

ΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΜΕ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ (ΕΛΛΗΝΟΠΟΥΛΑ) ΚΑΙ ΜΕ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΗ ΡΟΜΑΝΙ (ΡΟΜΑ)

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: Αϊβαλιώτη Ευαγγελία

Βρούτση Γεωργία

Τσούτσικα Ηλιάννα

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ. Κωτσοπούλου Αγγελική

ΠΑΤΡΑ 2009

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	3
Εισαγωγή.....	7
Μερικά λόγια για τους Ρομά.....	10
Ανασκόπηση βιβλιογραφίας	16
Στάδια ανάπτυξης λόγου και ομιλίας	18
Αρχή κατάκτησης του λεξιλογίου.....	20
Τι συμβαίνει στον εγκέφαλο όσον αφορά την ανάπτυξη του λεξιλογίου.....	28
Διαταραχές με καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λεξιλογίου.....	31
Μεθοδολογία	
Υποκείμενα της έρευνας.....	37
Γλωσσικό υλικό.....	37
Πειραματική διαδικασία.....	39
Συλλογή δείγματος.....	39
Ο ρόλος του εξεταστή.....	41
Προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα.....	41
Βαθμολόγηση.....	41
Στατιστική ανάλυση.....	43
Συζήτηση ανάλυσης και συζήτηση αποτελεσμάτων.....	74
Συστάσεις.....	81
Περιορισμοί της έρευνας.....	83
Βιβλιογραφία.....	84
Παράρτημα.....	87

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κατά καιρούς διατυπώθηκαν διάφορες υποθέσεις και θεωρίες που προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας από το παιδί. Οι πιο γνωστές από αυτές είναι: α) Η ύπαρξη κάποιου είδους έμφυτου Μηχανισμού Κατάκτησης (LAD- Language Acquisition Device), στον οποίο περιλαμβάνονται οι δομές και οι κανόνες που απαιτεί μια γλώσσα και ο οποίος ενεργοποιείται με κάθε γλωσσικό ερέθισμα, β) η υπόθεση περί της Ισχυρής Γνώσης (Strong Cognition Hypothesis) σύμφωνα με την οποία η γνώση είναι αναγκαία και αρκετή για να αναπτυχθεί η γλώσσα και γ) ότι η κατάκτηση της γλώσσας επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από περιβαλλοντικούς παράγοντες μέσω της μίμησης, και της εξάσκησης (Κουρουπέτογλου , Γ. & Λιαλίου, Σ ., 2002). Πιστεύεται πλέον ότι καμία από της παραπάνω θεωρίες δεν είναι αποκλειστική αλλά η διαδικασία ανάπτυξης της γλώσσας τις ενσωματώνει όλες. Η παρούσα μελέτη εστιάζεται στην επίδραση του περιβάλλοντος στην κατάκτηση της γλώσσας.

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση και σύγκριση του λεξιλογίου αντίληψης και έκφρασης παιδιών προσχολικής ηλικίας με μητρική γλώσσα την Ρομανί (γλώσσα των Ρομά) και παιδιών της ίδιας ηλικίας με μητρική γλώσσα την Ελληνική. Η έρευνα επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση του λεξιλογίου λόγω του ότι η σημαντικότερη μονάδα της γλώσσας είναι η λέξη. Η λέξη είναι ο κύριος φορέας του νοήματος. Οι λέξεις είναι εκείνες που πρωτοεμφανίζονται στην γλωσσική κατάκτηση και αυτές απαιτούνται για την κατάκτηση έπειτα των συντακτικών κατηγοριών και γραμματικών σχέσεων. Η δομή των φθόγγων , των λέξεων και η σύνταξη μπορεί να γίνει αντιληπτή μόνο μέσα από τις λέξεις.

Επιλέχθηκαν οι Ρομά, ένας λαός που ζει στην χώρα αυτή εδώ και 600 χρόνια και δεν έχει ενταχθεί στο σύνολο καθώς ακολουθεί τους δικούς του κανόνες και τον δικό του τρόπο ζωής. Η μειονότητα αυτή, κατά την πλειοψηφία της, δεν αλλάζει τον τρόπο ζωής της.

δεν εξελίσσεται αλλά επαναλαμβάνεται. Οι Ρομά επιμένουν να μην μορφώνουν τα παιδιά τους και να κατοικούν σε καταυλισμούς παρά την πρόοδο του 21^{ου} αιώνα.

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν δύο δοκιμασίες (τεστ), το Expressive One Word Picture Vocabulary Test-Revised (EOWPVT-R) και το Peabody Picture Vocabulary Test III (PPVT-III). Με το πρώτο τεστ εξετάστηκε το λεξιλόγιο έκφρασης και με την εφαρμογή του δεύτερου, το λεξιλόγιο αντίληψης. Το δείγμα της έρευνάς αποτελείτο από 60 παιδιά, προσχολικής ηλικίας (4;10- 5;10 ετών), τριάντα (30) Ελληνικής καταγωγής με μητρική γλώσσα την Ελληνική και τριάντα (30) Ρομά με μητρική γλώσσα την Ρομανί.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το λεξιλόγιο αντίληψης και το λεξιλόγιο έκφρασης των παιδιών με μητρική γλώσσα την Ρομανί ήταν σημαντικά κατώτερο των παιδιών με μητρική γλώσσα την Ελληνική. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η επίδοση των παιδιών με μητρική γλώσσα την Ρομανί στο PPVT- III (δοκιμασία λεξιλογίου αντίληψης) ήταν κατά μέσον όρο 3 έτη και 10 μήνες χαμηλότερη των παιδιών με μητρική γλώσσα την Ελληνική, και η επίδοσή τους στο EOWPVT – R (δοκιμασία λεξιλογίου έκφρασης) ήταν 3 έτη και 5 μήνες χαμηλότερη.

Στην συζήτηση των αποτελεσμάτων γίνονται σκέψεις για την αιτία της διαφοράς αυτής καθώς και προτάσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών Ρομά στην κατάκτηση του λεξιλογίου της Ελληνικής γλώσσας.

SUMMARY

There are many hypotheses and theories in the literature regarding language acquisition by the child. Three of the best known are: a) There exists an inherent Mechanism of Acquisition (LAD- Language Acquisition Device), which involves the structures and rules that a language requires and is activated by any language stimuli, b) there is a hypothesis about Strong Knowledge (Strong Cognition Hypothesis) according to which knowledge is necessary and enough for language to develop and c) language is developed from the environment through imitation, practice and the expressions that the child uses.(Κουρουπέτογλου , Γ. & Διαλίου, Σ ., 2002) It is now believed that none of the above theories is exclusive but the procedure of language development incorporates all of them. The present study focuses on the influence of the environment in language acquisition.

The goal of the present study was to assess and compare the receptive and expressive vocabulary of pre-school children whose mother tongue was Romani with those of the same age whose mother tongue was Greek. The study focuses on the assessment of vocabulary because the most important unit of language is the word, the fundamental entity of meaning. Words are those that appear first in language acquisition and are later needed for the acquisition of syntax and grammar. The structure of sounds, words and syntax can be understood only by using words.

The Roma children were chosen, because the Roma people although they have been living in Greece for over 600 years, they have not yet been integrated, but continue to live their own way and to follow their own rules. This minority does not develop but stays stagnant, repeating their own way of living. The majority of the Roma insist of not educating their children and continue to live in resorts and camps, even though the

government of Greece and the European Union have tried repeatedly to help them integrate

For the assessment of the children's vocabulary two tests were used. The Expressive One Word Picture Vocabulary Test-Revised (EOWPVT-R) for the assessment of expressive vocabulary, and the Peabody Picture Vocabulary Test III (PPVT-III) for the receptive. The sample consisted of 60 children , ages 4yrs 10 mon. to 5yrs 10 mon. Thirty (30) children were Roma and thirty (30) Greek.

The results showed that both the expressive and the receptive vocabulary of the children with Romani as their mother tongue was considerably inferior to that of the children whose mother tongue was Greek. In fact the statistical analysis showed that the receptive vocabulary of the Roma children was approximately 2 years and 10 months lower than the Greek, and their expressive vocabulary 2years and 5 months.

In the discussion of the results some thoughts are expressed about the causes of these results and suggestions are made how to help the Roma children with their vocabulary development and their academic performance in general.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάπτυξη της γλώσσας και της επικοινωνίας στο παιδί μελετήθηκε από πολλούς ερευνητές διαφόρων ειδικοτήτων π.χ. γλωσσολόγους, λογοθεραπευτές, ψυχολόγους παιδαγωγούς κλπ.). Οι πρώτες σημειώσεις στο θέμα είναι του Ηροδότου (Herodotus Book II:2), ενώ σημειώνεται μεγάλο ενδιαφέρον στη μελέτη κατάκτησης της γλώσσας το 19^ο αιώνα.

Η γλώσσα διαφέρει από τις άλλες μορφές επικοινωνίας σε τέσσερα στοιχεία: στη δημιουργικότητα, στη μορφή, στο περιεχόμενο και στη χρήση.

Δημιουργικότητα. Όταν μαθαίνουμε να μιλάμε για πρώτη φορά, δεν μαθαίνουμε τη γλώσσα απομνημονεύοντας ένα απόθεμα προτάσεων, αλλά κατανοώντας τους κανόνες για τη δημιουργία εκφράσεων με νόημα. Κάθε φορά που μιλούμε, κυριολεκτικά *δημιουργούμε* έννοιες, χρησιμοποιώντας γραμματικούς κανόνες, χαρακτηριστικό στοιχείο της γλώσσας που ονομάζεται *παραγωγικότητα* (Kandel, E. H., Schwartz, & Thomas, M., Jessell, 1999).

Μορφή. Σύμφωνα με τους Bloom & Lahey (1978) η **μορφή** αποτελείται από την φωνολογία, τη μορφολογία, και τη σύνταξη. Η φωνολογία ασχολείται με τη μελέτη των φθόγγων, των φωνημάτων και της προσωδίας. Η μορφολογία ασχολείται με τα μικρότερα τμήματα του λόγου που φέρουν νόημα, τα μορφήματα (καταλήξεις, λέξεις) και η σύνταξη με τη θέση των λέξεων στην πρόταση.

Χρήση. Η γλώσσα είναι, βασικά, μέσο για την κοινωνική επικοινωνία –κάθε φορά που μιλούμε ή γράφουμε έχουμε ένα κοινωνικό σκοπό. Εν τούτοις, η γλώσσα δεν είναι απλώς ένα ουδέτερο μέσο ανταλλαγής γεγονότων και παρατηρήσεων σχετικά με τον κόσμο. Η γλώσσα οργανώνει τις αισθητικές εμπειρίες μας και εκφράζει την ταυτότητα του Εγώ μας – τις σκέψεις μας, τα συναισθήματά μας και τις προσδοκίες μας (Kandel, E. H., Schwartz, & Thomas, M., Jessell, 1999).

Περιεχόμενο. Αντίθετα, με ότι συμβαίνει σε συστήματα απλών νευμάτων (χειρονομιών) στα οποία το νόημα συνδέεται στενά με πολύ συγκεκριμένες και συνήθως σταθερές καταστάσεις, η γλώσσα μπορεί να μορφοποιήσει και να μεταδώσει *αφηρημένες έννοιες*, δηλαδή νοήματα τα οποία είναι ανεξάρτητα από την άμεση κατάσταση. Το λεξιλόγιο και οι σημασιολογικές σχέσεις αποτελούν τα κύρια θέματα του περιεχομένου.

Η παρούσα έρευνα ασχολείται με την κατάκτηση του λεξιλογίου του παιδιού τόσο από πλευράς έκφρασης όσο και αντίληψης. Όπως αναφέρθηκε και στην περίληψη το λεξικό (Lexicon) αποτελεί το κέντρο κατάκτησης της γλώσσας. Σύμφωνα με την Μότσιου (Μότσιου, 2008) «ψυχολογικά και οντογενετικά η σημαντικότερη μονάδα της γλώσσας είναι η λέξη, ο κύριος φορέας του νοήματος». Βέβαια, μιλώντας γενικά, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι το Λεξικό αποτελεί μέρος του γραμματικού μας συστήματος, αφού περιέχει τη γνώση που έχουν οι ομιλητές για τα μορφήματα και τις λέξεις· περιέχει βέβαια και τις σημασιολογικές τους ιδιότητες και σχέσεις μεταξύ τους. Γι' αυτό και το Λεξικό θεωρήθηκε από πολλούς το πιο ουσιαστικό/ κεντρικό μέρος του γλωσσικού συστήματος κάθε ομιλητή. Οι λέξεις είναι εκείνες που πρωτοεμφανίζονται στην γλωσσική κατάκτηση και αυτές απαιτούνται για την κατάκτηση έπειτα των συντακτικών κατηγοριών και γραμματικών σχέσεων. Η δομή των ήχων, των λέξεων και η σύνταξη μπορεί να γίνει αντιληπτή μόνο μέσα από τις λέξεις (Clark, 1993).

Επιπλέον υπάρχει αφθονία ενδείξεων ότι το λεξιλόγιο αποτελεί ένα ισχυρό παράγοντα της ακαδημαϊκής επιτυχίας του ατόμου. Το λεξιλόγιο αποτελεί τη βάση της κατανόησης και έκφρασης του προφορικού και γραπτού λόγου (Αλεξάκη, 2005), επομένως παίζει κεντρικό ρόλο στην γνωσιακή ανάπτυξη του παιδιού ειδικά στην σχέση ανάγνωσης, γραφής και μάθησης. Το παιδί που αρχίζει τη φοίτηση του στο σχολείο με περιορισμένο λεξιλόγιο είναι ευάλωτο σε μαθησιακές δυσκολίες και γενικά σε ακαδημαϊκά προβλήματα (Αλεξάκη, 2005).

Στην ανάπτυξη του λεξιλογίου σημαντικό ρόλο *παίζει το περιβάλλον όπου μεγαλώνει ένα παιδί*. Όσο πιο πλούσιο σε ερεθίσματα -λεκτικά και μη- είναι το περιβάλλον όπου μεγαλώνει ένα άτομο τόσο πιο πλούσιο λεξιλόγιο αποκτά. Είναι γνωστό σε ακραίες περιπτώσεις απόλυτης στέρησης λεκτικών ερεθισμάτων όπως στην περίπτωση της Genie (Curtiss, 1977) από την Καλιφόρνια που ανακαλύφθηκε στα δεκατρία της χρόνια σε ζωώδη ουσιαστικά κατάσταση. Το κορίτσι αυτό δεν είχε καθόλου λόγο, αλλά και μετά από επίπονη θεραπεία πολλών χρόνων ο λόγος της δεν έφθασε ποτέ τα φυσιολογικά πλαίσια. Είναι

επίσης ιστορικά γνωστή η παρόμοια ιστορία του λεγόμενου άγριου αγοριού της Aveyron που ανακαλύφθηκε στην Γαλλία στις αρχές του 19 αιώνα.(Κατή 2000)

Επίσης σημαντικό είναι *το περιβάλλον*, στο οποίο ομιλείται η γλώσσα, *να αποτελείται από ικανούς ομιλητές σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις*. Είναι σαφές ότι η γλώσσα είναι περίπλοκη δεξιότητα και γι' αυτό η γλωσσική ικανότητα βελτιώνεται όταν το παιδί έχει τη δυνατότητα να μάθει τη γλώσσα από ικανούς και δημιουργικούς ομιλητές. Η φύση όμως προέβλεψε έτσι ώστε οι φροντιστές του παιδιού, χωρίς οι ίδιοι να το σχεδιάσουν, να απευθύνονται στο παιδί με γραμματική απλότητα, συνεχή επανάληψη φράσεων, με έλλειψη λαθών και κομπιασμάτων, με καθαρότητα στην άρθρωση και ανυψωμένο επιτονισμό. Ακόμα μαθαίνουν στο παιδί πώς να χρησιμοποιεί ρουτίνες επικοινωνίας (π.χ. που είναι η κοιλίτσα σου? Να τη η κοιλίτσα!!). Έτσι αναγνωρίζει λέξεις, σημασίες, φραστικές δομές κλπ. Ορισμένες από τις εκφράσεις επαναλαμβάνονται είτε αυτούσιες είτε σε συστηματικές παραλλαγές διευκολύνοντας έτσι το παιδί να οργανώσει την γλώσσα του και την επικοινωνία του (Κατή, 2000). Οι δυο αυτοί παράγοντες, δηλαδή το πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον και οι ικανοί ομιλητές, καλούνται **«παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσληψη της γλώσσας»**.

Πολύ σημαντικός παράγοντας είναι *η ικανότητα του παιδιού να μπορεί να επεξεργαστεί τη γλώσσα που ακούει προκειμένου να «βγάλει νόημα»*. Επομένως χρειάζεται ένας περίπλοκος εσωτερικός μηχανισμός που θα ενοποιήσει όλες τις εμπειρίες. Αυτός οι παράγοντες ονομάζονται **«παράγοντες που επηρεάζουν την επεξεργασία της γλώσσας»** (Γερονίκου, 2005).

Ενώ τέλος δεν πρέπει να ξεχάσουμε *την ικανότητα του ίδιου του παιδιού να δημιουργήσει μονάδες ομιλούμενης γλώσσας με τα όργανα του λόγου, ώστε να μπορεί να γίνει αντιληπτή από τους άλλους*. Το ίδιο το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να παράγει το γλωσσικό κώδικα προκειμένου να συμμετάσχει στην επικοινωνιακή συνδιαλλαγή. Αυτοί οι παράγοντες καλούνται **«παράγοντες που επηρεάζουν την γλωσσική παραγωγή»** (Γερονίκου, 2005).

Λαμβάνοντας υπόψη αφενός τη σημασία του λεξιλογίου για την ανάπτυξη της γλώσσας και αφετέρου το ρόλο του περιβάλλοντος στην κατάκτηση του, θελήσαμε να διερευνήσουμε το ρόλο που παίζει το κοινωνικό - πολιτισμικό πλαίσιο ανατροφής του παιδιού στην κατάκτηση του λεξιλογίου. Για το λόγο αυτό αποφασίσαμε να αξιολογήσουμε το λόγο και την ομιλία δυο διαφορετικών κοινωνικών-πολιτισμικών ομάδων ίσης ηλικίας

που ζουν στο ίδιο χώρο. Οι υπό εξέταση ομάδες αποτελούνταν από παιδιά προσχολικής ηλικίας, η μια από παιδιά με μητρική γλώσσα την Ρομανί και η άλλη από παιδιά με μητρική γλώσσα την Ελληνική. Αρχική μας πρόθεση ήταν η πλήρη αξιολόγηση του λόγου και της ομιλίας των παιδιών. Όμως κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας παρουσιάστηκαν δυσκολίες εφαρμογής της - γραφειοκρατικού περιεχομένου. Έτσι περιορίστηκε ο στόχος της στην αξιολόγηση και σύγκριση μόνο της έκφρασης και αντίληψης του λεξιλογίου μεταξύ των δυο προαναφερόμενων ομάδων .

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν σταθμισμένα τεστ (δοκιμασίες) αξιολόγησης λεξιλογίου. Υπάρχουν όμως μεταφρασμένα στα Ελληνικά το Peabody Picture Vocabulary Test III (PPVT-III) και το Expressive One Word Picture Vocabulary Test -Revised EOWPVT-R τα οποία και χρησιμοποιούνται ευρέως από κλινικούς διαφόρων ειδικοτήτων (ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, ειδικούς παιδαγωγούς). Τα τεστ αυτά χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα έρευνα. Με το πρώτο τεστ εξετάστηκε το λεξιλόγιο αντίληψης και με το δεύτερο το λεξιλόγιο έκφρασης των δυο ομάδων του δείγματος. Ακολούθως, συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα των δυο ομάδων, για να διαπιστωθούν οι μεταξύ τους αποκλίσεις.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να παρατεθούν μερικοί από τους λόγους για τους οποίους επιλέχθηκε η σύγκριση των ελληνόπουλων με τους Ρομά και όχι κάποιας άλλης μειονότητας, η οποία κατοικεί στην Ελλάδα. Οι Ρομά είναι ένας λαός που ζει στην χώρα μας εδώ και 600 χρόνια έχοντας καταφέρει να συνυπάρχει με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο διατηρώντας συγχρόνως τις ιδιαιτερότητες της πολιτισμικής του ταυτότητας, όπως για παράδειγμα να συνεχίζουν να κατοικούν σε καταυλισμούς και να αδιαφορούν για τη μόρφωση των παιδιών τους,- μόρφωση που παρέχει ο δυτικός πολιτισμός.

Ρομά

Καταγωγή

Πολλές θεωρίες έχουν διατυπωθεί για την καταγωγή των Ρομά και πολλές περιοχές αναφέρονται ως τόποι καταγωγής τους. Οι επικρατέστερες είναι δύο:

- Τόπος καταγωγής των Ρομά είναι η Αίγυπτος. Είναι μια αρκετά διαδεδομένη άποψη. Στη Ελλάδα τουλάχιστον, υποστηρίζεται ότι η λέξη «γύφτος» προέρχεται από το «Αιγύπτιος». Είναι η άποψη που υποστήριξε ο Μπιρής το 1942. Σήμερα πιστεύεται

ότι οι Ρομά πέρασαν από την Αίγυπτο, αλλά δεν ήταν αυτός ο αρχικός τόπος καταγωγής τους.

- Πατρίδα των Ρομά είναι η Ινδία. Κατά τον 18 αιώνα αναπτύχθηκε η θεωρία της ινδικής καταγωγής, μετά από μελέτες των διαλέκτων, των «κρυφών γλωσσών» που χρησιμοποιούν οι Ρομά, κυρίως μεταξύ τους. Ο κύριος λόγος, για τον οποίο θεωρείται ως χώρα καταγωγής τους η Ινδία, είναι η σχέση της ROMANI (η γλώσσα των Ρομά) με τις ινδικές διαλέκτους και τα Σανσκριτικά. (Σιδέρη,1993)

Η πιθανότερη εκδοχή είναι ότι κατάγονται από τη ΒΔ. Ινδία, το σημερινό Παντζάμπ. Σύμφωνα με γραπτές πηγές από πληθυσμούς που τους φιλοξένησαν στην γη τους (όπως η Συρία και η Αρμενία) άρχισαν να μεταναστεύουν στα τέλη του 8^{ου} ή αρχές του 9^{ου} αιώνα. Γιατί εγκατέλειψαν την πατρίδα τους μένει ακόμα άγνωστο. Το 1050 έφτασαν στο Βυζάντιο και σταδιακά εξαπλώθηκαν σε όλη τη δύση. Στην Κρήτη εμφανίζονται το 1322, την ίδια εποχή στο Ναύπλιο, στην Μεθώνη και στην Κέρκυρα. Πολλοί από τους Ρομά συνέχισαν την πορεία εξάπλωσής τους σε όλη την Ευρώπη. Πηγές αναφέρουν την παρουσία τους στην Γερμανία, στην Γαλλία, Ισπανία, Ρωσία, Δανία, Σουηδία κλπ. Σήμερα στην Ελλάδα εκτιμάται ότι ζουν περίπου 160.000- 200.000 Ρομά ενώ σε όλη την Ευρώπη υπολογίζονται γύρω στα 7.000.000-8.500.000 (Ρούμπος, 2008).

Ονομασία

Υπάρχουν διάφορες ονομασίες για τους Ρομά Οι περισσότερες από τις ονομασίες έχουν υποτιμητικές συνδηλώσεις , π.χ. οι Άγγλοι τους αποκαλούν Gypsies, οι Βούλγαροι Ciganin, οι Ισπανοί Gitanos. Με το όνομα «Ρομ» ή «Ρομά» καταγράφονται πλέον επίσημα όλοι οι Ρομά από τον ΟΗΕ και άλλους διεθνείς και μη οργανισμούς. Ρομ σημαίνει άνθρωπος στα αρχαία Ινδικά. Ο όρος Ρομά χρησιμοποιείται στον πολιτικό χώρο και είναι κυρίως τρόπος αποστασιοποίησης από τους όρους που έχουν επιβληθεί με υποτιμητικό χαρακτήρα. (.....)

Κατηγορίες

Οι Έλληνες Ρομά και γενικότερα οι Ρομά δεν είναι ομοιογενής ομάδα, ανήκουν σε διαφορετικές και συχνά αντιμαχόμενες ομάδες. Θα μπορούσαν να καταταχθούν σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια:

- τη γενεαλογική καταγωγή, όπως Αμέτηδες, Ντεμεκελήδες
- τη χώρα καταγωγής, όπως Ρωμιόγυφτοι, Τουρκόγυφτοι
- το βαθμό εγκατάστασης: μόνιμα εγκατεστημένοι, νομάδες, ημινομάδες
- το βαθμό ένταξης τους στις κοινωνίες όπου ζουν : Ερλήδες(είναι οι ντόπιοι ενταγμένοι κυρίως σε αγροτικές περιοχές), Φιτσίδα (είναι οι νομάδες-τσαντιρόγυφτοι)
- το θρήσκευμά τους: Μουσουλμάνοι, Χριστιανοί
- την γλώσσα τους: τρεις είναι οι κύριοι διάλεκτοι 1. Βαλκανο- Καρπαθο-Βαλτική. 2. Κουρμπετ-Τσεργκάρ (Βαλκάνια) 3. Καλντεράς - Λοβαρί(Ρωσία, Φιλανδία, Σουηδία , Βόρεια και Νότια Αμερική).

Στην Ελλάδα στην πλειοψηφία τους ανήκουν στην ομάδα των Ρομά και αυτόν τον όρο αυτοπροσδιορισμού χρησιμοποιούν όλες οι ομάδες που ονομάζονται Ρομά ή γύφτοι ή κατσιβέλοι (Ντούσας, 1997). Αυτό σημαίνει ότι στην Ελλάδα η ομάδα αυτή υιοθετεί τον όρο Ρομά ως μια στρατηγική αντιστροφής των αρνητικών σημασιοδοτήσεων που έχουν οι όροι «γύφτος» ή «τσιγγάνος».

Γλώσσα

Οι Ρομά είναι ένας λαός με προφορική παράδοση χωρίς γραπτή γλώσσα. Σύμφωνα με αναλύσεις της προφορικής τους γλώσσας παρατηρούνται σανσκριτικά στοιχεία και είναι συγγενή των νεοινδικών χιντί και παντζάμπι. Ο γλωσσολόγος Ν. Ανδριώτης (βλ. Λυδάκη, 1998) αναφέρει για την γλώσσα τους: « Είναι η ίδια με την ινδική και από αυτό συνεπάγεται ότι κατάγονται από τις Ινδίες». Την γλώσσα τους όμως την εμπλούτισαν από άποψη λεξιλογίου αλλά και δομής με στοιχεία από τις γλώσσες των χωρών που περνούσαν, ιδιαίτερα Περσικές, Ελληνικές και Ρουμάνικες. Τα γραμματικά και λεξικολογικά δάνεια, λιγότερο ή περισσότερο σημαντικά, αντικατοπτρίζουν την ιστορική πορεία των Ρομά και φανερώνουν τους μικρής ή μεγάλης διάρκειας σταθμούς τους στην μια ή στην άλλη γλωσσική περιοχή. Καταλαβαίνουμε έτσι μετά από ένα ταξίδι μιας χιλιετίας μεταναστεύσεων μέσα από διαφορετικούς τόπους- περιοχές εγκατάστασης η γλώσσα των

Ρομά εξελίσσεται ακόμα δημιουργώντας ένα μεγάλο αριθμό διαλέκτων. Η γλώσσα αποτελεί για τους Ρομά σημαντικό κριτήριο της εθνικής τους συγγένειας-ταυτότητας. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι Ευρωπαίοι Τσιγγάνοι (Βαλκάνιοι) συνεννοούνται με τους Ρομά της Ελλάδας, και συγκεκριμένα με τους κατοίκους της Αγία Βαρβάρας και των Άνω Λιοσίων. Παρόλο που έχουν ενσωματώσει στοιχεία της των χωρών όπου διαμένουν.

Η ρομάνι τσιπ ήταν προφορική γλώσσα και η πρώτη απόπειρα καταγραφής της με γραπτά σύμβολα έγινε στην Ρωσία το 1930, χωρίς να ευοδωθούν οι προσπάθειες αυτές. Τη δεκαετία του '70 η οργάνωσή τους με επωνυμία «Romani Baxt» (τσιγγάνικη τύχη) με τις ομάδες «Επιτροπή Γλώσσας της Ένωσης Romani» και «Ομάδα Έρευνας και Δράσης για την Γλωσσολογία της Romani» αναλαμβάνουν την καταγραφή της γλώσσας και ο Γαλλο-ισπανός Ρομά γλωσσολόγος και γεν. γραμματέας της οργάνωσης Μαρσέλ Κουρτιάντε εκπονεί και εκδίδει το 1992 το πρώτο αλφαβητάριο στα ρομανές. Ήδη το 1989 το υπουργείο παιδιάς της Ρουμανίας δημιούργησε σε τρία δημοτικά σχολεία τάξεις στις οποίες διδάσκεται η ρομάνι.

Η Romani που ομιλείται από την πλειοψηφία των Ρομά, διακρίνεται σε γενικές γραμμές σε τρεις διαλέκτους (Λυδάκη, 1998) : 1. Βαλκανο- Καρπαθο-Βαλτική. 2. Κουρμπετ-Τσεργκάρ (Βαλκάνια) 3. Καλντεράς - Λοβαρί, (η πιο διαδεδομένη γεωγραφικά αφού ομιλείται στην Ρωσία, Φιλανδία, Σουηδία , Βόρεια και Νότια Αμερική).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον γλωσσολόγο Μαρσέλο, όπως αναφέρεται και στο βιβλίο της κ. Λυδάκης (1998) δυο είναι οι βασικές κατηγορίες διαλέκτων της ρομάνι: α. Διάλεκτοι Vlach που ομιλούνται από τους Ρουμελήδες, που ζουν στην Κάτω Αχαγιά, τους Φιλιππιτζήδες, τους καλπαζάνους και τους χαντούρηδες που ζούν κυρίως στην Αγία Βαρβάρα και β. Διάλεκτοι Non- Vlach, τις οποίες μιλούν τα φιτσίρια και οι χοραχανέ (Λυδάκη, 1998).

Θρησκεία

Οι Ρομά γενικά δεν έχουν κάποια δική τους χαρακτηριστική θρησκεία αλλά υιοθετούν στοιχεία της επικρατούσας θρησκείας κάθε περιοχής όπου κατοικούν. Χαρακτηρίζονται από μεγάλη προσαρμοστικότητα στον τομέα αυτό. Πληροφορίες από την καταγραφή στην Κρήτη μας φανερώνουν ότι καταγράφονται ως Χριστιανοί Ορθόδοξοι από το 1832, στην Δυτική Ευρώπη αναφέρονται ως Καθολικοί ενώ τέλος στην Τουρκία είναι Μουσουλμάνοι. Πριν ασπαστούν τις προαναφερόμενες θρησκείες ήταν ηλιολάτρες και

πυρολάτρες. Στην Ελλάδα έχουν κατά κανόνα χριστιανικά ονόματα. Ξεχωριστά τιμούν την Παναγία και τον Άγιο- Γεώργιο. Η παρουσία τους στην Τήνο τον Δεκαπενταύγουστο είναι χαρακτηριστική. Η σημαντικότερη γιορτή τους είναι η γιορτή της Άνοιξης. Η προέλευσή της είναι ελληνική και γιορτάζεται από 23 Απρίλη μέχρι 1 Μάη σε όλη την Ευρώπη (wikipedia). Γενικά θεωρούνται πιστοί στο θρήσκευμα όπου ασπάζονται, την Κυριακή δεν δουλεύουν ούτε σε μεγάλες γιορτές και αργίες.(wikipedia)

Εκπαίδευση- Σχολείο

Στις κοινότητες των Ρομά η μετάδοση του πολιτισμού και η επαγγελματική κατάρτιση των νέων είναι στα χέρια της οικογενείας. Το σχολείο ως θεσμός δεν έχει αντίκτυπο στην κοινωνία αυτή. Η μετάδοση των πληροφοριών- γνώσεων γίνεται προφορικά μέσα στα πλαίσια της οικογένειας. Η γραφή και η ανάγνωση, ως τρόπος έκφρασης και πληροφόρησης, τους είναι άγνωστα. Μεγάλο είναι το ποσοστό του αναλφαβητισμού. Το φύλο αποτελεί ένα δείκτη διαφοροποίησης των ερευνητικών αποτελεσμάτων όσον αφορά το ποσοστό αναλφαβητισμού που εμφανίζεται είτε στους ενήλικες είτε στους μαθητές Ρομά, οι γυναίκες φαίνεται να εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά αναλφαβητισμού σε σχέση με τους άνδρες. Το ποσοστό αναλφαβητισμού επιπλέον διαφοροποιείται ανάλογα με το βαθμό εγκατάστασης (μόνιμα εγκατεστημένοι ή όχι) των Ρομά. Αντίθετα κάνουν λογαριασμούς για να καλύψουν τις άμεσες ανάγκες τους χρησιμοποιώντας εμπειρικούς τρόπους μέτρησης και υπολογισμών. Για να καλυφθεί το κενό της γραφής και της ανάγνωσης, έχουν αναπτυγμένη παρατηρητικότητα και μνήμη. (Κολιά, 2006)

Σύμφωνα με τα πιστεύω τους δεν υπάρχει καμία σχέση μεταξύ «σχολικής επιτυχίας» και «οικονομικής επιτυχίας», ούτε ακόμα σύνδεση «σχολικής επιτυχίας» και «κοινωνικής επιτυχίας»(Council of Europe,2006). Έτσι, τα προγράμματα εκπαίδευσης δεν είναι ελκυστικά για τους Ρομά η παρακολούθηση των οποίων δεν είναι απαραίτητη.

Τα τελευταία χρόνια όμως με την μόνιμη εγκατάσταση των Ρομά στις πόλεις η γνώση της ανάγνωσης και της γραφής γίνεται απαραίτητη. Έτσι το σχολείο μπαίνει στη ζωή τους και αλλάζει τον τρόπο θέασης του κόσμου. Με άλλα λόγια, είτε δέχονται την αναγκαιότητα του και επιθυμούν να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε αυτό - σε μια προσπάθεια ισότιμης συνύπαρξής τους με τους “άλλους” -, είτε αρνούνται την αξία του και εμμένουν σταθεροί σε ότι μέχρι τώρα εκείνοι έκαναν, αποδεχόμενοι το ρόλο του μη -ενταγμένου που τους αποδίδουν οι “άλλοι” με εκλογικεύσεις οι οποίες τους βοηθούν να αμύνονται στις έξωθεν απειλές.. Το σχολείο υπάρχει στη ζωή τους σημασιοδοτημένο και αξιολογημένο - αρνητικά

ή θετικά. Και στις δυο περιπτώσεις θα παίξει σημαντικό ρόλο στο σχηματισμό ταυτότητας των παιδιών Ρομά: Στην περίπτωση θετικής αξιολόγησής του και φοίτησης των παιδιών Ρομά σε αυτό, οι επιδράσεις του θα είναι εμφανείς στη συγκρότηση της ταυτότητάς τους. Στην αντίθετη περίπτωση θα αποτελεί ένα βασικό στοιχείο διαφοροποίησής τους από τους “άλλους” και θα υπογραμμίζει την ετερότητά τους. (Κολιά, 2006)

Συγκεκριμένα στην Ελλάδα η εκπαιδευτική κατάσταση των Ρομά είναι “άθλια”. Η πλειοψηφία των Ρομά μαθητών είτε εγγράφεται στο σχολείο με μεγάλη καθυστέρηση είτε δεν εγγράφεται καθόλου. Από τα παιδιά που εγγράφονται, ελάχιστα φοιτούν κανονικά και κατά κανόνα διακόπτουν τη φοίτησή τους στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Ανεξάρτητα όμως από το εάν έχουν φοιτήσει ή όχι σε κάποιες τάξεις, οι περισσότεροι Ρομά μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο λειτουργικά αναλφάβητοι και με αρνητικές εμπειρίες από την περίοδο της σχολικής τους φοίτησης. Αυτό σημαίνει ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών που στοιχειοθετούν την εκπαιδευτική κατάσταση των Ρομά στην Ελλάδα οι κύριες παράμετροι αυτής είναι τα υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού, σχολικής διαρροής και εγκατάλειψης που χαρακτηρίζουν αυτή την πληθυσμιακή ομάδα. (Κολιά, 2006)

Για τους Ρομά δεν υπάρχουν κίνητρα κοινωνικής καταξίωσης και ανόδου στην ταξική ιεραρχία, εφόσον οι Ρομά παραμένουν αποκλεισμένοι από το κοινωνικό σύνολο. Για τους Ρομά η γνώση σημαίνει πρόβλημα, όπως χαρακτηριστικά λένε: « Όποιος ξέρει πολλά, τραβάει πολλά». Οι Ρομά δεν θεωρούν ότι η σχολική γνώση είναι απαραίτητη προκειμένου αυτοί να εξασφαλίσουν καλύτερες συνθήκες ζωής. Για τους Ρομά το επίπεδο μόρφωσης είναι αντιστρόφως ανάλογο της επαγγελματικής επιτυχίας τους. Οι Ρομά αναγνωρίζουν σήμερα την αξία της εκπαίδευσης ως εφελτήριο για καλύτερη ζωή και επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτήσουν κανονικά στο σχολείο. Όλο και περισσότεροι Ρομά γονείς αντιμετωπίζουν θετικά το σχολείο και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να παραμείνουν σε αυτό, ακόμα και αν οι ίδιοι στο παρελθόν το εγκατέλειψαν. Το σχολείο στις μέρες μας για τους Έλληνες Ρομά φαντάζει σαν θεσμός που θα τους κάνει να πετύχουν τον κοινωνικό σεβασμό και αναγνώριση τους από τους μη Ρομά. Μέσω αυτού θα διαλυθούν οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί που τους αποδίδουν οι «άλλοι» θεωρώντας τους «βρόμικους και ανόητους». Επιπλέον, οι Ρομά σήμερα αναγνωρίζουν την αξία της εκπαίδευσης ως μέσω απαλλαγής τους από την φτώχεια και βελτίωση της επαγγελματικής τους θέσης, δηλαδή πιστεύουν ότι θα είχαν καλύτερη δουλειά, αν ήξεραν γράμματα. (Κολιά, 2006)

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ

Παρότι έρευνες και μελέτες για τον προσδιορισμό του τρόπου κατάκτησης της γλώσσας (language acquisition) γίνονταν ήδη γνωστές από την αρχαιότητα (Ηρόδοτος), ακόμα δεν έχει δοθεί σαφή απάντηση σε αυτό.

Οι κυριότερες θεωρίες που έχουν παρουσιαστεί είναι οι ακόλουθες:

A) Η πιο διαδεδομένη άποψη σχετικά με την γλώσσα είναι η θεωρία της Συμπεριφοράς, παρουσιάστηκε από τον B.F.Skinner (1957) με σαφείς επιρροές από τις θεωρίες του Ραβλον. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η γλώσσα αποκτάται από περιβαλλοντικούς παράγοντες μέσω της μίμησης, της εξάσκησης και των φράσεων. Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν την γλώσσα με τη σταδιακή συγκέντρωση λέξεων και φράσεων. Οι γονείς και γενικότερα το περιβάλλον παίζουν καθοριστικό ρόλο καθώς το παιδί αυτούς θα μιμηθεί αλλά και αυτοί είναι που θα το επιβραβεύουν όταν θα χρησιμοποιεί την γλώσσα σωστά, καθοδηγώντας το έτσι (Κατή, 2000).

Είναι αναμφισβήτητο ότι η γλώσσα αποκτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό μέσω της μίμησης, η θεωρία αυτή προσκρούει σε διάφορα φαινόμενα : α) όπως αναφέρει και ο N. Chomsky (1959), τα παιδιά αναπτύσσουν την γλώσσα σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα που φαίνεται απίθανο να εξαρτάται η μάθηση της μόνο από εξωτερικούς παράγοντες, β) φαίνεται απίθανο να μην παίζει ρόλο το περιεχόμενο των λέξεων στην διαδικασία αυτή, γ) η παρουσία των γραμματικών λαθών στην ομιλία των παιδιών, κατεξοχήν σε ανώμαλους τύπους, πράγμα που δεν μπορεί να είναι αποτέλεσμα μίμησης, καθώς δεν ακούνε τις λέξεις λανθασμένα, δ) η επιλεκτική επιβράβευση από την πλευρά των γονέων δεν γίνεται σε τέτοιο βαθμό που να θεωρείται η συμμετοχή τους τόσο καθοριστική, καθώς παρατηρείται

ότι σπάνια οι γονείς διορθώνουν τα λάθη των παιδιών τους, ειδικά στις πολύ μικρές ηλικίες (Κουρουπέτογλου , Γ. & Λιαλίου, Σ ., 2002).

Β) Οι παραπάνω παρατηρήσεις υποδεικνύουν ότι τα παιδιά, από πολύ μικρή ηλικία, έχουν επίγνωση των γραμματικών και των συντακτικών δομών. Οι ψυχο-γλωσσολόγοι ήδη από το 1950 με κύριο εμπνευστή και εκφραστή της θεωρία του N. Chomsky (1959) , τείνουν προς την ιδέα της ύπαρξης κάποιου είδους έμφυτου Μηχανισμού Κατάκτησης της Γλώσσας (LAD- Language Acquisition Device), στον οποίο περιλαμβάνονται οι δομές και οι κανόνες που απαιτεί μια γλώσσα. (Κουρουπέτογλου , Γ. & Λιαλίου, Σ ., 2002) Ο μηχανισμός αυτός ενεργοποιείται με οποιοδήποτε γλωσσικό ερέθισμα. Ο άνθρωπος δηλαδή στην συνέχεια, δεχόμενος συγκεκριμένες λέξεις και ήχους , μορφοποιεί τη συγκεκριμένη γλώσσα, και χρησιμοποιώντας τους οικουμενικούς κανόνες (universalia) στο περιορισμένο σύνολο των λέξεων αυτών μπορεί να παράγει αμέτρητες φράσεις και έννοιες. Ο μηχανισμός αυτός αποτελείται από δυο τμήματα: Ένα σύνολο κανόνων για την δημιουργία φράσεων, και ένα σύνολο διαδικασιών για την προσαρμογή των κανόνων αυτών στη συγκεκριμένη γλώσσα του περιβάλλοντος του ατόμου.

Η θεωρία αυτή της Καθολικής Γραμματικής (generative grammar) δικαιολογεί το πώς οι άνθρωποι τόσο γρήγορα και σε τόσο μικρή ηλικία αναπτύσσουν την γλώσσα, σχηματίζοντας και χρησιμοποιώντας μάλιστα πολύπλοκες δομές. Η θεωρία αυτή θεωρείται ελλιπής όσον αφορά το ότι αρνείται τον ρόλο της αντίληψης και της γνωστικής διαδικασίας στην απόκτηση του λόγου, κι είναι πολύ ασαφής στο να εξηγήσει συγκεκριμένα τον μηχανισμό απόκτησης της γλώσσας . Χωρίς όμως αμφιβολία η θεωρία του Chomsky(1959) και οι εργασίες πολλών άλλων γλωσσολόγων προς αυτή την κατεύθυνση, υπήρξε επαναστατική στην θεώρηση της γλώσσας και στην τοποθέτηση πλέον σαφών επιστημονικών πλαισίων μελέτης στη γλωσσολογία. (Κουρουπέτογλου , Γ. & Λιαλίου, Σ ., 2002)

Σε πολλές περιπτώσεις, πολλοί επιστήμονες και ερευνητές υποστηρίζουν ότι αν ακόμα και ο άνθρωπος έχει «προδιάθεση» για την ανάπτυξη της γλώσσας ή το κατάλληλο περιβάλλον για να αναπτυχθεί αυτή, η γλώσσα δεν θα εκδηλωθεί ποτέ, εάν οι γνωστικές και οι νοητικές ικανότητες του είναι περιορισμένες. Για παράδειγμα, αν δεν υπάρχει η αντίληψη των σχέσεων των μεγεθών, δεν μπορεί ο άνθρωπος να σχηματίσει λόγο που να αναφέρει κάτι μεγαλύτερο από κάτι άλλο. Δε θα μπορεί καν να σχηματίσει λόγο εάν δεν μπορεί να κατανοήσει τη σχέση της πραγματικότητας με την γλώσσα, την αντιστοιχία αντικειμένων ή

εννοιών με λέξεις. Όταν το άτομο αδυνατεί να σχηματίσει την νοητική Εικόνα ενός κόσμου αποτελούμενου από αντικείμενα που υπάρχουν ανεξάρτητα, όπως θεωρεί την γλώσσα ο Piaget, δεν μπορεί να την αναπτύξει. Ο Piaget (1954) είναι ο κύριος εκπρόσωπος της Υπόθεσης περί της Ισχυρής Γνώσης (Strong Cognition Hypothesis) σύμφωνα με την οποία η γνώση είναι αναγκαία και αρκετή για να αναπτυχθεί η γλώσσα, που θεωρείται ως τμήμα μιας ευρύτερης ικανότητας για συμβολικές αναπαραστάσεις. Κατά τους πρώτους 24 μήνες από την γέννηση (περίοδος αισθητηριακή κινητική) ο άνθρωπος αποκτά τις εμπειρίες που θα του επιτρέψουν να δημιουργήσει τις συνδέσεις ανάμεσα στον πραγματικό κόσμο και τα σύμβολα, τη νοητική εικόνα του κόσμου.(Κοτσακίδου, 2005)

Φυσικά οι θεωρίες αυτές έχουν αναπτυχθεί σε νεώτερες, ή συμπληρώθηκαν με άλλες θεωρήσεις.

Πιστεύεται πλέον ότι καμία από της παραπάνω θεωρίες δεν είναι αποκλειστική αλλά η διαδικασία ανάπτυξης της γλώσσας τις ενσωματώνει όλες. Κατά συνέπεια κάθε εμπόδιο που παρουσιάζεται σε οποιαδήποτε από αυτές τις διαδικασίες, δημιουργεί πρόβλημα στη δημιουργία και εξέλιξη του λόγου. Εάν κάποια αιτία για παράδειγμα εμποδίζουν το παιδί να δέχεται ερεθίσματα από το περιβάλλον (π.χ. κώφωση) ή εάν η νοητική ανάπτυξη δεν είναι φυσιολογική, η ανάπτυξη του λόγου είναι πολύ πιθανόν να είναι προβληματική.

Στάδια ανάπτυξης λόγου και ομιλίας

Η συστηματική μελέτη για την ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας του παιδιού άρχισε κάπως αργά στην Ελλάδα στην δεκαετία του 1970 κυρίως από γλωσσολόγους. Από την εργασία της Στεφάνη «Ανάπτυξη της Μοντέρνας Ελληνικής Γλώσσας» δημοσιευμένη στον 4-τόμο βιβλίου του Slobin (1971) «Διαπολιτισμικές Μελέτες στην Ανάπτυξη του Λόγου» καθώς και από άλλους αξιόλογους ερευνητές, έχουμε τις εξής πληροφορίες για την φυσιολογική ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας του παιδιού:

Σε ηλικία 6-12 μηνών το παιδί αρχίζει να πειραματίζεται και να παράγει πλέον ήχους από την μητρική του γλώσσα. Επαναλαμβάνει συνδυασμούς απλών συλλαβών με περιορισμένο αριθμό φθόγγων π.χ. μα, μπα, ντα κλπ. Οι συνδυασμοί των συλλαβών μέχρι

το τέλος του πρώτου έτους της ζωής του παιδιού, όπου ωριμάζει η συνεργασία ανάμεσα στα δυο ημισφαίρια, αρχίζουν να μοιάζουν όλο και περισσότερο με τις λέξεις των ενηλίκων π.χ. μαμά, μπαμπά. Το χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτών των λέξεων είναι η επανάληψη της ίδιας συλλαβής, μια συνήθεια του παιδιού από το βάβισμα (Κατή 1992). Οι μονολεκτικές εκφράσεις των παιδιών δεν αντιστοιχούν σε μονολεκτικές εκφράσεις των ενηλίκων. Μια έκφραση όπως *μαμά* μπορεί να αντιστοιχεί στο κλητικό *μαμά* αλλά και σε μια καταφατική πρόταση όπως *θέλω την μαμά ή αυτό είναι της μαμάς* ή σε μια ερώτηση *που είναι η μαμά;* Με άλλα λόγια, η μια λέξη μπορεί να εκφράζει πιο περίπλοκες και ποικίλες σημασίες και να αντιστοιχεί σε περισσότερες από μια φράσεις ή προτάσεις των ενηλίκων (Αλεξιάκη, 2005)

Το παιδί ηλικίας 18 μηνών αρχίζει να συνδυάζει τις λέξεις μεταξύ τους. Έτσι δύο διαφορετικές λέξεις αρχίζουν να αναφέρονται στο ίδιο φαινόμενο, σε αντίθεση με την προηγούμενη φάση όπου είναι σαφές ότι κάθε λέξη αναφέρεται σε ξεχωριστό φαινόμενο. Στην μελέτη της Bloom (1973) για την φράση των μονολεκτικών φράσεων της κόρης της, βρίσκονται αρκετά παραδείγματα όπως *neck* (= λαιμός) και *up* (=πάνω) για να της κλείσουν το φερμουάρ του παλτού της έως πάνω το λαιμό. (Κατή,2000, σ. 147)

Στην ηλικία των δύο περίπου ετών εμφανίζεται ο τηλεγραφικός λόγος. Σε αυτή την φάση οι προτάσεις του παιδιού θυμίζουν τα τηλεγραφήματα των ενηλίκων. Ακούμε προτάσεις όπως *γιαγιά έφυγε= η γιαγιά έφυγε ή φάγαμε μακαρόνια κιμά= φάγαμε μακαρόνια με κιμά* (Κατή,2000, σ.149-150). Όπως παρατηρούμε και από τα παραδείγματα λείπουν συστηματικά λέξεις όπως άρθρα και προθέσεις ενώ δεν λείπουν τα ρήματα και τα ουσιαστικά. Από την παραγωγή της πρώτης λέξης έως το δεύτερο έτος της ηλικίας, το παιδί δεν παράγει περισσότερες από 50 έως 100 λέξεις. Στην ηλικία των 2 ετών πραγματοποιείται η «έκρηξη του λεξιλογίου» (= “vocabulary spurt”). Η έκρηξη του λεξιλογίου μπορεί να πραγματοποιηθεί νωρίτερα σε ηλικία 18 ή 20 μηνών ή αργότερα έως την ηλικία των 2,5 ετών περίπου. Έκρηξη του λεξιλογίου ονομάζεται η ραγδαία ανάπτυξη στην κατανόηση και παραγωγή νέων λέξεων. Μέσα σε έξι μήνες, το λεξιλόγιο του παιδιού ξεπερνά τις 500 λέξεις. Το παιδί μαθαίνει περίπου πέντε έως εννέα νέες λέξεις την ημέρα μέχρι την ηλικία των έξι ετών. Έτσι στην ηλικία των έξι, το παιδί κατέχει από 8000 έως 14000 λέξεις. (Αλεξιάκη, 2005)

Σε ηλικία 2,5 ετών στις εκφράσεις τους αρχίζει να εμφανίζεται η άρνηση για παράδειγμα *μη νάνι Κική, όχι στό Γώο*. Επίσης εμφανίζεται ο πληθυντικός αριθμός και οι

καταλήξεις για τα γένη, καθώς και η γενική που εκφράζει κτήση π.χ. *τα παπούτσια του μπαμπά*. Εμφανή είναι και η παρουσία των ερωτήσεων με φανερή την ανύψωση της φωνής.

Στην διάρκεια του 3- 4 έτους συνεχίζει να μεγαλώνει το ενεργητικό του λεξιλόγιο και σταδιακά να αναπτύσσεται η ικανότητα της σωστής τοποθέτησης και συνδυασμού των λέξεων στην πρόταση (συντακτικό). Εμφανίζονται κλίσεις των ουσιαστικών όπως η ονομαστική και αιτιατική.

Στον επόμενο χρόνο της ζωής του 4^ο-5^ο έτος αναπτύσσεται η φωνηματική διάκριση (φωνολογική επίγνωση) και συνεχίζει να αναπτύσσεται η άρθρωση. Ο εκφραστικός του λόγος γίνεται πιο σύνθετος και χρησιμοποιεί προθέσεις και συνδέσμους.

Μετά τον 5^ο έτος το παιδί θα πρέπει να χρησιμοποιεί σωστά τις περισσότερες προτάσεις και η χρήση του λόγου του να γίνεται με διάφορους τρόπους ώστε να καλύπτει τις επικοινωνιακές του ανάγκες. Παρατηρείται σωστή χρήση των κλίσεων και των πτώσεων των ονομάτων, των χρόνων των ρημάτων και των σύνθετων λέξεων. Κάποιες σύνθετες γραμματικές δομές όπως η παθητική φωνή, συνεχίζουν να αναπτύσσονται και στο δημοτικό με την βοήθεια του σχολείου. Το λεξιλόγιο συνεχίζει να αυξάνεται σταδιακά αλλά με πιο αργούς ρυθμούς. Στην ουσία η εκμάθηση καινούργιων λέξεων συνεχίζεται σε όλη την ενήλικη ζωή μας. (Αλεξιάκη, 2005)

Η αρχή της κατάκτησης του λεξιλογίου

Το παιδί παράγει τις πρώτες του λέξεις σε ηλικία περίπου ενός έτους. Η διαδικασία κατάκτησης του λεξιλογίου πραγματοποιείται σε δυο φάσεις:

- α) Το παιδί αναγνωρίζει τις σειρές των γλωσσικών φθόγγων ως λέξεις και
- β) Το παιδί αποθηκεύει στο νοητικό λεξικό τη φωνολογική μορφή της λέξης με τις λεξικές της ιδιότητες (λεξική κατηγορία, σημασία, σύνταξη).

Η αντίληψη της μορφής και της σημασίας των λέξεων προηγείται της παραγωγής τους (Guasti 2002).

Η κατάκτηση του λεξιλογίου της γλώσσας - στόχου είναι μια πολύ δύσκολη διαδικασία , αφού πρέπει να κατακτηθούν όλες οι λεξικές ιδιότητες των λημμάτων. Για

παράδειγμα, πρέπει να διαχωριστούν τα είδη των λέξεων ή οι λεξικές κατηγορίες (π.χ. ουσιαστικά από ρήματα), να προσδιοριστεί η σημασία τους και να κατακτηθεί η σύνταξη τους μέσα στην πρόταση. Στην συνέχεια, θα εξετάσουμε πως κατακτά το παιδί τις κύριες λεξικές κατηγορίες, τα ουσιαστικά και τα ρήματα. (Αλεξάκη, 2005)

Η κατάκτηση της σημασίας των ουσιαστικών

Η κατάκτηση των συγκεκριμένων ουσιαστικών προηγείται συνήθως της κατάκτησης των ρημάτων. Πολλοί από τους ερευνητές (Gillette et al., 1999), έχουν διαπιστώσει ότι το παιδί δε συναντά τόσες δυσκολίες στην κατάκτηση των συγκεκριμένων ουσιαστικών όσες στην κατάκτηση των ρημάτων. Οι πρώτες ελεύθερες εκφράσεις του παιδιού πριν τη συμπλήρωση του δεύτερου έτους της ηλικίας του είναι φτωχές σε ρήματα και πλούσιες σε ουσιαστικά. Αυτή η διαπίστωση οδήγησε τους επιστήμονες στη διατύπωση της υπόθεσης της «προκατάληψης» των παιδιών «υπέρ» της κατάκτησης των ουσιαστικών. Ορισμένες αιτίες αυτής της προκατάληψης αναφέρονται εδώ ενδεικτικά :

α) Τα συγκεκριμένα ουσιαστικά αναφέρονται σε αντικείμενα, ενώ τα ρήματα ως πυρήνες της πρότασης περιγράφουν καταστάσεις ή γεγονότα.

β) Το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται το ουσιαστικό μπορεί να γίνει άμεσα αντιληπτό, ενώ η ενέργεια του ρήματος δεν λαμβάνει χώρα κατ' ανάγκη στο παρόν, αλλά και στο παρελθόν ή στο μέλλον.

γ) Η αντιστοιχία αντικειμένου και ουσιαστικού είναι συνήθως ένα προς ένα. Η αντιστοιχία εικόνας / σκηνής και ρήματος δεν είναι μονοσήμαντη. Δηλαδή, μια εικόνα- σκηνή μπορεί να περιγραφεί με πολλά ρήματα ανάλογα με την προοπτική και την άποψη του ομιλητή: π.χ. μια σκηνή αγοράς ενός δώρου από ένα κατάστημα μπορεί να περιγραφεί με τα ρήματα αγοράζω, επιλέγω, πουλώ, κοστίζω, πληρώνω κλπ.

δ) Τα ρήματα επιλέγουν συντακτικά τους οργανικούς όρους της πρότασης, δηλαδή τα συμπληρώματα τους. Ο συντακτικός ρόλος των συμπληρωμάτων του ρήματος πολλές φορές καθορίζει τη σημασία και το λεξικό ποιόν ενεργείας του ρήματος (π.χ. καταστάσεις, δραστηριότητες, συμβάντα και επιτεύξεις). Η αντιστοιχία του κατηγορικού περιβάλλοντος στη σημασία και στο ποιόν ενεργείας αποτελεί μία πολύπλοκη διεργασία που συντελείται κατά τη διάρκεια της κατάκτησης των ρηματικών δομών. Τα ουσιαστικά αφ' ενός δεν καθορίζουν το λεξικό ποιόν ενεργείας, αφ' ετέρου διατηρούν τη σημασία τους ανεξάρτητα από τη σύνταξη της πρότασης (Αλεξάκη, 2005)

Πώς όμως μπορούν τα παιδιά να κατακτήσουν την σημασία των ουσιαστικών;

Θεωρείται ότι το παιδί ακολουθεί για την κατάκτηση της σημασίας των ουσιαστικών τη «διαδικασία της αντιστοιχίας της λέξης στον κόσμο» (' word- to - world mapping procedure'). Σύμφωνα με αυτήν την υπόθεση, το παιδί προσέχει κατά την παραγωγή της λέξης την παρουσία των ουσιαστικών. Αν η φωνολογική ενότητα ή λέξη συμπίπτει με την παρουσία ενός αντικειμένου, τότε το παιδί συνδυάζει τη λέξη με την σημασία της. Για παράδειγμα, το παιδί παρατηρεί μια μπάλα και παράλληλα ακούει τη λέξη μπάλα, με αποτέλεσμα να συμπεράνει ότι το αντικείμενο που παρατηρεί ονομάζεται μπάλα (Guasti 2002).

Παρά το γεγονός ότι η διαδικασία της αντιστοιχίας φαίνεται ιδιαίτερα απλή, θα μπορούσε να προκαλέσει δυσκολίες αν η σχέση λέξης και αναφερομένου αντικειμένου δεν είναι ευδιάκριτη. Για παράδειγμα, όταν ο νέος φυσικός ομιλητής ακούει την λέξη γάτα και βλέπει μια εικόνα με μια γάτα και έναν ελέφαντα, πως θα κατανοήσει ποιο ζώο είναι η γάτα; Με τα αφηρημένα ουσιαστικά η διαδικασία είναι πιο περίπλοκη, αφού δεν υπάρχει παράλληλη αναφορά σε ένα αντικείμενο, αλλά σε μια κατάσταση. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, το παιδί ξεπερνά αυτές τις δυσκολίες με τη βοήθεια μιας έμφυτης προδιάθεσης και τριών έμφυτων «προκαταλήψεων » (= «biases») οι οποίες παρουσιάζονται στις επόμενες παραγράφους. (Αλεξάκη, 2005)

Η έμφυτη προδιάθεση συγκέντρωσης της προσοχής.

Τα παιδιά έχουν την έμφυτη ικανότητα να εστιάζουν την προσοχή τους στο αντικείμενο ή στην κατάσταση στην οποία επικεντρώνει την προσοχή του ο ενήλικας όταν μιλάει. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι παιδιά δεκαοκτώ μηνών μπορούν να εκμεταλλευτούν την κατεύθυνση του βλέμματος του ενήλικα για να διαπιστώσουν πού στρέφεται η προσοχή του όταν μιλάει. Η έμφυτη προδιάθεση συγκέντρωσης της προσοχής στο ίδιο σημείο με τους ενήλικες μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να προβούν χωρίς πρόβλημα στη διαδικασία αντιστοιχίας ή τουλάχιστον να αποτρέψει τα παιδιά να εστιάσουν την προσοχή τους σε ένα λανθασμένο σημείο. Η έμφυτη προδιάθεση συγκέντρωσης της προσοχής δεν επαρκεί όμως για το συνδυασμό των λέξεων με τις σημασίες. (Αλεξάκη, 2005)

Προκαταλήψεις για την κατάκτηση της σημασίας των ουσιαστικών.

Σύμφωνα με τον Markman (1994), παρατηρήθηκαν στα παιδιά τρία είδη προκατάληψης για την κατάκτηση της σημασίας των ουσιαστικών: η προκατάληψη του

όλου αντικειμένου (= « whole object bias»), η ταξινομική προκατάληψη (=«taxonomic bias») και η προκατάληψη της αμοιβαίας αποκλειστικότητας (=«mutual exclusivity bias»).

α. Προκατάληψη του όλου αντικειμένου (= « whole object bias»):

Σύμφωνα με την προκατάληψη του όλου αντικειμένου, το παιδί εικάζει ότι οι νέες λέξεις αναφέρονται σε όλο το αντικείμενο και όχι σ' ένα μέρος αυτού. Αυτή η υπόθεση βοηθάει το παιδί να μην εστιάζει την προσοχή του στα τμήματα, στο χρώμα ή στο υλικό των αντικειμένων. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί δεν οδηγείται σε εσφαλμένα συμπεράσματα. Για παράδειγμα, όταν το παιδί ακούει τη λέξη γάτα και βλέπει το ζώο που καλείται με αυτό το όνομα, δεν υποθέτει ότι γάτα ονομάζεται η ουρά ή το τρίχωμα του ζώου, αλλά ότι γάτα ονομάζεται το ίδιο το ζώο.

β. Ταξινομική προκατάληψη (=«taxonomic bias») : Η ταξινομική προκατάληψη βοηθάει το παιδί να χρησιμοποιεί τη νέα λέξη όταν αναφέρεται σε αντικείμενα του ίδιου είδους και όχι σε αντικείμενα που συνδέονται θεματικά. Για παράδειγμα, όταν μάθει το παιδί ότι η λέξη *αγελάδα* αντιστοιχεί σε ένα είδος ζώου, δεν πρόκειται να θεωρήσει ότι το ουσιαστικό *αγελάδα* χρησιμοποιείται για το γάλα ή το τυρί, δηλαδή τα προϊόντα που παράγονται από την *αγελάδα*. Αντιθέτως, μπορεί να γενικεύσει τη χρήση της λέξης *αγελάδα* για ζώα με τα ίδια χαρακτηριστικά.

γ. Προκατάληψη της αμοιβαίας αποκλειστικότητας (=«mutual exclusivity bias»): Σύμφωνα με την προκατάληψη της αμοιβαίας αποκλειστικότητας, κάθε αντικείμενο μπορεί να έχει μόνο μία ονομασία. Περισσότερες από μια λέξεις για το ίδιο το αντικείμενο αποκλείονται αμοιβαία. Αν το παιδί γνωρίζει ότι το είδος του ζώου που παρατηρεί ονομάζεται *γάτα* και παράλληλα ακούει την λέξη *ουρά*, δεν πρόκειται να συμπεράνει ότι αυτή η κατηγορία του ζώου έχει δυο ονόματα, αλλά ότι η δεύτερη λέξη αναφέρεται σ' ένα μέρος ή ένα χαρακτηριστικό του ζώου. (Αλεξιάκη, 2005)

Οι προκαταλήψεις που περιγράψαμε δεν αποτελούν κανόνες, αλλά αντικατοπτρίζουν την τάση των παιδιών να ερμηνεύουν μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο τις νέες λέξεις. Παρά την έμφυτη προδιάθεση και τις προκαταλήψεις, πολύ συχνά παρατηρείται το φαινόμενο τα παιδιά να έχουν παρερμηνεύσει τις έννοιες ή την αναφορά των λέξεων, δηλαδή να μην έχει επιτευχθεί η σωστή αντιστοιχία της λέξης στον κόσμο. Αυτές οι «παρανοήσεις» είναι περιορισμένες και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στις υπερεκτάσεις (= «overextensions»), στις υποεκτάσεις (= «underextensions») και τις επικαλύψεις :

Υπερεκτάσεις (= «overextensions») : Οι υπερεκτάσεις είναι οι πιο συχνές εσφαλμένες «αντιστοιχίες» στην ομιλία του παιδιού. Υπερεκτάσεις ονομάζονται οι αναφορές των λέξεων σε μια ευρεία κατηγορία από ότι στη γλώσσα των ενηλίκων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα υπερεκτάσεων είναι η χρήση της λέξης μπάλας για οτιδήποτε στρογγυλό, της λέξης κράνος για οτιδήποτε φοριέται στο κεφάλι, της λέξης πουλί για οτιδήποτε πετάει, όπως π.χ. το αεροπλάνο, της λέξης σκύλος για όλα τα τετράποδα ζώα κλπ. Ο λόγος για τον οποίον εμφανίζονται συχνά οι υπερεκτάσεις των εννοιών στον παιδικό λόγο είναι το περιορισμένο λεξιλόγιο του παιδιού. Στην προσπάθεια του να εκφραστεί, το παιδί επιλέγει την ονομασία ενός αντικειμένου που έχει κοινά χαρακτηριστικά με το περιγραφόμενο αντικείμενο: π.χ. πουλί- αεροπλάνο, σκύλος- ζώο, μπάλα- φεγγάρι κλπ.

Υποεκτάσεις (= «underextensions»): Οι υποεκτάσεις είναι λιγότερο συχνές στον παιδικό λόγο. Υποεκτάσεις είναι οι περιορισμοί του πεδίου αναφοράς της λέξης. Η Dromi (1987) αναφέρει ότι η κόρη της χρησιμοποιούσε το ουσιαστικό πέτρα για να αναφερθεί στις πέτρες που πέταγε και όχι σε άλλες πέτρες. Η Κατή (1992) αναφέρει ότι ένα παιδί που κατακτούσε την Ελληνική θεωρούσε ότι η μητέρα του λεγόταν μαμά όταν ήταν μόνη μαζί με το παιδί της, ενώ έπρεπε να τη φωνάζει κυρία Μάρω όταν ήταν με τους φίλους του, γιατί έτσι την αποκαλούσαν τα άλλα παιδιά. Οι υποεκτάσεις είναι αποτέλεσμα της περιορισμένης εμπειρίας του παιδιού.

Επικαλύψεις: Οι επικαλύψεις συνίστανται στην ταυτόχρονη υποέκταση και υπερέκταση μιας έννοιας. Για παράδειγμα, το παιδί αντιλαμβάνεται την έννοια της λέξης «ομπρέλα» μόνο όταν είναι ανοικτή (Siegler, 2005 ; Weistush & Lewis, 1991)

Η κατάκτηση της σημασίας των ρημάτων

Η κατάκτηση των ρημάτων έπεται συνήθως χρονικά της κατάκτησης των ουσιαστικών. Στα πρώτα στάδια της κατάκτησης του λεξικού τα ρήματα είναι λίγα και χρησιμοποιούνται περιορισμένα. Επειδή τα ρήματα έχουν πιο περίπλοκη έννοια από τα ουσιαστικά (π.χ. είναι προσδιορισμένο ως προς τον χρόνο, το ποιόν ενεργείας τη γραμματική άποψη κλπ.), δεν είναι δυνατόν να κατακτώνται με τη βοήθεια της διαδικασίας της αντιστοιχίας της λέξης στον κόσμο.

Οι Gillette et al.(1999) πραγματοποίησαν ένα πείραμα με ενήλικες με σκοπό να διαπιστώσουν αν είναι εύκολο να συμπεράνει κανείς τη σημασία ενός ρήματος από μια σκηνή που θα παρακολουθήσει. Το πείραμα ήταν το εξής: Οι ερευνητές παρουσίασαν στους ενήλικες ένα βίντεο χωρίς ομιλία το οποίο έδειχνε μητέρες να παίζουν με τα παιδιά τους. Σε

κάποιο σημείο του βίντεο ακουγόταν ένα μπιπ το οποίο αντιστοιχούσε σε ένα ουσιαστικό που εκείνη τη στιγμή παρήγαγε η μητέρα. Οι ενήλικες έπρεπε να μαντέψουν ποιο είναι το ουσιαστικό που χρησιμοποίησαν οι μητέρες. Το 45% των απαντήσεων των ενηλίκων περιλάμβανε το ουσιαστικό που χρησιμοποιήθηκε από τις μητέρες. Όταν οι ερευνητές επανέλαβαν την ίδια διαδικασία με το μπιπ να αντιστοιχεί σε κάποιο ρήμα, το ποσοστό επιτυχίας των ενηλίκων στην αναγνώριση του ρήματος ήταν μόνο 15%. Η παρατήρηση της σκηνής στο βίντεο ως εξωγλωσσικός παράγοντας βοήθησε τους ενήλικες να μαντέψουν τα σωστά ουσιαστικά, αλλά όχι τα ρήματα. Το αποτέλεσμα του πειράματος καταδεικνύει ότι η διαδικασία της κατάκτησης της σημασίας των ρημάτων πρέπει να είναι πιο περίπλοκη από αυτήν των ουσιαστικών.

Η δυσκολία της κατανόησης της σημασίας των ρημάτων είναι ένας από τους τομείς που έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς ερευνητές. Η δεύτερη σημαντική δυσκολία για τη σύνθεση του ρηματικού λεξικού είναι η περίπλοκη σύνταξη των ρημάτων. Τα ρήματα συνδέουν τα ουσιαστικά σε μια πρόταση. Η σχέση των ρημάτων με τα ουσιαστικά διαφοροποιεί τη σύνταξη και τη σημασία της πρότασης. Στις επόμενες παραγράφους, θα εξετάσουμε την υπόθεση της χρήσης του συντακτικού αναβολέα για την κατάκτηση της σημασίας των ρημάτων. (Αλεξάκη, 2005)

Η υπόθεση της χρήσης του συντακτικού αναβολέα για την κατάκτηση της σημασίας των ρημάτων (= «syntactic bootstrapping»)

Για την κατάκτηση της σημασίας των ρημάτων έχει διατυπωθεί η άποψη ότι δε χρειάζεται μόνο η παρατήρηση, αλλά και η γνώση του συντακτικού περιβάλλοντος στο οποίο εμφανίζεται το ρήμα. Αυτή η υπόθεση ονομάζεται συντακτικός αναβολέας της σημασίας των ρημάτων (= « syntactic bootstrapping»). Οι θιασώτες του συντακτικού αναβολέα (Gleitman, 1990) πιστεύουν ότι στην περίπτωση των ρημάτων τα παιδιά αντιστοιχούν τις προτάσεις στον κόσμο και όχι τις λέξεις. Στην αντιστοιχία των προτάσεων στο κόσμο (= « sentence- to - world mapping procedure»), οι συντακτικές δομές, στις οποίες εμφανίζονται τα ρήματα, περιορίζουν τις ερμηνείες που μπορούν να δοθούν στις προτάσεις και κατ' επέκταση το φάσμα σημασιών που μπορεί να δηλώσει το ρήμα.

Η υπόθεση του συντακτικού αναβολέα στηρίζεται στην παρατήρηση ότι υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στη σύνταξη και στην σημασία των ρημάτων. Τα παιδιά διαθέτουν την έμφυτη γνώση ότι αυτή η αντιστοιχία ισχύει στη γλώσσα που κατακτούν. Κάθε ρήμα έχει ένα συγκεκριμένο αριθμό ορισμάτων ή συμπληρωμάτων ανάλογα με την σημασία του: π.χ.

ένα αμετάβλητο ρήμα έχει μόνο ένα όρισμα (το υποκείμενο), ένα μεταβατικό ρήμα έχει δυο όρια (το υποκείμενο και το αντικείμενο) κλπ.

Τα όρια προσδιορίζουν τους συμμετέχοντες σ' ένα γεγονός και διακρίνονται σε σχέση με τους θεματικούς ρόλους τους π.χ. θεματικοί ρόλοι είναι ο δράστης, ο δέκτης, το θέμα, ο σκοπός κλπ. Κάθε θεματικός ρόλος αντιστοιχεί σ' ένα συντακτικό ρόλο: π.χ. ο δράστης είναι το υποκείμενο, ο δέκτης το έμμεσο αντικείμενο, το θέμα το άμεσο αντικείμενο κλπ. Επομένως, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν ένα μέρος της σημασίας του ρήματος από την συντακτική δομή, στην οποία εμφανίζεται το ρήμα. Μ' αυτόν τον τρόπο, μπορούν να αντιστοιχίσουν πιο εύκολα την πρόταση που ακούν στην κατάσταση που βιώνουν και να εστιάσουν την προσοχή τους μόνο στις έννοιες που επιτρέπει η σύνταξη του ρήματος.

Για να διαπιστωθεί αν αληθεύει η υπόθεση της χρήσης του συντακτικού αναβολέα στην κατάκτηση της σημασίας των ρημάτων, πραγματοποίησε η Naigles (1990) ένα πείραμα με παιδιά ηλικίας δυο ετών που κατακτούσαν την αγγλική γλώσσα. Η Naigles εφάρμοσε την μέθοδο της προτίμησης κατεύθυνσης του βλέμματος («preferential looking paradigm»). Σύμφωνα με αυτή την πειραματική μέθοδο, τα παιδιά κάθονται στα γόνατα του γονέα τους μπροστά από δύο βίντεο- οθόνες. Η κάθε οθόνη παρουσιάζει μια διαφορετική σκηνή. Συγκεκριμένα στην πρώτη οθόνη μια πάπια χτυπάει ένα λαγουδάκι, ενώ στην δεύτερη η πάπια και το λαγουδάκι παίζουν. Οι σκηνές παρουσιάζονται στις οθόνες ξεχωριστά. Αφού το παιδί εξοικειωθεί με τις εικόνες, ακούει από ένα κρυμμένο μεγάφωνο τις δυο προτάσεις με το άγνωστο ρήμα «gorp» π.χ.

1)The duck is goring the bunny. (= Η πάπια xxx το λαγουδάκι.)

2) The duck and the bunny are goring. (= Η πάπια και το λαγουδάκι xxx.)

Το παιδί ακούει αρχικά την πρώτη πρόταση χωρίς να βλέπει τις εικόνες στις οθόνες, ενώ μετά επαναλαμβάνεται το ίδιο γλωσσικό ερέθισμα με την παρουσίαση των εικόνων. Πριν ακουστεί η δεύτερη πρόταση, ανάβει πάνω από το μεγάφωνο ένα φώς για να προετοιμάσει το παιδί να στρέψει την προσοχή του στην πρόταση που ακολουθεί. Το παιδί πρέπει να παρατηρεί τις οθόνες κατά την διάρκεια που θα ακούσει τις προτάσεις. Το αποτέλεσμα του πειράματος ήταν το ακόλουθο: Όταν τα παιδιά άκουγαν την μεταβατική πρόταση (1) , προτιμούσαν να κοιτούν για περισσότερη ώρα την οθόνη που έδειχνε την πάπια να χτυπάει το λαγουδάκι. Αντίστοιχα, όταν τα παιδιά άκουγαν την πρόταση (2), προτιμούσαν να στρέφουν την προσοχή τους για περισσότερη ώρα στην οθόνη που παρουσίαζε την πάπια και το λαγουδάκι να παίζουν. Το πείραμα αποδεικνύει με σαφήνεια ότι τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τη σημασία ενός άγνωστου ρήματος με την

βοήθεια του συντακτικού περιβάλλοντος στο οποίο εμφανίζεται το ρήμα. Επομένως, η υπόθεση της χρήσης του συντακτικού αναβολέα επιβεβαιώνεται πειραματικά. (Αλεξιάκη, 2005)

Οι μελέτες για την κατάκτηση του λεξικού καταδεικνύουν συνοπτικά τα εξής:

α) Το παιδί παράγει τις πρώτες λέξεις σε ηλικία περίπου δώδεκα μηνών. Στην ηλικία των δύο ετών περίπου συντελείται η «έκρηξη λεξιλογίου».

β) Το παιδί κατακτά αρχικά τα ουσιαστικά και μετά τα ρήματα τα οποία είναι πιο περιορισμένα σ' αριθμό στο λεξιλόγιο του.

γ) Για την κατάκτηση της σημασίας των ουσιαστικών, το παιδί ακολουθεί τη διαδικασία της αντιστοίχισης της λέξης στον κόσμο.

δ) Έχει διαπιστωθεί ότι το παιδί αρχίζει τη διαδικασία της κατάκτησης του ονοματικού λεξικού με την έμφυτη προδιάθεση συγκέντρωσης της προσοχής και με τρεις «προκαταλήψεις»: την «προκατάληψη του όλου αντικειμένου», την «ταξινομική προκατάληψη» και την «προκατάληψη της αμοιβαίας αποκλειστικότητας». Οι «υπερεκτάσεις» και «υποεκτάσεις» είναι οι πιο συνήθεις «παρερμηνείες» των ουσιαστικών από το παιδί.

ε) Σύμφωνα με τον συντακτικό αναβολέα, το παιδί κατακτά τη σημασία των ρημάτων με βάση την «αντιστοιχία της πρότασης στον κόσμο». Το συντακτικό περιβάλλον βοηθάει στην κατάκτηση της σημασίας των ρημάτων. (Αλεξιάκη, 2005)

ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ ΣΤΟΝ ΕΓΚΕΦΑΛΟ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Η δομή του εγκεφάλου είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης γενετικών προδιαγραφών και περιβαλλοντικών επιδράσεων. Μελέτες σε ζώα και παιδιά που έχουν υποστεί αισθητηριακή υστέρηση, δείχνουν ότι ο εγκεφαλικός ιστός και οι συναπτικές διασυνδέσεις που υπάρχουν κατά τη γέννηση, είναι δυνατόν να εκφυλιστούν και να εξαφανιστούν, εάν δεν χρησιμοποιηθούν. (Ζαφρανά, Νικόλτσου, Δανηλίδου, 2000) Αυτό σημαίνει ότι τα κληρονομικά χαρακτηριστικά του εγκεφάλου δεν αναπτύσσονται πλήρως. Για να συμβεί αυτό, είναι απαραίτητο ο εγκέφαλος να διεγερθεί από περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Μέσω αυτής της διέγερσης, δημιουργούνται συνάψεις ανάμεσα στους νευρώνες και διαμορφώνεται ένα δίκτυο συνάψεων. Οι πληροφορίες μεταφέρονται μέσα στον εγκέφαλο με τη βοήθεια αυτού του δικτύου.

Η επιλογή των νευρωνικών διασυνδέσεων εξαρτάται κυρίως από τη δραστηριότητα με την οποία ασχολείται το άτομο κατά τη διάρκεια του σχηματισμού αυτών των συνάψεων. Συνεπώς είναι ιδιαίτερα σημαντικό για ένα άτομο να ζει μέσα σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, που του παρέχει όλων των ειδών τα αισθητηριακά ερεθίσματα και τις δραστηριότητες, δηλαδή. αφθονία εμπειριών. Μια ικανότητα ή δεξιότητα μπορεί να μην αναπτυχθεί στην πληρότητά της ή ακόμα να μην αναπτυχθεί καθόλου. Αυτό συνήθως οφείλεται είτε στη φύση των εμπειριών είτε στην έλλειψη ερεθισμάτων κατά τη διάρκεια της «κρίσιμης περιόδου».

Οι επιπτώσεις ενός φτωχού περιβάλλοντος μπορούν να μετρηθούν εξετάζοντας το μέγεθος των διαφόρων περιοχών του εγκεφάλου, τον αριθμό και την πυκνότητα των συνάψεων των νευρώνων, ή άλλες πιο εξειδικευμένες μετρήσεις της οργάνωσης των

νευρώνων. Πρόσφατες τεχνολογίες σκίασης των νευρώνων, π.χ. οι αξονικοί τομογράφοι εκπομπής ποζιτρονίων (PET) και η λειτουργική μαγνητική τομογραφία (fMRI), μπορούν ακόμα και να δείξουν συγκεκριμένη δραστηριότητα στα διάφορα τμήματα του εγκεφάλου.

Η συναπτογένεση, δηλαδή η λειτουργία διασύνδεσης των νευρώνων μεταξύ τους, φτάνει στο αποκορύφωμά της τα πρώτα χρόνια μετά τη γέννηση. Μέσα στην ευρύτερη αυτή χρονική περίοδο, υπάρχουν συγκεκριμένες περιόδους βραχύτερης διάρκειας, που είναι πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη του ατόμου, τις οποίες ονομάζουμε «κρίσιμες περιόδους» ή «παράθυρα ευκαιριών.» Αυτές οι περιόδους είναι χρονικά παράθυρα κατά τη διάρκεια των οποίων ο εγκέφαλος είναι βιολογικά προγραμματισμένος να δημιουργήσει το δίκτυο συνάψεων, που θα δώσει στο άτομο μια συγκεκριμένη ικανότητα. Κατά τη διάρκεια αυτών των περιόδων, ο εγκέφαλος είναι ανοικτός και ιδιαίτερα δεκτικός σε συγκεκριμένα ερεθίσματα που τον βοηθούν να αναπτύξει μια συγκεκριμένη δεξιότητα. Όταν λήξει η «κρίσιμη περίοδος», τα νευρωνικά κυκλώματα που έχουν ήδη διαμορφωθεί αναλαμβάνουν συγκεκριμένες λειτουργίες. Αν και η συναπτογένεση δε σταματά, οι συνάψεις που αποτελούν τη βάση αυτής της δεξιότητας, δεν καθιερώνονται ούτε τόσο εύκολα ούτε τόσο αποτελεσματικά, όσο κατά την προαναφερόμενη περίοδο.

Βεβαίως υπάρχουν «κρίσιμες περιόδους» για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Λόγου χάρη, η συναπτογένεση στην παρεγκεφαλίδα αντιστοιχεί με την ανάπτυξη της ισορροπίας του σώματος. Μελετώντας το στραβισμό έρευνες ανέφεραν ότι η ανάπτυξη του ανθρώπινου οπτικού συστήματος και η ανάπτυξη του ινιακού λοβού του εγκεφάλου ολοκληρώνονται μέσα στα πρώτα τέσσερα χρόνια της ζωής του ανθρώπου. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν μόνο μια εικόνα ενός από τους πιο σημαντικούς τομείς ανάπτυξης του ανθρώπου.

Είναι αποδεδειγμένο ότι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας είναι το τελικό αποτέλεσμα ενός συνόλου περίπλοκων, βιολογικά προγραμματισμένων γεγονότων, τα οποία διαμορφώνονται περαιτέρω από τις εμπειρίες. Επίσης η δεξιότητα της ομιλίας κατακτάται εύκολα και νωρίς στη ζωή και κάποιες από τις ιδιότητές της, λόγω χάρη το συντακτικό, είναι παρόμοιο σε διαφορετικές γλώσσες και κατακτάται γρήγορα, περίπου στην ίδια ηλικία. Έχει αποδειχθεί από διάφορους ερευνητές ότι τα πρώτα τέσσερα χρόνια της ζωής είναι σημαντικά για την κατάκτηση της γλώσσας. Επιπρόσθετα, και η διαδικασία για την εκμάθηση μιας γλώσσας είναι συνδεδεμένη με τα αναπτυξιακά στάδια νωρίς στη ζωή του ανθρώπου.

Δεν θα μπορούσε να μην αναφερθεί και η έρευνα που έχει γίνει σε παιδιά με όγκους και τραύματα στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, όπου συνήθως εντοπίζονται τα κέντρα ομιλίας και τα αποτελέσματα αυτών των κακώσεων στην εκμάθηση της γλώσσας. Τα στοιχεία αυτής της έρευνας αποδεικνύουν ότι, αν ένα παιδί πάθει μία τέτοια βλάβη πριν την ηλικία των είκοσι μηνών, η μελλοντική γλωσσική του ανάπτυξη δεν επηρεάζεται. Εάν αυτή συμβεί στην ηλικία μεταξύ είκοσι μηνών και τεσσάρων ετών, το παιδί χάνει οποιαδήποτε γλωσσική ικανότητα είχε αναπτύξει μέχρι εκείνη τη στιγμή, επιστρέφει σ' ένα στάδιο όπου δε μιλάει καθαρά και αρχίζει να μαθαίνει να μιλά ξανά από την αρχή. Με βάση όλα αυτά το συμπέρασμα είναι ότι ο γλωσσικός προγραμματισμός του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου λαμβάνει χώρα στην ηλικία μεταξύ είκοσι μηνών και τεσσάρων ετών.

Αργότερα, αποδείχθηκε ότι υπάρχει μία αντιστοιχία μεταξύ της οργάνωσης των νευρώνων και των σταδίων της γλωσσικής ανάπτυξης στον εγκέφαλο. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στην ωρίμανση των υποσυστημάτων του εγκεφάλου που έχουν σχέση με τους διάφορους τομείς της γλωσσικής ικανότητας.

Υπάρχουν ενδιαφέρουσες ομοιότητες στη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας σ' όλα τα παιδιά του κόσμου. Για παράδειγμα, τα παιδιά χρησιμοποιούν μεμονωμένες λέξεις περίπου στην ηλικία του ενός έτους και ακολουθούν φράσεις συνήθως δύο λέξεων στην ηλικία των δύο. Στην ηλικία των τριών το αργότερο, παρατηρείται μία ξαφνική αύξηση του λεξιλογίου, η οποία συνοδεύεται με την επεξεργασία της συντακτικής δομής. Στην ηλικία των τριών ετών, τα παιδιά μιλούν σωστά, ακολουθώντας τους κανόνες της γραμματικής, ενώ τετράχρονα παιδιά χρησιμοποιούν με ευχέρεια πιο περίπλοκες συντακτικές δομές.

Όσον αφορά τις έννοιες, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα παιδιά ξέρουν πώς να χρησιμοποιούν προτάσεις για να εκφράζουν τις σκέψεις τους και ότι κάνουν σωστές αναφορές σε αντικείμενα, γεγονότα και σκηνές του κόσμου που τους περιβάλλει από πολύ νωρίς στη ζωή τους. Στην ηλικία των τεσσάρων ένα παιδί μιλάει ορθά γραμματικά όπως και ένας ενήλικας, αν και οι προτάσεις που χρησιμοποιεί είναι μικρές, γιατί έχει περιορισμένο λεξιλόγιο. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου συνεχίζει για μεγάλο χρονικό διάστημα αλλά με πολύ αργότερους ρυθμούς σε σχέση με εκείνους της παιδικής ηλικίας. Όλα τα παιδιά, ακόμα κι όταν μεγαλώνουν σε διαφορετικές περιβαλλοντικές συνθήκες, ομιλούν τη μητρική τους γλώσσα σε σχετικά υψηλό βαθμό τελειότητας σε μία συγκεκριμένη ηλικία.

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, μπορεί κανείς να υποθέσει ότι υπάρχει μία «κρίσιμη περίοδος» για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, από τη στιγμή της γέννησης μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ετών, ενώ η απόκτηση της γραμματικής και του συντακτικού επεκτείνονται μέχρι την ηλικία των επτά ετών. Η «κρίσιμη περίοδος» για την απόκτηση της γλώσσας πιστεύεται ότι συμπίπτει με την περίοδο της αυξημένης νευρωνικής πλαστικότητας και πιστεύεται ότι τελειώνει τη στιγμή ή λίγο πριν την απαρχή της εφηβείας. Βέβαια, η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου αλλά με πιο αργούς και περιορισμένους ρυθμούς. (Ζαφρανά, Νικόλτσου, Δανιηλίδου, 2000)

ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΜΕ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

Ο όρος Ειδική Γλωσσική Διαταραχή ή αλλιώς Εξελικτική Δυσφασία αναφέρεται σε μια εξελικτική διαταραχή που επηρεάζει την ανάπτυξη του προφορικού λόγου στα παιδιά και εμφανίζεται από τα πρώτα στάδια κατάκτησης της γλώσσας με τη μορφή καθυστέρησης ή/και απόκλισης στη γλωσσική ανάπτυξη. Η διαταραχή είναι ήδη παρούσα κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής και οφείλεται σύμφωνα με τις ενδείξεις σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου η οποία όμως δεν συνοδεύεται από αδρά νευρολογικά ευρήματα. Η διάγνωση για Ειδική Γλωσσική Διαταραχή γίνεται αφού αποκλειστούν άλλες διαταραχές όπως η νοητική υστέρηση, οι νευρολογικές βλάβες, τα προβλήματα ακοής, οι κινητικές διαταραχές και ο αυτισμός. Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή θεωρείται ότι είναι παρούσα καθ' όλη τη διάρκεια της γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού με τη μορφή δυσκολιών σε μερικούς ή όλους τους τομείς της γλώσσας, σε κάποιες περιπτώσεις όμως είναι δυνατόν να ξεπεραστεί μετά τα 5 έτη.

Γλωσσικά χαρακτηριστικά

Ø Η μορφολογία είναι σημαντικά διαταραγμένη. Τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή συναντούν δυσκολίες στην παραγωγή ή/και κατανόηση

γραμματικών (μορφοσυντακτικών) δομών όπως ο χρόνος, η ρηματική συμφωνία, οι κλιτικές αντωνυμίες αντικειμένου και τα άρθρα.

Ø Το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή είναι σαφώς μικρότερο από το αντίστοιχο των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων συνομήλικων παιδιών.

Ø Η συντακτική δομή είναι απλοποιημένη. Συνήθως, περιορίζεται στη δομή Υποκείμενο Ρήμα Αντικείμενο. Πολλές φορές οι λέξεις τοποθετούνται τυχαία στη φράση. Παραλείπονται οι σύνδεσμοι, οι αντωνυμίες ενώ είναι μειωμένη η χρήση ερωτηματικών προτάσεων.

Ø Τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή μεταφέρουν λιγότερες έννοιες/ιδέες με το λόγο τους και συνήθως αναφέρονται στο παρόν και σε γεγονότα που διαδραματίζονται στο άμεσο περιβάλλον. Στο λόγο τους χρησιμοποιούν λιγότερες κατηγορίες περιεχομένου, με προτίμηση στις φράσεις που δηλώνουν ύπαρξη ή πράξη.

Ø Το λεξιλόγιο είναι περιορισμένο, υπάρχουν δυσκολίες εκμάθησης νέων λέξεων.

Ø Τα παιδιά αργούν να κατακτήσουν τις πρώτες λέξεις, να κάνουν συνδυασμούς λέξεων, δυσκολεύονται στην εύρεση της κατάλληλης λέξης, πολύ συχνά χρησιμοποιούν αόριστες λέξεις, ενώ κάνουν και σημασιολογικά (τραπέζι αντί καρέκλα) ή φωνολογικά (καράκλα αντί καρέκλα) λάθη κατονομασίας.

Ø Δεν παίρνουν πρωτοβουλίες στη συζήτηση (έναρξη θέματος).

Ø Στη συζήτηση οι απαντήσεις τους είναι πολλές φορές εκτός θέματος, δε χρησιμοποιούν ερωτήσεις, χρησιμοποιούν πρώιμους μηχανισμούς επανόρθωσης και δεν αυτοδιορθώνουν τα λάθη τους.

Ø Δε χρησιμοποιούν όρους ευγενείας.

Ø Σε σοβαρές μορφές της διαταραχής χρησιμοποιούν παλιλαλία ή ηχολαλία.

Μη- Γλωσσικά χαρακτηριστικά

- ∅ Ο μη-λεκτικός δείκτης νοημοσύνης είναι στα φυσιολογικά όρια. Συνήθως υπάρχει διαφορά μεταξύ λεκτικού και μη- λεκτικού δείκτη νοημοσύνης.
- ∅ Συμβολικό παιχνίδι κατώτερο της χρονολογικής τους ηλικίας, ίδιας ποιότητας με παιδιών μικρότερης ηλικίας.
- ∅ Περιορισμένη ικανότητα προσοχής και συγκέντρωσης.
- ∅ Σημαντικοί περιορισμοί στη φωνολογική βραχυπρόθεσμη μνήμη- το είδος της μνήμης που χρησιμοποιείται στην επεξεργασία νέων συνδυασμών φωνημάτων και εξετάζεται μέσω της επανάληψης ψευδολέξεων ή σειράς αριθμών. Η φωνολογική βραχυπρόθεσμη μνήμη έχει συνδεθεί με την εκμάθηση λεξιλογίου, την κατανόηση προτάσεων και την ανάγνωση και θεωρείται ότι αποτελεί κλινικό και γενετικό δείκτη της Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. (Γερονίκου, 2005)

ΑΥΤΙΣΜΟΣ

Ο Αυτισμός παρουσιάζεται ως διαταραχές της ανάπτυξης που εμφανίζονται νωρίς, στα πρώτα χρόνια και διαρκούν ολόκληρη τη ζωή. Επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και βιώνει τον εαυτό του και τον κόσμο, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει. Θεωρούνται διαταραχές οργανικής αιτιολογίας οι οποίες οφείλονται σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου. Στο 70% των περιπτώσεων αυτές οι δυσλειτουργίες συνυπάρχουν με διαφορετικής σοβαρότητας νοητική καθυστέρηση, ενώ 20% των ατόμων έχουν νοημοσύνη αντίστοιχη του μέσου όρου και ποσοστό 10% παρουσιάζει υψηλό νοητικό δυναμικό. Τα συμπτώματα εντοπίζονται σε τρεις κατηγορίες:

1. Μη-φυσιολογική κοινωνική ανάπτυξη: Το παιδί βρίσκεται σε απόσταση, είναι παθητικό ή έχει περίεργες αντιδράσεις, δεν έχει φυσιολογική βλεμματική επαφή, το κοινωνικό παιχνίδι είναι περιορισμένο, δεν υπάρχει κοινή εστίαση προσοχής. Αυτή η δυσκολία οφείλεται σε έλλειψη του βιολογικού προγραμματισμού που είναι απαραίτητος για την ανάπτυξη της ικανότητας για κοινωνική αλληλεπίδραση. Δια μέσου αυτής το άτομο κατανοεί τον κόσμο και

μαθαίνει να είναι μέλος των κοινωνικών ομάδων όπως η οικογένεια, το σχολείο, η ευρύτερη κοινωνία.

2. Μη-φυσιολογική ανάπτυξη της επικοινωνίας: έλλειψη δέξεως (δείχνω με το δάχτυλο) στα βρέφη. Πλήρη έλλειψη λόγου και ομιλίας, βωβότητα, ηχολαλία, χρήση «καθαρεύουσας» γλώσσας, πραγματολογικές διαταραχές.

3. Επαναληπτικές συμπεριφορές και περιορισμένα ενδιαφέροντα: Στερεοτυπίες, εμμονή στο ενδιαφέρον για κάτι, ρουτίνα, έλλειψη παιχνιδιού προσποίηση, αντίδραση στην αλλαγή.(Γερονίκου, 2005)

ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

Νοητική υστέρηση είναι μια διαταραχή της βρεφικής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας με έναρξη πριν την ηλικία των 18 ετών. Η νοητική υστέρηση προϋποθέτει σημαντική μείωση του δείκτη νοημοσύνης, ίσο ή κάτω του 70, συνοδεύεται από παράλληλες διαταραχές σε τουλάχιστον δύο από τις κατηγορίες λειτουργικής προσαρμογής: επικοινωνία, αυτοεξυπηρέτηση, διαβίωση στο σπίτι, κοινωνικές/ διαπροσωπικές σχέσεις, χρήση κοινωνικών παροχών, αυτό-προσανατολισμός, λειτουργικές σχολικές ικανότητες, επάγγελμα, διασκέδαση, υγεία και ασφάλεια.

Οι οργανικές παθήσεις των παιδιών με νοητική υστέρηση που επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη του λόγου είναι:

- Ø Ανωμαλίες στη διάπλαση του προσώπου και της στοματικής κοιλότητας.
- Ø Απώλεια ακοής(συνήθως ελαφρά ή μέτρια σε βαθμό σοβαρότητας).
- Ø Στοματική κινητική δυσπραξία ή δυσαρθρία.

Επίσης συχνές είναι διαταραχές στη συμπεριφορά που περικλείουν:

- Ø Διάσπαση προσοχής
- Ø Υπερκινητικότητα
- Ø Μειωμένη διάρκεια συγκέντρωσης
- Ø Αυτιστικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς

Στο ιστορικό παρατηρείται ότι το παιδί άργησε να καθίσει, να περπατήσει, να αυτοεξυπηρετηθεί. Στο παιχνίδι κάνει σωστή χρήση αντικειμένων και παιχνιδιών αλλά δεν έχει περιπλοκότητα και διάρκεια ανάλογη της χρονολογικής του ηλικίας. Αν και υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ ευφυΐας και γλωσσικής ανάπτυξης δεν υπάρχει απόλυτη συνάρτηση μεταξύ του βαθμού νοητικής υστέρησης και του βαθμού καθυστέρησης στην ανάπτυξη της γλώσσας.

Οι διαταραχές λόγου περιλαμβάνουν:

- Διαταραχές άρθρωσης
- Διαταραχές ευχέρειας λόγου
- Καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας
- Διαταραχές στην ακουστική επεξεργασία. (Γερονίκου, 2005)

ΕΓΚΕΦΑΛΙΚΗ ΠΑΡΑΛΥΣΗ

Η Εγκεφαλική Παράλυση χαρακτηρίζεται από διαταραχή της κίνησης ή της στάσης του σώματος, λόγω ατέλειας ή βλάβης στον ανώριμο εγκέφαλο. Η βλάβη και η διαταραχή δεν είναι προοδευτική ή εκφυλιστικού χαρακτήρα. Μπορεί να προκληθεί προγεννητικά, περιγεννητικά ή κατά τη βρεφική ηλικία. Ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνεται η διαταραχή εξαρτάται από το νευρολογικό εντοπισμό της βλάβης και τα όποια σημεία του κινητικού συστήματος επηρεάζονται. Εκτός από δυσκολίες στην κίνηση και τη διατήρηση της στάσης των μελών του σώματος μπορεί να συνυπάρχουν και δυσκολίες στην κίνηση των αρθρώτων.

Στην Εγκεφαλική Παράλυση μπορεί να υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ της πρόσληψης και της παραγωγής λόγου, τέτοια που ενώ η κατανόηση είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο, να υπάρχουν περιορισμένες ή και καθόλου δυνατότητες παραγωγής ομιλίας, λόγω των στοματοκινητικών διαταραχών. Η έγκαιρη χρήση ενός συστήματος εναλλακτικής

επαυξητικής επικοινωνίας μπορεί να είναι καθοριστική. Εκτός από τις κινητικές δυσκολίες ενδέχεται σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά να παρουσιάζουν και αναπτυξιακές διαταραχές στην κατάκτηση της γλώσσας (π.χ δυσκολίες με την ανάπτυξη συντακτικού ή δυσκολίες με την εύρεση λέξεων) που μπορεί να υποδηλώνουν βλάβη σε άλλο επίπεδο, εκτός του κινητικού συστήματος, στον εγκεφαλικό φλοιό. Άλλες βλάβες που μπορεί να προκληθούν από τη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και να συνυπάρχουν με την εγκεφαλική παράλυση περιλαμβάνουν μείωση της οπτικής ή ακουστικής οξύτητας, αντιληπτικές ή αισθητηριακές διαταραχές, προβλήματα με τη γνωστική ανάπτυξη και επιληψία. (Γερονίκου, 2005)

ΒΑΡΗΚΟΪΑ- ΚΩΦΩΣΗ

Σημαντικό έλλειμμα ακοής συμβαίνει συνήθως νωρίς στην ζωή. Το 50% της παιδικής κώφωσης παρουσιάζεται μέσα στο πρώτο έτος της ζωής του παιδιού. Το έλλειμμα ακοής κατατάσσεται ανάλογα με τον χρόνο που παρουσιάζεται, δηλαδή προγεννητικό, περιγεννητικό, και μεταγεννητικό. Το προγλωσσικό αναφέρεται στο έλλειμμα ακοής που παρουσιάζεται πριν την ανάπτυξη του λόγου και ομιλίας (πριν την ηλικία των 3 ετών περίπου). Το μεταγλωσσικό αναφέρεται στο έλλειμμα ακοής που παρουσιάζεται μετά την ανάπτυξη του λόγου και ομιλίας. Το συγγενές νευροαισθητηριακό έλλειμμα ακοής έχει τεράστια επίδραση στην ανάπτυξη του λόγου και ομιλίας καθώς επίσης και στην κοινωνικοποίηση και στις ενδοοικογενειακές σχέσεις του παιδιού.

Στη Βαρηκοΐα παρουσιάζονται διαταραχές στη Μορφή- Περιεχόμενο- Χρήση του λόγου.

Ο βαθμός και ο χρόνος έναρξης της βαρηκοΐας, ο χρόνος έναρξης ενίσχυσης της ακοής, η ευφυΐα, το οικογενειακό περιβάλλον, η προσωπικότητα του παιδιού και το είδος της εκπαίδευσης(προφορική, νοηματική, ολική επικοινωνία) είναι καθοριστικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της γλώσσας τους. (Γερονίκου, 2005)

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

A) ΤΑ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 30 παιδιά ελληνικής καταγωγής από το 25^ο -27^ο Νηπιαγωγείο Πατρών και 30 παιδιά Ρομά από το 2^ο Νηπιαγωγείο Ζεφυρίου στην Αθήνα. Οι εγκαταστάσεις του σχολείου ήταν μέσα σε καταυλισμό, στο οποίο φοιτούσαν μόνο παιδιά Ρομά. Οι ηλικίες και των δυο δειγμάτων κυμαίνονταν από 4;10-5;10. Ωστόσο δεν υπήρχε αναλογία ως προς το φύλο διότι το δείγμα ήταν τυχαίο: 16 αγόρια και 14 κορίτσια ελληνικής καταγωγής και 18 αγόρια και 12 κορίτσια Ρομά.

B) ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Το **Expressive One Word Picture Vocabulary Test- Revised** είναι τεστ κατονομασίας, το οποίο εξετάζει το λεξιλόγιο έκφρασης (ενεργητικό λεξιλόγιο) ¹ παιδιών

από 2 ετών έως 12 ετών. Περιλαμβάνει μόνο λέξεις περιεχομένου και όχι λειτουργικές λέξεις.

Το υλικό του Test περιλαμβάνει ένα βιβλίο με έγχρωμες εικόνες των λέξεων, ένα φύλλο εξέτασης (πρωτόκολλο), ένα φύλλο για τις βαθμολογίες των παιδιών (raw score, age equivalent) καθώς και το εγχειρίδιο του εξεταστή με νόρμες για την εύρεση της νοητικής ηλικίας του λεξιλογίου του παιδιού (age equivalent).

Το περιεχόμενο του Test περιλαμβάνει 100 λέξεις οι οποίες παρουσιάζονται στο παιδί διαδοχικά από τον ερευνητή με την μορφή έγχρωμων εικόνων με την παράκληση να τις ονομάσει. Οι έννοιες που εξετάζει το Test είναι 100 ουσιαστικά.

Για την εφαρμογή του Test δεν υπάρχει χρονικός περιορισμός. Ο συνήθης χρόνος εφαρμογής είναι 10 μέχρι 15 λεπτά. Η αξιολόγηση του αποτελέσματος είναι διχοτομική (σωστό- λάθος) για κάθε απάντηση του παιδιού. Αν υπάρχουν έστω και 6 συνεχόμενα λάθη το Test σταματάει. Το άθροισμα των σωστών απαντήσεων (ονομασία εικόνων) αποτελεί το ποσοτικό αποτέλεσμα (raw score). Εν συνεχεία, από το raw score μέσω του πίνακα γίνεται η εύρεση του age equivalent.

Το Expressive One Word Picture Vocabulary Test- R με βάση το σύνολο των σωστών απαντήσεων στις εικόνες (raw score), επιτρέπει να εξαχθούν συμπεράσματα για το νοητικό επίπεδο λεξιλογίου του παιδιού.

To Peabody Picture Vocabulary Test είναι ένα Test το οποίο εξετάζει το λεξιλόγιο αντίληψης (παθητικό λεξιλόγιο)² παιδιών από την ηλικία των δυο ετών έως αυτή των ενηλίκων. Περιλαμβάνει μόνο λέξεις περιεχομένου και όχι λειτουργικές λέξεις.

Το υλικό του Test περιλαμβάνει ένα σπειροειδές τεύχος με ασπρόμαυρες εικόνες των λέξεων (τέσσερες ανά κάθε σελίδα), ένα φύλλο εξέτασης, ένα φύλλο για τις βαθμολογίες των παιδιών, καθώς και εγχειρίδιο του εξεταστή με νόρμες για την εύρεση του επιπέδου του λεξιλογίου του παιδιού (raw score, standard score, percentile rank, age equivalency).

Το περιεχόμενο του Test περιλαμβάνει 204 συνδυασμούς εικόνων αποτελούμενος ο καθένας από 4 ασπρόμαυρες εικόνες. Παρουσιάζονται στο παιδί διαδοχικά από τον ερευνητή με την παράκληση να δείξει την "αποκαλούμενη εικόνα". Οι έννοιες που εξετάζει το Test είναι 125 ουσιαστικά (61.3%), 45 ρήματα (22.1%) και 34 επίθετα (16.6%).

Για την εφαρμογή των Test δεν υπάρχει χρονικός περιορισμός. Ο συνήθης χρόνος εφαρμογής είναι 10 μέχρι 15 λεπτά για την ολοκλήρωση του καθενός. Η αξιολόγηση του αποτελέσματος είναι διχοτομική (σωστό- λάθος) για κάθε απάντηση του παιδιού. Αν σε συνεχόμενη δωδεκάδα υπάρχουν έστω και 8 λάθη το Test σταματάει. Το άθροισμα των σωστών απαντήσεων αποτελεί τον αρχικό βαθμό (raw score). Εν συνεχεία, από το raw score μέσω των πινάκων γίνεται η εύρεση του standard score και από το standard score μέσω των πινάκων γίνεται η εύρεση του percentile rank (εκατοστιαία τιμή) και της νοητικής ηλικίας. .

Το Peabody Picture Vocabulary Test με βάση το σύνολο των σωστών απαντήσεων στις εικόνες (raw score) επιτρέπει να εξαχθούν συμπεράσματα για τη νοητική ηλικία του λεξιλογίου του παιδιού.

Τα δύο παραπάνω τεστ μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο για τη διάγνωση καθυστερήσεων στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού αλλά και για τη λήψη ειδικών προληπτικών μέτρων για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή εξέλιξη του όπως π.χ. γλωσσική ενίσχυση στα προσχολικά ιδρύματα.

¹Το ενεργητικό λεξιλόγιο αποτελείται από τις λέξεις εκείνες που μπορεί ο άνθρωπος να χρησιμοποιεί αυθόρμητα κατά την αντιπαράθεσή του με τον εσωτερικό ή με τον εξωτερικό κόσμο.

²Το παθητικό λεξιλόγιο περιλαμβάνει τις λέξεις που καταλαβαίνει ο άνθρωπος σε μια δεδομένη ηλικία.

Γ) ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής των δυο τεστ από τις εκπαιδευμένες στα τεστ αυτά ερευνήτριες, έγινε προσπάθεια να είναι όμοιες οι συνθήκες εξέτασης για όλα τα παιδιά, έτσι ώστε οι διαφορές στα αποτελέσματα των τεστ να ανάγονται σε ατομικές διαφορές επίδοσης των παιδιών και όχι σε αποκλίσεις των συνθηκών εφαρμογής των τεστ. Για το λόγο αυτό το δειγματοληπτικό πλαίσιο ήταν σε παιδιά από το ίδιο σχολείο (και στις δυο κοινωνικές ομάδες) μεταξύ των ηλικιών 4;10-5;10, ώστε να αποφευχθούν οι διαπολιτισμικές διαφορές και να έχουν βιώσει τις ίδιες εμπειρίες όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, είχε προηγηθεί ενημέρωση και συγκατάθεση των διευθυντών και δασκάλων του κάθε νηπιαγωγείου για αυτή την ερευνητική δραστηριότητα.

Δ)ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Κατά τη συλλογή του δείγματος, έγινε προσπάθεια διατήρησης της σωστής χορήγησης των τεστ ως προς τις οδηγίες εφαρμογής του καθενός ξεχωριστά, το χώρο και το χρόνο που απαιτείται, ώστε τα αποτελέσματα να μην σχετίζονται με τις συνθήκες εφαρμογής των τεστ.

Ο χώρος εξέτασης όπου χρησιμοποιήθηκε για την εφαρμογή των τεστ ήταν το γραφείο του νηπιαγωγείου, και έτσι αποφεύχθηκε η ενόχληση του παιδιού από θορύβους ή οπτικούς ερεθισμούς. Το παιδί καθόταν σε ένα τραπέζι και είχε μπροστά του το σπειροειδές τεύχος με τις εικόνες κάθε φορά, ενώ η εξετάστρια καθόταν δίπλα του και είχε μπροστά της το φύλλο εξέτασης. Η χορήγηση ξεκίνησε με το Expressive One Word Picture Vocabulary Test- R για την εξέταση της εκφραστικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας και συνέχισε τη δεύτερη μέρα με το Peabody Picture Vocabulary Test για την εξέταση της αντιληπτικής ικανότητας των παιδιών αυτών.

Όσον αφορά το χρόνο εφαρμογής των τεστ, όπως προαναφέρθηκε, δεν ήταν συγκεκριμένος, έτσι στο κάθε παιδί δίνεται ο χρόνος που χρειάζεται, ώστε να επιτευχθεί η αύξηση της θετικής ενέργειας και να μειωθεί η αρνητική υπερφόρτωση, που τυχόν υπάρξει.

Δυο προϋποθέσεις είχαν εκπληρωθεί πριν από την εφαρμογή των δυο τεστ:

- Η πλήρης γνώση των τεστ από τις ερευνήτριες και
- Η γνωριμία τους με τα παιδιά του κάθε νηπιαγωγείου, αφού μια μέρα πριν την εφαρμογή των τεστ είχε προηγηθεί επίσκεψη σε κάθε νηπιαγωγείο ξεχωριστά για τη γνωριμία και την επαφή με τα παιδιά.

Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως προαναφέρθηκε, τα τεστ δόθηκαν ατομικά σε κάθε παιδί. Για το Expressive One Word Picture Vocabulary Test- R δόθηκε η εξής οδηγία: *“Τώρα θα κοιτάζουμε κάποιες εικόνες και εσύ θα μου λες τι βλέπεις. Τι είναι αυτό;”*.

Όταν το παιδί, σε περιπτώσεις συνόλου, που εξετάζονταν δηλαδή κάποιες κατηγορίες, κατονόμαζε μεμονωμένα τα αντικείμενα της εικόνας (π.χ. αντί για την κατηγορία “ρούχα”

έλεγε "φόρεμα-παντελόνι..."; τότε η φοιτήτρια ρωτούσε σκόπιμα: «Πως λέγονται όλα αυτά μαζί;». Περαιτέρω υποδείξεις δεν δίνονταν.

Όταν το παιδί έδινε λαθεμένη ή καθόλου απάντηση, η διαδικασία συνεχιζόταν με την επόμενη εικόνα. Όταν οι απαντήσεις του παιδιού απέκλιναν από αυτές του φύλλου εξέτασης σημειώνονταν με μια παύλα (-), οι δε σωστές απαντήσεις σημειώνονταν με ένα (✓) δίπλα από τη λέξη.

Για το Peabody Picture Vocabulary Test δόθηκε η εξής οδηγία: "Τώρα θα κοιτάζουμε κάποιες εικόνες μαζί. Θα σου λέω κάτι, και θέλω να μου δείχνεις με το δάχτυλό σου την αντίστοιχη εικόνα". Περαιτέρω υποδείξεις δεν δίνονταν.

Όταν το παιδί έδινε λαθεμένη ή καθόλου απάντηση, η διαδικασία συνεχιζόταν με τον επόμενο συνδυασμό εικόνων. Όταν οι ενδείξεις του παιδιού απέκλιναν από αυτές του φύλλου εξέτασης σημειώνονταν η λανθασμένη απάντηση του.

Ε) Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΞΕΤΑΣΤΗ

Ο ρόλος του εξεταστή είναι πολύ σημαντικός για την διεξαγωγή των παραπάνω τεστ. Βασικό του μέλημα είναι να διατηρήσει ζωντανό το ενδιαφέρον του παιδιού, την προσοχή του και να μειώσει όσο το δυνατόν την αρνητική επιφόρτιση του παιδιού, ώστε η αποκλίνουσα συμπεριφορά να οφείλεται αποκλειστικά στις ατομικές ιδιαιτερότητές του.

Ο εξεταστής καλείται να έχει μια ευέλικτη συμπεριφορά η οποία θα είναι ανάλογη με την προσωπικότητα του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Έτσι, χρειάστηκε να επιστρατεύσει τις ψυχοπαιδαγωγικές του γνώσεις ώστε να μεταφέρει στο παιδί κυρίως θετική ενέργεια για την αποτελεσματική διεξαγωγή των τεστ.

Σημαντικό ρόλο για όλα τα παραπάνω έπαιξε και ο χώρος της διεξαγωγής αυτών. Ο εξεταστής κλίθηκε να βρει έναν χώρο στα νηπιαγωγεία ο οποίος να είναι ευρύχωρος, ευήλιος και καλά ηχομονωμένος. Έτσι, κατέληξε η διεξαγωγή της έρευνας να λάβει χώρα στα γραφεία των νηπιαγωγών.

ΣΤ) ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Τα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν για την ερευνητική διαδικασία δεν ήταν δημιούργημα Ελλήνων επιστημόνων. Για το λόγο αυτό, κρίθηκε αναγκαίο να γίνει μετάφραση (από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα) και τροποποίηση των τεστ έτσι ώστε να πλησιάσουν την

ελληνική κουλτούρα (π.χ. το άγαλμα της Ελευθερίας αντικαταστάθηκε από την Ακρόπολη). Επιπλέον, έγινε αντικατάσταση εικόνων που απεικόνιζαν τοπικές εορτές οι οποίες δεν είχαν αντίκτυπο στην ελληνική κοινωνία (π.χ. η Ημέρα των Ευχαριστιών αντικαταστάθηκε από την Πρωτομαγιά).

Έγινε επίσης, ολοκληρωτική και αναλυτική μετάφραση όλων φύλλων εξέτασης καθώς και των φύλλων βαθμολόγησης.

Z) ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ

Η βαθμολόγηση αποτελούνταν από την άμεση και αναλυτική καταγραφή των απαντήσεων του κάθε παιδιού έτσι ώστε, να μην υπάρξει σύγχυση των λαθών.

Με το τεστ ενεργητικού λεξιλογίου (Expressive One Word Picture Vocabulary Test-R) εξετάστηκε η ικανότητα των παιδιών να ονομάζουν με ακρίβεια εικόνες. Έτσι, ως σωστές κρίθηκαν οι απαντήσεις:

- i. Που περιέχονται στο φύλλο εξέτασης,
- ii. Τα συνώνυμα των εννοιών,
- iii. Οι σύνθετες λέξεις, οι οποίες περιέχουν τη σχετική έννοια και έχουν την ίδια σημασία,
- iv. Η σωστή σημασιολογικά χρήση μιας λέξης αξιολογείται ως σωστή και όταν ακόμα είναι γραμματολογικά λάθος.

Ως λανθασμένες θεωρούνταν οι απαντήσεις:

- i. Που είναι χαρακτηρισμοί ξένοι προς το αντικείμενο,
- ii. Που είναι περιγραφικές απαντήσεις,
- iii. Ασαφείς γενικές έννοιες(π.χ "ένα πράγμα", "κάτι")
- iv. Έλλειψη απάντησης(π.χ "δεν ξέρω").

Όσον αφορά το τεστ του παθητικού λεξιλογίου (Peabody Picture Vocabulary Test) δεν υπήρχε ελαστικότητα ως προς τη βαθμολόγηση διότι οι εικόνες δεν είχαν καμία

συσχέτιση μεταξύ τους και το παιδί απλά καλούνταν να δείξει την εικόνα που του κατονομαζόταν.

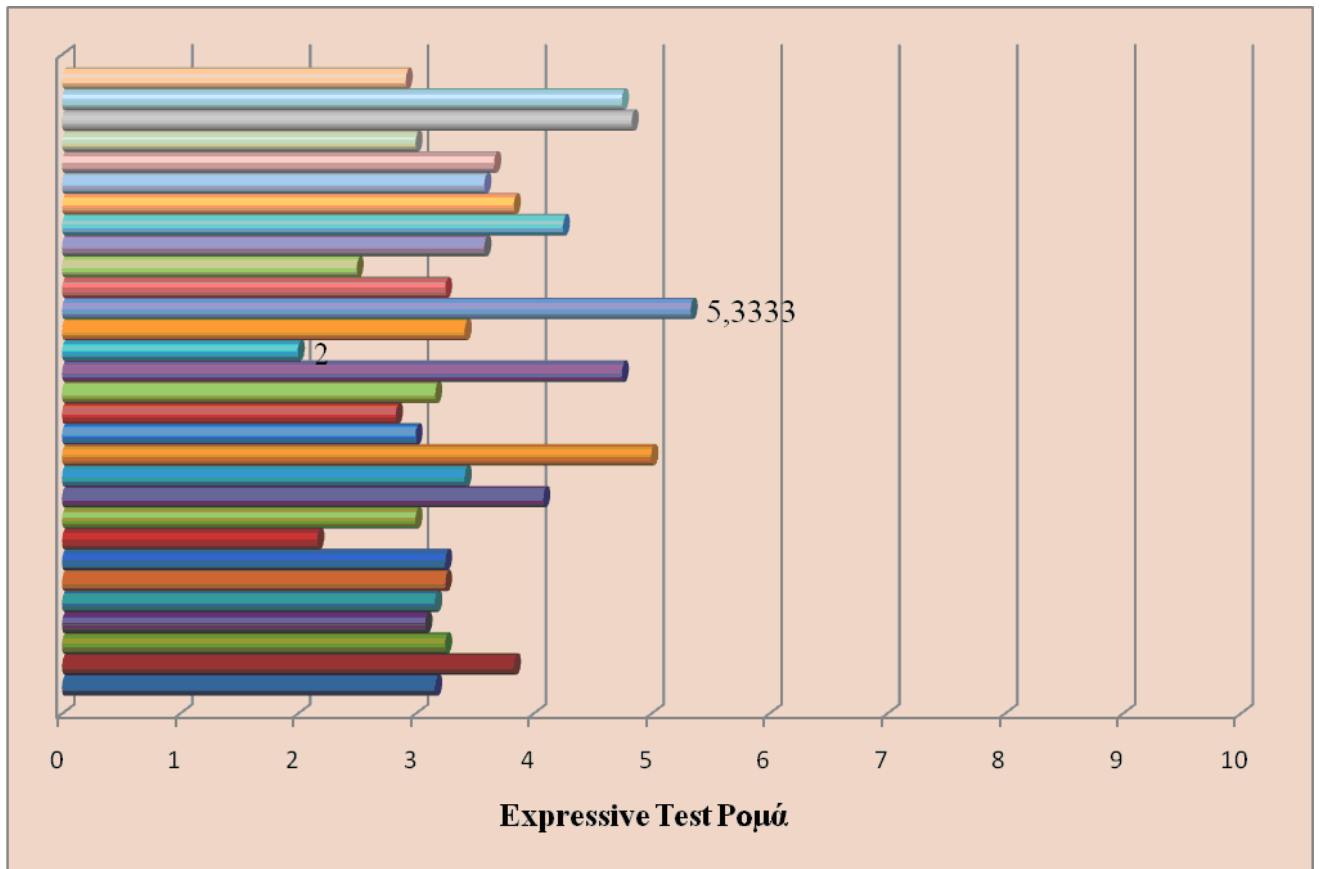
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τριάντα παιδιά με μητρική γλώσσα την ελληνική εκ των οποίων τα δεκαέξι είναι αγόρια και τα δεκατέσσερα κορίτσια και από τριάντα παιδιά με μητρική γλώσσα τη ρομάνι ,δεκαοχτώ αγόρια και δώδεκα κορίτσια.

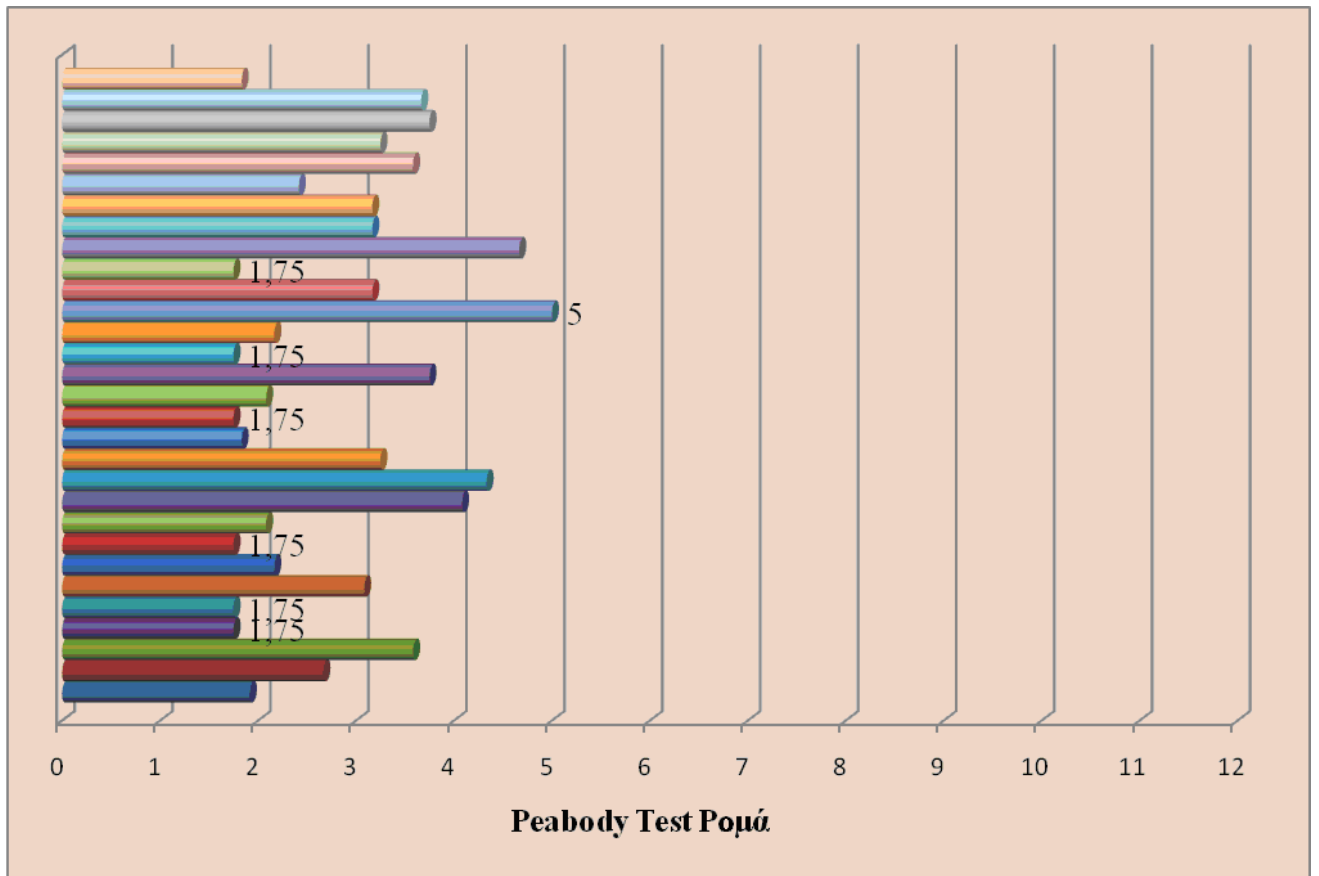
Ανάλυση του δείγματος

	<i>Έλληνες</i>	<i>Ρομά</i>
Αγόρια	16	18
Κορίτσια	14	12
Σύνολο	30	30

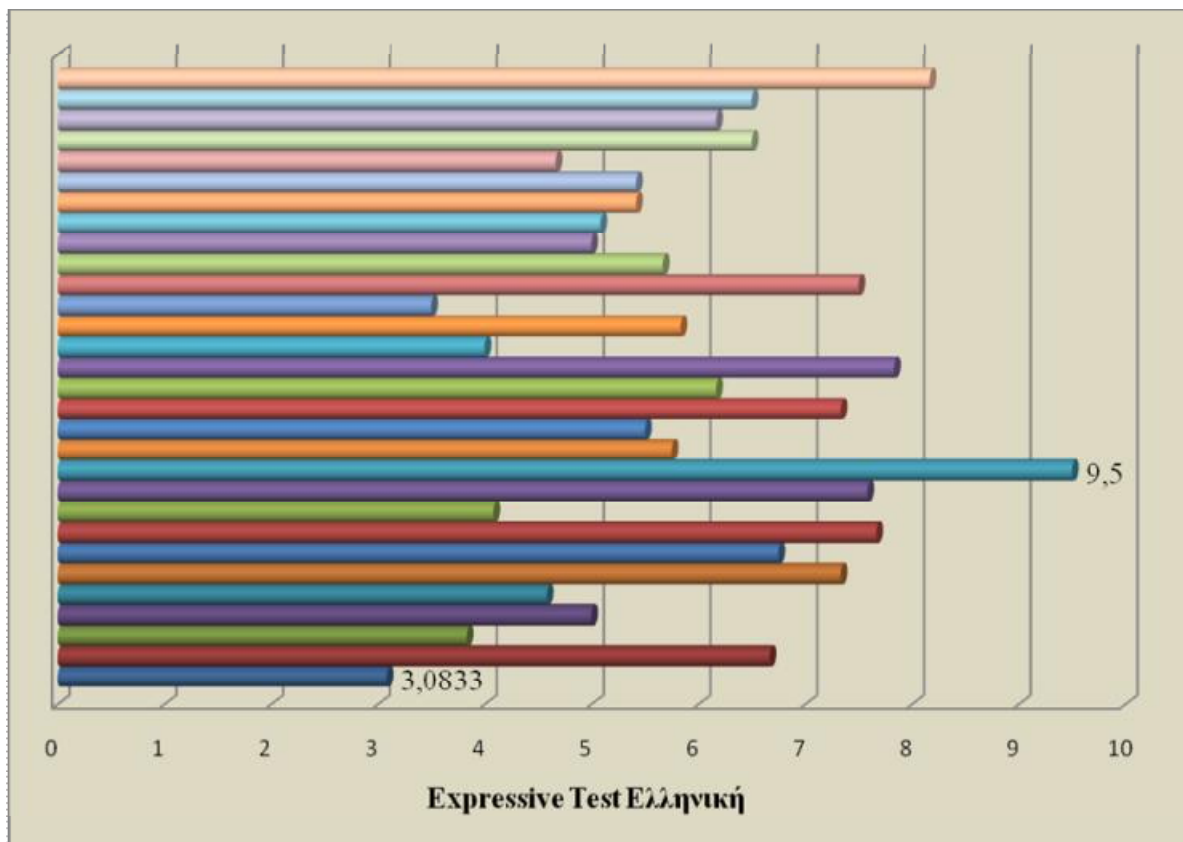
Επιδόσεις των Ρομά στοExpressive Test



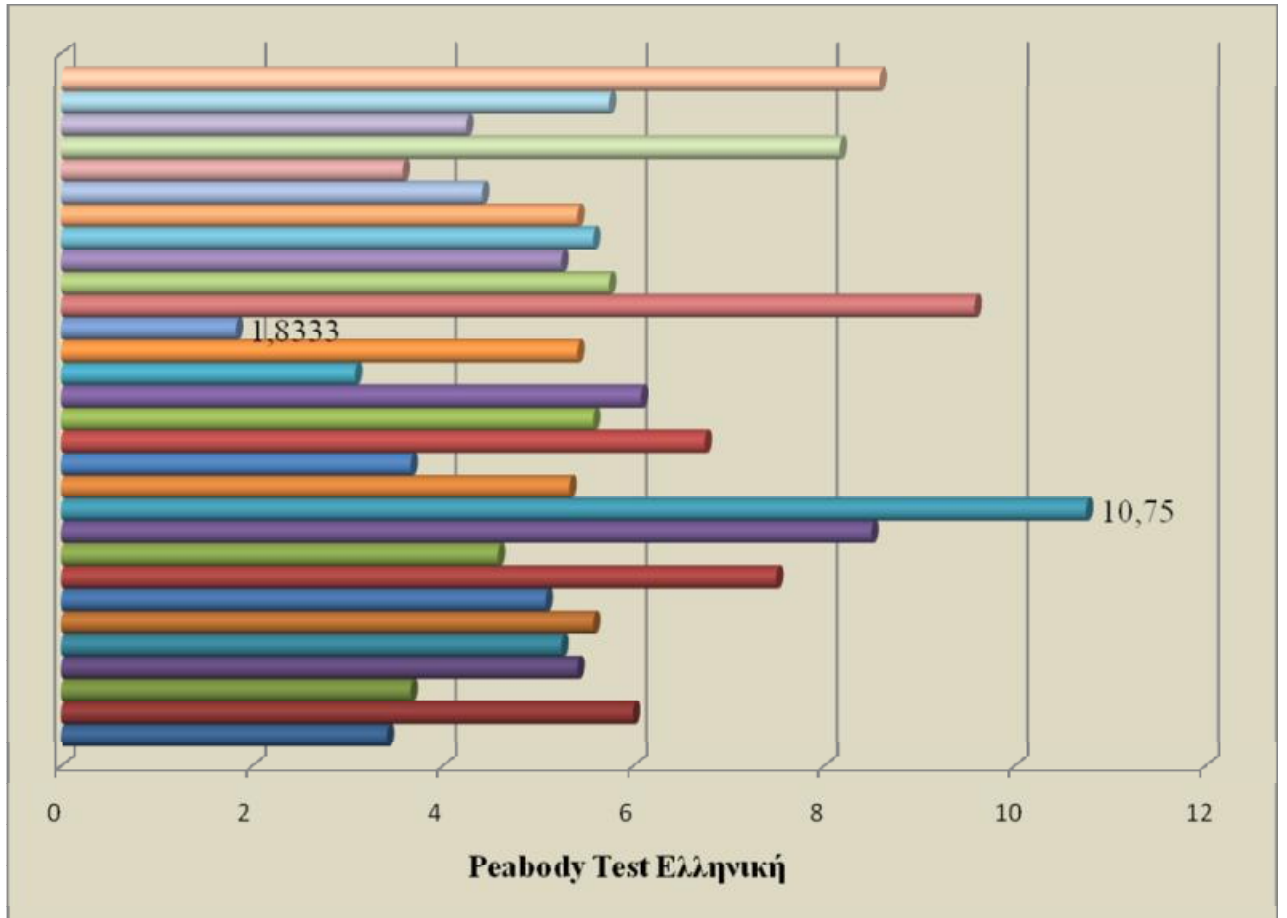
Επιδόσεις των Ρομά στοReabody Test



Επιδόσεις των Ελλήνων στο Expressive Test

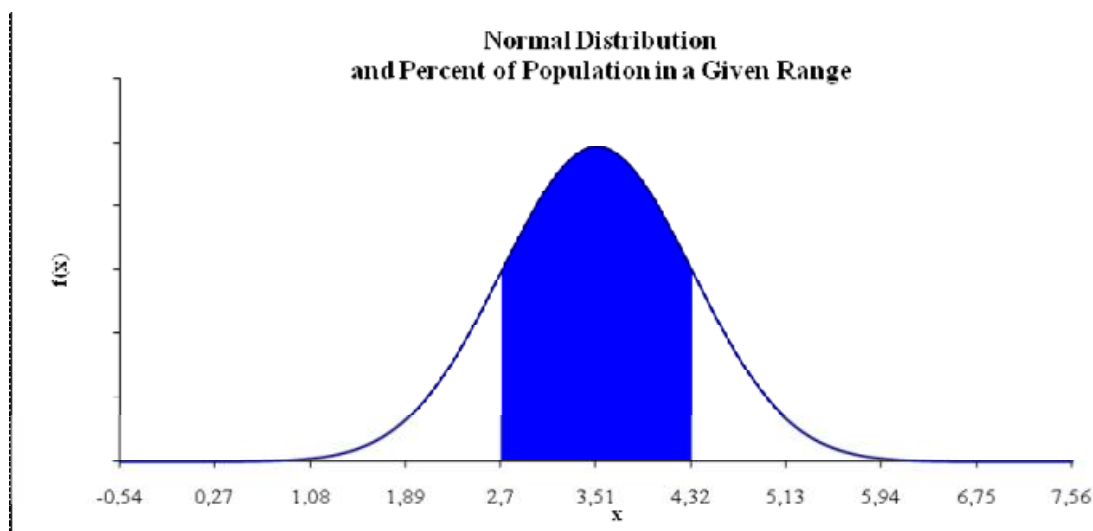


Επιδόσεις των Ελλήνων στο Peabody Test



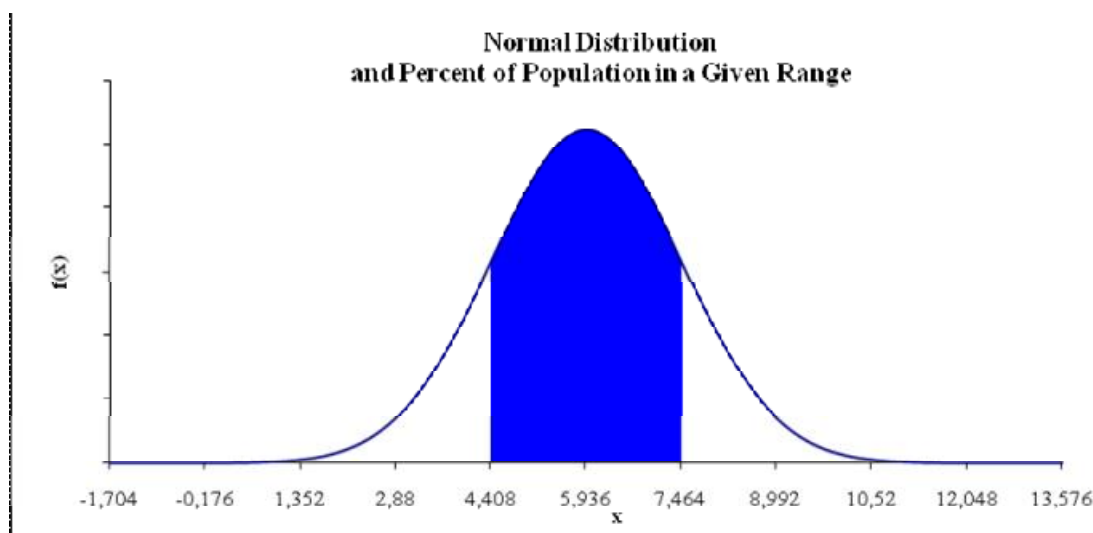
Για τις επιδόσεις στο Expressive Test των Ρομά, έχουμε την παρακάτω κατανομή. Με μπλε χρώμα απεικονίζεται το 68.27% των περιπτώσεων.

Κανονική κατανομή με τις επιδόσεις των Ρομά στο Expressive Test



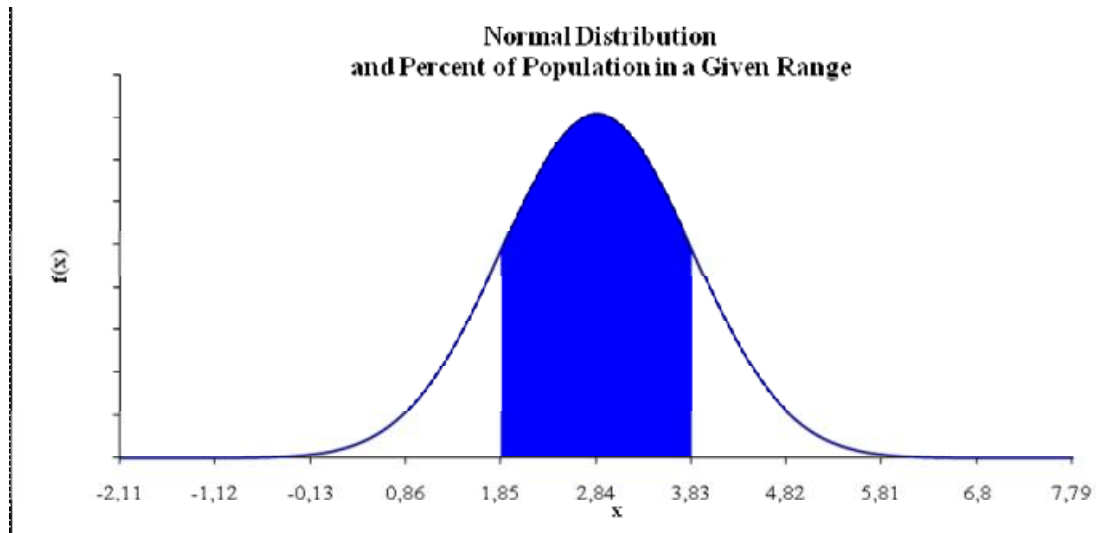
Για τις επιδόσεις στο Expressive Test των παιδιών με μητρική την Ελληνική γλώσσα, έχουμε την παρακάτω κατανομή. Με μπλε χρώμα απεικονίζεται το 68.51% των περιπτώσεων.

Κανονική κατανομή με τις επιδόσεις των Ελλήνων στο Expressive Test



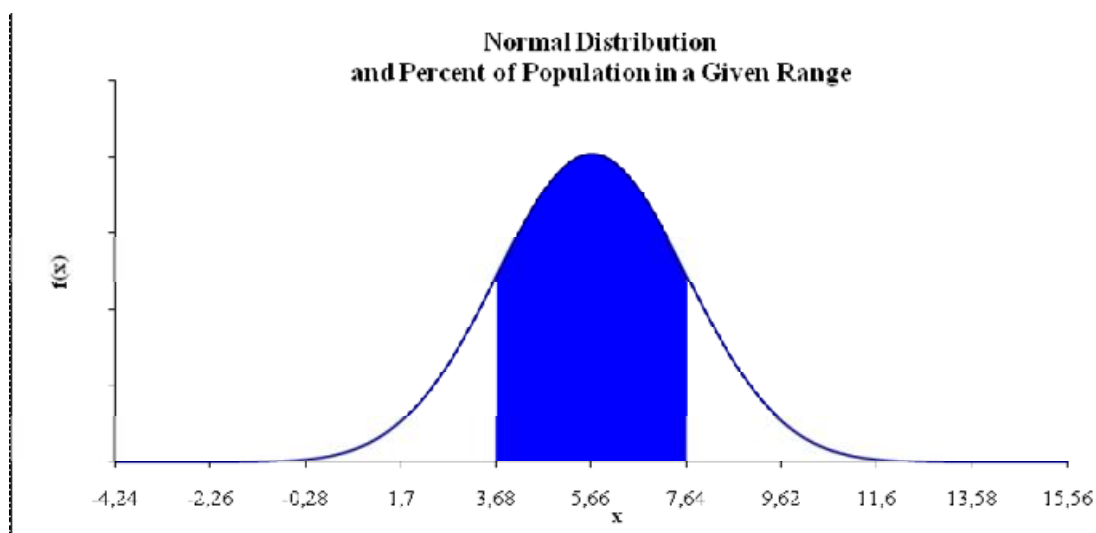
Για τις επιδόσεις στο Peabody Test των παιδιών με μητρική τη Ρομά, έχουμε την παρακάτω κατανομή. Με μπλε χρώμα απεικονίζεται το 68.27% των περιπτώσεων.

Κανονική κατανομή με τις επιδόσεις των Ρομά στο Peabody Test

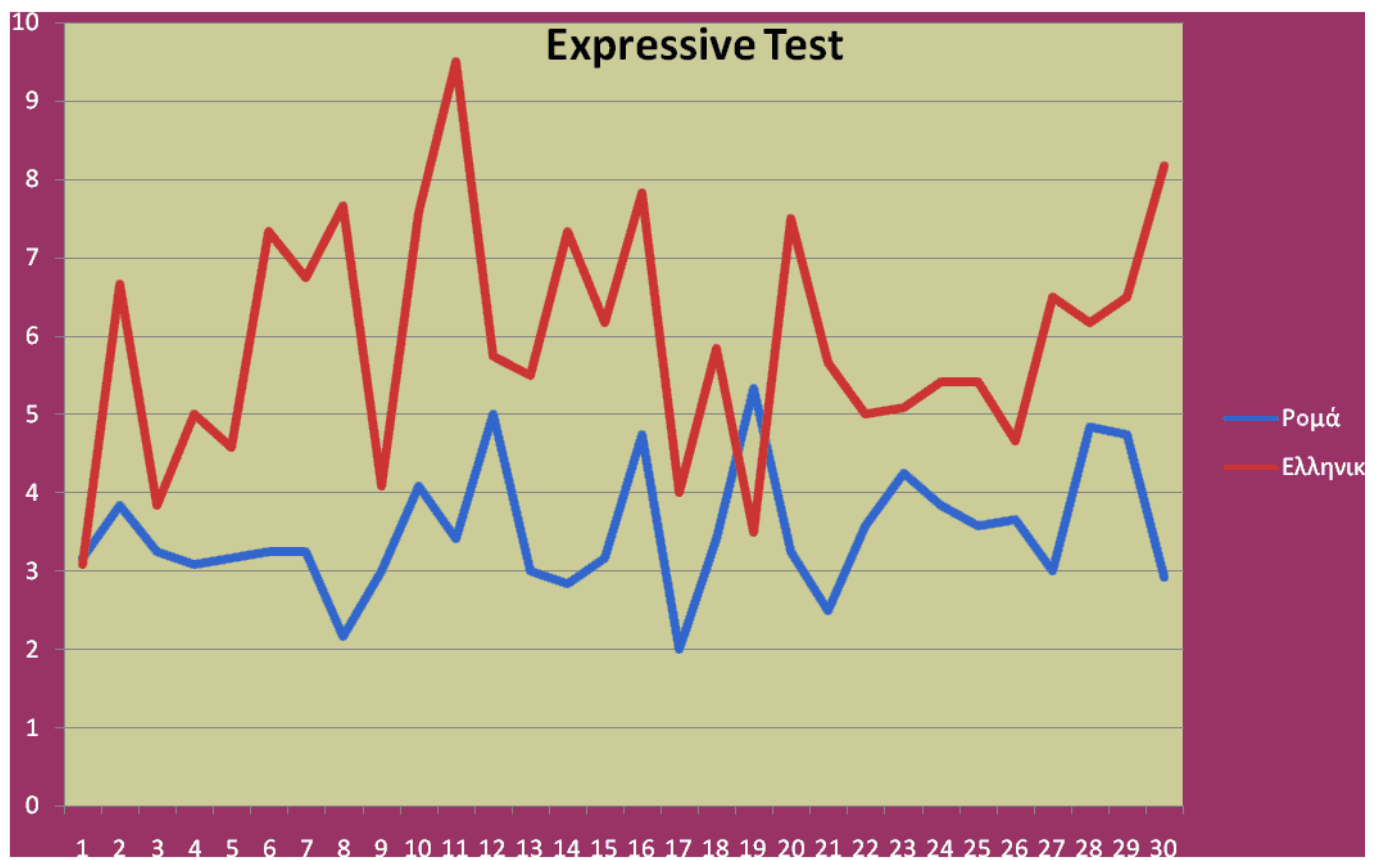


Αντίστοιχα, για τις επιδόσεις στο Peabody Test των παιδιών με μητρική την Ελληνική, έχουμε την παρακάτω κατανομή. Με μπλε χρώμα απεικονίζεται το 68.27% των περιπτώσεων.

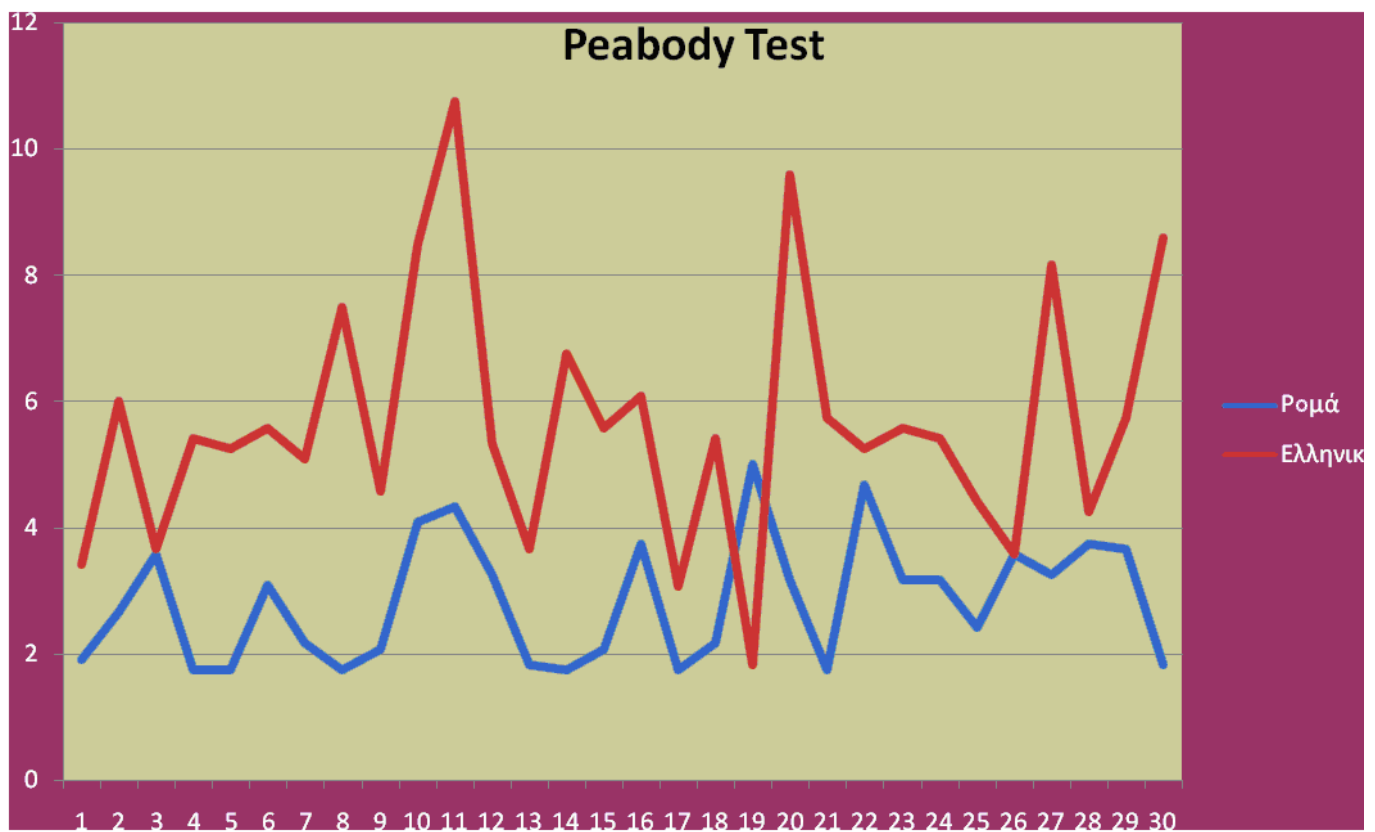
Κανονική κατανομή με τις επιδόσεις των Ελλήνων στο Peabody Test



Διαγραμμα επιδόσεων των Ελλήνων και των Ρομά στο Expressive test



Διαγραμμα επιδόσεων των Ελλήνων και των Ρομά στο Peabody test



Ρομά ως Μητρική Γλώσσα

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Βιολογική Ηλικία	30	4,8333	5,6666	5,286073	,2492172
Αναπτυξιακή Ηλικία Expressive Test	30	2,0000	5,3333	3,511083	,8096478
Valid N (listwise)	30				

Δηλαδή η Μέση Τιμή της Βιολογικής Ηλικίας των παιδιών με μητρική γλώσσα τη Ρομά είναι **5** έτη και **3** μήνες, ενώ η Μέση Τιμή της Αναπτυξιακής Ηλικίας Expressive-Test είναι **3** έτη και **6** μήνες.

Ρομά ως Μητρική Γλώσσα

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Βιολογική Ηλικία	30	4,8333	5,6666	5,286073	,2492172
Ηλικιακό Ισοδύναμο Peabody Test	30	1,7500	5,0000	2,838857	,9862370
Valid N (listwise)	30				

Η Μέση Τιμή του Ηλικιακού Ισοδύναμου Peabody-Test των παιδιών με μητρική γλώσσα τη Ρομά είναι **2** έτη και **10** μήνες.

Ελληνική ως Μητρική Γλώσσα

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Βιολογική Ηλικία	30	4,9166	5,8333	5,288853	,2739708
Αναπτυξιακή Ηλικία Expressive Test	30	3,0833	9,5000	5,936080	1,5281008
Valid N (listwise)	30				

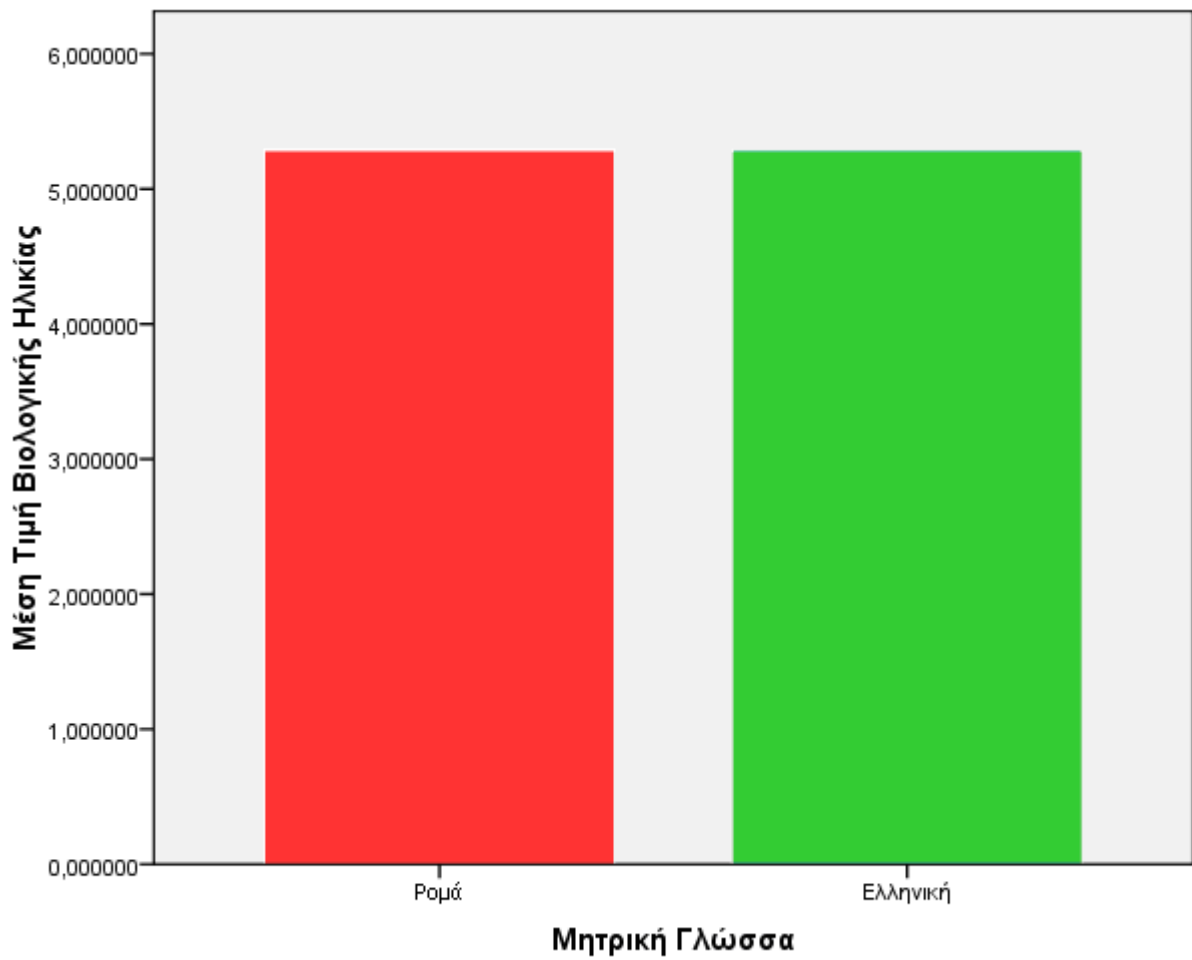
Δηλαδή η Μέση Τιμή της Βιολογικής Ηλικίας των παιδιών με μητρική γλώσσα την Ελληνική είναι 5 έτη και 3 μήνες, ενώ η Μέση Τιμή της Αναπτυξιακής Ηλικίας Expressive-Test είναι 5 έτη και 11 μήνες.

Ελληνική ως Μητρική Γλώσσα

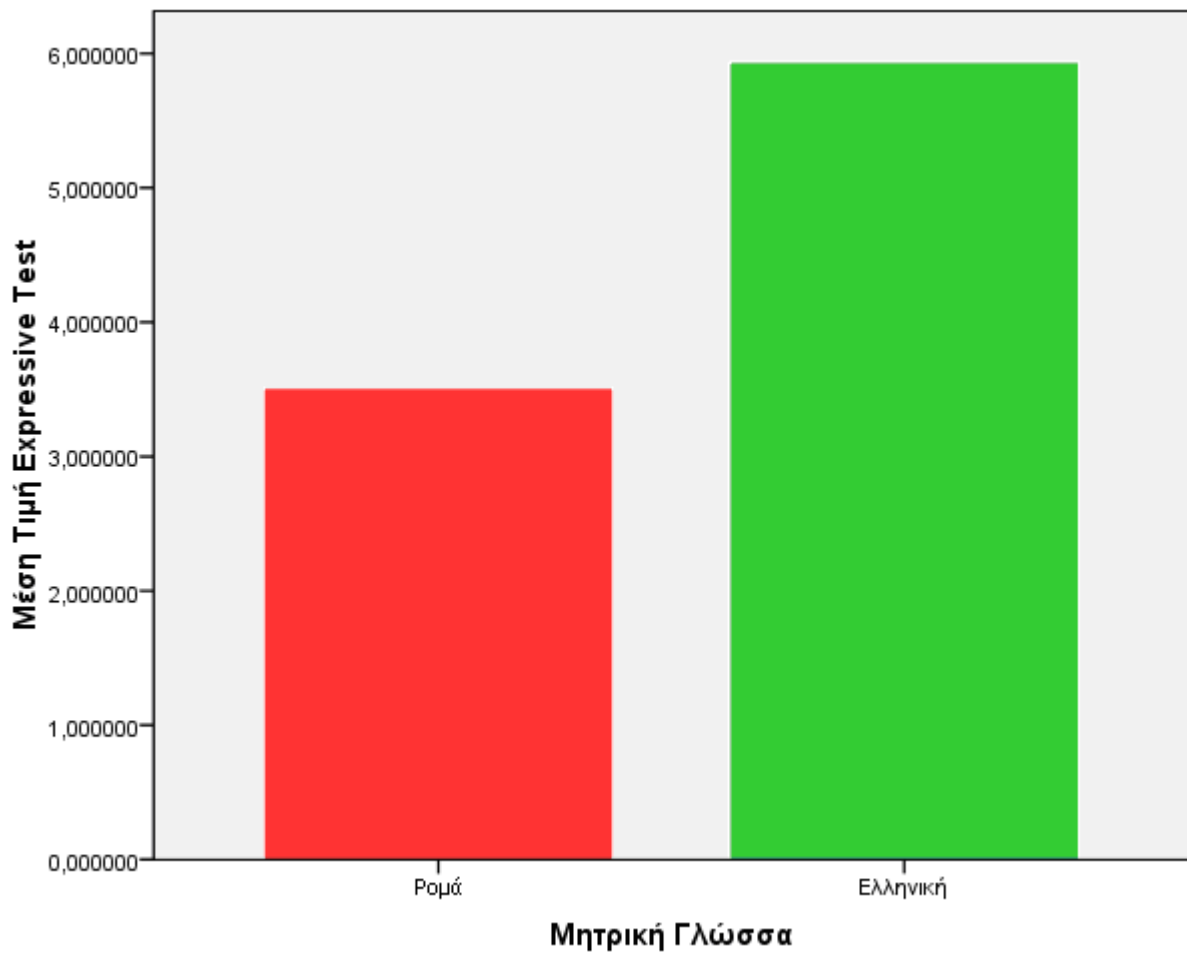
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Βιολογική Ηλικία	30	4,9166	5,8333	5,288853	,2739708
Ηλικιακό Ισοδύναμο Peabody Test	30	1,8333	10,7500	5,661080	1,9767573
Valid N (listwise)	30				

Η Μέση Τιμή του Ηλικιακού Ισοδύναμου Peabody-Test των παιδιών με μητρική γλώσσα την Ελληνικά είναι 5 έτη και 8 μήνες.

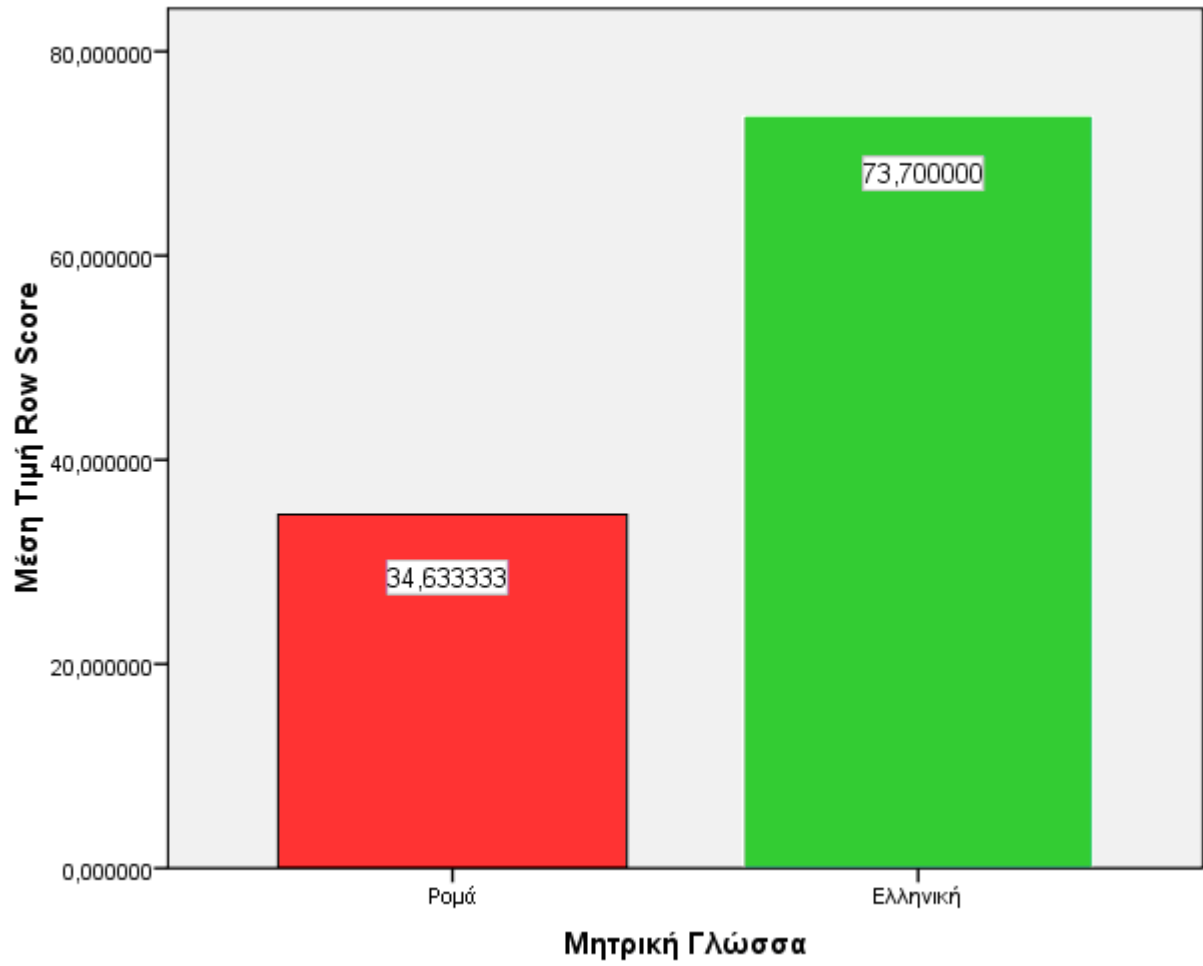
Μέση Τιμή της βιολογικής ηλικίας των δυο ομάδων



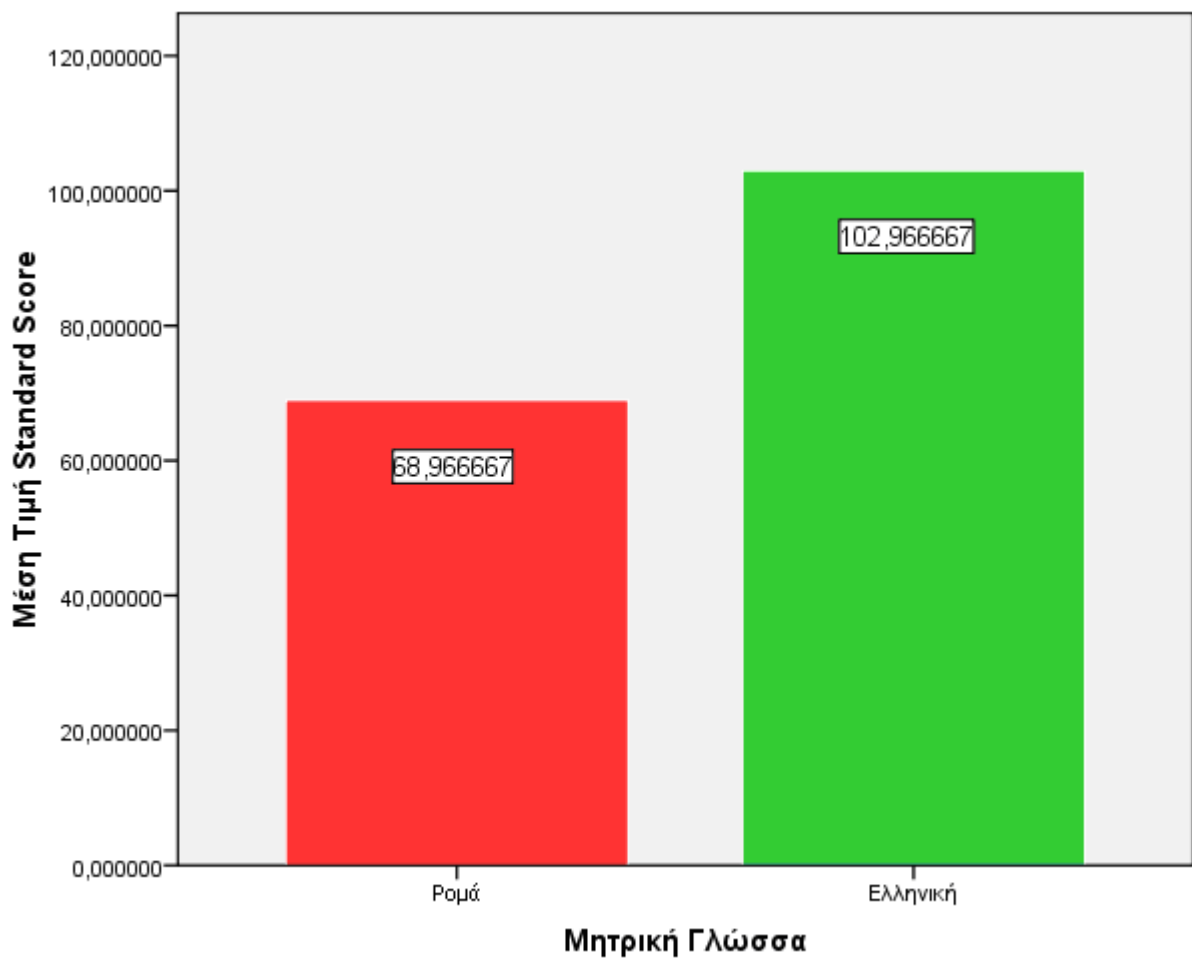
Μέση Τιμή των δυο ομάδων στο Expressive Test



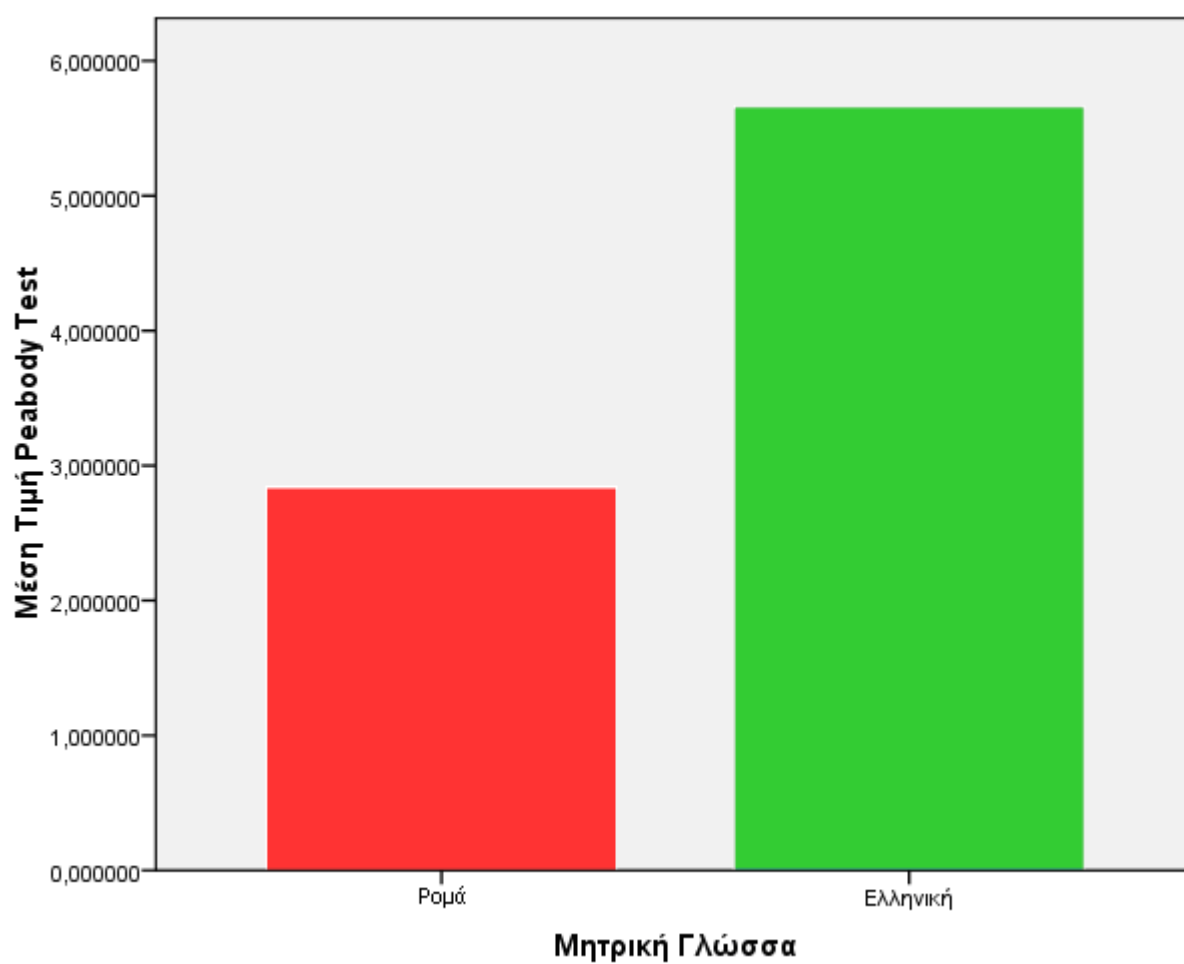
Μέση τιμή Row Score των δυο ομάδων



Μέση Τιμή Standard Score των δυο ομάδων

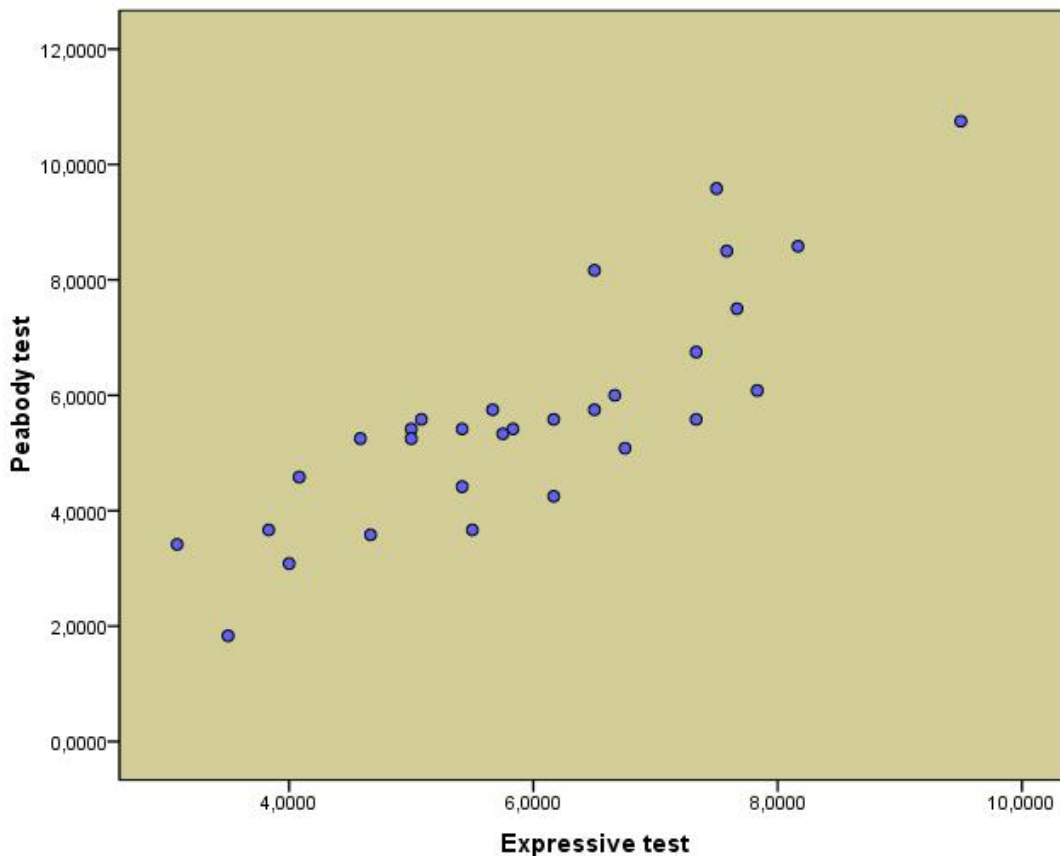


Μέση Τιμή στο Peabody Test των δυο ομάδων



Το διάγραμμα διασποράς των παιδιών με μητρική γλώσσα την Ελληνική, ως προς τις επιδόσεις τους στο Expressive και στο Peabody test, παρουσιάζεται παρακάτω:

Διάγραμμα διασποράς των παιδιών με μητρική γλώσσα την Ελληνική στο Expressive και στο Peabody test



Παρατηρούμε ότι η διασπορά των σημείων είναι μάλλον μικρή, κάτι που δείχνει ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση. Η κλίση της διασποράς δείχνει μία ευθεία γραμμή, ένδειξη ότι υπάρχει μία περισσότερο γραμμική (linear) παρά καμπύλη (curvilinear) σχέση. Η ευθεία έχει διεύθυνση από κάτω αριστερά προς τα επάνω δεξιά, κάτι που σημαίνει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση. Έτσι έχει νόημα να εξετάσουμε τον συντελεστή συσχέτισης Pearson.

Ο επόμενος πίνακας μας πληροφορεί ότι η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών Peabody test και Expressive test είναι **0,848**. Το επίπεδο της δίπλευρης σημαντικότητας (two tailed significance level) ή επίπεδο πιθανότητας (probability level) είναι **0,001** ή μικρότερο, και επομένως η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική. Ο αριθμός των περιπτώσεων στις οποίες βασίστηκε η συγκεκριμένη συσχέτιση είναι **30**.

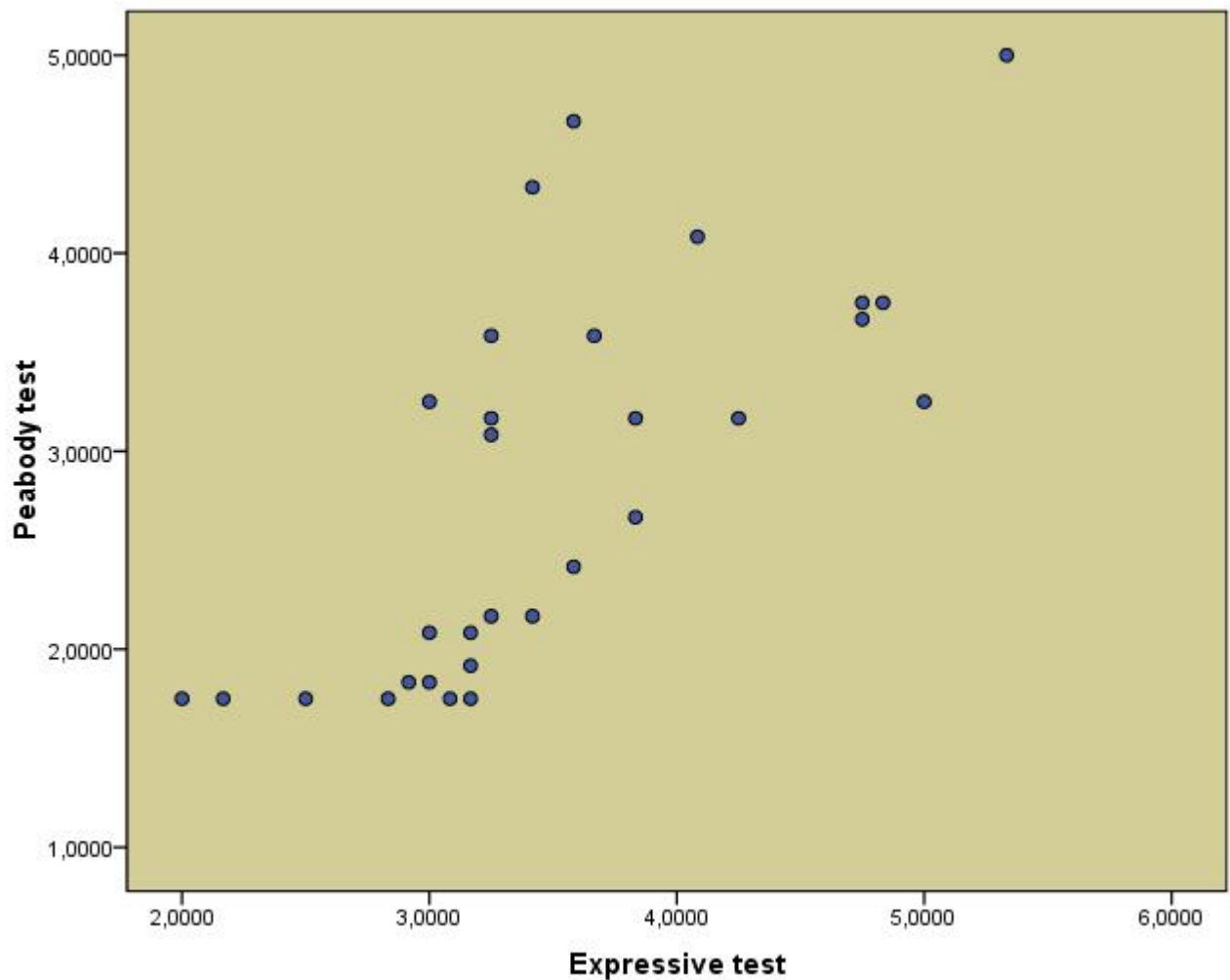
Αποτελέσματα Συσχέτισης για Ελληνική Μητρική

		Expressive	Peabody
Expressive	Pearson Correlation	1,000	,848**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	30,000	30
Peabody	Pearson Correlation	,848**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	30	30,000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Παρακάτω, έχουμε το γράφημα διασποράς των παιδιών με μητρική γλώσσα τη Ρομά, ως προς τις επιδόσεις τους στο Expressive και στο Peabody test. Και σε αυτό το γράφημα, παρατηρούμε ότι η διασπορά των σημείων είναι μάλλον μικρή και ότι η κλίση της διασποράς δείχνει μία μάλλον ευθεία γραμμή, ένδειξη ότι υπάρχει μία περισσότερο γραμμική (linear) σχέση. Η ευθεία έχει διεύθυνση από κάτω αριστερά προς τα επάνω δεξιά, κάτι που σημαίνει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση. Έτσι μπορούμε να εμπιστευθούμε τον συντελεστή Pearson ως ένα μέτρο συσχέτισης των μεταβλητών μας.

Διάγραμμα διασποράς των παιδιών με μητρική γλώσσα την Ρομάνι στο Expressive και στο Peabody test



Οι δύο πίνακες παρακάτω, αφορούν στα παιδιά με μητρική γλώσσα τη Ρομά και μας πληροφορούν ότι:

- Ø Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson μεταξύ των μεταβλητών Peabody test και Expressive test είναι **0,714**, ενώ το επίπεδο της δίπλευρης σημαντικότητας (two tailed significance level) ή επίπεδο πιθανότητας (probability level) είναι **0,001** ή μικρότερο, και επομένως η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική. Ο αριθμός των περιπτώσεων στις οποίες βασίστηκε η συσχέτιση είναι **30**.

Ø Ο συντελεστής συσχέτισης Spearman μεταξύ των μεταβλητών Peabody test και Expressive test είναι **0,807**, ενώ το επίπεδο της δίπλευρης σημαντικότητας (two tailed significance level) ή επίπεδο πιθανότητας (probability level) είναι **0,001** ή μικρότερο, άρα η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική. Ο αριθμός των περιπτώσεων στις οποίες βασίστηκε η συσχέτιση είναι **30**.

Αποτελέσματα Συσχέτισης για Ρομάνι Μητρική

		Expressive	Peabody
Expressive	Pearson Correlation	1,000	,714**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	30,000	30
Peabody	Pearson Correlation	,714**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	30	30,000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

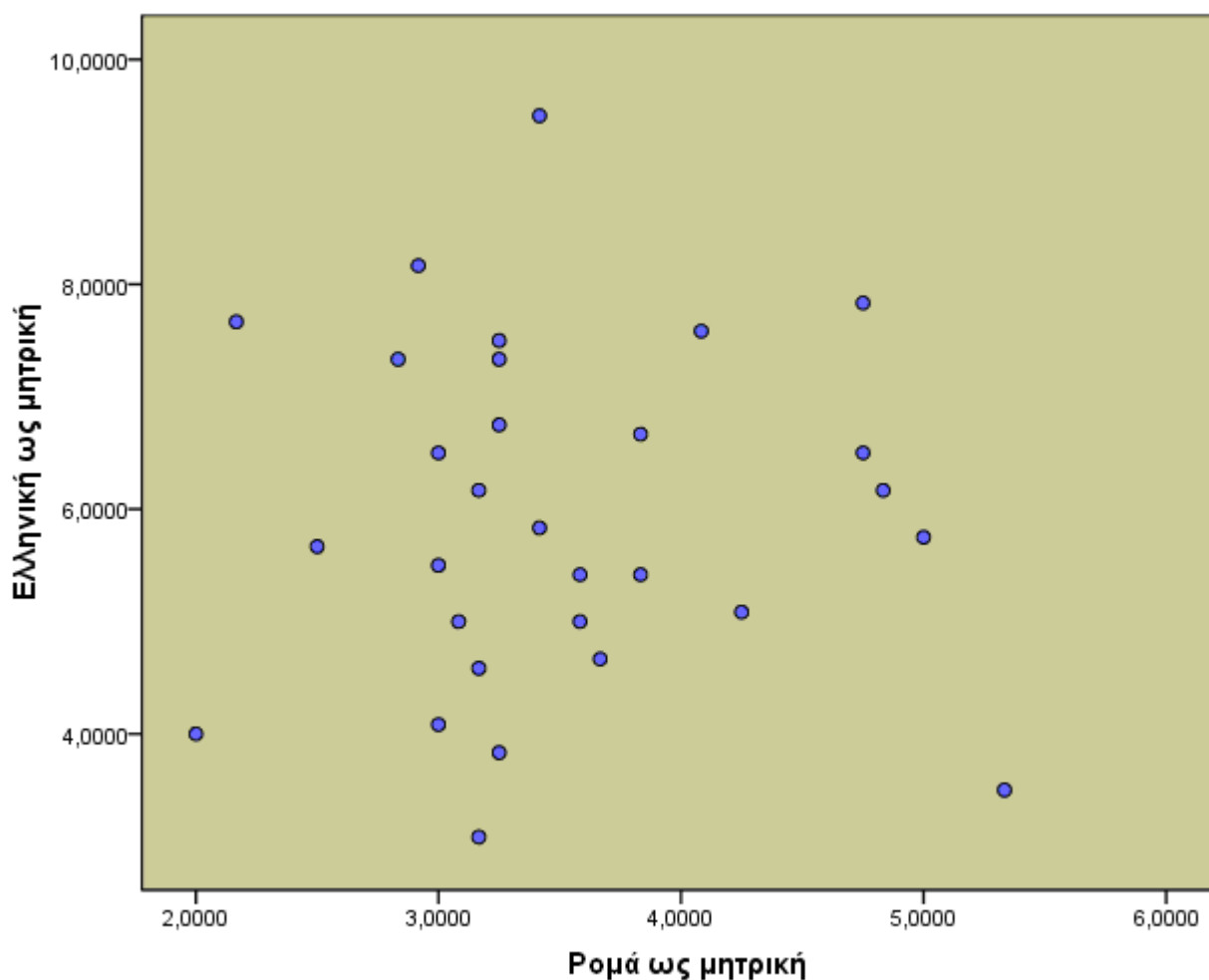
Αποτελέσματα Συσχέτισης για Ρομάνι Μητρική

		Expressive	Peabody
Spearman's rho	Expressive Correlation Coefficient	1,000	,807**
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	30	30
Peabody	Correlation Coefficient	,807**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	30	30

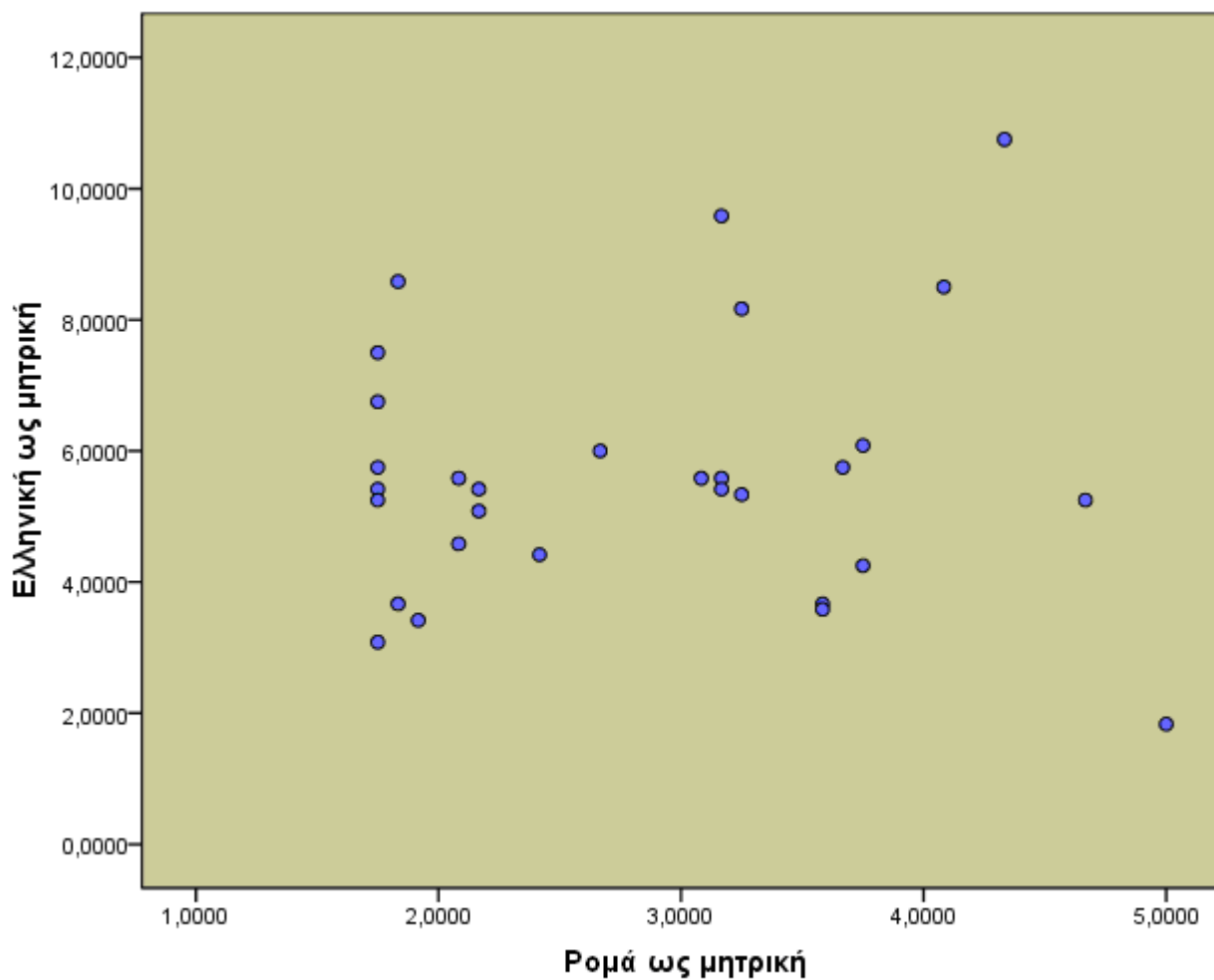
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Για το Expressive test και για το Peabody test, με μεταβλητές τη μητρική γλώσσα των παιδιών, τα διαγράμματα διασποράς, όπως φαίνεται παρακάτω, παρουσιάζουν μία εικόνα αρκετά μεγάλης και τυχαίας διασποράς των σημείων, πράγμα που σημαίνει ότι δεν υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ των δεδομένων μας.

Το διάγραμμα διασποράς με μεταβλητές τη μητρική γλώσσα των παιδιών στο Expressive test



Το διάγραμμα διασποράς με μεταβλητές τη μητρική γλώσσα των παιδιών στο Peabody test



Ο μη συσχετισμένος έλεγχος t για τα δύο δείγματα ως προς την αναπτυξιακή τους ηλικία σύμφωνα με το Expressive test, έχει τα εξής αποτελέσματα:

Group Statistics

	Μητρική Γλώσσα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Expressive test	Ελληνική	30	5,936080	1,5281008	,2789918
	Ρωμά	30	3,511083	,8096478	,1478208

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Expressive test	Equal variances assumed	11,235	,001	7,681	58	,000	2,4249967	,3157331	1,7929882	3,0570051
	Equal variances not assumed			7,681	44,093	,000	2,4249967	,3157331	1,7887163	3,0612771

Έτσι, συμπεραίνουμε ότι ο μέσος όρος των τιμών της αναπτυξιακής ηλικίας σύμφωνα με το **Expressive test** των παιδιών με μητρική γλώσσα την Ελληνική ($M = 5.94$, $SD = 1.53$) είναι σημαντικά υψηλότερος ($t = 7.68$, $DF = 44$, *δίπλευρη* $p = 0.001$) από αυτόν για παιδιά με μητρική γλώσσα τη Ρωμά ($M = 3.51$, $SD = 0.81$).

Η ισοδύναμη, η διαφορά μεταξύ των τιμών αναπτυξιακής ηλικίας των παιδιών με μητρική γλώσσα την Ελληνική ($M = 5.94$, $SD = 1.53$) και των παιδιών με μητρική τη Ρομά ($M = 3.51$, $SD = 0.81$) είναι **2.42** (2 έτη και 5 μήνες). Το διάστημα εμπιστοσύνης 95% της διαφοράς κυμαίνεται από 1.79 (1 έτος και 9 μήνες) έως 3.06 (3 έτη και 1 μήνας). Επειδή το διάστημα εμπιστοσύνης δεν περιέχει το 0.00, η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας 5%.

Επίσης, ο μη συσχετισμένος έλεγχος t για τα δύο δείγματα ως προς το ηλικιακό ισοδύναμο σύμφωνα με το Peabody test, έχει τα εξής αποτελέσματα:

Μητρική Γλώσσα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Peabody test Ελληνική	30	5,661080	1,9767573	,3609048
Ρομά	30	2,838857	,9862370	,1800614

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Peabody test	Equal variances assumed	4,387	,041	6,997	58	,000	2,8222233	,4033292	2,0148723	3,6295744
	Equal variances not assumed			6,997	42,595	,000	2,8222233	,4033292	2,0086088	3,6358379

Συμπεραίνουμε ότι ο μέσος όρος των τιμών του ηλικιακού ισοδύναμου σύμφωνα με το **Peabody** test των παιδιών με μητρική γλώσσα την Ελληνική ($M = 5.66$, $SD = 1.98$) είναι σημαντικά υψηλότερος ($t = 7.00$, $DF = 43$, *δίπλευρη* $p = 0.001$) από αυτόν για παιδιά με μητρική γλώσσα τη Ρομά ($M = 2.84$, $SD = 0.99$).

Ισχύει δηλαδή ότι η διαφορά μεταξύ των τιμών ηλικιακού ισοδύναμου των παιδιών με μητρική γλώσσα την Ελληνική ($M = 5.66$, $SD = 1.98$) και των παιδιών με μητρική τη Ρομά ($M = 2.84$, $SD = 0.99$) είναι **2.82** (2 έτη και **10** μήνες). Το διάστημα εμπιστοσύνης 95% της διαφοράς κυμαίνεται από 2.01 (2 έτη) έως 3.64 (3 έτη και **8** μήνες). Επειδή το διάστημα εμπιστοσύνης δεν περιέχει το 0.00, η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο *δίπλευρης* σημαντικότητας 5%.

Παρακάτω, παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της σύγκρισης των επιδόσεων με βάση το φύλο στα δύο δείγματα. Χρησιμοποιώντας τον μη παραμετρικό έλεγχο *U* των *Mann-Whitney* για μη συσχετισμένες τιμές, που είναι το μη παραμετρικό ισοδύναμο του μη συσχετισμένου *t-test*, έχουμε:

Κορίτσια

Μητρική Γλώσσα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Expressive test Ρομά	12	6,92	83,00
Ελληνική	14	19,14	268,00
Total	26		

Test Statistics^b

	Expressive test
Mann-Whitney U	5,000
Wilcoxon W	83,000
Z	-4,069
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Μητρική Γλώσσα

Οι δύο παραπάνω πίνακες αφορούν στη σύγκριση των επιδόσεων στο Expressive Test των **κοριτσιών** με μητρική γλώσσα τη Ρομά και την Ελληνική αντίστοιχα. Συμπεραίνουμε ότι με τον έλεγχο *U* των *Mann-Whitney*, οι επιδόσεις ηλικιακής ανάπτυξης των κοριτσιών με μητρική γλώσσα την Ελληνική είναι σημαντικά υψηλότερες από αυτές των κοριτσιών με μητρική γλώσσα τη Ρομά ($U = 5.00$, $N_1 = 12$, $N_2 = 14$, δίπλευρη σημαντικότητα $p = 0.001$).

Όμοια, οι δύο πίνακες παρακάτω αφορούν στη σύγκριση των επιδόσεων στο Expressive Test των **αγοριών** με μητρική τη Ρομά και την Ελληνική αντίστοιχα.

Αγόρια

Μητρική Γλώσσα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Expressive test Ρομά	18	11,44	206,00
Ελληνική	16	24,31	389,00
Total	34		

Test Statistics^b

	Expressive test
Mann-Whitney U	35,000
Wilcoxon W	206,000
Z	-3,763
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Μητρική Γλώσσα

Συμπεραίνουμε ότι με τον έλεγχο U των Mann-Whitney, οι επιδόσεις ηλικιακής ανάπτυξης των αγοριών με μητρική γλώσσα την Ελληνική είναι σημαντικά υψηλότερες από αυτές των αγοριών με μητρική γλώσσα τη Ρομά ($U = 35.00$, $N_1 = 18$, $N_2 = 16$, δίπλευρη σημαντικότητα $p = 0.001$).

Οι αντίστοιχες συγκρίσεις σύμφωνα με τις επιδόσεις στο Peabody Test, δίνονται παρακάτω:

Κορίτσια

Μητρική Γλώσσα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Peabody test Ρομά	12	7,00	84,00
Ελληνική	14	19,07	267,00
Total	26		

Test Statistics^b

	Peabody test
Mann-Whitney U	6,000
Wilcoxon W	84,000
Z	-4,017
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Μητρική Γλώσσα

Συμπεραίνουμε ότι σύμφωνα με τον έλεγχο U των Mann-Whitney, το νοητικό ισοδύναμο των κοριτσιών με μητρική γλώσσα την Ελληνική είναι σημαντικά υψηλότερο από αυτό των κοριτσιών με μητρική τη Ρομά ($U = 6.00$, $N_1 = 12$, $N_2 = 14$, δίπλευρη σημαντικότητα $p = 0.001$).

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα του ίδιου ελέγχου, για την αντίστοιχη σύγκριση των αγοριών

Αγόρια

Μητρική Γλώσσα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Peabody test Ρομά	18	11,36	204,50
Ελληνική	16	24,41	390,50
Total	34		

Test Statistics^b

	Peabody test
Mann-Whitney U	33,500
Wilcoxon W	204,500
Z	-3,817
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Μητρική Γλώσσα

διαπιστώνουμε ότι το νοητικό ισοδύναμο των αγοριών με μητρική γλώσσα την Ελληνική είναι σημαντικά υψηλότερο από αυτό των αγοριών με μητρική τη Ρομά ($U = 33.50$, $N_1 = 18$, $N_2 = 16$, δίπλευρη σημαντικότητα $p = 0.001$).

Κλείνοντας με τον έλεγχο U των Mann-Whitney, παρουσιάζουμε τους παρακάτω πίνακες οι οποίοι αφορούν στις συγκρίσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με κοινή μητρική γλώσσα. Πρώτα έχουμε τη σύγκριση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με μητρική τη Ρομά, ως προς τις επιδόσεις τους στο Expressive Test:

Ρομά

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Expressive test	Κορίτσια	12	14,25	171,00
	Αγόρια	18	16,33	294,00
	Total	30		

Test Statistics^b

	Expressive test
Mann-Whitney U	93,000
Wilcoxon W	171,000
Z	-,637
Asymp. Sig. (2-tailed)	,524
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,545 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Φύλο

Έπειτα δίνουμε τα αποτελέσματα από τη σύγκριση αγοριών και κοριτσιών με μητρική τη Ρομά, ως προς τις επιδόσεις τους στο Peabody Test:

Ρομά

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Peabody test	Κορίτσια	12	14,08	169,00
	Αγόρια	18	16,44	296,00
	Total	30		

Test Statistics^b

	Peabody test
Mann-Whitney U	91,000
Wilcoxon W	169,000
Z	-,723
Asymp. Sig. (2-tailed)	,469
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,491 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Φύλο

Συνεχίζουμε με τη σύγκριση των επιδόσεων αγοριών και κοριτσιών με μητρική την Ελληνική, ως προς το Expressive Test:

Ελληνική

Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Expressive test Κορίτσια	14	15,96	223,50
Αγόρια	16	15,09	241,50
Total	30		

Test Statistics^b

	Expressive test
Mann-Whitney U	105,500
Wilcoxon W	241,500
Z	-,270
Asymp. Sig. (2-tailed)	,787
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,790 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Φύλο

Τέλος συγκρίνουμε ως προς τις επιδόσεις στο Peabody Test, τα αγόρια και τα κορίτσια με μητρική γλώσσα την Ελληνική:

Ελληνική

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Peabody test	Κορίτσια	14	16,00	224,00
	Αγόρια	16	15,06	241,00
	Total	30		

Test Statistics^b

	Peabody test
Mann-Whitney U	105,000
Wilcoxon W	241,000
Z	-,291
Asymp. Sig. (2-tailed)	,771
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,790 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Φύλο

. Το συμπέρασμα για τις παραπάνω τέσσερις συγκρίσεις, το οποίο είναι κοινό για όλες, είναι ότι ο έλεγχος U των Mann-Whitney δεν διαπιστώνει σημαντική διαφορά της μίας από την άλλη ομάδα. Δηλαδή, δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια με κοινή μητρική γλώσσα, στις επιδόσεις τους στα test Expressive και Peabody, σύμφωνα με τον έλεγχο U των Mann-Whitney

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να θεωρηθούν έγκυρα καθώς το δείγμα αποτελείται από 30 παιδιά ελληνικής καταγωγής και 30 παιδιά από τον πληθυσμό των Ρομά , με μέσο όρο βιολογικής ηλικίας και στα δύο δείγματα 5 έτη και 3 μήνες (5;3).

Η στατιστική ανάλυση είχε ως κύριο σκοπό τη σύγκριση των επιδόσεων παιδιών με μητρική γλώσσα την Ελληνική με αυτών με μητρική γλώσσα τη Ρομάνι, στο Expressive One Word Picture Vocabulary Test –Revised (EOPVT-R), και στο Peabody Picture Vocabulary Test-III (PPVT-III). Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους Ρομά στο (EOPVT-R), η νοητική τους ηλικία όσον αφορά το λεξιλόγιο έκφρασης είναι 3 έτη και 6 μήνες (3;6) ενώ για τα Ελληνόπουλα, όσον αφορά τις επιδόσεις τους στο αντίστοιχο τεστ, η νοητική τους ηλικία είναι 5 έτη και 11 μήνες (5;11). Δηλαδή, ο μέσος όρος των τιμών της νοητικής ηλικίας παιδιών με μητρική γλώσσα την Ελληνική είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτόν με μητρική γλώσσα τη Ρομάνι. Η διαφορά μεταξύ των τιμών νοητικής ηλικίας των δυο δειγμάτων είναι **2.42 (2 έτη και 5 μήνες)**. Το διάστημα εμπιστοσύνης 95% της διαφοράς κυμαίνεται από 1.79 (**1 έτος και 9 μήνες**) έως 3.06 (**3 έτη και 1 μήνας**).

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του (PPVT-III) η νοητική ηλικία όσον αφορά το λεξιλόγιο κατανόησης των παιδιών Ρομά είναι 2 έτη και 10 μήνες (2;10) ενώ των Ελληνόπουλων είναι 5 έτη και 8 μήνες (5;8). Συμπεραίνουμε και εδώ ότι ο μέσος όρος νοητικής ηλικίας των παιδιών με μητρική γλώσσα την Ελληνική είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτόν με μητρική γλώσσα τη Ρομά. Η διαφορά μεταξύ των τιμών νοητικής ηλικίας των Ελληνόπουλων και των Ρομά είναι **2.82 (2 έτη και 10 μήνες)**. Το διάστημα εμπιστοσύνης 95% της διαφοράς κυμαίνεται από 2.01 (**2 έτη**) έως 3.64 (**3 έτη και 8 μήνες**).

Επιπλέον, έγινε σύγκριση των επιδόσεων με βάση το φύλο στα δύο δείγματα χρησιμοποιώντας τον μη παραμετρικό έλεγχο *U* των *Mann-Whitney* για μη συσχετισμένες τιμές. Σύμφωνα με τον έλεγχο *U* των Mann-Whitney, οι επιδόσεις αναπτυξιακής ηλικίας και ηλικιακού ισοδύναμου των κοριτσιών με μητρική γλώσσα την Ελληνική είναι σημαντικά υψηλότερες από αυτές των κοριτσιών με μητρική γλώσσα τη Ρομάνι όσον

αφορά και τα δυο τεστ. Ο έλεγχος U των Mann-Whitney έδωσε τα ίδια αποτελέσματα και στη σύγκριση των αγοριών των δυο πληθυσμών. Δηλαδή, η νοητική ηλικία των αγοριών με μητρική γλώσσα την Ελληνική είναι σημαντικά υψηλότερα από αυτά των αγοριών με μητρική γλώσσα τη Ρομά και στα δυο τεστ.

Τέλος, έγινε σύγκριση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών του ίδιου πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα, συγκρίθηκαν οι επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών με μητρική γλώσσα τη Ρομά και στα δυο τεστ καθώς επίσης και οι επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών με μητρική γλώσσα την Ελληνική. Το συμπέρασμα για τις παραπάνω τέσσερις συγκρίσεις, το οποίο είναι κοινό για όλες, είναι ότι ο έλεγχος U των Mann-Whitney δεν διαπιστώνει σημαντική διαφορά της μίας από την άλλη ομάδα. Δηλαδή, δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια με κοινή μητρική γλώσσα, στις επιδόσεις τους στα test λεξιλογίου(EOPVT-R), και (PPVT-III)., σύμφωνα με τον έλεγχο U των Mann-Whitney.

Με βάση όλα τα παραπάνω αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης είναι ολοφάνερο ότι τα παιδιά των Ρομά υστερούν σημαντικά στην αντίληψη και έκφραση λεξιλογίου. Μια πιο διεξοδική ματιά στα φύλλα απαντήσεων των παιδιών στο EOPVT-R δείχνει ότι τα παιδιά Ρομά αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες. Το λεξιλόγιο τους είναι εξαιρετικά φτωχό, έχουν μεγάλη δυσκολία στην κατονομασία ακόμη και καθημερινών λέξεων, και κάνουν πάρα πολλά λάθη. Η πλειοψηφία των παιδιών Ρομά είχε δυσκολία στην αναγνώριση γενικών κατηγοριών. Δυσκολεύονταν να αναγνωρίσουν το γενικό σύνολο της εικόνας με αποτέλεσμα να κατονομάζουν μεμονωμένα μία - μία τις εικόνες π.χ. αντί για ρούχα (παντελόνι ,σακάκι, μπλούζα κλπ), αντί για φρούτα (μήλα, πορτοκάλι. μπανάνα κλπ). Δυσκολία παρατηρήθηκε στην κατανόηση σπάνιων για την πόλη ζώων όπως: πάπια, τίγρης, κατσίκια, πιγκουίνος. Τέλος, σε μικρότερο ποσοστό παιδιών παρατηρήθηκαν δυσκολίες στις ακόλουθες λέξεις πάπια, πατημασιές, βαλίτσες, καρότσι, κότες, καναπές, τρένο και καλαμπόκι.

Αντίθετα, τα Ελληνόπουλα είχαν πλουσιότερο λεξιλόγιο σε σχέση με τα Ρομά αφού κατονόμασαν την πλειοψηφία των λέξεων. Η χορήγηση του τεστ(EOPVT-R) στα παιδιά Ρομά σταματούσε πολύ νωρίς λόγω των λαθών που σημείωναν (σύμφωνα με τους κανόνες χορήγησης του τεστ μετά από 6 συνεχόμενα λάθη διακόπτεται η χορήγησή του). Δυσκολία σημείωναν και τα ελληνόπουλα όσον αφορά την κατονομασία γενικών κατηγοριών αλλά σε πιο εξειδικευμένες κατηγορίες . Δηλαδή τα παιδιά αναγνώριζαν και κατονόμαζαν κατηγορίες όπως τα ρούχα, τα φρούτα και τα ζώα. Ενώ δυσκολεύονταν στην κατονομασία

των κατηγοριών: έντομα, έπιπλα και ποτά. Δυσκολία ακόμα σημειώθηκε σε σπάνια για την πόλη ζώα όπως στρουθοκάμηλος, ασβός και λεοπάρδαλη, αλλά οι κατηγορίες αυτές και το λεξιλόγιο είναι για παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών.

Τα λάθη που έγιναν στο PPVT-III χωρίστηκαν σε 4 κατηγορίες: *οπτικά-φωνολογικά-σημασιολογικά-άσχετα*. Με μια λεπτομερή ανασκόπηση στις απαντήσεις των παιδιών μπορεί να βγει το συμπέρασμα ότι τα Ρομά είχαν μεγάλη δυσκολία στην αντίληψη ακόμα και του βασικού λεξιλογίου. Παρατηρήθηκε τα περισσότερα λάθη να ανήκουν στην κατηγορία «άσχετα» (*σαλάμι αντί στολισμένο*), αρκετά να είναι «οπτικά» (*χαράζει αντί γράφει; κουτί αντί αποσκευές*) και λιγότερα «σημασιολογικά» (*τόξο αντί βέλος*) και «φωνολογικά» (*κομπιούτερ αντί κομπιουτεράκι*).

Όσον αφορά τις επιδόσεις των Ελληνόπουλων παρατηρήθηκε να είναι το ίδιο συχνός ο ίδιος τύπος λαθών δηλαδή «άσχετα» (*σαύρα αντί τριχωτό-γούνινο*). Ακολούθησαν τα «οπτικά λάθη» (*άρρωστος αντί κουρασμένος*), τα «σημασιολογικά» (*δίχτυ αντί αγκίστρι*) και τέλος τα «φωνολογικά» (*ιππέας αντί ιππότης*).

Παρότι μπορεί να συμπίπτουν οι κατηγορίες των λαθών μεταξύ των δυο ομάδων κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι τα Ρομά σταματούσαν σε αρχικά στάδια του τεστ ενώ τα Ελληνόπουλα συνέχιζαν σε στάδια του τεστ που συμπεριελάμβαναν περισσότερο εξειδικευμένες έννοιες.

Η μειωμένη γλωσσική επάρκεια είναι απόρροια πολλαπλών παραγόντων οι οποίοι είναι λίγο πολύ γνωστοί σε όλους. Όμως μια σύντομη αναφορά σε αυτούς δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί περιττή...

Η μορφή του λόγου που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος στην επικοινωνία του με τους άλλους ανθρώπους προσδιορίζεται κατά κύριο λόγο από τις επικοινωνιακές συνθήκες, στα πλαίσια των οποίων παράγεται ο λόγος, παράλληλα όμως, είναι ενδεικτική της ψυχολογικής διάθεσης του ατόμου, της ιδεολογίας του, της καταγωγής του, του περιβάλλοντος στο οποίο μεγάλωσε, της μόρφωσης του και σε τελευταία ανάλυση της προσωπικότητας του. Γι' αυτό η γλώσσα ως ατομικό προϊόν (*parole*) αποτέλεσε και αποτελεί αντικείμενο έρευνας πολλών επιστημονικών κλάδων (Ψυχολογίας, Παιδαγωγικής, Κοινωνιολογίας κ. ά.), με σκοπό τη διερεύνηση του βαθμού επίδρασης σ' αυτήν διαφόρων εξωγλωσσικών παραγόντων.

Κοινωνικοοικονομικοί Παράγοντες

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κυρίως στον Αγγλοσαξονικό κόσμο, είχε ως αντικείμενο το βαθμό επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας στην κατάκτηση του λεξιλογίου από τα παιδιά. Γενική διαπίστωση των ερευνών αυτών είναι ότι τα παιδιά που προέρχονται από μεσοαστικές οικογένειες κατέχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο (ενεργητικό και παθητικό) απ' ό,τι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες εργατών. Ένας επίσης μεγάλος αριθμός ερευνών εξετάζει τη συντακτική δομή που χρησιμοποιούν τα παιδιά στο λόγο τους σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας τους. Διαπιστώνεται και σ' αυτές τις έρευνες ότι τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών τάξεων χρησιμοποιούν απλούστερη συντακτική δομή στο λόγο τους απ' ό,τι τα παιδιά των ανωτέρων κοινωνικών τάξεων (Χατζησαββίδης, 2002).

Έχουν πραγματοποιηθεί επίσης πολλές έρευνες με σκοπό να διερευνηθεί η σχέση φύλου και γλωσσικής επάρκειας. Σ' όλες αυτού του είδους τις έρευνες η διαπίστωση είναι κοινή: τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό γλωσσικής επάρκειας απ' ό,τι τα αγόρια. Ακόμη έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες, με τις οποίες γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί η γενική ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Όλες οι παραπάνω έρευνες - εκτός μερικών εξαιρέσεων-καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η επίδραση των διαφόρων κοινωνικών και ατομικών παραγόντων είναι εμφανής στη γλωσσική επάρκεια και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από την πληθώρα των ερευνών αυτών κυρίαρχη θέση αναμφισβήτητα κατέχει η πολύ γνωστή διεθνώς θεωρητική και ερευνητική εργασία του Basil Bernstein και των συνεργατών του, στην οποία τονίζεται ο κυρίαρχος ρόλος του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στη γλωσσική επάρκεια των παιδιών και καταδεικνύεται ότι η γλώσσα των παιδιών της εργατικής τάξης περιέχει φτωχότερο λεξιλόγιο και χαρακτηρίζεται από χαμηλότερο βαθμό διαφοροποίησης της γραμματικοσυντακτικής της δομής απ' ό,τι η γλώσσα των παιδιών της μεσοαστικής τάξης, η οποία χαρακτηρίζεται από συνθετότερη δομή και διευρυμένο σε σχέση με το της εργατικής τάξης λεξιλόγιο. Οι δύο αυτές γλωσσικές μορφές, που ο ίδιος ο B. Bernstein ονομάζει «κώδικες» (restricted and elaborated codes), -χωρίς να δίνει στον όρο ειδικό γλωσσολογικό περιεχόμενο-συντελούν, κατά την άποψη του, στη διατήρηση της κοινωνικής διαφοροποίησης μεταξύ των κοινωνικών τάξεων.

Επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων.

Σχετικά με την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στη γλωσσική επάρκεια των παιδιών αποτελέσματα δείχνουν πως το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα επηρεάζει ελάχιστα τη γλωσσική επάρκεια των παιδιών. Αντίθετα το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας φαίνεται να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό όλους τους τομείς της γλωσσικής επάρκειας, εκτός της μεταβλητής «γλωσσική ευχέρεια». Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερη βαθμίδα σχολικής εκπαίδευσης έχει παρακολουθήσει η μητέρα τόσο μεγαλύτερο βαθμό γλωσσικής επάρκειας παρουσιάζει το παιδί. Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν τον κυρίαρχο ρόλο της μητέρας στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Είναι γνωστό πως σε μια μέση ελληνική κοινωνία η μητέρα (είτε εργάζεται είτε όχι) επικοινωνεί γλωσσικά με το παιδί περισσότερο χρόνο απ' ό,τι ο πατέρας. Αυτό βέβαια έχει αντίκτυπο στη διαμόρφωση του γλωσσικού συστήματος (langue) και της γλωσσικής έκφρασης (parole) του παιδιού.

Είναι λογικό, ο γλωσσικός κώδικας της μητέρας, που έχει αποκτήσει κάποια υψηλή σχολική μόρφωση, να βρίσκεται πιο κοντά στο γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Επομένως το παιδί αυτής της μητέρας θα είναι περισσότερο εξοικειωμένο με τον κώδικα αυτό απ' ό,τι το παιδί μιας μητέρας, η οποία δεν έχει αποκτήσει υψηλή σχολική μόρφωση.

Επίδραση του πολιτιστικού επιπέδου της οικογένειας.

Όσον αφορά το βαθμό επίδρασης του πολιτιστικού παράγοντα της οικογένειας, όπως τουλάχιστον ορίζεται εδώ, τα παιδιά που προέρχονται από περιβάλλοντα πολιτιστικά πιο πλούσια, όσα δηλαδή είχαν γονείς που διάβαζαν βιβλία, εφημερίδες, πολιτικά και επιστημονικά περιοδικά φαίνεται να έχουν καλύτερο ποσοστό γλωσσικής επάρκειας.

Επίδραση του επαγγέλματος των γονέων.

Από την εξέταση του παράγοντα «επάγγελμα γονέων» για την επίδραση του στη γλωσσική επάρκεια διαπιστώνεται πως οι μητέρες που ασκούν κάποιο θετικά προσδιορισμένο από την ελληνική κοινωνία επάγγελμα -το οποίο έτσι κι αλλιώς απαιτεί και κάποιες αποκτημένες γνώσεις και ικανότητες- επηρεάζουν θετικά τη γλωσσική επάρκεια των παιδιών, άρα δε θα ήταν λάθος να υποστηριχτεί ότι ο πρωτογενής παράγοντας που επηρεάζει τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών είναι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας

αφού όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η μητέρα είναι εκείνη που παίζει σημαντικό ρόλο στην γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

Επίδραση του τόπου διαμονής.

Όσον αφορά την επίδραση του τόπου διαμονής στη γλωσσική επάρκεια των παιδιών, αποδεικνύεται ότι τα παιδιά που διαμένουν σε μεγάλα αστικά κέντρα για πολλά χρόνια εμφανίζουν κάποια ελαφρά υπεροχή έναντι όσων έζησαν πολλά χρόνια στην επαρχία. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι στις μεγαλουπόλεις τα παιδιά έχουν περισσότερα ερεθίσματα, περισσότερα κέντρα ενασχόλησης (όπως αθλητικά κέντρα, κέντρα ψυχαγωγίας, πολύχωρους κλπ.) στα οποία τα παιδιά μπορούν να απασχοληθούν δημιουργικά αναπτύσσοντας το λεξιλόγιό τους και την γλωσσική τους επάρκεια γενικά.

Επίδραση του οικονομικού επιπέδου της οικογένειας.

Τέλος σχετικά με την επίδραση του οικονομικού παράγοντα φαίνεται να γίνεται και αυτός αποδεκτός ως ένας παράγοντας ο οποίος μπορεί να συμβάλει θετικά είτε αρνητικά στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Αποδεικνύεται ότι οι γονείς που έχουν ένα αξιοσέβαστο μηνιαίο εισόδημα έχουν την δυνατότητα να παρέχουν στα παιδιά τους ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα και δημιουργικές δραστηριότητες. (Σωφρόνης Χατζησαββίδης, 2002)

Σύμφωνα με τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά των Ρομά κατά μεγάλο ποσοστό παρουσιάζουν φτωχή γλωσσική ανάπτυξη η οποία οφείλεται σε όλους τους ανωτέρω παράγοντες και κυρίως το μειωμένο μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο των γονέων, όπως επίσης και στο γεγονός ότι οι περισσότερες μητέρες δεν εργάζονται ή/και δεν έχουν ολοκληρώσει καμιά βαθμίδα της σχολικής εκπαίδευσης.

Δεν θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε και στον τόπο διαμονής των Ρομά που τις περισσότερες φορές δεν είναι σταθερός επηρεάζοντας έτσι αρνητικά τη ψυχοσύνθεση των παιδιών εξαιτίας της συνεχούς αλλαγής του σχολικού περιβάλλοντος αν και εφόσον αυτά

παρακολουθούν. Ακόμα και όταν αυτός είναι σταθερός περιορίζεται σε καταυλισμούς απομακρυσμένους από το πολιτισμό και μακριά από οποιαδήποτε επιρροή του.

Τέλος το χαμηλό οικονομικό επίπεδο της οικογένειας αναγκάζει τα παιδιά να εργάζονται από πολύ μικρή ηλικία εγκαταλείποντας το σχολείο και να ενασχολούνται με πράγματα τα οποία δεν αρμόζουν με την ηλικία τους.

ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Μέσα από την έρευνά μας μάς δόθηκε η δυνατότητα να έρθουμε σε επαφή με αυτή την ιδιαίτερη φυλή, τους Ρομά και να συνειδητοποιήσουμε τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους. Μπορεί να μην είμαστε τα πλέον κατάλληλα άτομα για να προτείνουμε αποτελεσματικά μέτρα αντιμετώπισης του προβλήματος, καθώς είμαστε φοιτήτριες. Παρόλα αυτά προσπαθούμε να βάλουμε και εμείς μια σπίθα ώστε να ενεργοποιηθούν οι αρμόδιοι. Οι προτεινόμενες λύσεις για την “αντιμετώπιση του προβλήματος” των Ρομά είναι ένα δύσβατο μονοπάτι. Καθώς θα πρέπει να βελτιωθεί το επίπεδο διαβίωσής τους και συνάμα να διατηρηθεί η ακεραιότητα της κουλτούρας του λαού αυτού.

Αρχικά, οφείλει το κράτος να ενημερωθεί ουσιαστικά για τις πραγματικές ανάγκες του λαού, ώστε να γίνουν άμεσα αποδεκτές οι όποιες ενέργειές του. Ωφέλιμο θα ήταν να ξεκινήσει με την επιμόρφωση-εκπαίδευση των ενηλίκων πραγματοποιώντας επιμορφωτικά σεμινάρια μη κερδοσκοπικού σκοπού. Ακόμα, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν σχολεία για τους αναλφάβητους ώστε να μπορέσουν αργότερα και οι ίδιοι οι γονείς να καταλάβουν τη σημαντικότητά τους και να προωθήσουν τα παιδιά τους προς το δρόμο αυτό.

Επιπλέον, ο ΟΑΕΔ θα μπορούσε να δημιουργήσει προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης για νέους σε επαγγέλματα που οι ίδιοι θα μπορούσαν να τα ασκήσουν με ενδιαφέρον και να σταματήσουν οι νέοι να ακολουθούν αναγκαστικά το επάγγελμα των γονιών τους μη γνωρίζοντας κάτι άλλο να κάνουν.

Στην μειωμένη γλωσσική επάρκεια αποτελεί σημαντική επίδραση και η έλλειψη πολυχώρων μέσα στους καταυλισμούς, οι οποίοι θα μπορούσαν να διατηρήσουν το ενδιαφέρον και την αγάπη των Ρομά για τον τόπο που διαμένουν. Οι εγκαταστάσεις αυτές θα μπορούσαν να αποτελούνται από αθλητικά κέντρα, καθώς είναι γνωστό ότι οι Ρομά είναι πολύ δραστήριοι και ενεργητικοί, όπως επίσης, και μουσικά σχολεία και ωδεία τα οποία θα ήταν εποικοδομητικά αφού οι Ρομά σαν λαός είναι εξαιρετικά μουσικόφιλοι. Θα μπορούσε το κράτος να προσφέρει κάποια κονδύλια στους γονείς τα οποία θα τα διέθεταν αποκλειστικά σε δημιουργικές ενασχολήσεις των παιδιών τους.

Από την έρευνά μας όμως προκύπτει ότι επείγει η δημιουργία τάξεων για την προετοιμασία των παιδιών Ρομά προσχολικής ηλικίας για την ένταξή τους στο νηπιαγωγείο. Στις τάξεις αυτές βελτίωσης του λόγου και της ομιλίας το εκπαιδευτικό προσωπικό θα

πρέπει να περιλαμβάνει **λογοπεδικούς /λογοθεραπευτές** για την αξιολόγηση του γλωσσικού επιπέδου των παιδιών και τη βοήθεια στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους και γενικά των γλωσσικών ικανοτήτων τους με ειδικές μεθόδους και στρατηγικές.

Ευχόμαστε να μην μείνουν όλα τα παραπάνω τυπωμένες λέξεις σε χαρτί, αλλά να γίνουν δράση ενεργή.....για ένα καλύτερο αύριο!

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα είχε ως σκοπό την πλήρη αξιολόγηση της γλώσσας των Ρομά, αλλά λόγω των εμποδίων που εμφανίστηκαν κατά τη διεξαγωγή της, περιορίστηκε στην αξιολόγηση μόνο της αντίληψης και της έκφρασης του λεξιλογίου. Τα εμπόδια ήταν κυρίως γραφειοκρατικά και για την αντιμετώπισή τους απαιτούνταν πολύς χρόνος ο οποίος δεν υπήρχε.

Το δείγμα ήταν ικανοποιητικό αλλά παρόλα αυτά δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί και αντιπροσωπευτικό. Σημαντικό θα ήταν να μπορούσε να υλοποιηθεί η ίδια έρευνα σε μεγαλύτερο φάσμα ηλικιών και όχι μόνο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και σε μεγαλύτερο αριθμό δείγματος. Να γινόταν χορήγηση περισσότερων τεστ με τα οποία θα αξιολογούνταν όλοι οι τομείς της γλώσσας σε διάφορα περιβάλλοντα και όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον. Διότι θα θέλαμε να δούμε και τους ιδιωτισμούς της γλώσσας τους μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον ή ακόμα και στις κοινωνικές τους συναναστροφές. Τα σχολεία στα οποία διεξάχθηκε η χορήγηση του Expressive test και Peabody test ήταν μόνο σε δυο περιοχές από όλη την Ελλάδα. Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαίο για την εγκυρότητα της έρευνας να γίνει αξιολόγηση σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας όπως επίσης, και σε ποικίλες κοινωνικές τάξεις. Εφόσον, πραγματοποιηθούν όλα τα παραπάνω μόνο τότε θα μπορούσαμε να μιλήσουμε με βεβαιότητα για την εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ✓ Αλεξιάκη, Χ.(2005), Εισαγωγή στην κατάκτηση της γλώσσας. Διδακτικές σημειώσεις.
- ✓ Bernstein, Basil. (1971-1975), *Class, Codes and Control*, vol. 1-3.- London:Routledge and Kegan Paul.
- ✓ Bloom L. (1973), *One Word at a Time*, The Hague:Mouton.
- ✓ Γερονίκου, Ε.(2005),Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές. Διδακτικές σημειώσεις .
- ✓ Chomsky, N. (1959), A review of Skinner’s Verbal Behavior Language.
- ✓ Clark, A. (1993), *Associative Engines: Connectionism, Concepts and Representational change*. Cambridge, M.A.: MIT Press.
- ✓ Council of Europe (2006), *Education of roma children in Europe. Texts and activities of the Council of Europe concerning education*.
- ✓ Curtiss, S. (1977), *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern Day <Wild Child>*, New York: Academic Press.
- ✓ Dennis, H. & Duncan, C.(2006). Στατιστική με SPSS 13 με εφαρμογές στην Ψυχολογία και τις Κοινωνικές Επιστήμες. Κλειδάριθμος.
- ✓ Dromi E. (1987), *Early Lexical Development*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ✓ Ζαφρανά, Μ., Νικόλτσου, Κ.,& Δανηλίδου, Ε.(2000), Αποτελεσματική Μάθηση Γραφής και Ανάγνωσης στην Προσχολική Ηλικία μέσω μιας Πολυαισθητηριακής μεθόδου: Μια πιλοτική έρευνα .
- ✓ Gerber, A.(1993), *Language- Related Learning Disabilities Their Nature and Treatmen*. Publishing Paul.H. Bookies
- ✓ Gillette, J., H. Gleitman, L. R. Gleitman & A.Lederer (1999), *Human simulation of vocabulary learning*.
- ✓ Gleitman, L.R. (1990), The structural sources of verb meaning. *Language Acquisition* 1: 3-55.
- ✓ Guasti, M.-T.(2002), *Language Acquisition: The Growth of Grammar*. Cambridge/ Massachusetts: MIT Press.

- ✓ Kandel, E. H., Schwartz, & Thomas, M., Jessell (1999), Essentials of Neural Science and Behaviour, by Appleton and Lange A. Simon and shuster compass .
- ✓ Κατή, Δ . (2000), Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί., Εκδόσεις Οδυσσέας 2000.
- ✓ Κολιά ,Ε. & Πλεξουδάκη , Ε. (2006), Η μη φοίτηση των Ρομά στο σχολείο : ερμηνείες του φαινομένου και εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ευρώπη με έμφαση στην Ελληνική περίπτωση. Πτυχιακή εργασία.
- ✓ Κοτσακίδου, Ε.,(2005), Ψυχολογία. Διδακτικές σημειώσεις.
- ✓ Κουρουπέτογλου , Γ. & Λιαλίου, Σ . (2002), Εναλλακτική και Επαγγελματική Διαπροσωπική Επικοινωνία Ατόμων με αναπηρία.. Αθήνα Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών. Διδακτικές σημειώσεις.
- ✓ Κωτσοπούλου, Α. (2007), Φωνολογική Ανάπτυξη και διαταραχές. Διδακτικές Σημειώσεις Πάτρα 2007.
- ✓ Λυδάκη, Α. (1998), Οι τσιγγάνοι στην πόλη . Εκδόσεις Καστανιώτη 1998.
- ✓ Markman, E.M. (1994), Constrains on Word Meaning in Early Language Acquisition. In: L.R. Gleitman & B. Landau(eds.). The Acquisition of the Lexicon. Lingua: International Review of General Linguistics, Vol. 92:1-4, 199-228.
- ✓ Μόυσιου, Ε.(2008-2009), Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο . Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- ✓ Μπίρης, Κ. (1942), *Οι Γύφτοι*, Αθήνα.
- ✓ Naigles, L.(1990), Children use syntax to learn verb meaning. Journal of Child Language 17: 357-374.
- ✓ Ντούσας, Δ. (1997), Rom και φυλετικές διακρίσεις. Στην ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αθήνα 1997.
- ✓ Παρασκευόπουλος ,Ι. Μ.(1985), Εξελικτική Ψυχολογία -Η ψυχική ζωή από την σύλληψη έως την ενηλικίωση . Αθήνα 1985.
- ✓ Piaget, J. (1954), The construction of reality in the child, Basic Books, New York.
- ✓ Ρούμπος (2008), "12 εκατομμύρια. σε όλη την Ευρώπη" (14 Νοεμβρίου 2006 ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ , Σελ.11

- ✓ Σιδερή , Α. (1993), Παιδί και πληθυσμιακές Μετακινήσεις, Ψυχολογικά , κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα. Αθήνα, 1993.
- ✓ Skinner, B.F. (1957), Verbal Behavior, New York : Appleton - Century-Croft.
- ✓ Χατζησαββίδης, Σ. (2002), Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών: Συμπέρασμα από μια "Μελέτη Περίπτωσης" (Case Study)
- ✓ « Η ελεύθερη κυκλοφορία των ατόμων ισχύει και για τους αθίγγανους» λένε οι ευρωβουλευτές. (31 Ιανουαρίου 2008).. Σελ.18
- ✓ <http://en.wikipedia.org/> Η σελίδα αυτή τροποποιήθηκε τελευταία φορά την 1η Ιουλίου 2009 στις 05:34.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Expressive One Word Picture Vocabulary Test

Ημερομηνία:

Όνοματεπώνυμο:

1 πουλί	26 ρούχα	51 αρνί	76 μέρη σώματος
2 μάτια	27 υπολογιστής	52 ορθογώνιο	77 Ιταλία
3 κούνια	28 ζώα	53 καπνός	78 κούτσουρο
4 τρένο	29 φιστίκι	54 σέλα	79 συγκοινωνία
5 μήλο	30 βάφω	55 θερμόμετρο	80 αποβάθρα
6 ρολόι	31 φρούτα	56 κάκτος	81 νύχι ζώου
7 λεωφορείο	32 αγάλματα	57 γράμματα	82 Πελοπόννησος
8 πάπια	33 έντομα	58 κέρατα	83 τσιμπιδάκι
9 χαρταετός	34 παιδιά	59 ράβω	84 μπαχαρικά
10 καροτσάκι	35 τοίχος	60 ασβός	85 τυχερά παιχνίδια
11 ψαλίδι	36 λαχανικά	61 απόκριες	86 μπαταρία
12 φύλλο	37 φαγητό	62 σύννεφα	87 μέτρο
13 κότες	38 φώτα	63 γαλλικό κλειδί	88 εργαλεία
14 τίγρης	39 σκελετός	64 πυξίδα	89 Πρωτομαγιά
15 τροχός	40 γοργόνα	65 ζυγαριά	90 πρωτεύουσα
16 πικουίνος	41 οδοντίατρος	66 τρομπέτα	91 κολόνα
17 καλαμπόκι	42 τρακτέρ	67 λεοπάρδαλη	92 σκάκι
18 τσίρκο	43 σκαμνί	68 νάνος	93 συναισθήματα
19 καναπές	44 μουσικά όργανα	69 σέλινο	94 τρωκτικά
20 κινητό τηλέφωνο	45 έπιπλα	70 άγκυρα	95 μπολντόζα
21 τζάκι	46 ποτά	71 Ακρόπολη	96 επικοινωνία
22 πατημασιές	47 ανανάς	72 προπέλα	97 σύμβολα
23 τράγος	48 στρουθοκάμηλος	73 ερπετά	98 παρατηρητήριο
24 ρόδα	49 κιάλια	74 στάδιο	99 αλεξιπτωτιστής
25 βαλίτσες	50 πηγάδι	75 βίδα	100 εξάγωνο

Peabody Picture Vocabulary Test- Third Edition

By Lloyd M. Dunn & Leota M. Dunn

PPVT-III

Στοιχεία εξεταζόμενου

Όνομα Φύλλο: __K __ A

Διεύθυνση κατοικίας _____

Τηλέφωνο _____

Πόλη _____ Κράτος _____

Ταχυδρομικός κώδικας _____

Σχολείο _____

Βαθμός/ Τάξη _____

Γλώσσα στο σχολείο Ελληνικά
____ Άλλη _____

Δασκάλα _____

Εξεταστής: _____

ΜΕΡΑ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΧΡΟΝΙΑ ΜΗΝΑΣ ΗΜΕΡΑ

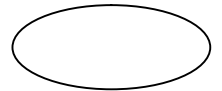
Ημερομηνία εξέτασης _____

Ημερομηνία γενεθλίων _____

Χρονολογική ηλικία _____

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΚΟΠ

Αρχικός βαθμός

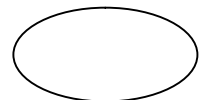


Φυσιολογικές αποκλίσεις

Σταθερός βαθμός



Εκατοστιαία Τιμή



Ηλικιακό ισοδύναμο



ΣΥΝΟΠΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΚΑΙ ΟΜΑΔΕΣ ΛΕΞΕΩΝ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΑΝ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ

Διαβάστε το δεύτερο μέρος του εγχειριδίου πριν προχωρήσετε στο τεστ.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ.

Οδηγίες για την παρουσίαση του τεστ και την χρήση του εκπαιδευτικού υλικού βρίσκονται στην πλευρά των εκπαιδευτικών καρτελών που χρησιμοποιεί ο εξεταστής. Χρησιμοποιείστε τα υλικά Α και Β σε παιδιά 2 ετών και τα υλικά C και D σε παιδιά 8 ετών ή μεγαλύτερα.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΤΟΥ ΤΕΣΤ.

Όταν έχετε παρουσιάσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό ξεκινήστε το τεστ χρησιμοποιώντας τις ομάδες των εκπαιδευτικών εικόνων.

Complete set rule. Μόλις ξεκινήσετε μια ομάδα εικόνων πάντα να παρουσιάζεται και τις 12 εικόνες της ομάδας σε σειρά και πάντα να ξεκινάτε με την πρώτη εικόνα της ομάδας.

Start item. Ξεκινήστε το τεστ με το start item που είναι η πρώτη εικόνα στην κατάλληλη ομάδα εικόνων που έχει σχεδιαστεί για την ηλικία του παιδιού που θα κάνει το τεστ. Η καταλληλότητα των τεστ ανάλογα με τις ηλικίες βρίσκεται στο πάνω μέρος της ομάδας των εικόνων και στον παρακάτω πίνακα.

Basal set rule. Ο basal set rule είναι ένα ή καθόλου λάθη σε μια ομάδα εικόνων. Πρώτα πρέπει να καθορίσετε το basal set. Αν είναι αναγκαίο αντιστρέψτε διαδοχικά τις ομάδες εικόνων μέχρι να καθοριστεί το basal set rule. Κατόπιν συνεχίστε με τις ομάδες των εικόνων μέχρι να καθοριστεί και ο ceiling set.

Ceiling set rule. Ο ceiling set rule είναι 8 ή περισσότερα λάθη σε μια ομάδα εικόνων.

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΛΑΘΩΝ

Καταγράψτε απαντήσεις και λάθη για κάθε εικόνα. Χρησιμοποιείστε αριθμούς για να καταγράψετε την απάντηση του παιδιού που κάνει το τεστ για κάθε εικόνα στο κενό της στήλης απαντήσεων. Καταδείξτε τα λάθη σχεδιάζοντας μια πλάγια γραμμή στο E στην τελευταία στήλη όπως φαίνεται παρακάτω.

λεωφορείο.....(4) 3 E

Καταγράψτε τον αριθμό των λαθών ανά ομάδα εικόνων. Στο τέλος κάθε εικόνας καταγράψτε τον αριθμό των λαθών στον πίνακα που δίνεται παρακάτω.

Βρείτε τα συνολικά λάθη που ξεπερνούν το οριακό εύρος. Μεταφέρετε τον αριθμό των λαθών ανά ομάδα εικόνων στον πίνακα που ακολουθεί και προσθέστε το σύνολο των λαθών. Βεβαιωθείτε ότι χρησιμοποιείτε το χαμηλότερο basal set και το υψηλότερο Ceiling set.

Ηλικίες	Start item
2-6-3	1
4	13
5	25
6-7	49
8-9	73
10-11	85
12-16	109
17-Ενήλικες	145

1 λεωφορείο (4) E	13 σκάβει (2) E	25άδειο (1) E
2 πίνω (3) E	14 αγελάδα (1) E	26 ώμος (3) E
3 χέρι (1) E	15 τύμπανο (3) E	27 τετράγωνο (4) E
4 σκαρφαλώνω (1) E	16 φτερό (1) E	28 μέτρημα (4) E
5 κλειδί (4) E	17 βάφει (3) E	29 σκαντζόχοιρος (1) E
6 διαβάζει (1) E	18 κλουβί (2) E	30 βέλος (2) E
7 ντουλάπα (2) E	19 γόνατο (1) E	31 ξεφλουδίζω (3) E
8 πηδάει (3) E	20 τυλίγω (4) E	32 σιντριβάνι (2) E
9 λάμπα (4) E	21 φράχτης (3) E	33 ατύχημα (2) E
10 ελικόπτερο (2) E	22 αγκώνας (4) E	34 πιγκουίνος (1) E
11 μυρίζει (2) E	23 σκουπίδια (2) E	35 στολισμένο (4) E
12 μύγα (3) E	24 γυμναστική (4) E	36 φωλιά (3) E
Αριθμός Λαθών	Αριθμός Λαθών	Αριθμός Λαθών

37 κάστρο (2) E	49 αλεξίπτωτο (3) E	61 όχημα (4) E
38 πριόνισμα (4) E	50 που παραδίνει(1) E	62 οβάλ (1) E
39 κάκτος (3) E	51 ορθογώνιο (1) E	63 αποσκευή (2) E
40 αγρόκτημα (1) E	52 που βουτά (2) E	64 που βραβεύεται(3) E
41 παιδί πηγαίνει (2) E	53 τροχόσπιτο (4) E	65 πυροσβεστικός κρουνός (4) E
42 άρπα (1) E	54 στόχος (2) E	66 (3) E
43 αστροναύτης (3) E	55 που γράφει (1) E	67 κομπιουτεράκι (2) E
44 ασβός (4) E	56 τριχωτό- γούνινο (4) E	68 σηματοδότης (1) E
45ταχυδακτυλουργός(4) E	57 τρυπάει (2) E	69 κολοκύθα (4) E
46 φάκελος (2) E	58 αγκίστρι (3) E	70 υδρόγειος (2) E
47 σκίζω (3) E	59 ομάδα (3) E	71 λαχανικό (3) E
48 νύχια (1) E	60 στάζει (4) E	72 κορνίζα- πλαίσιο (1) E
Αριθμός Λαθών	Αριθμός Λαθών	Αριθμός Λαθών

73 γιγάντιο (2) E	85 φλαμίνγκο (2) E	97 πετάλι (2) E
74 ρουθούνι (4) E	86 ντέφι (4) E	98 κάνω τομή (2) E
75 βάζο (3) E	87 φοίνικας (1) E	99 μπουκέτο (4) E
76 ιπότης (1) E	88 έκπληκτος (4) E	100 τρωκτικό (3) E
77 που σέρνει-ρυμουλκεί(1) E	89 κανό (3) E	101 εισποή (4) E
78 τρομαγμένος (3) E	90 παίρνει συνέντευξη(1) E	102 κοιάδα (1) E
79 κορμός (2) E	91 κλαρίνο (4) E	103 κύλινδρος (3) E
80 που διαλέγει (1) E	92 κουρασμένος (2) E	104 κατεδάφιση (4) E
81 νησί (2) E	93 κανάτα (3) E	105 χαυλιόδοντες(1) E
82 κάμερα (4) E	94 ερπετό (2) E	106 που προσαρμόζει (2) E
83 καρδιά (3) E	95 ρύπανση (3) E	107 φτέρη (1) E
84 γαλλικό κλειδί (4) E	96 αναρριχώμενο (1) E	108 δρόμος μετ'εμποδίων (3) E
Αριθμός Λαθών	Αριθμός Λαθών	Αριθμός Λαθών

109 μονωδία (4) E	121 ξυλουργός (2) E	133 που φλέγεται(3) E
110 κίτρο (2) E	122 ξερχαρβαλωμένο εγκαταλελειμμένο(4) E	134 θηλαστικό (2) E
111 φουσκωμένο(3) E	123 επικίνδυνος (3) E	135 επίπληξη (1) E
112 έλος (3) E	124 μετασηματιστής(2) E	136 ταπετσαρία (4) E
113 χρονόμετρο (1) E	125 βαλβίδα (3) E	137 που ανυψώνει(1) E
114 ένεση (1) E	126 απομόνωση (1) E	138 εξωτερικό (1) E
115 που συνδέονται(4) E	127 αιλουροειδές (2) E	139 κατανάλωση(4) E
116 συνεργασία (2) E	128 που κλαίει (1) E	140 γλυκό (4) E
117 μικροσκόπιο (1) E	129 ακτή (4) E	141 ίριδα (2) E
118 τοξοβολία (2) E	130 συσκευή (1) E	142 περιορισμένο (3) E
119 ένδυμα (4) E	131 θεμέλια (4) E	143 πεζός (2) E
120 εύθραυστο (3) E	132 τσεκούρι (3) E	144 πουλάρι (3) E
Αριθμός Λαθών	Αριθμός Λαθών	Αριθμός Λαθών

145 σύριγγα (4) E	157 άπορος (2) E	169 πυρακτωμένος(4) E
146 που μεταφέρεται(3) E	158 όαση (1) E	170 που σουφρώνει(2) E
147 κουτάλα (2) E	159 απογοητευμένος(4) E	171 τροχιά βλήματος (1) E
148 ανανεώνω, συμπληρώνω (3) E	160 κάθετος (3) E	172 εμπορικός (3) E
149 λειαντικός (1) E	161 πουλερικό (4) E	173 μεγάλος γερανός(4) E
150 παραλληλόγραμμο(3) E	162 που εμπιστεύομαι, μυστικό (1) E	174 που ανεβαίνει(2) E
151 καταρράκτης(4) E	163 περιοδικό (2) E	175 νομισματικός (3) E
152 μοχλός (1) E	164 φιλτράρισμα(1) E	176 εντομολόγος (2) E
153 έκρηξη (2) E	165 πρωτεύων θηλαστικό (4) E	177 καμάκι, γάντζος(1) E
154 κίονας (2) E	166 σφαιρικός (2) E	178 κουιντέτο (3) E
155 που καλλιεργεί(1) E	167 νύχια αρπακτικού(3) E	179 ναυτικό (4) E
156 υδρόβιος (4) E	168 οκτάγωνο (3) E	180 που φυλακίζει(1) E
Αριθμός Λαθών_____	Αριθμός Λαθών_____	Αριθμός Λαθών_____

181 κωνοφόρο (4) E	193 ανάγλυφο (4) E
182 (1) E	194 που πηγαινοέρχεται (2) E
183 ρόδα, καρούλι (3) E	195 καλλιεργήσιμος(3) E
184 που αναπαύεται(4) E	196 φορτικότητα (1) E
185 κυρτός (1) E	197 (1) E
186 γευσιγνώστης/καλοφαγός (3) E	198 κομμωτική (4) E
187 δρομάς (καμήλα) (2) E	199 (3) E
188 που αποκλίνει (4) E	200 (1) E
189 (2) E	201 τύμβος (4) E
190 ακίνητος/ ήρεμος (3) E	202 αιωρούμαι (2) E
191 ακονίζω (1) E	203 υαλώδης/σαν γυάλινος (3) E
192 τρούλος (2) E	204 πένθιμη/ θλιβερή (2) E
Αριθμός Λαθών_____	Αριθμός Λαθών_____

ΔΕΙΓΜΑ

Expressive One Word Picture Vocabulary Test

Ημερομηνία: 06- 10- 2008

Όνοματεπώνυμο: Γ.Χ.-Μ.

1 πουλί	-	26 ρούχα	√	51 αρνί	-	76 μέρη σώματος	
2 μάτια	√	27 υπολογιστής	√	52ορθογώνιο	-	77 Ιταλία	
3 κούνια	√	28 ζώα	√	53 καπνός	√	78 κούτσουρο	
4 τρένο	√	29 φιστίκι	-	54 σέλα	-	79συγκοινωνία	
5 μήλο	√	30 βάφω	√	55θερμόμετρο	-	80 αποβάθρα	
6 ρολόι	√	31 φρούτα	√	56 κάκτος	√	81 νύχι ζώου	
7 λεωφορείο	√	32 αγάλματα	-	57 γράμματα	√	82 Πελοπόννησος	
8 πάπια	√	33 έντομα	-	58 κέρατα	√	83 τσιμπιδάκι	
9 χαρταετός	√	34 παιδιά	-	59 ράβω	-	84 μπαχαρικά	
10 καροτσάκι	√	35τοίχος	√	60 ασβός	-	85τυχερά παιχνίδια	
11 ψαλίδι	√	36 λαχανικά	-	61 απόκριες	-	86 μπαταρία	
12 φύλλο	√	37 φαγητό	√	62 σύννεφα	√	87 μέτρο	
13 κότες	√	38 φώτα	-	63 γαλλικό κλειδί	√	88 εργαλεία	
14 τίγρης	-	39 σκελετός	-	64 πυξίδα	-	89Πρωτομαγιά	
15 τροχός	-	40 γοργόνα	√	65 ζυγαριά	-	90 πρωτεύουσα	
16 πιγκουίνος	√	41 οδοντίατρος	-	66 τρομπέτα	-	91 κολόνα	
17 καλαμπόκι	√	42 τρακτέρ	√	67λεοπάρδαλη	-	92 σκάκι	
18 τσίρκο	-	43 σκαμνί	√	68 νάνος	-	93 συναισθήματα	
19 καναπές	√	44 μουσικά όργανα	-	69 σέλινο	-	94 τρωκτικά	
20 κινητό τηλέφωνο	√	45 έπιπλα	√	70 άγκυρα		95μπολντόζα	
21 τζάκι	√	46 ποτά	-	71 Ακρόπολη		96 επικοινωνία	
22πατημασιές	√	47 ανανάς	√	72 προπέλα		97 σύμβολα	
23 τράγος	-	48 στρουθοκάμηλος	-	73 ερπετά		98 παρατηρητήριο	
24 ρόδα	√	49 κιάλια	√	74 στάδιο		99αλεξιπτωτιστής	
25 βαλίτσες	√	50 πηγάδι	√	75 βίδα		100 εξάγωνο	

Ηλικία: 5;4

Peabody Picture Vocabulary Test- Third Edition (PPVT-III)

1. λεωφορείο (4) 4E	13. σκάβει (2) 2E	25. άδειο (1) 1E
2. πίνω (3) 3E	14. αγελάδα (1) 1E	26. ώμος (3) 3E
3. χέρι (1) 1E	15. τύμπανο (3) 3E	27. τετράγωνο (4) 4E
4. σκαρφαλώνω (1) 1E	16. φτερό (1) 1E	28. μέτρημα (4) 4E
5. κλειδί (4) 4E	17. βάφει (3) 3E	29. σκαντζόχοιρος (1) 1E
6. διαβάζει (1) 1E	18. κλουβί (2) 2E	30. βέλος (2) 2E
7. ντουλάπα (2) 2E	19. γόνατο (1) 1E	31. ξεφλουδίζω (3) 3E
8. πηδάει (3) 3E	20. τυλίγω (4) 2E	32. σιντριβάνι (2) 2E
9. λάμπα (4) 4E	21. φράχτης (3) 3E	33. ατύχημα (2) 3E
10. ελικόπτερο (2) 2E	22. αγκώνας (4) 4E	34. πιγκουίνος (1) 1E
11. μυρίζει (2) 2E	23. σκουπίδια (2) 2E	35. στολισμένο (4) 4E
12. μύγα (3) 3E	24. γυμναστική (4) 4E	36. φωλιά (3) 3E
Αριθμός Λαθών 0	Αριθμός Λαθών 1	Αριθμός Λαθών 1

37. κάστρο (2) 2E	49. αλεξίπτωτο (3) 3E	61. όχημα (4) 1E
38. πριόνισμα (4) 4E	50. που παραδίνει (1) 1E	62. οβάλ (1) 2E
39. κάκτος (3) 3E	51. ορθογώνιο (1) 2E	63. αποσκευή (2) 4E
40. αγρόκτημα (1) 3E	52. που βουτά (2) 2E	64. που βραβεύεται(3) 2E
41. παιδί πηγαίνει (2) 2E	53. τροχόσπιτο (4) 4E	65. πυροσβεστικός κρουνός (4) 4E
42. άρπα (1) 1E	54. στόχος (2) 2E	66. έλος (3) 3E
43. αστροναύτης (3) 3E	55. που γράφει (1) 2E	67. κομπιουτεράκι(2) 4E
44. ασβός (4) 4E	56. τριχωτό- γούνινο (4) 1E	68. σηματοδότης (1) 1E
45. ταχυδακτυλουργός(4) 1E	57. τρυπάει (2) 2E	69. κολοκύθα (4) 1E
46. φάκελος (2) 2E	58. αγκίστρι (3) 3E	70. υδρόγειος (2) 2E
47. σκίζω (3) 3E	59. ομάδα (3) 3E	71. λαχανικό (3) 3E
48. νύχια (1) 1E	60. στάζει (4) 4E	72. κορνίζα- πλαίσιο (1) 1E
Αριθμός Λαθών 2	Αριθμός Λαθών 3	Αριθμός Λαθών 7

73. γιγάντιο (2) 4E	85. φλαμίνγκο (2) 3E	97 πετάλι (2) ___ E
74. ρουθούνι (4) 4E	86. ντέφι (4) 4E	98 κάνω τομή (2) ___ E
75. βάζο (3) 3E	87. φοίνικας (1) 3E	99 μπουκέτο (4) ___ E
76. ιπότης (1) 1E	88. έκπληκτος (4) 3E	100 τρωκτικό (3) ___ E
77. που σέρνει- ρυμουλκεί(1) 1E	89. κανό (3) 1E	101 εισπνοή (4) ___ E
78. τρομαγμένος (3) 3E	90. παίρνει συνέντευξη (1) 3E	102 κοιλάδα (1) ___ E
79. κορμός (2) 2E	91. κλαρίνο (4) 4E	103 κύλινδρος (3) ___ E
80. που διαλέγει (1) 1E	92. κουρασμένος (2) 2E	104 κατεδάφιση (4) ___ E
81. νησί (2) 2E	93. κανάτα (3) 1E	105 χαυλιόδοντες(1)___ E
82. κάμερα (4) 3E	94. ερπετό (2) 2E	106που προσαρμόζει (2) ___ E
83. καρδιά (3) 4E	95. ρύπανση (3) 4E	107 φτέρη (1) ___ E
84. γαλλικό κλειδί (4) 3E	96. αναρριχώμενο (1) 4E	108 δρόμος μετ'εμποδίων (3) ___ E
Αριθμός Λαθών 4	Αριθμός Λαθών 8	Αριθμός Λαθών

109 μονωδία (4) ___ E	121 ξυλουργός (2) ___ E	133που φλέγεται(3) ___ E
110 κίτρο (2) ___ E	122ξερχαρβαλωμένο εγκαταλελειμμένο(4)___ E	134 θηλαστικό (2) ___ E
111 φουσκωμένο(3) ___ E	123επικίνδυνος (3)___ E	135 επίπληξη (1) ___ E
112 (3) ___ E	124μετασχηματιστής(2)___ E	136 ταπετσαρία (4)___ E
113 χρονόμετρο (1) ___ E	125 βαλβίδα (3)___ E	137 που ανυψώνει(1)___ E
114 ένεση (1) ___ E	126 απομόνωση (1)___ E	138 εξωτερικό (1)___ E
115που συνδέονται(4)___ E	127 αιλουροειδές (2)___ E	139 κατανάλωση(4)___ E
116συνεργασία (2)___ E	128 που κλαίει (1)___ E	140 γλυκό (4)___ E
117 μικροσκόπιο (1) ___ E	129 ακτή (4)___ E	141 ίριδα (2)___ E
118 τοξοβολία (2)___ E	130 συσκευή (1)___ E	142 περιορισμένο (3)___ E
119 ένδυμα (4) ___ E	131 θεμέλια (4)___ E	143 πεζός (2)___ E
120 εύθραυστο (3)___ E	132 τσεκούρι (3)___ E	144 πουλάρι (3)___ E
Αριθμός Λαθών___	Αριθμός Λαθών___	Αριθμός Λαθών___

145 σύριγγα (4)___ E	157 άπορος (2)___ E	169 πυρακτωμένος(4)___ E
146 που μεταφέρεται(3)___ E	158 όαση (1)___ E	170 που σουφρώνει(2)___ E
147 κουτάλα (2)___ E	159 απογοητευμένος (4)___ E	171 τροχιά βλήματος (1)___ E
148 ανανεώνω, συμπληρώνω (3)___ E	160 κάθετος (3)___ E	172 εμπορικός (3)___ E
149 λειαντικός (1)___ E	161 πουλερικό (4)___ E	173 μεγάλος γερανός (4)___ E
150 παραλληλόγραμμο(3) ___ E	162 που εμπιστεύομαι, μυστικό (1)___ E	174 που ανεβαίνει(2)___ E
151 καταρράκτης (4)___ E	163 περιοδικό (2)___ E	175 νομισματικός(3)___ E
152 μοχλός (1)___ E	164 φιλτράρισμα (1)___ E	176 εντομολόγος (2)___ E
153 έκρηξη (2)___ E	165 πρωτεύων θηλαστικό (4)___ E	177 καμάκι, γάντζος (1)___ E
154 κίονας (2)___ E	166 σφαιρικός (2)___ E	178 κουιντέτο (3)___ E
155 που καλλιεργεί(1)___ E	167 νύχια αρπακτικού (3)___ E	179 ναυτικό (4)___ E
156 υδρόβιος (4)___ E	168 οκτάγωνο (3)___ E	180 που φυλακίζει(1)___ E
Αριθμός Λαθών ___	Αριθμός Λαθών ___	Αριθμός Λαθών ___

181 κωνοφόρο (4)___ E	193 ανάγλυφο (4)___ E
182 (1)___ E	194 που πηγαινοέρχεται (2)___ E
183 ρόδα, καρούλι(3)___ E	195 καλλιεργήσιμος(3)___ E
184 που αναπαύεται(4)___ E	196 φορτικότητα (1)___ E
185 κυρτός (1)___ E	197 (1)___ E
186 γευσιγνώστης/ καλοφαγός (3)___ E	198 κομμωτική (4)___ E
187 δρομάς (καμήλα) (2)___ E	199 (3)___ E
188 που αποκλίνει (4)___ E	200 (1)___ E
189 (2)___ E	201 τύμβος (4)___ E
190 ακίνητος/ ήρεμος (3)___ E	202 αιωρούμαι (2)___ E
191 ακονίζω (1)___ E	203 υαλώδης/σαν γυάλινος (3)___ E
192 τρούλος (2)___ E	204 πένθιμη/ θλιβερή (2)___ E
Αριθμός Λαθών ___	Αριθμός Λαθών ___