



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Συσχέτιση της ανάπτυξης του δεκτικού λεξιλογίου και
της αυτοαντίληψης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας»**

Γούναρη Ξανθίππη

1^η Επιβλέπουσα : Οκαλίδου Αρετή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

2^{ος} Επιβλέπων : Σίμος Γρηγόριος, Αναπληρωτής Καθηγητής

3^η Επιβλέπουσα : Σιπητάνου Αθηνά, Επίκουρη Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη 2014

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την πρώτη επιβλέπουσα της διπλωματικής εργασίας, κ. Οκαλίδου Αρετή, για την καθοδήγηση και τις συμβουλές της καθ' όλη την πορεία της έρευνας και της συγγραφής της, καθώς και τον κ. Σίμο Γρηγόριο και την κ. Σιπητάνου Αθηνά για το χρόνο που αφιέρωσαν στην αξιολόγησή της.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω τις διευθύντριες των σχολείων, οι οποίες με το ενδιαφέρον που έδειξαν διευκόλυναν την επαφή μου με τους γονείς των παιδιών. Ακόμη, θερμές ευχαριστίες οφείλω στους γονείς που έδωσαν την άδεια τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους και στα ίδια τα παιδιά, καθώς χωρίς τη συνεργασία τους θα ήταν αδύνατη η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας.

Τέλος, ευχαριστώ πολύ την οικογένειά μου για την υποστήριξη και την ενθάρρυνσή τους σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση του δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με την αυτοαντίληψη τους σε τρεις τομείς (σχέσεις με τη μητέρα, σχέσεις με τους συνομηλίκους και σωματική ικανότητα). Για την επίτευξη του σκοπού αυτού χορηγήθηκαν δύο εργαλεία: το ΠΑΤΕΜ I για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και το ROWPVT-II για την αξιολόγηση του δεκτικού λεξιλογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο περισσότερο νιώθει το παιδί ότι η μητέρα του ασχολείται μαζί του και το καταλαβαίνει και όσο θετικότερη αυτοαντίληψη έχει για την ικανότητά του σε σωματικές ασκήσεις, τόσο λιγότερες μεμονωμένες λέξεις κατανοεί. Ακόμη, το φύλο βρέθηκε να επηρεάζει τη συσχέτιση του δεκτικού λεξιλογίου με την κλίμακα «σχέσεις με τη μητέρα», καθώς όσο περισσότερο νιώθουν τα αγόρια ότι η μητέρα τους ασχολείται μαζί τους και τα καταλαβαίνει, τόσο λιγότερες μεμονωμένες λέξεις κατανοούν, ενώ για τα κορίτσια δε βρέθηκε κάτι αντίστοιχο. Ωστόσο, η αυτοαντίληψη των παιδιών για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους δε βρέθηκε να επηρεάζει το δεκτικό τους λεξιλόγιο. Τέλος, τα δεδομένα της έρευνας κατέληξαν σε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο και την ηλικία των παιδιών, την ηλικία των γονέων και το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας σε σχέση με τις επιδόσεις τους στις τρεις κλίμακες του ΠΑΤΕΜ I και στο τεστ του δεκτικού τους λεξιλογίου.

Λέξεις-κλειδιά: δεκτικό λεξιλόγιο, αυτοαντίληψη, προσχολική ηλικία

The relationship between receptive vocabulary and self-perception in preschool children

ABSTRACT

The purpose of the study is to investigate preschoolers' receptive vocabulary in relation to their self-perception in three domains (maternal acceptance, peer acceptance and physical competence). For this purpose two instruments were used: PATEM I to assess the self-perception and ROWPVT-II to assess the receptive vocabulary. The results showed that the more the child feels that his/her mother is occupied with him/her and understands him/her and the more positive self-perception has about his/her physical competence, the lesser words understands. Furthermore, it was found that the child's gender influences the correlation between receptive vocabulary and maternal acceptance. The more the boys feel that their mother is occupied with them and understands them, the lesser words understand. This was not found for the girls. On the other hand, children's self-perception regarding their peer acceptance wasn't found to influence their receptive vocabulary. Finally, the data resulted in statistically significant differences on the child's gender and age, parents' age and on the mother's educational level in relation to their responses in PATEM'S I three domains and in ROWPVT-II.

Key words: receptive vocabulary, self-perception, preschool age

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT	4
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ - ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	7
Διαστάσεις του λεξιλογίου	7
Η κατάκτηση του λεξιλογίου.....	9
Το λεξιλόγιο ως προβλεπτικός παράγοντας.....	11
Η αξιολόγηση της γλώσσας του παιδιού προσχολικής εκπαίδευσης	11
Παράγοντες που επηρεάζουν το λεξιλόγιο	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ - ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ	18
Η έννοια της αυτοαντίληψης	18
Μοντέλα αυτοαντίληψης.....	21
Αυτοαντίληψη και προσχολική-σχολική ηλικία	24
Η αυτοαντίληψη ως προβλεπτικός παράγοντας.....	26
Αυτοαντίληψη και παράγοντες που την επηρεάζουν	28
ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	32
Ερευνητικά ερωτήματα	32
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	33
Συμμετέχοντες.....	33
Εργαλεία συλλογής δεδομένων	34

Διαδικασία.....	35
Αξιοπιστία	38
Στατιστική Ανάλυση	39
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	40
Διερεύνηση του επιπέδου του δεκτικού λεξιλογίου και της αυτοαντίληψης (σχέσεις με τους συνομηλίκους, σχέσεις με τη μητέρα, σωματική ικανότητα).....	40
Επίδραση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων στο δεκτικό τους λεξιλόγιο	44
Επίδραση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων στην αυτοαντίληψη τους (σχέσεις με τους συνομηλίκους, σχέσεις με τη μητέρα, σωματική ικανότητα).....	46
Συσχέτιση μεταξύ του ROWPVT-II και των τριών κλιμάκων του ΠΑΤΕΜ I.....	49
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	52
Ατομικές διαφορές των συμμετεχόντων σχετικά με το δεκτικό τους λεξιλόγιο	52
Ατομικές διαφορές των συμμετεχόντων σχετικά με την αυτοαντίληψη τους σε τρεις τομείς (σχέσεις με τη μητέρα, σχέσεις με τους συνομηλίκους και σωματική ικανότητα).....	55
Σχέσεις μεταξύ του δεκτικού λεξιλογίου και της αυτοαντίληψης.....	58
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	61
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	62

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ - ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Διαστάσεις του λεξιλογίου

Η γνώση του λεξιλογίου είναι «βασική σε μια γλώσσα και καθοριστικής σημασίας στην εκμάθησή της» (Zimmerman, 1997). Θεωρείται από πολλούς ειδικούς γλωσσολόγους ότι αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της επικοινωνιακής δεξιότητας. Είναι σύνθετη και αποτελείται από διάφορους τύπους σχέσεων μεταξύ των λέξεων, ενώ η γνώση λεξιλογίου του κάθε ατόμου ποικίλλει ανάλογα με το είδος της λέξης που εξετάζεται κάθε φορά (Yi Lo & Murphy, 2010).

Η γνώση του λεξιλογίου θεωρείται ένα συνεχές. Συχνά οι ερευνητές τοποθετούν στο ένα άκρο του συνεχούς το δεκτικό/παθητικό (receptive/passive) λεξιλόγιο (που αντιπροσωπεύει την οικειότητα με μια μορφή λέξης, ώστε να μπορεί να αναγνωριστεί στο γραπτό ή στον προφορικό λόγο) και στο άλλο άκρο το εκφραστικό/ενεργητικό (productive/active) λεξιλόγιο (η ικανότητα να χρησιμοποιείς σωστά λέξεις σε ελεύθερη έκφραση) (Faerch, Haastrup, & Phillipson, 1984). Μεταξύ αυτών των δύο άκρων υπάρχει και ένας άλλος τύπος λεξιλογικής γνώσης που ονομάζεται ελεγχόμενο ενεργητικό (controlled active) λεξιλόγιο. Αυτός ο τύπος λεξιλογίου αναφέρεται στην ικανότητα να θυμάσαι μια λέξη όταν δοθεί ένα στοιχείο (Laufer & Paribakht, 1998). Οι τρεις αυτοί διαφορετικοί τύποι λεξιλογίου φαίνεται ότι αναπτύσσονται με διαφορετικούς ρυθμούς. Το παραπάνω συνεχές περιλαμβάνει μια σημαντική πλευρά της λεξιλογικής γνώσης, καθώς αντιπροσωπεύει το βαθμό της γνώσης που κατέχει ένας μαθητευόμενος για ένα λεξιλογικό στοιχείο (Yi Lo & Murphy, 2010).

Σύμφωνα με τον Henriksen (1999), προτείνονται τρεις ξεχωριστές αλλά συνδεδεμένες διαστάσεις του λεξιλογίου: α) η διάσταση της «μερικώς-ακριβούς γνώσης» (parcial-precise knowledge), όπου διαφορετικά επίπεδα γνώσης ισοδυναμούν με διαφορετικά επίπεδα κατανόησης λέξεων, β) η διάσταση της «εις βάθος γνώσης» (depth of knowledge) και γ) η «δεκτική-εκφραστική» (receptive-productive) διάσταση. Η πρώτη διάσταση ορίζει τη γνώση του λεξιλογίου ως ακριβή κατανόηση. Η γνώση μιας λέξης αφορά την ικανότητα να μεταφράζεις αυτή τη λέξη, να βρίσκεις τη σωστή σημασία της σε μια άσκηση πολλαπλής επιλογής ή να την

παραφράζεις. Η δεύτερη διάσταση ορίζει ότι η γνώση της απλής σημασίας μιας λέξης δεν αρκεί, αλλά θα πρέπει να γνωρίζει κανείς και τη σχέση της με τις άλλες λέξεις του λεξιλογίου, καθώς και τους συντακτικούς και μορφολογικούς περιορισμούς και χαρακτηριστικά της. Αυτές οι δύο διαστάσεις σχετίζονται με τη γνώση. Τέλος, όσο αφορά την τρίτη διάσταση, οι περισσότεροι ερευνητές αποδέχονται το διαχωρισμό μεταξύ δεκτικού και εκφραστικού λεξιλογίου και συμφωνούν ότι υπάρχει μια ουσιώδης διαφορά στο πόσο καλά κατακτώνται τα διαφορετικά τμήματα του λεξιλογίου σε σχέση με την ικανότητα κατανόησης των λέξεων και την ικανότητα χρήσης των λέξεων για έκφραση. Η τρίτη αυτή διάσταση αντανακλά το πόσο καλά ο μαθητευόμενος μπορεί να έχει πρόσβαση και να χρησιμοποιεί μια λέξη. Επομένως, όταν ένας μαθητευόμενος δε μπορεί να χρησιμοποιήσει μια λέξη σωστά, ούτε να έχει πρόσβαση σ' αυτήν για να την εκφράσει σημαίνει ότι ακόμα δεν έχει αποκτήσει τον επαρκή έλεγχο της πρόσβασης στις λέξεις και όχι ότι πιθανώς δεν την ξέρει.

Θεωρείται ότι οι περισσότερες λέξεις αρχικά εισάγονται στο δεκτικό λεξιλόγιο και μπορεί μόνο μεταγενέστερα να γίνουν διαθέσιμες για εκφραστικούς σκοπούς. Η δεκτική γνώση, δηλαδή, συχνά αναπτύσσεται πριν από την εκφραστική (Aitchison, 1987). Ακόμα, η Benedict (1979) σε έρευνά της βρήκε ότι η κατανόηση όχι μόνο προηγείται της έκφρασης κατά την πρώιμη λεξιλογική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, αλλά αναπτύσσεται πολύ πιο γρήγορα και σε σχετικά σύντομη χρονική περίοδο. Πιο συγκεκριμένα, όσο αφορά το δεκτικό και το εκφραστικό λεξιλόγιο βρέθηκε ότι σε παιδιά ηλικίας από 1 έως 2 ετών και 1 μηνός υπάρχει μια επιτάχυνση στο ρυθμό ανάπτυξης του εκφραστικού τους λεξιλογίου κατά το δεύτερο μισό του δεύτερου έτους της ηλικίας τους, ενώ υπάρχει μια γραμμική με περιορισμένη αύξηση του ρυθμού ανάπτυξη του δεκτικού λεξιλογίου στα μέσα του δεύτερου έτους (Hamilton, Plunkett, & Schafer, 2000).

Η κατανόηση μιας λέξης δεν υπονοεί απαραίτητα την ικανότητα να χρησιμοποιείς ή να εκφράζεις τη λέξη σωστά (Henriksen, 1999). Είναι κοινώς αποδεκτό ότι μόνο ένας περιορισμένος αριθμός λέξεων που γνωρίζουμε θα γίνει κάποτε εκφραστικό λεξιλόγιο, ενώ καθώς προχωρά η μαθησιακή διαδικασία οι λέξεις που μαθαίνουμε αυξάνονται (Fitzpatrick, 2012). Το δεκτικό λεξιλόγιο είναι πιο μεγάλο από το εκφραστικό, ενώ όσο πιο μεγάλο είναι το δεκτικό λεξιλόγιο, τόσο μεγαλύτερο είναι και το εκφραστικό (Laufer & Paribakht, 1998).

Η κατάκτηση του λεξιλογίου

Η πρώιμη παιδική ηλικία είναι μια περίοδος ραγδαίας γλωσσικής ανάπτυξης. Τα νήπια έχουν αναπτυξιακά προσαρμοσμένα νευρικά συστήματα που τα κάνουν ικανά να προσέχουν και να αντιλαμβάνονται τα ακουστικά και προσωρινά χαρακτηριστικά της ομιλούμενης γλώσσας (Conti-Ramsden & Durkin, 2012). Η γλωσσική ανάπτυξη είναι πολύ σημαντική, καθώς η απόκτηση λέξεων αποτελεί το πρώτο κατόρθωμα του παιδιού ως χρήστης της γλώσσας. Θα πρέπει να αποκτηθεί μια συγκεκριμένη ποσότητα λεξιλογίου πριν να σχηματιστούν προτάσεις και πράγματι μεσολαμβάν μερικοί μήνες από την έκφραση απλών λέξεων έως την έκφραση φράσεων πολλών λέξεων (Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer, & Lyons, 1991). Η γνώση του λεξιλογίου είναι πολύ σημαντική κατά τη διάρκεια ανάπτυξης των γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού, αλλά και κατά τη σχολική και την ενήλικη ζωή, καθώς επηρεάζει την πνευματική ανάπτυξη. Είναι γνωστό ότι η κατανόηση του γραπτού υλικού περιορίζεται από την λεξιλογική γνώση του ατόμου (Gathercole, Willis, Emslie, & Baddeley, 1992).

Παρόλο που η άμεση καθοδήγηση μπορεί να είναι ο πιο εμφανής τρόπος για να προωθηθεί η εκμάθηση νέων λέξεων, το μεγαλύτερο μέρος της γνώσης του λεξιλογίου κατακτάται από ευκαιριακή μάθηση βασισμένη σε προφορικό και γραπτό πλαίσιο (Nagy, Herman, & Anderson, 1985). Τα παιδιά αποκτούν φυσικά το λεξιλόγιο τους ακούγοντας τον προφορικό λόγο στο περιβάλλον του σπιτιού και έτσι σχηματίζουν φωνολογικές αναπαραστάσεις (Himmel, 2008).

Η συζήτηση και το διάβασμα ιστοριών σε μικρά παιδιά ευνοεί την ευκαιριακή εκμάθηση λέξεων. Σύμφωνα με τους Senechal και Cornell (1993) η απόκτηση λεξιλογίου σε παιδιά ηλικίας 4-5 ετών προωθείται εξίσου αποτελεσματικά με την επανάληψη προτάσεων, με τις ερωτήσεις τύπου «τι», «πού» και με την ανάγνωση των ιστοριών αυτολεξεί. Μεταγενέστερη έρευνα των Senechal, Thomas και Monker (1995) βρήκε ότι τα παιδιά 4 ετών που απαντούσαν σε ερωτήσεις τύπου «τι», «πού» ή που έδειχναν τη λέξη-στόχο σε εικόνες κατέκτησαν σημαντικά περισσότερες λέξεις από τα παιδιά που άκουγαν μόνο την ιστορία αυτολεξεί. Τέλος, σε έρευνά τους οι Ewers και Brownson (1999) βρήκαν ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου είχαν την ικανότητα να μάθουν ένα σημαντικό αριθμό νέων λέξεων από την ακρόαση μιας απλής ιστορίας, πράγμα που ενισχύει τη διαδεδομένη πρακτική της χρήσης

δραστηριοτήτων φωναχτού διαβάσματος στο σχολείο και στο σπίτι με τα μικρά παιδιά. Ανεξάρτητα από τη γνώση του λεξιλογίου και την ικανότητα της εργαζόμενης μνήμης, τα παιδιά κατακτούν περισσότερες λέξεις όταν η ανάγνωση της ιστορίας ενσωματώνει μια μεθοδολογία που προωθεί την ενεργή συμμετοχή του ακροατή.

Ακόμα σύμφωνα με τους Shahraki και Kassaian (2011), το μεγαλύτερο μέρος του λεξιλογίου κατακτάται μέσω της ανάγνωσης ή της ακρόασης στις αίθουσες διδασκαλίας. Οι δάσκαλοι συνήθως λένε στους μαθητές τη σημασία μιας λέξης, τους παρέχουν τον ορισμό ή τη χρήση της σε μια πρόταση, αλλά λιγότερες φορές ζητούν απ' αυτούς να τη χρησιμοποιήσουν, παρά μόνο να τη συλλαβίσουν ή να την προφέρουν. Μικρή, λοιπόν, προσοχή δίνεται σε εκφραστικές δραστηριότητες και το μεγαλύτερο μέρος του λεξιλογίου μαθαίνεται δεκτικά. Οι δεκτικές δραστηριότητες, όπως το να βρίσκεις λέξεις στο λεξικό, να αντιστοιχείς λέξεις με τις σημασίες τους ή να μαντεύεις από τα συμφραζόμενα, είναι περισσότερο δημοφιλείς, γιατί είναι ευκολότερες στο σχεδιασμό, στη βαθμολόγηση και στη συμπλήρωση. Επίσης, δεν απαιτούν μια απόλυτα ειδικευμένη γνώση όλων των λέξεων που περιλαμβάνουν. Μια πραγματική δεκτική δραστηριότητα περιλαμβάνει δύο απαραίτητα στοιχεία: α) η γνώση του γενικού σημασιολογικού πεδίου μέσα στο οποίο ανήκουν οι λέξεις πρέπει να είναι αρκετή για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας και β) όλες οι λέξεις θα πρέπει τουλάχιστον να ανήκουν σε ένα πλαίσιο πρότασης (Crow, 1986). Ωστόσο, δεν έχει αποδειχθεί ότι η δεκτική μάθηση είναι πιο αποτελεσματική από την εκφραστική (Webb, 2005). Βρέθηκε, όμως, ότι η γνώση του δεκτικού λεξιλογίου ήταν υψηλότερη από την εκφραστική γνώση, πράγμα που ίσως οφείλεται στο ότι η δεκτική γνώση είναι πιο εύκολη στη μάθηση από την εκφραστική.

Η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου για τη διδασκαλία του λεξιλογίου στην προσχολική ηλικία εξαρτάται από την έλλειψη προηγούμενης έκθεσης του παιδιού στη λέξη, από την ελλιπή ή μερική κατανόηση της σημασίας της, από τις προϋπάρχουσες γνώσεις του και τέλος από το πόσες ή τι είδους ευκαιρίες θα έχει να ξανασυναντήσει τη σημασία αυτής της λέξης σε μελλοντικές δραστηριότητες στην τάξη (Christ & Wang, 2012).

Η κατάκτηση λέξεων τείνει να γίνεται αργά τους πρώτους μήνες της λεξιλογικής ανάπτυξης με μία ή δύο λέξεις το μήνα. Παρόλα αυτά, προς το τέλος του σταδίου «μιας-λέξης», ο ρυθμός της λεξιλογικής ανάπτυξης τείνει να αυξάνεται

σημαντικά (Papaeliou & Rescorla, 2011).

Αν και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εμφανίζουν γενικά παρόμοια μοτίβα κατάκτησης της γλώσσας, ο ρυθμός ανάπτυξης διαφέρει. Παιδιά ίδιας ηλικίας διαφέρουν δραματικά μεταξύ τους σχεδόν σε κάθε τομέα της γλωσσικής ικανότητας. Η κατανόηση της διαφορετικότητας σε κάθε τομέα της γλωσσικής κατάκτησης είναι πολύ σημαντική από μόνη της, αλλά και η κατανόηση των παραγόντων που οδηγούν σ' αυτή τη διαφορετικότητα οδηγεί στον εντοπισμό των στοιχείων που επηρεάζουν όλους τους μαθητούμενους της γλώσσας (Bornstein, Haynes, & Painter, 1998).

Το λεξιλόγιο ως προβλεπτικός παράγοντας

Η γνώση του λεξιλογίου επανειλημμένως έχει βρεθεί ότι είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της αναγνωστικής κατανόησης, της ακαδημαϊκής επίδοσης, της διανοητικής ικανότητας και γενικότερα της μετέπειτα ανάπτυξης (Ewers & Brownson, 1999. Metsala, 1999. Scults, Tulviste, & Haan, 2013. Ouellette, 2006. Protopapas, Sideridis, Mouzaki, & Simos, 2007).

Ειδικότερα, το δεκτικό λεξιλόγιο πέρα από τη μετέπειτα ακαδημαϊκή επίδοση είναι άμεσα συσχετισμένο με τη λεκτική νοημοσύνη (Bornstein & Haynes, 1998), την ακουστική κατανόηση μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Protopapas et al., 2007), την αναγνώριση γραμμάτων (Bennett, 2001), την αποκωδικοποίηση (Ouellette, 2006), καθώς επίσης αποτελεί ενδεικτικό παράγοντα γλωσσικών διαταραχών (Okalidou, Syrika, Beckman, & Edwards, 2011).

Η αξιολόγηση της γλώσσας του παιδιού προσχολικής εκπαίδευσης

Στον τομέα της γλώσσας πιστεύεται ότι ο κύριος προβλεπτικός παράγοντας της αναπτυξιακής κατάστασης του παιδιού σε μια συγκεκριμένη ηλικία είναι η ανάπτυξη της γλώσσας σε μια πιο μικρή ηλικία (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2004). Η εκμάθηση λέξεων είναι ένα από τα πρώτα σημάδια ότι το παιδί κατακτά τη γλώσσα κανονικά, ενώ μια καθυστέρησή της αποτελεί ένδειξη ότι το παιδί έχει δυσκολία στην κατάκτηση της γλώσσας. Οι καθυστερήσεις και οι διαφορές που παρουσιάζονται

κατά την κατάκτηση γλώσσας αποτελούν ενδείξεις αναπτυξιακών προβλημάτων. Η γλώσσα είναι ευαίσθητος ενδεικτικός παράγοντας νευροκινητικών δυσκολιών, απώλειας ακοής, γενικών μαθησιακών δυσκολιών, ειδικών γλωσσικών και επικοινωνιακών δυσκολιών και διαταραχών του αυτιστικού φάσματος (Dockrell, 2001. Conti-Ramsden & Durkin, 2012).

Επομένως, ο εντοπισμός και η έγκαιρη αξιολόγηση των γλωσσικών προβλημάτων είναι κεντρικής σημασίας για τον κατάλληλο χειρισμό των παρεμβάσεων, καθώς η παρέμβαση στην προσχολική ηλικία μπορεί να αλλάξει την αναπτυξιακή πορεία των γλωσσικών δυσκολιών και να βελτιώσει τα μακρόχρονα αποτελέσματα, για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών τοποθετήσεων και για την υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών τους. Ο εντοπισμός έχει ως στόχο να ξεχωρίσει ποια παιδιά έχουν και ποια δεν έχουν ένα γλωσσικό ή επικοινωνιακό πρόβλημα. Η κρίση θα πρέπει να βασίζεται στην επίδοση του παιδιού τη στιγμή που γίνεται ο εντοπισμός και ακόμα αυτή η επίδοση θα πρέπει να συγκριθεί με την επίδοση συνομήλικων παιδιών. Ο εντοπισμός ενός γλωσσικού προβλήματος είναι το πρώτο βήμα στη διαδικασία αξιολόγησης. Το επόμενο είναι να προσδιορίσεις τη φύση και την έκταση των δυσκολιών που βιώνει το παιδί (Dockrell, 2001. Conti-Ramsden & Durkin, 2012).

Τα προβλήματα γλώσσας στην προσχολική ηλικία αρχικά προσδιορίζονται με δύο τρόπους: τις αναφορές και την ανίχνευση. Οι αναφορές συχνά προέρχονται από τους γονείς αλλά πολλές φορές και από επαγγελματίες, όπως οι δάσκαλοι. Αντίθετα, οι διαδικασίες ανίχνευσης της γλώσσας είναι γενικά μετρήσεις του πληθυσμού που έχουν ως σκοπό να εντοπίσουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα στο γλωσσικό τους σύστημα. Η ακρίβειά τους θα εξαρτηθεί από την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του εργαλείου που χρησιμοποιείται για να ανιχνεύσει τη γλωσσική απόδοση του παιδιού (Dockrell, 2001).

Θα πρέπει να εξεταστούν τόσο η κατανόηση όσο και η έκφραση αλλά και πιο λεπτές πλευρές του γλωσσικού συστήματος, όπως η πραγματολογία. Θα πρέπει να εκτιμηθούν παραπάνω από μία διαστάσεις της γλώσσας και εάν είναι δυνατό να περιληφθεί, επίσης, και μια μέτρηση των ικανοτήτων της βραχύχρονης φωνολογικής μνήμης. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να αξιολογηθούν διάφορες ικανότητες για να έχουμε ένα πιο ολοκληρωμένο και έγκυρο προφίλ της γλωσσικής επίδοσης του

παιδιού. Επίσης, η ερμηνεία αυτής της επίδοσης σε διάφορα έργα είναι αρκετά περίπλοκη, καθώς υπάρχει μια ποικιλία μοτίβων κανονικής ανάπτυξης ειδικά στα πρώτα χρόνια ζωής των παιδιών (Dockrell, 2001. Conti-Ramsden & Durkin, 2012).

Οι δυσκολίες στην κατανόηση αποτελούν το πιο σοβαρό είδος γλωσσικής δυσλειτουργίας, ενώ έπειτα ακολουθούν με μειωμένη σοβαρότητα οι διαταραχές εκφραστικής σημασιολογίας, οι διαταραχές μορφολογίας και σύνταξης και οι διαταραχές στη φωνολογία (Dockrell, 2001). Έτσι η αξιολόγηση της γνώσης των λέξεων είναι σημαντική για οποιαδήποτε διαγνωστική εκτίμηση παιδιού που έχει μεγάλες πιθανότητες να αναπτύξει γλωσσική διαταραχή (Okalidou et al., 2011).

Το δεκτικό λεξιλόγιο μπορεί να αξιολογηθεί μέσω των αναφορών των δασκάλων για μεγαλύτερα παιδιά και μέσω της παρατήρησης. Η παρατήρηση έχει αναμφίβολα οικολογική εγκυρότητα, καθώς δίνει μια φυσική εικόνα της γλώσσας των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και θεωρείται άμεση, αντικειμενική και αξιόπιστη. Ωστόσο, οι καταγραφές του αυθόρμητου λόγου μπορεί να υποτιμήσουν τις προφορικές ικανότητες των παιδιών. Για να διασφαλιστεί ότι το δείγμα του λόγου των παιδιών είναι κατάλληλο θα πρέπει να λυθούν ζητήματα, όπως πότε να γίνει η παρατήρηση του παιδιού, πόσο συχνά, πού, κάτω από ποιες συνθήκες και με ποιον. Ακόμα, το δείγμα του λόγου αποτελεί συνήθως ένα μικρό κομμάτι της ομιλίας του παιδιού, ενώ μειονέκτημα επίσης είναι ότι οι στρατηγικές παρατήρησης είναι απαιτητικές, ενώ η καταγραφή του λόγου απαιτεί εντατική εργασία (Dockrell, 2001. Bornstein, Leach, & Haynes, 2004).

Επίσης, μπορεί να αξιολογηθεί μέσω των αναφορών των γονέων για παιδιά δώδεκα μηνών με συγκεκριμένο εργαλείο. Όμως, για παιδιά δύο ετών ή μεγαλύτερα το εύρος του λεξιλογίου δεν μπορεί να αξιολογηθεί αξιόπιστα από τις αναφορές των γονέων ή των εκπαιδευτικών, γιατί το δεκτικό λεξιλόγιο ενός παιδιού δύο ετών τυπικής ανάπτυξης είναι πολύ μεγάλο για να αξιολογηθεί με μια απλή κλείδα παρατήρησης (checklist). Γι' αυτό οι κλινικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν σταθμισμένα τεστ για να αξιολογήσουν εάν το δεκτικό λεξιλόγιο του παιδιού είναι κατάλληλο για την ηλικία του (Okalidou et al., 2011).

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Dyer, Ring και Fenson (2000) οι γονείς προέβλεψαν αποτελεσματικά την απόδοση των παιδιών τους (20-30 μηνών) στο

δεκτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο και δεν έκαναν ολικές εκτιμήσεις για τη γλώσσα του παιδιού τους, αλλά έκριναν τις δεκτικές και εκφραστικές δεξιότητές τους σαν δύο ξεχωριστές οντότητες. Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τα μέχρι τώρα δεδομένα ότι οι αναφορές των γονέων με κλείδες παρατήρησης (checklist) όσο αφορά το εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών τους αποτελούν αποτελεσματικές πηγές πληροφόρησης. Επίσης, προτείνουν ότι η γονική συμβολή μπορεί να φανεί χρήσιμη στην αξιολόγηση του δεκτικού λεξιλογίου πέρα από τα τέλη της παιδικής ηλικίας.

Παρόλο που οι μετρήσεις του λεξιλογίου δεν μπορούν να υποκαταστήσουν αυτές της γραπτής κατανόησης στην αξιολόγηση των δυσκολιών ανάγνωσης κειμένου, ωστόσο μπορούν να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις ατομικές αδυναμίες στη λεξιλογική γνώση, η οποία μπορεί να αποτελέσει στόχο προγραμμάτων ενίσχυσης της κατανόησης (Simos, Sideridis, Protopapas, & Mouzaki, 2011).

Παράγοντες που επηρεάζουν το λεξιλόγιο

Η ανάπτυξη της γλώσσας γενικά και ειδικότερα η απόκτηση λεξιλογίου επηρεάζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες.

Εσωτερικοί παράγοντες είναι τα εγγενή χαρακτηριστικά του παιδιού/μαθητή, όπως η φωνολογική εργαζόμενη μνήμη του. Έχει βρεθεί ότι η ικανότητα επανάληψης ψευδολέξεων συνεισφέρει στην απόκτηση του λεξιλογίου και μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην φτωχή λεξιλογική ανάπτυξη παιδιών με διαταραχές λόγου. Επομένως, η επανάληψη συνδέεται άμεσα με τη λεξιλογική γνώση (Gathercole & Baddeley, 1990). Ωστόσο, αν και υπάρχει μια αμοιβαία σύνδεση μεταξύ της επανάληψης ψευδολέξεων και του λεξιλογίου, η Bowey (2001) υποστήριξε ότι ίσως υπερεκτιμήθηκε η άμεση συνεισφορά της ικανότητας της φωνολογικής μνήμης στη λεξιλογική ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Η επανάληψη ψευδολέξεων ενσωματώνει ένα ουσιώδες στοιχείο της φωνολογικής διαδικασίας που μπορεί να δυσκολεύει τα μικρά παιδιά. Ακόμη, τα αποτελέσματα έρευνας της Bowey (1996) δεν υποστήριξαν μια συγκεκριμένη, ιδιαίτερη σύνδεση της φωνολογικής μνήμης με το λεξιλόγιο. Τα δεδομένα της έρευνάς της έδειξαν ότι οι σύνδεσμοι μεταξύ της φωνολογικής μνήμης και του δεκτικού λεξιλογίου θα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή, καθώς και η

φωνολογική ευαισθησία (μια ικανότητα που θεωρούνταν ότι δεν παίζει κάποιο αιτιακό ρόλο στην ανάπτυξη του λεξιλογίου) και η φωνολογική μνήμη ήταν συνδεδεμένες με σημαντικές και ουσιαστικά παρόμοιες διαφορές όσο αφορά το δεκτικό λεξιλόγιο.

Από την άλλη πλευρά, η φωνολογική εργαζόμενη μνήμη έχει αποδειχθεί ότι είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας των ατομικών διαφορών στην κατάσταση και την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Ωστόσο, η επίδραση της φωνολογικής εργαζόμενης μνήμης στην ανάπτυξη του λεξιλογίου αλλάζει ανάλογα με την κατάσταση της γλώσσας και/ή την ηλικία του ατόμου και μειώνεται η σημασία της, καθώς αυξάνεται το μέγεθος του λεξιλογίου, το οποίο παρουσιάζει σημαντική και σταθερή αύξηση τα χρόνια της προσχολικής εκπαίδευσης (Ebert et al., 2013. Ewers & Brownson, 1999. Gathercole et al., 1992. Lonigan et al., 2009). Συγκεκριμένα, οι Ebert et al. (2013) βρήκαν ότι η φωνολογική εργαζόμενη μνήμη έχει σημαντική επίδραση στο αρχικό λεξιλόγιο των παιδιών στη μητρική τους γλώσσα, αλλά και στην εκμάθηση δευτέρας γλώσσας.

Είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς πώς η φωνολογική μνήμη συνεισφέρει στην εκμάθηση νέων λέξεων. Η απόκτηση μιας νέας λέξης, είτε είναι το όνομα ενός οικιακού αντικειμένου, ένας τύπος φυτού ή το όνομα ενός συμμαθητή απαιτεί μια σταθερή μακρόχρονη αναπαράσταση μιας ακολουθίας ήχων. Η συνεισφορά της φωνολογικής μνήμης το πιο πιθανό είναι να βρίσκεται στην διαδικασία εδραίωσης μιας σταθερής φωνολογικής αναπαράστασης, καθώς για να γίνει αυτό απαιτείται πρώτα να έχει γίνει μια προσωρινή αναπαράσταση. Η άμεση φωνολογική μνήμη φαίνεται να είναι το κατάλληλο μέσο για την προσωρινή αναπαράσταση και πιθανώς μια σταθερή αναπαράσταση μιας νέας λέξης στη μακρόχρονη μνήμη θα αλληλεπιδράσει με την επάρκεια αυτής της προσωρινής αναπαράστασης. Επομένως, όσο καλύτερη είναι η βραχύχρονη αναπαράσταση, τόσο πιο γρήγορη είναι η μακρόχρονη μάθηση (Gathercole & Baddeley, 1990).

Οι εξωτερικοί παράγοντες αφορούν τόσο το σπίτι όσο και την προσχολική εκπαίδευση. Στο περιβάλλον του σπιτιού η γλώσσα και η απόκτηση λεξιλογίου επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο και την ηλικία της μητέρας, την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η οποία επηρεάζει και το ρυθμό ανάπτυξης του δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών, την παρουσία πατρικής φιγούρας, από τον

αριθμό των αδερφών (4 ή περισσότερα), την ασφάλεια της γειτονιάς στην οποία κατοικούν, την ποιότητα και την ποσότητα παροχής κινήτρων και υποστήριξης, τον πλούτο και τον αριθμό λέξεων του λόγου των γονέων, από το πόσο μιλάνε οι μητέρες στα παιδιά τους, τις στρατηγικές ανάγνωσης βιβλίων που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν και την ευαισθησία τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Ebert et al., 2013. Roberts, Jurgens, & Burchinal, 2005. Hart & Risley, 1995. Luster, Bates, Fitzgerald, & Key, 2000. Huttenlocher et al., 1991. Taylor, Christensen, Lawrence, Mitrou, & Zubrick, 2013).

Πιο συγκεκριμένα το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και το επίπεδο της μητρικής γλώσσας των γονέων επηρεάζουν σημαντικά το αρχικό λεξιλόγιο του παιδιού, ενώ υπάρχει μια τάση τα παιδιά από υψηλότερη κοινωνικό-οικονομική τάξη να έχουν πιο πλούσιο λεξιλόγιο κατά την πρώτη αξιολόγησή τους (Ebert et al., 2013). Ακόμα, σε έρευνα που έγινε σε δίδυμα αδέρφια ηλικίας 4,5-5 ετών διαπιστώθηκε ότι κατά την προσχολική ηλικία οι διαφορές στο λεξιλόγιο των παιδιών οφείλονται περισσότερο στο οικογενειακό περιβάλλον παρά στα γονίδια. Ωστόσο, όσο τα παιδιά μεγαλώνουν αυξάνεται η γενετική επίδραση στο λεξιλόγιο και μειώνεται η επίδραση του περιβάλλοντος (Olson et al., 2011).

Επίσης, φαίνεται ότι το λεξιλόγιο των κοριτσιών είναι πιο υψηλά συσχετισμένο με το περιβάλλον του σπιτιού απ' ό,τι το λεξιλόγιο των αγοριών. Ειδικότερα, η γλώσσα των αγοριών φαίνεται ότι είναι πιο συσχετισμένη με τη συναισθηματική και προφορική ανταπόκριση της μητέρας και με την παροχή κατάλληλου υλικού για παιχνίδι, ενώ η γλώσσα των κοριτσιών είναι περισσότερο συσχετισμένη με τη συναισθηματική και προφορική ανταπόκριση της μητέρας, με την εμπλοκή της μητέρας με το παιδί καθώς και με τις ευκαιρίες για ποικιλία κατά την καθημερινή ρουτίνα. Συγκριτικά με των αγοριών, οι εκφραστικές ικανότητες των κοριτσιών σχετίζονται περισσότερο με ένα ζεστό περιβάλλον, στο οποίο θα είναι σχετικά ελεύθερες να εξερευνούν, ένα περιβάλλον που θα τους παρέχει μια ποικιλία ευκαιριών διέγερσης αλλά και στο οποίο οι γονείς θα παρέχουν οργάνωση και δομή (Elardo, Bradley, & Caldwell, 1977).

Στην προσχολική εκπαίδευση παράγοντες που επηρεάζουν τις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών είναι η ποιότητα της καθοδήγησης κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους δασκάλους, η ευαισθησία και η ανταπόκριση των δασκάλων, η

ενθάρρυνση που λαμβάνουν για να μιλήσουν και ο χρόνος που αφιερώνουν σε δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση βιβλίων και ο σχολιασμός των ιστοριών και των εικόνων που αυτά περιέχουν. Το θετικό κλίμα στην τάξη είναι υποστηρικτικό για την ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών και υπάρχει πιθανότητα μέσα σ' αυτό το κλίμα τα παιδιά να έχουν περισσότερες ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους και έτσι να εκτεθούν στην ομιλία τους (Mashburn et al., 2008. Connor, Morrison, & Slominski, 2006. Kovas et al., 2005. Mashburn, Justice, Downer, & Pianta, 2009).

Άλλοι παράγοντες είναι τα δομικά χαρακτηριστικά, όπως τα προσόντα του δασκάλου ή ο αριθμός των παιδιών στην τάξη που επηρεάζουν έμμεσα την ανάπτυξη του παιδιού. Ο αριθμός των παιδιών στην τάξη σχετίζεται αρνητικά με την αρχική κατάσταση του λεξιλογίου του παιδιού (Ebert et al., 2013). Ειδικότερα, η προσχολική εκπαίδευση έχει θετική επίδραση στο ρυθμό ανάπτυξης των λεκτικών και των διανοητικών λειτουργιών (Soderberg & Howard, 1969), ενώ τα παιδιά που κατέχουν μεγαλύτερο λεξιλόγιο μπορούν να κατακτήσουν περισσότερες νέες λέξεις από τα παιδιά που κατέχουν μικρό λεξιλόγιο (Senechal et al., 1995). Γι' αυτό, για την ενίσχυση της κατάκτησης νέων λέξεων, ιδιαίτερα σε παιδιά που κατέχουν μικρό λεξιλόγιο, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να χρησιμοποιούν τεχνικές, όπως οι πολλαπλές επαναλήψεις και η επεξήγηση άγνωστων λέξεων (Ewers & Brownson, 1999).

Αν και πολλές έρευνες έχουν μελετήσει τι επιδράσεις έχει η έκθεση των παιδιών στο λόγο των γονέων και των δασκάλων στη γλώσσα τους, λίγη προσοχή έχει δοθεί στις επιδράσεις των συνομηλίκων. Οι μαθητές προσχολικής εκπαίδευσης είναι ικανοί να συμμετέχουν σε συζητήσεις συνεχούς εναλλαγής σειράς με τους συνομηλίκους τους, ενώ έχει βρεθεί ότι απαντούν περίπου στα 2/3 των προσπαθειών έναρξης της επικοινωνίας απ' αυτούς (Schuele, Rice, & Wilcox, 1995). Έτσι, παρέχουν γλωσσικές καταχωρήσεις (input) που μπορούν να επηρεάσουν άμεσα τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών στις τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι οι εκφραστικές γλωσσικές ικανότητες των παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης βοηθούν σημαντικά την εκφραστική και δεκτική γλώσσα των συνομηλίκων τους. Ακόμα, η αξία των συνομηλίκων ως πηγών μάθησης εξαρτάται από την ικανότητα που έχει το ίδιο το παιδί να κερδίζει από αυτές τις αλληλεπιδράσεις αλλά και από τις ικανότητες διαχείρισης της τάξης που έχει ο

δάσκαλος, ώστε αυτές οι αλληλεπιδράσεις να είναι καρποφόρες και παραγωγικές. Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και τάξεις που έχουν σχεδιαστεί, ώστε να δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με συνομηλίκους τους που έχουν, κατά μέσο όρο, καλύτερες γλωσσικές ικανότητες θα επηρεάσουν θετικά τη γλωσσική ανάπτυξή τους (Mashburn et al., 2009).

Η ενασχόληση με τα βιβλία από μικρή ηλικία στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος συνδέεται με βελτιωμένες δεξιότητες λεξιλογίου και ακουστικής κατανόησης, ενώ η συνεχής ενασχόληση με το παιδί συνδέεται με την ανάπτυξη της γλώσσας και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τον πρώτο ενάμισι χρόνο της ζωής και με υψηλότερες βαθμολογίες στα μαθηματικά, στην ανάγνωση και τη μνήμη μέχρι την τρίτη τάξη (Drover et al., 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ - ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ

Η έννοια της αυτοαντίληψης

Η αυτοαντίληψη ορίζεται ως η εικόνα που έχει διαμορφώσει το άτομο για τον εαυτό του και αντιπροσωπεύει το μέρος του εαυτού που έχει τη θέση του αντικειμένου (το «Εμένα»). Το «Εμένα» ορίζεται ως το αντικείμενο της γνώσης, μια σειρά ιδεών για τον εαυτό. Θεωρείται ότι περιλαμβάνει αντικειμενικές γνώσεις για τον εαυτό, όπως σωματικά χαρακτηριστικά, ηλικία, φύλο, κάποιο είδος αυτοαξιολόγησης που αφορά τις ικανότητες του ατόμου και την αξία του γενικά και τάσεις συμπεριφοράς (Burns, 1986 αναφορά σε Λεονταρή, 1996). Η αυτοαντίληψη είναι το αποτέλεσμα της «αυτό-αντικειμενοποίησης», απαιτεί από το άτομο να υιοθετήσει τη θέση του αντικειμενικού παρατηρητή απέναντι στον εαυτό του (Λεονταρή, 1996, σελ. 89).

Σύμφωνα με τον Higgins (1987) τρεις όψεις συνδυάζονται στο σύνολο των αυτοαντιλήψεων του ατόμου: α) ο πραγματικός εαυτός (actual self), ο οποίος αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που το άτομο ή κάποιος άλλος αποδίδει στον εαυτό του, β) ο ιδανικός εαυτός (ideal self), ο οποίος αντιπροσωπεύει το είδος του ατόμου που το άτομο ή κάποιος άλλος ελπίζει να γίνει ή που θα ήθελε ιδανικά να γίνει (για παράδειγμα αντιπροσωπεύει τις επιθυμίες, τις ευχές ή τις

φιλοδοξίες κάποιου) και γ) ο δεοντικός εαυτός (ought self), ο οποίος αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που κάποιος θα έπρεπε να έχει (για παράδειγμα αντιπροσωπεύει την αίσθηση καθήκοντος, τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες του ατόμου). Καθένας από τους τρεις αυτούς εαυτούς μπορεί να γίνει αντιληπτός με διαφορετικό τρόπο από το ίδιο το άτομο και με διαφορετικό από τους άλλους.

Πολλοί ερευνητές διαχωρίζουν την αυτοαντίληψη από την αυτοεκτίμηση. Η αυτοαντίληψη αποτελεί τη γνωστική πλευρά της αυτογνωσίας και έχει σχέση με τον προβληματισμό γύρω από την ψυχολογική ταυτότητα του ατόμου, ενώ η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά της αυτογνωσίας και σχετίζεται με την αξιολογική και συναισθηματική επένδυση της ψυχολογικής ταυτότητας του ατόμου. Με την αυτοαντίληψη αναφερόμαστε στα γνωστικά σχήματα που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του και αντιπροσωπεύει μια δήλωση, μια περιγραφή, μια πεποίθηση, ενώ με την αυτοεκτίμηση αναφερόμαστε στην σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου. Πρέπει να τονιστεί ότι τόσο η αυτοαντίληψη, όσο και η αυτοεκτίμηση ενέχουν το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης. Οι αυτοαξιολογήσεις, οι οποίες αφορούν γενικά χαρακτηριστικά, όπως «είμαι ένα αξιόλογο άτομο» θα πρέπει να διαχωριστούν από τις αυτοαξιολογήσεις του ατόμου σε επιμέρους τομείς της ζωής του, όπως είναι η γνωστική ικανότητα «είμαι έξυπνος», η κοινωνική ικανότητα «οι συνομήλικοί μου με συμπαθούν» και η σωματική ικανότητα «είμαι καλός στα σπορ» (Λεονταρή, 1996, σελ. 81-89. Μακρή-Μπότσαρη, 2001, σελ. 19).

Ως προς το περιεχόμενο, οι ερευνητές συμφωνούν ότι η αυτοαντίληψη εμπεριέχει στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας, προδιαθέσεις και σωματικά χαρακτηριστικά. Τα στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας είναι άπειρα και αποτελούν σημαντικές πτυχές της αυτοαντίληψης. Περιλαμβάνουν το φύλο, την ηλικία, τη φυλή, την εθνικότητα, τη θρησκεία, τη θέση στην οικογένεια, το όνομα κτλ. Όσο μεγαλώνει το άτομο, τα στοιχεία αυτά πολλαπλασιάζονται προοδευτικά. Με τον όρο «προδιαθέσεις» γίνεται αναφορά στις στάσεις του ατόμου, σε χαρακτηριστικά, σε ικανότητες, σε αξίες, σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, σε συνήθειες και σε προτιμήσεις. Οι προδιαθέσεις μαζί με τα στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος του περιεχομένου της αυτοαντίληψης, διαφέρουν όμως μεταξύ τους σημαντικά. Το άτομο αισθάνεται ότι οι μεν προδιαθέσεις

εκφράζουν τον «αληθινό του εαυτό», τα δε στοιχεία της κοινωνικής του ταυτότητας αντιπροσωπεύουν το «εξωτερικό» του. Επιπλέον, τα στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας αποτελούν πιο σταθερές πτυχές της αυτοαντίληψης απ' ότι οι προδιαθέσεις. Τέλος, τα «σωματικά χαρακτηριστικά» αναφέρονται στην εικόνα του σώματος, όπως τη βιώνει το ίδιο το άτομο (Λεονταρή, 1996, σελ. 95-97).

Η αυτοαντίληψη δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά αποτελεί ένα πολυδιάστατο και περίπλοκο σύστημα, μερικές πτυχές του οποίου αλλάζουν συνεχώς. Διατηρούμε πολλές επιμέρους αυτοεικόνες, ο αριθμός των οποίων αυξάνει με την πάροδο της ηλικίας. Διατηρούμε, για παράδειγμα, αυτοεικόνες ως προς τις γνωστικές μας ικανότητες, τις κοινωνικές μας δεξιότητες, τις σωματικές μας ικανότητες. Αυτές οι επιμέρους αυτοεικόνες είναι οι αυτοαντιλήψεις μας στους διάφορους τομείς της ζωής μας (Μακρή-Μπότσαρη, 2001, σελ. 30).

Ακόμη και τα παιδιά δε βλέπουν τον εαυτό τους ως εξίσου ικανό σε όλους τους τομείς, αλλά είναι ικανά να κάνουν διαχωρισμούς μεταξύ των διαφορετικών τομέων. Οι τομείς στους οποίους διαφοροποιούνται είναι η σχολική ικανότητα, η αθλητική ικανότητα, η αποδοχή από τους συνομηλίκους, η εξωτερική εμφάνιση και η συμπεριφορά. Τα παιδιά από 8 ετών και πάνω μπορούν να κάνουν αξιόπιστες κρίσεις και για τη γενική αξία τους ως άτομα. Τα μικρά παιδιά βρίσκονται σε μια κατεύθυνση του να κάνουν θετικές κρίσεις, εκφράζοντας έτσι την τάση που έχουν να αναφέρουν θετικά συναισθήματα ικανότητας και κοινωνικής αποδοχής (Harter & Pike, 1984. Harter, 1982).

Η αυτοαντίληψη χωρίζεται σε ανεξάρτητη (independent) και αλληλοεξαρτώμενη (interdependent). Η ανεξάρτητη αποτελείται από αντιλήψεις του εαυτού που περιλαμβάνουν κατά κύριο λόγο τον ίδιο τον εαυτό: την εξωτερική εμφάνιση, την ευφυΐα, την εκπαίδευση, τις ικανότητες, τα υπάρχοντα, την επίτευξη στόχων και το θρήσκευμα. Η αλληλοεξαρτώμενη αυτοαντίληψη περιλαμβάνει αντιλήψεις του εαυτού σε σχέση με άλλα άτομα: τη δημοτικότητα, την ευγένεια, τις σχέσεις με την οικογένεια, με το αντίθετο φύλο και με τους άλλους (Marcic & Grum, 2011).

Μοντέλα αυτοαντίληψης

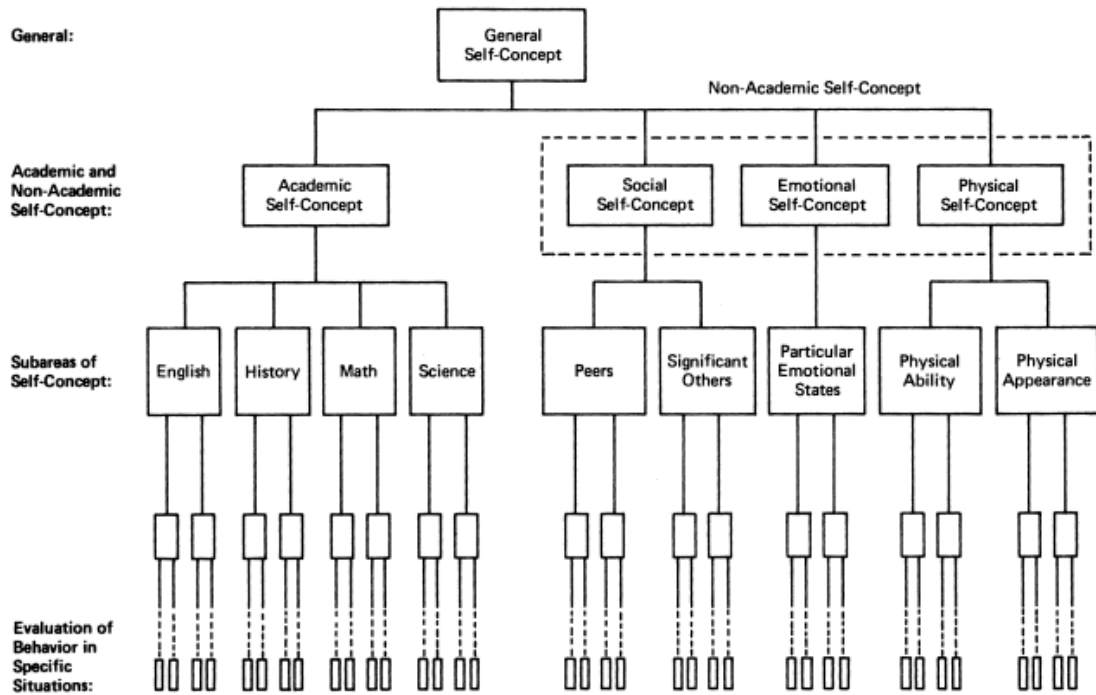
Παρόλο που οι απόψεις των ερευνητών συγκλίνουν προς μια πολυδιάστατη αυτοαντίληψη, υπάρχουν διαφωνίες ως προς τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων πτυχών της (Λεονταρή, 1996, σελ. 90). Τρεις απόψεις επικρατούν εκπροσωπώντας τα τρία μοντέλα αυτοαντίληψης: το ιεραρχικό, το ομοκεντρικό και το πολυδιάστατο.

Σύμφωνα με το ιεραρχικό μοντέλο, η αυτοαντίληψη πολύ γενικά είναι η αντίληψη που έχει κάποιος για τον εαυτό του και σχηματίζεται μέσω των εμπειριών που έχει το άτομο με το περιβάλλον του. Επηρεάζεται ιδιαίτερα από τις ενισχύσεις του περιβάλλοντος και από τους σημαντικούς άλλους. Οι αντιλήψεις που έχει κάποιος για τον εαυτό του επηρεάζουν τον τρόπο που δρα και ο τρόπος που δρα από την άλλη επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του. Η αυτοαντίληψη έχει επτά χαρακτηριστικά (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976).

Αρχικά, είναι οργανωμένη ή δομημένη. Το άτομο στηρίζει τις αντιλήψεις που έχει για τον εαυτό του στις εμπειρίες του, τις οποίες λόγω της πολυπλοκότητάς τους, τις κατατάσσει σε κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές είναι ένας τρόπος οργάνωσης και απόδοσης νοήματος στις εμπειρίες. Το σύστημα των κατηγοριών που υιοθετεί κάθε άτομο έχει να κάνει με την ιδιαίτερη κουλτούρα του. Ακόμα, είναι πολυδιάστατη. Η κάθε διάσταση της αυτοαντίληψης εκπροσωπεί το κατηγορικό σύστημα που έχει υιοθετηθεί από το άτομο (Shavelson et al., 1976).

Ένα τρίτο χαρακτηριστικό είναι ότι η πολυδιάστατη δομή της αυτοαντίληψης μπορεί να είναι ιεραρχική. Οι διαστάσεις της αυτοαντίληψης δομούν μια ιεραρχία με τις ατομικές εμπειρίες σε συγκεκριμένες καταστάσεις να βρίσκονται στη βάση της ιεραρχίας, ενώ τη γενική αυτοαντίληψη στην κορυφή. Η γενική αυτοαντίληψη, όπως φαίνεται και από το παρακάτω σχήμα χωρίζεται σε ακαδημαϊκή και μη ακαδημαϊκή. Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη διαιρείται σε μαθήματα, ενώ η μη ακαδημαϊκή που περιλαμβάνει την κοινωνική, τη συναισθηματική και τη σωματική σε πιο ειδικές διαστάσεις (Shavelson et al., 1976), όπως φαίνονται και από το διάγραμμα:

Εικόνα 1. Ιεραρχικό μοντέλο αυτοαντίληψης

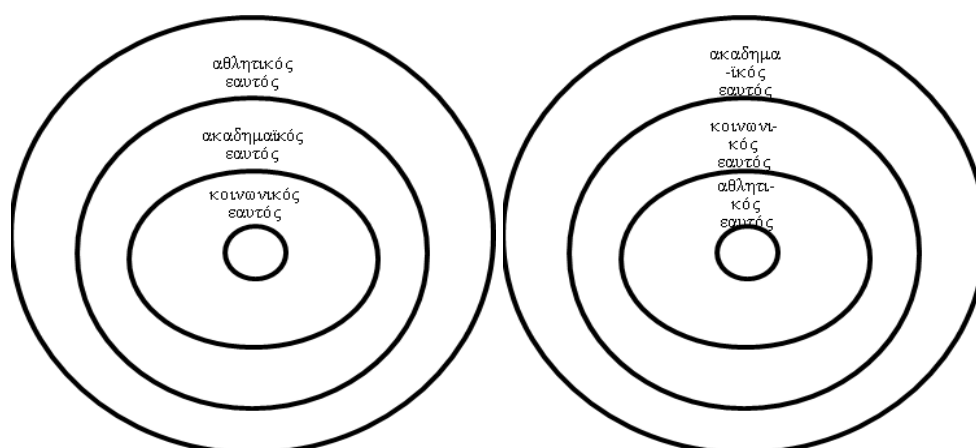


Τέταρτο χαρακτηριστικό είναι ότι η γενική αυτοαντίληψη είναι σταθερή. Καθώς κάποιος κατεβαίνει στην ιεραρχία η αυτοαντίληψη εξαρτάται όλο και περισσότερο από τις συγκεκριμένες καταστάσεις και γι' αυτό είναι και λιγότερο σταθερή. Στη βάση της ιεραρχίας η αυτοαντίληψη αλλάζει πολύ με την αλλαγή των καταστάσεων. Ωστόσο, για να αλλάξει η γενική αυτοαντίληψη που βρίσκεται στην κορυφή απαιτούνται πολλές καταστάσεις ασυνεπείς μ' αυτήν (Shavelson et al., 1976).

Η αυτοαντίληψη είναι, επίσης, ένα αναπτυξιακό θέμα. Διαφοροποιείται, δηλαδή, με την αύξηση της ηλικίας και των εμπειριών. Ακόμα, έχει αξιολογικό χαρακτήρα. Το άτομο όχι μόνο αναπτύσσει μια περιγραφή του εαυτού του σε μια κατάσταση ή σύνολο καταστάσεων, αλλά διαμορφώνει και μια αξιολόγηση του εαυτού του σ' αυτές τις καταστάσεις. Οι αξιολογήσεις μπορεί να γίνουν με βάση απόλυτα κριτήρια, όπως είναι το «ιδανικό» και με βάση πιο σχετικά κριτήρια, όπως οι «συνομήλικοι» ή οι αντιληπτές αξιολογήσεις των «σημαντικών άλλων». Τέλος, η αυτοαντίληψη διαφοροποιείται από τις άλλες κατασκευές με τις οποίες σχετίζεται θεωρητικά (Shavelson et al., 1976).

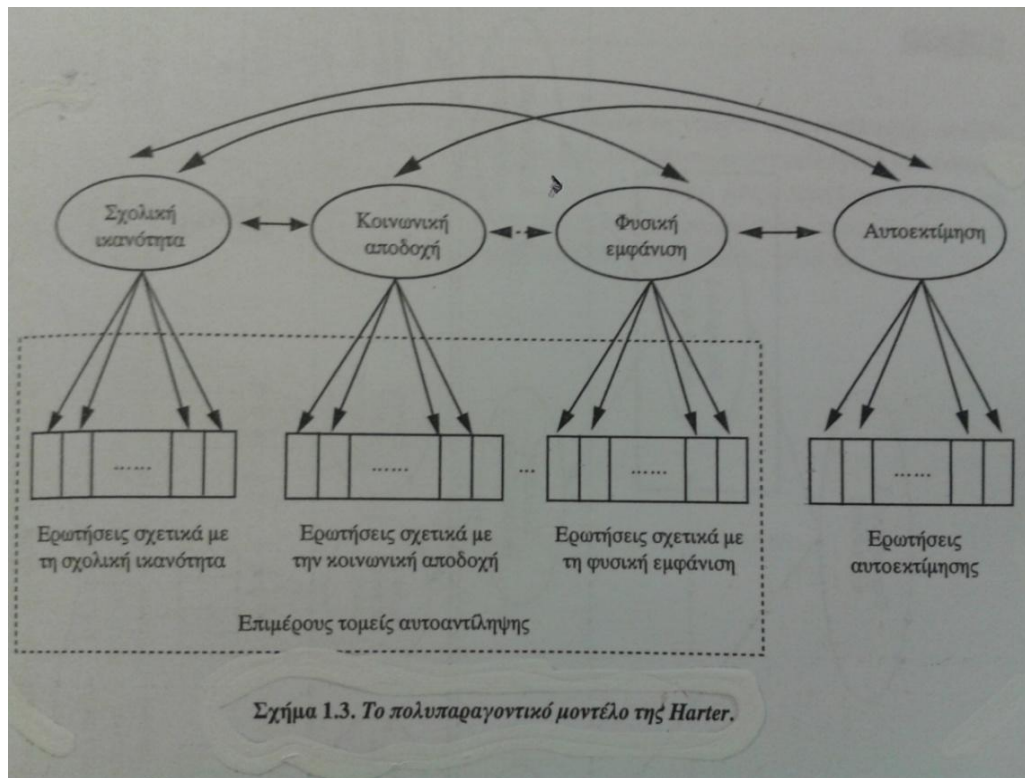
Σύμφωνα με το ομοκεντρικό μοντέλο, οι διάφορες πτυχές της αυτοαντίληψης διαφέρουν για κάθε άτομο ανάλογα με τη σπουδαιότητά τους. Οι πιο κεντρικές πτυχές θεωρούνται οι σπουδαιότερες και οι πιο σταθερές. Οι πτυχές που βρίσκονται προς την περιφέρεια είναι λιγότερο σημαντικές και έτσι μπορεί το άτομο να αγνοεί χωρίς κανέναν ενδοιασμό τυχόν πληροφορίες που βρίσκονται σε ασυμφωνία με αυτές. Οι υποστηρικτές του μοντέλου αυτού θεωρούν ότι κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου είναι δυνατό να γίνουν κάποιες ανακατατάξεις στη δομή της αυτοαντίληψης, έτσι ώστε στοιχεία της περιφέρειας να μετακινηθούν προς το κέντρο και αντίστροφα (Λεονταρή, 1996, σελ. 92-93).

Εικόνα 2. Ένα ομοκεντρικό μοντέλο αυτοαντίληψης



Τέλος, σύμφωνα με το πολυπαραγοντικό μοντέλο της Harter, η επίδραση των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης στην αυτοεκτίμηση εξαρτάται από τη σπουδαιότητα που το ίδιο το άτομο αποδίδει στους διάφορους τομείς της ζωής του. Στο παρακάτω σχήμα βλέπουμε το μοντέλο αυτό, όπου αναφέρονται ενδεικτικοί επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης, ενώ τα τόξα διπλής κατεύθυνσης υποδηλώνουν συνάψεις (Μακρή-Μπότσαρη, 2001, σελ. 30-31).

Εικόνα 3. Το πολυπαραγοντικό μοντέλο της Harter



Αυτοαντίληψη και προσχολική-σχολική ηλικία

Η απόκτηση της έννοιας της αυτοαντίληψης είναι μια διαδικασία που συντελείται βαθμιαία στα χρόνια της ανάπτυξης του παιδιού. Αποτελεί προϊόν μακροχρόνιας εξέλιξης του ατόμου και αλληλεπίδρασης διαφόρων παραγόντων (Λεονταρή, 1996, σελ. 99, 122).

Στην ηλικία των 3-5 ετών, οι βάσεις για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης έχουν τεθεί. Για τα παιδιά της ηλικίας αυτής, η αυτοαντίληψη στηρίζεται κυρίως σε εξωτερικά, εμφανή χαρακτηριστικά, όπως ονόματα, εξωτερική εμφάνιση, υλικά αγαθά που το παιδί έχει στην κατοχή του και τυπικές συμπεριφορές. Οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά για να προσδιορίσουν τον εαυτό τους είναι βέβαια περιγραφικοί, αλλά είναι σαφώς συνδεδεμένοι με μια θετική ή αρνητική χροιά, γεγονός που επιδρά στη δημιουργία μιας θετικής ή αρνητικής αυτοαντίληψης. Το πρώτο βήμα στην πορεία για το σχηματισμό μιας σφαιρικής έννοιας του εαυτού πραγματοποιείται με την αντίληψη του σωματικού εαυτού. Έχει βρεθεί ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν αναπτύξει αυτοαντιλήψεις για το σώμα

τους (Story, 1979). Η έννοια του σωματικού εαυτού φαίνεται ότι εμπερικλείει ψυχολογικό περιεχόμενο με ευρύτερες προεκτάσεις, δεδομένου ότι από τη βρεφική ηλικία ακόμη η εντύπωση που σχηματίζει το άτομο για το σωματικό του εαυτό έχει πολύ μεγάλη ψυχολογική σημασία. Εκτός από τις αναφορές σε εμφανή, φυσικά χαρακτηριστικά, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν περιγραφές που αναφέρονται σε διάφορες συνήθειες δραστηριοτήτες τους, σε ενέργειες που δείχνουν ικανότητες και σε πράξεις προσφοράς βοήθειας (Λεονταρή, 1996, σελ. 105-107). Στην ηλικία αυτή το παιδί περιγράφει τον εαυτό του με σωματικές ικανότητες, φυσικά χαρακτηριστικά, προτιμήσεις και υλικά αγαθά που κατέχει, αλλά οι αυτοπεριγραφές του χαρακτηρίζονται από έλλειψη συνοχής και οργάνωσης (Μακρή-Μπότσαρη, 2001, σελ. 38).

Πιο συγκεκριμένα, οι Harter και Pike (1984) έδειξαν ότι τα παιδιά ηλικίας 4-7 ετών μπορούν να κάνουν αξιόπιστες κρίσεις για τον εαυτό τους σε 4 τομείς: σχολική ικανότητα, σχέσεις με τους συνομηλίκους, σωματική ικανότητα και σχέσεις με τη μητέρα. Ωστόσο, τα παιδιά της ηλικίας αυτής δεν έχουν αποκτήσει ακόμα την απαιτούμενη γνωστική ικανότητα ώστε να ανταποκριθούν σε ένα ερωτηματολόγιο του οποίου οι δηλώσεις αποτυπώνουν τη σφαιρική εκτίμηση του ατόμου για τον εαυτό του.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να κάνουν διακρίσεις με βάση την ηλικία, να ξεχωρίζουν για παράδειγμα φωτογραφίες ατόμων διαφόρων ηλικιών. Μπορούν να πουν για τον εαυτό τους εάν είναι «μικρό παιδί» ή «μεγάλο παιδί». Ωστόσο αρκετά χαρακτηριστικά του εαυτού που είναι σταθερά και αμετάβλητα, όπως το φύλο, δε θεωρούνται ακόμη σταθερά. Η αυτοαντίληψη των παιδιών αυτών επηρεάζεται επίσης από την απολυτότητα της σκέψης (Λεονταρή, 1996, σελ. 106).

Ακόμα, η μέση σχολική ηλικία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης. Τα παιδιά ηλικίας 6-12 ετών έχουν ήδη ευρεία επαφή με το κοινωνικό τους περιβάλλον και εντείνουν τις προσπάθειές τους, ώστε να μπορέσουν να βρουν κάποια ισορροπία ανάμεσα στις προσωπικές τους ανάγκες και στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιγύρου. Είναι λιγότερο εγωκεντρικά και επομένως περισσότερο ικανά να λάβουν υπόψη τους την άποψη των άλλων. Έτσι, αρχικά οι γονείς και αργότερα οι δάσκαλοι και το σχολικό περιβάλλον διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ή μη μιας θετικής αυτοαντίληψης (Λεονταρή, 1996,

σελ.13). Έχει βρεθεί ότι υπάρχει μια τάση η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη να συνδέεται με τη σχέση παιδιού-δασκάλου, η κοινωνική αυτοαντίληψη με την αποδοχή από τους συνομηλίκους και η γενική αυτοαντίληψη με την ποιότητα προσκόλλησης στη μητέρα (Verschueren, Doumen, & Buysse, 2012).

Καθώς τα παιδιά ωριμάζουν και το κοινωνικό τους περιβάλλον αλλάζει ή διευρύνεται, η αυτοαντίληψη τους υφίσταται σημαντικές αλλαγές. Με την πάροδο της ηλικίας, η τάση να ορίζουν τον εαυτό τους αποκλειστικά και μόνο ως προς τα εμφανή χαρακτηριστικά αντικαθίσταται από την τάση να ορίζουν τον εαυτό τους ως μια ψυχολογική οντότητα. Με βάση τις κοινωνικές τους εμπειρίες και τη γνωστική τους ανάπτυξη, αποκτούν προοδευτικά διαφοροποιούμενες αυτοπεριγραφές και συγχρόνως αναπτύσσουν την ικανότητα να διακρίνουν τους «πραγματικούς» από τους «πιθανούς» εαυτούς τους. Επιπλέον, οι αυτοπεριγραφές γίνονται όλο και πιο αφηρημένες και η εικόνα του εαυτού όλο και πιο περίπλοκη (Λεονταρή, 1996, σελ. 97).

Η αυτοαντίληψη ως προβλεπτικός παράγοντας

Η αυτοαντίληψη είναι προβλεπτικός παράγοντας της αυτοεκτίμησης. Έχει βρεθεί σε παιδιά ηλικίας 71 μηνών ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης των παιδιών στους τομείς της σχολικής και σωματικής ικανότητας, ενώ οι άλλοι δύο τομείς (σχέσεις με τη μητέρα και με τους συνομηλίκους) δε φάνηκε να σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση (Verschueren, Marcoen, & Buyck, 1998).

Η θετική αυτοαντίληψη κατά την προσχολική ηλικία συνεπάγεται υψηλή αναγνωστική ικανότητα στην Α' δημοτικού και γενικά καλύτερες επιδόσεις σε ανάγνωση και γραφή (Lamy, 1965 αναφορά σε Πλατσίδου & Οκαλίδου, 2009). Η γενική αυτοαντίληψη της ικανότητας έχει συνδεθεί και με την επίδοση στα μαθηματικά (Bachman, 1970).

Η θετική αυτοαντίληψη της ικανότητας και η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη προωθεί την προσαρμογή, την ετοιμότητα και την επιτυχία στο σχολείο, ενώ σχετίζεται σημαντικά και με την ακαδημαϊκή επίδοση (Anderson & Adams, 1985. Al-

Srouf & Al-Ali, 2013. Marsh, 1992. Marsh, Ellis, & Craven, 2002. Mantzicopoulos, 2006. Song & Hattie, 1984. Brookover, Thomas, & Paterson, 1964). Τα παιδιά που πιστεύουν ότι είναι πολύ ικανά σε μια δραστηριότητα ή εργασία προσπαθούν περισσότερο, διαλέγουν εργασίες που προκαλούν τις ικανότητές τους και είναι επίμονα (Weiss & Amorose, 2005).

Ακόμα, σχετίζεται με την κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους (Boivin & Begin, 1989). Μια θετική αυτοαντίληψη, όταν συνδυάζεται με υψηλή συναισθηματική στήριξη από τους γονείς και/ή από τους συνομηλίκους σχετίζεται με μια καλύτερη κοινωνική λειτουργία (κοινωνική αποδοχή από συνομηλίκους και κοινωνικές συμπεριφορές) (Inguglia, Ingoglia, & Lo Coco, 2013).

Επιπλέον, η αυτοαντίληψη έχει σχέση και με την εγκληματικότητα. Έχει βρεθεί ότι οι νεαροί εγκληματίες σημειώνουν χαμηλότερα σκορ αυτοαντίληψης στον τομέα της γνωστικής ικανότητας, της κοινωνικής αποδοχής και της γενικής αυτοαξίας σε σχέση με ομάδες νέων που δεν εγκληματούν. Στο τομέα της σωματικής ικανότητας δεν παρουσιάζονται διαφορές (Cole, Chan, & Lytton, 1989).

Γενικά, τα άτομα που έχουν θετική εικόνα του εαυτού παρουσιάζουν καλή προσαρμογή, δημοτικότητα, χαμηλό βαθμό άγχους, ανεξαρτησία από την ομάδα και έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Διαθέτουν μηχανισμούς, ώστε να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις μέσα σε μια φίλια, αποφεύγουν την εχθρότητα και επιδιώκουν την οικειότητα. Είναι πρόθυμα να συμβιβαστούν σε καταστάσεις διαμάχης και να στηρίζουν τους φίλους τους όταν χρειάζεται (Scharf, 2013). Φαίνεται να είναι περισσότερο ειλικρινή με τον εαυτό τους και χρησιμοποιούν σπανιότερα μηχανισμούς άμυνας, είναι ικανά να αποδεχθούν τον εαυτό τους ακόμη και με τις αδυναμίες του, έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, προστατεύονται από αισθήματα άγχους και ανασφάλειας, έχουν ισχυρά κίνητρα για επιτυχία, ενώ η αποτυχία δεν τα στενοχωρεί υπέρμετρα, ούτε τα απογοητεύει. Ακόμα, η θετική αυτοαντίληψη θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εξασφάλιση της συμμετοχής του ατόμου στη διαδικασία της μάθησης. Η μάθηση προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή στον προγραμματισμό, την επεξεργασία και την αξιολόγηση της διαδικασίας της μάθησης, και οι μεταγνωστικές ικανότητες αυτού του είδους είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Επομένως, το άτομο θα πρέπει να μπορεί να συγκεντρωθεί σ' αυτές ανεπηρέαστο από ανησυχίες, όπως ο φόβος της αποτυχίας ή ο φόβος να διακινδυνεύσει τη θετική

εικόνα του εαυτού του και την αυτοπεποίθησή του, καθώς όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά συνδέουν πολλές φορές τη σχολική επιτυχία με την αυτοαντίληψη τους (Λεονταρή, 1996, σελ. 12-13).

Αντίθετα, τα άτομα με αρνητική αυτοαντίληψη υποφέρουν από άγχος, υιοθετούν μια στάση άμυνας απέναντι στους άλλους, νιώθουν μοναξιά και υποτιμούν τις πραγματικές τους δυνατότητες. Επικεντρώνονται συνεχώς στις αδυναμίες τους, δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να αποφεύγουν τον ανταγωνισμό με άλλους και να φοβούνται την αποτυχία (Λεονταρή, 1996, σελ. 12). Οι Nelson et al. (2009) σε έρευνά τους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (49-71 μηνών) βρήκαν, επίσης, ότι η αυτοαντίληψη τους σχετίζεται αρνητικά με την κοινωνική απόσυρση. Η έλλειψη θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (π.χ. κοινωνική απόσυρση) φαίνεται να σχετίζεται με χαμηλές αυτοαντιλήψεις.

Επιπλέον, παιδιά με αρνητικές αυτοαντιλήψεις χαρακτηρίζονται από τους δασκάλους τους ως λιγότερο αποδεκτά κοινωνικά, ακοινωνικά, αγχωμένα, απομονωμένα, αποκλεισμένα από τους συνομηλίκους τους και παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες στη σχολική προσαρμογή (Verschuere, Marcoen, & Schoefs, 1996. Coplan, Findlay, & Nelson, 2004).

Αυτοαντίληψη και παράγοντες που την επηρεάζουν

Οι σπουδαιότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης είναι: η οικογένεια, το σχολείο, το πολιτισμικό πλαίσιο, η προσωπική ιστορία του ατόμου, το φύλο και ο ενεργητικός ρόλος του ατόμου (Λεονταρή, 1996, σελ. 130).

Αρχικά, όσο αφορά την οικογένεια υποστηρίζεται ότι η θετική αυτοαντίληψη διαμορφώνεται μέσα από τη σχέση του παιδιού με τα σημαντικά πρόσωπα κατά τα πρώτα στάδια της ζωής του. Ιδιαίτερα οι διακυμάνσεις της αυτοαντίληψης βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με τον τρόπο που αντιμετωπίζεται το παιδί από τους γονείς. Το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας, η αποδοχή του παιδιού από τους γονείς του και ο τρόπος διαπαιδαγώγησης φαίνεται να είναι σημαντικές παράμετροι. Όταν το γονεϊκό μοντέλο ανατροφής χαρακτηρίζεται από αγάπη, αναγνώριση και φροντίδα,

τότε δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για να αναπτύξει το παιδί μια θετική εικόνα του εαυτού. Το παιδί τα πρώτα χρόνια χρειάζεται γονείς που να ικανοποιούν απόλυτα τις ανάγκες του, περιβάλλοντάς το με ζεστασιά και φροντίδα, ενώ αργότερα χρειάζεται δυνατούς γονείς που θα του προσφέρουν ένα ικανοποιητικό πρότυπο για μίμηση ή ταύτιση. Οι μεταβλητές που επηρεάζουν τη διαμόρφωση θετικής αυτοαντίληψης σε σχέση με τη συμπεριφορά των γονέων είναι : α) ο βαθμός ελέγχου που εξασκούν οι γονείς στα παιδιά και οι άμεσες ή έμμεσες προσπάθειες τους να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους, β) οι απαιτήσεις τους για ώριμη συμπεριφορά, γ) η σαφήνεια στην επικοινωνία και δ) η αγάπη, η φροντίδα, το ενδιαφέρον που δείχνουν για τα παιδιά και η αναγνώριση και ενίσχυση των επιτυχιών τους (Λεονταρή, 1996, σελ.134). Ακόμη, έχει βρεθεί ότι η γονεϊκή στήριξη είναι η ισχυρότερη μεταβλητή πρόβλεψης των βαθμών αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας και της διαγωγής της συμπεριφοράς, ενώ στατιστικά σημαντική και αξιόλογη είναι η συμβολή της και στην πρόβλεψη των βαθμών αυτοαντίληψης της φυσικής εμφάνισης. Οι μαθητές, δηλαδή, που νιώθουν ότι έχουν τη θετική εκτίμηση των γονέων τους θεωρούν, επίσης, ότι τα καταφέρνουν καλά στο σχολείο και ότι έχουν καλή εμφάνιση και διαγωγή (Μακρή-Μπότσαρη, 2000α).

Η φοίτηση στο σχολείο είναι συνδεδεμένη με επιδόσεις. Εκεί διαμορφώνεται η γενική αυτοαντίληψη ικανότητας. Στο χώρο του σχολείου «Σημαντικοί Άλλοι», που αποτελούν καινούρια και αξιόλογη πηγή πληροφόρησης για τον εαυτό είναι οι δάσκαλοι. Ο δάσκαλος επηρεάζει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και τη θέση που κατέχει το παιδί ανάμεσα στους συμμαθητές του. Με την εξουσία που ασκεί και την αξιολόγηση που πραγματοποιεί, επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη στάση και τη μαθησιακή αποδοτικότητα κάθε παιδιού και έτσι το τροφοδοτεί με αρνητική ή θετική εκτίμηση. Η πρώτη σχολική περίοδος είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη μιας επιμέρους εικόνας του εαυτού, της γενικής αυτοαντίληψης ικανότητας ή ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης. Σε αυτό το στάδιο το παιδί πρέπει να αποκτήσει τις σχολικές γνώσεις και δεξιότητες και να μάθει να συνεργάζεται με τους συνομηλίκους του. Μέσα στη σχολική κοινότητα το παιδί αξιολογείται και αυτή η σύγκριση με τα άλλα παιδιά φαίνεται ότι αποτελεί μια σημαντική πηγή αυτοαντίληψης (Λεονταρή, 1996, σελ.137-138). Η στήριξη των μαθητών από τους συμμαθητές τους έχει βρεθεί ότι αποτελεί την ισχυρότερη μεταβλητή πρόβλεψης των βαθμών αυτοαντίληψης στους τομείς των σχέσεων με τους συνομηλίκους, της αθλητικής ικανότητας, της

φυσικής εμφάνισης και των συναισθηματικών-διαφυλικών σχέσεων (Μακρή-Μπότσαρη, 2000α).

Το πολιτισμικό πλαίσιο, επίσης, επηρεάζει την αυτοαντίληψη. Γίνεται διάκριση ανάμεσα στις κοινές πτυχές του εαυτού που είναι ανεξάρτητες από το πολιτισμικό πλαίσιο και τις ειδικές πτυχές που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση μ' αυτό. Πιο συγκεκριμένα, οι Jambunathan και Burts (2003) σε έρευνα που έκαναν σε παιδιά 3-5 ετών που προέρχονταν από πέντε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Ασιάτες-Αμερικάνοι, Ασιάτες-Ινδοί, Ισπανόφωνοι, Ευρωπαίοι-Αμερικάνοι και Αφροαμερικάνοι) βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτοαντίληψη των παιδιών αυτών στους παρακάτω τομείς: σχέσεις με τους συνομηλίκους, σχολική ικανότητα, σωματική ικανότητα και σχέσεις με τη μητέρα ως προς την καταγωγή τους. Επίσης, οι Jambunathan και Counselman (2004) σε έρευνά τους σε παιδιά 3-5 ετών βρήκαν ότι οι απαντήσεις στις κλίμακες αυτοαντίληψης των ασιατο-ινδών που έμεναν στην Ινδία διέφεραν από τις απαντήσεις των ασιατο-ινδών που έμεναν στην Αμερική. Ωστόσο, ο Davids (1973) σε έρευνα του σε μαύρα και λευκά παιδιά προσχολικής ηλικίας (3-6 ετών) και ο Singh (2007) σε έρευνά του σε λευκά και ισπανόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας δε βρήκαν στατιστικά σημαντικά διαφορές στις αυτοαντιλήψεις τους ως προς την καταγωγή τους.

Όσο αφορά την προσωπική ιστορία του ατόμου, διάφορα συμβάντα, όπως φυσικές καταστροφές, ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, εγκληματικές επιθέσεις, βιασμός, ανίατες ή μακροχρόνιες ασθένειες, προκαλούν αλλαγές στις βασικές πεποιθήσεις των ατόμων. Οι άνθρωποι που έρχονται αντιμέτωποι με τέτοιου είδους τραυματικά γεγονότα βιώνουν, ίσως για πρώτη φορά, το πόσο τρωτοί είναι. Η συνειδητοποίηση αυτή ακολουθείται από μια αλλαγή στις αντιλήψεις που έχουν για τον εαυτό τους και για τον κόσμο γύρω τους. Είναι πιθανό να αρχίσουν να βλέπουν τον κόσμο ως απειλητικό και χωρίς νόημα και να αξιολογούν τον εαυτό τους πιο αρνητικά απ' ότι πριν το συμβάν (Λεονταρή, 1996, σελ.146).

Το φύλο επηρεάζει σημαντικά. Οι κατηγορίες του αρσενικού και του θηλυκού αποτελούν κύρια γνωστικά σχήματα τα οποία επηρεάζουν τόσο τον τρόπο με τον οποίο το άτομο κατανοεί τον περίγυρο, όσο και τα χαρακτηριστικά που αποδίδει στον εαυτό του. Οι διαπιστωμένες διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες πιστεύεται ότι οφείλονται, κατά μεγάλο μέρος, στην κοινωνικοποίησή τους. Ένα από

τα αποτελέσματα αυτής της κοινωνικοποίησης είναι η διαμόρφωση διαφορετικών αντιλήψεων ως προς τον εαυτό. Υποστηρίζεται ότι μια βασική πηγή των διαφορών των δύο φύλων αποτελεί η οριοθέτηση του εαυτού του που κάνει το άτομο ως προς τους άλλους. Γυναίκες και άνδρες φαίνεται ότι βιώνουν διαφορετικά τη διάκριση εαυτός/μη εαυτός. Οι άνδρες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αυτόνομα, ανεξάρτητα όντα, αυστηρά περιχαρακωμένα, ενώ οι γυναίκες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε άμεση αλληλεξάρτηση με τους άλλους, γεγονός που τις κατευθύνει σε πλήρη ή μερική ευθυγράμμιση με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος. Η γυναικεία αυτοαντίληψη βασισμένη στο γνωστικό σχήμα «εαυτός σε αλληλεξάρτηση με τους άλλους» διαφέρει ριζικά ως προς το περιεχόμενο και τη δομή από την ανδρική αυτοαντίληψη, η οποία βασίζεται στο γνωστικό σχήμα «εαυτός ως αυτόνομη οντότητα» (Λεονταρή, 1996, σελ.149).

Τέλος, σημαντικός είναι και ο ρόλος του ίδιου του ατόμου στον τομέα αυτό. Το παιδί δεν είναι παθητικό αλλά ενεργητικό ον που συμμετέχει στην εξελικτική του πορεία έχοντας την ικανότητα να επηρεάζει πολλούς από τους παράγοντες που ασκούν επίδραση στη συμπεριφορά του. Τόσο τα εγγενή βιολογικά του χαρακτηριστικά, όσο και οι προηγούμενες εμπειρίες του καθορίζουν το πώς αντιλαμβάνεται τον περίγυρό του, σε τι είδους πληροφορίες είναι δεκτικό, πώς κωδικοποιεί τις περισσότερες από τις πληροφορίες που δέχεται και ποια πρότυπα συμπεριφοράς επιλέγει να μιμηθεί (Λεονταρή, 1996, σελ. 152).

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βρέθηκε ότι έχουν γίνει πολλές έρευνες, οι οποίες συνδέουν το δεκτικό λεξιλόγιο και την αυτοαντίληψη των παιδιών με τη σχολική επιτυχία, την ακαδημαϊκή επίδοση και γενικότερα τη μάθηση. Οι έρευνες αυτές, ωστόσο, εξετάζουν τα δύο ζητήματα (δεκτικό λεξιλόγιο και αυτοαντίληψη) ξεχωριστά, ενώ είναι περιορισμένες αυτές που αφορούν παιδιά προσχολικής ηλικίας, ειδικά όσο αφορά τον τομέα της αυτοαντίληψης.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει το δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την αυτοαντίληψη τους σε τρεις τομείς: σχέσεις με τη μητέρα, σχέσεις με τους συνομηλίκους και σωματική ικανότητα.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Πώς επιδρούν οι μεταβλητές (φύλο, ηλικία, αριθμός και ηλικία αδερφών, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο γονέων) στο δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών προσχολικής ηλικίας;
2. Πώς επιδρούν οι μεταβλητές (φύλο, ηλικία, αριθμός και ηλικία αδερφών, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο γονέων) στην αυτοαντίληψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας;
3. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του δεκτικού λεξιλογίου και της αυτοαντίληψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Συμμετέχοντες

Η επιλογή του δείγματος, το οποίο προήλθε από δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικούς παιδικούς σταθμούς του Ν. Θεσσαλονίκης των τάξεων των νηπίων και των προνηπίων, βασίστηκε στα εξής κριτήρια: α) τα παιδιά να είναι τυπικής ανάπτυξης και β) να έχουν ως μητρική τους γλώσσα τα ελληνικά. Όλοι οι συμμετέχοντες πληρούν τα παραπάνω κριτήρια και δεν παρουσιάζουν κανένα πρόβλημα υγείας.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 60 παιδιά εκ των οποίων τα 24 είναι αγόρια (40%), ενώ τα 36 είναι κορίτσια (60%). Ως προς την ηλικία τα 35 είναι 48-60 μηνών (58,3%), ενώ τα 25 είναι 60-71 μηνών (41,7%) ($mean=58.23$, $SD=6.907$).

Σχετικά με τον αριθμό αδερφών τα 13 παιδιά δεν έχουν αδέρφια (21,7%), τα 34 έχουν έναν αδερφό-ή (56,7%), τα 11 έχουν 2 αδέρφια (18,3%) και τα 2 έχουν 3 αδέρφια (3,3%). Όσο αφορά τη σειρά με την οποία γεννήθηκαν τα αδέρφια τους τα 17 παιδιά έχουν μικρότερα αδέρφια (28,3%), τα 25 έχουν μεγαλύτερα αδέρφια (41,7%), ενώ 5 παιδιά έχουν και μεγαλύτερα και μικρότερα αδέρφια (8,3%).

Όσο αφορά την ηλικία των γονέων, οι πατέρες είναι 30-50 ετών ($mean=39$, $SD=5.039$), ενώ οι μητέρες είναι ηλικίας 27-52 ετών ($mean=35.38$, $SD=5.192$).

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων, ένας είναι απόφοιτος δημοτικού (1,7%), 8 είναι απόφοιτοι γυμνασίου (13,3%), 31 είναι απόφοιτοι λυκείου (51,7%) και 20 είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου (33,3%). Τέλος, σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων, 6 είναι απόφοιτες γυμνασίου (10%), 38 είναι απόφοιτες λυκείου (63,3%) και 16 είναι απόφοιτες πανεπιστημίου (26,7%).

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας συμπληρώθηκε ένα ερωτηματολόγιο με τα δημογραφικά στοιχεία και χορηγήθηκαν δύο εργαλεία. Αρχικά, για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης χορηγήθηκε το ΠΑΤΕΜ I, ενώ για την αξιολόγηση του δεκτικού λεξιλογίου το ROWPVT-II.

Το ερωτηματολόγιο με τα δημογραφικά στοιχεία αποτελείται από δύο μέρη: α) πληροφορίες για το παιδί (φύλο, ημερομηνία γέννησης, γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι, αριθμός αδερφών, ηλικία αδερφών, προβλήματα υγείας και ημερομηνία συμπλήρωσης των δύο εργαλείων) και β) πληροφορίες για τους γονείς (ηλικία, μορφωτικό επίπεδο και επάγγελμα).

Το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ I (Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου) αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children των Harter και Pike (1983 αναφορά σε Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Είναι ένα σταθμισμένο ψυχομετρικό μέσο με εικόνες για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης των μαθητών Α΄, Β΄ και Γ΄ Δημοτικού σε επιμέρους τομείς της ζωής τους. Περιλαμβάνει τέσσερις ψυχομετρικές κλίμακες: α) Σχολική ικανότητα (αποτυπώνεται η αντίληψη του παιδιού για τις επιδόσεις του στην αριθμητική, την ορθογραφία και τα άλλα μαθήματα του σχολείου), β) Σχέσεις με τους συνομηλίκους (αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο το παιδί νιώθει ότι έχει φίλους με τους οποίους κάνει παρέα και παίζει μαζί τους), γ) Σωματική ικανότητα (αποτυπώνεται η αντίληψη του παιδιού για την ικανότητά του σε σωματικές ασκήσεις, όπως είναι το τρέξιμο, το σκαρφάλωμα και το μονόζυγο), δ) Σχέσεις με τη μητέρα (αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο το παιδί νιώθει ότι η μητέρα του ασχολείται μαζί του και το καταλαβαίνει) και είκοσι συνολικά ερωτήσεις. Κάθε κλίμακα αποτελείται από πέντε ερωτήσεις, ενώ κάθε ερώτηση έχει δύο σκέλη, καθένα εκ των οποίων περιγράφει ένα διαφορετικό τύπο παιδιού και αντιστοιχεί σε μια διαφορετική εικόνα. Το παιδί καλείται να απαντήσει σε μια κλίμακα τεσσάρων σημείων. Οι ερωτήσεις βαθμολογούνται με 1, 2, 3 ή 4 με τις υψηλότερες τιμές να αντανakλούν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης. Ο μέσος όρος των τιμών των ερωτήσεων κάθε κλίμακας αποτελεί το βαθμό αυτοαντίληψης του παιδιού στον αντίστοιχο τομέα της ζωής του. Το ΠΑΤΕΜ I είναι διαφορετικό για τα αγόρια και τα κορίτσια και χορηγείται ατομικά (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Το εργαλείο ROWPVT-II (Receptive One-Word Picture Vocabulary Test) είναι ένα τεστ για την αξιολόγηση του δεκτικού λεξιλογίου της αμερικάνικης γλώσσας παιδιών από 2 έως και 18 χρονών και 11 μηνών και μας δείχνει το βαθμό κατανόησης μεμονωμένων λέξεων από το άτομο. Το τεστ αυτό έχει προσαρμοστεί για να χορηγηθεί σε ελληνόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας και βρίσκεται σε διαδικασία στάθμισης. Αποτελείται από δύο μέρη: α) 170 πλάκες δοκιμής (test plates), οι οποίες είναι διατεταγμένες με διαβαθμισμένη δυσκολία, όπου κάθε πλάκα περιέχει μια σειρά από τέσσερα χρωματιστά γραμμικά σχέδια. Τα σχέδια αρχικά απεικονίζουν συνηθισμένα συγκεκριμένα αντικείμενα ή απλές πράξεις και γίνονται σταδιακά πιο δύσκολα, ώστε τα τελευταία σχέδια να απεικονίζουν ασυνήθιστα αντικείμενα ή αφηρημένες έννοιες (Bialystok, Luk, Peets, & Yang, 2010) και β) 170 ελληνικές λέξεις-στόχους, όπου η καθεμία αντιστοιχεί σε ένα μόνο σχέδιο από κάθε πλάκα τεσσάρων γραμμικών σχεδίων. Το παιδί μετά την προτροπή «Δείξε μου...» και την λέξη-στόχο, πρέπει να δείξει την αντίστοιχη εικόνα από τις τέσσερις που του παρουσιάζονται κάθε φορά και συγκεντρώνει ένα τελικό σκορ (Okalidou et al., 2011). Το τεστ χορηγείται ατομικά και είναι το ίδιο και για τα δύο φύλα.

Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη σχολική περίοδο 2012-2013 και πιο συγκεκριμένα η συλλογή των δεδομένων έγινε από το Φεβρουάριο έως και το Μάιο του 2013.

Αρχικά, η ερευνήτρια εξασφάλισε την απαραίτητη άδεια για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού στο οποίο υπάγονται τα δημόσια νηπιαγωγεία και από το δήμο στον οποίο υπάγονται οι παιδικοί σταθμοί. Έπειτα επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τους διευθυντές των σχολείων από τους οποίους ζήτησε άδεια για τη χορήγηση των εργαλείων.

Αφού εξασφαλίστηκαν τα παραπάνω και πριν από τη χορήγηση των εργαλείων στα παιδιά, δόθηκε στους γονείς ένα ενημερωτικό έντυπο σχετικά με το σκοπό, το θέμα και τους στόχους της έρευνας, στο οποίο διευκρινίστηκε ότι τα προσωπικά στοιχεία και η επίδοση των παιδιών θα κρατηθούν ανώνυμα, ότι η

συμμετοχή τους στην έρευνα είναι εντελώς εθελοντική και τυχόν αποχώρησή τους από αυτήν σε οποιοδήποτε στάδιό της δεν επιφέρει κάποιες επιπτώσεις. Μετά την ανάγνωση του εντύπου ζητήθηκε η έγγραφη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα.

Έπειτα, οι γονείς συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που αφορούσε στα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών τους και των ιδίων (φύλο και ημερομηνία γέννησης του παιδιού, γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι, αριθμός αδερφών και ηλικία αδερφών του παιδιού, προβλήματα υγείας, ηλικία γονέων, μορφωτικό επίπεδο γονέων και επάγγελμα).

Αρχικά, χορηγήθηκαν οι 3 από τις 4 κλίμακες του ΠΑΤΕΜ I (τα παιδιά δεν απάντησαν στις ερωτήσεις που αφορούσαν την κλίμακα «Σχολική Ικανότητα», καθώς ήταν προσχολικής ηλικίας), όπου η ερευνήτρια και το παιδί κάθισαν σε ένα τραπέζι, ο ένας απέναντι από τον άλλο. Αρχικά το παιδί απάντησε σε μια ερώτηση-παράδειγμα, ώστε να διασφαλιστεί ότι κατανόησε τη διαδικασία και έπειτα προχώρησε στο υπόλοιπο ερωτηματολόγιο. Στο τέλος κάθε ερώτησης η ερευνήτρια μάρκαρε στο δισέλιδο κλειδί της κλίμακας την απάντηση του παιδιού στην κάθε ερώτηση. Το κλειδί της κλίμακας αναπαράχθηκε φωτοτυπικά τόσες φορές όσες ήταν και τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα.

Έπειτα, χορηγήθηκε το ROWPVT-II, όπου δόθηκαν οδηγίες στα παιδιά για τη διαδικασία [« Τώρα θα σου δείξω μερικές εικόνες και θέλω από σένα να μου δείξεις την εικόνα (ή να μου πεις τον αριθμό της εικόνας) που είναι ίδια με τη λέξη που θα σου πω»] και έγινε δοκιμαστική χορήγηση (τεσσάρων παραδειγμάτων), ώστε να διασφαλιστεί η κατανόηση της διαδικασίας. Στη συνέχεια, βρέθηκε το σημείο έναρξης του τεστ, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και συμπληρώθηκε το εργαλείο. Ο ερευνητής παράλληλα σημείωνε σε μια φόρμα καταγραφής τις απαντήσεις των παιδιών, για να προχωρήσει έπειτα στη βαθμολόγησή τους.

Όλη η διαδικασία ολοκληρώθηκε σε μία μόνο συνάντηση, διήρκεσε 15-20 λεπτά, το κάθε παιδί ερευνήθηκε ατομικά, ενώ δεν απαιτήθηκε καμία προετοιμασία απ' αυτό. Η έρευνα έλαβε χώρα στο σχολείο, ώστε να μην αποσπαστεί από τις εξωσχολικές του δραστηριότητες και το καθημερινό του πρόγραμμα.

Μετά την πάροδο δύο-τριών εβδομάδων από την ολοκλήρωση της χορήγησης των εργαλείων σε 60 παιδιά επιλέχθηκαν τυχαία 10 απ' αυτά, στα οποία επαναλήφθηκε η ίδια διαδικασία για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας.

Αξιοπιστία

Αρχικά, για να αξιολογηθεί η σταθερότητα των απαντήσεων/μετρήσεων και στα δύο εργαλεία (ROWPVT-II και ΠΑΤΕΜ I) εξετάστηκε η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων (test-retest). Τα δεδομένα αξιοπιστίας υπολογίστηκαν σε δείγμα 10 παιδιών (16,67% του δείγματος) και με μεσοδιάστημα 2-3 εβδομάδων. Τα αποτελέσματα έχουν ως εξής: δεκτικό λεξιλόγιο ($r_{\text{test-retest}} = .741, p < .05$), σχέσεις με συνομηλίκους ($r_{\text{test-retest}} = .860, p < .01$), σωματική ικανότητα ($r_{\text{test-retest}} = .976, p < .01$) και σχέσεις με τη μητέρα ($r_{\text{test-retest}} = .961, p < .01$). Οι δείκτες συσχέτισης είναι αρκετά υψηλοί, επομένως και η αξιοπιστία είναι υψηλή.

Πίνακας 1. Συσχετίσεις μεταξύ των αρχικών σκορ στα δύο εργαλεία και των σκορ στο retest

	N	Correlation	Sig.
Δεκτικό λεξιλόγιο test & retest	10	,741	,014
Σχέσεις με συνομηλίκους test & retest	10	,860	,001
Σωματική Ικανότητα test & retest	10	,976	,000
Σχέσεις με μητέρα test & retest	10	,961	,000

Ακόμη, ο συντελεστής εσωτερικής συνοχής *Cronbach's Alpha* (α) για τις τρεις κλίμακες του ΠΑΤΕΜ I είναι επαρκής. Συγκεκριμένα, για την κλίμακα «Σχέσεις με τους συνομηλίκους» είναι $\alpha = .753$, για την κλίμακα «Σωματική Ικανότητα» είναι $\alpha = .714$ και για την κλίμακα «Σχέσεις με τη μητέρα» είναι $\alpha = .713$.

Πίνακας 2. Cronbach's Alpha των τριών κλιμάκων

Κλίμακες	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Σχέσεις με συνομηλίκους	,753	,751	5
Σωματική Ικανότητα	,714	,722	5
Σχέσεις με μητέρα	,713	,710	5

Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 20.0 για Windows. Πιο συγκεκριμένα οι στατιστικοί έλεγχοι που έγιναν για τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων είναι οι εξής:

- Περιγραφική στατιστική (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστη και μέγιστη τιμή).
- Έλεγχος t σε ανεξάρτητα δείγματα (T-test) με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων.
- Ανάλυση διακύμανσης προς ένα παράγοντα (One-Way ANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή τον αριθμό και τη σειρά γέννησης των αδερφών των συμμετεχόντων, την ηλικία των γονέων και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των συμμετεχόντων.
- Συσχετίσεις Pearson μεταξύ των δύο εργαλείων.
- Συμπληρωματικοί μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney, Kolmogorov-Smirnov, Kruskal-Wallis, Kendall's tau_b και Spearman's rho σε περιπτώσεις όπου το δείγμα απέκλινε από την κανονικότητα προς επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων των παραμετρικών ελέγχων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Διερεύνηση του επιπέδου του δεκτικού λεξιλογίου και της αυτοαντίληψης (σχέσεις με τους συνομηλίκους, σχέσεις με τη μητέρα, σωματική ικανότητα)

Αρχικά, διερευνήθηκε το επίπεδο του δεκτικού λεξιλογίου και της αυτοαντίληψης σε τρεις διαφορετικούς τομείς (σχέσεις με τους συνομηλίκους, σχέσεις με τη μητέρα, σωματική ικανότητα) των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις μέσου όρου και τυπικής απόκλισης για το κάθε εργαλείο και τις κλίμακές του (ROWPVT-II, ΠΑΤΕΜ-I).

Συγκεκριμένα, το εργαλείο ROWPVT-II αξιολογεί το δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των σκορ των παιδιών σ' αυτό το εργαλείο.

Στην κλίμακα «Σχέσεις με τους συνομηλίκους» του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ-I εξετάστηκε ο βαθμός στον οποίο το παιδί νιώθει ότι έχει φίλους με τους οποίους κάνει παρέα και παίζει μαζί τους. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των παιδιών σ' αυτήν την κλίμακα. Πιο συγκεκριμένα, ο υψηλότερος μέσος όρος καταγράφηκε στην ερώτηση εάν τα άλλα παιδιά τον/την φωνάζουν για να παίξει μαζί τους ($mean=3.40$, $SD=.827$), ενώ ο χαμηλότερος στην ερώτηση εάν το παιδί έχει πολλούς φίλους για να παίζουν διάφορα παιχνίδια μαζί τους ($mean=3.08$, $SD=.944$).

Στην κλίμακα «Σωματική Ικανότητα» του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ I εξετάστηκε η αντίληψη του παιδιού για την ικανότητά του σε σωματικές ασκήσεις, όπως είναι το τρέξιμο, το σκαρφάλωμα και το μονόζυγο. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των παιδιών σ' αυτήν την κλίμακα. Πιο συγκεκριμένα, ο υψηλότερος μέσος όρος σημειώθηκε στην ερώτηση εάν μπορούν να τρέξουν γρήγορα ($mean=3.85$, $SD=.547$), ενώ ο χαμηλότερος στην ερώτηση εάν μπορούν να κάνουν μονόζυγο ($mean=2.85$, $SD=1,132$).

Τέλος, στην κλίμακα «Σχέσεις με τη μητέρα» του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ I εξετάστηκε ο βαθμός στον οποίο το παιδί νιώθει ότι η μητέρα του ασχολείται μαζί

του και το καταλαβαίνει. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των παιδιών σ' αυτήν την κλίμακα. Πιο συγκεκριμένα, ο υψηλότερος μέσος όρος καταγράφηκε στην ερώτηση εάν η μαμά τα πηγαίνει στα μέρη που τους αρέσουν και θέλουν να πάνε ($mean=3.18$, $SD=.813$), ενώ ο χαμηλότερος στην ερώτηση εάν η μαμά τα αφήνει να καλούν στο σπίτι τους φίλους τους και να πηγαίνουν στα δικά τους σπίτια ($mean=2.88$, $SD=1.059$).

Συνολικά, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3, όσο αφορά τις τρεις κλίμακες του ΠΑΤΕΜ I, τα παιδιά σημείωσαν τον υψηλότερο μέσο όρο στην κλίμακα «Σωματική Ικανότητα» ($mean=3.263$, $SD=.6972$), ακολουθεί η κλίμακα «Σχέσεις με τους συνομηλίκους» ($mean=3.160$, $SD=.6575$) και τέλος η κλίμακα «Σχέσεις με τη μητέρα» ($mean=3.017$, $SD=.7086$).

Πίνακας 3. Μέσοι όροι των δύο τεστ (ROWPVT-II, ΠΑΤΕΜ-I)

ROWPVT-II, ΠΑΤΕΜ-I	Ελάχ. Τιμή	Μέγ. Τιμή	Μ. Ο.	Τ. Α.
Δεκτικό λεξιλόγιο (ROWPVT-II)	27	91	54,60	15,089
Σχέσεις με τους συνομηλίκους (ΠΑΤΕΜ-I)	1,6	4	3,160	,6575
Σωματική Ικανότητα (ΠΑΤΕΜ-I)	1,4	4	3,263	,6972
Σχέσεις με τη μητέρα (ΠΑΤΕΜ-I)	1,4	4	3,017	,7086

Πίνακας 4. Μέσοι όροι των ερωτήσεων της κλίμακας "Σχέσεις με τους συνομηλίκους"

Σχέσεις με τους συνομηλίκους	Ελάχ. Τιμή	Μέγ. Τιμή	Μ. Ο.	Τ. Α.
Αυτό το αγόρι/κορίτσι έχει/δεν έχει πολλούς/ές φίλους/ες για να κάνει παρέα μαζί τους. Εσύ έχεις : Πάρα πολλούς/ές, Πολλούς/ές, Λίγους/ες, Πάρα πολύ λίγους/ες φίλους/ες;	1,0	4,0	3,117	,9037

Πολύ λίγα παιδιά/Πολλά παιδιά θέλουν να καθίσουν δίπλα σ' αυτό το αγόρι/κορίτσι. Δίπλα σε σένα θέλουν να καθίσουν; Πολύ λίγα, Λίγα, Πολλά, Πάρα πολλά παιδιά;	1	4	2,95	1,111
Αυτό το αγόρι/κορίτσι έχει/δεν έχει πολλούς/ές φίλους/ες για να παίζει διάφορα παιχνίδια μαζί τους. Εσύ έχεις : Πάρα πολλούς/ές, Πολλούς/ές, Λίγους/ες, Πάρα πολύ λίγους/ες φίλους/ες;	1	4	3,08	,944
Αυτό το αγόρι/κορίτσι δεν έχει/έχει πολλούς/ές φίλους/ές για να παίζει μαζί τους στην αυλή του σχολείου. Εσύ έχεις : Πολύ λίγους/ες, Λίγους/ες, Πολλούς/ές, Πάρα πολλούς/ές φίλους/ες;	1	4	3,25	,816
Αυτό το αγόρι/κορίτσι τις περισσότερες φορές το φωνάζουν τα άλλα αγόρια/κορίτσια να παίζει μαζί τους. Εσένα τα άλλα αγόρια/κορίτσια σε φωνάζουν να παίζεις μαζί τους; Πάντα ή τις περισσότερες φορές; Εσύ μένεις μόνος/η σου; Λίγες φορές ή πολλές;	1	4	3,40	,827

Πίνακας 5. Μέσοι όροι των ερωτήσεων της κλίμακας "Σωματική Ικανότητα"

Σωματική Ικανότητα	Ελάχ. Τιμή	Μέγ. Τιμή	Μ. Ο.	Τ. Α.
Αυτό το αγόρι/κορίτσι δε μπορεί/μπορεί να κάνει καλή κούνια μόνο του. Εσύ: Δε μπορείς καθόλου να κάνεις κούνια μόνος/η σου, Έτσι κι έτσι; Εσύ μπορείς να κάνεις: Καλή κούνια ή πολύ καλή κούνια;	1	4	3,45	,872

Αυτό το αγόρι/κορίτσι μπορεί εύκολα/δυσκολεύεται να σκαρφαλώνει μόνο του. Εσύ σκαρφαλώνεις: Πολύ εύκολα ή εύκολα; Εσύ δυσκολεύεσαι: Λίγο ή πολύ;	1	4	3,05	1,185
Αυτό το αγόρι/κορίτσι δυσκολεύεται να κάνει/πολύ εύκολα κάνει τη μπάλα να αναπηδάει. Εσύ δυσκολεύεσαι: Πολύ ή λίγο; Εσύ κάνεις τη μπάλα να αναπηδάει: Εύκολα ή Πάρα πολύ εύκολα;	1	4	3,12	1,209
Αυτό το αγόρι/κορίτσι μπορεί εύκολα/δυσκολεύεται να κάνει μονόζυγο. Εσύ μπορείς να κάνεις μονόζυγο: Πολύ εύκολα ή εύκολα; Εσύ δυσκολεύεσαι: Λίγο ή πολύ;	1	4	2,85	1,132
Αυτό το αγόρι/κορίτσι δυσκολεύεται/μπορεί να τρέξει γρήγορα. Εσύ δυσκολεύεσαι: Πολύ ή λίγο; Εσύ μπορείς να τρέξεις: Γρήγορα ή Πολύ γρήγορα;	1	4	3,85	,547

Πίνακας 6. Μέσοι όροι των ερωτήσεων της κλίμακας "Σχέσεις με τη μητέρα"

Σχέσεις με τη μητέρα	Ελάχ. Τιμή	Μέγ. Τιμή	Μ. Ο.	Τ. Α.
Αυτό το αγόρι/κορίτσι η μαμά του το πηγαίνει/δεν το πηγαίνει στα μέρη που του αρέσουν και θέλει να πάει. Εσένα η μαμά σου σε πηγαίνει: Σε όλα τα μέρη που θέλεις να πας, Στα περισσότερα, Σε λίγα ή Σε πολύ λίγα;	1	4	3,18	,813

Αυτό το αγόρι/κορίτσι η μαμά του δεν το αφήνει/το αφήνει να καλεί στο σπίτι τους/τις φίλους/ες του, ούτε/και να πηγαίνει στα δικά τους σπίτια. Εσένα η μαμά σου: Δε σ' αφήνει ποτέ, Σ' αφήνει λίγες φορές, Τις περισσότερες φορές ή Πάντα;	1	4	2,88	1,059
Σ' αυτό το αγόρι/κορίτσι η μαμά του διαβάζει λίγες/πολλές ιστορίες. Εσένα η μαμά σου σου διαβάζει: Πολύ λίγες, Λίγες, Πολλές ή Πάρα πολλές;	1	4	3,00	1,120
Η μαμά αυτού του αγοριού/κοριτσιού παίζει μαζί του πολλά/λίγα παιχνίδια. Εσένα η μαμά σου παίζει μαζί σου: Πάρα πολλά, Πολλά, Λίγα ή Πολύ λίγα παιχνίδια;	1	4	2,97	1,178
Η μαμά αυτού του αγοριού/κοριτσιού κάθεται και κουβεντιάζει πολύ/λίγο μαζί του. Η δική σου μαμά κουβεντιάζει μαζί σου: Πάρα πολύ, Πολύ, Λίγο ή Πολύ λίγο;	1	4	3,05	,982

Επίδραση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων στο δεκτικό τους λεξιλόγιο

Ο πρώτος στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει εάν και κατά πόσο τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, αριθμός και σειρά γέννησης των αδερφών, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο των γονέων) επηρεάζουν το επίπεδο του δεκτικού λεξιλογίου τους. Για το λόγο αυτό έγινε έλεγχος t σε ανεξάρτητα δείγματα (T-test), ανάλυση διακύμανσης προς ένα παράγοντα (One-Way ANOVA), καθώς και μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney και Kruskal-Wallis.

Για να ελεγχθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς το φύλο έγινε ανάλυση t-test. Ο έλεγχος Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων (Levene's Test for Equality of Variances) έδειξε ότι οι διακυμάνσεις ήταν ίσες και επομένως χρησιμοποιήθηκε έλεγχος t για ίσες διακυμάνσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των συμμετεχόντων στο τεστ του δεκτικού λεξιλογίου ($t = -2.404$, $df = 58$, $p < .05$) ως προς το φύλο. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια ($mean = 58.28$, $SD = 14.042$) πέτυχαν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια ($mean = 49.08$, $SD = 15.200$) στο τεστ του δεκτικού λεξιλογίου, κατανοούν δηλαδή περισσότερες μεμονωμένες λέξεις από τα αγόρια.

Για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία τους έγινε, επίσης, ανάλυση t-test. Ο έλεγχος Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων (Levene's Test for Equality of Variances) έδειξε ότι οι διακυμάνσεις ήταν ίσες και επομένως χρησιμοποιήθηκε έλεγχος t για ίσες διακυμάνσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των συμμετεχόντων στο τεστ του δεκτικού λεξιλογίου ως προς την ηλικία τους κοντά στη στατιστική σημαντικότητα ($t = -1.992$, $df = 58$, $p = .051$). Συγκεκριμένα, τα παιδιά ηλικίας 60-71 μηνών ($mean = 59.08$, $SD = 15.853$) πέτυχαν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά ηλικίας 48-60 μηνών ($mean = 51.40$, $SD = 13.870$) στο τεστ του δεκτικού λεξιλογίου, κατανοούν δηλαδή περισσότερες μεμονωμένες λέξεις από τα μικρότερα παιδιά.

Για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς τον αριθμό των αδερφών τους και ως προς τη σειρά με την οποία έχουν γεννηθεί τα αδέρφια τους (μεγαλύτερα αδέρφια, μικρότερα αδέρφια, μεγαλύτερα και μικρότερα αδέρφια) έγινε ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA) και έλεγχος Welch και Brown-Forsythe, επειδή δεν προέκυψε ισότητα διακυμάνσεων από το τεστ του Levene. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο τεστ δεκτικού λεξιλογίου ως προς τον αριθμό αδερφών που έχουν και ως προς τη σειρά με την οποία έχουν γεννηθεί τα αδέρφια τους.

Για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία των γονέων τους έγινε ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA) και μη παραμετρική ανάλυση διακύμανσης Kruskal-Wallis. Αρχικά, όσο αφορά την ηλικία της μητέρας έγινε μη παραμετρική ανάλυση διακύμανσης Kruskal-Wallis, καθώς παρουσιάστηκε μια απόκλιση από την κανονικότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο τεστ του δεκτικού λεξιλογίου ($\chi^2 = 6.548$, $df = 2$, $p < .05$) ως προς την ηλικία της μητέρας. Πιο συγκεκριμένα, με την εφαρμογή του ελέγχου Mann-Whitney βρέθηκε ότι τα παιδιά με μητέρες ηλικίας 27-35 ετών πέτυχαν χαμηλότερο σκορ ($mean=50.39$, $SD=16.743$) στο τεστ του δεκτικού λεξιλογίου από τα παιδιά με μητέρες ηλικίας 35-43 ετών ($mean=56.96$, $SD=12.307$) και από τα παιδιά με μητέρες ηλικίας 43-52 ετών ($mean=63$, $SD=13.540$), δηλαδή κατανοούσαν λιγότερες μεμονωμένες λέξεις ($p < .05$). Όσο αφορά την ηλικία του πατέρα έγινε ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία του πατέρα τους.

Τέλος, για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους έγινε ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο τεστ δεκτικού λεξιλογίου ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και του πατέρα τους.

Επίδραση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων στην αυτοαντίληψη τους (σχέσεις με τους συνομηλίκους, σχέσεις με τη μητέρα, σωματική ικανότητα)

Ο επόμενος στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει εάν και κατά πόσο τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, αριθμός και σειρά γέννησης των αδερφών, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο των γονέων) επηρεάζουν το επίπεδο της αυτοαντίληψης τους. Για το λόγο αυτό έγινε έλεγχος t σε ανεξάρτητα δείγματα (T-test), ανάλυση διακύμανσης προς ένα παράγοντα (One-Way ANOVA),

καθώς και μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney, Kolmogorov-Smirnov και Kruskal-Wallis.

Για να ελεγχθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς το φύλο έγινε ανάλυση t-test. Ο έλεγχος Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων (Levene's Test for Equality of Variances) έδειξε ότι οι διακυμάνσεις ήταν ίσες και επομένως χρησιμοποιήθηκε έλεγχος t για ίσες διακυμάνσεις. Βρέθηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις τρεις κλίμακες του ΠΑΤΕΜ I (σχέσεις με τη μητέρα, σχέσεις με συνομηλίκους, σωματική ικανότητα) ως προς το φύλο. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από τους μη παραμετρικούς ελέγχους Mann-Whitney και Kolmogorov-Smirnov, καθώς υπήρξε μια μικρή απόκλιση από την κανονικότητα και στις τρεις κλίμακες του ΠΑΤΕΜ I.

Για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία τους έγινε, επίσης, ανάλυση t-test. Ο έλεγχος Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων (Levene's Test for Equality of Variances) έδειξε ότι οι διακυμάνσεις ήταν ίσες για τις κλίμακες «Σχέσεις με τη μητέρα» και «Σωματική Ικανότητα», ενώ ήταν άνισες για την κλίμακα «Σχέσεις με συνομηλίκους» και επομένως χρησιμοποιήθηκε έλεγχος t για ίσες και για άνισες διακυμάνσεις. Βρέθηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις τρεις κλίμακες του ΠΑΤΕΜ I (σχέσεις με τη μητέρα, σχέσεις με συνομηλίκους, σωματική ικανότητα) ως προς την ηλικία τους. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από τους μη παραμετρικούς ελέγχους Mann-Whitney και Kolmogorov-Smirnov, καθώς υπήρξε μια μικρή απόκλιση από την κανονικότητα στις δύο κλίμακες του ΠΑΤΕΜ I («Σχέσεις με τη μητέρα», «Σχέσεις με τους συνομηλίκους»).

Για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς τον αριθμό των αδερφών που έχουν, για τις κλίμακες «Σχέσεις με τη μητέρα» και «Σχέσεις με τους συνομηλίκους» έγινε μη παραμετρική ανάλυση διακύμανσης Kruskal-Wallis, καθώς παρουσίασαν μια απόκλιση από την κανονικότητα, ενώ για την κλίμακα «Σωματική Ικανότητα» έγινε ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των

συμμετεχόντων στις τρεις κλίμακες του ΠΑΤΕΜ I ως προς τον αριθμό αδερφών που έχουν.

Ως προς τη σειρά με την οποία έχουν γεννηθεί τα αδέρφια τους (μεγαλύτερα αδέρφια, μικρότερα αδέρφια, μεγαλύτερα και μικρότερα αδέρφια), για τις κλίμακες «Σωματική Ικανότητα» και «Σχέσεις με τους συνομηλίκους» έγινε μη παραμετρική ανάλυση διακύμανσης Kruskal-Wallis, καθώς παρουσίασαν μια μικρή απόκλιση από την κανονικότητα, ενώ για την κλίμακα «Σχέσεις με τη μητέρα» έγινε ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις τρεις κλίμακες του ΠΑΤΕΜ I ως προς τη σειρά με την οποία έχουν γεννηθεί τα αδέρφια τους.

Ακόμη, για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία των γονέων τους έγινε ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA) και μη παραμετρική ανάλυση διακύμανσης Kruskal-Wallis. Αρχικά, όσο αφορά την ηλικία της μητέρας, για τις κλίμακες «Σχέσεις με τη μητέρα» και «Σχέσεις με τους συνομηλίκους» έγινε μη παραμετρική ανάλυση διακύμανσης Kruskal-Wallis, καθώς παρουσίασαν μια απόκλιση από την κανονικότητα, ενώ για την κλίμακα «Σωματική Ικανότητα» έγινε ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις κλίμακες «Σχέσεις με τους συνομηλίκους» και «Σωματική Ικανότητα» ως προς την ηλικία της μητέρας τους, ενώ ότι υπάρχουν διαφορές κοντά στη στατιστική σημαντικότητα στην κλίμακα «Σχέσεις με τη μητέρα» ($\chi^2 = 5.627$, $df = 2$, $p = .060$). Πιο συγκεκριμένα, με την εφαρμογή του ελέγχου Mann-Whitney βρέθηκε ότι τα παιδιά με μητέρες ηλικίας 27-35 ετών σημείωσαν υψηλότερο σκορ ($mean=3.193$, $SD=.7086$) στην κλίμακα αυτοαντίληψης «Σχέσεις με τη μητέρα» από τα παιδιά με μητέρες ηλικίας 43-52 ετών ($mean=2.514$, $SD=.8707$) ($p = .059$).

Όσο αφορά την ηλικία του πατέρα και για τις τρεις κλίμακες έγινε μη παραμετρική ανάλυση διακύμανσης Kruskal-Wallis, καθώς παρουσίασαν μια απόκλιση από την κανονικότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις

κλίμακες «Σχέσεις με τους συνομηλίκους» και «Σωματική Ικανότητα», ενώ ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην κλίμακα «Σχέσεις με τη μητέρα» ($\chi^2 = 14.538$, $df = 2$, $p < .01$). Πιο συγκεκριμένα, με την εφαρμογή του ελέγχου Mann-Whitney βρέθηκε ότι τα παιδιά με πατέρες ηλικίας 30-37 ετών σημείωσαν υψηλότερο σκορ ($mean=3.467$, $SD=.5633$) στην κλίμακα αυτοαντίληψης «Σχέσεις με τη μητέρα» από τα παιδιά με πατέρες ηλικίας 37-44 ετών ($mean=2.793$, $SD=.6480$) και από τα παιδιά με πατέρες ηλικίας 44-51 ετών ($mean=2.733$, $SD=.7253$) ($p < .01$).

Τέλος, για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους έγινε μη παραμετρική ανάλυση διακύμανσης Kruskal-Wallis, καθώς οι τρεις κλίμακες του ΠΑΤΕΜ I («Σχέσεις με τη μητέρα», «Σχέσεις με τους συνομηλίκους» και «Σωματική Ικανότητα») παρουσίασαν μια απόκλιση από την κανονικότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις κλίμακες «Σχέσεις με τους συνομηλίκους» και «Σχέσεις με τη μητέρα» ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τους, ενώ ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην κλίμακα «Σωματική Ικανότητα» ($\chi^2 = 9.031$, $df = 2$, $p < .05$). Πιο συγκεκριμένα, με την εφαρμογή του ελέγχου Mann-Whitney βρέθηκε ότι τα παιδιά με μητέρες απόφοιτες Πανεπιστημίου σημείωσαν χαμηλότερο σκορ ($mean=2.8794$, $SD=.58707$) στην κλίμακα αυτοαντίληψης «Σωματική Ικανότητα» από τα παιδιά με μητέρες απόφοιτες γυμνασίου ($mean=3,3300$, $SD=.50865$) και από τα παιδιά με μητέρες απόφοιτες λυκείου ($mean=3.2339$, $SD=.51437$) ($p < .05$). Όσο αφορά το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις τρεις κλίμακες του ΠΑΤΕΜ I.

Συσχέτιση μεταξύ του ROWPVT-II και των τριών κλιμάκων του ΠΑΤΕΜ I

Ο τελικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ των δύο εργαλείων. Για να ελεγχθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ του δεκτικού λεξιλογίου και των τριών κλιμάκων: α) σχέσεις με τους συνομηλίκους, β) σωματική ικανότητα και γ) σχέσεις

με τη μητέρα εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα.

Πίνακας 7. Δείκτες συσχέτισης Pearson r μεταξύ των δύο εργαλείων

	Σχέσεις με τη μητέρα	Σχέσεις με τους συνομηλίκους	Σωματική Ικανότητα
Δεκτικό λεξιλόγιο	-,267*	-,154	-,255*

*.0.05

Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της κλίμακας «Σχέσεις με τους συνομηλίκους» με το δεκτικό λεξιλόγιο, ενώ υπάρχει μια στατιστικά σημαντική μικρή αρνητική συσχέτιση της κλίμακας «Σχέσεις με τη μητέρα» με το δεκτικό λεξιλόγιο ($r = -.267, p < .05$). Επομένως, όσο περισσότερο νιώθει το παιδί ότι η μητέρα του ασχολείται μαζί του και το καταλαβαίνει, τόσο λιγότερες μεμονωμένες λέξεις κατανοεί.

Ακόμη, υπάρχει μια στατιστικά σημαντική μικρή αρνητική συσχέτιση της κλίμακας «Σωματική Ικανότητα» με το δεκτικό λεξιλόγιο ($r = -.255, p < .05$). Όσο θετικότερη αντίληψη έχει δηλαδή το παιδί για την ικανότητά του σε σωματικές ασκήσεις, τόσο λιγότερες μεμονωμένες λέξεις κατανοεί.

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από τους μη παραμετρικούς ελέγχους Kendall's tau_b και Spearman's rho, καθώς υπήρξε μια μικρή απόκλιση από την κανονικότητα στις 3 κλίμακες του ΠΑΤΕΜ I.

Η συσχέτιση του δεκτικού λεξιλογίου με τις τρεις κλίμακες του ΠΑΤΕΜ I εξετάστηκε και με χωρισμό του δείγματος με βάση την ηλικία και το φύλο των παιδιών. Η ηλικία των παιδιών δε βρέθηκε να επηρεάζει τη συσχέτιση μεταξύ των δύο εργαλείων. Ωστόσο, το φύλο βρέθηκε να επηρεάζει τη συσχέτιση του δεκτικού λεξιλογίου με την κλίμακα «Σχέσεις με τη μητέρα». Πιο συγκεκριμένα, στα αγόρια βρέθηκε στατιστικά σημαντική μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ του δεκτικού λεξιλογίου τους και της κλίμακας «Σχέσεις με τη μητέρα» ($r = -.520, p < .01$), όπως φαίνεται στον Πίνακα 8. Δηλαδή, όσο περισσότερο νιώθουν τα αγόρια ότι η μητέρα

τους ασχολείται μαζί τους και τα καταλαβαίνει, τόσο λιγότερες μεμονωμένες λέξεις κατανοούν. Για τα κορίτσια δε βρέθηκε κάτι παρόμοιο.

Πίνακας 8. Δείκτες συσχέτισης Pearson r μεταξύ των δύο εργαλείων στα αγόρια

	Σχέσεις με τη μητέρα	Σχέσεις με τους συνομηλίκους	Σωματική Ικανότητα
Δεκτικό λεξιλόγιο	-,520**	-,240	-,141

** . 0.01

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από τους μη παραμετρικούς ελέγχους Kendall's tau_b και Spearman's rho, καθώς υπήρξε μια μικρή απόκλιση από την κανονικότητα στις 3 κλίμακες του ΠΑΤΕΜ I για την ηλικία και για το φύλο.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων [φύλο, ηλικία, αριθμός και σειρά γέννησης αδερφών (μικρότερα αδέρφια, μεγαλύτερα αδέρφια, μικρότερα και μεγαλύτερα αδέρφια), ηλικία γονέων και μορφωτικό επίπεδο γονέων] σε σχέση με το δεκτικό λεξιλόγιο και την αυτοαντίληψη τους σε τρεις τομείς (σχέσεις με τη μητέρα, σχέσεις με τους συνομηλικούς και σωματική ικανότητα). Έπειτα, ο επόμενος στόχος ήταν να εξετάσει το δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την αυτοαντίληψη τους σ' αυτούς τους τρεις τομείς.

Ατομικές διαφορές των συμμετεχόντων σχετικά με το δεκτικό τους λεξιλόγιο

Ο πρώτος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση ορισμένων δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, αριθμός και σειρά γέννησης αδερφών, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο γονέων) σχετικά με το δεκτικό τους λεξιλόγιο.

Ως προς το φύλο των παιδιών βρέθηκε ότι τα κορίτσια κατανοούσαν περισσότερες μεμονωμένες λέξεις από τα αγόρια. Το συμπέρασμα της παρούσας εργασίας επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες. Οι Bornstein et al. (2004) βρήκαν ότι τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερα σκορ στη γλωσσική τους επίδοση μετά τον πρώτο έτος ηλικίας τους και πριν τα 7 έτη από τα αγόρια. Φαίνεται ότι τα κορίτσια κατά τη μέση παιδική ηλικία (2-6 ετών) κατά μέσο όρο είναι γενικά πιο προχωρημένα στη γλωσσική τους επίδοση από τα αγόρια, ενώ οι Bornstein, Leach και Haynes (2004) σε έρευνά τους σε παιδιά 1 έτους και 8 μηνών βρήκαν ότι τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερα σκορ σε μετρήσεις της λεξιλογικής τους ικανότητας (εκφραστικό και δεκτικό λεξιλόγιο). Οι Huttenlocher et al. (1991) σε έρευνά τους σε παιδιά 14-26 μηνών βρήκαν ότι το φύλο είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει το ρυθμό ανάπτυξης του λεξιλογίου τους, με τα κορίτσια να προηγούνται των αγοριών. Ακόμη, οι Bornstein et al. (1998) βρήκαν ότι το φύλο του παιδιού συμβάλλει άμεσα στο επίπεδο της γλώσσας που κατέχει. Τα κορίτσια σκόραραν σταθερά υψηλότερα από τα αγόρια σε δοκιμασίες κατανόησης και έκφρασης. Τέλος, οι Parnell και Rescorla (2011) σε έρευνά τους σε ελληνόπουλα ηλικίας από 1 έτος και 6 μηνών

έως 2 ετών και 11 μηνών καθώς και οι Scults et al. (2013) σε έρευνά τους σε παιδιά ηλικίας 16-25 μηνών βρήκαν ότι το φύλο σχετίζεται με το εκφραστικό τους λεξιλόγιο και συγκεκριμένα τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερα σκορ από τα αγόρια. Ωστόσο, μόνο η Bosacki (2012), σε έρευνά της σε παιδιά ντροπαλά και μη 6 ετών βρήκε ότι τα αγόρια σκόραραν υψηλότερα από τα κορίτσια στο τεστ του δεκτικού λεξιλογίου.

Στη συνέχεια, ως προς την ηλικία των παιδιών, βρέθηκε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά (60-71 μηνών) κατανοούσαν περισσότερες μεμονωμένες λέξεις από τα μικρότερα παιδιά (48-60 μηνών), αποτέλεσμα το οποίο συμφωνεί με προγενέστερες έρευνες. Οι Lee, Yim και Sim (2000) σε έρευνά τους σε παιδιά 4-6 ετών και 11 μηνών βρήκαν ότι το σκορ του δεκτικού λεξιλογίου παρουσίαζε υψηλή συσχέτιση με τη χρονολογική ηλικία και πιο συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται η ηλικία των συμμετεχόντων τόσο καλύτερη είναι η απόδοσή τους στη δοκιμασία του δεκτικού λεξιλογίου. Ακόμη, βρέθηκε ότι σε παιδιά από 8 μηνών έως 1 έτους και 4 μηνών τα μεγαλύτερα παιδιά κατανοούσαν περισσότερες λέξεις από τα μικρότερα (Eriksson et al., 2012). Οι Papaeliou και Rescorla (2011) σε έρευνά τους σε ελληνόπουλα ηλικίας από 1 ετών και 6 μηνών έως 2 ετών και 11 μηνών καθώς και οι Scults et al. (2013) σε έρευνά τους σε παιδιά ηλικίας 16-25 μηνών βρήκαν ότι η ηλικία σχετίζεται με το εκφραστικό τους λεξιλόγιο και συγκεκριμένα όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών τόσο αυξάνεται ο μέσος όρος του λεξιλογίου τους.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Σε έρευνα που έγινε σε παιδιά 3-3,5 ετών, επίσης, βρέθηκε ότι δεν υπήρχε συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και του λεξιλογίου των παιδιών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι μητέρες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο συνήθως εργάζονται σε απαιτητικά επαγγέλματα και έτσι δεν έχουν πολύ χρόνο να περάσουν με τα παιδιά τους λόγω υποχρεώσεων. Έτσι η έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ των μητέρων αυτών και των παιδιών τους μπορεί να οδηγεί στο να μην υπάρχει η παραπάνω συσχέτιση (Lamer, 2011). Η Bosacki (2012), ακόμα, σε έρευνά της σε παιδιά ντροπαλά και μη 6 ετών βρήκε ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας δε σχετίζεται με το δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών. Παρόλο που οι έρευνες αυτές κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα με την παρούσα, πλήθος ερευνών υποστηρίζει ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας επηρεάζει το δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών. Για παράδειγμα, όσον αφορά στη

μάθηση που συντελείται στο οικογενειακό περιβάλλον, βρέθηκε ότι τα παιδιά μητέρων με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο δομούν το λεξιλόγιό τους συγκριτικά με αργότερο ρυθμό (Roberts et al., 2005). Επίσης, οι Luster, Bates, Fitzgerald, Vanderbelt και Key (2000) βρήκαν ότι παιδιά ηλικίας 54 μηνών που πέτυχαν υψηλότερο σκορ σε τεστ δεκτικού λεξιλογίου (PPVT-R) είχαν μητέρες που προχώρησαν σε περισσότερες τάξεις στο σχολείο. Επιπλέον, παιδιά 3 ετών με μητέρες απόφοιτες πανεπιστημίου πέτυχαν υψηλότερο σκορ στο PPVT-R από τα παιδιά με μητέρες απόφοιτες λυκείου ή μη. Τα παιδιά με μητέρες απόφοιτες λυκείου είχαν υψηλότερο σκορ από τα παιδιά με μητέρες που δεν το είχαν τελειώσει (Dollaghan et al., 1999). Ακόμη δύο έρευνες σε παιδιά 36-71 μηνών και σε παιδιά 16-31 μηνών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όσο αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, τόσο αυξάνεται το σκορ του παιδιού στο τεστ του δεκτικού λεξιλογίου (Schady, 2011. Hoff, 2003). Τέλος, οι Richels, Johnson, Walden και Conture (2013) σε έρευνα τους σε παιδιά ηλικίας από 2 ετών και 6 μηνών έως 6 ετών και 3 μηνών βρήκαν το ίδιο. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, στην παρούσα εργασία το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας δε βρέθηκε να επηρεάζει το δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των μητέρων των παιδιών του δείγματος είναι απόφοιτες λυκείου (63,3%), ενώ οι απόφοιτες γυμνασίου αποτελούν το 10% και οι απόφοιτες πανεπιστημίου το 26,7%.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, η παρούσα έρευνα βρήκε ότι δεν επηρεάζει τις μεμονωμένες λέξεις που κατανοούν τα παιδιά. Αν και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα έχει εξεταστεί σε περιορισμένες έρευνες, το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται από προγενέστερα ευρήματα. Η Bosacki (2012), σε έρευνά της σε παιδιά ντροπαλά και μη 6 ετών βρήκε ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δε σχετίζεται με το δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών. Ακόμη, οι Richels et al. (2013) σε έρευνα τους σε παιδιά ηλικίας από 2 ετών και 6 μηνών έως 6 ετών και 3 μηνών και ο Schady (2011) σε παιδιά 36-71 μηνών κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα.

Επιπρόσθετα, στην παρούσα έρευνα η ηλικία της μητέρας βρέθηκε να επηρεάζει το δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών. Τα παιδιά με τις μικρότερες μητέρες (27-35 ετών) κατανοούσαν λιγότερες λέξεις τόσο από τα παιδιά που οι μητέρες τους ανήκαν στη μεσαία ηλικιακή ομάδα (35-43 ετών), όσο και από τα παιδιά με τις μεγαλύτερες μητέρες (43-52 ετών).

Τέλος, ο αριθμός των αδερφών, η σειρά γέννησης των αδερφών των

συμμετεχόντων και η ηλικία του πατέρα τους βρέθηκε ότι δεν επηρεάζουν το πόσες μεμονωμένες λέξεις κατανοούν τα ίδια τα παιδιά.

Ατομικές διαφορές των συμμετεχόντων σχετικά με την αυτοαντίληψη τους σε τρεις τομείς (σχέσεις με τη μητέρα, σχέσεις με τους συνομηλίκους και σωματική ικανότητα)

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση ορισμένων δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, αριθμός και σειρά γέννησης αδερφών, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο γονέων) σχετικά με την αυτοαντίληψη τους.

Αρχικά, βρέθηκε ότι το φύλο των παιδιών δεν επηρεάζει την αυτοαντίληψη τους σε καμία από τις τρεις κλίμακες: σχέσεις με τη μητέρα, σχέσεις με τους συνομηλίκους και σωματική ικανότητα. Αυτό σημαίνει ότι τα αγόρια και τα κορίτσια έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις, συμπέρασμα που επιβεβαιώνεται και από προγενέστερες έρευνες. Οι Andreson και Adams (1985) σε έρευνά τους σε παιδιά ηλικίας 5 ετών, οι Verschueren et al. (1998) σε έρευνά τους σε παιδιά 51-76 μηνών, οι Jambunathan και Hurlbut (2000) σε έρευνά τους σε παιδιά 4 ετών, οι Cramer και Skidd (1992) σε παιδιά 42-81 μηνών, οι Madigan, Winsler, Maradiaga και Grubba (2002) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (M.O.=49 μηνών) και οι Garrison, Earls και Kindlon (1983) σε έρευνά τους σε παιδιά 6 και 7 ετών βρήκαν ότι το φύλο δεν επηρεάζει την αυτοαντίληψη τους σ' αυτές τις 3 κλίμακες. Οι Goodway και Rudisill (1997) σε έρευνά τους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (4 ετών) βρήκαν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια δε διέφεραν στην αυτοαντίληψη της σωματικής ικανότητάς τους. Ακόμα, σε έρευνα που έγινε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (61-77 μηνών) και έπειτα στα ίδια παιδιά στις επόμενες τρεις τάξεις βρέθηκε ότι το φύλο δεν επηρεάζει τις απαντήσεις των παιδιών στην κλίμακα των σχέσεων με τους συνομηλίκους και τη σωματική ικανότητα (Mantzicopoulos, 2006). Η απουσία διαφορών στην αυτοαντίληψη των παιδιών λόγω φύλου ίσως είναι μια ένδειξη ότι η κοινωνία απομακρύνεται από το να ενισχύει στερεοτυπικές με βάση το φύλο συμπεριφορές στα παιδιά.

Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες αντίθετες με τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών. Οι Lee, Super και Harkness (2003) σε έρευνά τους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και πρώτης, τρίτης, πέμπτης και έβδομης τάξης βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην κλίμακα της σωματικής ικανότητας ως προς το φύλο, με τα αγόρια να σημειώνουν υψηλότερο σκορ από τα κορίτσια, αν και στην κλίμακα της των σχέσεων με τους συνομηλίκους το φύλο δε φάνηκε να επηρεάζει. Η Harter (1982) επίσης, σε έρευνά της σε παιδιά 3^{ης}-6^{ης} δημοτικού αν και βρήκε ότι το φύλο δεν επηρεάζει την αυτοαντίληψη των παιδιών στον γνωστικό και κοινωνικό τομέα, ωστόσο βρήκε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στο σωματικό τομέα, με τα αγόρια να σημειώνουν πιο υψηλά σκορ από τα κορίτσια. Σε έρευνα που έγινε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας βρέθηκε τα αγόρια να σημειώνουν υψηλότερα σκορ από τα κορίτσια στην κλίμακα της σωματικής ικανότητας (Robinson, 2010). Οι Nelson et al. (2009) σε έρευνα που έγινε σε παιδιά 49-71 μηνών βρήκαν ότι το φύλο επηρεάζει την αυτοαντίληψη των παιδιών με τα κορίτσια να σκοράρουν υψηλότερα από τα αγόρια στο συνδυασμό των κλιμάκων της σωματικής και σχολικής ικανότητας. Επιπλέον, σε έρευνα που έγινε σε παιδιά 4^{ης} έως 6^{ης} δημοτικού στα οποία χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτό-περιγραφής (Self-Description Questionnaire) του Marsh (1988) βρέθηκε ότι τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους στους τομείς: σωματική ικανότητα και σχέσεις με τους συνομηλίκους, ενώ τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους στον τομέα: σχέσεις με τους γονείς (Al-Srouf & Al-Ali, 2013).

Ακόμη, βρέθηκε ότι και η ηλικία των παιδιών δεν επηρεάζει την αυτοαντίληψη τους στις τρεις κλίμακες (σχέσεις με τη μητέρα, σχέσεις με τους συνομηλίκους, σωματική ικανότητα), αποτέλεσμα στο οποίο κατέληξαν και προηγούμενοι ερευνητές. Οι Madigan et al. (2002) σε έρευνα τους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (M.O.=49 μηνών) και οι Garrison et al. (1983) σε έρευνά τους σε παιδιά 6 και 7 ετών, βρήκαν ότι η ηλικία των παιδιών δεν επηρεάζει την αυτοαντίληψη τους σε καμία από τις τρεις κλίμακες. Επιπλέον, οι Nelson et al. (2009) σε έρευνα που έγινε σε παιδιά 49-71 μηνών βρήκαν ότι η ηλικία των παιδιών δεν επηρεάζει την αυτοαντίληψη τους στο συνδυασμό των δύο κλιμάκων: της σωματικής και της σχολικής ικανότητας. Σε αντίθεση μ' αυτά τα ευρήματα, σε έρευνα που έγινε σε παιδιά ηλικίας 61-77 μηνών και έπειτα στα ίδια παιδιά στις επόμενες τρεις τάξεις, η ηλικία βρέθηκε να επηρεάζει τις απαντήσεις των παιδιών στην κλίμακα των

σχέσεων με τους συνομηλίκους με την αυτοαντίληψη των παιδιών να μειώνεται με το πέρασμα των χρόνων (Mantzicopoulos, 2006).

Όσο αφορά το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας βρέθηκε ότι τα παιδιά που είχαν μητέρες απόφοιτες πανεπιστημίου είχαν χαμηλότερη αυτοαντίληψη για την σωματική τους ικανότητα από τα παιδιά που είχαν μητέρες απόφοιτες λυκείου αλλά και γυμνασίου. Όσο, δηλαδή αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τόσο μειώνεται η αυτοαντίληψη της σωματικής ικανότητας των παιδιών. Οι άλλες δύο κλίμακες δε φάνηκε να επηρεάζονται. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Lee et al. (2003), οι οποίοι σε έρευνά τους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και πρώτης, τρίτης, πέμπτης και έβδομης τάξης βρήκαν ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας σχετίζεται αρνητικά με την αυτοαντίληψη των παιδιών στην κλίμακα της σωματικής ικανότητας. Παρόλο που οι ίδιοι ερευνητές βρήκαν ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα σχετίζεται αρνητικά με την αυτοαντίληψη των παιδιών στην κλίμακα των σχέσεων με τους συνομηλίκους, στην παρούσα έρευνα αυτό δε βρέθηκε να επηρεάζει καμία από τις τρεις κλίμακες αυτοαντίληψης των παιδιών.

Όσο αφορά την ηλικία της μητέρας αλλά και του πατέρα, στην παρούσα έρευνα, αυτή βρέθηκε να επηρεάζει αρνητικά μόνο την αυτοαντίληψη των παιδιών για τις σχέσεις τους με την μητέρα τους. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά των οποίων η μητέρα ή ο πατέρας ανήκαν στην μικρότερη ηλικιακή ομάδα (27-35 ετών και 30-37 ετών αντίστοιχα) πίστευαν ότι η μητέρα τους τα καταλαβαίνει περισσότερο από τα παιδιά με μητέρες που ανήκαν στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα (43-52 ετών) και από τα παιδιά με πατέρες που ανήκαν στη μεσαία (37-44 ετών) και στην μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα (44-51 ετών) αντίστοιχα.

Τέλος, ο αριθμός των αδερφών και η σειρά γέννησης των αδερφών των συμμετεχόντων βρέθηκε ότι δεν επηρεάζουν την αυτοαντίληψη τους σε καμία από τις τρεις κλίμακες.

Σχέσεις μεταξύ του δεκτικού λεξιλογίου και της αυτοαντίληψης

Ο τελευταίος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών και της αυτοαντίληψης τους σε τρεις τομείς: σχέσεις με τη μητέρα, σχέσεις με τους συνομηλίκους και σωματική ικανότητα.

Από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων βρέθηκε ότι το δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών δε σχετίζεται με την αυτοαντίληψη που έχουν για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Πιο συγκεκριμένα, αν και τα παιδιά κατά μέσο όρο νιώθουν ότι έχουν φίλους με τους οποίους κάνουν παρέα και παίζουν μαζί τους, αυτή η καλή τους σχέση και αλληλεπίδραση δεν επηρεάζει το δεκτικό τους λεξιλόγιο. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι οι ερωτήσεις που αφορούσαν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους δεν αναφέρονταν στις λεκτικές τους αλληλεπιδράσεις, αλλά στη συντροφικότητα και στο παιχνίδι.

Επίσης, βρέθηκε ότι η αντίληψη των παιδιών για τη σωματική τους ικανότητα παρουσιάζει μικρή αρνητική συσχέτιση με το δεκτικό τους λεξιλόγιο. Όσο θετικότερη είναι η αυτοαντίληψη τους για την ικανότητά τους σε σωματικές ασκήσεις, τόσο λιγότερες λέξεις κατανοούν. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι το 53,3% του δείγματος της έρευνας προήλθε από αγροτική περιοχή, ενώ το 46,7 % από ημιαστική, όπου τα παιδιά συνήθως εξασκούνται περισσότερο σε σωματικές δραστηριότητες και λιγότερο σε διανοητικές. Αντίθετα, σε έρευνα που έγινε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (42-72 μηνών) βρέθηκε ότι τα παιδιά με χαμηλά σκορ αυτοαντίληψης στην κλίμακα της σωματικής ικανότητας πετυχαίνουν και χαμηλά σκορ σε δοκιμασίες λεξιλογίου (Coplan et al., 2004).

Ακόμη, βρέθηκε ότι η αυτοαντίληψη των παιδιών για τις σχέσεις με τη μητέρα τους σχετίζονται αρνητικά σε μικρό βαθμό με το δεκτικό λεξιλόγιό τους. Όσο περισσότερο δηλαδή νιώθουν τα παιδιά ότι η μητέρα τους τα καταλαβαίνει και ασχολείται μαζί τους τόσο λιγότερες λέξεις κατανοούν. Επιπλέον, μετά την εξέταση της συσχέτισης των δύο εργαλείων με χωρισμό του δείγματος με βάση το φύλο και την ηλικία των παιδιών, προέκυψε ότι αν και η ηλικία δεν επηρεάζει τη συσχέτιση αυτή, το φύλο την επηρεάζει. Συγκεκριμένα, τα αγόρια επηρεάζουν τη σχέση αυτή σε μέτριο βαθμό, δηλαδή, όσο περισσότερο πιστεύουν ότι η μητέρα τους τα

καταλαβαίνει και ασχολείται μαζί τους, τόσο λιγότερες λέξεις κατανοούν, ενώ για τα κορίτσια δε βρέθηκε κάτι παρόμοιο.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι υπάρχουν διαφορές φύλου στην Ελλάδα, όσο αφορά τη σχέση του δεκτικού λεξιλογίου με την αυτοαντίληψη που έχουν τα παιδιά για τη σχέση με τη μητέρα τους. Οι διαφορές αυτές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ίσως υποδηλώνουν ότι υπάρχει μια ενδιάμεση παράμετρος, η οποία επηρεάζει τη σχέση αυτή. Ίσως η παράμετρος αυτή είναι η ποιότητα του λόγου που απευθύνουν οι μητέρες στα αγόρια και στα κορίτσια. Πιθανώς οι τρόποι επικοινωνίας που υιοθετούν οι μητέρες με τα αγόρια να είναι διαφορετικοί απ' αυτούς που χρησιμοποιούν με τα κορίτσια. Καθώς είναι γνωστό ότι τα κορίτσια υπερέχουν των αγοριών όσο αφορά τις γλωσσικές τους ικανότητες, οι μητέρες ίσως απευθύνονται στα αγόρια με έναν τρόπο που δεν προωθεί το λεκτικό διάυλο. Μπορεί να δίνουν περισσότερη έμφαση στη μη λεκτική επικοινωνία, σε τρόπους έκφρασης του συναισθήματος, όπως χάρδια και φιλιά ή άλλες δραστηριότητες. Γι' αυτό το λόγο στην παρούσα έρευνα αν και τα αγόρια νιώθουν κοντά τη μητέρα τους, ωστόσο δεν επηρεάζεται θετικά το δεκτικό τους λεξιλόγιο.

Τέλος, μια έρευνα σχετική με το γενικότερο τομέα της αυτοαντίληψης που έγινε σε παιδιά ντροπαλά και μη 6 ετών βρήκε ότι η αντίληψη της αυτοαξίας των μη ντροπαλών αγοριών και των κοριτσιών γενικά (ντροπαλών και μη) δε σχετίζεται με το δεκτικό τους λεξιλόγιο. Μόνο στα ντροπαλά αγόρια παρουσιάστηκε θετική συσχέτιση της αντίληψης για την γενική αυτοαξία τους με το δεκτικό τους λεξιλόγιο και συγκεκριμένα όσο πιο θετική αντίληψη είχαν για την αυτοαξία τους, τόσο αυξάνονταν το σκορ στη δοκιμασία δεκτικού λεξιλογίου. Αυτό ίσως να σημαίνει ότι η ικανότητα του δεκτικού λεξιλογίου έχει έναν υποστηρικτικό ρόλο στην αναπτυσσόμενη αίσθηση αυτοαξίας των αγοριών κατά τη μέση παιδική ηλικία. Έτσι, συγκριτικά με τα κορίτσια, η γενική λεξιλογική ικανότητα μπορεί να παίζει ένα μεγαλύτερο ρόλο στην προσωπική ανάπτυξη των αγοριών (Bosacki, 2012).

Συμπερασματικά, θεωρούμε ότι η αυτοαντίληψη και το δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών είναι ανεξάρτητοι παράγοντες που θα πρέπει να φροντιστούν ανεξάρτητα κατά την προσχολική ηλικία, ώστε να μπορέσουμε να πετύχουμε τη μέγιστη δυνατή σχολική επίδοση.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όσο αφορά τη σχέση μεταξύ της αυτοαντίληψης και του δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ίσως οφείλονται στο μικρό δείγμα καθώς και στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του δείγματος. Γι' αυτό και θα πρέπει να επαληθευτούν από μεταγενέστερες έρευνες. Εάν, ωστόσο, επαληθευτούν στο μέλλον και ειδικά οι διαφορές φύλου που προέκυψαν παραπάνω, τότε θα πρέπει να δοθεί έμφαση, ώστε να αναπτυχθεί το δεκτικό λεξιλόγιο των αγοριών μέσω διαφόρων εκπαιδευτικών τρόπων.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Με την ολοκλήρωση της έρευνας θα πρέπει να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί. Ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος, καθώς αυτό αποτελείται από 60 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ακόμη, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε παιδιά που φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία και σε δημοτικούς παιδικούς σταθμούς αγροτικών και ημιαστικών περιοχών του Ν. Θεσσαλονίκης. Καθώς η δειγματοληψία δεν έγινε με βάση τις προϋποθέσεις της τυχαίας δειγματοληψίας, περιορίζεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Επομένως, τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας θα πρέπει να επιβεβαιωθούν από μελλοντικές έρευνες. Για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων θα ήταν σημαντικός ο μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων του δείγματος και η συμμετοχή παιδιών από διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες σχετικές με το λεξιλόγιο των παιδιών και την αυτοαντίληψη τους θα μπορούσαν να ερευνήσουν και άλλους τομείς της ανάπτυξης της γλώσσας των παιδιών, πέρα από το δεκτικό λεξιλόγιο. Επίσης, θα μπορούσε να διερευνηθεί κατά πόσο άλλα άτομα από το περιβάλλον των παιδιών, εκτός από τους γονείς, επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη και την αυτοαντίληψη τους.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aitchison, J. (1987). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. United Kingdom, Oxford: Basil Blackwell.
- Al-Srouf, N. H., & Al- Ali, S. M. (2013). Self-concept among primary school students according to gender and academic achievement variables in Jordan. *Education, 134*, 110-123.
- Anderson, P. L., & Adams, P.J. (1985). The relationship of five-year-olds' academic readiness and perceptions of competence and acceptance. *Journal of Educational Research, 79*, 114-118.
- Bachman, A. M. (1970). The relationship between a seventh-grade pupil's academic self-concept and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education, 1*, 173-179.
- Benedict, H. (1979). Early lexical development: comprehension and production. *Journal of Child Language, 6*, 183-200.
- Bennett, J. (2001). *The relationship between receptive vocabulary and letter recognition* (Master's thesis). Theses, Dissertations and Capstones, Paper 58. Marshall University
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition, 13*(4), 525-531.
- Boivin, M., & Begin, G. (1989). Peer status and self-perceptions among early elementary school children: The case of rejected children. *Child Development, 60*, 591-596.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language, 24*(3), 267-304.
- Bornstein, M. H., & Haynes, O. M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: Measurement, latent construct and predictive validity. *Child Development, 69*, 654-671.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., & Painter, K. M. (1998). Sources of child vocabulary competence: a multivariate model. *Journal of Child Language, 25*, 367-393.

- Bornstein, M. H., Leach, D. B., & Haynes, O. M. (2004). Vocabulary competence in first-and secondborn siblings of the same chronological age. *Journal of Child Language, 31*(4), 855-873.
- Bosacki, S. (2012). Socioemotional competence, self-perceptions, and receptive vocabulary in shy Canadian children. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*, 573-591.
- Bowey, J. A. (1996). On the association between phonological memory and receptive vocabulary in five-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology, 63*, 44-78.
- Bowey, J. A. (2001). Nonword repetition and young children's receptive vocabulary: A longitudinal study. *Applied Psycholinguistics, 22*, 441-469.
- Brookover, W. B., Thomas, S., & Paterson, A. (1964). Self-concept of ability and school achievement. *Sociology of Education, 37*, 271-278.
- Christ, T., & Wang, X. C. (2012). Supporting preschoolers' vocabulary learning. *Young Children, March*, 74-80.
- Cole, O. G., Chan, L. K. S., & Lytton, L. (1989). Perceived competence of juvenile delinquents and nondelinquents. *Journal of Special Education, 23*, 294-302.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology, 98*, 665-689.
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2012). Language development and assessment in the preschool period. *Neuropsychological Review, 22*, 384-401.
- Coplan, R. J., Findlay, L. C., & Nelson, L. J. (2004). Characteristics of preschoolers with lower perceived competence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*, 399-408.
- Cramer, P., & Skidd, J. E. (1992). Correlates of self-worth in preschoolers: The role of gender-stereotyped styles of behavior. *Sex Roles, 26*, 369-390.
- Crow, J. T. (1986). Receptive vocabulary acquisition for reading comprehension. *The Modern Language Journal, 70*, 242-250.
- Davids, A. (1973). Self-concept and mother-concept in black and white preschool children. *Child Psychiatry and Human Development, 4*, 30-43.
- Dockrell, J. E. (2001). Assessing language skills in preschool children. *Child Psychology & Psychiatry Review, 6*(2), 74-85.

- Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Janosky, J. E., Pitcairn, D. N., & Kurs-Lasky, M. (1999). Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42*, 1432-1443.
- Drover, J. R., Feliuss, J., Hoffman, D. R., Castaneda, Y. S., Garfield, S., Wheaton, D. H., & Birch, E. E. (2012). A randomized trial of DHA intake during infancy: School readiness and receptive vocabulary at 2-3.5 years of age. *Early Human Development, 88*, 885 – 891.
- Dyer Ring, E., & Fenson, L. (2000). The correspondence between parent report and child performance for receptive and expressive vocabulary beyond infancy. *First Language, 20*, 141-159.
- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K., & Rossbach, H. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 24*(2), 138-154.
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pereira, M. P., Wehberg, S. ... Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills : Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology, 30*, 326-343.
- Elardo, R., Bradley, R., & Caldwell, B. M. (1977). A longitudinal study of the relation of infants' home environments to language development at age three. *Child Development, 48*, 595-603.
- Ewers, C. A., & Brownson, S. M. (1999). Kindergarteners' vocabulary acquisition as a function of active vs. passive storybook reading, prior vocabulary, and working memory, *Reading Psychology, 20*(1), 11-20.
- Faerch, C., Haastrup, K., & Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. United Kingdom, Clevedon: Multilingual Matters.
- Fitzpatrick, T. (2012). Tracking the changes: vocabulary acquisition in the study abroad context. *The Language Learning Journal, 40*(1), 81-98.
- Garrison, W., Earls, F., & Kindlon, D. (1983). An application of the pictorial scale of perceived competence and acceptance within an epidemiological survey. *Journal of Abnormal Child Psychology, 11*, 367-377.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990). The role of phonological memory in vocabulary acquisition: A study of young children learning new names. *British*

- Journal of Psychology*, 81, 439-454.
- Gathercole, S. E., Willis, C. S., Emslie, H., & Baddeley, A. D. (1992). Phonological memory and vocabulary development during early school years: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 28, 887-898.
- Goodway, J. D., & Rudisill, M. E. (1997). Perceived physical competence and actual motor skill competence of African American preschool children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 314-326.
- Hamilton, A., Plunkett, K., & Schafer, G. (2000). Infant vocabulary development assessed with a British communicative development inventory. *Journal of Child Language*, 27, 689-705.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Retrieved from: http://www.strategiesforchildren.org/eea/6research_summaries/05_Meaningful_Differences.pdf
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *SSLA*, 21, 303-317.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Himmel, C. K. (2008). Receptive (aural) vocabulary development in children with permanent bilateral sensorineural hearing impairment. *The Journal of Laryngology & Otology*, 122, 458-465.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to input and gender. *Developmental Psychology*, 27(2), 236-248.
- Inguglia, C., Inguglia, S., & Lo Coco, A. (2013). The relation between emotional support, self-concept, and social functioning among school-aged children. *Bolletino di Psicologia Applicata*, 267, 3-15.

- Jambunathan, S., & Burts, D. (2003). Comparison of perception of self-competence among five ethnic groups of preschoolers in the US. *Early Child Development and Care, 173*, 651-660.
- Jambunathan, S., & Counselman, K. P. (2004). Perception of self-competence among Asian Indian preschoolers living in the USA and India. *International Journal of Early Years Education, 12*, 17-23.
- Jambunathan, S., & Hurlbut, N. L. (2000). Gender comparisons in the perception of self-competence among four-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology, 161*, 469-477.
- Kovas, Y., Hayiou-Thomas, M. E., Oliver, B., Dale, P. S., Bishop, D. V. M., & Plomin, R. (2005). Genetic influences in different aspects of language development: The etiology of language skills in 4.5-year-old twins. *Child Development, 76*(3), 632-651.
- Lamer, A. N. (2011). *Vocabulary development in young children: Influence of maternal factors*. The Ohio State University.
- Laufer, B., & Paribakht, T. S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning, 48*(3), 365-391.
- Lee, J., Super, C. M., & Harkness, S. (2003). Self-perception of competence in Korean children: Age, sex and home influences. *Asian Journal of Social Psychology, 6*, 133-147.
- Lee, Y., Yim, D., & Sim, H. (2012). Phonological processing skills and its relevance to receptive vocabulary development in children with early cochlear implantation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 76*, 1755-1760.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Phillips, B. M., Purpura, D. J., Wilson, S. B., & McQueen, J. D. (2009). The nature of preschool phonological processing abilities and their relations to vocabulary, general cognitive abilities, and print knowledge. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 345-358.
- Luster, T., Bates, L., Fitzgerald, H., Vanderbelt, M., & Key, J. P. (2000). Factors related to successful outcomes among preschool children born to low-income adolescent mothers. *Journal of Marriage & the Family, 62*, 133-157.
- Madigan, A. L., Winsler, A., Maradiaga, J. A., & Grubba, J. (2002). Self-perceived competence among preschool children in relation to teacher-perceived

- competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 358-369.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000^α). Η έννοια του εαυτού εφήβων και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7, 88-113.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *ΠΩΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΑΙ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ Ι (ΠΑΤΕΜΙ)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mantzicopoulos, P. (2006). Younger children's changing self-concepts: Boys and girls from preschool through second grade. *The Journal of Genetic Psychology*, 167, 289-308.
- Marcic, R., & Grum, D. K. (2011). Gender differences in self-concept and self-esteem components. *Studia Psychologica*, 53, 373-384.
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A., & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unravelling measurements and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38, 376-393.
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child Development*, 80(3), 686-702.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Howes, H. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732-749.
- Metsala, J. L. (1999). Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3-19.
- Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
- Nelson, L. J., Hart, C. H., Evans, C. A., Coplan, R. J., Roper, S. O., & Robinson, C. C. (2009). Behavioral and relational correlates of low self-perceived competence in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 350-361.
- Okalidou, A., Syrika, A., Beckman, M. E., & Edwards, J. R. (2011). Adapting a receptive vocabulary test for preschool-aged Greek-speaking children.

- International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(1), 95-107.
- Olson, R. K., Keenan, J. M., Byrne, B., Samuelsson, S., Coventry, W. L., Corley, R. ... Hulslander, J. (2011). Genetic and environmental influences on vocabulary and reading development. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 26-46.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566.
- Papaeliou, C. F., & Rescorla, L. A. (2011). Vocabulary development in Greek children: a cross-linguistic comparison using the Language Development Survey. *Journal of Child Language*, 38, 861-887.
- Πλατσίδου, Μ., & Οκαλίδου, Α. (2009). Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης σε μαθητές με κοχλιακό εμφύτευμα. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 2, 9-29.
- Protopapas, A., Sideridis, G. D., Mouzaki, A., & Simos, P. G. (2007). Development of lexical mediation in the relationship between text comprehension and word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11, 165-197.
- Richels, C. G., Johnson, K. N., Walden, T. A., & Conture, E. G. (2013). Socioeconomic status, parental education, vocabulary and language skills of children who stutter. *Journal of Communication Disorders*, 46, 361-374.
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345-359.
- Robinson, L. E. (2010). The relationship between perceived physical competence and fundamental motor skills in preschool children. *Child: care, health and development*, 37, 589-596.
- Schady, N. (2011). Parents' education, mothers' vocabulary and cognitive development in early childhood: Longitudinal evidence from Ecuador. *American Journal of Public Health*, 101(12), 2299-2307.
- Scharf, M. (2013). Children's social competence within close friendship: The role of self-perception and attachment orientation. *School Psychology International*, 1-15. doi:10.1177/0143034312474377
- Scuele, C. M., Rice, M. L., & Wilcox, K. A. (1995). Redirects: A strategy to increase peer initiations. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 1319-1333.
- Scults, A., Tulviste, T., & Haan, E. (2013). Early vocabulary in full term and preterm Estonian children. *Early Human Development*, 89(9), 721-726.

- Senechal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28, 360-374.
- Senechal, M., Thomas, E., & Monker, J. (1995). Individual differences in 4-year old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87, 218-229.
- Shahraki, S. H., & Kassaian, Z. (2011). Effects of learner interaction, receptive and productive learning tasks on vocabulary acquisition: An Iranian case. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2165 – 2171.
- Shavelson R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Simos, P. G., Sideridis, G. D., Protopapas, A., & Mouzaki, A. (2011). Psychometric evaluation of a receptive vocabulary test for greek elementary students. *Assessment for Effective Intervention*, 37(1), 34-49.
- Singh, D. K. (2007). *Perceptions of self-competence in head start children*. Unpublished manuscript, Department of Education, Eastern Connecticut State University.
- Soderberg, G. A., & Howard, M. R. (1969). Effect of preschool education on receptive vocabulary. *Journal of Communication Disorders*, 2, 220 -223.
- Song, I., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Story, M. D. (1979). Factors associated with more positive body self-concepts in preschool children. *The Journal of Social Psychology*, 108, 49-56.
- Taylor, C. L., Christensen, D., Lawrence, D., Mitrou, F., & Zubrick, F. R. (2013). Risk factors for children's receptive vocabulary development from four to eight years in the longitudinal study of Australian children. *PLOS ONE*, 8(9), 1-20.
- Verschueren, K., Doumen, S., & Buyse, E. (2012). Relationships with mothers, teachers, and peers: unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment and Human Development*, 14, 233-248.
- Verschueren, K., Marcoen A., & Buyck, P. (1998). Five-year-olds' behaviorally presented self-esteem: Relations to self-perceptions and stability across a three year period. *The Journal of Genetic Psychology*, 159, 273-279.
- Verschueren, K., Marcoen A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67,

2493-2511.

- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning. *SSLA*, 27, 33-52.
- Weiss, M. R., & Amorose, A. J. (2005). Children's self-perceptions in the physical domain: between-and within-age variability in levels, accuracy, and sources of perceived competence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27, 226-244.
- Yi Lo, Y., Murphy, V. A. (2010). Vocabulary knowledge and growth in immersion and regular language-learning programmes in Hong Kong. *Language and Education*, 24(3), 215-238.
- Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady, & T. Huckin, (Eds.), *Second language vocabulary acquisition*, (pp. 5-19). United Kingdom, Cambridge: Cambridge University Press.