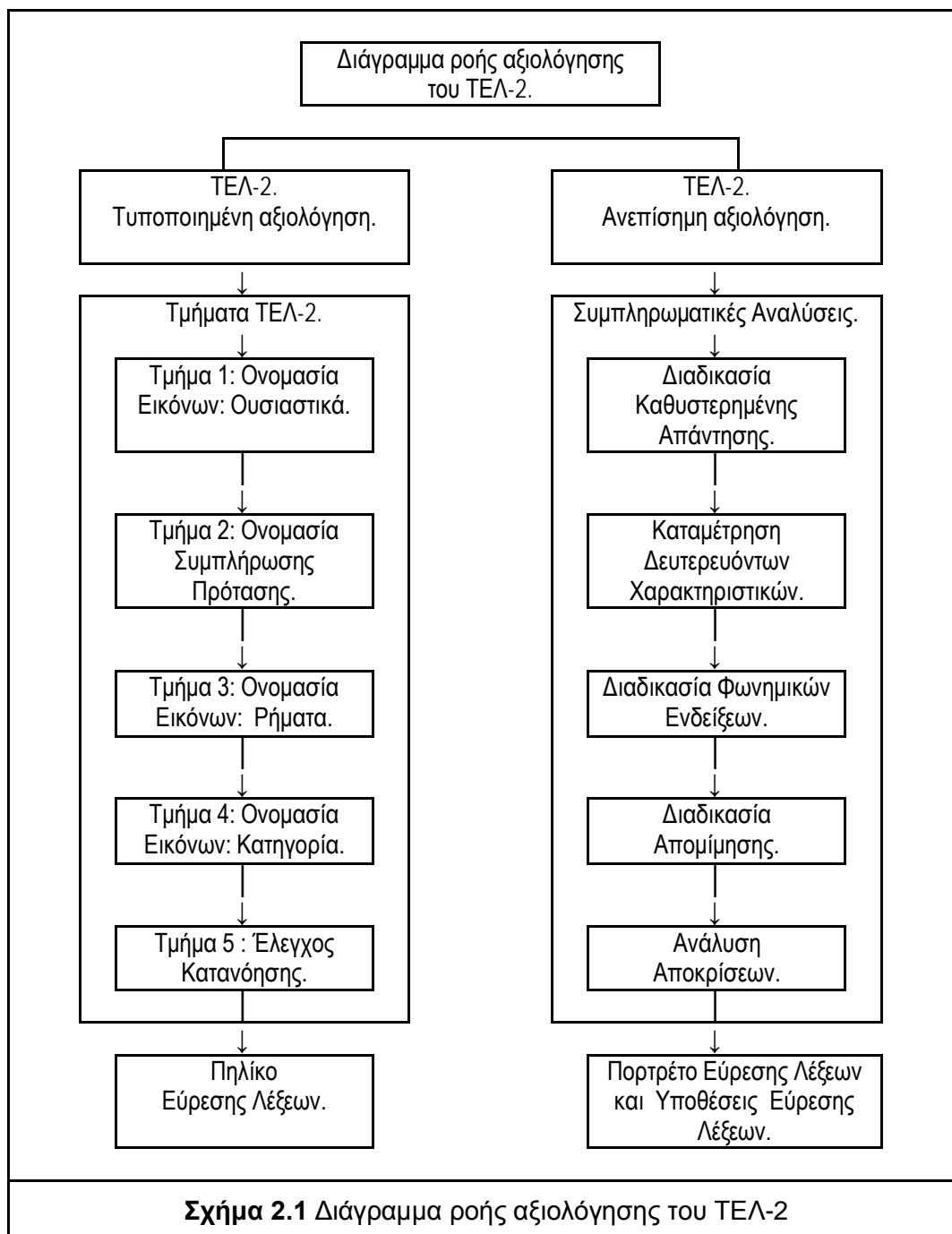
▪ **Τμήμα 4. Ονομασία Εικόνων – Κατηγορίες.**

Το τέταρτο τμήμα αξιολογεί την ακρίβεια και την ταχύτητα ενός μαθητή, όταν ονομάζει αντικείμενα και κατηγορίες, στις οποίες ανήκει το αντικείμενο. Οι εικόνες σε αυτό το τμήμα αντιπροσωπεύουν λέξεις σε πολλαπλά επίπεδα, ότι συμπεριλαμβάνεται (π.χ. ανανάς) μέσα σε μια κατηγορία (π.χ. φρούτα, φαγητά). Ζητείται από τους μαθητές να ονομάσουν μια εικόνα ενός αντικειμένου ή την κατηγορία που αντιπροσωπεύει μια ομάδα αντικειμένων στη σελίδα ή και τα δυο.

▪ **Τμήμα 5: Έλεγχος Κατανόησης.**

Αφού έχουν χορηγηθεί τα τέσσερα τμήματα ονομασίας, όλα εκ των οποίων παρουσιάζονται στο *Εικονογραφημένο Βιβλίο Αξιολόγησης Εύρεσης Λέξεων*, ο εξεταστής χρησιμοποιεί το *Εικονογραφημένο Βιβλίο Ελέγχου Κατανόησης* για να εξετάσει την κατανόηση των αντικειμένων, που δεν κατάφερε ο μαθητής να ονομάσει κατά τη διάρκεια του τεστ. Ο σκοπός του ελέγχου της κατανόησης των στοχευόμενων λέξεων ενός μαθητή είναι να επανελέγξει εάν αυτός ή αυτή γνωρίζει τη σημασία των λέξεων που αυτός ή αυτή δεν ονόμασε στο τμήμα ονομασίας του ΤΕΛ – 2.

Η αξιολόγηση της κατανόησης είναι σημαντική, γιατί ένα λάθος ονομασίας δεν μπορεί να οριστεί σαν ένα λάθος εύρεσης λέξεων και επειδή επιβεβαιώνει το, εάν κάποιος δεν είναι λογικά σίγουρος, ότι ο μαθητής γνωρίζει την στοχευόμενη λέξη.



2.1.2 Η Περιγραφή της Ανεπίσημης Αξιολόγησης.

Οι Συμπληρωματικές Αναλύσεις παρέχονται σαν διαδικασίες συνεχούς παρακολούθησης στα μέτρα εύρεσης λέξεων του ΤΕΛ – 2. Τέσσερις αναλύσεις γίνονται όταν δίνεται η *Προκαταρκτική Μορφή* και πέντε όταν δίνεται η *Αρχική* ή η *Ενδιάμεση Μορφή*. Ο εξεταστής κερδίζει κριτικές πληροφορίες από αυτές τις αναλύσεις, οι οποίες θα εμπλουτίσουν τις ερμηνείες της απόδοσης του τεστ ενός μαθητή και θα βοηθήσουν να διαμορφώσει ένα σχέδιο μεσολάβησης της εύρεσης λέξης. Δυο από τις ανεπίσημες αναλύσεις, η *διαδικασία Καθυστερημένης Απόκρισης* και το *Συμπλήρωμα των Δευτερευόντων Χαρακτηριστικών*, συνεισφέρουν στην ερμηνεία του Πηλίκου της Εύρεσης Λέξεων. Οι υπόλοιπες τρεις ανεπίσημες αναλύσεις, η *διαδικασία των Φωνημικών Ενδείξεων*, η *διαδικασία Μίμησης* και η *ανάλυση Απόκρισης* εξερευνούν τη φύση των λαθών της εύρεσης λέξεων.

Διαδικασία Καθυστερημένης Απόκρισης.

Η *Διαδικασία Καθυστερημένης Απόκρισης* χρησιμοποιείται για να κρίνει εάν ο μαθητής είναι ικανός να ανακτήσει μια στοχευόμενη λέξη μέσα σε τέσσερα δευτερόλεπτα. Αφού συμπληρώσει τον αριθμό των αντικειμένων, στα οποία εκτιμήθηκε ότι η απόκριση του μαθητή καθυστέρησε τέσσερα δευτερόλεπτα ή παραπάνω, ο εξεταστής υπολογίζει το ποσοστό των εσφαλμένων καθυστερημένων αποκρίσεων.

Καταμέτρηση Δευτερευόντων Χαρακτηριστικών.

Ο σκοπός της *Καταμέτρησης των Δευτερευόντων Χαρακτηριστικών* είναι να σημειώσει την παρουσία των συμπεριφορών (π.χ. χειρονομίες και επιπλέον εκφράσεις), που συχνά συνοδεύουν τις δυσκολίες εύρεσης λέξεων. Η παρουσία αυτών των συμπεριφορών μπορεί να δείχνει ότι ο μαθητής ξέρει την έννοια της στοχευόμενης λέξης (π.χ. «Περίμενε, το ξέρω» ή μιμείται μια πράξη που συνδέεται

με τη στοχευόμενη λέξη) ή έχει γνώση των ήχων της στοχευόμενης λέξης αλλά δυσκολεύεται να την ανακτήσει.

Διαδικασία Φωνημικών Ενδείξεων.

Ο σκοπός της Διαδικασίας των Φωνημικών Ενδείξεων είναι να αξιολογήσει εάν η ανάκτηση ενός μαθητή βοηθιέται, όταν παρέχεται ο αρχικός ήχος ή συλλαβή της στοχευόμενης λέξης. Μπορεί να παρέχει γνώση στην υφιστάμενη φύση των δυσκολιών εύρεσης λέξεων ενός μαθητή.

Διαδικασία Μίμησης.

Ο σκοπός της Διαδικασίας Μίμησης είναι να δούμε εάν οι μαθητές είναι ικανοί να μιμηθούν δυσύλλαβες και πολυσύλλαβες στοχευόμενες λέξεις στην αξιολόγηση ακρίβειας. Όταν αντιπαρατίθενται οι παρατηρήσεις από την Διαδικασία Μιμητισμού με τις αξιολογήσεις ακρίβειας, παρέχουν στους εξεταστές μια σύγκριση ανάμεσα στην ικανότητα ενός μαθητή να ανακτήσει μια στοχευόμενη λέξη και στην ικανότητα του να μιμηθεί την ίδια λέξη. Επειδή οι μαθητές με προβλήματα άρθρωσης έχουν δυσκολίες μίμησης του λεξιλογίου, αυτή η διαδικασία βοηθάει τον εξεταστή να αποκλείσει την παρουσία προβλημάτων άρθρωσης που μπορεί να αποτελούν τη βάση της αποτυχίας κάποιων μαθητών να ονομάσουν την στοχευόμενη λέξη.

Ανάλυση Απόκρισης.

Ο σκοπός της Ανάλυσης Απόκρισης είναι να παρέχει στον εξεταστή μια διαδικασία ανεπίσημης αξιολόγησης, αναλύοντας τις λανθασμένες αποκρίσεις ενός μαθητή στο ΤΕΛ – 2. Η Ανάλυση Απόκρισης, για το τμήμα Ουσιαστικών του ΤΕΛ – 2, κατευθύνει τον εξεταστή να κατηγοριοποιήσει τις αντικαταστάσεις των στοχευόμενων λέξεων των μαθητών προκειμένου να διαμορφώσει υποθέσεις όσον αφορά τη πηγή των δυσκολιών της εύρεσης λέξεων. Η Ανάλυση Απόκρισης, για το τμήμα Ρημάτων του ΤΕΛ – 2, κατευθύνει τον εξεταστή να αναλύσει τα πρότυπα

λαθών των μαθητών, όταν ονομάζουν ρήματα, προκειμένου να καταλάβουν την επίδραση του άγχους της εύρεσης λέξεων στα μορφολογικά συστήματα των μαθητών.

2.1.3 Η Βαθμολόγηση του TEA – 2.

Η Βαθμολόγηση των Τμημάτων 1 και 4 του TEA – 2.

Η βαθμολόγηση σ' αυτά τα τμήματα γίνεται με τη χρήση δύο αριθμών: «0» και «1». Με το βαθμό «1» βαθμολογείται κάθε σωστή απάντηση που δόθηκε σε χρόνο μικρότερο των 4 δευτερολέπτων και καταγράφεται στη στήλη με την ονομασία «Ακρ. (δηλαδή: Ακριβής) σε < 4 sec» του *Φυλλαδίου Καταγραφής του Εξεταστή*. Η βαθμολογία «1», επειδή δηλώνει ότι ο/η εξεταζόμενος/η γνωρίζει τη λέξη, καταγράφεται και στη στήλη *Ελέγχου Καταν.* (δηλαδή: Κατανόησης).

Με το βαθμό «0» βαθμολογούνται οι λανθασμένες απαντήσεις ή μια «μη απάντηση». Η καταγραφή εδώ γίνεται ως εξής: Όλες οι λανθασμένες απαντήσεις, όχι οι στοχευόμενες λέξεις, καταγράφονται και σημειώνονται με το σύμβολο «ΜΑ» για τις μη απαντήσεις ή «ΔΓ» για την απάντηση «Δε Γνωρίζω» στη στήλη «*Απάντηση Μαθητή*», δηλαδή στο κελί που αντιστοιχεί με τη στοχευόμενη λέξη, στο *Φυλλάδιο Καταγραφής του Εξεταστή*.

Σε περίπτωση αντικατάστασης των στοχευόμενων λέξεων, η απάντηση καταγράφεται και βαθμολογείται με «0», ως λάθος (Σχήμα 2.1 *μικρόφωνο-ομιλητής*), εκτός και αν περιλαμβάνεται στον κατάλογο λαθών και αποδεκτών αντικαταστάσεων για τις στοχευόμενες λέξεις κάθε μορφής που υπάρχουν στο Παράρτημα Β.

Κάτι που αξίζει να σημειωθεί και να τονιστεί είναι ότι *πάντα πρέπει να καταγράφεται και να βαθμολογείται η πρώτη απάντηση του εξεταζόμενου*. Όποια πιθανή διόρθωση και να γίνει από τον εξεταζόμενο δε λαμβάνεται υπόψη, ακόμα κι αν είναι σωστή. Αν, για παράδειγμα (βλέπε Πίνακα 2.1), ένας μαθητής, στη θέα της εικόνας ενός καγκουρό αποκριθεί «*άλογο, όχι, καγκουρό εννοώ*», ο εξεταστής

βαθμολογεί την απόκριση με «0» και καταγράφει την πλήρη απάντηση στη στήλη των απαντήσεων.

Στο σχήμα 2.1 που ακολουθεί, δίνεται ένα παράδειγμα συμπληρωμένου φύλλου καταγραφής για το Τμήμα 1: *Ονομασία Εικόνων – Ουσιαστικά*.

Μέρος IV: Καταγραφή Απόδοσης Αντικειμένου									
Τμήμα 1: Ονομασία Εικόνων: Ουσιαστικά									
Θέμα #	Παράδειγματα Λέξεων	Απάντηση Μαθητών	Μετρήσεις Εύρεσης Λέξεων		Άτυπες Αξιολογήσεις				
			Ακρ. Σε <4 sec (0.1)	Έλεγχος Καταν. (0.1)	Κ.Α ≥ 4 sec (x √)	Δευτ. Χαρ. √	Φων. νύξεις (+, -)	Μίμηση (+, -)	Κώδικας Απόκρ. (S, P, P ER, NR)
A.	Δέντρο								
B.	Φύλλα								
Γ.	Σκύλος								
Δ.	Μπάλα								
Στοχευόμενες Λέξεις									
1	Καγκουρό	Άλογο, όχι καγκουρό	0						
2.	Φιστίκι		1						
3.	Βέλος	Βέλος	0		√				
4	Κατσίκια		1						
5	Κάκτος		1						
6	Μικρόφωνο	Ομιλητής	0						
7	Καρφί		1						
8	Βελόνα		1						
9	Διαμάντι		1						
10	Σανδάλι	Παπούτσι	0						
11	Άγαλμα		1						
12	Τριαντάφυλλο	Λουλούδι	0						
13	Ιγκλού		1						
14	Αγκώνας		1						
15	Μούσι	Μουστάκι	0						
16	Πετάλι		0						
17	Υποβρύχιο		1						
18	Σκιάχτρο		1						
19	Πέταλο	Κόκαλο Παπουτσιού	0						
20	Αριθμομηχανή	Γραφομηχανή	0						
21	Κιάλια	Binoscers	0						
22	Μαριονέτα		1						
Σύνολο			12						
			Πρώτη Βαθμολ.	Συγκρ. Βαθμολ.					
<p>Σημείωση Ακρ. < 4 sec = Ακρίβεια σε λιγότερο από 4 δευτερόλεπτα (Accuracy in < 4 sec), Έλεγχος Καταν. = Έλεγχος Κατανόησης (Comprehension Check), Καθ. Απ. = Καθυστερημένη Απόκριση ≥ 4 δευτερόλεπτα (Delayed Response in ≥ seconds), Δευτερ.Χαρ.= Δευτερεύοντα Χαρακτηριστικά (Secondary Characteristics), Φων.Στ. = Φωνημικά Στοιχεία (Phonemic Cue), Κωδ.Αποκ. = Κώδικας Απόκρισης (Response Code), S = Σχετική Σημασιολογική Αντικατάσταση (Semantically Related Substitution), P=Σχετική Φωνητική Αντικατάσταση (Phonetically Related Substitution), PER= Εννοιολογική Αντικατάσταση (Perceptual Substitution), Κ.Α =Αντικατάσταση Καμίας Απόκρισης (No Response Type Substitution)</p>									
<p>Σχήμα 2.2 Υπολογισμός της ακρίβειας των πρώτων βαθμών στο Τμήμα 1 για ένα μαθητή της δεύτερης βαθμίδας (Αρχική Μορφή, Φυλλάδιο Καταγραφής του Εξεταστή, σελ.2)</p>									

Η Βαθμολόγηση του Τμήματος 2 του ΤΕΛ – 2.

Για το τμήμα δύο, ισχύουν ότι και για τα τμήματα ένα και τέσσερα, με εξαίρεση, για κάθε βαθμολογία «1», εισάγεται ο αριθμός «1» και στη στήλη «Συνολ. Κατ. (Comp.Sum)» (δηλαδή καταλαμβάνει την πρόταση και τη λέξη) στο Φυλλάδιο Καταγραφής του Εξεταστή.

Η Βαθμολόγηση του Τμήματος 3 του ΤΕΛ – 2.

Για το τμήμα τρία, όσον αφορά τα βασικά μέρη, η καταγραφή και η βαθμολόγηση γίνονται με τρόπο παρόμοιο αυτού που ακολουθείται στα τμήματα ένα, δύο και τέσσερα του τεστ. Ο εξεταζόμενος καλείται να αποκριθεί εντός των 4 δευτερολέπτων. Η βαθμολογία γίνεται με τη χρήση των αριθμών «1» για τις σωστές απαντήσεις και «0» για τις λανθασμένες ή τις «μη απαντήσεις». Για την Προκαταρκτική Μορφή, ο εξεταστής σημειώνει «1» ή «0» στο τετράγωνο δίπλα από τη μορφή διαρκείας “-ing” της στοχευόμενης λέξης (ρήματος), προκειμένου να δείξει εάν ο μαθητής πέρασε ή απέτυχε στο θέμα. Για τη Βασική και την Ενδιάμεση Μορφή, ο εξεταστής γράφει «1» ή «0» τόσο στο τετράγωνο δίπλα από τη μορφή του χρόνου διάρκειας “-ing” όσο και στο τετράγωνο δίπλα από τη μορφή του αορίστου της στοχευόμενης λέξης, για να δείξει εάν ο μαθητής πέρασε ή απέτυχε στο θέμα του τεστ. Για να λάβει βαθμολογία «1» στο θέμα του τμήματος τρία της Βασικής και της Ενδιάμεσης Μορφής, ο μαθητής πρέπει να πει σωστά τόσο τη μορφή διαρκείας όσο και τη μορφή αορίστου του στοχευόμενου ρήματος ή μια αποδεκτή αντικατάσταση, όπως καταγράφεται στο Παράρτημα Β. Όλοι οι άλλοι συνδυασμοί βαθμολογιών (1 και 0, 0 και 1, ή 0 και 0) λαμβάνουν βαθμό «0», γι’ αυτό το θέμα, στη στήλη «Περ. Ακρ.» (δηλαδή Περίληψη Ακρίβειας) του Φυλλαδίου του Εξεταστή. Επειδή ο βαθμός «1» δηλώνει ότι ο εξεταζόμενος γνωρίζει τη λέξη, ο εξεταστής οφείλει να καταχωρήσει τη βαθμολογία «1» και στη στήλη «Ελεγχ. Κατανόησης» για κάθε στοχευόμενη λέξη. Όπως και στα άλλα τμήματα, βαθμολογείται πάντα η πρώτη απάντηση του εξεταζόμενου ενώ οι διορθώσεις από τον ίδιο τον εξεταζόμενο των πρώτων αποκρίσεων βαθμολογούνται ως λανθασμένες. Οι αντικαταστάσεις των

στοχευόμενων λέξεων, εάν δεν είναι καταγεγραμμένες ως αποδεκτές αντικαταστάσεις στο Παράρτημα Β, βαθμολογούνται με «0», ως λάθος. Οι λανθασμένες απαντήσεις καταγράφονται στο *Φυλλάδιο Καταγραφής του εξεταστή*, στη στήλη «Απάντηση Μαθητή», στο κελί που αντιστοιχεί στη στοχευόμενη λέξη.

Μέρος II: Καταγραφή Βαθμολογίας				
Τμήμα	Πρώτοι Βαθμοί	Βαθμολογία Κατανόησης		
1. Ονομασία Εικόνων: Ουσιαστικά	12	22		
2. Ονομασία Συμπλήρωσης Προτάσεων	5	8		
3. Ονομασία Εικόνων: Ρήματα	7	13		
4. Ονομασία Εικόνων: Κατηγορίες	16	27		
Σύνολο	40	70	63	
			Εάν η Βαθμολογία Κατανόησης είναι 62 ή λιγότερο βλέπε τις Άτυπες Αναλύσεις στις σελίδες 63-64 στο εγχειρίδιο. Εάν η Βαθμολογία Κατανόησης είναι 63 ή μεγαλύτερο χρησιμοποιήστε τους Κανονικοποιημένους Πίνακες για να υπολογίσετε το Πηλίκο Εύρεσης Λέξης και το % Ποσοστό κατάταξης.	
Πηλίκο Εύρεσης Λέξης	79	}←		
% Ποσοστό Βαθμού	8			
Σχήμα 2.2. Υπολογισμός της συνολικής πρώτης βαθμολογίας και Βαθμολογίας Κατανόησης για ένα μαθητή της δεύτερης βαθμίδας (Βασική Μορφή, Φυλλάδιο Καταγραφής Εξεταστή, σελ.1)				

Αφού γίνει η καταγραφή των αποτελεσμάτων του κάθε τμήματος του ΤΕΛ – 2, ο εξεταστής αντιγράφει τα αποτελέσματα της πρώτης, πρόχειρης, βαθμολόγησης (αριθμός θεμάτων που πήραν το βαθμό «1»), για κάθε τμήμα στο κατάλληλο κελί στο *Μέρος II, Καταγραφή Βαθμών*, που βρίσκεται στην πρώτη σελίδα του *Φυλλαδίου Καταγραφής του Εξεταστή* (βλέπε Σχήμα 2.2). Στη συνέχεια, ο εξεταστής εξάγει το άθροισμα των τμημάτων των πρώτων βαθμολογιών με σκοπό να βγάλει τη *Συνολική Βαθμολογία*. Έπειτα την καταχωρεί στον χώρο που παρέχεται για το σκοπό αυτό.

Όσον αφορά τις βαθμολογίες των τεσσάρων τμημάτων ονομασίας, μόνο η *Τελική Βαθμολογία* είναι άξια χρήσης για να ληφθούν κανονικοποιημένες βαθμολογίες. Οι πρώτες βαθμολογίες, οι πρόχειρες, δεν είναι από μόνες τους σημαντικές.

Ο Έλεγχος Κατανόησης.

Ο εξεταστής, αφού αξιολογήσει την ικανότητα ενός μαθητή στην ονομασία λέξεων, στα θέματα του ΤΕΛ – 2, πρέπει να ελέγξει και να πιστοποιήσει εάν ο εξεταζόμενος γνωρίζει τη στοχευόμενη λέξη που απέτυχε να ονομάσει. Συγκεκριμένες οδηγίες, για την αξιολόγηση της κατανόησης, περιλαμβάνονται στο *Βιβλίο Εικόνων* για τον Έλεγχο Κατανόησης.

Οι Γενικές Κατευθυντήριες Γραμμές για τον Έλεγχο Κατανόησης.

Υπάρχει μια σειρά γενικών κατευθυντήριων γραμμών, για τη διαχείριση του ελέγχου κατανόησης, που οφείλει να ακολουθήσει ο εξεταστής και είναι οι παρακάτω:

- ✓ Στην αρχή, γίνεται έλεγχος της κατανόησης του εξεταζόμενου σε όλα τα θέματα των τμημάτων που εξετάστηκε και η βαθμολογία του ήταν «0». Ο εξεταστής επιστρέφει στο τμήμα ένα του *Φυλλαδίου Καταγραφής του Εξεταστή*, σημειώνει τις λανθασμένες απαντήσεις και στη συνέχεια περνάει στο *Βιβλίο Εικόνων για τον Έλεγχο Κατανόησης*, σε κάθε εικόνα που ο εξεταζόμενος αποκρίθηκε λανθασμένα. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται για τα τμήματα δύο, τρία και τέσσερα.
- ✓ Στις περιπτώσεις που οι εικόνες είναι δυο μαζί στη σελίδα, ο εξεταστής μπορεί να καλύψει τη μία εικόνα με ένα κομμάτι λευκό χαρτί, προκειμένου να διευκολύνει τον εξεταζόμενο στη συγκέντρωσή του στη σωστή εικόνα.

- ✓ Στη συνέχεια, ο εξεταστής δείχνει στον εξεταζόμενο μια σειρά εικόνων σχετικών με το θέμα, για το οποίο ο εξεταζόμενος δεν εκδήλωσε κατανόηση και του ζητείται να δείξει τη σωστή εικόνα. Σημειώνεται ότι, μόνο δεικτικές αποκρίσεις χρειάζονται. Ανάλογα με την απάντηση που θα δώσει ο εξεταζόμενος, δηλαδή αν είναι λάθος ή σωστή, ο εξεταστής βαθμολογεί με «0» ή «1» αντίστοιχα. Η βαθμολογία καταγράφεται στη στήλη «Έλεγχ. Καταν.».
- ✓ Τέλος, αφού αξιολογηθεί η κατανόηση των στοχευόμενων λέξεων σε όλα τα θέματα που έκανε λάθος ο εξεταζόμενος, ο εξεταστής αθροίζει τους βαθμούς «1» της στήλης «Έλεγχ. Καταν.» για κάθε τμήμα και καταχωρεί το κάθε σύνολο στη στήλη «Έλεγχ. Καταν.» στη σειρά του κάθε τμήματος στο *Φυλλάδιο Καταγραφής του Εξεταστή*.
- ✓ Υπάρχουν ορισμένες περιπτώσεις, που ενώ η απάντηση του εξεταζόμενου είναι λάθος, δεν χρειάζεται να γίνει επανέλεγχος σχετικά με την κατανόηση της στοχευόμενης λέξης και αυτό γιατί ο εξεταζόμενος έδειξε ότι γνωρίζει τη λέξη μέσω άλλων τρόπων. Τέτοιες περιπτώσεις είναι:
 - Στη πρώτη περίπτωση, ο εξεταζόμενος μπορεί να έδωσε ανακριβή πρώτη απάντηση και στη συνέχεια να τη διόρθωσε μόνος του. Μπορεί η απάντηση να εκλήφθηκε ως λανθασμένη αλλά το γεγονός ότι διορθώθηκε από τον ίδιο τον εξεταζόμενο υποδηλώνει ότι γνωρίζει τη λέξη.
 - Στη δεύτερη περίπτωση, μπορεί ο εξεταστής να εφάρμοσε σε θέματα του τεστ τη *Διαδικασία Φωνημικών Ενδείξεων*, πριν τον έλεγχο για την κατανόηση. Σε τέτοιες περιπτώσεις, αν ο εξεταζόμενος δώσει τη σωστή απάντηση ως αποτέλεσμα κάποιας νύξης, σημαίνει πως υπάρχει κατανόηση της στοχευόμενης λέξης.
- ✓ Επομένως, η βαθμολογία έχει ως εξής: Ο εξεταζόμενος παίρνει «0» για την ακρίβεια ονομασίας, αλλά επειδή έχει εκδηλώσει κατανόηση της λέξης (ακριβή διόρθωση από τον ίδιο ή σωστή ονομασία των λέξεων μετά από μια φωνημική νύξη) παίρνει «1» για την κατανόηση.

Οι Συγκεκριμένες Οδηγίες Ελέγχου Κατανόησης.

Τμήμα 1. :

Ονομασία Εικόνων – Ουσιαστικά.

Αρχικά, ο εξεταστής αξιολογεί την ικανότητα ονομασίας του μαθητή στο ΤΕΛ – 2. Στη συνέχεια, επιστρέφει στο *Φυλλάδιο Καταγραφής του Εξεταστή* στο τμήμα ένα, σημειώνει τα θέματα, στα οποία ο εξεταζόμενος έδωσε λανθασμένη απάντηση και ανοίγει το *Βιβλίο Εικόνων* για τον Έλεγχο Κατανόησης, στις σελίδες που αντιστοιχούν στα σημειωθέντα θέματα. Υπάρχουν τρεις στήλες. Στην **αριστερή** είναι τα θέματα Κατανόησης της Προκαταρκτικής Μορφής, στη **μεσαία** τα θέματα Κατανόησης της Βασικής Μορφής και στη **δεξιά** στήλη τα θέματα Κατανόησης της Ενδιάμεσης Μορφής. Αφού πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση της κατανόησης των λέξεων, που είχε αποτύχει ο εξεταζόμενος να ονομάσει, ο εξεταστής προβαίνει στην άθροιση των βαθμολογιών «1» στη στήλη «Έλεγχ. Καταν.» και εισάγει αυτό το στοιχείο στη θέση Συνολική Βαθμολογία Κατανόησης, στο τέλος του τμήματος.

Τμήμα 2. :

Ονομασία Συμπλήρωσης Πρότασης.

Στο τμήμα δύο, ο εξεταστής καλείται να ελέγξει την κατανόηση του μαθητή αφενός για όλες τις προτάσεις και αφετέρου για όλες τις στοχευόμενες λέξεις που δόθηκαν λανθασμένες αποκρίσεις. Αφού ελεγχθεί η κατανόηση του εξεταζόμενου στην πρόταση και στη λέξη κάθε θέματος, στο οποίο δόθηκε λανθασμένη απάντηση, ο εξεταστής θα πρέπει να βάλει τις βαθμολογίες κατανόησης όλων των λανθασμένων θεμάτων (πρόταση και λέξη) στο τμήμα δύο. Η βαθμολόγηση έχει ως εξής: Ο εξεταζόμενος θα λάβει το βαθμό «1» στη στήλη «Έλεγχ. Καταν.», εάν έχει λάβει βαθμολογία «1» στη κατανόηση της πρότασης και της λέξης, αλλιώς θα λάβει «0», εάν έχει αποτύχει στη κατανόηση ή της πρότασης ή της λέξης ή και στα δύο. Τέλος, ο εξεταστής αθροίζει τις βαθμολογίες με το βαθμό «1». Το αποτέλεσμα εισάγεται στο χώρο της *Βαθμολογίας Κατανόησης*, που βρίσκεται στο τέλος του τμήματος στο *Φυλλάδιο Καταγραφής του Εξεταστή*.

Τμήμα 3. :

Ονομασία Εικόνων – Ρήματα.

Για την *Προκαταρκτική Μορφή*, χρειάζεται να επαληθευτεί μόνο η κατανόηση της μορφής του ρήματος διαρκείας “-ing”. Για τη *Βασική* και την *Ενδιάμεση Μορφή*, χρειάζεται να επαληθευτεί η κατανόηση των λανθασμένων μορφών του ρήματος τόσο του χρόνου διαρκείας “-ing” όσο και του αορίστου “-ed”.

Στη **Φάση 1** του *Ελέγχου Κατανόησης*, ο εξεταστής επιστρέφει στο μέρος της εικόνας, που αντιπροσωπεύει ένα στοχευόμενο ρήμα στη μορφή διαρκείας “-ing”, το οποίο ο μαθητής δεν ονόμασε με ακρίβεια κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης της ονομασίας.

Στη **Φάση 2** για τη *Βασική* και την *Ενδιάμεση Μορφή* μόνο, ο εξεταστής αξιολογεί τη γνώση του μαθητή για τα στοχευόμενα ρήματα, στα οποία δεν ήξερε τον αόριστο. Επειδή οι εικόνες με τη μορφή διαρκείας του ρήματος “-ing” παρουσιάζονται στις λωρίδες στην κορυφή και στις λωρίδες στο τέλος για τα περισσότερα ρήματα κατανόησης, θα πρέπει να πιστοποιηθεί ότι ο μαθητής αναγνώρισε τη σωστή εικόνα σε οποιαδήποτε λωρίδα.

Για τη *Βασική* και την *Ενδιάμεση Μορφή*, ο εξεταστής, αφού ελέγξει την κατανόηση του μαθητή για όλα τα θέματα που έδωσε λανθασμένες απαντήσεις, πρέπει να λάβει υπόψη τις βαθμολογίες του *Ελέγχου Κατανόησης* και για τις μορφές διαρκείας “-ing” και για τους αορίστους του ρήματος. Ο εξεταστής καταχωρεί «1» στη στήλη «Αθρ. Καταν.», εάν ο μαθητής έλαβε βαθμολογία «1» και για τη μορφή διαρκείας “-ing” και για τη μορφή αορίστου του ρήματος, ή «0» στη στήλη «Αθρ. Καταν.», εάν ο μαθητής απέτυχε να κατανοήσει είτε τη μορφή διαρκείας “-ing” είτε την μορφή αορίστου του ρήματος ή και τις δυο. Μετά, ο εξεταστής αθροίζει τις βαθμολογίες «1» στη στήλη «Αθρ. Καταν.» και εισάγει το στοιχείο στο χώρο της *Βαθμολογίας Κατανόησης*, στο τέλος του τμήματος.

Τμήμα 4. :

Ονομασία Εικόνων – Κατηγορίες.

Στο τμήμα τέσσερα, γίνεται αξιολόγηση της γνώσης του εξεταζόμενου σχετικά με τα παραδείγματα και τις στοχευόμενες λέξεις που απέτυχε στο συγκεκριμένο τμήμα. Αφού αξιολογηθούν τα λανθασμένα παραδείγματα, ο εξεταστής κατευθύνει τον εξεταζόμενο στο τεταρτημόριο της σελίδας, όπου αντιπροσωπεύεται η κατηγορία που περιλαμβάνει τη στοχευόμενη λέξη. Μετά την αξιολόγηση των λαθών, στην ονομασία λέξεων κατηγορίας, ο εξεταστής ζητάει από το μαθητή να αναγνωρίσει το τεταρτημόριο, που αντιπροσωπεύει την κατηγορία της στοχευόμενης λέξης. Όπως και στο τμήμα ένα, υπάρχουν τρεις στήλες θεμάτων στη σελίδα που έχει ο εξεταστής μπροστά του, όπου στην **αριστερή** είναι τα θέματα της *Προκαταρκτικής Μορφής*, στη **μεσαία** τα θέματα *Κατανόησης της Βασικής Μορφής* και **δεξιά** τα θέματα της *Ενδιάμεσης Μορφής*.

Τέλος, όπως και στα άλλα τμήματα, ο εξεταστής αφού ολοκληρώσει την επαναξιολόγηση της κατανόησης της στοχευόμενης λέξης που απέτυχε να ονομάσει ο εξεταζόμενος, στη συνέχεια αθροίζει τις βαθμολογίες «1» στη στήλη «Έλεγχ. Καταν.» και εισάγει το αποτέλεσμα στη στήλη για τη *Βαθμολογία Κατανόησης*, στο τέλος της σελίδας του τμήματος.

Η Συνολική Βαθμολογία Κατανόησης.

Αφού ο εξεταστής βγάλει τη *Βαθμολογία Κατανόησης* και για τα τέσσερα τμήματα, τη μεταφέρει στο **Μέρος II**, στο κελί «Καταγραφή Βαθμολογίας», που βρίσκεται στη σελίδα 1 στο *Φυλλάδιο Καταγραφής του Εξεταστή*. Στη συνέχεια, ο εξεταστής γράφει το συνολικό αποτέλεσμα από την άθροιση των τεσσάρων τμημάτων στο κελί, με τίτλο «*Συνολική Βαθμολογία*». Έπειτα ο εξεταστής προβαίνει σε σύγκριση του αποτελέσματος που έχει καταγραφεί στο κελί «Συνολική Βαθμολογία Κατανόησης» με το αποτέλεσμα που τυπώθηκε στη δεξιά πλευρά του κελιού. Ο αριθμός αυτός είναι το σημείο, όπου τα παιδιά στο τυποποιημένο δείγμα

κατανόησαν το 90% των λέξεων στην *Προκαταρκτική* και τη *Βασική Μορφή* και το 95% των λέξεων στην *Ενδιάμεση Μορφή*.

Η *πρώτη*, πρόχειρη, ανεπεξέργαστη *Βαθμολογία* που έλαβε ο εξεταζόμενος αντικατοπτρίζει, σε γενικές γραμμές, τις ικανότητές του στην εύρεση λέξεων. Αυτό βέβαια εξαρτάται από τη *Συνολική Βαθμολογία Κατανόησης* του εξεταζόμενου, εάν δηλαδή, η βαθμολογία είναι ίση ή μεγαλύτερη από τον προσκείμενο αριθμό. Έτσι δίνεται η δυνατότητα, η πρώτη βαθμολογία να μετατραπεί σε **Πηλίο Εύρεσης Λέξης** (ΠΕΛ). Για το λόγο αυτό, λοιπόν, στην περίπτωση που η *Συνολική Βαθμολογία Κατανόησης* του εξεταζόμενου είναι ίση ή μεγαλύτερη από τον προσκείμενο αριθμό, τότε γίνεται χρήση της *Συνολικής Πρώτης Βαθμολογίας* ώστε να αξιολογηθούν οι *Κανονικοποιημένοι Πίνακες* και να αναγνωρισθεί το **Πηλίο Εύρεσης Λέξης** (ΠΕΛ) του εξεταζόμενου. Εάν η *Συνολική Βαθμολογία Κατανόησης* είναι μικρότερη από τον προσκείμενο αριθμό, τότε προβαίνουμε στη συζήτηση των *χαμηλών Βαθμολογιών Κατανόησης* που βρίσκονται στο Κεφάλαιο 6 του εγχειριδίου του ΤΕΛ – 2.

Η Άτυπη Αξιολόγηση (Informal Assessment).

Ένας εξεταστής, για να αποκτήσει μια βαθύτερη κατανόηση των ικανοτήτων εύρεσης λέξεων ενός μαθητή, πρέπει να προχωρήσει πέρα από την *τυποποιημένη αξιολόγηση*. Πέντε άτυπες αναλύσεις παρέχονται γι' αυτό το σκοπό:

- 1. Η Διαδικασία Καθυστερημένης Απόκρισης.**
- 2. Η Καταμέτρηση Δευτερευόντων Χαρακτηριστικών.**
- 3. Η Διαδικασία Φωνημικής Νύξης.**
- 4. Η Διαδικασία Μίμησης.**
- 5. Η Ανάλυση Απόκρισης.**

Αυτές οι αναλύσεις περιγράφονται με τη σειρά που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διαχείρισης του ΤΕΛ – 2.

1. Η Διαδικασία Καθυστερημένης Απόκρισης.

Η Διαδικασία Καθυστερημένης Απόκρισης βοηθάει τον εξεταστή να κάνει τη διαφοροποίηση ανάμεσα σε μια αργή και σε μια γρήγορη ανάκτηση στο ΤΕΛ – 2. Αυτή η διαδικασία υλοποιείται, την ώρα που ο εξεταστής εφαρμόζει τα τμήματα ένα και τέσσερα. Εάν ο εξεταστής πρόκειται να χρησιμοποιήσει τη Διαδικασία της Καθυστερημένης Απόκρισης, ακολουθεί τις κατευθυντήριες γραμμές εφαρμογής:

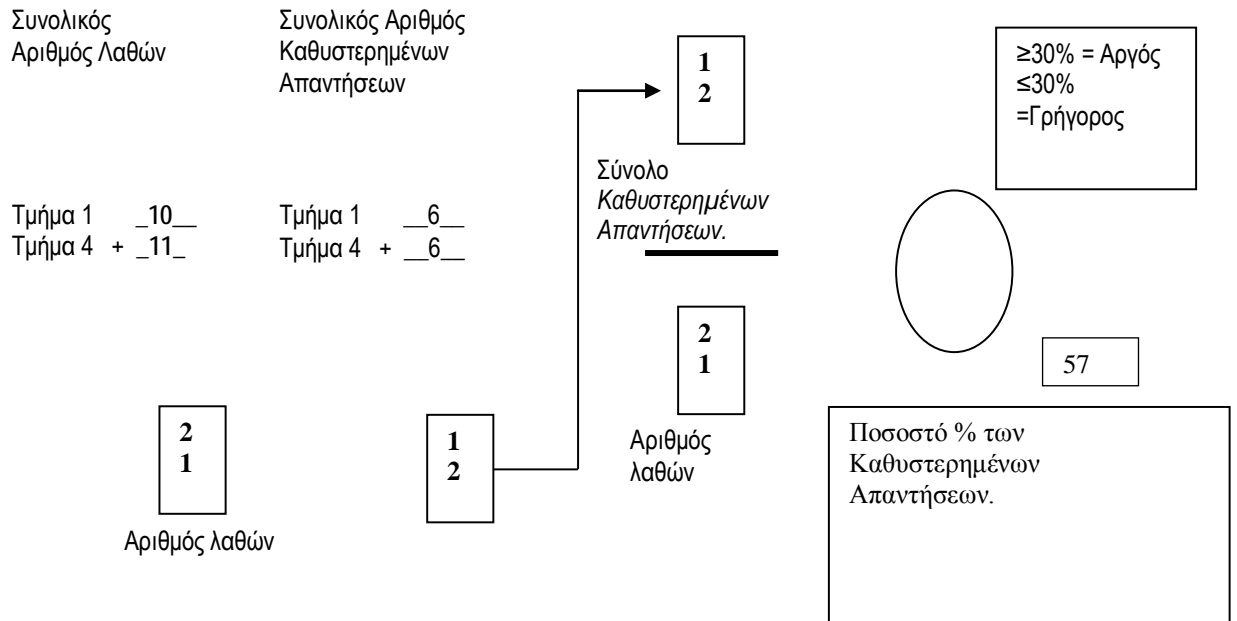
- Καθώς ο μαθητής ονομάζει τις στοχευόμενες λέξεις, ο εξεταστής σημειώνει εάν ο μαθητής ονομάζει ή όχι τη λέξη σωστά, σε λιγότερο από 4 δευτερόλεπτα.
- Εάν ο μαθητής δεν έχει δώσει οποιαδήποτε Απόκριση μέσα σε 4 δευτερόλεπτα, τότε ο εξεταστής επεκτείνει το χρόνο του μαθητή, για την ονομασία, στα 8 δευτερόλεπτα.
- Αν και όλες οι απαντήσεις που παράγονται στα 4 δευτερόλεπτα ή μετά τα 4 δευτερόλεπτα βαθμολογούνται ως λανθασμένες («0» στη στήλη Ακρ. Σε < 4 δευτ.), οι σωστές απαντήσεις σε διάστημα 4 έως 8 δευτερολέπτων λαμβάνουν ένα \surd στη στήλη της Καθυστερημένης Απόκρισης (“ΚΑ” \geq 4 Δευτ.). Αυτός ο βαθμός δείχνει ότι η Απόκριση ήταν καθυστερημένη αλλά σωστή.
- Εάν ο μαθητής δεν αποκριθεί ή δώσει μια λανθασμένη απάντηση σε 4 ή περισσότερα δευτερόλεπτα, τότε ο εξεταστής καταχωρεί ένα «x» στη στήλη Καθυστερημένη Απόκριση (“ΚΑ” \geq 4 δευτ.) για να δείξει ότι η Απόκριση ήταν καθυστερημένη και λανθασμένη.

Ο εξεταστής, αφού εφαρμόσει το ΤΕΛ – 2, υπολογίζει το ποσοστό των αποκρίσεων που ήταν καθυστερημένες. Στο **Μέρος V**, Άτυπες Αξιολογήσεις της Εύρεσης Λέξης, του Φυλλαδίου Καταγραφής του Εξεταστή, ο εξεταστής υπολογίζει το ποσοστό της Καθυστερημένης Απόκρισης, διαιρώντας το σύνολο του τελικού αριθμού των καθυστερημένων αποκρίσεων, σωστών ή λανθασμένων στα τμήματα ένα και τέσσερα, με τον αριθμό των λαθών που καταγράφηκαν σε αυτά τα δύο τμήματα (βλέπε Σχήμα 2.3). Ο εξεταστής χρησιμοποιεί αυτό το ποσοστό, για να κάνει

διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτούς που ανακτούν αργά και σε αυτούς που ανακτούν γρήγορα. Αυτοί που ανακτούν αργά, είναι μαθητές που παρουσιάζουν καθυστερήσεις στο **40%** ή περισσότερο των λανθασμένων θεμάτων τους στην *Προκαταρκτική Μορφή* ή **30%** ή και περισσότερο των λανθασμένων θεμάτων τους στην *Βασική ή Ενδιάμεση Μορφή* ενώ αυτοί που ανακτούν γρήγορα, είναι μαθητές που παρουσίασαν καθυστερήσεις σε λιγότερο από το **40%** των λανθασμένων θεμάτων τους στην *Προκαταρκτική Μορφή* ή λιγότερο από **30%** των λανθασμένων θεμάτων τους στη *Βασική ή Ενδιάμεση Μορφή*.

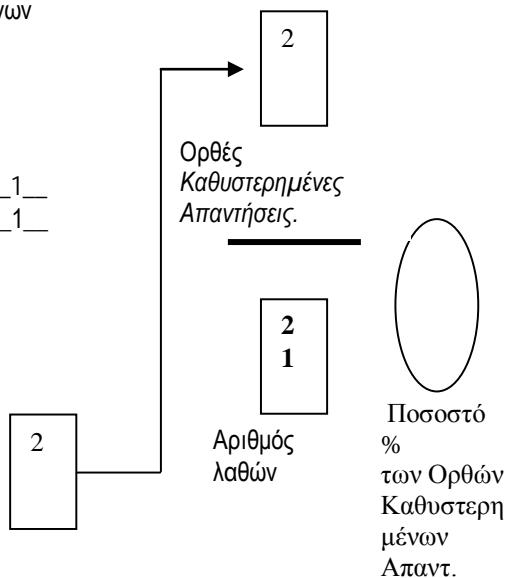
(Σχήμα 2.3) **Μέρος V: Άτυπες Αξιολογήσεις της Εύρεσης Λέξης**

Περίληψη των Καθυστερημένων Απαντήσεων



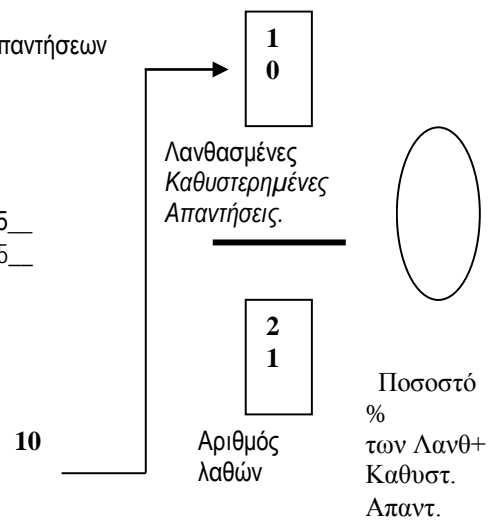
Αριθμός Ορθών
Καθυστερημένων
Απαντήσεων.

Τμήμα 1 1
 Τμήμα 4 + 1



Αριθμός Λανθ.
Καθυστερημ. Απαντήσεων

Τμήμα 1 5
 Τμήμα 4 + 5



2. Η Καταγραφή Δευτερευόντων Χαρακτηριστικών.

Οποιαδήποτε χειρονομία ή επιπλέον λεκτική έκφραση, η οποία γίνεται από ένα παιδί που έχει δυσκολία στο να ονομάσει τις στοχευόμενες λέξεις, πρέπει να σημειωθεί κατά τη διάρκεια της διαχείρισης των τμημάτων ένα, δύο και τέσσερα. Συγκεκριμένα, δύο τύποι χειρονομιών είναι κλινικά αποκαλυπτικοί και γι' αυτό σημειώνονται:

- **Ειρωνική χειρονομία:** Μια μίμηση της λειτουργίας της στοχευόμενης λέξης ή μιας συνδεδεμένης πράξης (π.χ. τα χέρια στα μάτια για να δειχθεί η λειτουργία των κιαλιών), η οποία δείχνει τη γνώση της έννοιας της στοχευόμενης λέξης.
- **Χειρονομία Απογοήτευσης:** Μια ανάμεικτη, τυχαία ή ιδιοσυγκρασιακή χειρονομία (π.χ. γκριμάτσα του προσώπου, χτύπημα δακτύλων ή χτύπημα τραπεζιού), δείχνουν ότι είναι ενήμεροι, ότι βιώνουν δυσκολία κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της ανάκτησης.

Σημειώνονται επίσης δύο είδη λεκτικής έκφρασης:

- **Μεταγλωσσικό σχόλιο:** Μια προφορική έκφραση, η οποία δείχνει γνώση της φωνολογικής μορφής της στοχευόμενης λέξης (π.χ. Ξεκινάει με «κ» για τη λέξη που αναφέρεται στο κόκαλο ή «Είναι μια μακριά λέξη για τη λέξη «θερμόμετρο»).
- **Μεταγνωστικό σχόλιο:** Μια προφορική έκφραση που δείχνει ότι ο μαθητής ψάχνει για μια γνωστή στοχευόμενη λέξη (π.χ. «Το ξέρω, αλλά δεν μπορώ να το θυμηθώ» τρία ή τέσσερα χρονικά κενά όπως “χμ..., είναι χμ... ε....” ή άδειες λέξεις όπως «Ωο, είναι ένα»).

Αν και, οι χειρονομίες και οι επιπλέον εκφράσεις μπορεί να εμφανίζονται μαζί σε ένα θέμα, μόνο ένας έλεγχος χρειάζεται, προκειμένου να καταγραφεί στη στήλη με τα Δευτερεύοντα Χαρακτηριστικά (Δευτ. Χαρ.) που βρίσκεται κοντά σε αυτό το θέμα. Ο εξεταστής δε χρειάζεται να καταγράψει τις επιπλέον εκφράσεις *αυτολεξεί* ή να γράψει τη λέξη «χειρονομία». Οι έλεγχοι του τεστ αθροίζονται στο **Μέρος V**, του *Φυλλαδίου Καταγραφής του Εξεταστή*, αφού ολοκληρωθεί η συνεδρία διαχείρισης

(βλέπε Σχήμα 2.4). Υπολογίζεται το ποσοστό των θεμάτων που παρουσιάζει *Δευτερεύοντα Χαρακτηριστικά*, διαιρώντας τον αριθμό των θεμάτων που εμφανίζουν *Δευτερεύοντα Χαρακτηριστικά* με τον αριθμό των θεμάτων στα τμήματα ένα, δυο και τέσσερα.

Περίληψη Δευτερευόντων Χαρακτηριστικών		
Τμήματα ΤΕΛ-2	Αριθμός Θεμάτων που	Παρουσιάζουν
		Δευτερεύοντα Χαρακτηριστικά
Τμήμα 1	7	
Τμήμα 2	<hr/> 5	
Τμήμα 4	+ <hr/> 9	
	21	% ποσοστό των θεμάτων
	----- = 37	που παρουσιάζουν
	57	Δευτερεύοντα Χαρακτηριστικά

Σχήμα 2.4 Υπολογισμός του ποσοστού των θεμάτων, τα οποία παρουσιάζουν Δευτερεύοντα Χαρακτηριστικά για ένα μαθητή δεύτερης βαθμίδας (Βασική Μορφή, Φυλλάδιο Καταγραφής, σελ.6).

3. Η Διαδικασία Φωνημικής Νύξης.

Η *Διαδικασία της Φωνημικής Νύξης* χρησιμοποιείται σε μαθητές, των οποίων οι εξεταστές έχουν την υπόνοια ότι έχουν *δυσκολίες εύρεσης λέξεων*. Εάν ένας εξεταστής επιλέξει να χρησιμοποιήσει τη *Διαδικασία Φωνημικής Νύξης*, αυτό θα πρέπει να γίνει στο τέλος κάθε τμήματος *Ονομασίας Ουσιαστικού* (τμήματα 1, 2 και 4) και πριν τον *Έλεγχο Κατανόησης*. Ο εξεταστής, για να διαχειριστεί τη *Διαδικασία Φωνημικής Νύξης*, επιστρέφει στην εικόνα της κάθε στοχευόμενης λέξης που απαντήθηκε λανθασμένα και λέει στο μαθητή: «Θα σου δώσω ένα στοιχείο, που θα σε βοηθήσει να σκεφτείς τη λέξη. Η λέξη αρχίζει από ___». Η Φωνημική Νύξη, για κάθε στοχευόμενη λέξη σε αυτά τα τμήματα, είναι τυπωμένη στην πλευρά του Βιβλίου Εικόνων για την Αξιολόγηση της Εύρεσης Λέξης, του Εξεταστή, κάτω από την στοχευόμενη λέξη (π.χ. «σαν» για τη λέξη «σανδάλι»).

Αν και η βαθμολογία για την *Ονομασία* παραμένει «0», στην περίπτωση που ο μαθητής ανακτήσει τη στοχευόμενη λέξη, όταν του δίνεται μια *Φωνημική Νύξη*, ο εξεταστής καταχωρεί ένα «+» στη στήλη «Φων. Νύξη», στο κελί που αντιστοιχεί στη

στοχευόμενη λέξη. Επίσης, γράφεται ο βαθμός «1» στη στήλη «Έλεγχ. Καταν.», καθώς μια στοχευόμενη λέξη που ανακτήθηκε με *Φωνημική Νύξη* δε χρειάζεται να ελεγχθεί στο τμήμα της κατανόησης. Εάν ο μαθητής δεν ανακτά τη στοχευόμενη λέξη, όταν του δίνεται η *Φωνημική Νύξη*, τότε ο εξεταστής καταχωρεί ένα «-» στη στήλη «Φων. Νύξη», που βρίσκεται κοντά στην κατάλληλη στοχευόμενη λέξη. Αυτές οι λανθασμένες στοχευόμενες λέξεις, οι οποίες δεν έχουν ανακτηθεί με τη *Φωνημική Νύξη*, πρέπει να ελέγχονται για την κατανόηση της στοχευόμενης λέξης.

4. Η Διαδικασία Μίμησης.

Η *Διαδικασία Μίμησης* ολοκληρώνεται μετά τον *Έλεγχο Κατανόησης* σε όλες τις γνωστές δισύλλαβες ή πολυσύλλαβες λέξεις, που ο μαθητής δεν ήταν σε θέση να ανακτήσει. Ο εξεταστής ζητάει από το μαθητή να επαναλάβει αυτές τις λέξεις, συλλαβή προς συλλαβή, (π.χ. *oc-tu-rus*) ακολουθώντας το συλλαβιστικό μοντέλο που υποδεικνύει ('äk-tə-rəs). Οι δισύλλαβες και πολυσύλλαβες στοχευόμενες λέξεις, που έχουν συλλαβιστεί, είναι καταχωρημένες στο *Βιβλίο Εικόνων για τον Έλεγχο Κατανόησης*. Ο εξεταστής σημειώνει ένα «+» ή ένα «-» (για επιτυχία ή αποτυχία) στη στήλη «*Μίμηση*», στο κελί που αντιστοιχεί στη δισύλλαβη ή πολυσύλλαβη λέξη, για να δείξει εάν ο μαθητής μπορούσε ή όχι να επαναλάβει τη συλλαβισμένη στοχευόμενη λέξη.

5. Η Ανάλυση Απόκρισης για Ουσιαστικά.

Η *Ανάλυση Απόκρισης* διεξάγεται αφού όλα τα θέματα έχουν δοθεί στο μαθητή και έχουν βαθμολογηθεί. Σε αυτή την ανάλυση, ο εξεταστής ενδιαφέρεται να κατηγοριοποιήσει τον τύπο της *Απόκρισης*, που ένας μαθητής δίνει, όταν βρίσκει ένα εμπόδιο στην εύρεση της λέξης. Οι απαντήσεις του μαθητή, που καταγράφονται από τον εξεταστή κατά τη διάρκεια της διαχείρισης του ΤΕΛ – 2, χρησιμοποιούνται ως βάσεις γι' αυτή την ανάλυση. Ο εξεταστής θα πρέπει να ακολουθήσει **τα παρακάτω βήματα**, προκειμένου να ολοκληρώσει αυτή τη διαδικασία:

➤ **ΒΗΜΑ 1^ο :**

Κατά τη διάρκεια της διαχείρισης του ΤΕΛ – 2, καταγράφει τις πραγματικές απαντήσεις του μαθητή, στο *Φυλλάδιο Καταγραφής του Εξεταστή*, όταν ο μαθητής κάνει ένα Λάθος Ονομασίας.

➤ **ΒΗΜΑ 2^ο :**

Αφού βαθμολογηθεί το ΤΕΛ – 2, ο εξεταστής κατηγοριοποιεί κάθε απόκριση στα τμήματα ένα, δυο και τέσσερα σύμφωνα με τις τέσσερις μέγιστες κατηγορίες απόκρισης:

- *Σημσιολογική (Σ).*
- *Φωνημική (Φ).*
- *Καμία Απόκριση (ΚΑ).*
- *Αντιληπτική Αντικατάσταση (ΑΝ.Α).*

Σε αυτή τη διαδικασία κατηγοριοποίησης, ο εξεταστής συγκρίνει τη στοχευόμενη λέξη με την αντικαταστάτρια της στοχευόμενης λέξης από το μαθητή, για να αναγνωρίσει ποια χαρακτηριστικά στοιχεία της στοχευόμενης λέξης αναπαριστώνται στην αντικαταστάτρια της στοχευόμενης λέξης. Εάν η αντικαταστάτρια της στοχευόμενης λέξης παρουσιάζει *Σημσιολογικά Χαρακτηριστικά Στοιχεία* της στοχευόμενης λέξης, η αντικατάσταση ταξινομείται στη Σημσιολογική (Σ) Κατηγορία. Εάν η αντικαταστάτρια της στοχευόμενης λέξης παρουσιάζει *Φωνολογικά Χαρακτηριστικά Στοιχεία* της στοχευόμενης λέξης, η αντικατάσταση ταξινομείται στη Φωνημική (Φ) Κατηγορία. Εάν η αντικαταστάτρια της στοχευόμενης λέξης αντιπροσωπεύει *μια οπτική παρερμηνεία ή μερική – ολική απόκριση*, η αντικατάσταση καταχωρείται στην Κατηγορία Αντιληπτική Απόκριση (Ενν. Απ.). Εάν ο μαθητής *δεν ανταποκρίνεται ή δεν εκφράζει με λέξεις ένα γενικό ουσιαστικό (ομάδες), ακαθόριστα ουσιαστικά (κουβέντες), ένα αόριστο ουσιαστικό (πράγμα) ή είπε: «Δε γνωρίζω» (Δ.Γ.)*, η απάντηση ταξινομείται στην Κατηγορία της Μη Απόκρισης (ΜΑ).

➤ **ΒΗΜΑ 3^ο :**

Χρησιμοποιώντας τον κωδικό για κάθε μια από τις τέσσερις μέγιστες κατηγορίες, ο εξεταστής καταχωρεί τον κωδικό απόκρισης στη στήλη «Κωδ. Απ.», στα τμήματα ένα, δυο και τέσσερα του Φυλλαδίου Καταγραφής του Εξεταστή (βλέπε Σχήμα 2.5) - (Η Διερμηνεία της παραγωγής των διαφορετικών κατηγοριών απόκρισης, κατά τη διάρκεια αξιολόγησης Ονομασίας του ΤΕΛ – 2, μπορεί να βρεθεί στο Κεφάλαιο 6 και παραδείγματα για κάθε λανθασμένη κατηγορία παρουσιάζονται στο Παράρτημα Γ του Οδηγού Χρήσης του ΤΕΛ – 2).

➤ **ΒΗΜΑ 4^ο :**

Για κάθε τμήμα Ουσιαστικού, ο εξεταστής συμπληρώνει τον αριθμό:

- των Σημασιολογικών Αντικαταστάσεων,
- των Φωνημικών Αντικαταστάσεων,
- των Αντικαταστάσεων Τύπου Καμία Απόκριση και
- των Αντιληπτικών Αντικαταστάσεων.

Στη συνέχεια, καταχωρεί αυτόν τον αριθμό στην Περίληψη των Αντικαταστάσεων Ουσιαστικού, στο Μέρος V του Φυλλαδίου Καταγραφής του Εξεταστή (βλέπε Σχήμα 2.6)

Μέρος IV: Καταγραφή Απόδοσης Αντικειμένου										
Τμήμα 1: Ονομασία Εικόνων: Ουσιαστικά										
Μέτρηση Εύρεσης Λέξεων					Άτυπες Αξιολογήσεις					
Θέ-μα #	Λέξεις που λειτουργούν παραδείγματα	Απάντηση ως Μαθητή	Ακρ. <4 sec (0.1)	Έλ. Κατά. (0.1)	Κ.Α ≥ 4 sec (x √)	Δευτ. Χαρ. √	Φων. Στοιχ. (+, -)	Μίμη-ση (+,-)	Κώδ. Απόκρισης (S,P,PER, NR)	
A.	Δέντρο									
B.	Φύλλα									
Γ.	Σκύλος									
Δ.	Μπάλα									
Στοχευόμενες Λέξεις										
1	Καγκουρό	Άλογο, όχι εννοώ καγκουρό	0	1		√		+	S	
2.	Φιστίκι		1	1						
3.	Βέλος	Βέλος	0	1	√		+			
4	Κατσίκια		1	1						
5	Κάκτος		1	1						
6	Μικρόφωνο	Ομιλητής	0	0	x	√	-	+	S	

7	Καρφί		1	1					
8	Βελόνα		1	1					
9	Διαμάντι		1	1					
10	Σανδάλι	Παπούτσι	0	1		√	+		S
11	Άγαλμα		1	1					
12	Τριαντάφυλλο	Λουλούδι	0	1	x		+		S
13	Ιγκλού		1	1					
14	Αγκώνας		1	1					
15	Μούσι	Μουστάκι	0	1	x		-		S
16	Πετάλι	Φούτερ	0	1		√	-		S
17	Υποβρύχιο		1	1		√			
18	Σκιάχτρο		1	1		√			
19	Πέταλο	Κόκαλο Παπουτσιού	0	1			-		P
20	Αριθμο- Μηχανή	Γραφο- μηχανή	0	1	x		-	+	P
21	Κιάλια	bincers	0	1	x	√	-	+	P
22	Μαριονέτα		1	1					
Σύνολο			12	22	6	7			
			<small>Πρώτη Βαθμολ</small>	<small>Συγκρ. Βαθμολ</small>					

Σημείωση Ακρ. < 4 sec = Ακρίβεια σε λιγότερο από 4 δευτερόλεπτα (Accuracy in < 4 seconds), Έλεγχ. Καταν. = Έλεγχος Κατανόησης (Comprehension Check), Καθ.Απ. = Καθυστερημένη Απόκριση ≥4 δευτερόλεπτα (Delayed Response in ≥ seconds), Δευτερ.Χαρ.= Δευτερεύοντα Χαρακτηριστικά (Secondary Characteristics), Φων.Στ. = Φωνημικές Νύξεις (Phonemic Cue), Κωδ.Αποκ. = Κώδικας Απόκρισης (Response Code), S = Σημασιολογικά Σχετιζόμενη Αντικατάσταση (Semantically Related Substitution), P= Φωνητικά Σχετιζόμενη Αντικατάσταση (Phonetically Related Substitution), PER= Αντιληπτική Αντικατάσταση (Perceptual Substitution), Κ.Α =Αντικατάσταση Καμίας Απόκρισης (No Response Type Substitution)

Σχήμα 2.5 Κωδικοποιώντας τις απαντήσεις για τους τύπους αντικατάστασης στο Τμήμα 1 για ένα μαθητή δεύτερης βαθμίδας (Βασική Μορφή, Φυλλάδιο Καταγραφής Εξεταστή, σελ. 2)

Αναλύσεις Αποκρίσεων : Τμήματα 1, 2, και 4 Ουσιαστικά

Τμήματα ΤΕΛ-2	Αριθμός Λαθών που παρουσιάζουν αυτές οι Αντικαταστάσεις των Χαρακτηριστικών Στοιχείων:			
	Σημασιολογική	Φωνημική ή	Τύπου Καμιά Απόκριση	Αντιληπτική
Τμήμα 1	6	3	0	0
Τμήμα 2	1	1	1	0
Τμήμα 4	6	2	3	0
Σύνολο	13	6	4	0

Σχήμα 2.6. Ολοκληρωμένες Αναλύσεις Απόκρισης για ένα μαθητή της δεύτερης βαθμίδας (Αρχική Μορφή, Φυλλάδιο Καταχώρησης Εξεταστή, σελ.7)

Ακολουθούν οι περιγραφές κάθε κατηγορίας αντικατάστασης. Ο Πίνακας 2.1 ανακεφαλαιώνει τις κατηγορίες και παρέχει παραδείγματα για μια εύκολα προσβάσιμη πηγή.

Οι Αντικαταστάσεις που συνδέονται Σημασιολογικά (S).

Οι παρακάτω υποκατηγορίες απόκρισης περιλαμβάνουν τις πιο κοινές Σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα στις στοχευόμενες λέξεις του ΤΕΛ – 2 και τις Αντικαταστάσεις που πραγματοποιούνται από τους μαθητές, όταν αποκρίνονται στα θέματα του τεστ, στα τμήματα ένα, δυο και τέσσερα.

- ❖ **Ανώτερη Υποκατηγορία:** («φρούτο» για τη λέξη ανανάς). Αυτή η υποκατηγορία, η οποία μερικές φορές ονομάζεται ταξινομία (*taxonomy*) ή υπωνύμιο (*hyponymy*), περιλαμβάνει αντικαταστάσεις των στοχευόμενων λέξεων, που ονομάζουν τη *Σημασιολογική Τάξη*, στην οποία ανήκει η στοχευόμενη λέξη.
- ❖ **Συντονισμένη Υποκατηγορία:** (“roller blade” για τη λέξη skateboard). Αυτή η υποκατηγορία, η οποία μερικές φορές ονομάζεται *παρομοιώσεις ή συνυπονύμια*, αντιπροσωπεύει τις αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης από την ίδια *Σημασιολογική Τάξη*, σαν της στοχευόμενης λέξης και από το ίδιο επίπεδο της τάξης.
- ❖ **Υποδεέστερη Υποκατηγορία:** («ο Αετός» για τη λέξη “roller coaster”). Αυτή η υποκατηγορία περιλαμβάνει αποκρίσεις, οι οποίες αντιπροσωπεύουν μια μικρότερη ομάδα της στοχευόμενης λέξης.
- ❖ **Λειτουργική Υποκατηγορία:** (“shaker” για τη λέξη “blender”). Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει τις αντικαταστάσεις των στοχευόμενων λέξεων, οι οποίες αναφέρονται στο πώς να χρησιμοποιήσετε μια στοχευόμενη λέξη ή μια απάντηση που αντιπροσωπεύει τις λειτουργικές ιδιότητες της στοχευόμενης λέξης.

- ❖ **Τοπική Υποκατηγορία:** («πάρκο» για τη λέξη «άγαλμα»). Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει τις αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης, που παρουσιάζουν τη τοποθεσία της στοχευόμενης λέξης.
- ❖ **Συνθετική Υποκατηγορία:** («αχυράνθρωπος» για τη λέξη «σκιάχτρο»). Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει τις αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης, οι οποίες αντικατοπτρίζουν το υλικό από το οποίο αποτελείται η στοχευόμενη λέξη.
- ❖ **Σύνδεση:** («λάμπα» για τη λέξη «διακόπτης»). Αυτή η υποκατηγορία περιλαμβάνει τις αντικαταστάσεις που αντιπροσωπεύουν έννοιες ή λέξεις, οι οποίες συχνά εμφανίζονται μαζί με τη στοχευόμενη λέξη ή στο τμήμα δυο, με μια λέξη μέσα στην πρόταση που λειτουργεί ως ερέθισμα.

Πίνακας 2.1			
Κατηγορίες Απάντησης για Αναλύσεις των Αντικαταστάσεων των Στοχευμένων Λέξεων στο ΤΕΛ-2 για τα Τμήματα 1, 2, και 4			
Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Περιγραφή	Παραδείγματα
Σημασιολογικά Σχετικές Αντικαταστάσεις (S)	Ανώτερη	Αντικαταστάσεις στοχευόμενης λέξης, οι οποίες ονομάζουν την τάξη στη οποία ανήκει η στοχευόμενη λέξη.	«φυτό» για τη λέξη <i>κάκτος</i> .
	Ισοδύναμη	Αντικατάσταση της στοχευόμενης λέξης, η οποία βρίσκεται στο βασικό επίπεδο ή στην ίδια σημασιολογική τάξη σαν τη στοχευόμενη λέξη.	«walnut» για τη λέξη <i>peanut</i> .
	Κατώτερη	Αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης, οι οποίες αντιπροσωπεύουν μια υποομάδα της στοχευόμενης λέξης.	«διαμαντένιο δαχτυλίδι» για τη λέξη <i>κοσμήματα</i> .
	Λειτουργική	Αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης, οι οποίες παρακολουθούν τις χρήσεις ή αντιπροσωπεύουν τις λειτουργικές ιδιότητες της στοχευόμενης λέξης.	«ημέρες» για τη λέξη <i>ημερολόγιο</i> .
	Τοπική	Αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης, οι οποίες δείχνουν την τοποθεσία της στοχευόμενης λέξης.	«στόμα» για τη λέξη <i>κραγιόν</i> .
	Σύνθετη	Αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης, οι οποίες δείχνουν το υλικό από το οποίο αποτελείται η στοχευόμενη λέξη.	«πέτρα» για τη λέξη <i>άγαλμα</i> .
	Συνδυασμός	Αντικαταστάσεις στοχευόμενης λέξης, οι οποίες αντιπροσωπεύουν έννοιες ή λέξεις, οι οποίες συχνά εμφανίζονται μαζί με τη στοχευόμενη λέξη ή με μια λέξη στην πρόταση.	«στρατός» για το <i>ελικόπτερο</i> «τούρτα» για τα <i>κεριά</i> .
	Περίφραση	Απαντήσεις πολλών λέξεων, οι οποίες περιγράφουν τη στοχευόμενη λέξη (σημασιολογικές ή εννοιολογικές ιδιότητες).	«Το καπέλο του βασιλιά» για τη λέξη <i>στέμμα</i> .

Πίνακας 2.1			
Κατηγορίες Απάντησης για Αναλύσεις των Αντικαταστάσεων των Στοχευμένων Λέξεων στο ΤΕΛ-2 για τα Τμήματα 1, 2, και 4 (συνέχεια)			
	Οπτικές Ιδιότητες	Αντικαταστάσεις στοχευόμενης λέξης, οι οποίες αντιπροσωπεύουν ή παρακολουθούν τα οπτικά χαρακτηριστικά της στοχευόμενης λέξης.	«τετράγωνο» για τη λέξη <i>μπάλωμα</i> .
	Σημασιολογική Αντικατάσταση + Αυτοδιόρθωση	Σημασιολογικές αντικαταστάσεις της στοχευόμενης λέξης σε οποιοδήποτε από τις παραπάνω κατηγορίες, οι οποίες ακολουθούνται από τη σωστή απάντηση.	«βάρκα, όχι υποβρύχιο» για τη λέξη <i>υποβρύχιο</i> .
Φωνημικά Συσχετιζόμενες Αντικαταστάσεις (Φ)	Ανταλλαγές Φωνημάτων ή Μορφημάτων	Φωνημική προσέγγιση της στοχευόμενης λέξης, όπου είτε τα φωνήματα (ηχητικές μονάδες) ή τα μορφήματα (λέξεις) έχουν ανταλλαχτεί μέσα στην αντικατάσταση απάντησης.	“πέρτα” αντί για “πέτρα” · ή “horsesea” για “seahorse”.
Πίνακας 2.1 (ΣΥΝΕΧΕΙΑ)			
	Αντικαταστάσεις Φωνημάτων ή Μορφημάτων	Φωνημική προσέγγιση της στοχευόμενης λέξη, όπου ένα φώνημα ή φωνήματα [ηχητική(ές) μονάδα(ες)] ή ένα μόρφημα (λέξη) έχουν αντικατασταθεί μέσα στη στοχευόμενη λέξη.	“lickstick” για “lipstick” ή “scalescope” για “microscope”.
	Προσθέσεις Φωνημάτων	Φωνημική προσέγγιση της στοχευόμενης λέξης, όπου μια ή περισσότερες ηχητική (ές) μονάδα(ες) έχουν προστεθεί στην αντικατάσταση της απάντησης.	“octopous” για “octopus”.
	Παραλείψεις Φωνημάτων ή Μορφημάτων	Φωνημική προσέγγιση της στοχευόμενης λέξης, όπου ένα φώνημα [ηχητική(ές) μονάδα(ες)] ή ένα μόρφημα (λέξη) έχει παραλειφθεί στην αντικατάσταση απάντησης.	“olk” για “yolk”. “σκόπιο” αντί για “τηλεσκόπιο”.
	Χρήση άτοπης λέξης	Αντικατάσταση πραγματικής λέξης για την στοχευόμενη λέξη, η οποία είναι φωνημικά ίδια με την στοχευόμενη λέξη, αλλά δεν σχετίζεται στη σημασία.	“octagon” για “octopus”.
	Αρχικοί Ήχοι	Αυτές οι απαντήσεις όπου ο αρχικός ήχος ή συλλαβή της στοχευόμενης λέξης εκφράστηκαν πρώτα.	«στ», «στ»... για τη λέξη <i>στέμμα</i> «χτ...» για τη λέξη <i>χταπόδι</i> ».
	Απαντήσεις Ομοιοκαταληξίας	Αντικαταστήσεις πραγματικής λέξης οι οποίες ομοιοκαταληκτούν με την στοχευόμενη λέξη.	“στύλος” αντί για “σκύλος”.
	Φωνημική Αντικατάσταση + Αυτό Διόρθωση	Αντικατάσταση σε οποιαδήποτε από τις παραπάνω κατηγορίες ακολουθούμενη από τη σωστή απάντηση.	“board όχι skateboard”.

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Περιγραφές	Παραδείγματα
Αντιληπτικές Αντικαταστάσεις (PER)	Οπτικές Παρερμηνεύσεις	Αντικαταστάσεις στοχευόμενης λέξης οι οποίες δείχνουν ότι η εικόνα η οποία λειτουργεί ως ερέθισμα έχει παρερμηνευτεί.	«καίω» για τη λέξη «αγκώνας».
	Απάντηση Μέρους-Συνόλου	Αντικαταστάσεις στοχευόμενης λέξης, οι οποίες δείχνουν προσοχή μόνο σε μέρος του ερεθίσματος.	«άλογο» για τη λέξη «άγαλμα».
Αντικατάσταση τύπου Καμία Απάντηση (NR)	Καμία Απάντηση	Καμία απάντηση μέσα σε χρονική στιγμή 8 δευτερολέπτων.	Καμία απάντηση για τη λέξη «καγκουρό».

Πίνακας 2.1			
Κατηγορίες Απάντησης για Αναλύσεις των Αντικαταστάσεων των Στοχευμένων Λέξεων στο ΤΕΛ-2 για τα Τμήματα 1, 2, και 4 (συνέχεια)			
	Γενικά Ουσιαστικά	Αντικαταστάσεις, οι οποίες είναι γενικές και αόριστες και δεν εκφράζουν συγκεκριμένο περιεχόμενο για την στοχευόμενη λέξη.	«αντικείμενα» για τη λέξη «παιχνίδια». «Ομάδες» για τη λέξη «σχήματα».
	Ακαθόριστα Ουσιαστικά	Αντικαταστάσεις, οι οποίες είναι ακαθόριστες και δεν εκφράζουν συγκεκριμένο περιεχόμενο για τη στοχευόμενη λέξη.	«πράγματα» για τη λέξη «κόσμημα». «Πράγματα» για τη λέξη «εργαλεία».
	Εγώ Δε Γνωρίζω	Ο μαθητής λέει «Εγώ Δε Γνωρίζω»	

❖ **Περίφραση:** Αυτή η υποκατηγορία αναφέρεται στις απαντήσεις πολλών λέξεων, οι οποίες είτε περιγράφουν τη στοχευόμενη λέξη μέσα από τις λειτουργίες της («το καβαλάς» για τη «μοτοσυκλέτα»), τις οπτικές του ιδιότητες («ένα κόκκινο τετράγωνο» για το «μπάλωμα») ή την τοποθεσία του (ζώα που ζουν στο νερό» για τη λέξη «ψάρι»). Επειδή αποκρίσεις σαν αυτές, υπονοούν ότι ο μαθητής έχει προσεγγίσει την έννοια της στοχευόμενης λέξης αντιμετωπίζονται ως αντικαταστάσεις Σημασιολογικού Τύπου.

❖ **Οπτικά Όμοιες:** (“net” για “web”). Αυτή η υποκατηγορία αναφέρεται στις αποκρίσεις, οι οποίες αντικατοπτρίζουν προσοχή στις οπτικές ιδιότητες του αντικειμένου που αναφέρεται στη στοχευόμενη λέξη. Επειδή τα φυσικά χαρακτηριστικά των θεμάτων πιστεύεται ότι είναι απαραίτητα συστατικά μέρη της έννοιας (McGregor, 1997), οι οπτικές αντικαταστάσεις που αντιπροσωπεύουν ή έχουν όμοια φυσικά χαρακτηριστικά της στοχευόμενης λέξης καταχωρούνται στη Σημασιολογική κατηγορία.

- ❖ **Σημασιολογική Αντικατάσταση και Αυτοδιόρθωση:** («αρνί, όχι κατσίκα» για την λέξη *κατσίκα*). Η υποκατηγορία της Αυτοδιόρθωσης αναφέρεται στις λανθασμένες αποκρίσεις, οι οποίες ακολουθούνται αμέσως από τις σωστές. Όταν η λανθασμένη *Απόκριση* είναι σημασιολογική εκ φύσεως, η αντικατάσταση της αυτοδιόρθωσης καταχωρείται στη Σημασιολογική κατηγορία.

Οι Φωνημικά Σχετιζόμενες Αντικαταστάσεις (Φ).

Η κατηγορία των αποκρίσεων με τις Φωνημικά Σχετιζόμενες Αντικαταστάσεις αποτελείται από υποκατηγορίες αποκρίσεων, οι οποίες αντικατοπτρίζουν την προσοχή στη *φωνημική μορφή* της στοχευόμενης λέξης (Levelt, 1989). Μπορεί να υπάρχουν αντικαταστάσεις πραγματικών λέξεων, που αναμειγνύονται με την επιλογή των προσεγγίσεων των στοχευόμενων λέξεων ή των *φωνημικών προσεγγίσεων* της στοχευόμενης λέξης.

- ❖ **Ανταλλαγές Φωνήματος ή Μορφήματος:** Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει μια *φωνημική προσέγγιση* της στοχευόμενης λέξης, όπου φωνήματα (ηχητικές μονάδες) (“πελατούδα” αντί για *πεταλούδα*) ή μορφήματα (λέξεις) (“horsesea” για *seahorse*) έχουν ανταλλαγή μέσα στην Αντικατάσταση Απόκρισης.
- ❖ **Αντικαταστάσεις Φωνήματος ή Μορφήματος:** Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει μια *φωνημική προσέγγιση* της στοχευόμενης λέξης, όπου το(α) *φώνημα(τα)* – φωνήματα [ηχητική (ές) μονάδα(ες)] (“octobus”) ή ένα *μόρφημα* (λέξη) έχουν αντικατασταθεί (“seahouse”) μέσα στην Αντικατάσταση της Απόκρισης.

- ❖ **Προσθέσεις Φωνήματος:** (“octogorous”). Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει μια *φωνημική προσέγγιση* της στοχευόμενης λέξης, όπου οι ηχητική(ές) μονάδα(ες) έχουν προστεθεί στην Αντικατάσταση Απόκρισης.
- ❖ **Παραλείψεις Φωνήματος ή Μορφήματος:** Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει την *προσέγγιση* της στοχευόμενης λέξης, όπου ένα *φώνημα* μιας στοχευόμενης λέξης [ηχητική(ές) μονάδα(ες)] (“ocpus”) ή ένα *μόρφημα* (“sea” για τη λέξη *seahorse*) έχουν παραλειφθεί μέσα στην Αντικατάσταση της Απάντησης.
- ❖ **Χρήση Άτοπης Λέξης:** (“octagon”). Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει μια *αντικατάσταση*, η οποία ηχεί το ίδιο με την στοχευόμενη λέξη αλλά δεν σχετίζεται στη σημασία.
- ❖ **Αρχικοί Ήχοι:** («χτ...χαπόδι»). Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει τις *αποκρίσεις*, των οποίων οι *αρχικοί ήχοι* ή οι *συλλαβές* της στοχευόμενης λέξης εκφράστηκαν πρώτα.
- ❖ **Απόκριση Ομοιοκαταληξίας:** (“match” για *patch*). Αυτή η υποκατηγορία αντιπροσωπεύει τις *αντικαταστάσεις πραγματικής λέξης*, οι οποίες ομοιοκαταληκτούν με τη στοχευόμενη λέξη.
- ❖ **Αντικατάσταση Φωνήματος και Αυτοδιόρθωση:** («πέλμα, όχι, παλάμη» για την λέξη *παλάμη*). Η υποκατηγορία της *αυτοδιόρθωσης* αναφέρεται στις *λανθασμένες αποκρίσεις*, οι οποίες ακολουθούνται αμέσως από τις σωστές αποκρίσεις. Όταν η *Λανθασμένη Απόκριση* είναι φωνημική εκ φύσεως, ταξινομείται στην κατηγορία Φωνημικής Αντικατάστασης.

Οι Αντιληπτικές Αντικαταστάσεις (PER).

- ❖ **Αποκρίσεις Μέρους – Όλου:** Αυτή η υποκατηγορία δείχνει προσοχή μόνο σε ένα μέρος της εικόνας («άλογο» για τη λέξη *άγαλμα*) ή σε ένα ερέθισμα της λέξης («εσύ κολυμπάς» για τη λέξη *αντηλιακό*).
- ❖ **Οπτική Παρερμηνευση:** Αντικαταστάσεις, οι οποίες δείχνουν ότι η εικόνα που λειτουργεί ως ερέθισμα παρερμηνεύτηκε («καίω» για τη λέξη *παλάμη*). Ένα λάθος σε αυτή την υποκατηγορία δεν θα θεωρούνταν λάθος εύρεσης λέξης, αλλά παρερμηνεία.

Η Αντικατάσταση Τύπου Καμία Απόκριση (NR).

Η κατηγορία Καμία Απόκριση χρησιμοποιείται προκειμένου να βαθμολογήσει τα θέματα που δεν εκμαίευσαν κάποια απόκριση, πρόταση του τύπου «Δε Γνωρίζω (ΔΓ)» ή «Δεν μπορώ να σκεφτώ» ή εκμαίευσαν μια αντικατάσταση, η οποία δεν εξέφραζε συγκεκριμένο περιεχόμενο για τη στοχευόμενη λέξη. Αυτή η τελευταία υποκατηγορία διαιρείται επιπλέον στους ακόλουθους *τύπους απάντησης*:

- ❖ **Γενικά Ουσιαστικά:** Αυτή η υποκατηγορία αναφέρεται σε απαντήσεις που είναι γενικές και αόριστες (π.χ. «αντικείμενα», «ενέργειες», «δραστηριότητες»).
- ❖ **Ακαθόριστα Ουσιαστικά:** Αυτή η υποκατηγορία αναφέρεται σε αντικαταστάσεις, οι οποίες είναι ακαθόριστες (π.χ. «πράγμα», «κάτι», «πράγμα ασήμαντης αξίας»).

Η Ανάλυση Απόκρισης για τα Ρήματα.

Η Ανάλυση Απόκρισης για τα Ρήματα διεξάγεται αφού και το τμήμα τρία έχει δοθεί στους μαθητές και έχει βαθμολογηθεί. Ο εξεταστής ενδιαφέρεται για το σχέδιο λαθών που παρουσιάζουν οι μαθητές, όταν ανακτούν τα ρήματα. Λαμβάνονται υπόψη τέσσερα σχέδια πιθανών λαθών: εύρεση λαθών, εύρεση λέξης στη ρίζα της λέξης, συνεχής παράλειψη της κατάληξης “-ing” στους χρόνους διαρκείας ή της κατάληξης “-ed” των αορίστων και μερικές φορές ακριβείς βαθμολογήσεις στις μορφές των ομαλών αορίστων και ανακριβείς βαθμολογήσεις σε ρήματα με ανώμαλο αόριστο.

Ο εξεταστής ακολουθεί τα πιο κάτω βήματα για να ολοκληρώσει την Ανάλυση Απόκρισης του Τμήματος 3, Ρήματα:

1. Κατά τη διάρκεια της διαχείρισης του τμήματος τρία, ο εξεταστής καταγράφει τις πραγματικές αποκρίσεις του μαθητή στα Ρήματα, στο Φυλλάδιο Καταγραφής του Εξεταστή, όταν ο μαθητής κάνει ένα λάθος ονομασίας.
2. Αφού έχει πραγματοποιηθεί το ΤΕΛ – 2, ο εξεταστής θα πρέπει να επαναλάβει τις αποκρίσεις στο τμήμα τρία και να δείξει, βαθμολογώντας με «ναι» ή «όχι» στο **Μέρος V**, του Φυλλαδίου Καταγραφής του Εξεταστή, την παρουσία ή απουσία των σχημάτων λάθους (βλέπε Σχήμα 2.7).

Τα σχέδια λάθους, για κάθε μορφή, καταγράφονται πιο κάτω. Διερμηνεία αυτών των σχεδίων λαθών αυτής της μορφής παρουσιάζεται στο Κεφάλαιο 6 του Οδηγού Χρήσης του ΤΕΛ-2.

Προκαταρκτική Μορφή.

Εύρεση λαθών στη ρίζα του ρήματος.

Συνεχής παράλειψη της κατάληξης “- *ing*” στους χρόνους διαρκείας.

Βασική Μορφή.

Εύρεση λαθών στη ρίζα του ρήματος.

Συνεχής παράλειψη της κατάληξης “*ing*” στους χρόνους διαρκείας ή στις καταλήξεις των αορίστων (π.χ. *-ed*).

Μερικές φορές, ακριβείς βαθμολογίες στους ομαλούς σχηματισμούς των αορίστων.

Ενδιάμεση Μορφή.

Λάθη εύρεσης λέξεων στις ρίζες των ρημάτων.

Συνεχείς παραλείψεις των καταλήξεων “*-ing*” στους χρόνους διαρκείας ή των καταλήξεων των αορίστων (π. χ. “*-ed*”).

Μερικές φορές, ακριβείς βαθμολογίες στους ομαλούς αορίστους των ρημάτων.

Ανακριβείς βαθμολογίες στους ανώμαλους αορίστους των ρημάτων.

Τμήμα 3. Ονομασία Εικόνων: Ρήματα																										
Μέτρηση Εύρεσης Λέξης																										
Θέ- μα #	Λέξεις διάρκειας "-ing"				Λέξεις Παρελθοντικής Μορφής				Περ. Κατ. (0.1)	Περ. Ακρ. (0.1)																
	Υποδειγμα- τικές Λέξεις	Απόκριση Μαθητή	Ακρ.σε <4 sec (0.1)	Έλεγχ. Καταν. (0.1)	Υπο- δειγμα- τικές Λέξεις	Απόκριση Μαθητή	Ακρ.σε <4 sec (0.1)	Έλεγχ Κατ. (0.1)																		
A.	walking				walked																					
B.	jumping				jumped																					
Γ.	reading				Read																					
	Στοχευόμενες Λέξεις				Στοχευόμενες Λέξεις																					
1.	crawling		1	1	crawled		1	1	1	1																
2.	spraying	Painting	0	1	sprayed	Painted	0	1	1	0																
3.	raking	Sweeping	0	1	Raked	Sweaped	0	1	1	0																
4.	pouring	Pouring	1	1	poured	Pour	0	1	1	0																
5.	bowling	Bowing	1	1	bowed	Done	0	1	1	0																
6.	painting		1	1	painted		1	1	1	1																
7.	packing		1	1	packed		1	1	1	1																
8.	planting		1	1	planted		1	1	1	1																
9.	mailing		1	1	mailed		1	1	1	1																
10.	skiing		1	1	Skied		1	1	1	1																
11.	skating		1	1	skated		1	1	1	1																
12.	picking	Planting	0	1	picked	Plant	0	1	1	0																
13.	measuring	Writing	0	1	measured	Oh, measure	0	1	1	0																
Σύνολα									13	7																
									ΠΛΒ	ΠρΒ																
Ανάλυση Απάντησης: Τμήμα 3, Ρήματα																										
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 20%; text-align: center;">Ναι</td> <td style="width: 20%; text-align: center;">Όχι</td> <td style="width: 40%;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">x</td> <td></td> <td></td> <td>Λάθη Εύρεσης Λέξης σχετικά με τη ρίζα του ρήματος (βλέπε Εγχειρίδιο Εξεταστή για Ερμηνεία)</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">X</td> <td>Συνεχής Παράλειψη των καταλήξεων -ing διάρκειας ή καταλήξεις ομαλών αορίστων (π.χ. - ed) (προτείνεται αξιολόγηση και συνεχής παρακολούθηση της γλώσσας)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">x</td> <td></td> <td></td> <td>Μερικές φορές ακριβείς βαθμολογίες σε ρήματα ομαλών αορίστων (βλέπε Εγχειρίδιο Εξεταστή για Διερμηνεία)</td> </tr> </table>												Ναι	Όχι		x			Λάθη Εύρεσης Λέξης σχετικά με τη ρίζα του ρήματος (βλέπε Εγχειρίδιο Εξεταστή για Ερμηνεία)			X	Συνεχής Παράλειψη των καταλήξεων -ing διάρκειας ή καταλήξεις ομαλών αορίστων (π.χ. - ed) (προτείνεται αξιολόγηση και συνεχής παρακολούθηση της γλώσσας)	x			Μερικές φορές ακριβείς βαθμολογίες σε ρήματα ομαλών αορίστων (βλέπε Εγχειρίδιο Εξεταστή για Διερμηνεία)
	Ναι	Όχι																								
x			Λάθη Εύρεσης Λέξης σχετικά με τη ρίζα του ρήματος (βλέπε Εγχειρίδιο Εξεταστή για Ερμηνεία)																							
		X	Συνεχής Παράλειψη των καταλήξεων -ing διάρκειας ή καταλήξεις ομαλών αορίστων (π.χ. - ed) (προτείνεται αξιολόγηση και συνεχής παρακολούθηση της γλώσσας)																							
x			Μερικές φορές ακριβείς βαθμολογίες σε ρήματα ομαλών αορίστων (βλέπε Εγχειρίδιο Εξεταστή για Διερμηνεία)																							
Σχήμα 2.7. Ολοκληρωμένη Ανάλυση Αποκρίσεων για τα ρήματα για μαθητή της δεύτερης βαθμίδας (Προκαταρκτική Μορφή, Φυλλάδιο Καταγραφής Εξεταστή, σελίδα 4).																										

2.2 Ο Σκοπός του TWF – 2 (TEA – 2 για την Ελληνική Γλώσσα).

Το TEA – 2, *Τεστ Εύρεσης Λέξεων*, της Diane J. German αναπτύχθηκε ως ένα εργαλείο για την αξιολόγηση των ικανοτήτων εύρεσης λέξεων των παιδιών. Πριν τη δημιουργία του, η εύρεση λέξεων των παιδιών αξιολογούνταν μέσα από παρατηρήσεις απόδοσης σε ανεπίσημες εργασίες ονομασίας εικόνων, σε επίσημα μέτρα λεξιλογίου και σε εντυπωσιακά μικρότερα τεστ κατανόησης της γλώσσας. Το TEA – 2, όμως, ήταν το πρώτο μέτρο που αναφερόταν σε νόρμες, το οποίο αναπτύχθηκε μόνο για να εκτιμήσει την ικανότητα των παιδιών στην εύρεση λέξεων. Έτσι, πρόσφερε στους εξεταστές συστηματικές διαδικασίες τεστ, οι οποίες υποστηρίζονταν από τις έρευνες αξιοπιστίας και εγκυρότητας καθώς και από αντιπροσωπευτικά δεδομένα νόρμας. Το TEA – 2 είναι ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο τεστ και είναι σταθμισμένο στην *Αγγλική Γλώσσα*, κάτι όμως που δεν ισχύει για τον Ελληνικό χώρο. Το τεστ έχει αναπτυχθεί σαν ένα όργανο παρακολούθησης της ικανότητας εύρεσης λέξεων, είναι κατάλληλο για χρήση σε παιδιά ηλικίας από 4 ετών μέχρι 12 χρονών και 11 μηνών, τα οποία καταλαβαίνουν τις οδηγίες του τεστ, είναι οικεία με την ονομασία, την αναγνώριση εικόνων, την απόκριση σε προτάσεις και είναι ικανά να περάσουν τα αντικείμενα – δείγματα.

Το TEA – 2 έχει σκοπό να βοηθήσει τους *Παθολόγους Γλώσσας και Ομιλίας*, τους *Δασκάλους των Μαθησιακών Δυσκολιών*, τους *Ψυχολόγους των σχολείων*, τους *Ειδικούς Ανάγνωσης* καθώς και άλλους *Νοσοκομειακούς Γιατρούς* και *Ειδικούς Εκπαιδευτές* προκειμένου να εκτιμήσουν τις ικανότητες εύρεσης λέξεων σε μαθητές προσχολικής ηλικίας και στοιχειώδους εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα του TEA – 2 παρέχουν στον εξεταστή μια ακριβή και κατανοητή ανάλυση των ικανοτήτων εύρεσης λέξης ενός μαθητή καθώς επίσης και μια δομή για την περιγραφή της συμπεριφοράς ανάκτησης του παιδιού στους δασκάλους, στους γονείς και στο υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου. Επειδή η απόδοση ανάκτησης ενός μαθητή συγκρίνεται με αυτή των τυπικών μαθητών από ένα μεγάλο τυποποιημένο δείγμα, η ικανότητα εύρεσης λέξης του παιδιού μπορεί να αναγνωριστεί αξιόπιστα.

Το TEA – 2 παράγει τρεις τύπους βαθμολογιών: 1) Τις πρώτες βαθμολογίες, 2) τα ηλίκα και 3) τα ποσοστά. Αυτές οι βαθμολογίες είναι οι πιο σημαντικές πληροφορίες που συνδέονται με την απόδοση ενός μαθητή στο TEA – 2.

Συνδεδεμένες με το επιπρόσθετο *ανεπίσημο τεστ πληροφοριών, την άμεση παρατήρηση της τάξης και την γνώση*, η οποία αποκτιέται από άλλες αξιολογήσεις, οι εξεταστές θα είναι σε θέση να δημιουργήσουν μια κατάλληλη διάγνωση της δυσκολίας ενός μαθητή στην εύρεση λέξης. Εξαιτίας της σημασίας τους, οι διάφορες βαθμολογίες συζητούνται πιο κάτω και παρέχονται προτάσεις για την κατάλληλη χρήση και ερμηνεία.

Το **TEA – 2** μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί στο *σχεδιασμό* και στην *αξιολόγηση της προόδου αποκατάστασης*. Οι ανεπίσημες αναλύσεις του **TEA – 2** παρέχουν πληροφορίες, οι οποίες είναι χρήσιμες στην *επιλογή κατάλληλων στρατηγικών ανάκτησης* για μαθητές με δυσκολίες εύρεσης λέξεων. Επιπλέον, τεστ συνεχούς παρακολούθησης σε συγκεκριμένα διαστήματα μπορούν να παρέχουν τεκμηρίωση της προόδου και να βοηθήσουν στον καθορισμό της, εάν το δεδομένο πρόγραμμα μεσολάβησης είναι κατάλληλο. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση πριν και μετά το τεστ, χρησιμοποιώντας το **TEA – 2**, επιτρέπει στον εξεταστή να παρατηρήσει τη *βελτίωση* στις κατηγορίες ονομασίας και την *μείωση των Δευτερευόντων Χαρακτηριστικών*, ακολουθώντας μια συγκεκριμένη περίοδο μεσολάβησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Κεφάλαιο 3^ο : Η Μεθοδολογία της έρευνας και τα αποτελέσματα –ευρήματα.

3.1 Ο Σκοπός της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει την δεύτερη πιλοτική εφαρμογή του του **TWF – 2** στην *Ελληνική Γλώσσα* και την χορήγηση αυτού σε παιδιά ηλικίας από 5 έως 5 ετών και 11 μηνών. Ο κύριος σκοπός, της μελέτης αυτής, είναι να αποτελέσει ένα σημαντικό βήμα για την *στάθμιση του τεστ στην Ελληνική Γλώσσα* και να διαπιστώσουμε κατά πόσο μπορεί να φανεί χρήσιμο, τόσο στη ταξινόμηση της ικανότητας εύρεσης λέξεων όσο και στη δημιουργία ενός κατάλληλου θεραπευτικού προγράμματος, μιας και η Διαφορική διάγνωση είναι η βάση της πρόγνωσης και της θεραπείας.

Κατόπιν, με τη χορήγηση σε φυσιολογικά υποκείμενα, θέλουμε να δούμε αρχικά κατά πόσο οι αλλαγές που έγιναν στο τεστ είναι κατανοητές στα υποκείμενα και στη συνέχεια τα αποτελέσματά τους να αποτελέσουν μέτρο σύγκρισης για τα αποτελέσματα των εξεταζόμενων με κάποια παθολογία (π.χ. Γλωσσική καθυστέρηση).

Πολλοί βέβαια, που σχετίζονται με τον κλάδο *Υγείας* και ειδικότερα με τα *προβλήματα στην παιδική ηλικία*, θα έχουν την απορία γιατί να γίνει μια τέτοια έρευνα και γιατί να προσαρμοστεί στα *Ελληνικά δεδομένα* καθώς και πλήθος άλλων ερωτήσεων. Σε αυτές τις ερωτήσεις υπάρχει μία απλή απάντηση. Όλα ανάγονται σε δύο πράγματα, στην αναγκαιότητα αυτού του τεστ και στο πόσο σπουδαίο είναι αυτό και τα ευρήματά του.

3.1.1 Η Περιγραφή της Μεθοδολογίας.

Αυτό το κεφάλαιο περιγράφει τη μεθοδολογία, το ερευνητικό σχέδιο, τον προσδιορισμό των μεταβλητών, την επιλογή των συμμετεχόντων, την οργάνωση της έρευνας, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, τη μέθοδο συλλογής δεδομένων και καταγραφής, την επεξεργασία των στοιχείων, τη στατιστική ανάλυση καθώς επίσης παρουσιάζονται και οι περιορισμοί της έρευνας αυτής. Ακολουθεί μια περίληψη για την μεθοδολογία. Αυτή η μελέτη εξέτασε τις προσαρμογές του τεστ στην *Ελληνική Γλώσσα*.

3.2 Ο Σχεδιασμός Έρευνας.

Η έρευνα χωρίστηκε σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνεται η χορήγηση του, τα στοιχεία κωδικοποίησης και η εισαγωγή δεδομένων. Το δεύτερο τμήμα σχετίζεται με την ανάλυση των στοιχείων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Το τέστ μεταφράστηκε στην *Ελληνική Γλώσσα* σε προηγούμενες έρευνες όπου ακολούθησε μία πιλοτική έρευνα, προκειμένου να ελεγχθούν οι προσαρμογές στην *Ελληνική Γλώσσα*.

3.2.1 Η Μετάφραση και η Προσαρμογή του Τεστ.

Η διαδικασία μετάφρασης του TWF – 2 από τα *Αγγλικά* στα *Ελληνικά* έγινε με την παρακάτω διαδικασία: Η αρχική έκδοση του τεστ μεταφράστηκε, ανεξάρτητα, από τρεις φυσικούς ομιλητές της *Ελληνικής Γλώσσας*, οι οποίοι είχαν επάρκεια σε γραπτό και προφορικό επίπεδο της *Αγγλικής Γλώσσας*. Το αποτέλεσμα των τριών *Ελληνικών* εκδόσεων μεταφράστηκε ξανά στα *Αγγλικά* από τρεις ανεξάρτητους φυσικούς ομιλητές της *Αγγλικής Γλώσσας*, οι οποίοι είχαν επάρκεια σε γραπτό και προφορικό επίπεδο της *Ελληνικής Γλώσσας*. Από τις τρεις μεταφράσεις, τα

ερεθίσματα – εικόνες, που μεταφράστηκαν επακριβώς από τα *Αγγλικά στα Ελληνικά* και αντίστροφα, συμπεριλήφθησαν στις τελικές εκδόσεις των δυο τεστ. Επίσης, οι τελικές Ελληνικές εκδόσεις δόθηκαν σε τρεις δίγλωσσους (Ελληνικών - Αγγλικών) κριτές, μαζί με τις Αγγλικές εκδόσεις για να επιβεβαιώσουν το τελικό αποτέλεσμα. Τέλος, δυο λογοθεραπευτές και μια γλωσσολόγος, η οποία επιμελήθηκε τις αλλαγές σε γλωσσικό και λεξιλογικό επίπεδο, επιλέχθηκαν για να ελέγξουν αν οι προσαρμογές ήταν επαρκείς και μας επιβεβαίωσαν τη τελική Ελληνική έκδοση.

3.2.2 Η Πιλοτική Έρευνα.

Η Πιλοτική Έρευνα διεξήχθη τον Μάιο του 2011 έως τον Σεπτέμβριο του 2011 για να καθορίσει την δυσκολία των αντικειμένων, να ελέγξει την εγκυρότητα τους καθώς και άλλα χαρακτηριστικά. Αυτό θα απλοποιήσει τη χορήγηση για μια μελλοντική στάθμιση των δύο τεστ.

Ο πιλοτικός έλεγχος αποτελείται από δυο μέρη: Το πρώτο μέρος περιέχει αντικείμενα που εξασφαλίστηκαν από το χαμηλότερο και υψηλότερο επίπεδο του **TWF – 2**. Το δεύτερο μέρος περιέχει τα καινούρια Ελληνικά ερεθίσματα. Οι αρχικές συχνότητες των ερεθισμάτων, στις οποίες βασίστηκε η αύξηση δυσκολίας των ερεθισμάτων, διατηρήθηκαν για το πρώτο μέρος. Για το δεύτερο μέρος, η σειρά των αντικειμένων βασίστηκε σε μια δομημένη κατηγορία της προσλαμβανόμενης δυσκολίας των ερεθισμάτων, η οποία αποδείχτηκε μια ακριβής μέθοδος καθορισμού συχνοτήτων των ερεθισμάτων. Η βάση και η οροφή των 8 διαδοχικών σωστών απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε για το πρώτο μέρος. Μια βάση και μια οροφή του 10 χρησιμοποιήθηκε για το δεύτερο μέρος.

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

Διεξήχθησαν αναλύσεις, που βασίζονται στη θεωρία των κλασικών τεστ (CTT) και στη θεωρία ανταπόκρισης (IRT). Οι αναλύσεις **CTT** περιλαμβάνουν τον

υπολογισμό για κάθε αντικείμενο με τη δυσκολία του (δηλαδή την αναλογία των ατόμων που πέρασαν το αντικείμενο), τη διάκριση του αντικειμένου (δηλαδή ο συσχετισμός της βαθμολογίας με το τελικό αποτέλεσμα) και τον δείκτη αξιοπιστίας του αντικειμένου (αυτός ο δείκτης εμφανίζει μοναδική διαφοροποίηση του αντικειμένου ως προς το τελικό αποτέλεσμα). Μια ανάλυση **IRT**, επίσης, έγινε σε μια παράμετρο. Αυτή η ανάλυση, που αναφέρεται ως ανάλυση **Rasch**, απέδωσε τις διαβαθμίσεις του ερωτήματος και τα δεδομένα της καλύτερης επίδοσης.

Δεύτερη Ανάλυση Αντικειμένων.

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

Αναλύσεις **CTT** και **IRT**.

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

Προκαταλήψεις Αντικειμένων.

Διεξήχθησαν μελέτες για την *προκατάληψη των αντικειμένων*, ώστε να έχουμε ένα δίκαιο τεστ, προκειμένου να πραγματοποιείται η διάγνωση για το προφορικό λεξιλόγιο και το λεξιλόγιο της κατανόησης. Αυτή η διαδικασία περιελάμβανε *ποιοτικές πληροφορίες*, που πήραμε από άτομα που συμμετείχαν στη μελέτη στάθμισης και μια *κριτική* από μια ομάδα ατόμων με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή. Οι πληροφορίες αυτές συγκεράστηκαν με μια *ποσοτική ανάλυση* των προκαταλήψεων, που δείχνει τη διαφορετική λειτουργία των αντικειμένων.

Κριτική Αντικειμένων.

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

Διαφοροποιημένη Λειτουργική Ανάλυση Αντικειμένων.

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

Η Λειτουργική Διαφοροποίηση Αντικειμένων γίνεται όταν τα άτομα από μια ομάδα, έχοντας το ίδιο επίπεδο ικανοτήτων με μια δεύτερη ομάδα, βρίσκουν ένα αντικείμενο λίγο πιο δύσκολο. Για να προσδιοριστεί η *λειτουργική διαφοροποίηση των αντικειμένων*, έγιναν αντιπαραθέσεις ανάμεσα σε ομάδες, βασιζόμενες στο γένος (άρρεν – θήλυ). Ο αριθμός των συμμετεχόντων, στην ανάλυση αυτή, ήταν 100. Σε κάθε αντιπαραθέση, ανατέθηκε στους εξεταζόμενους ένα από τα *πέντε επίπεδα ικανότητας*, που βασίστηκε στο αποκτηθέν τελικό αποτέλεσμα που πήραν στο **TWF – 2** τεστ. Μετά υπολογίστηκε η *στατιστική του Mantel-Haenzel* για κάθε ερώτημα, διορθώθηκε χρησιμοποιώντας τη *διαδικασία των Holland και Thayer's* (1988) και εκτιμήθηκε η σπουδαιότητά τους, βασιζόμενη στη *στατιστική Chi-square*.

3.2.3 Η Στατιστική Ανάλυση και η Κωδικοποίηση.

Αυτή η μελέτη χρησιμοποίησε διαφορετικές αναλυτικές στρατηγικές. Ο έλεγχος της κανονικότητας ή μη των κατανομών των παρατηρήσεων, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και στις διάφορες υποομάδες, έγινε με τη μέθοδο των *Kolmogorov – Smirnov*. Στους πίνακες που θα ακολουθήσουν στο 3^ο κεφάλαιο, οι μεν μετρήσιμες μεταβλητές παρουσιάζονται με το μέσο όρο (mean value) των μετρήσεων τους, την τυπική απόκλιση (standard deviation), την ελάχιστη (min value) και τη μέγιστη τιμή (max value), το εύρος των τιμών ενώ οι δε μη μετρήσιμες μεταβλητές (βαθμωτές, διχοτομικές ή κατηγορηματικές) παρουσιάζονται με τη συχνότητα (απόλυτος αριθμός) εμφάνισης απάντησης καθώς και με τη σχετική συχνότητα (ποσοστιαία αναλογία) εμφάνισης της κάθε τιμής της μεταβλητής. Ο στατιστικός έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε για το τσεκάρισμα των διαφορών στις μετρήσεις, που παρατηρήθηκαν μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων και υποομάδων, ήταν το *t-test* (student's t-test).

3.3 Ο Καθορισμός Πληθυσμού και το Μέγεθος Δείγματος.

Στην παρούσα έρευνα, το τεστ χορηγήθηκε σε 60 παιδιά [30 αγόρια και 30 κορίτσια] στην ευρύτερη περιοχή των Χανίων. Η επιλογή του δείγματος, αν και είχε μία *ηλικιακή ομοιογένεια* [min:5 έως max:5,9 μηνών, Mean= 5,642, SD=0,27] έγινε ανεξάρτητα από καταγωγή, οικογενειακή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση.

Να σημειωθεί ότι, για να επιτευχθεί η χορήγηση της κλίμακας, χρειάστηκε να γίνει διαβεβαίωση στα υποκείμενα, στους συγγενείς και τους λοιπούς φροντιστές πως **τα προσωπικά τους στοιχεία θα παραμείνουν απόρρητα** (ακολουθήθηκε πιστά ο κώδικας της Νυρεμβέργης και η διακήρυξη του Ελσίνκι για την προστασία των ανθρώπων από κάθε μορφής έρευνα).

3.3.1 Η Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.

Η διαδικασία χορήγησης των τεστ, έγινε και στους/στις 60 εξεταζόμενους/νες στο χώρο του σχολείου ή του σπιτιού τους, παρουσία και των δύο πλευρών. Μετά την τυπική γνωριμία με τους/τις εξεταζόμενους/νες έγινε η εξήγηση του σκοπού της εξέτασης και ζητήθηκε η συγκατάθεση τους με την υπογραφή της επιστολής συγκατάθεσης. Κατόπιν, οι εξεταζόμενοι/νες κάθισαν μπροστά σε ένα τραπέζι, απέναντι και ελαφρώς δεξιά του εξεταστή. Φροντίσαμε οι συνθήκες φωτισμού να είναι κατάλληλες και τα υλικά να μπορούν να τοποθετηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν τα υποκείμενα να τα δουν και να τα χειριστούν χωρίς δυσκολία. Κάθε εξεταζόμενος/νη έπαιρνε έναν αύξοντα αριθμό, αρχίζοντας από το 01. Ο κωδικός του/της κάθε εξεταζόμενου/νης έμπαινε στην αρχή του ερωτηματολογίου, της κάθε μέτρησης.

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

Ο σπουδαστής έδινε τις απαραίτητες διευκρινήσεις για κάθε καινούρια δοκιμασία, ενώ κατέγραφε λεπτομερώς τις απαντήσεις, λεκτικές και μη, καθώς επίσης και τις αντιδράσεις των υποκειμένων στο αντίστοιχο Φυλλάδιο Καταγραφής των Δεδομένων (booklet).

Οι εξεταστές φρόντισαν να μην επηρεάζουν τους/τις εξεταζόμενους/νες, με εκφράσεις του προσώπου ή λεκτικές αποδοκimasίες και αυτός που έκανε την χορήγηση, τους ενθάρρυνε να συνεχίσουν, για να επιτευχθεί η μέγιστη απόκριση. Ο εξεταστής φρόντισε να είναι υποστηρικτικός αλλά και αντικειμενικός. Έλεγε στους/στις εξεταζόμενους/νες πότε τα πάνε καλά και τους καθησύχαζε, όταν αποτύγχαναν. Ένας απλός και ειλικρινής τρόπος να το κάνει αυτό σύμφωνα με την Schuell (1964), είναι να σχολιάζει την πραγματικότητα, δηλαδή ότι ο/η εξεταζόμενος/η έχει κάποια δυσκολία με ένα ζήτημα που του δόθηκε και αυτό είναι που πρέπει να μάθει. Η διάρκεια χορήγησης των δοκιμασιών ποικίλει από εξεταζόμενο/νη σε εξεταζόμενο/νη αλλά ο μέσος όρος είναι 5 με 15 λεπτά για κάθε τεστ. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους φροντιστές των εξεταζόμενων, πριν την χορήγηση του τεστ, να

έχουν γνωμάτευση από ωτορινολαρυγγολόγο, ψυχολόγο, ψυχίατρο για να αποκλειστεί η πιθανότητα κάποιου προβλήματος που θα επηρέαζε τα αποτελέσματα του τεστ.

3.3.2 Τα Μέσα Συλλογής Δεδομένων.

Για τη διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε το τεστ, το οποίο μετέφρασε και προσάρμοσε η ερευνητική ομάδα σε συνεργασία με εγκρίτους συνάδελφους λογοθεραπευτές. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα *Φυλλάδια Καταγραφής και Αρχαιοθέτησης των Δεδομένων και το Βιβλίο Εικόνων του Τεστ*. Το φυλλάδιο αρχαιοθέτησης των απαντήσεων περιελάμβανε τρία μέρη: *A. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δημογραφικές ερωτήσεις, σχετικές με χαρακτηριστικά του ατόμου, για το φύλο, την ηλικία, την ημερομηνία εξέτασης και την βαθμολογία του τεστ. B. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τις δραστηριότητες [διαμερισμένα σε κατηγορίες και υποδοκιμασίες]. Γ. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει άτυπες αξιολογήσεις, που χορηγούνται συμπληρωματικά και στην παρούσα.* Η επεξεργασία του τεστ, μας επιτρέπει να αξιολογήσουμε την *ικανότητα εύρεσης λέξεων και τη θεσμοθέτηση στόχων*. Όλα τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, όσον αφορά στα δημογραφικά στοιχεία που ζητήθηκαν και όλες οι ερωτήσεις είχαν απρόσωπο χαρακτήρα.

3.3.3 Οι Περιορισμοί.

Κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης της έρευνας, παρουσιάστηκαν κάποια προβλήματα που είχαν ως συνέπεια την αναστολή της: Κάποιοι, εξαιτίας της έλλειψης γνώσεων στον τομέα των ερευνών, μάς αντιμετώπισαν αποθετικά. Σε κάποια σχολεία δεν γίναμε δεκτοί για λόγους που δεν μας έγιναν γνωστοί ή με την πρόφαση πως δεν είχαμε σχετική άδεια από το *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Κάποιοι άλλοι αρνήθηκαν να τους γίνει η χορήγηση των τεστ ή να υπογράψουν την επιστολή συμμετοχής στην έρευνα, για λόγους που δεν έγιναν γνωστοί σε εμάς. Συνέπεια όλων αυτών ήταν η μείωση του αριθμού του δείγματος.

3.4 Η Στατιστική Ανάλυση.

Στους πίνακες που ακολουθούν, οι μεν *μετρήσιμες μεταβλητές* παρουσιάζονται με τη μέση τιμή (mean value) των μετρήσεων τους, την τυπική απόκλιση (standard deviation), την ελάχιστη (min value) και τη μέγιστη τιμή (max value) ενώ οι δε *μη μετρήσιμες μεταβλητές* (βαθμωτές, διχοτομικές ή κατηγορηματικές) παρουσιάζονται με τη συχνότητα (απόλυτος αριθμός) εμφάνισης απάντησης καθώς και με τη σχετική συχνότητα (ποσοστιαία αναλογία) εμφάνισης της κάθε τιμής της μεταβλητής.

Ο έλεγχος της κανονικότητας ή μη των κατανομών των παρατηρήσεων, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και στις διάφορες υποομάδες, έγινε με τη μέθοδο των **Kolmogorov – Smirnov**. Από τον έλεγχο της κανονικότητας, είδαμε πως το δείγμα μας ακολουθεί κανονική κατανομή. Ο στατιστικός έλεγχος, που χρησιμοποιήθηκε για το τσεκάρισμα των διαφορών στις τιμές των δεικτών, που παρατηρήθηκαν μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων και υποομάδων, ήταν το **t-test (student's t-test)** και το **one way ANOVA**.

3.4.1 Η Υποδοκιμασία Κατονομασίας: Ουσιαστικά

Το δείγμα της έρευνας χωρίστηκε σε δυο ομάδες, αγοριών και κοριτσιών. Η κάθε μια αποτελούνταν από 30 αγόρια και από 30 κορίτσια. Το δείγμα αφορά ηλικίες από 5 ετών έως 5 ετών και 11 μηνών.

Στον παρακάτω πίνακα, βλέπουμε τις αποκρίσεις των εξεταζόμενων, για την εξέταση έκφρασης και κατανόησης. (πίνακας 3.1)

Πίνακας 3.1

Λέξεις	Εξέταση Έκφρασης	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ
N=60		
Καμηλοπάρδαλη	40 (40,00%)	20 (20,00%)
Χταπόδι	56 (56,00%)	4 (4,00%)
Φρυγανιά	37 (37,00%)	23 (23,00%)
Μάσκα	55 (55,00%)	5 (5,00%)
Ελικόπτερο	42 (42,00%)	18 (18,00%)
Πατίνι	37 (37,00%)	23 (23,00%)
Κραγιόν	49 (49,00%)	11 (11,00%)
Μηχανάκι	58 (58,00%)	2 (2,00%)
Ημερολόγιο	35 (35,00%)	25 (25,00%)
Σκιάχτρο	37 (37,00%)	23 (23,00%)
Κατσίκα	51 (51,00%)	9 (9,00%)
Λέξεις	Εξέταση Κατανόησης	
Καμηλοπάρδαλη	56 (56,00%)	4 (4,00%)
Χταπόδι	60 (60%)	0 (0,00%)
Φρυγανιά	53 (53,00%)	7 (7,00%)
Μάσκα	60 (60%)	0 (0,00%)
Ελικόπτερο	60 (60%)	0(0,00%)

Πατίνι	55 (55,00%)	5 (5,00%)
Κραγιόν	58 (58,00%)	2 (2,00%)
Μηχανάκι	59 (59,00%)	1 (1,00%)
Ημερολόγιο	51 (51,00%)	9 (9,00%)
σκιάχτρο	55 (55,00%)	5 (5,00%)
Κατσίκα	55(55,00%)	5 (5,00%)

3.4.2 Η Υποδοκιμασία Συμπλήρωσης Προτάσεων

Στον παρακάτω πίνακα, βλέπουμε τις αποκρίσεις των εξεταζόμενων για την εξέταση έκφρασης και κατανόησης. (πίνακας 3.2)

Πίνακας 3.2 Αποκρίσεις εξεταζόμενων για την εξέταση έκφρασης.

Προτάσεις	Εξέταση Έκφρασης		
		NAI	OXI
N=60	Λέξεις		
Πάνω στην τούρτα σου τα φυσάξ στα γενέθλια σου.....	κεριά	60 (60%)	0 (0,00%)
Το ύφασμα που κυματίζει στην πλάτη του σούπερμαν είναι μια κόκκινη.....	μπέρτα	40 (40,00%)	20 (20,00%)
Στις φρυγανιές βάζεις πάνω	μαρμελάδα	54 (54,00%)	6 (6,00%)
Ο άνθρωπος στο τσίρκο ο οποίος σε κάνει να γελάς είναι ένας	κλόουν	51 (51,00%)	9 (9,00%)

Πίνακας 3.2 Αποκρίσεις εξεταζόμενων για την εξέταση κατανόησης.

Προτάσεις	Εξέταση Κατανόησης	N=60	
		Λέξεις	ΝΑΙ
Πάνω στην τούρτα σου τα φυσάς στα γενέθλια σου.....	κεριά	60 (60%)	0 (0,00%)
Το ύφασμα που κυματίζει στην πλάτη του σούπερμαν είναι μια κόκκινη.....	μπέρτα	49 (49,00%)	11 (11,00%)
Στις φρυγανιές βάζεις πάνω	μαρμελάδα	56 (56,00%)	4 (4,00%)
Ο άνθρωπος στο τσίρκο ο οποίος σε κάνει να γελάς είναι ένας	κλόουν	60 (60,00%)	0 (0,00%)

3.4.3 Η Υποδοκιμασία Κατονομασίας: Ρήματα

Στους παρακάτω πίνακες βλέπουμε τις αποκρίσεις των εξεταζόμενων για την εξέταση έκφρασης και κατανόησης.(πίνακας 3.3)

Πίνακας 3.3 Αποκρίσεις εξεταζόμενων για την εξέταση έκφρασης.

Ρήματα	Εξέταση Έκφρασης		
	N=60	NAI	OXI
Μπουσουλάει		37 (37,00%)	23 (23,00%)
Ψεκάζει		19 (19,00%)	41 (41,00%)
Γεμίζει		19 (19,00%)	41 (41,00%)
Ποτίζει		52 (52,00%)	8 (8,00%)
Σκαρφαλώνει		25 (25,00%)	35 (35,00%)
Σκουπίζει		55 (55,00%)	5 (5,00%)
Τραγουδάει		58 (58,00%)	2 (2,00%)
Πετάει		42 (42,00%)	18(18,00%)

Πίνακας 3.3 Αποκρίσεις εξεταζόμενων για την εξέταση κατανόησης.

Ρήματα	Εξέταση Κατανόησης		
	N=60	NAI	OXI
Μπουσουλάει		51 (51,00%)	9 (9,00%)
Ψεκάζει		39 (39,00%)	21(21,00%)
Γεμίζει		46 (46,00%)	14(14,00%)
Ποτίζει		60 (60%)	0 (0,00%)
Σκαρφαλώνει		57 (57,00%)	3 (3,00%)
Σκουπίζει		60 (60%)	0 (0,00%)
Τραγουδάει		60 (60%)	0 (0,00%)
Πετάει		56 (56,00%)	4(4,00%)

3.4.4 Η Υποδοκιμασία Κατονομασίας: Κατηγορίες

Στους παρακάτω πίνακες δίνονται οι αποκρίσεις των εξεταζόμενων στην εξέταση έκφρασης και κατανόησης. (πίνακας 3.4)

Πίνακας 3.4 Αποκρίσεις εξεταζόμενων για την εξέταση έκφρασης.

Λέξεις	Εξέταση Έκφρασης	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ
N=60		
Παιχνίδια	54 (54,00%)	6 (6,00%)
Τρίγωνο	54 (54,00%)	6 (6,00%)
Σχήματα	43 (43,00%)	17 (17,00%)
Κιθάρα	57 (57,00%)	3 (3,00%)
μουσικά όργανα	38 (38,00%)	22 (22,00%)
Πιγκουίνος	59 (59,00%)	1 (1,00%)
Πουλιά	47 (47,00%)	13 (13,00%)
Έντομα	31 (31,00%)	29 (29,00%)
Ζώα	58 (58,00%)	2 (2,00%)
Φράουλες	59 (59,00%)	1 (1,00%)
Φρούτα	58 (58,00%)	2 (2,00%)
λαχανικά	45 (45,00%)	15 (15,00%)

Πίνακας 3.4 Αποκρίσεις εξεταζόμενων για την εξέταση κατανόησης.

Λέξεις	Εξέταση Κατανόησης	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ
N=60		
Παιχνίδια	60 (60%)	0 (0,00%)
Τρίγωνο	55 (55,00%)	5 (5,00%)
Σχήματα	56 (56,00%)	4 (4,00%)
Κιθάρα	60 (60%)	0 (0,00%)
μουσικά όργανα	56 (56,00%)	4 (4,00%)
Πιγκουίνος	60 (60,00%)	0 (0,00%)

Πουλιά	59 (59,00%)	1 (1,00%)
Έντομα	49 (49,00%)	11(11,00%)
Ζώα	59 (59,00%)	1(1,00%)
Φράουλες	60(60%)	0 (0,00%)
Φρούτα	60 (60%)	0(0,00%)
λαχανικά	56 (56,00%)	4 (4,00%)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Κεφάλαιο 4^ο : Τα Συμπεράσματα και οι Προτάσεις.

4.1 Η Ανασκόπηση των Αποτελεσμάτων και Συμπεράσματα.

Σκοπός αυτής της έρευνας η δεύτερη πιλοτική εφαρμογή του TWF-2 στην Ελληνική Γλώσσα. Επίσης είχε ως στόχο, να γίνει έλεγχος των ερεθισμάτων και να κρίνουμε αν μπορεί να γίνει η ανάκληση λεξιλογίου. Συνάμα να ελέγξουμε κατά πόσο αξιόπιστο είναι το εργαλείο. Παρακάτω δίνονται τα αποτελέσματα της έρευνας:

1. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη μέση επίδοση στο τεστ έκφρασης ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια.
2. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική ανάμεσα στη μέση επίδοση στο τεστ κατανόησης ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια.
3. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέση επίδοση των μαθητών στο τεστ έκφρασης και στο τεστ κατανόησης.
4. Η μέση επίδοση στο τεστ κατανόησης είναι στατιστικά μεγαλύτερη από τη μέση επίδοση στο τεστ έκφρασης.
5. Από την έρευνα παρατηρήθηκε ότι μιλάμε για μια αξιόπιστη κλίμακα στη μορφή, την οποία βρίσκεται αυτή τη στιγμή σε ικανοποιητικό επίπεδο.

Με το τέλος αυτής της πιλοτικής έρευνας, μπορούμε να πούμε ότι το ΤΕΛ-2 είναι ένα καλό διαγνωστικό εργαλείο για την ανίχνευση ικανότητας εύρεσης λέξεων και θα μπορούσε να φανεί χρήσιμο σε πολλές ειδικότητες.

4.2 Τα Θετικά και τα Αρνητικά του Τεστ και οι Προτάσεις.

Το ΤΕΛ – 2, Τεστ Εύρεσης Λέξεων, είναι ένα ανιχνευτικό τεστ, το οποίο έφτασε στη σημερινή του μορφή με την πάροδο ετών. Παρ' όλα αυτά όμως, ένα δημιούργημα δεν μπορεί να είναι τέλειο, πάντα θα υπάρχουν θετικά αλλά και αρνητικά στοιχεία.

Αναλυτικότερα, το ΤΕΛ – 2 τεστ για την ανίχνευση της ικανότητας εύρεσης λέξεων, είναι ένα πολύ καλό και αναλυτικό τεστ. Έτσι, αυτή η ικανότητα για ανάλυση, βοηθά τον ειδικό να δημιουργήσει μια εξειδικευμένη θεραπεία και τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει και να παραπέμψει ένα παιδί που παρουσιάζει πρόβλημα σε κάποιο τομέα, για περαιτέρω έλεγχο.

Παράλληλα, διαρκεί είκοσι με τριάντα λεπτά, γεγονός που δεν κουράζει το παιδί και μπορεί άνετα να χορηγηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα σε μεγάλο αριθμό παιδιών. Επίσης, είναι πολύ εύχρηστο και παρέχει σαφείς οδηγίες στον κάθε εξεταστή, ώστε να μπορέσει να αξιολογήσει σωστά και αναλυτικά το κάθε παιδί.

Το ΤΕΛ – 2 χρησιμοποιεί μία βαθμολογία για κάθε παιδί, η οποία βασίζεται στην πραγματική του απόδοση σε κάθε δοκιμασία, παρά σε ένα κατάλογο με απαντήσεις ναι / όχι. Έτσι, με τη χρήση της νόρμας και την κατηγοριοποίηση των ηλικιών, που χρησιμοποιεί, τα αποτελέσματα του τεστ θεωρούνται πιο έγκυρα.

Επιπρόσθετα, το τεστ περιλαμβάνει όλο το υλικό, το οποίο πληρεί κάποια δεδομένα, όπως το μέγεθος των εικόνων αλλά και την καλή κατάσταση τους. Επιπλέον, ο τρόπος καταγραφής των απαντήσεων στο αντίστοιχο Φυλλάδιο (response sheet) είναι απλός και γρήγορος, έτσι ώστε να μη κεντρίζει την προσοχή του παιδιού. Στο τέλος κάθε φυλλαδίου, συμπληρώνεται το σχεδιάγραμμα απόδοσης των εξεταζόμενων, βάσει του οποίου ανιχνεύεται γρήγορα και εύκολα σε πιο τομέα υστερεί το κάθε παιδί. Τέλος, το γεγονός ότι τα δεδομένα μπορούν να αρχειοθετηθούν εύκολα, δίνει τη δυνατότητα στον κάθε εξεταστή να επανεξετάσει το παιδί οποιαδήποτε χρονική στιγμή.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι λέξεις στόχοι: καμηλοπάρδαλη, φρυγανιά, πατίνι, ημερολόγιο, σκιάχτρο θα πρέπει να αντικατασταθούν με άλλες όμοιες σημασιολογικά διότι σε αυτές τις λέξεις τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου και ηλικίας παρουσίασαν χαμηλή επίδοση.

Τέλος, με βάση το δείγμα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το τεστ λειτούργησε καλά, αλλά, επειδή δεν υπάρχει στατιστικό δείγμα του *Αγγλικού ΤΕΛ – 2* τεστ, δεν μπορεί να γίνει σύγκριση των δεδομένων. Παρ' όλα αυτά, επιτεύχθηκε η *εφαρμογή του στον Ελληνικό πληθυσμό*, γεγονός που θα βοηθήσει στην *πραιτέρω έρευνα πιλοτικής μεταφοράς του τεστ*.

Σχόλια για το Τεχνικό Εγχειρίδιο.

«Το Τεχνικό Εγχειρίδιο είναι ένας πλούτος πληροφοριών. Δεν περιλαμβάνει μόνο μια προσεχτική κριτική έρευνας αλλά επίσης μια συζήτηση των σημαντικών παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν την απόδοση της εύρεσης λέξεων, που αποτελούν τη βάση του σχεδίου του τεστ» (Donahule, 1989, σελ.856).

Η Dianne J. German προσφέρει ένα υποδειγματικό μοντέλο για άλλους πιθανούς δημιουργούς τεστ. Το εγχειρίδιο του τεστ, το οποίο αποτελείται από δυο στήλες, είναι αρκετά λεπτομερές και ολοκληρωμένο, καλύπτοντας τέτοια θέματα όπως το σκοπό και τη θεωρητική προοπτική, την ανάπτυξη τεστ και την τυποποίηση, την αξιοπιστία, την εγκυρότητα, την βαθμολογία και την ερμηνεία (Weinberg, 1992, σελ.977).

Το *Τεχνικό Εγχειρίδιο* περιλαμβάνει μια πολύπλοκη περιγραφή του θεωρητικού υπόβαθρου του τεστ, της λογικής και της κατασκευής του (Compton, 1996, σελ. 216).

Σχόλια για το Βιβλίο των Τεστ.

«Τα υλικά, που χρησιμοποιούνται σαν ερεθίσματα, είναι ελκυστικά, χρωματιστά και ξεκάθαρα, απαραίτητα χαρακτηριστικά για ένα χρονομετρημένο τεστ, για την Ονομασία Λέξεων» (Compton, 1996, σελ.216).

«Επαρκείς αριθμοί των δειγμάτων παρέχονται στο τεστ και οι εικόνες, που λειτουργούν ως ερεθίσματα, απεικονίζουν ξεκάθαρα τη στοχευόμενη λέξη» (Weismer, 1992, σελ.978).

«Το προσεχτικό σχέδιο, επίσης, αντικατοπτρίζεται στα ερεθίσματα, τα οποία είναι κατά το μεγαλύτερο μέρος ξεκάθαρα, αναμφίβολα και ελκυστικά. Επιπλέον, όλα τα υλικά είναι βολικά στη χρήση εξαιτίας, εν μέρει, του γεγονότος ότι περιλαμβάνονται διπλότυποι κανόνες στο εγχειρίδιο, στο βιβλίο με το τεστ και στο φυλλάδιο με τις αποκρίσεις» (Hsu & Hsu, 1994, σελ.742).

Σχόλια για το Μοντέλο Αξιολόγησης.

«Το εννοιολογικό πλαίσιο του *TWF – 2* είναι καλά αναπτυγμένο» (Weismer, 1992, σελ. 978).

«Ο συγγραφέας παρέχει μια εκτεταμένη συζήτηση του διαγνωστικού μοντέλου αξιολόγησης της εύρεσης λέξεων, το οποίο αποτελεί τη βάση του *TWF – 2*, που αντλείται από τη βιβλιογραφία για τις διαταραχές της εύρεσης λέξεων» (Weismer, 1992, σελ. 978).

«Η χρήση του τμήματος έξι, για την αξιολόγηση της κατανόησης λέξεων από το μαθητή, είναι πολύ δυνατό χαρακτηριστικό στοιχείο του *TWF – 2*. Επιτρέπει στον εξεταστή να λάβει πολύ περισσότερες πληροφορίες, για δυσκολίες του μαθητή, που αφορούν τη δεκτική και την εκφραστική γλώσσα» (Compton, 1996, σελ. 216).

Σχόλια για τις Ψυχομετρικές Ιδιότητες.

«Συνοπτικά, το Τεστ Εύρεσης Λέξεων είναι ένα καλά κατανοητό και ψυχομετρικό ηχητικό μέτρο των προβλημάτων εύρεσης λέξεων στα παιδιά» (Weinberg, 1992, σελ. 978).

«Συνοπτικά, το *TWF – 2* είναι ένα αξιόπιστο και έγκυρο όργανο αξιολόγησης για την εκτίμηση των ικανοτήτων των παιδιών στην εύρεση λέξεων» (Weismer, 1992, σελ. 978).

«Υπάρχει απόδειξη καλής εσωτερικής συνέπειας (και για φυσιολογικά παιδιά και για παιδιά με προβλήματα εύρεσης λέξεων) και αξιοπιστία εξέτασης και επανεξέτασης (μόνο για φυσιολογικά άτομα)» (Donahue, 1989, σελ. 856).

«Οι δείκτες αξιοπιστίας, χρησιμοποιώντας και το *IRT* και τα παραδοσιακά μέτρα αξιολόγησης, είναι υψηλοί. Η αξιοπιστία του περιεχομένου παράλληλα με μέτρα της κατασκευαστικής εγκυρότητας, που παρέχονται, παρέχουν δυνατή υποστήριξη για τη συνολική εγκυρότητα του μέτρου» (Weinberg, 1992, σελ. 978).

«Το εξαιρετικό ποσό των πληροφοριών, σε αξιοπιστία και σε εγκυρότητα, είναι ένα θετικό χαρακτηριστικό του *TWF*» (Hsu & Hsu, 1994, σελ. 743).

«Προσεχτικές διαδικασίες χρησιμοποιήθηκαν για την επιλογή των θεμάτων» (Compton, 1996, σελ. 216).

Αν και αυτές οι κριτικές είχαν υψηλή εκτίμηση για το *TWF*, έγιναν επίσης μερικές επικοινωνιακές κριτικές. Η Donahue (1989) έδειξε ότι το σχέδιο εικόνων, για την αξιολόγηση του *TWF*, ήταν οπτικά πολύπλοκο. Αναφορικά με το χρόνο διανομής, οι Harris και Shelton (1993) αισθάνθηκαν ότι η βαθμολογία ήταν χρονοβόρα και μπορεί να εμποδίζει τη χρήση του τεστ σε διάφορα περιβάλλοντα. Άλλοι συγγραφείς, δεν πείστηκαν ότι το *TWF* θα μπορούσε να διακρίνει τα προβλήματα εύρεσης λέξεων εξαιτίας ελαττωμάτων στην ανάκτηση καθώς και εκείνων, τα οποία προέρχονται από ανεπαρκή λεξική αποθήκευση (Weismer, 1992).

Οι Hsu και Hsu (1994) σκέφτηκαν ότι οι ψυχομετρικές ιδιότητες του ψυχολογικού τεστ θα ενδυναμώνονταν εάν (α) αναφέρονταν επιπλέον μελέτες, προκειμένου να καθορίσουν την αξιοπιστία εξέτασης και επανεξέτασης για τις βαθμολογίες *ERT* και την έκταση, στην οποία οι συσχετισμοί, που περιλαμβάνουν τα *ERTs*, είναι εξαρτημένοι από τον εξεταστή, (β) εάν συμπεριλαμβάνονταν δεδομένα στη διάσταση (δομή, παράγοντα) της ικανότητας εύρεσης λέξεων και (γ) εάν έμμεσες μελέτες θεμάτων έλαβαν υπόψη διαφορές στα επίπεδα ικανότητας των μαθητών. Επίσης σχολίασαν ότι το να συμπεριληφθούν «εκτιμήσεις παραμέτρων δυσκολίας στα δείγματα της διασταυρωμένης εγκυρότητας, συν οι εκτιμήσεις της ικανότητας της σταθερότητας των εξεταζόμενων σε όλα τα μικρότερα θέματα, θα παρείχαν χρήσιμες πληροφορίες σε ότι αφορά την τοποθέτηση του μοντέλου *Rash* των θεμάτων *TWF*» (σελ.742). Επιπλέον, ο Drum (1989) ζήτησε αποδείξεις προγνωστικής εγκυρότητας.

Τέλος, κάποιοι συγγραφείς αισθάνθηκαν ότι θα ήταν πιο χρήσιμο, εάν το εγχειρίδιο πρότεινε συγκεκριμένα τεστ συνεχούς παρακολούθησης ή διαδικασίες στην εύρεση λέξεων των παιδιών. Επιπρόσθετα, πρότειναν:

- Να συμπεριλαμβάνονται κατευθυντήριες γραμμές για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων των τεστ.
- Να παρέχονται παραδείγματα, για το πώς να χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα στην ανάλυση αντικατάστασης.
- Να δείχνει, πως τα αποτελέσματα των τεστ θα συνεισέφεραν στη ταξινόμηση των αποφάσεων ή στις εκπαιδευτικές μεθόδους.
- Να ξεκαθαρίζει τη διάσταση της ικανότητας εύρεσης λέξεων, η οποία μετρήθηκε από το **TWF** και τη διάσταση των ικανοτήτων εύρεσης λέξεων, το οποίο δεν μετράει το **TWF** (Drum, 1989 Hsu & Hsu, 1994).

Κατά την προσπάθεια προσαρμογής αλλά και κατά την διάρκεια χορήγησης του ΤΕΛ-2, κρίθηκε ότι πρέπει να γίνουν κάποιες αλλαγές όσον αφορά τα ερεθίσματα που χορηγούνταν στα παιδιά. Οι αλλαγές που προτείνονται είναι:

Στο Τέστ Έκφρασης

Τομέας 1: Υποδοκιμασία Κατονομασίας : Ουσιαστικά

Τα ερεθίσματα που προτείνονται να αλλάξουν ως προς την απεικόνιση τους είναι :

- φρυγανιά
- ημερολόγιο

Στο Τέστ Κατανόησης

Τομέας 1: Υποδοκιμασία Κατονομασίας : Ουσιαστικά

Οι αλλαγές που σημειώθηκαν για το Τομέα 1 Υποδοκιμασία Κατονομασίας: Ουσιαστικά, ισχύουν και για τον Τομέα 1 στο Τέστ Κατανόηση

Στο Τεστ Έκφρασης

Τομέας 2: Υποδοκιμασία Συμπλήρωση Προτάσεων

Προτείνεται η αντικατάσταση του παρακάτω ερεθίσματος:

- Το ρούχο που κυματίζει στη πλάτη του Σούπερμαν είναι μια κόκκινη.....

Προτείνεται:

- Ο Σούπερμαν έχει στη πλάτη του μια κόκκινη..... (κάπα)

Στο Τεστ Κατανόησης

Τομέας 2: Υποδοκιμασία Συμπλήρωση Προτάσεων

Τα ερεθίσματα που προτείνεται να αλλάξουν ως προς την απεικόνισή του είναι:

- Μπέρτα

Στο Τεστ Έκφρασης

Τομέας 3: Υποδοκιμασία Κατονομασία: Ρήματα

Τα ερεθίσματα που προτείνεται να αλλάξουν ως προς την απεικόνισή τους είναι:

- γεμίζει
- σκαρφαλώνει
- πετάει

Οι αλλαγές που σημειώθηκαν για το Τομέα 3 Υποδοκιμασία Κατονομασίας: Ρήματα ισχύουν και για τον Τομέα 3 στο Τεστ Κατανόησης

Στο Τεστ Έκφρασης

Τομέας 4: Υποδοκιμασία Κατονομασίας : Κατηγορίες

Δεν υπάρχει προτεινόμενο ερέθισμα για αλλαγή.

Στο Τεστ Κατανόησης

Τομέας 4: Υποδοκιμασία Κατονομασίας : Κατηγορίες

Το ίδιο ισχύει και για τον Τομέα 4 στο Τεστ Κατανόησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Baker, L. & Cantwell, D.P. (1990). *The association between emotional/behavioral disorders and learning disorders in children with speech/language disorders. Advances in Learning and Behavioral disabilities*, 6, 27 – 46.
2. Bjork, R. & Bjork, L. (1992). *A new theory of disuse and on old theory of stimulus fluctuation*. In A.F. Healy, S.M. Kosslyn & R.M. Shiffrin (Eds), *From learning process to cognitive process: Essays in honor of William K. Ester* (vol.2, pp. 35 – 67) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
3. Carrow - Woolfolk, E, & Lynch, J.I. (1982). *An integrative approach to language disorders in children*, New York: Grune & Stratton.
4. Dennis, M. (1992). *Word finding in children and adolescents with a history of brain injury*. *Topics in language disorders* 13, 66 – 82.
5. Dollagan, C.A. (1987). *Fast mapping in normal and language-impaired children. Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52.218 – 222.
6. Dollaghan, C.A. (1992). *Adult-based models of the lexical long-term store: Issues for language acquisition and disorders*. In R.S. Chapman (Ed.), *Process in language acquisition and disorders* (pp. 141 – 158, 218 – 222).
7. Elbro, C. (1991). *Differences in reading strategies reflect differences in linguistic abilities*. *International Journal of Applied linguistics*, 1 (2) 228 – 244
- Fletcher, P. (1992). *Sub-groups in school-age language-impaired children*. In P. Fletcher & D. Hall (Eds.), *Specific speech and language disorders in children* (pp. 152 – 163). San Diego: Singular.
8. German D.J. (1998a). *Intermediate grade students with word finding difficulties: A validity study*. Unpublished manuscript.

9. Kail, R, Hale, C.A. Leonard, L.B. & Nippold, M.A. (1984). *Lexical storage and retrieval in language impaired children*. *Applied Psycholinguistics*, 5, 37 – 49.
10. Καλαντζής Κ., (1985). *Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία, φωνή, ομιλία, ανάγνωση, γραφή*. Αθήνα. Καραβίας Ρουσόπουλος.
11. Καρπαθίου Χ., (1998). *Νευρογλωσσολογία Λογοθεραπεία*, Τόμος 1. Αθήνα, Έλλην.
12. Katz, H. (1986). *Speech production/phonological deficits in reading-disordered children*. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 504 – 508.
13. Leonard, L. (1992). *Specific language impairments in three language: Some cross-linguistic evidence*. In P. Fletcher & D. Hall (Eds). *Specific speech and language disorders in children* (pp. 118 – 126). San Diego: Singular.
14. Leonard, L., Nippold, M. Kail R. & Hale, C. (1983). *Picture naming in language-impaired children*. *Journal of speech and hearing research*, 26, 609 – 615.
15. Lerner J. (1997). *Learning disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies (7th ed)* Boston: Houghton Mifflin.
16. MacDonald. A. & Beale, C. (1989). *Word finding abilities of stutterers and non- stutterers*. Paper presented at the meeting of the American Speech – Language – Hearing Association.
17. McGregor, K.K & Windsor, J. (1996). *Effects of priming on the naming of preschool-ers with word-finding deficits*. *Journal of speech and hearing research*, 39, 1048 – 1058.

18. McGregor K.K & Leonard, L.B (1995). *Intervention for word-finding deficits in children*. In M. Fey, J. Windsor, & S.F. Warren (Eds.), *Language intervention: Preschool through the elementary years* (pp. 85 – 106).
19. Πόρποδα Κ. (1999). *Γνωστική ψυχολογία*. Τόμος 2. Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας. Αθήνα. Μορφωτική.
20. Riccio, C.A. & Hynd, G.S. (1993). *Developmental language disorders in children: relationship with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder*. *School psychology review*, 22, 698 – 709.
21. Rice, M. & Bode, J. (1993). *Caps in the lexicon of children with specific language impairment*. *First Language*, 13, 113 – 131.
22. Rubin, H. Bernstein, S. & Katz, R.B (1989). *Effects of cues on object naming in first grade good and poor readers*. *Annals of dyslexia*, 39, 116 – 124.
23. Rubin, H. & Liberman, I (1983). *Exploring the oral and written language errors made by language disabled children*. *Annals of dyslexia*, 33, 110 – 120.
24. Στασινός, (1993). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα. Παιδαγωγική σειρά. Gutenberg.
25. Smith, C., R. (1991). *Learning disabilities: The interaction of learner, task and setting*. Boston, Allyn & Bacon.
26. Torgesen, J.K. Wagner, R., K. & Rashotte, C., A. (1994). *Longitudinal studies of phonological and reading*. *Journal of learning disabilities*, 27, 276 – 286.
27. Wolf, M. & Goodglass, H. (1986). *Dyslexia, dysnomia and lexical retrieval: A longitudinal investigation*. *Brain and language*, 28, 154 – 168.