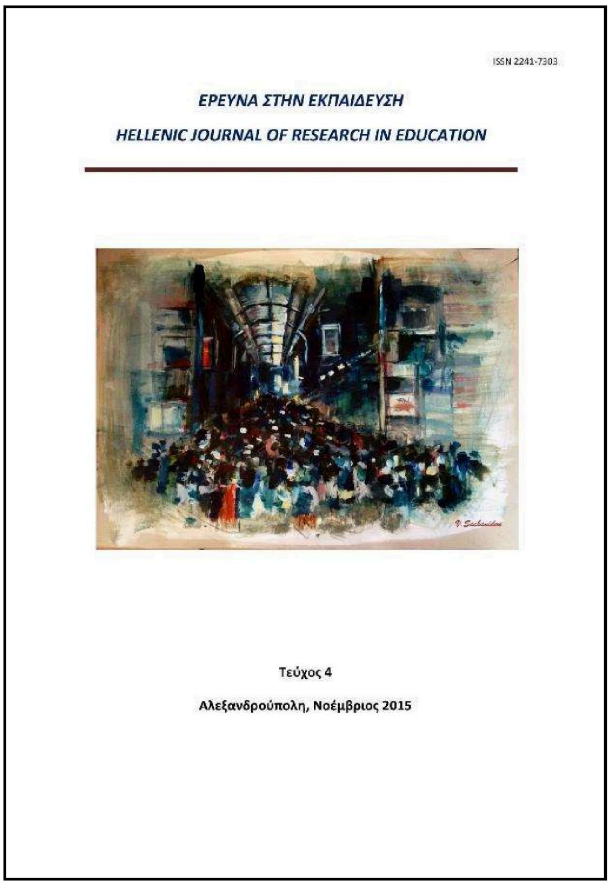
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 4 (2015)

Έρευνα στην Εκπαίδευση



Οι γονείς πηγή πληροφοριών για την επικοινωνιακή και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους: μελέτη συγχρονικής εγκυρότητας του Τεστ Επικοινωνιακής ως Ανάπτυξης (ΤΕΑ)

Αλεξάνδρα Καρούσου, Κυριακή Νικολαΐδου

doi: 10.12681/hjre.8859

Copyright © 2016, Αλεξάνδρα Καρούσου, Κυριακή Νικολαΐδου

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Καρούσου Α., & Νικολαΐδου Κ. (2015). Οι γονείς πηγή πληροφοριών για την επικοινωνιακή και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους: μελέτη συγχρονικής εγκυρότητας του Τεστ Επικοινωνιακής ως Ανάπτυξης (ΤΕΑ). *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *4*, 152–177. https://doi.org/10.12681/hjre.8859

Οι γονείς ως πηγή πληροφοριών για την επικοινωνιακή και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους: μελέτη συγχρονικής εγκυρότητας του Τεστ Επικοινωνιακής Ανάπτυξης (ΤΕΑ)

Αλεξάνδρα Καρούσου & Κυριακή Νικολαΐδου
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
akarouso@psed.duth.gr - kir.nikolaidou@gmail.com

Η πρώιμη εκτίμηση της επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών αποτελεί σημαντική ανάγκη τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της κλινικής πρακτικής. Τα ψυχομετρικά ερωτηματολόγια γονέων έχουν αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια ως μία αξιόπιστη πηγή πληροφοριών σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των πολύ μικρών παιδιών. Στόχος της μελέτης που παρουσιάζεται είναι ο έλεγχος της συγχρονικής εγκυρότητας του Τεστ Επικοινωνιακής Ανάπτυξης (ΤΕΑ, Καρούσου & Πετρογιάννης, υπό έκδοση), ενός ερωτηματολογίου γονέων το οποίο αναπτύχθηκε και σταθμίστηκε στη χώρα μας για την εκτίμηση της επικοινωνίας παιδιών 7 μηνών έως 30 μηνών. Για τις ανάγκες της μελέτης, 54 παιδιά βιντεοσκοπήθηκαν σύμφωνα με ένα πρωτόκολλο παρατήρησης που αναπτύχθηκε ειδικά για τους σκοπούς της έρευνας. Την ίδια ημέρα οι γονείς τους συμπλήρωσαν το ΤΕΑ. Παρουσιάζονται οι δείκτες συσχέτισης των δύο ανεξάρτητων αξιολογήσεων, οι οποίοι κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα για όλες τις διαστάσεις επικοινωνιακής ανάπτυξης που εκτιμά το ΤΕΑ (προλεκτική επικοινωνία, γλωσσική κατανόηση, εκφραστικό λεξιλόγιο, μορφολογία και σύνταξη). Επιπροσθέτως, διερευνάται η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και της ηλικίας των παιδιών στις συσχετίσεις αυτές. Συνολικά, τα αποτελέσματα στηρίζουν την εγκυρότητα του ψυχομετρικού αυτού εργαλείου και την ικανότητα των γονέων να παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με τις πρώιμες επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών τους, ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: Επικοινωνιακή και γλωσσική ανάπτυξη, προλεκτική επικοινωνία, λεξιλόγιο, μορφολογία, σύνταξη, ερωτηματολόγιο γονέων, πρώιμη εκτίμηση, συγχρονική εγκυρότητα, βρεφική και νηπιακή ηλικία, ελληνική γλώσσα.

Parents as informants of their children's communication and language skills: concurrent validity study of the Communication Development Report (CDR).

Alexandra Karousou & Kyriaki Nikolaidou

Democritus University of Thrace

akarouso@psed.duth.gr - kir.nikolaidou@gmail.com

Young children's communication and language screening constitutes an important need of the educational, as well as clinical practice. Psychometric instruments based on structured parental reports are considered as valid sources of information regarding infants' and toddlers' communication skills. This study aims at exploring the concurrent validity of the Communication Development Report (CDR, Karousou & Petrogiannis, in press) a new parental report instrument developed and standardized in Greece for the early screening of children aged 7 to 30 months. Fifty four children were video-recorded based on an observational protocol developed for the needs of this study. On the same day their parents filled in the CDR. The correlations between these two independent measures (CDR vs. observational) for all dimensions of communication development assessed (preverbal communication –vocal and non-vocal–, language comprehension, productive vocabulary, morphology and syntax) are found to be highly significant in all cases. Additionally, the impact of maternal education and children's age on these correlations is explored. Overall, results provide robust support for the validity of the CDR and for parent's ability to provide reliable information regarding their children's communication and language skills, independently of their educational background and their children's age.

Keywords: Communication and language development, preverbal communication, vocabulary, morphology, syntax, parental report, early screening, concurrent validity, Greek language, infants and toddlers.

Εισαγωγή

Η πρώιμη εκτίμηση της επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών αποτελεί σημαντική ανάγκη τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της κλινικής πρακτικής. Η ανάγκη αυτή στηρίζεται από πλήθος μελετών που τις τελευταίες δεκαετίες έχουν καταδείξει τα σημαντικά οφέλη των πολύ πρώιμων συστηματικών παρεμβάσεων σε παιδιά που παρουσιάζουν καθυστέρηση στον εκφραστικό λόγο ή/και διαταραχές της επικοινωνίας (π.χ., Girolametto, Pearce, & Weitzman, 1996, 1997· Whitehurst, Smith, Fischel, Arnold, & Lonigan, 1991). Τέτοιου είδους παρεμβάσεις μπορούν να μειώσουν σημαντικά τόσο τις βραχυπρόθεσμες, όσο και τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις των γλωσσικών ή/και αναπτυξιακών διαταραχών στην σχολική επίδοση των παιδιών, αλλά και ευρύτερα στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Paul, 2000· Rogers, 1998· Snowling, Adams, Bishop, & Stothard, 2001· Snowling, Bishop, Stothard, Chipchase & Kaplan, 2006).

Τα ερωτηματολόγια γονέων (parent reports) έχουν αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια ως ένας αξιόπιστος και παράλληλα πρακτικός τρόπος άντλησης έγκυρων πληροφοριών σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των πολύ μικρών παιδιών. Πρόκειται για σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία τα οποία περιλαμβάνουν προσεκτικά δομημένες και διατυπωμένες ερωτήσεις σχετικά με διάφορες επικοινωνιακές και γλωσσικές συμπεριφορές που, σύμφωνα με την ψυχολογική και ψυχογλωσσολογική έρευνα, αποτελούν δείκτες της επικοινωνιακής ανάπτυξης των μικρών παιδιών. Έτσι, ερωτηματολόγια γονέων όπως τα *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories* (MCDIs) (Fenson et al., 1993· Fenson, et al., 2007), το *Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile* (CSBS DP) (Wetherby & Prizant, 2002) ή το *Language Development Survey* (Rescorla, 1989), χρησιμοποιούνται πλέον συστηματικά διεθνώς, τόσο από παιδιάτρους, λογοθεραπευτές και εκπαιδευτικούς, για κλινικούς σκοπούς (Bleses, et al., 2008· Westerlund, Berglund & Eriksson, 2006), όσο και από ερευνητές της ανάπτυξης του παιδιού, στο πλαίσιο βασικών ερευνών σχετικά την πορεία της επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης και για τη σχέση της με ποικίλους παράγοντες που την επηρεάζουν (π.χ. Bonifacio, Girolametto, Bulligan, Callegari, Vignola, & Zocconi, 2007· Caselli, Vicari, Longobardi, Lami, Pizzoli & Stella, 1998· Dionne, Dale, Boivin & Plomin, 2003· Karousou & López Ornat, 2013· Tsao, Liu & Kuhl, 2004).

Η αξιοποίηση των γνώσεων που έχουν οι γονείς για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους δεν αποτελεί νέα μέθοδο συλλογής γλωσσικών δεδομένων. Ο παλαιότερος τύπος αναφορών γονέων είναι τα ημερολόγια (diary studies), τα οποία έχουν μακρά και

αξιοσέβαστη ιστορία στην ψυχογλωσσολογική έρευνα (π.χ., Dromi, 1987˙ Leopold, 1949˙ Mervis, Mervis, Johnson, & Bertrand, 1992˙ Stern & Stern, 1907˙ Tomasello, 1992). Στις ημερολογιακές έρευνες ζητείται από τους γονείς των μικρών παιδιών η συστηματική και λεπτομερής καταγραφή των επικοινωνιακών ή γλωσσικών συμπεριφορών όπως αυτές εκδηλώνονται κατά την καθημερινή ζωή των παιδιών. Οι περισσότεροι ειδικοί σ' αυτό το πεδίο αναγνωρίζουν ότι αυτός ο τύπος δεδομένων παρέχει ανεκτίμητες πληροφορίες για την πρόοδο των παιδιών μέρα με την ημέρα στα πρώιμα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης, όπου οι παραγωγές είναι ασταθείς, σποραδικές και πολύ δύσκολο να καταγραφούν στα πλαίσια σύντομων παρατηρήσεων (Tomasello & Mervis, 1994). Ωστόσο, οι περισσότερες από τις δημοσιευμένες ημερολογιακές ψυχογλωσσολογικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί από ερευνητές της παιδικής γλώσσας που έχουν εξασκηθεί στην παρατήρηση και καταγραφή γλωσσικών φαινομένων, κάτι που δεν ισχύει για το μέσο όρο των γονέων.

Τα σύγχρονα ερωτηματολόγια γονέων, λοιπόν, αξιοποιούν τις γνώσεις που έχουν οι γονείς σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών τους, διευκολύνοντας την ανάσυρση των πληροφοριών αυτών από τη μνήμη τους και διασφαλίζοντας παράλληλα την εγκυρότητά τους. Τα ερωτηματολόγια γονέων παρουσιάζουν λόγω της φύσης τους μία σειρά πλεονεκτημάτων έναντι άλλων κλινικών ή εργαστηριακών τρόπων αξιολόγησης. Αρχικά, αποτελούν εύχρηστα εργαλεία, ιδανικά για την πραγματοποίηση μίας σύντομης και εύκολης αρχικής εκτίμησης (screening) των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μικρών παιδιών. Η χορήγησή τους διαρκεί λίγα λεπτά της ώρας, ενώ η ερμηνεία τους δεν απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις. Κατά συνέπεια μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από μη ειδικούς στην αξιολόγηση της πρώιμης επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης (π.χ. εκπαιδευτικοί ή παιδίατροι), ως ένα αντικειμενικό και αξιόπιστο κριτήριο για την παραπομπή ή όχι των παιδιών σε ειδικούς για περαιτέρω διερεύνηση. Τα ερωτηματολόγια γονέων δεν απαιτούν την συμμετοχή των παιδιών και την υποβολή τους σε χρονοβόρες άμεσες παρατηρήσεις για τη συλλογή και ανάλυση αντιπροσωπευτικών δειγμάτων φυσικής επικοινωνίας, αλλά ούτε και σε δομημένες δοκιμασίες –οι οποίες, λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών και της δυσκολίας που έχουν να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες οδηγίες, δεν μπορούν να χορηγηθούν σε παιδιά μικρότερα των 3 ετών. Το πιο σημαντικό ίσως πλεονέκτημα είναι ότι τα ερωτηματολόγια γονέων παρέχουν δεδομένα που θεωρούνται πιο αντιπροσωπευτικά της ανάπτυξης των βρεφών και των νηπίων σε σχέση με αυτά που συλλέγονται σε εργαστηριακές ή κλινικές συνθήκες. Διαθέτουν δηλαδή μεγαλύτερη οικολογική εγκυρότητα, δεδομένης της καθημερινής επαφής και εξοικείωσης των γονέων με τους

τρόπους επικοινωνίας των παιδιών τους σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια (Crais, 1995, 1996). Όπως τονίζουν οι Bates, Bretherton, και Snyder (1988, σελ. 96) τα ερωτηματολόγια γονέων ανακλούν «αυτό που το παιδί ξέρει», ενώ οι παρατηρήσεις στο σπίτι ή στο εργαστήριο ανακλούν το «τι προτιμά το παιδί να κάνει» την ώρα της παρατήρησης.

Από την άλλη πάλι, τα ερωτηματολόγια γονέων δεν στερούνται μειονεκτημάτων. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στον κίνδυνο υποκειμενικότητας των πληροφοριών που παρέχουν οι γονείς (Feldman, et al., 2000· Fenson, et al. 2000· Tomasello & Mervis, 1994). Βασική προϋπόθεση για τη χρήση ενός τέτοιου εργαλείου, συνεπώς, είναι να αποδειχθεί πως οι γονείς απαντώντας στις ερωτήσεις του μπορούν να παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες δίχως να υπερεκτιμούν ή να υποτιμούν τις δεξιότητες των παιδιών τους. Μέσα από εκτενείς έρευνες για την εγκυρότητα σταθμισμένων ερωτηματολογίων γονέων (MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MCDIs)· Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile (CSBS DP)· Language Development Survey) έχει καταδειχθεί πως οι γονείς, αν ερωτηθούν κατάλληλα, μπορούν να παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με το γλωσσικό και επικοινωνιακό επίπεδο των παιδιών τους (π.χ. Dale, 1991· Dale, Bates, Reznick, & Morisset, 1989· Feldman et al., 2005· O'Toole, & Fletcher, 2010· Rescorla, 2005· Thal, Jackson-Maldonado, & Acosta, 2000· Wetherby, Allen, Cleary, Kyblin, & Goldstein, 2002· Wetherby, Goldstein, Cleary, Allen, & Kublin, 2003). Ειδικότερα, σχετικές έρευνες (Dale, 1991, 1996· Fenson et al., 1993) προτείνουν δύο βασικές προϋποθέσεις οι οποίες καθιστούν εφικτή την εγκυρότητα των ερωτηματολογίων γονέων: (1) η αξιολόγηση πρέπει να περιορίζεται σε τρέχουσες και αναδυόμενες συμπεριφορές –και όχι σε παρελθούσες, και (2) πρέπει να ζητείται από τους γονείς να αναγνωρίσουν -αντί να ανακαλέσουν ελεύθερα από τη μνήμη τους- συγκεκριμένες συμπεριφορές. Ενδεικτικά, όπως αναφέρουν οι Fenson et al. (1993), οι γονείς φαίνεται πως είναι πολύ αξιόπιστοι όταν καλούνται να αναγνωρίσουν τις λέξεις που λέει το παιδί τους μέσα από έναν περιεκτικό ή συγκριτικό κατάλογο λέξεων, ενώ την ίδια στιγμή μπορεί να δυσκολεύονται σημαντικά να ανακαλέσουν ελεύθερα από τη μνήμη τους τις ίδιες λέξεις.

Στόχος της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση της συγχρονικής εγκυρότητας του ΤΕΑ (Τεστ Επικοινωνιακής Ανάπτυξης), ενός ψυχομετρικού ερωτηματολογίου γονέων που αναπτύχθηκε και σταθμίστηκε στη χώρα μας για την εκτίμηση της επικοινωνιακής ανάπτυξης παιδιών 7 έως 30 μηνών που μεγαλώνουν σε ελληνόφωνο περιβάλλον. Διερευνάται, με άλλα λόγια, το κατά πόσο οι γονείς ελληνόφωνων παιδιών αυτού του ηλικιακού φάσματος, απαντώντας στις συγκεκριμένες ερωτήσεις του ΤΕΑ, μπορούν να

παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με το επικοινωνιακό επίπεδο των παιδιών τους.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας εφαρμόστηκε συγχρονικό σχέδιο. Πραγματοποιήθηκε μία διπλή εκτίμηση του επικοινωνιακού / γλωσσικού επιπέδου παιδιών ηλικίας 7 έως 30 μηνών (α) μέσω της χορήγησης του Τεστ Επικοινωνιακής Ανάπτυξης, του ψυχομετρικού εργαλείου του οποίου η εγκυρότητα διερευνάται, και (β) μέσω της άμεσης παρατήρησης (με βιντεοσκόπηση) και αξιολόγησης της επικοινωνίας των παιδιών σε συνθήκες φυσικής αλληλεπίδρασης με τους γονείς τους και ημιδομημένης αλληλεπίδρασης με μία ερευνήτρια. Η ανάγκη πραγματοποίησης της άμεσης αξιολόγησης των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων των μικρών παιδιών απορρέει από την έλλειψη κάποιου σχετικού ψυχομετρικού εργαλείου που να έχει σταθμιστεί σε ελληνόφωνο πληθυσμό και να καλύπτει το ηλικιακό φάσμα του ΤΕΑ (7 έως 30 μήνες).

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στη μελέτη συμμετείχαν 54 παιδιά που κάλυπταν όλο το ηλικιακό φάσμα των 7 έως 30 μηνών (μ.ό. 17,44, τ.α. 7,09 μήνες). Ως προς το φύλο τους, 28 (51,9%) ήταν κορίτσια και 26 (48,1%) αγόρια. Βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην έρευνα ήταν να ομιλείται η ελληνική γλώσσα στο σπίτι των παιδιών. Με βάση τις σχετικές απαντήσεις των γονέων τους όλα τα παιδιά ήταν απολύτως υγιή, χωρίς διαγνωσμένη φυσική, αισθητηριακή ή νοητική αναπηρία. Σε κανένα από τα παιδιά δεν συνέτρεχε κάποιος παράγοντας κινδύνου για γλωσσική καθυστέρηση (προωρότητα, χαμηλό βάρος γέννησης, επαναλαμβανόμενες ωτίτιδες).

Οι μισές (50,3%) οικογένειες που συμμετείχαν στη μελέτη προερχόταν από μεγάλες πόλεις (>40.000 κατοίκους), 35,7% από μικρές πόλεις ή κωμοπόλεις (2.000-10.000 κατ.) και 14% από χωριά (<2.000 κατ.). Όλα τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τη μητέρα των παιδιών. Ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο, οι μητέρες ήταν σε ποσοστό 5,6% απόφοιτοι Γυμνασίου, 29,6% απόφοιτοι Λυκείου, 22,2% απόφοιτοι Τεχνικής Σχολής, 33,3 πτυχιούχοι Πανεπιστημίου, και τέλος 9,3% είχαν ολοκληρώσει κάποιο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Αξίζει να σημειωθεί πως σε αντίστοιχες έρευνες (βλ. ενδεικτικά, Heilmann et al., 2005˙ Jackson-Maldonado et al., 2003˙ López Ornat et al. 2005) το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας θεωρείται ως ο πλέον αξιόπιστος δείκτης του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας δεδομένου ότι παρουσιάζει υψηλές συσχετίσεις με αυτό, αλλά

και ως ο παράγοντας με την μεγαλύτερη επίδραση στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Hart & Risley, 1995· Hoff, 2003).

Η επαφή με τις οικογένειες που συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα πραγματοποιήθηκε είτε μέσω εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, είτε μέσω επαφών που είχαν οι ερευνήτριες και φοιτητές του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Αφού οι κηδεμόνες ενημερώθηκαν σχετικά με τον σκοπό, τη διαδικασία και τον ανώνυμο χαρακτήρα της έρευνας και εξασφαλίσθηκε η συναίνεσή τους για συμμετοχή στην έρευνα, κανονίστηκαν οι συναντήσεις στα σπίτια των οικογενειών για την παρατήρηση των παιδιών και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Ψυχομετρικό εργαλείο

Το Τεστ Επικοινωνιακής Ανάπτυξης (ΤΕΑ) είναι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο γονέων για την εκτίμηση του επικοινωνιακού/γλωσσικού επιπέδου παιδιών ηλικίας 7 έως 30 μηνών, το οποίο έχει σταθμιστεί σε ένα ευρύ και αντιπροσωπευτικό δείγμα παιδιών αυτού του ηλικιακού φάσματος (N=1391, βλ. Karousou & Petrogiannis, submitted). Αποτελείται από δύο κύριες κλίμακες και πέντε υποκλίμακες, μέσω των οποίων καθίσταται εφικτή η εκτίμηση συγκεκριμένων διαστάσεων της επικοινωνιακής/γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών (βλ. Πίνακα 1). Όλες οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει το ΤΕΑ είναι κλειστού τύπου. Οι γονείς καλούνται να αναγνωρίσουν τις τρέχουσες ή αναδυόμενες επικοινωνιακές συμπεριφορές των παιδιών τους. Οι ερωτήσεις συνοδεύονται πάντα από συγκεκριμένα παραδείγματα ή αναφέρονται σε συγκεκριμένα καθημερινά επικοινωνιακά πλαίσια μέσα στα οποία είναι πιθανόν να εμφανίζονται οι υπό διερεύνηση συμπεριφορές. Ιδιαίτερη προσοχή έχει, επίσης, δοθεί στον τρόπο με τον οποίο ερωτούνται οι γονείς, στις οδηγίες συμπλήρωσης που τους δίδονται για κάθε υποκλίμακα, καθώς και στη διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε να γίνονται κατανοητές από τους γονείς ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου.

Κλίμακα Ι – Μη λεκτικές συμπεριφορές. Η πρώτη κλίμακα του ΤΕΑ αξιολογεί επικοινωνιακές συμπεριφορές οι οποίες δεν απαιτούν την ικανότητα για λεκτική επικοινωνία / παραγωγή *λέξεων* εκ μέρους των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει δύο υποκλίμακες σχετικές με (α) τα προλεκτικά/προγλωσσικά μέσα (φωνητικά και μη φωνητικά) που χρησιμοποιούν τα μικρά παιδιά για να επικοινωνήσουν με τους οικείους τους πριν αναπτύξουν ένα επαρκές γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας (υποκλίμακα:

Προλεκτική επικοινωνία), και (β) καθημερινές περιστάσεις ή επικοινωνιακά πλαίσια εντός των οποίων οι γονείς μπορούν να καταλάβουν ότι το παιδί τους κατανοεί τη σημασία λέξεων ή εκφράσεων της μητρικής του γλώσσας (υποκλίμακα: Κατανόηση γλώσσας).

Κλίμακα ΙΙ –Λεκτικές συμπεριφορές. Η δεύτερη κλίμακα του ΤΕΑ αξιολογεί επικοινωνιακές συμπεριφορές οι οποίες προϋποθέτουν την ικανότητα για λεκτική επικοινωνία / παραγωγή λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες σχετικές με την εκτίμηση (α) του μεγέθους του λεξιλογίου των παιδιών και των σημασιολογικών κατηγοριών από τις οποίες αποτελείται (υποκλίμακα: Εκφραστικό Λεξιλόγιο), (β) των μορφολογικών διαφοροποιήσεων (αριθμού, γένους, πτώσης, προσώπου και τριών απλών ρηματικών χρόνων) που καταγράφονται στον λόγο τους (υποκλίμακα: Μορφολογία), καθώς και (γ) της μορφοσυντακτικής πολυπλοκότητας των προτάσεων που παράγουν (υποκλίμακα: Σύνταξη) (για αναλυτική παρουσίαση των κλιμάκων και υποκλιμάκων του ΤΕΑ και για παραδείγματα ερωτήσεων, βλ. Καρούσου & Πετρογιάννης, 2014).

Πίνακας 1. Κλίμακες και υποκλίμακες του ΤΕΑ: επικοινωνιακές συμπεριφορές και βασικοί αναπτυξιακοί δείκτες

ΚΛΙΜΑΚΑ Ι Μη λεκτικές συμπεριφορές	**Προλεκτική επικοινωνία** (18)*	**Μη φωνητική** προλεκτική επικοινωνία (8)	Βλεμματική επαφή, χειρονομίες, πράξεις, παιχνίδια και ρουτίνες
		Φωνητική προλεκτική επικοινωνία (10)	Διάφορα είδη φωνοποιήσεων, φωνητικές μιμήσεις, ιδιωτικά/μη επικοινωνιακά εκφωνήματα
	Κατανόηση της γλώσσας (4)	Επικοινωνιακά πλαίσια εντός των οποίων γίνεται αντιληπτή η κατανόηση λέξεων ή εκφράσεων της μητρικής γλώσσας.	
ΚΛΙΜΑΚΑ ΙΙ Λεκτικές συμπεριφορές	**Εκφραστικό Λεξιλόγιο** (23)	Μέγεθος λεξιλογίου και σημασιολογικές κατηγορίες των λέξεων που περιλαμβάνει.	
	Μορφολογία (6)	Βασικές μορφολογικές διαφοροποιήσεις αριθμού, γένους, προσώπου, ρηματικών χρόνων.	
	Σύνταξη (10)	Μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα προτάσεων	

* Σε παρένθεση εμφανίζεται ο αριθμός των ερωτήσεων ανά υποκλίμακα

Συλλογή και ανάλυση φυσικού δείγματος επικοινωνίας

Κάθε παιδί βιντεοσκοπήθηκε επί 30 περίπου λεπτά, την ημέρα που οι γονείς του συμπλήρωσαν το Τεστ Επικοινωνιακής Ανάπτυξης (ΤΕΑ). Οι βιντεοσκοπήσεις πραγματοποιήθηκαν στα σπίτια των παιδιών σε δύο ενότητες: αρχικά τα παιδιά

βιντεοσκοπήθηκαν επί 10 περίπου λεπτά ενόσω έπαιζαν φυσικά με τους γονείς τους και, στη συνέχεια, βιντεοσκοπήθηκαν επί 20 περίπου λεπτά ενόσω έπαιζαν με μία ερευνήτρια (παρουσία των γονέων) βάσει ενός ημι-δομημένου πρωτοκόλλου παρατήρησης (βλ. Παράρτημα). Το πρωτόκολλο αυτό είχε ως στόχο να διευκολύνει την εκμαίευση των υπό αξιολόγηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, βασίστηκε δε σε προγενέστερες μελέτες άμεσης αξιολόγησης των πρώιμων επικοινωνιακών δεξιοτήτων μικρών παιδιών (βλ. López Ornat, et al., 2005˙ Mundy, Delgado, Block, Venezia, Hogan & Seibert, 2003) και προσαρμόστηκε στις ειδικές ανάγκες της παρούσας μελέτης .

Δεδομένου ότι η φυσικότητα της αλληλεπίδρασης του παιδιού κρίθηκε πρωταρχικής σημασίας, το πρωτόκολλο χρησιμοποιήθηκε ευέλικτα, με την προσαρμωγή τόσο της σειράς των δραστηριοτήτων, όσο και της διάρκειάς τους στις συγκεκριμένες συνθήκες και επικοινωνιακές ανάγκες του παιδιού όπως προέκυπταν κατά την παρατήρηση.

Με στόχο την αξιολόγηση των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων κάθε παιδιού, δομήθηκε ένα σύστημα καταγραφής και κωδικοποίησης των επικοινωνιακών και γλωσσικών του συμπεριφορών βασισμένο σε προγενέστερες μελέτες (López Ornat et al., 2005, Mundy et al., 2003). Ειδικότερα, το σύστημα κωδικοποίησης του βιντεοσκοπημένου υλικού περιλαμβάνει πέντε βασικές διαστάσεις αξιολόγησης, οι οποίες αντιστοιχούν στις πέντε υποκλίμακες του ΤΕΑ:

Μη λεκτικές συμπεριφορές:

1) *Προλεκτική επικοινωνία*: καταγράφηκε η εμφάνιση συνολικά 20 προλεκτικών επικοινωνιακών συμπεριφορών, που περιλαμβάνουν τόσο φωνητικές, όσο και μη φωνητικές συμπεριφορές.

Μη φωνητικές: (α) βλεμματική επαφή (εγκαθίδρυση βλεμματικής επαφής με τον συνομιλητή, ανακατεύθυνση του βλέμματος /παρακολούθηση αλλαγής εστίασης), (β) χειρονομίες (Αιτήματα / πρωτο-προστακτικές χειρονομίες, δεικτικές / πρωτο-αναφορικές χειρονομίες, συμβολικές χειρονομίες), (γ) Συμμετοχή σε παιχνίδια (παιχνίδι αλληλεπίδρασης, παιχνίδι προσποίησης, συμβολικό παιχνίδι).

Φωνητικές: δ) προλεκτικές φωνοποιήσεις (φωνητική έκφραση συναισθημάτων, πρωτοσυνομιλίες, πρωτοαφηγήσεις, κανονικές συλλαβές, επικοινωνιακή χρήση επιτονισμού, τραγούδι), (ε) φωνητικές μιμήσεις (μίμηση μη γλωσσικών ήχων, μίμηση συλλαβών, μίμηση επιτονισμού, μίμηση τραγουδιού / μελωδίας), (στ) ιδιωτικά / μη επικοινωνιακά εκφωνήματα (χωρίς εμφανή πρόθεση επικοινωνίας).

Για κάθε συμπεριφορά που παρατηρήθηκε καταχωρήθηκε ένας βαθμός, ανεξάρτητα από τη συχνότητα εμφάνισής της. Η συνολική βαθμολογία υπολογίστηκε αθροίζοντας τις διαφορετικές προλεκτικές συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν κατά τις βιντεοσκοπήσεις.

2) *Κατανόηση λέξεων και εκφράσεων* (προσληπτικό λεξιλόγιο): Καταγράφηκαν και αθροίστηκαν οι περιστάσεις στις οποίες, αφού ζητήθηκε λεκτικά (χωρίς χειρονομίες) κάτι συγκεκριμένο στο παιδί, αυτό έδειξε να καταλαβαίνει (π.χ. ανταποκρίθηκε κατάλληλα σε λεκτικές παροτρύνσεις όπως «κοίτα ένα …», «δώσε μου το…», «πού είναι το …», «δείξε μου το …», «χτένισε την κούκλα», «τι όμορφο …!», κλπ.)

Λεκτικές συμπεριφορές:

Πραγματοποιήθηκε ορθογραφική μεταγραφή των γλωσσικών δεδομένων από τα βιντεοσκοπημένα δείγματα ομιλίας των παιδιών τα οποία αξιολογήθηκαν ως προς τις ακόλουθες διαστάσεις:

3) *Εκφραστικό λεξιλόγιο*: υπολογίσθηκε ο συνολικός Αριθμός Διαφορετικών Λέξεων (Number of Different Words, NDW), που χρησιμοποίησε το παιδί κατά την παρατήρηση (βλ. Leadholm & Miller, 1992˙ Miller, 1991).

4) *Μορφολογία*: καταγράφηκε η χρήση μορφολογικών διαφοροποιήσεων ως προς την πτώση για τα ουσιαστικά και τα επίθετα, ως προς το πρόσωπο και το χρόνο για τα ρήματα. Για κάθε μορφολογικό τύπο που παρατηρήθηκε καταχωρήθηκε ένας βαθμός, ανεξαρτήτως της συχνότητας εμφάνισής του. Η συνολική βαθμολογία υπολογίστηκε αθροίζοντας τους διαφορετικούς μορφολογικούς τύπους που παρατηρήθηκαν κατά τις βιντεοσκοπήσεις.

5) *Μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα των προτάσεων*: Υπολογίσθηκε το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος σε λέξεις (Mean Length of Utterance in words, MLUw) με βάση τα 25 τελευταία εκφωνήματα από τη συνθήκη ελεύθερου παιχνιδιού με τη μητέρα και τα 25 τελευταία εκφωνήματα από τη συνθήκη ημιδομημένης παρατήρησης με την ερευνήτρια. Η ομιλία των παιδιών κατατμήθηκε σε εκφωνήματα κυρίως με βάση τον τελικό επιτονισμό ή/και παύσεις μεγαλύτερες των 2-3 δευτερολέπτων (βλ. Miller, 1981, σελ. 14). Σε κάποιες σπάνιες περιπτώσεις, ωστόσο, ελήφθησαν υπόψιν και συντακτικά κριτήρια. Ειδικότερα, όταν τα εκφωνήματα περιελάμβαναν περισσότερες από δύο ανεξάρτητες προτάσεις συνδεδεμένες με το 'και' (παρατακτική σύνδεση) καταμετρήθηκαν ως ξεχωριστά εκφωνήματα, προκειμένου να αποφευχθεί πλασματική αύξηση του μήκους εκφωνήματος. Όταν οι προτάσεις ήταν συνδεδεμένες με άλλους συνδέσμους ('που', 'γιατί', κλπ) (υποτακτική σύνδεση) καταμετρήθηκαν ως ενιαία εκφωνήματα (βλ. Leadholm & Miller, 1992, σελ. 28, και Miller, 1981, σελ. 14). Επιπροσθέτως, αποκλείστηκαν οι άμεσες μιμήσεις λέξεων ή προτάσεων, όπως και τα εκφωνήματα που αποτελούσαν μέρος μαθημένων

εκφράσεων (π.χ. απαγγελία παιδικών στίχων ή ρουτινών παιχνιδιού). Επίσης, δεν υπολογίστηκαν οι μονολεκτικές απαντήσεις 'ναι' και 'όχι', οι ατελείς προσπάθειες άρθρωσης μιας λέξης ή οι επαναδιατυπώσεις (καταχωρήθηκε μόνο η τελική εκδοχή) (βλ. Miller, 1981).

Για τον υπολογισμό της αξιοπιστίας των κωδικοποιήσεων του μαγνητοσκοπημένου υλικού, ένα 25% των δεδομένων κωδικοποιήθηκαν ανεξάρτητα από έναν δεύτερο αξιολογητή. Η ενδο-εκτιμητική αξιοπιστία υπολογίστηκε με το δείκτη Cohen's Kappa, ο οποίος για όλες τις μεταβλητές κυμάνθηκε σε πολύ καλά επίπεδα (από 0,78 έως 0,90, με μέση τιμή k= 0,85) (Fleiss, 1981· Bakeman & Gottman, 1986).

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις (Pearson's r) μεταξύ των δύο αξιολογήσεων (ΤΕΑ vs. άμεση αξιολόγηση) για κάθε επικοινωνιακή / γλωσσική διάσταση που εκτιμά το ΤΕΑ. Παρατηρούμε πως καταγράφονται υψηλές και εξαιρετικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των βαθμολογιών των κλιμάκων και υποκλιμάκων του ΤΕΑ και αυτών που προκύπτουν από την άμεση αξιολόγηση των παιδιών για όλες τις υπό μελέτη επικοινωνιακές διαστάσεις. Συνολικά, τόσο για τις επικοινωνιακές συμπεριφορές που περιλαμβάνονται στην Κλίμακα Ι (Μη λεκτικές συμπεριφορές), όσο και για τις διαστάσεις της γλωσσικής ανάπτυξης που περιλαμβάνονται στην Κλίμακα ΙΙ (Λεκτικές συμπεριφορές) οι συσχετίσεις με την άμεση αξιολόγηση των ιδίων διαστάσεων είναι πολύ υψηλή ($r_{(54)}$=0,88, p<0,001 και στις δύο περιπτώσεις).

Πίνακας 2. Συσχετίσεις μεταξύ των βαθμολογιών του ΤΕΑ και της άμεσης αξιολόγησης, και μερικές συσχετίσεις ελέγχοντας για το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων και για την ηλικία των παιδιών

	Αναπτυξιακή διάσταση	Pearson's *r*	*pr* Μορφωτικό επίπεδο	*pr* Ηλικία σε μήνες
ΚΛΙΜΑΚΑ Ι: ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	Προλεκτική Επικοινωνία	0,92**	0,92**	0,89**
	Μη φωνητική	0,81**	0,81**	0,68**
	Φωνητική	0,78**	0,77**	0,69**
	Κατανόηση γλώσσας	0,72**	0,72**	0,61**
	Σύνολο: Μη λεκτικές συμπεριφορές	***0,88***	***0,88***	***0,83***
ΚΛΙΜΑΚΑ ΙΙ: ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	Εκφραστικό Λεξιλόγιο	0,83**	0,83**	0,60**
	Μορφολογία	0,92**	0,93**	0,81**
	Σύνταξη	0,89**	0,90**	0,67**
	Σύνολο: Λεκτικές συμπεριφορές	***0,88***	***0,88***	***0,68***

** p <0,001

Πιο αναλυτικά, ως προς τις διαστάσεις επικοινωνίας που συμπεριλαμβάνονται στην *Κλίμακα Ι* του ΤΕΑ: οι δείκτες προλεκτικής επικοινωνίας όπως καταγράφηκαν κατά την παρατήρηση των παιδιών συσχετίζονται πολύ υψηλά με την υποκλίμακα 'Προλεκτική Επικοινωνία' του ΤΕΑ, ενώ το ποσοστό των κοινών διακυμάνσεων στις τιμές των δύο μετρήσεων ανέρχεται στο 85% (r(54)=0,92, p<0,001, r^2= 0,85). Ωστόσο, οι επιμέρους συσχετίσεις για τη 'φωνητική' και τη 'μη φωνητική' προλεκτική επικοινωνία είναι λίγο χαμηλότερες ($r_{(54)}$=0,78, *p*<0,001, r^2= 0,61 και $r_{(54)}$=0,81, *p*<0,001, r^2= 0,66 αντίστοιχα). Σε χαμηλότερα αλλά πολύ ικανοποιητικά επίπεδα κυμαίνεται η συσχέτιση μεταξύ των λέξεων που φάνηκε πως κατανοούν τα παιδιά κατά την παρατήρηση, με τις 4 ερωτήσεις που περιλαμβάνει το ΤΕΑ σχετικά με την κατανόηση λέξεων ή εκφράσεων της γλώσσας ($r_{(54)}$=0,72, *p*<0,001, r^2= 0,52).

Ως προς τις διαστάσεις επικοινωνίας που συμπεριλαμβάνονται στην *Κλίμακα ΙΙ* του ΤΕΑ: και οι τρεις διαστάσεις λεκτικής επικοινωνίας, όπως εκτιμήθηκαν μέσω της παρατήρησης των παιδιών (Αριθμός Διαφορετικών Λέξεων, μορφολογικές διαφοροποιήσεις και Μέσο Μήκος Εκφωνήματος), παρουσιάζουν υψηλές και πολύ υψηλές συσχετίσεις με τις αντίστοιχες υποκλίμακες του ΤΕΑ, με το ποσοστό των κοινών διακυμάνσεων να κυμαίνεται μεταξύ του 69% και του 79% (Εκφραστικό λεξιλόγιο $r_{(54)}$=0,83, *p*<0,001, r^2= 0,69, Μορφολογία $r_{(54)}$=0,92, *p*<0,001, r^2= 0,85 και Σύνταξη $r_{(54)}$=0,89, *p*<0,001,

r^2= 0,79).

Προκειμένου να διερευνηθεί αν οι γονείς των παιδιών παρέχουν εξίσου αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με το επικοινωνιακό/γλωσσικό επίπεδο των παιδιών ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι 'μερικής συσχέτισης' (partial correlations) ελέγχοντας ως προς τη μεταβλητή 'Μορφωτικό Επίπεδο της μητέρας'. Τα αποτελέσματα δεν διέφεραν ως προς τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson που παρουσιάστηκαν προηγουμένως (βλ. Πίνακα 2), με εξαίρεση τη συσχέτιση της 'φωνητικής' προλεκτικής επικοινωνίας που ήταν κατά μία μονάδα χαμηλότερη ($pr_{(54)}$=0,77, p<0,001, pr^2=*0,59*), και τις συσχετίσεις της Μορφολογίας και της Σύνταξης, που ήταν κατά μία μονάδα υψηλότερες ($pr_{(54)}$=0,93, p<0,001, pr^2=*0,86* και $pr_{(54)}$=0,90, p<0,001, pr^2=*0,81* αντίστοιχα).

Τέλος, προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο η συγχρονική εγκυρότητα του ΤΕΑ επηρεάζεται από την *ηλικία των παιδιών*, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις 'μερικής συσχέτισης' ως προς τη μεταβλητή 'Ηλικία σε μήνες'. Διαπιστώσαμε πως οι συσχετίσεις σε όλες τις περιπτώσεις παραμένουν στατιστικά σημαντικές, αν και κάπως χαμηλότερες από τις συσχετίσεις Pearson (pr= 0,60 – 0,89, pr^2= 0,36 – 0,79, βλ. Πίνακα 2).

Συζήτηση – συμπεράσματα

Βασικός στόχος της μελέτης που παρουσιάσαμε ήταν η διερεύνηση της συγχρονικής εγκυρότητας του Τεστ Επικοινωνιακής Ανάπτυξης (ΤΕΑ), ενός νέου ψυχομετρικού ερωτηματολογίου γονέων που έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα (N= 1391) με στόχο την εκτίμηση του επικοινωνιακού και γλωσσικού επιπέδου παιδιών ηλικίας 7 έως 30 μηνών. Διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο οι γονείς, απαντώντας στις συγκεκριμένες ερωτήσεις του ΤΕΑ, μπορούν να παρέχουν έγκυρες πληροφορίες σχετικά με το επικοινωνιακό επίπεδο των παιδιών τους.

Δεδομένης της έλλειψης κάποιου αντίστοιχου ψυχομετρικού εργαλείου που να έχει σταθμιστεί σε ελληνόφωνο πληθυσμό και να καλύπτει το υπό μελέτη ηλικιακό φάσμα, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως μέτρο αναφοράς για την εγκυρότητα του ΤΕΑ, χρειάστηκε να πραγματοποιήσουμε μία άμεση αξιολόγηση των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων 52 παιδιών ηλικίας 7 έως 30 μηνών. Η μεθοδολογική αυτή επιλογή ήταν εξαιρετικά χρονοβόρα, τόσο κατά το στάδιο της συλλογής των δεδομένων (βιντεοσκόπηση στα σπίτια των οικογενειών), όσο και κατά το στάδιο της ανάλυσης της φυσικής επικοινωνίας των παιδιών (ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων ως προς περισσότερες από 30 μεταβλητές). Το βιντεοσκοπημένο υλικό αναλύθηκε, μεταγράφηκε

και κωδικοποιήθηκε ως προς πολλές επικοινωνιακές διαστάσεις, ώστε η άμεση αξιολόγηση των παιδιών να καλύπτει όλους τους τομείς ανάπτυξης που περιλαμβάνει το ΤΕΑ. Έτσι, εκτιμήθηκε το επίπεδο των παιδιών ως προς: (α) τη μη λεκτική τους επικοινωνία –τόσο φωνητική, όσο και μη φωνητική, (β) την κατανόηση διαφορετικών λέξεων και εκφράσεων, (γ) το εκφραστικό τους λεξιλόγιο, καταγράφοντας τον Αριθμό Διαφορετικών Λέξεων που χρησιμοποίησαν αυθόρμητα στον λόγο τους (δ) τις μορφολογικές διαφοροποιήσεις που καταγράφηκαν στην ομιλία τους, και (ε) την συντακτική πολυπλοκότητα, με υπολογισμό του Μέσου Μήκους των Εκφωνημάτων τους σε λέξεις.

Αξίζει να σημειωθεί πως, παρότι τόσο το ΤΕΑ όσο και η άμεση αξιολόγηση των παιδιών είχαν ως αντικείμενο τα ίδια επικοινωνιακά και γλωσσικά φαινόμενα, οι αντίστοιχες κλίμακες αξιολόγησης διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

(α) Κατά την άμεση αξιολόγηση των παιδιών ως προς τους μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιούν, σημειώθηκε απλά η παρουσία ή απουσία των διαφορετικών προλεκτικών συμπεριφορών, ενώ στην αντίστοιχη κλίμακα του ΤΕΑ οι απαντήσεις των γονέων αφορούσαν και στη συχνότητα παραγωγής τους (Όχι ακόμα, Σπανίως, Συχνά).

(β) Για την άμεση αξιολόγηση της μορφοσυντακτικής πολυπλοκότητας χρησιμοποιήθηκε ο υπολογισμός του 'Μέσου Μήκους Εκφωνήματος', του πιο διαδεδομένου δείκτη εκτίμησης της συντακτικής ανάπτυξης των παιδιών μέσω ανάλυσης φυσικών δειγμάτων ομιλίας (π.χ. Rice, et al. 2010, Parker & Bronson, 2005), ενώ στο ΤΕΑ η αξιολόγηση βασίζεται σε 10 ερωτήσεις προς τους γονείς: για κάθε ερώτηση δίδεται ένας υποθετικός διάλογος με 3 προτάσεις διαφορετικού αναπτυξιακού επιπέδου και ζητείται από τους γονείς να επιλέξουν την πρόταση που μοιάζει περισσότερο με τον τρόπο ομιλίας του παιδιού τους.

(γ) Για την εκτίμηση του εκφραστικού λεξιλογίου των παιδιών, κατά την άμεση αξιολόγηση καταγράφηκε ο Αριθμός Διαφορετικών Λέξεων' που χρησιμοποίησαν τα παιδιά αυθόρμητα στην ομιλία τους, ενώ η αντίστοιχη υποκλίμακα του ΤΕΑ περιλαμβάνει λίστες λέξεων οργανωμένες σε 23 σημασιολογικές κατηγορίες· για κάθε κατηγορία ζητείται από τους γονείς να εκτιμήσουν κατά προσέγγιση τον αριθμό των λέξεων που παράγει το παιδί τους (Καμία, 1-5, 5-10, >10).

Όπως καθίσταται σαφές από τα παραδείγματα αυτά, οι δύο τρόποι αξιολόγησης για όλες τις διαστάσεις ανάπτυξης, αν και αφορούσαν στα ίδια φαινόμενα, ήταν ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Πραγματοποιήθηκαν πολλαπλές συσχετίσεις μεταξύ των βαθμολογιών που

προέκυψαν από την άμεση αξιολόγηση των παιδιών και αυτών των αντίστοιχων κλιμάκων και υποκλιμάκων του ΤΕΑ. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την εγκυρότητα των μετρήσεων του ΤΕΑ ως προς όλες τις διαστάσεις της επικοινωνιακής/γλωσσικής ανάπτυξης που καλύπτει. Πιο συγκεκριμένα, οι υψηλότερες συσχετίσεις καταγράφηκαν για τις υποκλίμακες της Μορφολογίας (r= 0,92) και της Σύνταξης (r= 0,89). Τα αποτελέσματα αυτά είναι υψηλότερα συγκριτικά με αντίστοιχα που έχουν αναφερθεί για την αξιολόγηση των δύο αυτών διαστάσεων της γραμματικής μέσω ποικίλων εκδοχών των MacArthur CDIs (MCDIs). Ενδεικτικά, οι συσχετίσεις των μελετών συντρέχουσας εγκυρότητας της Αμερικάνικης, της Μεξικανικής, της Σουηδικής, της Ιρλανδικής και της Γαλικιανής εκδοχής των MCDIs κυμαινόταν μεταξύ του 0,54 και 0,77 (p< 0,01). Ωστόσο, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα μελέτη προσεγγίζουν αυτά της Ισπανικής (ευρωπαϊκής) εκδοχής των MCDIs για την οποία οι συσχετίσεις για τη μορφολογία και τη σύνταξη είναι επίσης υψηλές (r=0,89 και r=0,87 αντίστοιχα). Μια πιθανή εξήγηση, μπορεί να αφορά στις ομοιότητες στον τρόπο με τον οποίο ρωτούνται οι γονείς για τις δεξιότητες αυτές μέσω του ΤΕΑ και του Ισπανικού MCDI. Ειδικότερα, σε αντιδιαστολή με άλλες εκδοχές των MCDIs, η ισπανική εκδοχή, όπως και το ΤΕΑ, περιέχουν πολλές πληροφορίες σχετικά με τα επικοινωνιακά πλαίσια μέσα στα οποία συχνά εμφανίζονται οι υπό αξιολόγηση συντακτικές δομές, καθώς και πολλά παραδείγματα για τις μορφολογικές διαφοροποιήσεις. Τα στοιχεία αυτά φαίνεται πως αφενός διευκολύνουν την ανάσυρση των πληροφοριών αυτών από τη μνήμη των γονέων, και αφετέρου, βοηθούν γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου να απαντήσουν σχετικά με γραμματικά φαινόμενα για τα οποία μπορεί να μην έχουν τυπική γνώση (βλ. López Ornat et al., 2005).

Υψηλή βρέθηκε και η συντρέχουσα εγκυρότητα του ΤΕΑ για το εκφραστικό *λεξιλόγιο* (r= 0,83). Προγενέστερες μελέτες έδειξαν επίσης υψηλή συνάφεια άλλων ερωτηματολογίων γονέων για το εκφραστικό λεξιλόγιο όπως, ενδεικτικά, αυτή των Fenson et al. (1994) για την αμερικάνικη εκδοχή των MCDIs (r= 0,95), των Szagun, Stumper, & Schramm (2009) για τη γερμανική (r= 0,93) και των Pérez Pereira και Resches (2008) για τη Γαλικιανή (r= 0,80 - 0,86 ανάλογα με την ηλικία). Αξίζει να σημειωθεί πως ο τρόπος εκτίμησης του λεξιλογίου στο ΤΕΑ, διαφέρει σημαντικά από αυτόν των MCDIs όπου οι γονείς καλούνται να επιλέξουν από μία λίστα περισσότερων από 300 λέξεων, μία προς μία, αυτές που λέει το παιδί τους. Παρότι η εκτίμηση μέσω του ΤΕΑ είναι πολύ συνοπτική (βλ παραπάνω) η εγκυρότητά της υποκλίμακας αυτής παραμένει υψηλή.

Η συντρέχουσα εγκυρότητα της υποκλίμακας του ΤΕΑ για την *προλεκτική*

επικοινωνία, στο σύνολό της, αποδείχθηκε επίσης εξαιρετικά υψηλή (r= 0,92). Ωστόσο, οι επιμέρους συσχετίσεις για τη *φωνητική* και τη *μη φωνητική* προλεκτική επικοινωνία, τα δύο 'συστατικά' μέρη της υποκλίμακας αυτής, καταγράφηκαν χαμηλότερες αν και σε πολύ ικανοποιητικά επίπεδα. Άλλα ερωτηματολόγια γονέων εξέτασαν ως δείκτη προλεκτικής επικοινωνίας μόνο τις χειρονομίες, όπως για παράδειγμα οι Fenson et al. (1994) για το Αμερικάνικο MCDI, όπου η συγχρονική εγκυρότητα της υποκλίμακας των χειρονομιών ήταν πολύ υψηλή (r=0,96) σε αντίθεση με αυτή της Μεξικανικής εκδοχής της ιδίας κλίμακας η οποία βρέθηκε να είναι χαμηλή (r= 0,47) (Jackson-Maldonado et al., 2003). Τα σχετικά υψηλά επίπεδα της συσχέτισης για την *φωνητική* προλεκτική επικοινωνία επιβεβαιώνουν προγενέστερες μελέτες από ερωτηματολόγια γονέων που ενσωματώνουν προλεκτικές φωνητικές συμπεριφορές (Grimm, Doil, Müller, & Wilde, 1996 · Karousou & López Ornat, 2013· Kishon-Rabin, Taitelbaum-Swead, Ezrati-Vinacour, Kronnenberg, & Hildesheimer, 2004· Lyytinen, Poikkeus, & Laakso, 1996· Wetherby et al., 2002) καταδεικνύοντας την ευαισθησία των γονέων στην αναγνώριση συγκεκριμένων τύπων προλεκτικών φωνοποιήσεων.

Αξίζει να σημειωθεί, πως τα αποτελέσματα με τη χαμηλότερη συσχέτιση, αφορούσαν την γλωσσική *κατανόηση* (r= 0,72), μία διάσταση της επικοινωνιακής ανάπτυξης της όποιας η αξιολόγηση μέσω ερωτηματολογίων γονέων είχε κριθεί ως προβληματική από προγενέστερες έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί με βάση τα MCDIs (βλ. Feldman et al., 2005· Tomasello & Mervis, 1994). Για τον λόγο αυτό, κατά την κατασκευή του ΤΕΑ επιλέχθηκε να μην δοθεί στους γονείς λίστα συγκεκριμένων λέξεων για να αναγνωρίσουν αυτές που καταλαβαίνει το παιδί τους (όπως συμβαίνει στα MCDIs), αλλά να απαντήσουν σε 4 απλές ερωτήσεις που αφορούν σε καθημερινά πλαίσια εντός των οποίων μπορούν να καταλάβουν αν το παιδί τους κατανοεί λέξεις ή εκφράσεις της μητρικής του γλώσσας γενικά. Οι βαθμολογίες στις ερωτήσεις αυτές παρουσίασαν μία πολύ ικανοποιητική συσχέτιση με τον αριθμό των λέξεων που κατά την άμεση αξιολόγηση διαπιστώσαμε -μέσω των αντιδράσεών τους σε λεκτικές μας οδηγίες ή παραινέσεις- πως τα παιδιά καταλαβαίνουν.

Συμπερασματικά, όλα τα ανωτέρω αποτελέσματα, καταδεικνύουν την συγχρονική εγκυρότητα του ΤΕΑ και την ικανότητα των γονέων να παρέχουν πληροφορίες οι οποίες ανακλούν το πραγματικό επίπεδο επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών τους.

Στη συνέχεια, για να απαντήσουμε στο ερώτημα κατά πόσο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων μπορεί να επηρεάζει την ικανότητά τους να παρέχουν έγκυρες πληροφορίες

σχετικά με την επικοινωνία και τη γλώσσα των παιδιών τους, πραγματοποιήσαμε μία σειρά 'μερικών συσχετίσεων'. Από τα αποτελέσματα μπορούμε να συναγάγουμε πως η εγκυρότητα του ΤΕΑ είναι ανεξάρτητη του μορφωτικού επιπέδου, εφόσον οι συσχετίσεις παρέμειναν στα ίδια υψηλά επίπεδα, ακόμα και όταν ελέγχθηκε ο παράγοντας αυτός. Παρόλα αυτά, πρέπει να τονίσουμε πως η παρούσα μελέτη δεν είχε στο δείγμα της γονείς πολύ χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Μόλις ένα 5,6% των μητέρων ήταν απόφοιτοι Γυμνασίου, 22,2% ήταν απόφοιτοι Λυκείου και οι υπόλοιπες είχαν μεταλυκειακή εκπαίδευση (τεχνική, ανώτερη ή ανώτατη). Αν και τα ποσοστά αυτά θα μπορούσαν να θεωρηθούν σχετικά αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού των ελληνόφωνων γυναικών ηλικίας που είναι αναμενόμενο να έχουν μικρά παιδιά στη χώρα μας, θα ήταν ίσως καλό να χορηγηθεί το ΤΕΑ σε ένα ειδικό δείγμα χαμηλού έως και πολύ χαμηλού μορφωτικού επιπέδου προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν ειδικές δυσκολίες ή προβλήματα στην κατανόηση των ερωτήσεων, στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και γενικότερα στην εγκυρότητα των απαντήσεων που θα συλλεχθούν. Σχετικά αναφέρουμε πως κάποιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με βάση τα MCDIs και με σχετικά ισορροπημένη κατανομή του δείγματος ως προς το μορφωτικό (βλ. κοινωνικοοικονομικό) επίπεδο των γονέων, εντόπισαν πως οι μητέρες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου είχαν την τάση να υπερεκτιμούν τις πρώιμες επικοινωνιακές ικανότητες των παιδιών τους (π.χ. κατανόηση λέξεων ή εκφράσεων), ενώ οι γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου έτειναν να εκτιμούν περισσότερο τις τελικές γλωσσικές τους ικανότητες (π.χ. μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα των προτάσεων). Παρά τις ιδιαιτερότητες αυτές, ωστόσο, οι αναφορές των γονέων ήταν σε γενικές γραμμές έγκυρες (Arriaga, Fenson, Cronan, & Pethick, 1998· Feldman et al., 2000· Fenson et al., 2000· Kern, 2003· Jackson-Maldonado et al., 2003).

Τέλος, προκειμένου να διερευνήσουμε κατά πόσο η συγχρονική εγκυρότητα του ΤΕΑ επηρεάζεται από την ηλικία των παιδιών, ή με άλλα λόγια, αν οι πληροφορίες που παρέχουν οι γονείς για τα μικρότερα ή τα μεγαλύτερα παιδιά είναι εξίσου έγκυρες, πραγματοποιήσαμε 'μερικές συσχετίσεις' (partial correlations) ελέγχοντας τη σχέση των βαθμολογιών του ΤΕΑ με τις βαθμολογίες της άμεσης αξιολόγησης ως προς τη μεταβλητή 'Ηλικία σε μήνες'. Διαπιστώσαμε πως οι συσχετίσεις σε όλες τις περιπτώσεις παραμένουν στατιστικά σημαντικές, αν και κάπως χαμηλότερες, ειδικά στους δείκτες των Λεκτικών συμπεριφορών (Κλίμακα ΙΙ) δείχνοντας μία μικρή συμμετοχή του παράγοντα 'ηλικία των παιδιών' στην εγκυρότητα του ΤΕΑ, αλλά και πάλι σε αποδεκτά επίπεδα.

Συμπερασματικά, από τα προαναφερθέντα αποτελέσματα μπορούμε να

συναγάγουμε πως οι απαντήσεις που δίνουν οι γονείς στις ερωτήσεις του ΤΕΑ παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με το επικοινωνιακό επίπεδο των παιδιών τους. Λόγω της κλινικής διάστασης που ενέχει η χρήση του ΤΕΑ, βασική προϋπόθεση για την ορθή και κατάλληλη χρήση του ήταν να αποδειχθεί πως πληροί τις ψυχομετρικές προδιαγραφές που θα διασφαλίσουν την εγκυρότητα των μετρήσεων· με άλλα λόγια, πως η χρήση του θα οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με το επικοινωνιακό/γλωσσικό επίπεδο κάθε παιδιού, καθώς και σχετικά με το πώς το επίπεδο αυτό σχετίζεται με τα επιτεύγματα άλλων παιδιών αυτής της ηλικίας. Θεωρούμε πως η σημασία των αποτελεσμάτων που παρουσιάσαμε έγκειται στη δυνατότητα που παρέχει το νέο αυτό ψυχομετρικό εργαλείο για μία σύντομη και πρακτική, πλην όμως, έγκυρη αξιολόγηση της πρώιμης γλώσσας και επικοινωνίας των μικρών παιδιών σε εκπαιδευτικά, κλινικά ή ερευνητικά πλαίσια.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως βρίσκεται σε εξέλιξη η διερεύνηση μίας επιπρόσθετης πτυχής της εγκυρότητας του ΤΕΑ. Πρόκειται για την προγνωστική του εγκυρότητα, δηλαδή την δυνατότητα που παρέχει, με βάση την εκτίμηση του επικοινωνιακού και γλωσσικού επιπέδου των παιδιών σε μία συγκεκριμένη αναπτυξιακή στιγμή, να προβλέψουμε την μεταγενέστερη γλωσσική τους ανάπτυξη. Για τις ανάγκες της μελέτης αυτής συλλέγονται επί του παρόντος διαχρονικά δεδομένα για την επικοινωνιακή και γλωσσική ανάπτυξη παιδιών του ηλικιακού αυτού φάσματος.

Βιβλιογραφία

Arriaga, R. I., Fenson, L., Cronan, T. & Pethick, S. J. (1998). Scores on the MacArthur Communicative Development Inventories of children form low and middle income families. Applied Psychologist, 19, 209-223. doi: 10.1017/S0142716400010043

Bakeman, R. & Gottman, J.M. (1986). Observing interaction. An introduction to sequential analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

Bates, E., Bretherton, I., & Snyder, L. (1988). From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms. New York: Cambridge University Press.

Bleses, D., Vach, W., Slott, M., Wehberg, S., Thomsen, P., Mandsen, T., & Basboll, H. (2008). The Danish Communicative Development Inventories: Validity and main developmental trends. Journal of Child Language, 35, 651-669. doi: 10.1017/S0305000907008574

Bonifacio, S., Girolametto, L., Bulligan, M., Callegari, M., Vignola, S., & Zocconi, E. (2007). Assertive and responsive conversational skills of Italian-speaking late talkers. International Journal of Communication Disorders, 42(5), 607-623. doi: 10.1080/13682820601084386

Caselli, M.C., Vicari, S., Longobardi, E., Lami, L., Pizzoli, C., & Stella, G. (1998). Gestures and words in early development of children with Down Syndrome. Journal of Speech, Language and Hearing Research, 41, 1125-1135. doi: 10.1044/jslhr.4105.1125

Crais, E.R. (1995). Expanding the repertoire of tools and techniques for assessing the communication skills of infants and toddlers. American Journal of Speech Language Pathology, 4(3), 47-59. doi: 10.1044/1058-0360.0403.47

Crais, E.R. (1996). Applying family-centered principles to child assessment. In P.J. McWilliam, P.J. Winton, & E.R. Crais (Eds.), Practical strategies for family-centred intervention (pp. 69-96). San Diego, CA: Singular Publishing.

Dale, P. (1991). The validity of a parent report measure of vocabulary and syntax at 24 months. Journal of Speech & Hearing Research, 34(3), 565-571. doi: 10.1044/jshr.3403.565

Dale, P. (1996). Parent report assessment of language and communication. In K. Cole, P. Dale, & D. Thal (Eds.), Assessment of communication and language (Vol. 6, pp. 161-182). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Dale, P.S., Bates, E., Reznick, J.S., & Morisset, C. (1989). The validity of a parent report instrument of child language at twenty months. Journal of Child Language, 16, 239–249. doi: 10.1017/S0305000900010394

Dionne, G., Dale, P.S., Boivin, M., & Plomin, R. (2003). Genetic evidence for bidirectional effects of early lexical and grammatical development. Child Development, 74, 394-412.

Dromi, E. (1987). Early lexical development. Cambridge: Cambridge University Press.

Feldman, H.M., Dollaghan, C.A., Campbell, T.F., Kurs-Lasky, M., Janosky, J.E., & Paradise, J.L. (2000). Measurement properties of the MacArthur Communication Development Inventories at ages one and two years. Child Development, 71, 310-322. doi: 10.1111/1467-8624.00146

Feldman, H.M., Campbell, T.F., Kurs-Lasky, M., Rockette, H.E., Dale, P.S., Colborn, D.K., & Paradise, J.L. (2005). Concurrent and predictive validity of parent reports of child language at ages 2 and 3 years. Child Development, 76, 856-868. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00882.x

Fenson, L., Bates, E., Dale, P., Goodman, J., Reznick, J.S., & Thal, D. (2000). Measuring variability in early child language: Don't shoot the messenger. Comment on Feldman et al. Child Development, 71(2), 323-328. doi: 10.1111/1467-8624.00147

Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, D., & Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. Monographs of the Society for Research in Child Development, No.242, 59(5)

Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J.P., Pethick, S., & Reilly, J.S. (1993). The MacArthur Communicative Development Inventories: User's Guide and Technical Manual. Baltimore: Paul H. Brokes Publishing Co.

Fenson, L., Marchman, V.A., Thal, D., Dale, P.S., Reznick, J.S., & Bates, E. (2007). MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual (2nded.). Baltimore: Paul H. Brookes.

Fleiss, J.L. (1981). Statistical methods for research workers. Edinburg: Oliver and Boyd.

Girolametto, L., Pearce, P., & Weitzman, E. (1996). Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 39, 1274-1283. doi: 10.1044/jshr.3906.1274

Girolametto, L., Pearce, P., & Weitzman, E. (1997). Effects of lexical intervention on the phonology of late talkers. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40, 338-348.

Grimm, H., Doil, H., Müller, C., & Wilde, S. (1996). Elternfragebogen für die differentielle Erfassung früher sprachlicher Fähigkeiten. Sprache & Kognition, 15, 32–45.

Hart, B., & Risley, R. T. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore: Paul H. Brookes.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. Child Development, 74, 1368–1378. doi: 10.1111/1467-8624.00612

Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Newton, T., Fenson, L., & Conboy, B. (2003). MacArthur Inventarios del Desarrollo de Habilidades Comunicativas. User's Guide and Technical Manual. Brookes, Baltimore.

Karousou, A., & López Ornat, S. (2013). Prespeech vocalizations and the emergence of speech: a study of 1005 Spanish children. Spanish Journal of Psychology, 16, E2. doi: 10.1017/sjp.2013.27

Καρούσου, Α. & Πετρογιάννης, Κ. (2015, υπό έκδοση). Τ.Ε.Α. Κλίμακες για την πρώιμη εκτίμηση της επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης παιδιών ηλικίας 7-30 μηνών: Τεχνικό Εγχειρίδιο.

Καρούσου, Α. & Πετρογιάννης, Κ. (2014). Τ.Ε.Α. Κλίμακες για την πρώιμη εκτίμηση της επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης παιδιών ηλικίας 8-30 μηνών: Πιλοτικά δεδομένα και βασικές ψυχομετρικές ιδιότητες. Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση, 2, 83-114. doi: 10.12681/ppej.47

Karousou, A. & Petrogiannis, K. (2015, submitted). Communication Development Report [CDR]: A parent report instrument for the early screening of communication and language development in Greek-speaking infants and toddlers. Ψυχολογία.

Kern, S. (2003). Le compte-rendu parental au service de l'évaluation de la production lexicale des enfants français entre 16 et 30 mois. Glossa, 85, 48-61.

Kishon-Rabin, L., Taitelbaum-Swead, R., Ezrati-Vinacour, R., Kronnenberg, J., & Hildesheimer, M. (2004). Pre-first word vocalizations of infants with normal hearing and cochlear implants using the PRISE. International Congress Series, 1273, 360-363.

Leadholm, B.J. & Miller, J.F (1992). Language Sample Analysis: The Wisconsin Guide. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371528.pdf

Leopold, W.F. (1949). Speech development of a bilingual child: A linguist's record (Vol. 3). Evantson, IL: Northwestern University Press.

López Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., Mariscal, S., & Martínez, M. (2005). MacArthur: Inventario de desarrollo comunicativo. Madrid: TEA Ediciones.

Lyytinen, P., Poikkeus, A.M., & Laakso, M.L. (1997). Language and symbolic play in toddlers. International Journal of Behavioral Development, 21, 289-302. doi: 10.1080/016502597384875

Mervis, C. B., Mervis, C. A., Johnson, K. E., & Bertrand, J. (1992). Studying early lexical development: The value of the systematic diary method. In C. Rovee-Collier & L. Lipsitt (Eds.), Advances in infancy research (vol. 7, pp. 291-378). Norwood, NJ: Ablex.

Miller, J.F. (1981). Assessing language production in children: Experimental procedures. Baltimore: University Park Press.

Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). A manual for the abridged Early Social Communication Scales (ESCS) Coral Gables. FL: University of Miami, Department of Psychology.

O'Toole C., & Fletcher, P. (2010) Validity of a parent report instrument for Irish-speaking toddlers. First Language, 30(2), 199-217. doi: 10.1177/0142723709359237

Parker, M.D. & Bronson, K. (2005). A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MLUm) and mean length of utterance in words (MLUw). First Language, 25, 365-376. doi: 10.1177/0142723705059114

Paul, R. (2000). Predicting outcomes of early expressive language delay: Ethical implications. In D. Bishop & L. Leonard (Eds.), Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome (pp. 195-210). Philadelphia: Taylor & Francis.

Pérez Pereira, M. & Resches, M. (2008). Validez concurrente y predictiva del IDHC. Implicaciones para el posterior desarrollo del lenguaje y de la cognición social. In E. Díez-Itza (Ed.), Estudios de desarrollo del lenguaje y educación. (pp. 87-94). Oviedo: Universidad de Oviedo ICE

Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey: a screening tool for delayed language in toddlers. Journal of Speech and Hearing Disorders, 54, 587-599. doi: 10.1044/jshd.5404.587

Rescorla, L. (2005b). Concurrent validity of the Language Development Survey: Associations with the MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: Words and sentences. American Journal of Speech-Language Pathology, 14(2), 156–163.

Rice, M.L., Smolik, F., Perpich, D., Thompson, T., Rytting, N., & Blossom, M. (2010) Mean Length of Utterance Levels in 6-month Intervals for Children 3 to 9 Years with and without Language Impairments. Journal fo Speech Language and Hearing Research, 53, 333–349. doi: 10.1044/1092-4388(2009/08-0183)

Rogers, S.J. (1998). Neuropsychology of autism in young children and its implications for early intervention. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 4, 104–112. doi: 10.1002/(SICI)1098-2779(1998)4:2<104::AID-MRDD7>3.0.CO;2-P

Snowling, M.J., Adams, J.W., Bishop, D.V.M., & Stothard, S.E. (2001). Educational attainments of school leavers with a preschool history of speech-language impairments. International Journal of Language and Communication Disorders,36(2), 173-183. doi: 10.1080/13682820010019892

Snowling, M.J., Bishop, D.V.M., Stothard, S.E., Chipchase, B., & Kaplan, C. (2006). Psycho-social outcomes at 15 years of children with a pre-school history of speech-language impairment. Journal of Child Psychology & Psychiatry, 47, 759-765. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01631.x

Stern, C. & Stern, W. (1907). Die kinderspräche: Eine psycholopische und sprachtheorische Untersuchung. Leipzig, Germany: Berth.

Szagun, G., Stumper, B., & Schramm, A.S. (2009). Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung (FRAKIS) und FRAKIS-K (Kurzform). Frankfurt: Pearson Assessment.

Thal, D., Jackson-Maldonado, D., & Acosta, D. (2000). Validity of a Parent-Report Measure of Vocabulary and Grammar for Spanish-Speaking Toddlers. Journal of Speech, Language and Hearing Research, 43, 1087–1100. doi:10.1044/jslhr.4305.1087

Tomasello, M., & Mervis, C.B. (1994). The instrument is great, but measuring comprehension is still a problem. In L. Fenson, P. Dale, J.S. Reznick, E. Bates, D. Thal, & S. Pethick, Variability in early communicative development. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59 (5), 174-179. doi: 10.1111/j.1540-5834.1994.tb00186.x

Tomasello, M. (1992). First verbs: A case study of early grammatical development. Cambridge: Cambridge University Press.

Tsao, F.M., Liu, H.M., & Kuhl, P.K. (2004). Speech perception in infancy predicts language development in the second year of life: A longitudinal study. Child Development, 75, 1067-1084. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00726.x

Westerlund, M., Berglund, E., & Eriksson, M. (2006). Can severely language delayed 3-year-olds be identified at 18 months? Evaluation of a screening version of the MacArthur-Bates Communicative Development Inventories. Journal of Speech, Language and Hearing Research, 49, 237-247. doi:10.1044/1092-4388(2006/020)

Wetherby, A., Allen, L., Cleary, J., Kublin, K., & Goldstein, H. (2002). Validity and reliability of the Communication and Symbolic Behaviour Scales Developmental Profile with very young children. Journal of Speech, Language, & Hearing Research, 45, 1202-1218. doi: 10.1044/1092-4388(2002/097)

Wetherby, A., Goldstein, H., Cleary, J., Allen, L., & Kublin, K. (2003). Early identification of children with communication delays: Concurrent and Predictive Validity of the CSBS Developmental Profile. Infants & Young Children, 16, 161-174. doi: 10.1097/00001163-200304000-00008

Wetherby, A., & Prizant, B. (2002). Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile—First Normed Edition. Baltimore: Brookes.

Whitehurst, G.J., Smith, M., Fischel, J.F., Arnold, D.S., & Lonigan, C. J. (1991). The continuity of babble and speech in children with specific expressive language delay. Journal of Speech and Hearing Research, 34, 1121–1129. doi:10.1044/jshr.3405.1121

ΠΑΡΑΤΗΜΑ

Πρωτόκολλο παρατήρησης

- Στην αρχή και για λίγη ώρα η ερευνήτρια συζητούσε με τους γονείς και με το παιδί, ώστε να εξοικειωθούν όλοι με την παρουσία της. Παράλληλα, είχε τοποθετήσει διακριτικά την κάμερα σε ένα μικρό τρίποδο, ώστε να συνηθίσει το παιδί την παρουσία της στο χώρο.
- Η ερευνήτρια έθετε σε λειτουργία την κάμερα και παρότρυνε τους γονείς να παίξουν επί 10 λεπτά με το παιδί τους με τα αγαπημένα του παιχνίδια/βιβλία, όπως κάνουν συνήθως, είτε στο πάτωμα, είτε σε κάποιο τραπεζάκι. Αφού ολοκληρωνόταν η βιντεοσκόπηση της φυσικής αλληλεπίδρασης γονέως-παιδιού, η ερευνήτρια σταδιακά εντασσόταν στη σκηνή (ο γονέας παρέμενε καθ' όλη τη διαδικασία δίπλα στο παιδί) και καθόταν απέναντι από το παιδί.
- Παρουσίαζε στο παιδί το 'μαγικό βαλιτσάκι' που είχε μέσα διάφορα παιχνίδια.
- Έβγαζε από το βαλιτσάκι μία μικρή πολύχρωμη σβούρα και λέγοντας στο παιδί 'κοίτα ένα όμορφο παιχνίδι που έφερα!', τη γύριζε και την άφηνε να κινηθεί ελεύθερα στο πάτωμα/τραπέζι. Όταν η σβούρα σταματούσε περίμενε για λίγα δευτερόλεπτα να δει την αντίδραση του παιδιού. Στη συνέχεια, έδινε τη σβούρα στα χέρια του παιδιού και το άφηνε να την περιεργαστεί. Μετά του ζητούσε να της τη δώσει πίσω, με ευγενικό αλλά σταθερό τόνο στη φωνή της. Αν το παιδί δεν ανταποκρινόταν στο αίτημά της μετά από τρεις επαναλήψεις, του αφαιρούσε απαλά και ευγενικά το παιχνίδι.
- Αμέσως μετά έβγαζε από το βαλιτσάκι μία μικρή κόκκινη μπαλίτσα και την έσπρωχνε στο τραπέζι/πάτωμα ώστε να κυλίσει προς το παιδί. Του ζητούσε να την πιάσει και, στη συνέχεια, να της τη στείλει πίσω ('πάρε-δώσε'). Ανάλογα με την αντίδραση του παιδιού η διαδικασία επαναλαμβανόταν μερικές φορές.
- Στη συνέχεια, έβγαζε από το βαλιτσάκι μικρά αντικείμενα/μινιατούρες. Τα έδειχνε στο παιδί και του ζητούσε να της δείξει κάποια από αυτά. Έπειτα του άφηνε λίγο χρόνο να τα επεξεργαστεί και τέλος τα ζητούσε πίσω, μία φορά μόνο λεκτικά και τις υπόλοιπες, αν χρειαζόταν, και με χειρονομία. Στη συνέχεια, έβγαζε δύο πλαστικά αυτοκινητάκια και παρότρυνε το παιδί να παίξουν.
- Έπειτα, έβγαζε ένα μουσικό κύλινδρο και τον άφηνε για να προσπαθήσει το παιδί να τον κάνει να παίξει μουσική. Αν δεν τα κατάφερνε του έδειχνε εκείνη τι πρέπει να κάνει. Αν τα κατάφερνε το ενθάρρυνε να συνεχίσει, κι όσο το παιδί έπαιζε με το μουσικό κύλινδρο του έπαιρνε τα αυτοκινητάκια.
- Αργότερα, έβγαζε ένα πλαστικό τηλέφωνο μινιατούρα και ένα σφυρί, αρχικά περίμενε να δει αν το παιδί καταλάβαινε τι είναι και τα χρησιμοποιούσε αναλόγως. Ωστόσο, αν δεν το έκανε, του έλεγε τι είναι και του έδειχνε ποια είναι η χρήση τους. Αργότερα, έβγαζε ένα πλαστικό κουταλάκι, ένα πλαστικό κυπελάκι, μια πλαστική χτένα και μια κούκλα-μωρό και περίμενε να δει τι θα κάνει το παιδί. Αν δεν ανταποκρινόταν χτένιζε εκείνη τα μαλλιά της κούκλας και περίμενε να δει αν θα την ταΐζε το παιδί.
- Στη συνέχεια, έβγαζε μια μικρή πλαστική βαρκούλα, την έδινε στο παιδί και μόλις αυτό την έπαιρνε στα χέρια του τραγουδούσε «βγαίνει η βαρκούλα του ψαρά»..
- Μετά του έδειχνε ένα βιβλίο με εικόνες (ζώα, παιχνίδια, πράγματα του σπιτιού, πράγματα έξω από το σπίτι, οχήματα, τρόφιμα κ.λπ.) και του ζητούσε να της δείξει «που είναι» κάποια από αυτά, και στη συνέχεια του ζητούσε να περιγράψει τις εικόνες.
- Έπειτα, έκρυβε το πρόσωπό της πίσω από το βιβλίο και έλεγε «κουκου» περιμένοντας να δει την αντίδραση του παιδιού.
- Τέλος, η ερευνήτρια έδινε στο παιδί ένα εντυπωσιακό παιχνίδι, με έντονα χρώματα και μουσικές, και μαζί με την μητέρα απομακρύνονταν διακριτικά, αφήνοντας το παιδί να περιεργαστεί το παιχνίδι μόνο του.