
Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 26, No 1 (2021)

Special Issue: Developmental Psychology. Research, applications and implications

The relationship between preschoolers' lexical development and their psychosocial profile

Fanny Mokaiti, Alexandra Karousou

doi: [10.12681/psy_hps.26246](https://doi.org/10.12681/psy_hps.26246)

Copyright © 2021, Φανή Μοκαϊτή, Αλεξάνδρα Καρούσου



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Mokaiti, F., & Karousou, A. (2021). The relationship between preschoolers' lexical development and their psychosocial profile. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 26(1), 23–39.
https://doi.org/10.12681/psy_hps.26246

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ | RESEARCH PAPER

Η σχέση του λεξιλογικού επιπέδου παιδιών προσχολικής ηλικίας με το ψυχοκοινωνικό τους προφίλ

Φανή ΜΟΚΑΪΤΗ¹, Αλεξάνδρα ΚΑΡΟΥΣΟΥ¹¹Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Γλωσσική ανάπτυξη Εκφραστικό λεξιλόγιο Προβλήματα συμπεριφοράς Προσχολική ηλικία Συναισθηματική ευεξία Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη	Η γλώσσα αποτελεί ισχυρό εργαλείο για τη διαπροσωπική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά και κρίσιμο νοητικό εργαλείο για την αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, της συμπεριφοράς και της σκέψης. Οι έρευνες που μελετούν τις σχέσεις της γλωσσικής ανάπτυξης με τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι εξαιρετικά περιορισμένες, επικεντρώνονται δε σε παιδιά με δυσκολίες που έχουν ήδη παραπεμφθεί για γλωσσικές διαταραχές. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του ψυχοκοινωνικού προφίλ παιδιών προσχολικής ηλικίας και του γλωσσικού τους επιπέδου, όπως αυτό ανακλάται στη γνώση του λεξιλογίου, καλύπτοντας όλο το φάσμα των γλωσσικών ικανοτήτων. Συλλέχθηκαν δεδομένα από 118 ελληνόφωνα παιδιά που διανύουν τον πρώτο χρόνο φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο (προνήπια). Το γλωσσικό τους επίπεδο εκτιμήθηκε με χορήγηση της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου. Για τη διερεύνηση του ψυχοκοινωνικού προφίλ των παιδιών πραγματοποιήθηκε Κοινωνιομετρικό Τεστ, ενώ ταυτόχρονα χορηγήθηκαν στους/στις εκπαιδευτικούς η Κλίμακα Συναισθηματικής Ευεξίας Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας και ο Κατάλογος Ελέγχου Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ του γλωσσικού επιπέδου των παιδιών τόσο με την κοινωνική τους θέση στην τάξη του νηπιαγωγείου όσο και με παράγοντες της ψυχοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης.
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	
Φανή Μοκαϊτή Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Νέα Χηλή, Αλεξανδρούπολη 68100, Ελλάδα Email: fmokaiti@psed.duth.gr	

Η γλώσσα αποτελεί ισχυρό εργαλείο για τη διαπροσωπική επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και το μοίρασμα συναισθημάτων, επιθυμιών και εμπειριών, αλλά ταυτόχρονα συνιστά και κρίσιμο νοητικό εργαλείο για την αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, της σκέψης και της συμπεριφοράς. Ο κρίσιμος ρόλος της γλώσσας σε όλες τις παραπάνω διαστάσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας (κοινωνικής και νοητικής) καθιστά τη γλωσσική ανάπτυξη προαπαιτούμενο της γενικότερης ανάπτυξης των παιδιών (Καρούσου, 2017).

Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς αρκετές μελέτες για την ανάδειξη και την κατανόηση των επιδράσεων των γλωσσικών ελλειμμάτων σε άλλες διαστάσεις της ανάπτυξης των παιδιών (Chow & Wehby, 2016. Conti-Ramsden et al., 2013. Preston & Edwards, 2010). Η συντριπτική πλειονότητα των μελετών αυτών εστιάζει στις γνωστικές και μαθησιακές επιπτώσεις των γλωσσικών ελλειμμάτων (Conti-Ramsden et al., 2009. Whitehouse et al., 2009). Πολλά εμπειρικά δεδομένα – συγχρονικά και διαχρονικά – δείχνουν ότι τα ελλείμματα στον λόγο των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία αποτελούν σημαντικό παράγοντα κινδύνου για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών (Bashir & Scavuzzo, 1992). Φαίνεται, ειδικότερα, ότι τα ελλείμματα στον λόγο

προβλέπουν συστηματικά μεταγενέστερες δυσκολίες στην ανάγνωση (Anthony et al., 2011. Botting et al., 2006. Catts et al., 2002. Rvachew, 2007. Wellman et al., 2011) όπως και στην παραγωγή γραπτού λόγου (Bishop & Clarkson, 2003). Τα γλωσσικά ελλείμματα, επίσης, αυξάνουν σημαντικά τον κίνδυνο για σχολική αποτυχία (Bashir & Scavuzzo 1992. Stern et al., 1995), ενώ σχετίζονται και με την ευρύτερη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Déak, 2014. Silva et al., 1983). Ειδικότερα, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες διαφέρουν από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ως προς την ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών, με σημαντικά ελλείμματα στην εργαζόμενη μνήμη και, κυρίως, στην ακουστική επεξεργασία (Archibald et al., 2011. Leonard et al., 2007. McArthur et al., 2009. Montgomery & Evans, 2009. Nickisch & von Kries, 2009). Πολλές επίσης είναι οι έρευνες που αναδεικνύουν τη στενή σχέση μεταξύ της γλωσσικής ανάπτυξης και της ικανότητας των παιδιών να «διαβάζουν» τον νου των άλλων (Θεωρία του Νου). Η τελευταία αποτελεί πτυχή της γνωστικής ανάπτυξης με σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση (βλ. Miller, 2006. Nilsson & López, 2015).

Σημαντικά λιγότερες, ωστόσο, είναι οι έρευνες που εστιάζει στις ψυχοκοινωνικές επιδράσεις των γλωσσικών διαταραχών. Οι υπάρχουσες μελέτες αναδεικνύουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με γλωσσικά ελλείμματα στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους τόσο κατά την προσχολική ηλικία όσο και μεταγενέστερα, κατά τη σχολική ηλικία και κατά την ενήλικη ζωή. Έτσι, γνωρίζουμε ότι τα γλωσσικά ελλείμματα συνάδουν συχνά με ελλείμματα στις γενικότερες επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των μικρών παιδιών (π.χ. δυσκολίες στην κοινωνική χρήση λεκτικών και μη λεκτικών επικοινωνιακών εκφράσεων και δυσκολίες στην κατανόηση των ειδικών αναγκών κάθε επικοινωνιακής περίπτωσης). Ακόμη, έχει φανεί ότι τα παιδιά με γλωσσικά ελλείμματα αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στις κοινωνικές τους σχέσεις. Παρουσιάζουν μειωμένη αυτοπεποίθηση και κοινωνικότητα σε σύγκριση με τα συνομήλικα παιδιά (McCabe & Meller, 2004). Έτσι, αντιμετωπίζουν συχνά κοινωνικές δυσκολίες και, ειδικότερα, φαίνεται ότι εκφοβίζονται ή/και αποκλείονται κοινωνικά πιο συχνά από ό,τι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Beitchman, Wilson et al., 1996. Bonica et al., 2003. Conti-Ramsden & Botting, 2004. Geiger, 2010), ενώ επίσης προτιμούν να αλληλεπιδρούν με ενηλικούς (Guralnick et al., 2009. Rice et al., 1991) αλλά και με μικρότερα παιδιά αντίστοιχου γλωσσικού επιπέδου με το δικό τους (Bruce & Hansson, 2011). Τέλος, σε μελέτες που παρακολούθησαν διαχρονικά παιδιά που είχαν παραπεμφθεί για γλωσσικές διαταραχές εντοπίστηκαν συνεχιζόμενες κοινωνικές δυσκολίες ακόμα και μετά την ενηλικίωσή τους (Howlin et al., 2000. Rescorla et al., 2007).

Επιπλέον, έχει φανεί ότι οι γλωσσικές διαταραχές συνάδουν ακόμα και με κάποιες ψυχιατρικές διαταραχές. Τα παιδιά με γλωσσικά ελλείμματα παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) και αγχώδους διαταραχής κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας (Beitchman et al., 1986. Beitchman, Brownlie et al., 1996. Cantwell et al., 1991. El Sady et al., 2013) αλλά και αυξημένα ποσοστά διαταραχών της διαγωγής – ιδιαίτερα τα αγόρια (Hinshaw, 1992. Lynam et al., 1993). Επίσης, εμφανίζουν συχνότερα από τα παιδιά με τυπική γλωσσική ανάπτυξη συνεχιζόμενα προβλήματα συμπεριφοράς (Brownlie et al., 2004. Chow & Wehby, 2017. Conti-Ramsden & Botting, 2008). Μάλιστα, σύμφωνα με διαχρονικές έρευνες, οι συνέπειες των πρώιμων γλωσσικών ελλειμμάτων σε ποικίλους τομείς της ανάπτυξης ανιχνεύονται ακόμα και κατά την πρώιμη ενήλικη ζωή (Johnson et al., 2010. Young et al., 2002).

Αξίζει να σημειωθούν, ωστόσο, κάποιοι περιορισμοί των ανωτέρω μελετών. Αρχικά, οι περισσότερες διαχρονικές μελέτες που αναφέρουν αρνητικές επιπτώσεις των γλωσσικών ελλειμμάτων χρησιμοποίησαν ως συμμετέχοντες παιδιά που είχαν ήδη παραπεμφθεί σε δομές στήριξης για γλωσσικές διαταραχές. Οι μελέτες αυτές δεν ανακλούν συνελώς το πλήρες φάσμα των γλωσσικών δυσκολιών, δεδομένου ότι οι μαθητές που παραπέμπονται για θεραπεία συνήθως παρουσιάζουν μεγαλύτερες ή, τουλάχιστον, πιο εμφανείς διαταραχές στον λόγο – συχνά συνοδευόμενες από σημαντικότερα προβλήματα συμπεριφοράς – σε σχέση με άλλα παιδιά που πιθανόν να δυσκολεύονται αλλά, επειδή τα ελλείμματά τους δεν είναι τόσο εμφανή ή δεν έλκουν τόσο την προσοχή, δεν παραπέμπονται. Ακόμα, κάποιες από αυτές τις μελέτες επικεντρώθηκαν στην αξιολόγηση παιδιών που είχαν παραπεμφθεί για γλωσσικές διαταραχές, ενώ παρέλειψαν τη συγκριτική μελέτη τυπικά

αναπτυσσόμενων παιδιών με αντίστοιχα χαρακτηριστικά. Επιπλέον, οι ανωτέρω μελέτες επικεντρώθηκαν στις επιπτώσεις των γλωσσικών διαταραχών ως επί το πλείστον σε έναν μόνο τομέα της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, με αποτέλεσμα να απουσιάζει από τη βιβλιογραφία μια συνεκτικότερη απεικόνιση του προφίλ των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι όλα τα προαναφερθέντα ευρήματα προκύπτουν από μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε αγγλόφωνα παιδιά κυρίως στις ΗΠΑ. Ωστόσο, είναι γενικά αποδεκτό ότι τόσο το γλωσσικό όσο και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου μεγαλώνουν τα παιδιά επιδρούν ποικιλοτρόπως στις διαφορετικές πτυχές της ανάπτυξης (Gardiner & Kosmitzki, 2011). Στη χώρα μας, από όσο γνωρίζουμε, οι ελάχιστες προσπάθειες εστιάζονται κυρίως στη σχέση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης με άλλους παράγοντες, για παράδειγμα με την ανάπτυξη του γραμματισμού (Ράλλη et al., 2017) ή με συγκεκριμένες διαταραχές όπως είναι η ΔΕΠΥ (Κουβαβά et al., 2016), ιδίως σε παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Ομοίως, ελάχιστες είναι οι μελέτες που διερευνούν τη σχέση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με τη γλωσσική ανάπτυξή τους, με τις περισσότερες μάλιστα να επικεντρώνονται σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Καρεφυλλίδου, 2009) ή Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) (Αντωνίου, 2015. Μανέτα et al., 2017). Από όσο γνωρίζουμε, υπάρχει μόνο μία μελέτη που διερεύνησε τη σχέση μεταξύ του γλωσσικού επιπέδου τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με παράγοντες της ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης σε μαθητές του δημοτικού (Ράλλη et al., παρών τόμος), ενώ η σχέση αυτή δεν έχει μέχρι στιγμής διερευνηθεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του γλωσσικού επιπέδου παιδιών προσχολικής ηλικίας και της ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προσαρμογής στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο κατά τους πρώτους μήνες της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, διερευνάται η σχέση του μεγέθους/εύρους του λεξιλογίου με την κοινωνική θέση των παιδιών μέσα στην τάξη, με παράγοντες που σχετίζονται με τη συναισθηματική τους ευεξία (φιλοκοινωνική συμπεριφορά και επικοινωνία, έλεγχος διάθεσης/αυθόρμητης συμπεριφοράς, προσοχή-συγκέντρωση, πρωτοβουλία), καθώς και με την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς (προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης).

Μέθοδος

Ερευνητικός σχεδιασμός

Για τη διεξαγωγή της έρευνας εφαρμόστηκε συγχρονικός σχεδιασμός. Μελετήθηκε η σχέση του εκφραστικού λεξιλογίου των παιδιών με τις ακόλουθες μεταβλητές της ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης: τον βαθμό δημοτικότητας μεταξύ των συμμαθητών τους, προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν (προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης) και τέσσερις παράγοντες που σχετίζονται με τη συναισθηματική τους ευεξία (φιλοκοινωνική συμπεριφορά και επικοινωνία, έλεγχο διάθεσης και αυθόρμητης συμπεριφοράς, προσοχή, συγκέντρωση και επιμονή, τέλος πρωτοβουλία).

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 118 παιδιά ηλικίας 4-5 ετών (57 αγόρια και 61 κορίτσια) με μητρική γλώσσα την ελληνική, τα οποία διήνυαν τους πρώτους μήνες φοίτησης στο νηπιαγωγείο (προνήπια). Όλα τα παιδιά, σύμφωνα με πληροφορίες που παρείχαν οι γονείς τους, ήταν υγιή, χωρίς διαγνωσμένη φυσική, αισθητηριακή ή νοητική αναπηρία. Τα δεδομένα προέρχονται από 17 τμήματα νηπιαγωγείων του νομού Έβρου.

Ψυχομετρικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων χορηγήθηκε στα παιδιά σε ατομική βάση η σταθμισμένη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (Βογινδρούκας et al., 2009). Αποτελεί την ελληνική εκδοχή του Word Finding Vocabulary Test (Renfrew, 1995), η οποία έχει ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της (Βογινδρούκας et al., 2009). Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας για το συγκεκριμένο δείγμα παιδιών ήταν αρκετά υψηλός (Cronbach's $\alpha = 0,88$).

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε κοινωνιογράμμα της τάξης τους (Κοινωνιομετρικό Τεστ, Frederickson, 2010. Moreno, 1951) για να διαπιστωθεί η κοινωνική θέση των συγκεκριμένων παιδιών στην ομάδα-τάξη.

Τέλος, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν δύο σταθμισμένα ερωτηματολόγια:

(α) τον Κατάλογο Ελέγχου Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία – ΚΕΣΠΗ-Α (Μανωλίτσης, 2013), ο οποίος αποτελεί την ελληνική εκδοχή του Preschool Behavior Checklist – PBCL (McGuire & Richman, 1988) και από τον οποίο προκύπτουν δεδομένα σχετικά με προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών. Ειδικότερα, αξιολογούνται σε δύο διακριτούς παράγοντες τα *προβλήματα εσωτερίκευσης* (φόβοι, απομόνωση, γκρίνια, σωματικές ενοχλήσεις, άγχος αποχωρισμού, ενούρηση κ.ά.) και τα *προβλήματα εξωτερίκευσης* (υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής, ανυπακοή, εκρήξεις θυμού, εριστικές τάσεις, δυσκολία τήρησης σειράς, χυδαιολογία, ψευδολογία κ.ά.). Ο κατάλογος περιλαμβάνει επίσης κάποιες μη ταξινομημένες συμπεριφορές (νωχελικότητα, ανορεξία, βουλιμία, στερεότυπες συνήθειες). Η εσωτερική συνέπεια του ΚΕΣΠΗ-Α με βάση το συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας αναδείχθηκε ικανοποιητική (Cronbach's $\alpha = 0,87$).

(β) την Κλίμακα Συναισθηματικής Ευεξίας Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας – ΣΕΠ (Μπάρδος & Πετρογιάννης, υπό έκδοση), από την οποία προκύπτουν δεδομένα σχετικά με τέσσερις βασικούς παράγοντες της ψυχικής ευεξίας των παιδιών (φιλοκοινωνική συμπεριφορά και επικοινωνία, έλεγχο διάθεσης και αυθόρμητης συμπεριφοράς, προσοχή, συγκέντρωση και επιμονή, πρωτοβουλία) (Πετρογιάννης & Μπάρδος, 2011). Η εσωτερική συνέπεια του ΣΕΠ για το δείγμα της παρούσας έρευνας αναδείχθηκε ικανοποιητική (Cronbach's $\alpha = 0,86-0,90$).

Διαδικασία

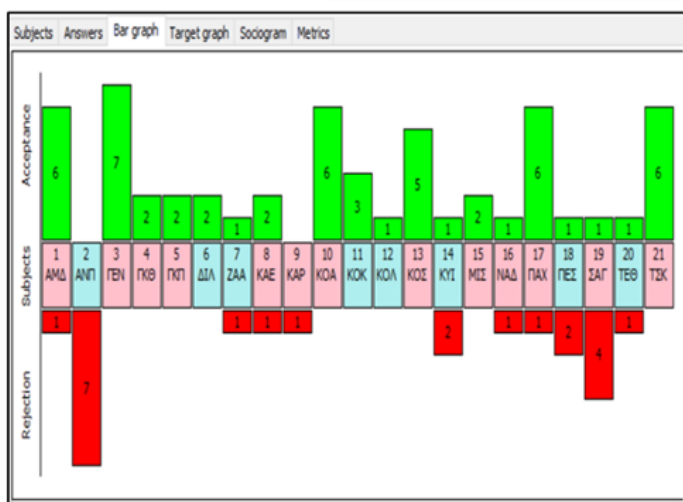
Μετά από αίτηση και χορήγηση άδειας για την υλοποίηση της έρευνας από το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενημερώθηκαν και συναίνεσαν οι διευθύντριες και οι εκπαιδευτικοί των νηπιαγωγείων και στη συνέχεια διασφαλίστηκε γραπτή συναίνεση από τους γονείς για συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε το Κοινωνιομετρικό Τεστ όχι μόνο στα παιδιά του δείγματος (προνήπια) αλλά σε όλα τα παιδιά κάθε τάξης ($N = 287$, νήπια και προνήπια) προκειμένου να καθοριστεί η θέση των παιδιών του δείγματος στο σύνολο των μαθητών κάθε τάξης. Μέσω ατομικών συνεντεύξεων ζητήθηκε από τα παιδιά να κατονομάσουν τρεις από τους/τις συμμαθητές/ριές τους που θα ήθελαν να έχουν φίλους/ες τους και τρεις από τους/τις συμμαθητές/ριές τους που δεν θα ήθελαν να έχουν φίλους/ες τους. Η χρονική διάρκεια της συγκεκριμένης δοκιμασίας διαρκούσε 5 λεπτά περίπου για κάθε παιδί.

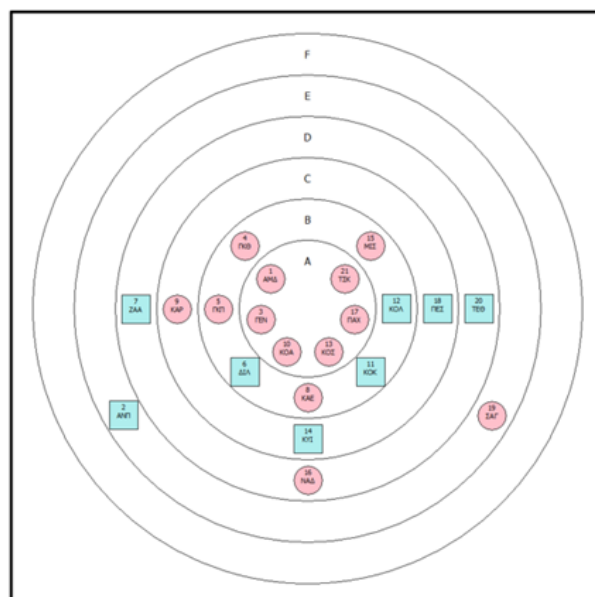
Οι απαντήσεις των παιδιών καταχωρίστηκαν σε ειδικό λογισμικό ανοικτού κώδικα για την ανάλυση κοινωνιομετρικών δεδομένων, το GroupDynamics (2016), και αναλύθηκαν σε πολλαπλά επίπεδα. Υπολογίστηκε ο αριθμός επιλογών και απορρίψεων που δέχτηκε κάθε παιδί (βλ. Εικόνα 1), και, με βάση αυτά τα στοιχεία, η κοινωνική θέση κάθε παιδιού στην τάξη (βλ. Εικόνα 2) καθώς και πολλοί άλλοι σύνθετοι δείκτες. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας αναλύθηκαν μόνο τα δεδομένα σχετικά με τη δημοτικότητα κάθε παιδιού. Ο σύνθετος αυτός κοινωνικός δείκτης υπολογίζεται λαμβάνοντας υπόψη ταυτόχρονα τον συνολικό αριθμό των επιλογών και απορρίψεων που δέχεται κάθε παιδί σε σχέση με αυτές που μπορεί να δεχθεί (ανάλογα με τον αριθμό των συμμαθητών του και τον αριθμό των επιλογών/απορρίψεων που δίνεται στον καθένα). Όσο περισσότερες επιλογές και λιγότερες απορρίψεις δέχεται ένα παιδί τόσο μεγαλύτερο δείκτη δημοτικότητας παρουσιάζει.

Στη συνέχεια, η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου χορηγήθηκε ατομικά στα παιδιά του δείγματος. Τους ζητήθηκε να κατονομάσουν 50 διαφορετικές λέξεις διαβαθμισμένης δυσκολίας που τους παρουσιάστηκαν διαδοχικά σε εικόνες. Η χρονική διάρκεια της συγκεκριμένης δοκιμασίας ήταν 10 λεπτά περίπου. Για κάθε ορθή απάντηση δόθηκε ένας βαθμός, με τη μέγιστη δυνατή βαθμολογία να είναι 50 βαθμοί. Ύστερα, υπολογίστηκε η εκατοστιαία κατάταξη κάθε παιδιού (percentile) με βάση τους παρεχόμενους πίνακες στάθμισης του εργαλείου.

Τέλος, τα δύο ψυχομετρικά ερωτηματολόγια (ΚΕΣΠΗ-Α και ΣΕΠ) παραδόθηκαν στις/στους νηπιαγωγούς και τους ζητήθηκε να τα συμπληρώσουν για κάθε παιδί και να τα επιστρέψουν εντός προθεσμίας 15-20 ημερών.



Εικόνα 1. Παράδειγμα γραφικής αναπαράστασης των επιλογών και των απορρίψεων που δέχθηκε κάθε παιδί από τους συμμαθητές του



Εικόνα 2. Παράδειγμα γραφικής αναπαράστασης της κοινωνικής θέσης κάθε μαθητή στην τάξη (με ροζ χρώμα αποτυπώνονται τα νήπια και με μπλε χρώμα τα προνήπια).

Αποτελέσματα

Με βάση τη μεταβλητή της επίδοσης των παιδιών στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, το δείγμα χωρίστηκε σε πέντε ομάδες, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

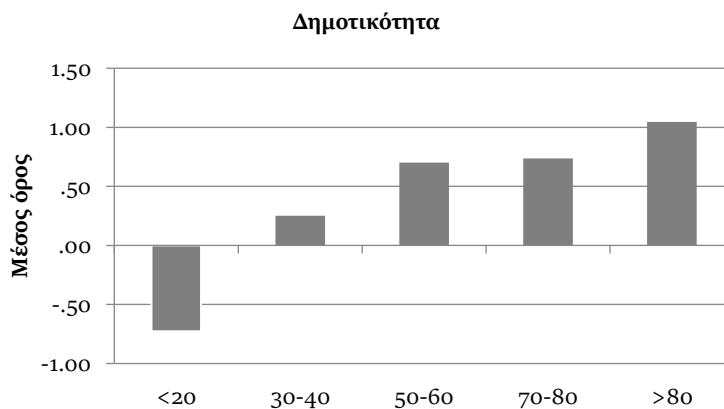
Κατανομή δείγματος ανά επίπεδο λεξιλογίου

Επίπεδο Λεξιλογίου (εκατοστημόρια)	N	%
< 20	22	18,6%
30-40	20	16,9%
50-60	20	16,9%
70-80	34	28,8%
> 80	22	18,6%
Σύνολο	118	100,0%

Αναλυτικότερα, η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τα παιδιά που έχουν σημαντικά ελλείμματα στο λεξιλόγιο (η βαθμολογία τους αντιστοιχεί σε εκατοστημόριο μικρότερο του 20). Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει τα παιδιά των εκατοστημορίων 30-40, η τρίτη αυτά των εκατοστημορίων 50-60, η τέταρτη και πολυπληθέστερη εκείνα των εκατοστημορίων 70-80, ενώ η πέμπτη ομάδα περιλαμβάνει τα παιδιά των οποίων η βαθμολογία ήταν ανώτερη αυτής του 80% του πληθυσμού στάθμισης.

Περιγραφικά αποτελέσματα

Δημοτικότητα σε σχέση με το λεξιλογικό επίπεδο των παιδιών. Στο Γράφημα 1 παρουσιάζεται ο μέσος όρος της δημοτικότητας των παιδιών ανά ομάδα λεξιλογίου.



Εκατοστημιακή κατάταξη με βάση το 'Λεξιλόγιο'
Γράφημα 1 Δημοτικότητα ανά λεξιλογικό επίπεδο

Διαπιστώνεται ότι η ομάδα παιδιών που παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στο λεξιλόγιο (εκατοστημιακή < 20) παρουσιάζει αντίστοιχα και τον χαμηλότερο δείκτη δημοτικότητας, ενώ μάλιστα αυτός αναδεικνύεται αρνητικός (περισσότερες απορρίψεις από επιλογές). Από την άλλη, όσο αυξάνεται η λεξιλογική ικανότητα αυξάνεται και ο δείκτης δημοτικότητας.

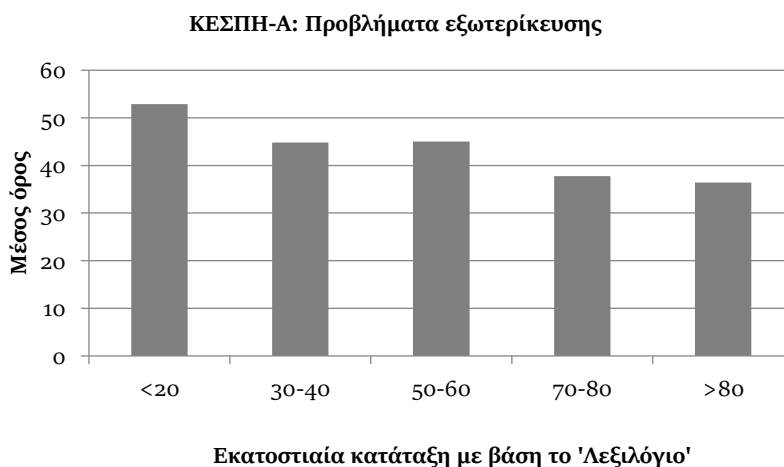
Προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με το λεξιλογικό επίπεδο των παιδιών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αποτελέσματα σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς (προβλήματα εσωτερικής και εξωτερικής) που παρουσιάζουν τα παιδιά ανάλογα με το λεξιλογικό τους επίπεδο.



Εκατοστημιακή κατάταξη με βάση το 'Λεξιλόγιο'

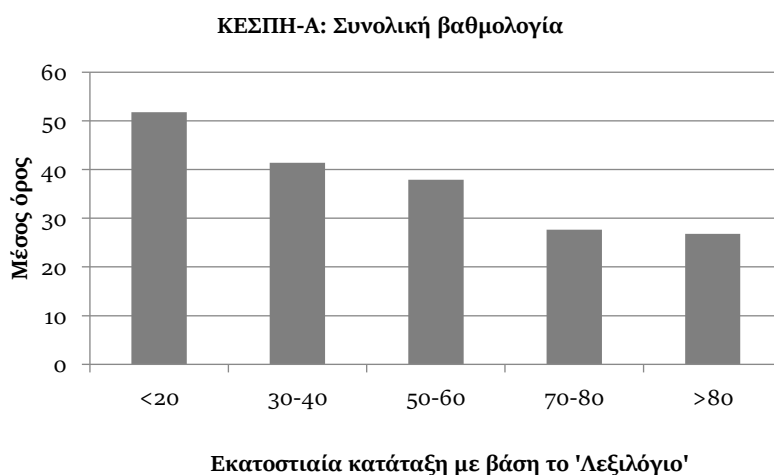
Γράφημα 2 Προβλήματα εσωτερικής ανά λεξιλογικό επίπεδο

Στο Γράφημα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι στα εκατοστημιακά του ΚΕΣΠΗ-Α για τον παράγοντα προβλήματα εσωτερικής ανά ομάδα παιδιών. Όπως φαίνεται, τα παιδιά των οποίων το λεξιλόγιο κυμαίνεται σε χαμηλότερα εκατοστημιακά παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα εσωτερικής (μεγαλύτερη βαθμολογία στο ΚΕΣΠΗ-Α). Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι τα παιδιά με σημαντικές γλωσσικές δυσκολίες παρουσιάζουν συχνότερα φοβίες, σωματικές ενοχλήσεις, άγχος αποχωρισμού κ.ά. έναντι των παιδιών με πιο αναπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες.



Γράφημα 3 Προβλήματα εξωτερίκευσης ανά λεξιλογικό επίπεδο

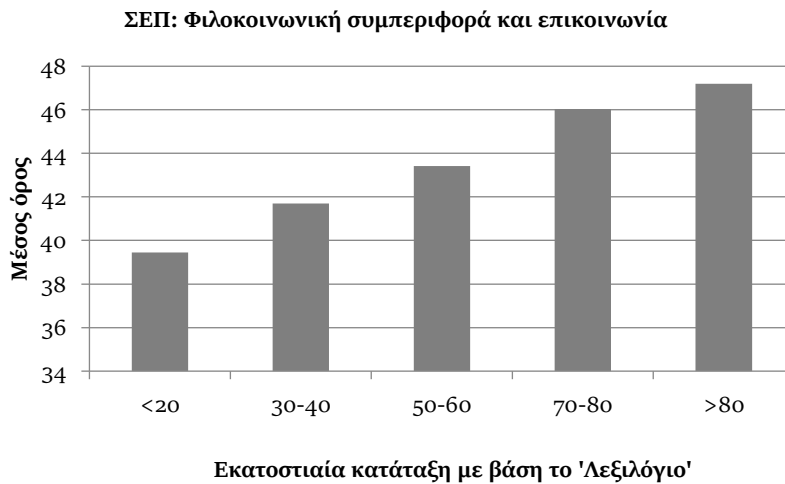
Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και για τον παράγοντα *προβλήματα εξωτερίκευσης* (βλ. Γράφημα 3). Τα παιδιά που συγκέντρωσαν την υψηλότερη βαθμολογία σε προβλήματα εξωτερίκευσης (επιθετικές συμπεριφορές, δυσκολία συνύπαρξης και μοιράσματος κ.ά.) είναι τα παιδιά που κατατάχθηκαν στα χαμηλά εκατοστημόρια ως προς το εκφραστικό λεξιλόγιο.



Γράφημα 4 Συνολική βαθμολογία στο ΚΕΣΠΗ-Α ανά λεξιλογικό επίπεδο

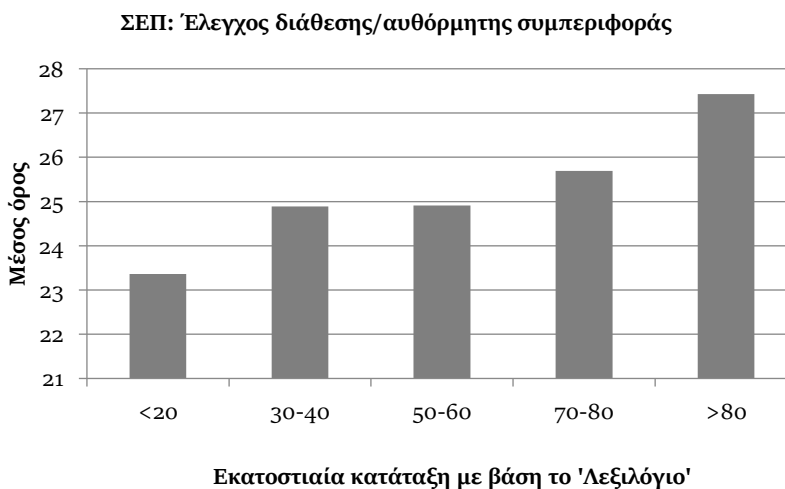
Τέλος, στο Γράφημα 4 παρουσιάζεται η κατάταξη των παιδιών με βάση τη συνολική βαθμολογία στο ΚΕΣΠΗ-Α, η οποία περιλαμβάνει τα προβλήματα εσωτερίκευσης, τα προβλήματα εξωτερίκευσης και κάποιες μη ταξινομημένες συμπεριφορές (όπως νωχελικότητα, ανορεξία, βουλμία και στερεότυπες συνήθειες). Όπως και στα επιμέρους αποτελέσματα, τα παιδιά της πρώτης ομάδας σημείωσαν τα περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ ο συνολικός μέσος όρος ανά ομάδα μειώνεται όσο αυξάνεται το επίπεδο του λεξιλογίου.

Συναισθηματική ευεξία σε σχέση με το λεξιλογικό επίπεδο των παιδιών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αποτελέσματα σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με τη συναισθηματική ευεξία των παιδιών (φιλοκοινωνική συμπεριφορά και επικοινωνία, έλεγχο διάθεσης/αυθόρμητης συμπεριφοράς, προσοχή-συγκέντρωση-επιμονή και πρωτοβουλία), όπως εκτιμήθηκαν με το ΣΕΠ σε σχέση με το γλωσσικό τους επίπεδο.



Γράφημα 5 Φιλοκοινωνική συμπεριφορά και επικοινωνία ανά λεξιλογικό επίπεδο

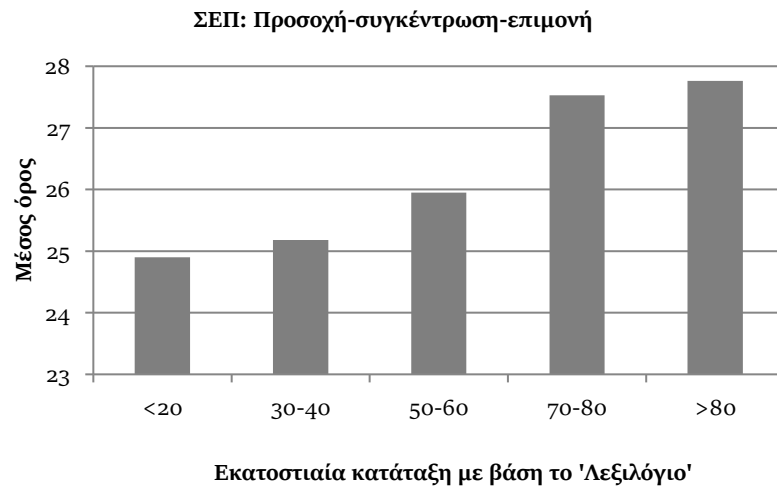
Στο Γράφημα 5 αποτυπώνεται ο μέσος όρος της βαθμολογίας των παιδιών ως προς τον παράγοντα *φιλοκοινωνική συμπεριφορά και επικοινωνία* της κλίμακας ΣΕΠ ανά επίπεδο λεξιλογίου. Φαίνεται ότι τα παιδιά της ομάδας με το χαμηλότερο μέγεθος λεξιλογίου έχουν και χαμηλό μέσο όρο στη βαθμολογία του ΣΕΠ, ενώ όσο αυξάνονται οι γλωσσικές επιδόσεις των παιδιών αυξάνεται και η βαθμολογία στη φιλοκοινωνική συμπεριφορά.



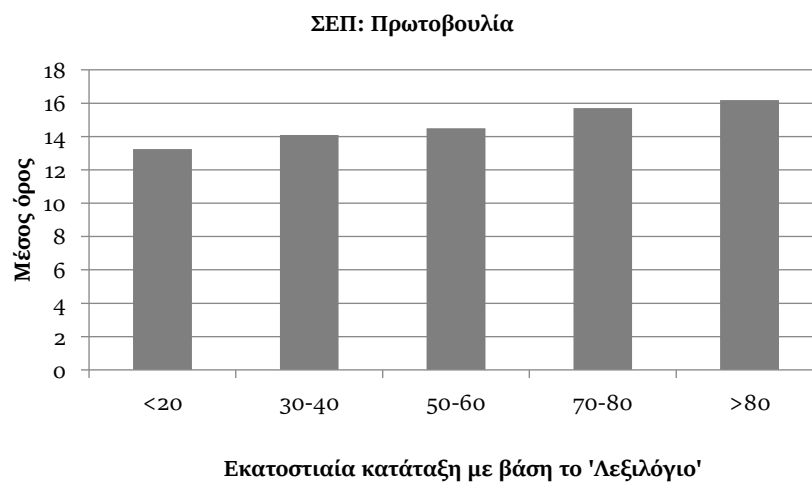
Γράφημα 6 Έλεγχος διάθεσης/αυθόρμητης συμπεριφοράς ανά λεξιλογικό επίπεδο

Αντίστοιχα αναδείχθηκαν τα αποτελέσματα για τον παράγοντα *έλεγχος διάθεσης/αυθόρμητης συμπεριφοράς* του ΣΕΠ (βλ. Γράφημα 6). Τα παιδιά με πιο αναπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες φαίνεται να επιτυγχάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον έλεγχο της διάθεσης και της αυθόρμητης συμπεριφοράς τους. Στο Γράφημα 7 παρουσιάζεται ο μέσος όρος βαθμολογίας των παιδιών για τον παράγοντα προσοχή, συγκέντρωση και επιμονή του ΣΕΠ.

Παρόμοια αποτελέσματα διακρίνονται και στον παράγοντα πρωτοβουλία της Κλίμακας ΣΕΠ (βλ. Γράφημα 8). Διαπιστώνεται ότι όσο χαμηλότερες είναι οι λεξιλογικές επιδόσεις των παιδιών τόσο χαμηλότερη είναι και η βαθμολογία στον παράγοντα πρωτοβουλία.



Γράφημα 7 Προσοχή-συγκέντρωση-επιμονή ανά λεξιλογικό επίπεδο



Γράφημα 8 Πρωτοβουλία ανά λεξιλογικό επίπεδο

Επίδραση της γλώσσας στο ψυχοκοινωνικό προφίλ των παιδιών

Αφού διαπιστώθηκε ότι οι ψυχοκοινωνικές μεταβλητές που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα παρουσιάζουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ τους (βλ. Πίνακα 2), προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών, όπως μετρήθηκε μέσω του μεγέθους του εκφραστικού τους λεξιλογίου, επιδρά σημαντικά στο γενικότερο ψυχοκοινωνικό προφίλ τους, πραγματοποιήθηκε μια πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA). Ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίστηκε η επίδοση των παιδιών στη δοκιμασία λεξιλογίου (η κατάταξή τους στις ανωτέρω πέντε ομάδες) και εξαρτημένες μεταβλητές οι ψυχοκοινωνικές μεταβλητές (δημοτικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς και οι τέσσερις παράγοντες ψυχικής ευεξίας). Καταγράφηκε ομοιογένεια συνδιακυμάνσεων και διακυμάνσεων με βάση τις δοκιμασίες του Box ($p < 0,05$) και του Levene ($p < 0,05$).

Η ανάλυση έδειξε σημαντική επίδραση του λεξιλογικού επιπέδου των παιδιών στο γενικό ψυχοκοινωνικό προφίλ τους, με μεσαίο μέγεθος επίδρασης [$F(20, 345) = 1854, p = 0,015 < 0,05, \Lambda = 0,713, \eta^2_p = 0,083$]. Περαιτέρω μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης έδειξαν ότι η επίδραση αυτή οφείλεται κατά κύριο λόγο στη σημαντική επίδραση του λεξιλογικού επιπέδου των παιδιών στη φιλοκοινωνική συμπεριφορά και επικοινωνία [$F(4, 108) = 3740, p = 0,007 < 0,05, \eta^2_p = 0,122$], στην πρωτοβουλία [$F(4, 108) = 4123, p = 0,004 < 0,05, \eta^2_p = 0,132$], στον έλεγχο διάθεσης και αυθόρμητης συμπεριφοράς [$F(4, 108) = 2404, p = 0,048 < 0,05, \eta^2_p = 0,82$] και στα προβλήματα συμπεριφοράς [$F(4, 108) = 3319, p = 0,013 < 0,05, \eta^2_p = 0,109$], ενώ η επίδρασή του στις μεταβλητές προσοχή-συγκέντρωση-επιμονή και δημοτικότητα δεν αναδείχθηκε σημαντική ($p > 0,05$).



Πίνακας 2

Διασυσχετίσεις μεταξύ των ψυχοκοινωνικών μεταβλητών (παράγοντες ψυχικής ευεξίας, προβλήματα συμπεριφοράς, εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης, δημοτικότητα) και του λεξιλογικού επιπέδου

	Επίπεδο Λεξιλογίου	ΣΕΠ: Φιλοκοινωνική Συμπεριφορά, Επικοινωνία	ΣΕΠ: Έλεγχος Διάθεσης/ Συμπεριφοράς	ΣΕΠ: Προσοχή, Συγκέντρωση, Επιμονή	ΣΕΠ: Πρωτοβουλία	ΚΕΣΠΗ-Α Προβλήματα Εσωτερίκευσης	ΚΕΣΠΗ-Α: Προβλήματα Εξωτερίκευσης
ΣΕΠ: Φιλοκοινωνική Συμπεριφορά, Επικοινωνία	0,354**						
ΣΕΠ: Έλεγχος Διάθεσης/ Συμπεριφοράς	0,261**	0,679**					
ΣΕΠ: Προσοχή, Συγκέντρωση, Επιμονή	0,234*	0,604**	0,814**				
ΣΕΠ: Πρωτοβουλία	0,351**	0,826**	0,558**	0,638**			
ΚΕΣΠΗ-Α Προβλήματα Εσωτερίκευσης	-0,204*	-0,567**	-0,381**	-0,458**	-0,591**		
ΚΕΣΠΗ-Α: Προβλήματα Εξωτερίκευσης	-0,273**	-0,299**	-0,580**	-0,497**	-0,199*	0,342**	
Δημοτικότητα	0,195*	0,188*	0,321**	0,349**	0,143	-0,205*	-0,413**

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης προκύπτει μια σημαντική σχέση μεταξύ του γλωσσικού επιπέδου των παιδιών προσχολικής ηλικίας, όπως μετρήθηκε μέσω της εκτίμησης του εκφραστικού τους λεξιλογίου, με διάφορες διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής τους προσαρμογής. Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι όσο χαμηλότερο είναι το λεξιλογικό επίπεδο των παιδιών τόσο πιο πιθανό είναι να παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, να υστερούν σε παράγοντες που σχετίζονται με την ψυχική τους ευεξία και να μην είναι πολύ δημοφιλή στους συμμαθητές τους.

Ειδικότερα, ως προς τη σχέση μεταξύ του λεξιλογικού επιπέδου και των προβλημάτων συμπεριφοράς, διαπιστώθηκε μια άμεση επίδραση του γλωσσικού επιπέδου των παιδιών στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς (εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης). Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με προγενέστερα ευρήματα τα οποία, αν και πολύ περιορισμένα, παρέχουν ενδείξεις για τον υψηλό βαθμό συννοσηρότητας μεταξύ γλωσσικών καθυστερήσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς (Curtis et al., 2017). Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι τα ευρήματα αυτά αφορούσαν σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας ή αποκλειστικά παιδιά με κάποια διαγνωσμένη γλωσσική διαταραχή (π.χ. Brownlie et al., 2004. Conti-Ramsden, & Botting, 2008. Chow & Wehby, 2017. Marton et al., 2005. McCabe & Meller, 2004. Ράλλη et al., παρών τόμος). Ακόμα και κάποιες διαθέσιμες διαχρονικές εργασίες που περιλαμβάνουν στο δείγμα τους παιδιά προσχολικής ηλικίας (π.χ. Menting et al., 2011) δεν αναφέρουν αναλυτικά τα αποτελέσματα που αφορούν στις ηλικίες αυτές.

Ως προς τη σημαντική συσχέτιση του λεξιλογικού επιπέδου των παιδιών με τους τέσσερις σημαντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ψυχική ευεξία, όπως μελετήθηκαν στην παρούσα μελέτη, αλλά και την άμεση επίδραση της λεξιλογικής ανάπτυξης στους παράγοντες *φιλοκοινωνική συμπεριφορά και επικοινωνία, πρωτοβουλία και έλεγχος διάθεσης και αυθόρμητης συμπεριφοράς*, αυτοί οι παράγοντες έχουν μελετηθεί σε ελάχιστο βαθμό στην ελληνική βιβλιογραφία, ενώ έχουν συσχετιστεί κυρίως με τη σχολική επίδοση, τις μαθησιακές δυσκολίες, την ανάπτυξη του γραμματισμού και τις ψυχικές διαταραχές παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας ή των γονέων τους (π.χ. Ευαγγελάτου, 2017. Καρέλα, 2017. Παπακωνσταντινοπούλου, 2018. Ράλλη et al., 2017). Από την άλλη πλευρά, στη διεθνή βιβλιογραφία οι ερευνητές ασχολούνται κυρίως με την περιγραφή και την κατηγοριοποίηση των παραγόντων της ψυχικής ευεξίας αλλά και με την ψυχική κατάσταση γονέων των οποίων τα παιδιά έχουν διαγνωστεί με κάποια διαταραχή ή χρόνια ασθένεια (π.χ. Horton & Wallander, 2001. Li et al., 2015. Lloyd & Hasting, 2009. Mandlenco & Peery, 2000). Κατά συνέπεια, από όσο γνωρίζουμε, δεν υπάρχουν διαθέσιμα συγκριτικά δεδομένα στη βιβλιογραφία.

Τα λεξιλογικά ελλείμματα και οι λεξιλογικές δυσκολίες, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, φαίνεται να σχετίζονται επίσης με δυσκολίες των παιδιών στις κοινωνικές τους σχέσεις, όπως αυτές αποτυπώθηκαν μέσω του δείκτη δημοτικότητας. Μολονότι η επίδραση του λεξιλογικού επιπέδου στον βαθμό δημοτικότητας δεν αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική, συνεπώς δεν μπορούμε να συναγάγουμε αιτιώδη σχέση, διαπιστώθηκε μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα πορίσματα προγενέστερων μελετών οι οποίες διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων σε παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας καθώς και σε παιδιά με διαγνωσμένες διαταραχές (π.χ. ειδική/αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή, επικοινωνιακές διαταραχές κ.ά.) (π.χ. Bonica et al., 2003. Conti-Ramsden & Botting, 2004, 2008. Geiger, 2010. Guralnick et al., 2009). Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, αν και έχουν μελετηθεί οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων σε διάφορες ηλικίες (π.χ. Στατήρη & Ανδρέου, 2017), όπως προαναφέρθηκε, οι μελέτες που εστιάζουν στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της γλωσσικής ανάπτυξης και του κοινωνικού προφίλ παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι ελάχιστες, ενώ ασχολούνται ειδικότερα με παιδιά με διαγνωσμένα γλωσσικά ελλείμματα (ΔΕΠΥ, αυτισμό, αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή κ.ά.) (π.χ. Αντωνίου, 2015. Κουβαβά et al., 2016) ή με μεγαλύτερα παιδιά σχολικής ηλικίας (Ράλλη et al., παρών τόμος). Από όσο γνωρίζουμε, τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία δεν έχει ερευνηθεί η σχέση μεταξύ του γλωσσικού επιπέδου και της κοινωνικότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας που δεν είναι διαγνωσμένα με κάποια αναπτυξιακή διαταραχή.

Επίσης, από όσο γνωρίζουμε, είναι η πρώτη φορά που το κοινωνικό προφίλ των παιδιών αξιολογείται σε σχετική μελέτη μέσω κοινωνιομετρικού τεστ.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο δείγμα της παρούσας εργασίας δεν επιλέχθηκαν παιδιά που έχουν ήδη κάποια διάγνωση για γλωσσική καθυστέρηση ή διαταραχή όπως σε προγενέστερες μελέτες (π.χ. Conti-Ramsden et al., 2009. Whitehouse et al., 2009). Από τις επιδόσεις τους στη δοκιμασία του λεξιλογίου, ωστόσο, φάνηκε ότι κάποια εξ αυτών είχαν σημαντικά ελλείμματα στη γλώσσα. Έτσι, μέσα από τα αποτελέσματα αφενός επιβεβαιώθηκαν κάποια προγενέστερα ευρήματα σχετικά με τα κοινωνικά ελλείμματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας με γλωσσικά ελλείμματα, ταυτόχρονα δε καλύφθηκε επαρκέστερα το φάσμα των γλωσσικών ικανοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Από τα δεδομένα αυτά προέκυψε το εύρημα ότι όσο πιο υψηλό είναι το λεξιλογικό επίπεδο των παιδιών τόσο φαίνεται να ενισχύεται το ψυχοκοινωνικό τους προφίλ, ενώ ενισχύθηκε η άποψη ότι η ανάπτυξη της γλώσσας – όπως μετρήθηκε μέσω της ανάπτυξης του λεξιλογίου στην παρούσα μελέτη – επιδρά σε πολλές διαστάσεις της ψυχολογικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Ένα σημαντικό ζήτημα που συχνά παραβλέπεται στη σχετική με τις επιπτώσεις των γλωσσικών διαταραχών βιβλιογραφία είναι ότι πολύ δύσκολα μπορούμε να συναγάγουμε αιτιώδη σχέση μεταξύ των γλωσσικών ελλειμμάτων/δυσκολιών και ελλειμμάτων που παρουσιάζονται σε άλλους τομείς της ανάπτυξης, δεδομένων των αναμενόμενων πολυσήμαντων και δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ όλων των συνιστωσών της ανάπτυξης. Με άλλα λόγια, η γλώσσα και η ευρύτερη συμπεριφορά και κοινωνική λειτουργία των παιδιών αποτελούν αλληλένδετες διαστάσεις της ανάπτυξης, όπου κάθε έλλειμμα σε οποιονδήποτε τομέα είναι αναμενόμενο να επηρεάζει όλους τους υπόλοιπους (Karousou, 2014). Έτσι, κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι, για παράδειγμα, αφενός τα παιδιά με γλωσσικά ελλείμματα μπορεί να δυσκολεύονται να κάνουν κοινωνικές/φιλικές σχέσεις ή να εκφραστούν με κατάλληλους, κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους, αλλά, με τη σειρά της, η απουσία κοινωνικών σχέσεων και συχνών αλληλεπιδράσεων επιδρά αρνητικά στη γλωσσική ανάπτυξη των μικρών παιδιών.

Σημειώνεται ότι στα δεδομένα που έχουμε συλλέξει εκκρεμούν σύνθετες αναλύσεις που θα προσπαθήσουν να διερευνήσουν περαιτέρω τις πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των προαναφερόμενων παραγόντων. Σε εξέλιξη βρίσκεται επίσης η διαχρονική παρακολούθηση των ίδιων παιδιών και η αξιολόγησή τους έναν χρόνο αργότερα με στόχο τη διερεύνηση της αναπτυξιακής πορείας και εξέλιξης των σχέσεων γλώσσας και ψυχοκοινωνικού προφίλ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anthony, J. L., Aghara, R. G., Dunkelberger, M. J., Anthony, T. I., Williams, J. M., & Zhang, Z. (2011). What factors place children with speech sound disorders at risk for reading problems? *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 146–160. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0053\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0053))
- Αντωνίου, Α. (2015). *Γλωσσικές δεξιότητες παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ)* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.
- Archibald, L. M. D., Joannis, M., & Edmunds, A. (2011). Specific language or working memory impairments: A small scale observational study. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(3), 294–312. <https://doi.org/10.1177/0265659010396779>
- Bashir, A. S., & Scavuzzo, A. (1992). Children with language disorders: Natural history and academic success. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 53–70. <https://doi.org/10.1177/002221949202500109>
- Beitchman, J. H., Brownlie, E. B., Inglis, A., Wild, J., Ferguson, B., Schachter, D., Lancee, W., Wilson, B., & Mathews, R. (1996). Seven-year follow-up of speech/language impaired and control children: Psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 37(8), 961–970. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01493.x>

- Beitchman, J. H., Nair, R., Clegg, M., Ferguson, B., & Patel, P. G. (1986). Prevalence of psychiatric disorders in children with speech and language disorders. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(4), 528–535. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(10\)60013-1](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(10)60013-1)
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Brownlie, E. B., Walters, H., Inglis, A., & Lancee, W. (1996). Long-term consistency in speech/language profiles: II. Behavioral, emotional, and social outcomes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(6), 815–825. <https://doi.org/10.1097/00004583-199606000-00022>
- Bishop, D., & Clarkson, B. (2003). Written language as a window into residual language deficits: A study of children with persistent and residual speech and language impairments. *Cortex*, 39(2), 215–237. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70106-0](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70106-0)
- Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου*. Γλαύκη.
- Bonica, C., Arnold, D. H., Fisher, P. H., Zeljo, A., & Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development*, 12(4), 551–562. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00248>
- Botting, N., Simkin, Z., & Conti-Ramsden, G. (2006). Associated reading skills in children with a history of Specific Language Impairment (SLI). *Reading and Writing*, 19(1), 77–98. <https://doi.org/10.1007/s11145-005-4322-4>
- Brownlie, E. B., Beitchman, J. H., Escobar, M., Young, A., Atkinson, A., Johnson, C., Wilson, B., & Douglas, L. (2004). Early language impairment and young adult delinquent and aggressive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 453–467. <https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000030297.91759.74>
- Bruce, B., & Hansson, K. (2011). Promoting peer interaction. In T. Williams (Ed.) *Autism spectrum disorders – From genes to environment* (pp. 313–328). InTech Publications. <https://doi.org/10.5772/20034>
- Cantwell, D. P., Baker, L., & Washington, D. C. (1991). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). *Psychiatric and developmental disorders in children with communication disorder*. American Psychiatric Association.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. A. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1142–1157. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/093\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093))
- Chow, J. C., & Wehby, J. H. (2016). Associations between language and problem behavior: A systematic review and correlational meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 61–82. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9385-z>
- Chow, J. C., & Wehby, J. H. (2017). Profiles of problem behavior in children with varying language ability. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. <https://doi.org/10.1177/1063426617733714>
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47(1), 145–161. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/013\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/013))
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 516–525. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01858.x>
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z., & Knox, E. (2009). Specific Language Impairment and school outcomes. I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44(1), 15–35. <https://doi.org/10.1080/13682820801921601>
- Conti-Ramsden, G., Mok, P. L. H., Pickles, A., & Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of Specific Language Impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research Developmental Disabilities*, 34, 4161–4169. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.08.043>
- Curtis, P. R., Estabrook, R., Kaiser, A. P., & Roberts, M. Y. (2017). The longitudinal effects of early language intervention on children’s problem behaviors. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/cdev.12942>
- Déak, G. O. (2014). Interrelationship of language and cognitive development. In P. J. Brooks & V. Kempe (Eds.), *Encyclopedia of language development* (pp. 284–291). SAGE Publications.
- El Sady, S. R., Nabeih, A. A.-S., Mostafa, E. M. A., & Sadek, A. A. (2013). Language impairment in attention deficit hyperactivity disorder in preschool children. *The Egyptian Journal of Medical Human Genetics*, 14, 383–389. <https://doi.org/10.1016/j.ejmhg.2013.05.001>

- Ευαγγελάτου, Π. Σ. (2017). *Θετικά συναισθήματα και ψυχική ανθεκτικότητα γονέων παιδιών με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Frederickson, N. (2010). Sociometric methods. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.). *The Corsini encyclopedia of psychology*. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0926>
- Gardiner, H. W., & Kosmitzki, C. (2011). Culture, language and cognition. In *Lives across cultures: Cross-cultural human development* (pp. 121–148). Allyn & Bacon.
- Geiger, B. M. (2010). *Peer acceptance in young children with and without communication disorders* [Unpublished master's thesis]. College of Communication and Information, Florida.
- GroupDynamics [Computer software] (2016). Version 1.3.5. Ανακτήθηκε από <https://sourceforge.net/projects/groupdynamics/>
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, G. M., & Kinnish, K. (2009). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Society for Research in Child Development*, 67(2), 471–489. <https://doi.org/10.2307/1131827>
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127–155. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.1.127>
- Horton, T. V., & Wallander, J. L. (2001). Hope and social support as resilience factors against psychological distress of mothers who care for children with chronic physical conditions. *Rehabilitation Psychology*, 46(4), 382–399. <https://doi.org/10.1037/0090-5550.46.4.382>
- Howlin, P., Mawhood, L., & Rutter, M. (2000). Autism and developmental receptive language disorder – a follow-up comparison in early adult life. II: Social, behavioural, and psychiatric outcomes. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 41(5), 561–578. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00643>
- Johnson, C. J., Beitchman, J. H., & Browlie, E. B. (2010). Twenty-year follow-up of children with and without speech-language impairments. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 51–65. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009\)08-0083](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009)08-0083)
- Καρέλα, Χ. (2017). *Ψυχική ανθεκτικότητα σε παιδιά διαζευγμένων οικογενειών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας: Επαγγελματικοί και προστατευτικοί παράγοντες* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καρεφυλλίδου, Χ. Ν. (2009). *Η κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας (παρομοίωση, μεταφορά) από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα και από παιδιά με τυπική γλωσσική ανάπτυξη* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Καρούσου, Α. (2017). Η γλωσσική αξιολόγηση κατά τη βρεφική και την προσχολική ηλικία. Στο Ο. Παληκάρα & Α. Ράλλη (Επιμ.), *Ειδική γλωσσική διαταραχή: Οριοθέτηση, αξιολόγηση και παρέμβαση* (σελ. 1–25). Gutenberg.
- Karousou, A. (2014). Aprender la forma de las palabras: El proceso en su complejidad [Μαθαίνοντας τη μορφή των λέξεων: Μια πολύπλοκη διεργασία]. Στο N. Caparrós & R. Cruz Roche (Επιμ.), *Viaje a la complejidad [Ταξίδι στην πολυπλοκότητα]* 4, 342–351. Biblioteca Nueva.
- Κουβαβά, Σ., Αντωνοπούλου, Α., & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2016). Φιλικές σχέσεις μαθητών με και χωρίς Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) στο δημοτικό σχολείο. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(2), 276–290. <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.8577>
- Leonard, L. B., Weismer, S. E., Miller, C. A., Francis, D. J., Tomblin, J. B., & Kail, R. V. (2007). Speed of processing, working memory, and language impairment in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 408–428. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007\)029](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007)029)
- Li, X., Chi, P., Sherr, L., Cluver, L., & Stanton, B. (2015). Psychological resilience among children affected by parental HIV/AIDS: A conceptual framework. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 3(1), 217–235. <https://doi.org/10.1080/21642850.2015.1068698>
- Lloyd, T. J., & Hasting, R. (2009). Hope as a psychological resilience factor in mothers and fathers of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(12), 957–968. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01206.x>
- Lynam, D., Moffitt, T. E., & Stouthamer-Loeber, M. (1993). Explaining the relation between IQ and delinquency: Class, race, test motivation, school failure, or self-control? *Journal of Abnormal Psychology*, 102(2), 187–196. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.102.2.187>

- Mandleco, B. L., & Peery, C. (2000). An organizational framework for conceptualizing resilience in children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 13(3), 99–111. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2000.tb00086.x>
- Μανέτα, Α., Χαριτάκη, Γ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2017). Διερεύνηση της γλωσσικής επάρκειας παιδιού προσχολικής ηλικίας με διαταραχή αυτιστικού φάσματος: Μια μελέτη περίπτωσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 613–629. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1775>
- Μανωλίτσης, Γ. (2005). *Κατάλογος ελέγχου για την ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία*. Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία.
- Marton, K., Abramoff, B., & Rosenweig, S. (2005). Social cognition and language in children with Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38, 143–162. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2004.06.003>
- McArthur, G., Atkinson, C., & Ellis, D. (2009). Atypical brain responses to sounds in children with specific language and reading impairments. *Developmental Science*, 12(5), 768–783. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00804.x>
- McCabe, P. C., & Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), 313–321. <https://doi.org/10.1002/pits.10161>
- McGuire, J., & Richman, N. (1988). *Preschool behavior Checklist (PBCL)*. Academic Therapy Publications.
- Menting, B., van Lier, P. A. C., & Koot, H. M. (2011). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 72–79. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02279.x>
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 142–154. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/014\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/014))
- Montgomery, J. W., & Evans, J. L. (2009). Complex sentence comprehension and working memory in children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 52(2), 269–288. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0116\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0116))
- Moreno, J. V. (1951). *Sociometry, experimental method and the science of society: An approach to a new political orientation*. Beacon House.
- Μπάρδος, Α., & Πετρογιάννης, Κ. (υπό έκδοση). *Κλίμακα Συναισθηματικής Ευεξίας Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας – ΣΕΠ*.
- Nickisch, A., & von Kries, R. (2009). Short-term memory (STM) constraints in children with Specific Language Impairment (SLI): Are there differences between receptive and expressive SLI? *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 52(3), 578–595. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0150\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0150))
- Nilsson, K. K., & López, K. J. (2015). Theory of mind in children with specific language impairment: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 87(1), 143–153. <https://doi.org/10.1111/cdev.12462>
- Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2018). *Η ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών σχολικής ηλικίας και η διαφοροποίησή τους ως προς τον παράγοντα μαθησιακές δυσκολίες (ND 44131) [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών]*. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Πετρογιάννης, Κ., & Μπάρδος, Α. (2011). Η ανάπτυξη της κλίμακας Συναισθηματικής Ευεξίας Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. Στο Π. Γιαβρίμης, Ευ. Παπάνης, & Α. Βίκη (Επιμ.), *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή* (τ. II, σελ. 263–288). Αφοί Κυριακίδη.
- Preston, J., & Edwards, M. L. (2010). Phonological awareness and types of sound errors in preschoolers with speech sound disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(1), 44–60. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/09-0021\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/09-0021))
- Ράλλη, Α., Ανταράκη, Η., & Καραγιαννοπούλου, Δ. (2017). Η σχέση μεταξύ των γλωσσικών και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών: Εκπαιδευτικές προεκτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 5(1), 84–96. <http://dx.doi.org/10.12681/ppiej.10756>
- Ράλλη, Α., Καζάλη, Έ., & Καρατζά, Ε. (παρών τόμος). Προφορικός λόγος και ψυχοκοινωνική προσαρμογή: Δεδομένα από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας με διαφορετικά αναπτυξιακά γλωσσικά προφίλ.
- Renfrew, C. E. (1995). *Word Finding Vocabulary Test*. Speechmark.
- Rescorla, L., Almqvist, F., Bird, H., Dobrean, A., Erol, N., Hanessdottir, H., Lambert, M. C., Minaei, A., Novik, T. S., Roussos, A., Simsek, Z., Weintraub, S., Wolanczyk, T., Zukauskienė, R., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Dumenci, L., Bilenberg, N., Broberg, A., Dopfner, M., Fornas, M., Kanbayasi, Y., Leung, P., Mulatu, M. S., Oh,

- K.-J., Sawyer, M., Steinhausen, H.-C., Metzke, C. W., Zilber, N., & Verhulst, F. (2007). Epidemiological comparisons of problems and positive qualities reported by adolescents in 24 countries. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*(2), 351–358. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.2.351>
- Rice, M. L., Sell, M. A., & Hadley, P. A. (1991). Social interactions of speech and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research, 34*, 1299–1307. <https://doi.org/10.1044/jshr.3406.1299>
- Rvachew, S. (2007). Phonological processing and reading in children with speech sound disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology, 16*, 260–270. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2007/030\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2007/030))
- Silva, P. A., McGee, R., & Williams, S. M. (1983). Developmental language delay from three to seven years and its significance for low intelligence and reading difficulties at age seven. *Developmental Medicine and Child Neurology, 25*(6), 783–793. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1983.tb13847.x>
- Στατήρη, Β., & Ανδρέου, Ε. (2017). Οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική θέση και το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 5*(2), 1–26. <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.11353>
- Stern, L. M., Connell, T. M., Lee, M., & Greenwood, G. (1995). The Adelaide preschool language unit: Results of follow-up. *Journal Pediatrics and Child Health, 31*(3), 207–212. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.1995.tb00787.x>
- Wellman, R. L., Lewis, B. A., Freebairn, L. A., Avrich, A. A., Hansen, A. J., & Stein, C. M. (2011). Narrative ability of children with speech sound disorders and the prediction of later literacy skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 42*(2), 561–579. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0038\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0038))
- Whitehouse, A. J. O., Line, E. A., Watt, H. J., & Bishop, D. V. M. (2009). Qualitative aspects of developmental language impairment relate to language and literacy outcome in adulthood. *International Journal of Language and Communication Disorders, 44*(4), 489–510. <https://doi.org/10.1080/13682820802708080>
- Young, A. R., Beitchman, J. H., Johnson, C., Douglas, L., & Atkinson, L. (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(5), 635–645. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00052>

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ | RESEARCH PAPER

The relationship between preschoolers' lexical development and their psychosocial profile

Fanny MOKAITI¹, Alexandra KAROUSOU¹¹Department of Education Sciences in Early Childhood, Democritus University of Thrace

KEYWORDS

Behavioral problems
Emotional well-being
Expressive vocabulary Language development
Pre-school age
Psychosocial development

CORRESPONDENCE

Fanny Mokaiti
Democritus University of
Thrace, Department of
Education Sciences in Early
Childhood, New Chili,
Alexandroupoli, GR-68100,
Greece
Email: fmokaiti@psed.duth.gr

ABSTRACT

Language is a powerful tool for interpersonal communication and social interaction but also a critical tool for self-regulation of emotions, behavior, and thought. Although limited in number, studies that investigate the relationship between language development and preschool children's psychosocial skills have shown that children with language difficulties often experience behavioral and social difficulties as well. The samples of these studies, however, usually include children who have already been referred for language disorders – not, therefore, representing the full range of language difficulties – and often lack comparative data from typically developing children. This study aims to explore the relationship between preschool children's psychosocial profile and their language competence, as reflected in their expressive vocabulary size. Data were collected from 118 Greek-speaking children who course their first year in Kindergarten (4-5 years old). They were given the standardized Greek version of the Word Finding Vocabulary Test. Their psychosocial profile was assessed with a sociometric test as well as the Emotional Well-being Scale for Preschool Children and the Greek standardized version of the Preschool Behavior Checklist given to their teachers. Results reveal interesting relationships between children's linguistic competence and their social, emotional and behavioral profiles.