



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΗΛΙΚΙΑΣ 4-5,6 ΧΡΟΝΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ
ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΙΔΙΑΣ ΗΛΙΚΙΑΣ
ΣΤΗΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ PLS-3**

**Comparison of the performance of bilingual
children age 4 to 5.6 years with a control group of
children the same age on the PLS-3 test**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ:

ΠΟΛΕΝΤΑ ΑΡΓΥΡΩ

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Δρ. ΚΩΤΣΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΠΑΤΡΑ 2013

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια μου κυρία Κωτσοπούλου Αγγελική για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση της καθ' όλη τη διάρκεια της πτυχιακής εργασίας μου, καθώς και για την άμεση επικοινωνία που είχε μαζί μου κάθε φορά που την χρειάστηκα.

Επίσης βαθιές ευχαριστίες στον διευθυντή και στην σύμβουλο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Χανίων για την έγκριση πρόσβασης μου σε νηπιαγωγεία του νομού, χωρίς αυτήν η δυνατότητα συλλογής του δείγματος μου θα ήταν εξαιρετικά δύσκολη.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τις νηπιαγωγούς για την πρόθυμη βοήθεια τους στην επιλογή του δείγματος καθώς και τα παιδιά για την συμμετοχή τους στην πραγματοποίηση της μελέτης αυτής.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ:

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	σελ 4-6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ 7-8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	σελ 9
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΣΙΑΣ	σελ 9
1.1. Γενικά για την διγλωσσία	σελ9
1.2. Τι είναι η διγλωσσία	σελ9
1.3. Πότε λέμε ένα άτομο δίγλωσσο	σελ10
1.4. Μορφές διγλωσσίας	σελ 10
1.5. Παράγοντες επίδρασης κατά την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας...σελ10-11	
1.6. Δίγλωσση εκπαίδευση: Είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης.....	σελ 11-13
1.7. Αλήθειες και μύθοι για την παιδική διγλωσσία	σελ 13-14
1.8. Διεργασίες που εμπλέκονται στην αντίληψη και στην έκφραση	σελ 14-16
1.9. Έρευνες γύρω από την διγλωσσία	σελ 16-18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	σελ19
2.1.Μεθοδολογία.....	σελ19
2.2.Δείγμα.....	σελ19
2.3.Όργανα μέτρησης.....	σελ19
2.4.Διαδικασία μέτρησης.....	σελ20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	σελ21
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	σελ21

3.1. Περιγραφικά Στατιστικά.....σελ21-23	
3.2. Στατιστική ανάλυση πάνω στο raw score της ακουστικής κατανόησης και της εκφραστικής επικοινωνίας σε σχέση με τη διγλωσσίασελ23	
3.3. Στατιστική ανάλυση πάνω στο raw score της ακουστικής κατανόησης και της εκφραστικής επικοινωνίας σε σχέση με τη διγλωσσία και το φύλο..... σελ28	
3.4. Στατιστική ανάλυση πάνω στο raw score της ακουστικής κατανόησης και της εκφραστικής επικοινωνίας ανά φύλοσελ32	
3.5. Ανάλυση συσχέτισης μεταξύ ακουστικής κατανόησης και εκφραστικής επικοινωνίαςσελ36	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4σελ41	
Συζήτηση αποτελεσμάτωνσελ41	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5σελ 45	
Περιορισμοί και συστάσειςσελ 45	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑσελ 47	

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διγλωσσία στην Ελλάδα, με την εγκατάσταση μεγάλου αριθμού μεταναστών έχει αποκτήσει τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη σημασία. Υπάρχει προβληματισμός για τη μόρφωση των παιδιών των μεταναστών και ειδικά για την ετοιμότητά τους για φοίτησή σε Ελληνικά σχολεία.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η αξιολόγηση του επιπέδου των ικανοτήτων του λόγου δίγλωσσων παιδιών (κυρίως μεταναστών) και σύγκριση με το γλωσσικό επίπεδο μονόγλωσσων παιδιών τυπικής ανάπτυξης ίδιας ηλικίας (Ελληνόπουλων), για να διερευνηθούν τυχόν δυσκολίες των δίγλωσσων παιδιών και ανάγκη λογοθεραπευτικής παρέμβασης.

Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 παιδιά προσχολικής ηλικίας (4 έως 5,6 ετών) που φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία από τα οποία τα 20 ήταν δίγλωσσα (παιδιά μεταναστών από βαλκανικές χώρες, Γεωργία, Ρωσία, Συρία, Αραβία και από το Μαρόκο) και τα υπόλοιπα 20 μονόγλωσσα με μητρική γλώσσα την Ελληνική. Υπήρξε αντιστοίχιση σε ηλικία και φύλο. Για τον σκοπό της έρευνας χορηγήθηκε σε όλα τα παιδιά το διαγνωστικό εργαλείο preschool Language Scale -3 (PLS-3) Προσχολική Γλωσσική Κλίμακα -3 ένα διαγνωστικό εργαλείο των ικανοτήτων του λόγου, που χρησιμοποιείται ευρέως σε όλο τον κόσμο και έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί σε διάφορες γλώσσες

Αποτελέσματα

Στα αποτελέσματα της μελέτης φάνηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων παιδιών, τόσο στην ακουστική κατανόηση όσο και στην και στην εκφραστική επικοινωνία Σε πολλά από τα δίγλωσσα παιδιά

κυρίως αγόρια, η επίδοσή τους ήταν εξαιρετικά χαμηλή, σε επίπεδο διαταραχής (below the 25%). Όσον αφορά το φύλο παρόλο που η επίδοση των αγοριών ήταν χαμηλή δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά.

Περιορισμοί /Συστάσεις

Το δείγμα ήταν μικρό, οι πληροφορίες οικογενειακού ιστορικού σχεδόν ανύπαρκτες, οι συνθήκες χορήγησης της δοκιμασίας θα μπορούσαν να είναι καλύτερες. Παρόλα αυτά τα ευρήματα είναι σημαντικά. Γι' αυτό η έρευνα θα πρέπει να επαναληφθεί με μεγαλύτερο αριθμό παιδιών και περισσότερες πληροφορίες του οικογενειακού περιβάλλοντος.

ABSTRACT

Bilingualism in Greece, with the continuous increase of the number of immigrants settling in Greece, is becoming an important issue. There are concerns regarding the education of the children of the immigrants, particularly how ready they are for entrance into the Greek schools

Aim the present

The aim of the present study was the evaluation of the language skills of bilingual children (the children of immigrant families), and comparison with the language skills of monolingual children (Greek), typically developing and of the same age, in order to find out any language difficulties of the bilingual children or a need for speech therapy.

Methodology

The sample consisted of 40 preschool children (ages 4yrs. to 5,6 yrs), 20, bilingual (children of immigrants from Balkan countries, Georgia, Russia, Arabia and Morocco) and 20 monolingual children, Greek being their mother tongue, of the same age and gender. To all children the Preschool

Language Scale -3 was administered, which is used internationally and is translated in to different languages.

Results

There was statistically significant difference between the performance of bilingual children in comparison with monolingual in both the receptive and the expressive language skills. In fact, a substantial number of bilingual children, particularly boys, scored below the 25% , which is an indication of language disorder. Although the difference in the performance between boys and girls was large, it was not statistically significant.

Limitations and Recommendations

The sample was small, information about the children`s background, limited, the conditions of the test administration could have been better. Nevertheless, the results are significant. Repetition of the study is recommended in a larger sample and with more background information.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εστιάζεται σε έρευνα που αφορά δίγλωσσα ή πολύγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας και παιδιά μονόγλωσσα τυπικής ανάπτυξης της ίδιας ηλικίας, με σκοπό να διερευνηθεί ποιο είναι το επίπεδο των ικανοτήτων λόγου και ομιλίας των δίγλωσσων παιδιών σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ίδιας ηλικίας και αν τα δίγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες που χρειάζονται λογοθεραπευτική παρέμβαση.

Η Ελλάδα ήταν πάντα μια από τις σημαντικότερες χώρες «**αποστολής μεταναστών**». Σήμερα είναι χώρα «**υποδοχής μεταναστών**» και αποτελεί μια πολυπολιτισμική κοινωνία με σχολεία γεμάτα δίγλωσσα και πολύγλωσσα παιδιά από διάφορες χώρες όπως Βαλκανικές, Τουρκία, Πακιστάν, Αφρικανικές χώρες κ.λπ. Η διγλωσσία από μόνη της δεν συνιστά πρόβλημα και δε μπορεί να επιφέρει γλωσσική διαταραχή. Μάλιστα σύμφωνα με έρευνες (Penfield, 1959) έχει τονισθεί το όφελος της διγλωσσίας ακόμη και με απεικονιστικές μεθόδους μελέτης του εγκεφάλου. Σε συγκεκριμένες όμως περιπτώσεις, όπως φαίνεται από τις παραπομπές των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σε λογοθεραπευτές (ιδιωτική συζήτηση με λογοθεραπευτές) η διγλωσσία αποτελεί πρόβλημα καθώς συνδέεται με δυσκολίες λόγου ή άλλου τύπου δυσκολίες.

Δυστυχώς, στην Ελλάδα τα δείγματα εργασιών και βιβλιογραφίας που επεξεργάζονται τη θεματική ενότητα της διγλωσσίας και τη σχέση της με διαταραχές του λόγου ή της μάθησης είναι ελάχιστα. Επιπλέον, οι σταθμισμένες σε μεγάλο δείγμα δοκιμασίες (τεστ) αντίληψης και έκφρασης του λόγου, που να πληρούν τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας, σχεδόν ανύπαρκτες. Οι λόγοι αυτοί μου έδωσαν το έναυσμα για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας.

Ένα σταθμισμένο και έγκυρο ανιχνευτικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως στις Αγγλόφωνες χώρες είναι το Preschool Language Scale -3 (Προσχολική Γλωσσική Δοκιμασία -3), το οποίο αξιολογεί την αντίληψη και την έκφραση του λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (2 εβδομάδων έως 6;11 ετών).

Αποφάσισα να χρησιμοποιήσω το PLS-3 για την έρευνα μου δια τους εξής λόγους: Έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στα Ελληνικά και έχει γίνει πιλοτική στάθμιση του από Ζαροκανέλλου & Κωτσοπούλου, 2011, σε 55 Ελληνόπουλα τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 3 έως 7 ετών. Η έρευνα έδειξε ότι είναι αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο για χρήση στη Ελληνική γλώσσα.

Επιπλέον, έχει χρησιμοποιηθεί σε δύο πτυχιακές εργασίες στα πλαίσια του τμήματος Λογοθεραπείας του ΤΕΙ της Πάτρας. Χορήγηση των κλιμάκων «Γλωσσική Αντίληψη» (Μούσχου) και Γλωσσική Έκφραση (Πετρουλά) της νέας δοκιμασίας «Γλωσσική Αντίληψη και Έκφραση» (Βουγινοδρούκας, Γρηγοριάδου και Καμπούρογλου, 2008) και σύγκριση με τις ανάλογες κλίμακες του Preschool Language Scale-3(UK), με ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Όπως αναφέραμε παραπάνω το PLS-3 αξιολογεί την αντίληψη και την έκφραση του λόγου. Η αντίληψη του λόγου είναι μια σύνθετη γνωστική διεργασία, μέσω της οποίας αναγνωρίζονται τα πληροφοριακά ερεθίσματα από όλες τις αισθήσεις, μέσω της διαδικασίας πρόσληψης, ερμηνείας, επιλογής και οργάνωσης τους. Η έκφραση λόγου είναι η ικανότητα επικοινωνίας με τους άλλους χρησιμοποιώντας τη γλώσσα, μέσω των λέξεων, προτάσεων και μεταφοράς του γραπτού νοήματος και μηνύματος σε άλλους. Οι εκφραστικές ικανότητες περιλαμβάνουν την δυνατότητα της κατονομασίας αντικειμένων, την περιγραφή πράξεων και γεγονότων, τη χρήση σωστής γραμματικής δομής των προτάσεων, την ικανότητα επανάληψης ιστορίας και την ορθή απάντηση ερωτήσεων (Zimmerman, et al, 1992)

Το PLS-3 αξιολογεί επίσης και συμπεριφορές που προηγούνται της ανάπτυξης του λόγου όπως η προσοχή και η μνήμη. Γενικότερα, η κλίμακα της «Ακουστικής κατανόησης» χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της αντιληπτικής γλωσσικής ικανότητας του παιδιού στους τομείς της προσοχής, σημασιολογίας, γραμματικής δομής και σύνταξης καθώς και της ολοκληρωμένης ικανότητας της σκέψης. Η δε κλίμακα της «Εκφραστικής Επικοινωνίας» χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει την έκφραση της γλώσσας στους τομείς της φωνητικής ανάπτυξης, της κοινωνικής επικοινωνίας, σημασιολογίας, δομής, σύνταξης και ολοκληρωμένης ικανότητας σκέψης (Zimmerman et al, 1992)

Όπως αναφέρθηκε στην περίληψη το PLS -3 χορηγήθηκε σε 40 παιδιά προσχολικής ηλικίας (4ετών έως 5,6 ετών), 20 με μητρική γλώσσα την Ελληνική και 20 δίγλωσσα ή πολύγλωσσα από διάφορες χώρες (Αλβανία, Βουλγαρία, Ρωσία, Συρία, Γεωργία, Σκόπια και Μαρόκο) με σκοπό τη διερεύνηση των ικανοτήτων του λόγου στα δίγλωσσα παιδιά και αν τα δίγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες που χρειάζονται λογοθεραπευτική παρέμβαση.

Στην καταγραφή της πτυχιακής μου θα ακολουθήσω το εξής πλάνο: Μετά από την Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας στη διγλωσσία και τις ικανότητες λόγου και ομιλίας θα περιγράψω λεπτομερώς την Μεθοδολογία, τη Στατιστική Ανάλυση των δεδομένων, τα Αποτελέσματα, τη Συζήτηση, τους Περιορισμούς και τις Συστάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή η διερεύνηση στην παρούσα εργασία αφορά τις γλωσσικές ικανότητες δίγλωσσων παιδιών σε σχέση με παιδιά που μιλάνε μία μόνο γλώσσα συνήθως τη μητρική. Ας εξετάσουμε λοιπόν σε λεπτομέρεια τη βιβλιογραφία στα θέματα αυτά.

1.1. Τι είναι Διγλωσσία;

Παρόλο που έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για την διγλωσσία, το κοινό χαρακτηριστικό όλων είναι ότι αφορά, τη χρήση ή κατοχή περισσότερων από μια γλώσσες από το άτομο.

Διγλωσσία είναι το φαινόμενο κατά το οποίο δύο γλώσσες αλληλεπιδρούν. Κατά την ευρεία έννοια είναι η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο και προκύπτει όταν δύο ομάδες ανθρώπων ή όταν δύο άτομα που μιλούν διαφορετικές γλώσσες έρχονται σε επαφή μεταξύ τους. Οι παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση της μπορεί να είναι: πολιτικοί, θρησκευτικοί, κοινωνικοί ή μορφωτικοί.

Υπάρχουν διαφορετικοί λόγοι που μπορεί να εμφανιστεί η διγλωσσία. Μπορεί να επιβάλλεται λόγω εξωτερικών παραγόντων στο άτομο ή μπορεί να είναι προσωπικής επιλογής και θέλησης του ατόμου.

1.2. Γενικά περί Διγλωσσίας στην Ελλάδα

Αν και σε χώρες του εξωτερικού είναι αρκετά συχνό φαινόμενο ένα παιδί να μιλάει περισσότερες από μια γλώσσες, στην Ελλάδα μόλις τα τελευταία χρόνια βιώσαμε το φαινόμενο της διγλωσσίας αλλά και της πολυγλωσσίας. Στην Ελλάδα, η Διγλωσσία απαντάτε κυρίως : (α) σε παιδιά από μεικτούς γάμους δηλαδή οικογένειες στις οποίες ο ένας γονέας μιλάει διαφορετική γλώσσα από την ελληνική. (β) σε παιδιά από οικογένειες μεταναστών, και σε παιδιά Ρομά .

Μια τρίτη μικρότερη πιθανότητα είναι τα παιδιά Ελλήνων γονέων οι οποίοι, γνωρίζοντας τα οφέλη της Διγλωσσίας, στέλνουν τα παιδιά τους σε δίγλωσσο ή αλλόγλωσσο σχολείο (πχ. Γαλλικό, Αγγλικό, Γερμανικό κλπ.).

Σύμφωνα με καταγεγραμμένα στοιχεία, το ποσοστό των δίγλωσσων παιδιών στην Ελλάδα το 2004 ξεπερνούσε το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Γεγονός είναι ότι σχεδόν σε κάθε σχολική τάξη φοιτούν από ένα έως τέσσερα δίγλωσσα παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων (κυρίως από την Αλβανία, Ρωσία, Τουρκία, Ρομά) (Κυριάκου, 2004.)

1.3. Πότε λέμε ένα άτομο είναι δίγλωσσο;

Κατά την Triarchi (1983) «ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο όταν διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται, προφορικά ή γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα. Μια ικανότητα που έχει αναπτύξει με βάση τις δικές του ψυχολογικές, φυσιολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προϋποθέσεις και λόγω της άμεσης και συνεχούς επαφής του με ένα δίγλωσσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.» (σ.45)

1.4. Μορφές Διγλωσσίας

Σύμφωνα με την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας οι μορφές της διγλωσσίας διαφοροποιούνται σε **ταυτόχρονη** και **διαδοχική** διγλωσσία.

Η **ταυτόχρονη** διγλωσσία σύμφωνα με τον McLaughlin (1978) αναπτύσσεται με την επαφή του παιδιού και με τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα, αμέσως μετά τη γέννηση του. Ο λόγος μπορεί να είναι γιατί στην οικογένεια υπάρχουν και ομιλούνται και οι δυο γλώσσες ή στην οικογένεια και στο περιβάλλον του παιδιού υπάρχουν και ομιλούνται δυο διαφορετικές γλώσσες. Το δίγλωσσο άτομο έχει πάντα δυο μητρικές-πρώτες γλώσσες χωρίς να σημαίνει ότι κατέχει και τις δυο καλά.

Η **διαδοχική** διγλωσσία είναι η μάθηση της δεύτερης γλώσσας αφού έχει ήδη σταθεροποιηθεί η πρώτη γλώσσα, δηλαδή μετά την ηλικία των 3 ετών. Αυτό συνήθως συμβαίνει μετά από αλλαγή τόπου διαμονής της οικογένειας σε άλλη χώρα όπου ομιλείται διαφορετική γλώσσα από την μητρική τους.

Τι εννοούμε όμως όταν λέμε πρώτη και δεύτερη γλώσσα;

Πρώτη γλώσσα είναι αυτή που κατακτά ένα άτομο κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του. Όταν όμως το άτομο μεγαλώνει ταυτόχρονα με δύο γλώσσες τότε έχουμε δύο πρώτες γλώσσες, αλλά συνήθως η μία αναπτύσσεται περισσότερο. Ενώ δεύτερη γλώσσα είναι αυτή που κατακτά ένα άτομο αφού έχει ολοκληρώσει την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας. Εκτός από το χρονολογικό αυτό πλαίσιο δύο είναι τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την έννοια της δεύτερης γλώσσας και την διαφοροποιούν από την έννοια της πρώτης γλώσσας, α) η κατάκτηση της πραγματοποιείται συνήθως μέσω της επαφής του ατόμου με μητρικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής σε ένα φυσικό περιβάλλον και β) ότι άτομο χρειάζεται τη γλώσσα αυτή κατά τη καθημερινή επικοινωνία που έχει με τους συνανθρώπους του για επαγγελματικούς και για προσωπικούς λόγους.

1.5. Παράγοντες επίδρασης κατά την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Η κατάκτηση μιας γλώσσας είναι μια διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων που δρουν στα πλαίσια ενός πολύπλοκου συστήματος και δημιουργούν μια

σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε τρεις ομάδες: α) γλωσσικοί, β) ατομικοί και γ) κοινωνικοί.

Γλωσσικοί παράγοντες: Τα γλωσσικά ερεθίσματα και η κατοχή της πρώτης γλώσσας αποτελούν τις δυο σημαντικές παραμέτρους που επιδρούν και προσδιορίζουν την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Η κατοχή της πρώτης γλώσσας είναι ουσιώδης παράγοντας καθώς κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας βοηθάει το παιδί να κάνει χρήση της πρώτης γλώσσας. Σε έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι το επίπεδο κατοχής της μητρικής γλώσσας επιδρά θετικά τόσο στον τρόπο όσο και στο βαθμό κατάκτησης της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας. Επίσης η γλωσσική ποικιλία, στην οποία ανήκουν τα γλωσσικά ερεθίσματα που παρέχονται στο άτομο, προσδιορίζει την ποικιλία της δεύτερης γλώσσας που κατακτάται.

Ατομικοί παράγοντες : Ακόμη και στο ίδιο γλωσσικό περιβάλλον, παρατηρεί κανείς άτομα που μαθαίνουν καλύτερα, ευκολότερα και πιο γρήγορα μια δεύτερη γλώσσα, από ότι άλλα άτομα του ίδιου περιβάλλοντος. Οι παράμετροι που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι οι ατομικές διαφορές όπως οι γλωσσικές-γνωστικές ικανότητες, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, οι συναισθηματικοί παράγοντες και άλλες έμφυτες βιολογικές ικανότητες. Τόσο η κατάκτηση όσο και η χρήση μιας ή περισσότερων γλωσσών προϋποθέτει την ύπαρξη ειδικών ικανοτήτων γλωσσικής κατάκτησης, οι οποίες στις βασικές τους δομές είναι έμφυτες.

Κοινωνικοί παράγοντες: Πιστεύεται ότι οι συνθήκες και οι καταστάσεις που επικρατούν κατά την διαδικασία κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχία της μάθησης. Η επαφή με μητρικούς ομιλητές της δεύτερης γλώσσας, το επίπεδο μόρφωσης, η ηλικία πρώτης επαφής κ.ά. είναι μερικοί από τους παράγοντες που επηρεάζουν τόσο την ικανότητα όσο και την ετοιμότητα μάθησης και αποτελούν το απαραίτητο πλαίσιο, για να δημιουργηθούν οι βάσεις των συναισθηματικών παραγόντων. (π.χ. όσο ανώτερη μόρφωση διαθέτει ένα άτομο τόσο πιο μεγάλη και καλύτερη είναι η επαφή που έχει με τους συναδέλφους του που μιλούν τη δεύτερη γλώσσα). Η επαφή επίσης με μητρικούς ομιλητές έχει διαπιστωθεί ότι παίζει σημαντικό ρόλο στο τρόπο και το ρυθμό με τον οποίο αναπτύσσεται η δεύτερη γλώσσα.

1.6. Δίγλωσση εκπαίδευση

Η δίγλωσση εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την εξισορροπημένη χρήση δύο γλωσσών στην τάξη. Αυτό γίνεται φανερό για όλους τους μαθητές μονόγλωσσους και δίγλωσσους, με διαφορετικό τρόπο και ένταση. Έτσι, ενώ για όλους τους μαθητές ισχύει ότι άλλη η γλώσσα του σχολείου και άλλη αυτή της καθημερινότητας (την οποία έτσι κι αλλιώς γνωρίζουν ήδη), για τους δίγλωσσους μαθητές αυτό ισχύει πολλαπλασιαστικά. Όχι μόνο χρησιμοποιούν διαφορετική γλώσσα στο σχολείο και στο σπίτι αλλά και διαφορετικές μορφές των γλωσσών αυτών. Ανάλογα με την ηλικία του δίγλωσσου μαθητή κατά την είσοδό του στο ελληνικό σχολείο, η διγλωσσία του είναι περισσότερο ή λιγότερο αναπτυγμένη και η πολυμορφία των γλωσσών του επίσης. Πίσω λοιπόν από τη δίγλωσση εκπαίδευση βρίσκονται ποικίλες και αντικρουόμενες φιλοσοφίες σχετικά με τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Ένας συχνός

διαχωρισμός της γίνεται με βάση τους στόχους που κάθε φορά τίθενται. Για αυτό το λόγο σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2012) υπάρχουν δέκα τύποι προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης οι οποίοι παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Εκπαίδευση εμπύθισης. Ο όρος «εκπαίδευση εμπύθισης» περιγράφει την εκπαίδευση που προορίζεται για τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων που εντάσσονται στην κύρια εκπαίδευση. Ο μαθητής δάσκεται όλη μέρα στην πλειονοτική γλώσσα μαζί με τους μαθητές που τη μιλούν με ευχέρεια. Βασικός στόχος της εκπαίδευσης μέσω γλωσσικής εμπύθισης είναι η προσαρμογή των ομιλητών της μειονοτικής γλώσσας στην πλειονοτική γλώσσα και εφαρμόζεται ειδικότερα σε περιοχές όπου ήρθαν μετανάστες.

Εμπύθιση με μεταβατικές – αντισταθμιστικές τάξεις. Η εκπαίδευση εμπύθισης μπορεί να υλοποιηθεί με ή χωρίς την προσθήκη αντισταθμιστικών– μεταβατικών τάξεων, όπου διδάσκεται η γλώσσα της πλειονότητας. Ωστόσο τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων στα σχολεία της κύριας εκπαίδευσης ενδέχεται να αποσπαστούν για «αντισταθμιστικά» μαθήματα στην πλειονοτική γλώσσα. Αυτές οι μεταβατικές τάξεις έχουν δημιουργηθεί σε μια προσπάθεια να παραμείνουν τα παιδιά από τις γλωσσικές μειονότητες στην κύρια εκπαίδευση.

Απομονωτική εκπαίδευση. Είναι μια μορφή εκπαίδευσης «αποκλειστικά στη μειονοτική γλώσσα» και προωθεί την εκπαίδευση του γλωσσικού απομονωτισμού. Η μονόγλωσση εκπαίδευση μέσω της χρήσης της μειονοτικής γλώσσας μπορεί να στοχεύει στο να διατηρηθεί η εξάρτηση από την πλειονοτική γλώσσα και η απομόνωση της μειονοτικής γλώσσας. Η απομονωτική εκπαίδευση επιβάλλει μια πολιτική μονογλωσσίας στη σχετικά ανίσχυρη ομάδα.

Μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση. Η μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση είναι ο πιο συνηθισμένος τύπος δίγλωσσης εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες. Στοχεύει στη μετάβαση του παιδιού από τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας της οικογένειας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας, δηλαδή στην κοινωνική και πολιτισμική προσαρμογή στη γλωσσική πλειονότητα. Διαφέρει από την εκπαίδευση εμπύθισης ως προς το ότι επιτρέπει στους μαθητές των γλωσσικών μειονοτήτων να χρησιμοποιούν προσωρινά τη μητρική τους γλώσσα και συχνά τους διδάσκει στη γλώσσα αυτή, ώσπου να γίνουν αρκετά ικανοί στην κυρίαρχη γλώσσα για να ανταπεξέλθουν στην κανονική εκπαίδευση.

Κύρια εκπαίδευση (με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, στην Αυστραλία, στον Καναδά και σε μεγάλο μέρος της Ευρώπης, οι περισσότεροι μαθητές της γλωσσικής πλειονότητας λαμβάνουν τη μόρφωσή τους μέσω της γλώσσας της οικογένειάς τους. Η ενστάλαξη Γαλλικών, Γερμανικών, Ισπανικών, Ρωσικών καθιστά τη γλώσσα ένα από τα σχολικά μαθήματα και διαφέρει από τη διδασκαλία μέσω της δεύτερης γλώσσας, όπου το κύριο βάρος πέφτει στο περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων και όχι στην εκμάθηση μιας γλώσσας.

Διαχωριστική εκπαίδευση. Η διαχωριστική εκπαίδευση στη μειονοτική γλώσσα μπορεί να προωθηθεί ως τρόπος προστασίας της μειονοτικής γλώσσας από την κατατρόπωσή της από τη γλωσσική πλειονότητα. Αποτελεί μια πιο μονομερή

θεώρηση της εκπαίδευσης των γλωσσικών μειονοτήτων, καθώς πρόκειται για την καλλιέργεια της μονογλωσσίας στη μειονοτική γλώσσα.

Δίγλωσση εκπαίδευση εμφάπτισης. Η δίγλωσση εκπαίδευση εμφάπτισης έχει τις ρίζες της σε εκπαιδευτικά πειράματα που έγιναν στον Καναδά. Στόχος της είναι να γίνουν τα παιδιά δίγλωσσα και διπολιτισμικά χωρίς να μειωθεί η απόδοσή τους. Η «εκπαίδευση εμφάπτισης» είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ποικιλία προγραμμάτων, τα οποία διαφέρουν ως προς την ηλικία στην οποία αρχίζει αυτή η εμπειρία για το παιδί και το χρόνο που αφιερώνει.

Εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς. Στόχος της είναι η αθροιστική διγλωσσία και αυτή υπάρχει όπου τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων χρησιμοποιούν στο σχολείο την ιθαγενή, μητρική ή πατροπαράδοτη γλώσσα τους ως μέσο διδασκαλίας. Ουσιαστικά, η εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς αναφέρεται στην εκπαίδευση παιδιών από γλωσσικές μειονότητες μέσω της μειονοτικής και πλειονοτικής τους γλώσσας.

Αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση. Η αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση εμφανίζεται σε περιπτώσεις που στην ίδια τάξη υπάρχει σχεδόν ίσος αριθμός παιδιών από τη γλωσσική μειονότητα και τη γλωσσική πλειονότητα. Σε αυτό τον τύπο εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται δύο γλώσσες. Η έλλειψη ισορροπίας στις δύο γλώσσες μεταξύ των μαθητών μπορεί να οδηγήσει στην αποκλειστική χρήση μιας γλώσσας αντί για την άλλη ή την περιθωριοποίηση της μιας γλωσσικής ομάδας. Έτσι, αντί για ενσωμάτωση μπορεί να προκύψει απομόνωση.

Δίγλωσση εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες. Η δίγλωσση εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες συνίσταται στην παράλληλη χρήση δύο (ή περισσότερων) κυρίαρχων γλωσσών στο σχολείο. Οι στόχοι αυτών των σχολείων περιλαμβάνουν τη διγλωσσία ή την πολυγλωσσία, τη διγλωσσική ικανότητα στο γραπτό λόγο και τον πολιτιστικό πλουραλισμό. Τέτοια σχολεία τα βρίσκουμε σε κοινωνίες όπου μεγάλο μέρος του πληθυσμού είναι ήδη δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι ή όπου υπάρχει σημαντικός αριθμός ιθαγενών ντόπιων ή εκπατρισμένων που θέλουν να γίνουν δίγλωσσοι. Δύο παραδείγματα δίγλωσσης εκπαίδευσης στις κυρίαρχες γλώσσες είναι το Κίνημα των Διεθνών Σχολείων και το Κίνημα των Ευρωπαϊκών Σχολείων.

1.7. Μερικές αλήθειες και μύθοι για την παιδική διγλωσσία.

1. Η διγλωσσία καθυστερεί την γλωσσική ανάπτυξη στα παιδιά. ΜΥΘΟΣ. Είναι ένας μύθος που έγινε δημοφιλής στα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Από τότε πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν έχουν γλωσσική καθυστέρηση. Σύμφωνα με τα λεγόμενα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι τα δίγλωσσα παιδιά επειδή έχουν να κάνουν με δυο ή παραπάνω γλώσσες διαφέρουν κάπως από τα μονόγλωσσα παιδιά αλλά σίγουρα όχι στον βαθμό της γλωσσικής ανάπτυξης. Όσον αφορά τώρα τα δίγλωσσα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία) δεν είναι περισσότερα από τα μονόγλωσσα παιδιά που παρουσιάζουν τις ίδιες δυσκολίες Francois Grosjean's (2010)

2. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι επιδρά αρνητικά στην ανάπτυξη της γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σχολείο, όταν η δεύτερη είναι διαφορετική. ΜΥΘΟΣ. Στην πραγματικότητα η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν βάση για ανάπτυξη άλλων πτυχών της άλλης γλώσσας. Επίσης δίνει στα παιδιά μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας ενώ αναπτύσσεται η άλλη.
3. Αν οι γονείς θέλουν να μεγαλώσουν τα παιδιά τους σαν δίγλωσσα θα πρέπει να χρησιμοποιούν την τακτική ένα άτομο-μια γλώσσα ΜΥΘΟΣ. Υπάρχουν πολλοί τρόποι να σιγουρευτούμε ότι ένα παιδί μεγαλώνει ως δίγλωσσο π.χ. ο ένας γονέας να μιλάει την μία γλώσσα και ο άλλος την άλλη, η μια γλώσσα να χρησιμοποιείται στο σπίτι και η άλλη έξω από το σπίτι. Το παιδί πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι χρειάζεται δύο ή περισσότερες γλώσσες στην καθημερινή του ζωή. Εδώ είναι που το σύστημα ένα άτομο-μια γλώσσα αποτυγχάνει και το δίγλωσσο παιδί γρήγορα καταλαβαίνει ότι δεν χρειάζεται πραγματικά την πιο αδύναμη γλώσσα. Μια καλύτερη προσέγγιση είναι τα μέλη της οικογένειας να χρησιμοποιούν την αδύναμη γλώσσα στο σπίτι αν είναι δυνατόν έτσι ώστε να αυξήσουν την έφεση του παιδιού σε αυτήν και να επικρατήσει η γλώσσα αυτή.
4. Τα παιδιά που έχουν μεγαλώσει με διγλωσσία πάντα θα ανακατεύουν τις δυο γλώσσες. ΜΥΘΟΣ. Αν τα παιδιά εμπλέκονται σε δίγλωσσες και μονόγλωσσες καταστάσεις, τότε μαθαίνουν να ανακατεύουν τις γλώσσες σε συγκεκριμένες καταστάσεις μόνο. Όταν είναι με μονόγλωσσους (π.χ. η γιαγιά που δεν μιλάει καθόλου Αγγλικά) θα μάθουν εύκολα να μιλάνε μόνο τη μία γλώσσα διαφορετικά η επικοινωνία καταρρέει. Είναι σημαντικό όμως η κατάσταση να είναι πραγματικά μονόγλωσσική και όχι μια προσποιούμενη κατάσταση στην οποία ο δίγλωσσο γονέας προσποιείται ότι δεν ξέρει την άλλη γλώσσα τότε τα παιδιά θα προσπαθήσουν να μιλήσουν μόνο τη μία γλώσσα αν πιστεύουν ότι είναι πραγματικά σημαντικό για την επικοινωνία. Έτσι οι γονείς θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα πραγματικό μονόγλωσσικό περιβάλλον όπου τα παιδιά θα χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν μόνο τη μία γλώσσα.

Για να είναι κανείς απόλυτα σίγουρος για τις γλωσσικές ικανότητες ενός δίγλωσσου παιδιού θα πρέπει να του δοθούν δοκιμασίες και στις δύο γλώσσες. Μόνο τότε θα είναι σίγουρος ότι το παιδί δεν έχει δυσκολία ή και διαταραχή. Επειδή όμως σε ένα πολύγλωσσο σχολείο, όπως είναι πρόσφατα ορισμένα Ελληνικά σχολεία, αυτό είναι αδύνατο, και επειδή αυτό που έχει προτεραιότητα είναι η ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού στη γλώσσα του σχολείου, η αξιολόγηση γίνεται συνήθως με δοκιμασίες της γλώσσας που διδάσκεται στο εκάστοτε σχολείο.

Στην Ελλάδα οι σταθμισμένες δοκιμασίες του λόγου είναι ελάχιστες, στην εισαγωγή αναφέρθηκαν οι λόγοι που με οδήγησαν στην εκλογή του PLS-3 για την κατάλληλη δοκιμασία στην παρούσα έρευνα. Το PLS-3 εξετάζει την αντίληψη και έκφραση του λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

1.8. Διεργασίες που εμπλέκονται στην αντίληψη και στην έκφραση

Οι διεργασίες που εμπλέκονται στην αντίληψη και στην έκφραση είναι: προσοχή, μνήμη, γραμματική, σύνταξη, φωνολογική ενημερότητα και σημασιολογία. Παρακάτω αναλύω τη κάθε μια χωριστά:

- Προσοχή: προσοχή ορίζεται ως η επικέντρωση της αντίληψης με αποτέλεσμα την ευαισθητοποίηση σε ορισμένα ερεθίσματα. Όπως τονίζει και ο Bracy (1994), οι ικανότητες προσοχής λειτουργούν ταυτόχρονα για να διαμορφώσουν ένα λειτουργικό σύστημα, που συνεχώς συστηματοποιεί τις εισερχόμενες περιβαλλοντικές πληροφορίες.

Τα πέντε συστατικά είδη της προσοχής είναι: α) εστιασμένη προσοχή: είναι η ικανότητα να απαντά κάποιος διακριτικά σε συγκεκριμένα οπτικά, ακουστικά, ή απτικά ερεθίσματα. β) διατηρούμενη προσοχή: είναι η ικανότητα να διατηρεί κάποιος σταθερή τη συμπεριφορική του αντίδραση κατά τη διάρκεια συνεχούς και επαναλαμβανόμενης δραστηριότητας. Η διατηρούμενη προσοχή διαιρείται σε δύο μέρη, την επαγρύπνηση και τον νοητικό έλεγχο. γ) επιλεκτική προσοχή: είναι η ικανότητα να διατηρεί κάποιος ένα συμπεριφορικό ή γνωστικό τρόπο αντίδρασης παρόλο που μπορεί να υπάρχουν ερεθίσματα διάσπασης. δ) εναλλασσόμενη προσοχή: σε αυτό το επίπεδο προσοχής αναφέρεται η ικανότητα του ατόμου για νοητική ευκαμψία που του επιτρέπει να μετατοπίζει το κέντρο της προσοχής του ανάμεσα σε έργα με διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις, ελέγχοντας έτσι ποιες πληροφορίες θα επεξεργαστούν επιλεκτικά. ε) διαμοιρασμένη προσοχή: αυτό το επίπεδο προσοχής περιλαμβάνει την ικανότητα κάποιου να αποκρίνεται ταυτόχρονα σε πολλαπλά έργα ή ταυτόχρονες πολλαπλές απαιτήσεις ενός έργου. Σε αυτό το επίπεδο της προσοχής απαιτείται κάθε φορά που πρέπει κάποιος να χειριστεί πολλαπλές ταυτόχρονες απαιτήσεις.

- Μνήμη: η λειτουργία της μνήμης συνίσταται από την συγκράτηση των εισερχόμενων πληροφοριακών ερεθισμάτων, για ένα σύντομο χρονικό διάστημα μετά την εμφάνισή τους στην αρχική φυσική τους μορφή ως οπτικά, απτικά, οσφρητικά, ακουστικά κ.α. ερεθίσματα και η μετατροπή τους σε διάφορες μορφές ή σχήματα προκειμένου να είναι διαθέσιμα στα διάφορα στάδια επεξεργασίας πληροφοριών. Έχουν δοθεί πολλοί διαφορετικοί ορισμοί όσον αφορά τη μνήμη. Ένας από τους πιο κοινούς είναι ότι η «μνήμη είναι η ικανότητα του ανθρώπου να συγκρατεί πληροφορίες εσωτερικά και να κάνει φανερή τη συγκράτηση αυτή διαμέσου της συμπεριφοράς ή επίδοσης με ποικίλους τρόπους» (Slack, 1997 σ.8)

Οι τρεις τύποι διατήρησης της μνήμης είναι η αισθητήρια, η βραχύχρονη και η μακρόχρονη, οι οποίες διαφέρουν ως προς τη μορφή της πληροφορίας που συγκρατούν, την ποσότητα των πληροφοριών που μπορούν να συγκρατήσουν και το χρονικό διάστημα κατά το οποίο μπορούν να συγκρατούν μια πληροφορία.

Πιο αναλυτικά α) αισθητήρια μνήμη είναι η πιο σύντομη διατήρηση των πληροφοριών από τα ερεθίσματα που διεγείρουν τα αισθητήρια συστήματα και διαρκεί από κλάσματα δευτερολέπτου έως 2 δευτερόλεπτα. Από τα αισθητήρια συστήματα μόνο η οπτική και η ακουστική μνήμη έχουν μελετηθεί. β) Βραχύχρονη μνήμη είναι οι πληροφορίες που συγκρατούνται για λίγο στην αισθητήρια αποθήκευση, αν στο ενδιάμεσο διάστημα δεν

χαθούν, και μετά μεταφέρονται στον επόμενο τύπο διατήρησης, ο οποίος συγκρατεί περιορισμένο αριθμό πληροφοριών για λίγα δευτερόλεπτα. Η βραχύχρονη μνήμη δεν συγκρατεί μόνο πληροφορίες, αλλά συμμετέχει ενεργά σε πολλά έργα, όπως στην ομιλία, την ανάγνωση, την λύση προβλημάτων κ.α. γι' αυτό ονομάζεται και εργαζόμενη μνήμη. γ) Τέλος στη μακρόχρονη μνήμη συγκρατούμε μια πληροφορία για μεγάλο χρονικό διάστημα και είναι μια σχετικά μόνιμη αποθήκευση με μεγάλη ικανότητα συγκράτησης. (Μάνιου-Βακάλη, 1995)

- Γραμματική: Η εμβέλεια του όρου «γραμματική» διαφέρει ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται. Σε μια παραδοσιακή προοπτική η γραμματική ταυτίζεται με την κλίση των ονομάτων και των ρημάτων. Για άλλους πάλι η γραμματική περιλαμβάνει το σύνολο των φαινομένων μιας γλώσσας. Σ' αυτό τον ευρύτερο ορισμό της γραμματικής, περιλαμβάνονται και οι πληροφορίες για τη φωνολογία, το σύστημα γραφής, τη μορφολογία, τη σύνταξη, τη σημασιολογία και την πραγματολογία της ελληνικής.
- Σύνταξη: λέγεται ο τρόπος με τον οποίον συνδυάζονται οι λέξεις, οι φράσεις και συναρμολογούνται τα συντακτικά σύνολα, δηλαδή συμπλέκονται, μπαίνουν οι λέξεις ή οι ομάδες λέξεων η μία δίπλα στην άλλη, να για να αποτελέσουν μια πρόταση και να βγει το νόημα που θέλουμε.
- Φωνολογική ενημερότητα: είναι η ικανότητα του ατόμου να αναφέρεται συνειδητά στην ανάλυση της ομιλίας στα επιμέρους στοιχεία της, δηλαδή των λέξεων που αποτελούν την πρόταση, των συλλαβών που αποτελούν τη λέξη και των φωνημάτων που αποτελούν τη συλλαβή αλλά και η αντίληψη των σχέσεων μεταξύ τους, η ομοιοκαταληξία και ο συνειδητός χειρισμός τους μέσα στη λέξη για την δημιουργία νέων λέξεων. (Κωτσοπούλου, 2007)
- Σημασιολογία : είναι η σχέση μεταξύ των γλωσσικών συμβόλων(λέξεων) και των αντικειμένων, γεγονότων ή ιδεών στα οποία τα σύμβολα αυτά αναφέρονται, τις μεταβολές της σημασίας των συμβόλων αυτών καθώς και η σχέση της σημασίας με τα άλλα επίπεδα της γλώσσας, δηλαδή γραμματική , σύνταξη, φωνολογία.

1.9. Έρευνες γύρω από τη Διγλωσσία

Όπως προαναφέρθηκε δεν υπάρχουν πολλές έρευνες στην βιβλιογραφία γύρω από την διγλωσσία και πιο συγκεκριμένα για την χορήγηση του PLS-3 σε δίγλωσσα παιδιά. Παρόλα αυτά παρακάτω παρουσιάζονται εν συντομία ένα δείγμα ερευνών που κατάφερα εγώ να συλλέξω.

ΕΥΡΕΥΝΑ 1: (Χλαπάνα κ.α. 2009)

Η έρευνα αυτή έγινε σε 51 αλλοδαπά παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Κρήτης και οι γονείς τους. Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να διερευνήσει τη σχέση του επιπέδου του ελληνικού αντιληπτικού λεξιλογίου αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν το εύρος της χρήσης της μητρικής και της

ελληνικής γλώσσας από τα μέλη του οικογενειακού και του κοινωνικού περιβάλλοντος των παιδιών αυτών. Για το σκοπό της έρευνας αξιολογήθηκαν με σχετικά κριτήρια το επίπεδο του αντιληπτικού λεξιλογίου των αλλοδαπών παιδιών στην ελληνική γλώσσα και το εύρος της έκθεσής τους στη μητρική και στη δεύτερη γλώσσα. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι ο βαθμός έκθεσης των αλλοδαπών παιδιών στην ελληνική γλώσσα σε διάφορες καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής σχετίζεται σημαντικά με το επίπεδο του λεξιλογίου τους στην ελληνική γλώσσα.

ΕΡΕΥΝΑ 2: (Αδαμοπούλου & Μπεζέ, 2008)

Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν η διερεύνηση του βαθμού φωνολογικής συνειδητοποίησης των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών νηπιαγωγείου ώστε να εξακριβωθεί η σχέση διγλωσσίας και φωνολογικής συνειδητοποίησης, επίσης διερευνήθηκε εάν η φωνολογική συνειδητοποίηση στη μητρική γλώσσα (L1) προάγει τη φωνολογική συνειδητοποίηση στη δεύτερη γλώσσα (L2), αν δηλαδή γίνεται μεταβίβαση της δεξιότητας. Το δείγμα αποτέλεσαν 100 παιδιά: 50 μονόγλωσσα (με μητρική γλώσσα τα ελληνικά) και 50 δίγλωσσα (με μητρική γλώσσα τα τουρκικά και δεύτερη γλώσσα τα ελληνικά) που ζουν στον Νομό Έβρου. Σε όλο το δείγμα χορηγήθηκε ατομικά μια Δοκιμασία Φωνολογικής Συνειδητοποίησης με Εικόνες. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η διγλωσσία έχει είτε αρνητική είτε ουδέτερη σχέση με τη δεξιότητα της φωνολογικής συνειδητοποίησης, αφού οι επιδόσεις των μονόγλωσσων παιδιών ήταν καλύτερες από αυτές των δίγλωσσων στο σύνολο της δοκιμασίας ανεξάρτητα από τη γλώσσα της δοκιμασίας. Επιπλέον, τα δίγλωσσα παιδιά είχαν υψηλότερες επιδόσεις όταν η γλώσσα χορήγησης της δοκιμασίας ήταν η μητρική τους. Τέλος, φαίνεται να γίνεται μεταβίβαση της δεξιότητας της φωνολογικής συνειδητοποίησης ανάμεσα στις δυο γλώσσες, μιας και βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της φωνολογικής συνειδητοποίησης στην Τουρκική και την Ελληνική Γλώσσα στα δίγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

ΕΡΕΥΝΑ 3: (Mummy, 2005)

Η έρευνα έγινε στις Η.Π.Α. σε κοριτσάκι δίγλωσσο που μεγάλωνε ταυτόχρονα με δύο γλώσσες (πορτογαλικά, αγγλικά) όπου η πορτογαλική χρησιμοποιούταν αυστηρά από τη μητέρα στο σπίτι, ενώ εκτός σπιτιού με τους όσους συναναστρεφόταν είχε ερεθίσματα στην αγγλική γλώσσα. Χορηγήθηκε το PLS-3 με σκοπό να δουν και να συγκρίνουν την γλωσσική της αντίληψη και έκφραση και στις δύο γλώσσες. Της χορηγήθηκε το PLS-3 στην αγγλική και στην ισπανική έκδοση και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μέχρι να πάει στον παιδικό σταθμό έδειχνε προτίμηση στα πορτογαλικά ενώ όταν πήγε στον παιδικό σταθμό χρησιμοποιούσε εξίσου καλά και τις 2 γλώσσες με τάση να προτιμάει τα αγγλικά. Οι μετρήσεις έδειξαν ότι οι γλωσσικές και αντιληπτικές της ικανότητες ήταν πάνω από τον μέσο όρο για την ηλικία της και στις 2 γλώσσες. Ένα ενδιαφέρον σημείο των αποτελεσμάτων σε αυτή την έρευνα είναι ότι και στις 2 γλώσσες από την ηλικία του 1 έως των 2 ετών η αντιληπτική της ικανότητα μειώθηκε ενώ η εκφραστική της ικανότητα αυξήθηκε.

EPEYNA 4: (Feltmate et al, 2008)

Η έρευνα αυτή δημοσιεύτηκε σε περιοδικό για λογοθεραπευτές στον Καναδά. Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να παρέχει περισσότερες πληροφορίες για την ικανότητα των παιδιών με σύνδρομο Down στην εκμάθηση δύο γλωσσών μέσα από την εξέταση των λεξιλογικών και μορφοσυντακτικών ικανοτήτων και μέσα από τη σύγκριση σε 4 δίγλωσσα παιδιά με σύνδρομο Down, 4 δίγλωσσα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και 4 μονόγλωσσα παιδιά με σύνδρομο Down της ίδιας ηλικίας στα αγγλικά και στα γαλλικά. Για την διεξαγωγή της έρευνα χορηγήθηκαν στις τρεις ομάδες το Stanford-Binet intelligence scale, το Preschool Language Scale-3 και το Peabody Picture Vocabulary Test -III. Τα αποτελέσματα όσον αφορά το PLS-3 έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών από τα τέσσερα άτομα σε κάθε ομάδα. Ενώ συνολικά αποδείχτηκε καθυστέρηση και στις δύο γλώσσες για τα δίγλωσσα παιδιά με σύνδρομο Down που όμως δεν φάνηκε να συνάδει με την επίδραση της διγλωσσίας καθώς και τα τέσσερα παιδιά φάνηκε να έχουν αναπτύξει λειτουργικές γλωσσικές δεξιότητες στην δεύτερη γλώσσα. Γενικά καλύτερες επιδόσεις φάνηκε να έχουν στα αγγλικά παρά στα γαλλικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ:

Ο σκοπός της έρευνας μου ήταν να διερευνήσω ποιο είναι το επίπεδο των αντιληπτικών και εκφραστικών ικανοτήτων στα δίγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε σχέση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης ίδιας ηλικίας και να δω σε ποια τμήματα του λόγου παρουσιάζονται δυσκολίες.

2.2. ΔΕΙΓΜΑ:

Για να πραγματοποιηθεί η πιλοτική έρευνα το δείγμα συλλέχθηκε από 10 νηπιαγωγεία του νομού Χανίων και αποτελείτο συνολικά από 40 παιδιά προσχολικής ηλικίας εκ των οποίων τα 20 ήταν Ελληνόπουλα με μητρική γλώσσα την Ελληνική, και τα 20 δίγλωσσα (7 από την Αλβανία, 4 από τη Γεωργία, 3 από τη Ρωσία, 2 από τη Συρία, 1 από Βουλγαρία, 1 από τη ΦΥΡΟΜ, 1 από την Αραβία και 1 από το Μαρόκο) Ο συνολικός αριθμός των κοριτσιών ήταν 18 (9 δίγλωσσα και 9 Ελληνόπουλα) και τον αγοριών 22 (11 δίγλωσσα και 11 Ελληνόπουλα), στα οποία έγινε αντιστοίχιση ανά ηλικία και φύλλο. Οι ηλικίες των παιδιών κυμαίνονται από 4ετών έως 5,6 ετών. Οι προϋποθέσεις για τα Ελληνόπουλα ήταν να μην παρακολουθούν συνεδρίες λογοθεραπείας, να μην παρουσιάζουν αισθητηριακά ελλείμματα, αναπτυξιακές διαταραχές καθώς και να έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, ενώ για τα δίγλωσσα ήταν να μιλούν και να κατανοούν και τις δυο γλώσσες, να μιλούν και τις δυο γλώσσες στο σπίτι, να μην παρακολουθούν συνεδρίες λογοθεραπείας, να μην παρουσιάζουν αισθητηριακά ελλείμματα, αναπτυξιακές διαταραχές καθώς και να έχουν φυσιολογική νοημοσύνη.

2.3. ΟΡΓΑΝΑ ΜΕΤΡΙΣΗΣ:

Για να εξεταστούν οι αντιληπτικές και εκφραστικές ικανότητες των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν οι δυο κλίμακες «Ακουστική Κατανόηση» και «Εκφραστική Επικοινωνία» του Preschool Language Scale -3 ή Ελληνικά Προσχολική Γλωσσική Κλίμακα -3 (ΠΓΚ-3).

Το PLS 3 (Προσχολική Γλωσσική Κλίμακα-3- ΠΓΚ-3) είναι βασισμένη σε δυο άξονες. Ο πρώτος αφορά την ακουστική αντίληψη (Α.Α) όπου αξιολογεί τις ικανότητες κατανόησης στο επίπεδο της συγκέντρωσης, λεξιλογίου, περιεχομένου, μορφολογίας και σύνταξης ενώ ο δεύτερος αφορά την εκφραστική επικοινωνία (Ε.Ε) όπου αξιολογεί τη λεκτική ανάπτυξη στους τομείς της φωνητικής εξέλιξης, κοινωνικής επικοινωνίας, περιεχομένου, λεξιλογίου, μορφολογίας και σύνταξης. Οι ερωτήσεις του ΠΓΚ-3 καλύπτουν βασικές προσχολικές έννοιες και είναι προσαρμοσμένες ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα που βρίσκεται το παιδί, ξεκινώντας από την γέννηση και φτάνοντας μέχρι την ηλικία των έξι χρονών και έντεκα μηνών. Οι ερωτήσεις που απευθύνονται στο παιδί είναι απλές και σαφείς χωρίς ειδική ορολογία, καθώς επίσης δίνονται και παραδείγματα. Ως ερεθίσματα στις αντιληπτικές

και εκφραστικές ερωτήσεις χρησιμοποιούνται έγχρωμες εικόνες και αντικείμενα. Κάθε κλίμακα χωρίζεται σε εξαμηνιαία διαστήματα που περιέχουν τέσσερις ερωτήσεις και συνολικά αποτελείται από 44 ερωτήσεις ακουστικής αντίληψης και 44 εκφραστικής επικοινωνίας.

2.4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ:

Η διαδικασία μέτρησης έγινε με τον εξής τρόπο: η ΠΓΚ-3 χορηγήθηκε σε ατομική συνεδρία με το κάθε παιδί και σε χώρο έκτος της τάξης για να μην διασπάται από εξωτερικούς θορύβους. Η κάθε συνεδρία διαρκούσε 40-45 λεπτά. Όλες οι συνεδρίες ξεκινούσαν από την κλίμακα της ακουστικής κατανόησης και αφού ολοκληρωνόταν συνέχιζαν στην κλίμακα της εκφραστικής επικοινωνίας. Το σημείο έναρξης της δοκιμασίας ξεκινούσε από το ηλικιακό επίπεδο των 2,6 ετών. Κατά τη διόρθωση των φορμών που χορηγήθηκαν, για κάθε σωστή απάντηση του παιδιού δίπλα σημειωνόταν ένα «✓» και για κάθε λανθασμένη ένα «x». Στη συνέχεια η βαθμολογία για κάθε σωστή απάντηση ήταν (1) ενώ για κάθε λανθασμένη ήταν (0). Έπειτα μετρήθηκε ο συνολικός βαθμός των σωστών απαντήσεων **raw score** για κάθε κλίμακα χωριστά. Μετά μέσα από αντιστοίχιση της ηλικίας και του συνολικού βαθμού απαντήσεων ανατρέχουμε στον αντίστοιχο πίνακα από τις νόρμες που υπάρχουν και βρίσκουμε το ποσοστιαίο σκορ όπου δείχνει εάν υπάρχει διαταραχή ή όχι. Φυσιολογικό θεωρήθηκε το ποσοστιαίο σκορ από 25-75 ενώ από 0-24 θεωρήθηκε ότι υπάρχει διαταραχή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

3.1. Περιγραφικά Στατιστικά

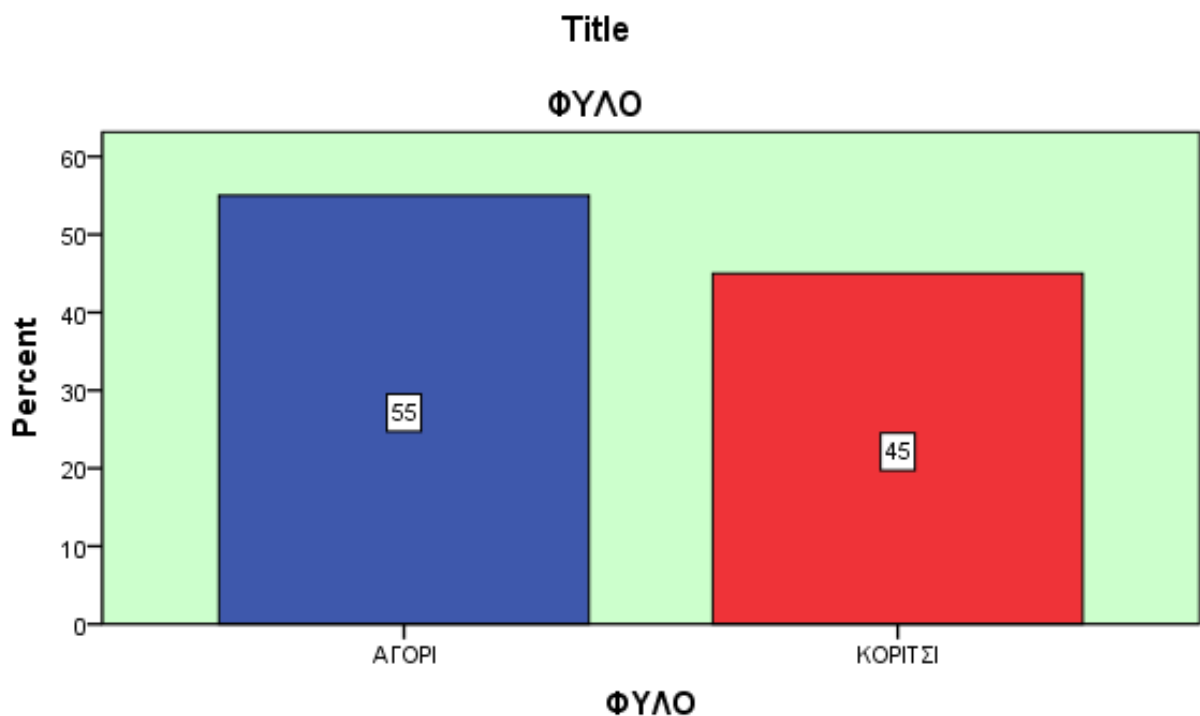
Στον παρακάτω πίνακα 1 παρουσιάζονται ο αριθμός των αγοριών και των κοριτσιών που εξετάστηκαν. Το σύνολο των παιδιών ήταν 40 , τα 22 ήταν αγόρια και τα 18 κορίτσια. Συνεπώς υπάρχουν 4 αγόρια περισσότερα σε σχέση με τα κορίτσια. Σε ποσοστά τα αγόρια αποτελούν το 55% του συνόλου των παιδιών ενώ τα κορίτσια το 45% του συνόλου των παιδιών.

ΦΥΛΟ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΑΓΟΡΙ	22	55,0	55,0	55,0
ΚΟΡΙΤΣΙ	18	45,0	45,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 1: Ποσοστά αγοριών και κοριτσιών

Τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνονται και στο επόμενο διάγραμμα. Στο σχήμα 1 παρουσιάζονται τα ποσοστά των αγοριών και των κοριτσιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Φαίνεται καθαρά ότι τα αγόρια είναι περισσότερα από τα κορίτσια κατά 10 μονάδες.



Σχήμα 1: Ποσοστά αγοριών και κοριτσιών

Στον πίνακα 2 που ακολουθεί αναλύεται η ηλικία στο σύνολο των 40 παιδιών. Αρχικά η μικρότερη ηλικία που παρατηρήθηκε ήταν 4 ετών ενώ η μεγαλύτερη 5 ετών και 6 μηνών. Συνεπώς η διαφορά μεταξύ της μικρότερης και της μεγαλύτερης ηλικίας ήταν 1,6 έτη. Ο μέσος όρος της ηλικίας των παιδιών ήταν 4,9 έτη, με τυπική απόκλιση περίπου 5 μήνες.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΗΛΙΚΙΑ	40	4,0	5,6	4,885	,5402
Valid (listwise)	N 40				

Πίνακας 2: Στατιστικά στοιχεία ηλικίας στο σύνολο των παιδιών

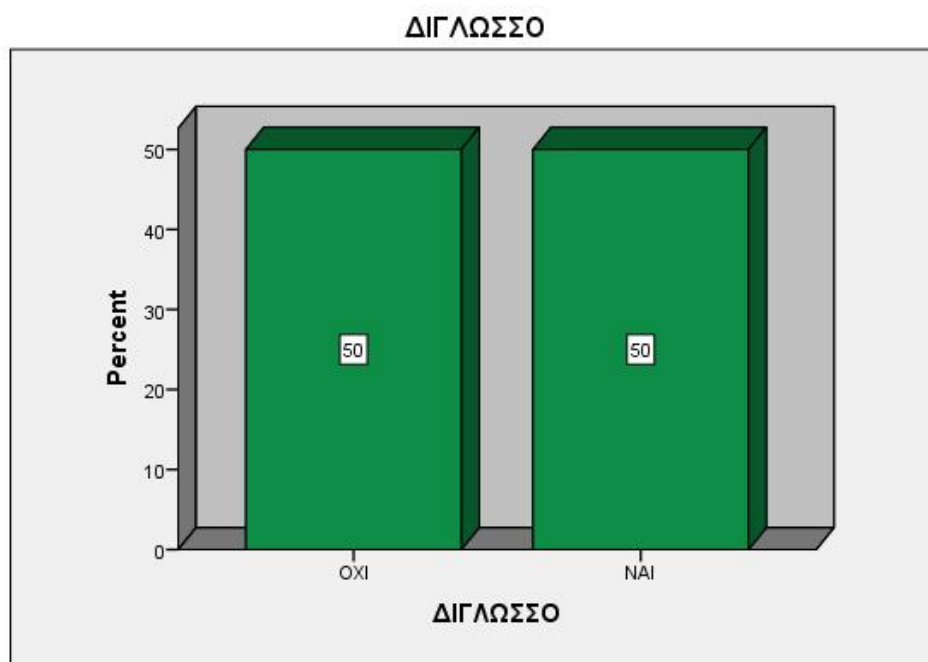
Στον πίνακα 3 που ακολουθεί φαίνεται το ποσοστό διγλωσσίας στο σύνολο των 40 παιδιών. Όπως φαίνεται τα δίγλωσσα παιδιά ήταν 20 και τα μονόγλωσσα 20. Σε ποσοστό τα δίγλωσσα παιδιά αποτελούν το 50% του δείγματος και τα μονόγλωσσα το άλλο 50%. Συνεπώς βλέπουμε ότι υπάρχει αντιστοιχία όσων αφορά τη διγλωσσία.

ΔΙΓΛΩΣΣΟ

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
OXI	20	50,0	50,0	50,0
Valid NAI	20	50,0	50,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 3: Ποσοστό δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών

Στην σχήμα 2 φαίνονται τα ποσοστά των δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών. Όπως φαίνεται υπάρχει αντιστοιχία όσον αφορά τον αριθμό των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων παιδιών.



Σχήμα 2: Ποσοστό δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών

3.2. Στατιστική ανάλυση πάνω στο raw score της ακουστικής κατανόησης και της εκφραστικής επικοινωνίας σε σχέση με τη διγλωσσία.

Αναφορικά με την **Ακουστική Κατανόηση** τα αποτελέσματα ήταν τα εξής. Στον πίνακα 1 βλέπουμε ότι το 35% του συνόλου των μονόγλωσσων είχαν εκτός των φυσιολογικών ορίων ακουστική κατανόηση ενώ το 65% είχαν εντός των φυσιολογικών ορίων ακουστική κατανόηση. Αντίστοιχα το 85% του συνόλου των δίγλωσσων είχαν εκτός των φυσιολογικών ορίων ακουστική κατανόηση ενώ το 15% είχαν εντός των φυσιολογικών ορίων ακουστική κατανόηση. Άρα μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι τα μονόγλωσσα παιδιά παρουσίασαν διακριτά

καλύτερες επιδόσεις όσον αφορά την ακουστική κατανόηση σε σχέση με τα δίγλωσσα.

Crosstab

			ΔΙΓΛΩΣΣΟ		Total
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	ΜΗ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗ	Count % within ΔΙΓΛΩΣΣΟ	7 35,0%	17 85,0%	24 60,0%
	ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗ	Count % within ΔΙΓΛΩΣΣΟ	13 65,0%	3 15,0%	16 40,0%
Total		Count % within ΔΙΓΛΩΣΣΟ	20 100,0%	20 100,0%	40 100,0%

Πίνακας 1: Συνάφεια μεταβλητών ακουστικής κατανόησης και διγλωσσίας

Για τον έλεγχο της ανεξαρτησίας των μεταβλητών , ακουστική κατανόηση και διγλωσσία, εφαρμόστηκε το χ^2 τεστ, τα αποτελέσματα του οποίου φαίνονται στον πίνακα 2. Αφού ισχύουν και οι δυο προϋποθέσεις εφαρμογής του ελέγχου (1. ελάχιστη αναμενόμενη συχνότητα μεγαλύτερη από τη μονάδα και 2. όχι πάνω από το 20% των αναμενόμενων συχνοτήτων μικρότερες από 5), προέκυψε ότι οι δύο αυτές μεταβλητές (ακουστική κατανόηση και διγλωσσία) δεν είναι ανεξάρτητες (το τεστ βρέθηκε στατιστικά σημαντικό, ($\chi^2=10,417$ β.ε=1 $p=0.01$). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ακουστική κατανόηση και στη διγλωσσία άρα η ακουστική κατανόηση επηρεάζεται από τη διγλωσσία.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,417 ^a	1	,001		
Continuity Correction ^b	8,438	1	,004		
Likelihood Ratio	11,035	1	,001		
Fisher's Exact Test				,003	,002
Linear-by-Linear Association	10,156	1	,001		
N of Valid Cases	40				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 2: Τα αποτελέσματα του χ^2 τεστ των μεταβλητών ακουστική κατανόηση και διγλωσσία.

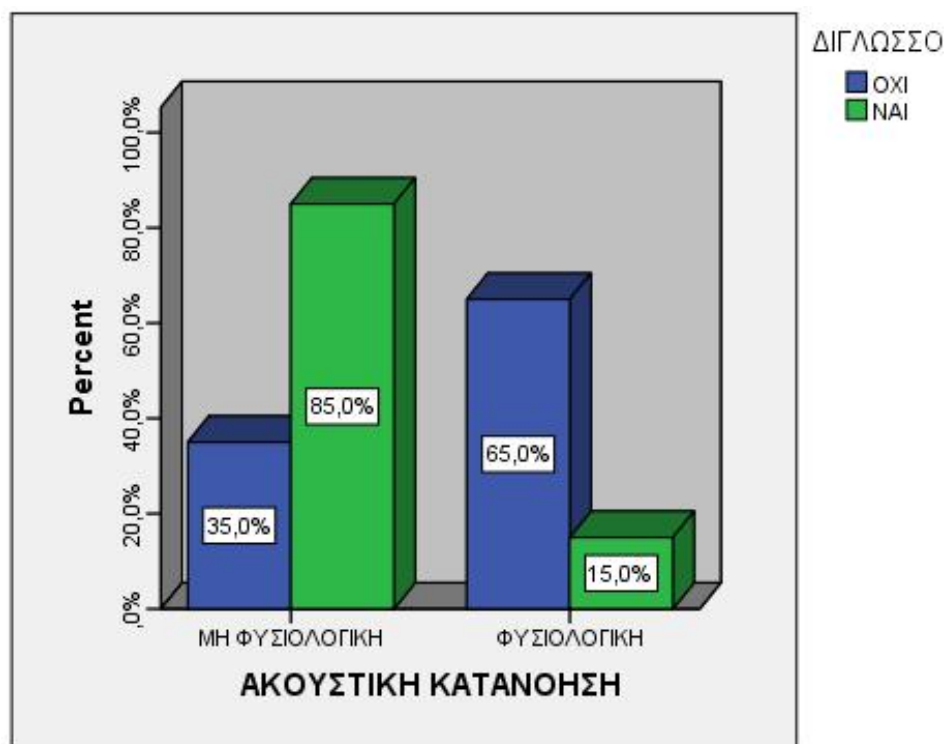
Η ισχύς και ο τρόπος της επίδρασης αυτής, διερευνήθηκε με Phi test, μιας και πρόκειται για δίτιμες μεταβλητές, τα αποτελέσματα του οποίου φαίνονται στον πίνακα 3. Προέκυψε λοιπόν ότι υπάρχει ισχυρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ακουστική κατανόηση και διγλωσσία.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Phi	-,510	,001
Nominal by Cramer's V	,510	,001
N of Valid Cases	40	

- Not assuming the null hypothesis.
- Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Πίνακας 3: Τα αποτελέσματα του Phi test των μεταβλητών ακουστική κατανόηση και διγλωσσία.



Σχήμα 1: Ποσοστό ακουστικής κατανόησης σε σχέση με την διγλωσσία

Αναφορικά με την **Εκφραστική Επικοινωνία** τα αποτελέσματα ήταν τα εξής. Στον πίνακα 4 βλέπουμε ότι το 20% του συνόλου των μονόγλωσσων είχαν εκτός των φυσιολογικών ορίων εκφραστική επικοινωνία ενώ το 80% είχαν εντός των φυσιολογικών ορίων εκφραστική επικοινωνία. Αντίστοιχα το 90% του συνόλου των δίγλωσσων είχαν εκτός των φυσιολογικών ορίων εκφραστική επικοινωνία ενώ το 10% είχαν εντός των φυσιολογικών ορίων εκφραστική επικοινωνία. Άρα μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι τα μονόγλωσσα παιδιά παρουσίασαν αισθητά καλύτερη επίδοση όσον αφορά την εκφραστική επικοινωνία σε σχέση με τα δίγλωσσα.

Crosstab

			ΔΙΓΛΩΣΣΟ		Total
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΜΗ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗ	Count	4	18	22
		% within ΔΙΓΛΩΣΣΟ	20,0%	90,0%	55,0%
	ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗ	Count	16	2	18
		% within ΔΙΓΛΩΣΣΟ	80,0%	10,0%	45,0%
Total		Count	20	20	40
		% within ΔΙΓΛΩΣΣΟ	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 4 : Συνάφεια μεταβλητών εκφραστικής επικοινωνίας και διγλωσσίας

Για τον έλεγχο της ανεξαρτησίας των μεταβλητών , εκφραστική επικοινωνία - διγλωσσία, εφαρμόστηκε το χ^2 τεστ, τα αποτελέσματα του οποίου φαίνονται στον πίνακα 5. Αφού ισχύουν και οι δυο προϋποθέσεις εφαρμογής του ελέγχου προέκυψε

ότι οι δύο αυτές μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες ($\chi^2=19,798$ και $p=0.00$). Άρα υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ εκφραστικής επικοινωνίας και διγλωσσίας συνεπώς η εκφραστική επικοινωνία επηρεάζεται από τη διγλωσσία.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	19,798 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	17,071	1	,000		
Likelihood Ratio	22,032	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	19,303	1	,000		
N of Valid Cases	40				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 5: Τα αποτελέσματα του χ^2 τεστ των μεταβλητών εκφραστική επικοινωνία και διγλωσσία.

Η ισχύς και ο τρόπος της επίδρασης αυτής, διερευνήθηκε με Phi test, μιας και πρόκειται για δίτιμες μεταβλητές, τα αποτελέσματα του οποίου φαίνονται στον πίνακα 6. Προέκυψε λοιπόν ότι υπάρχει ισχυρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών εκφραστική επικοινωνία και διγλωσσία.

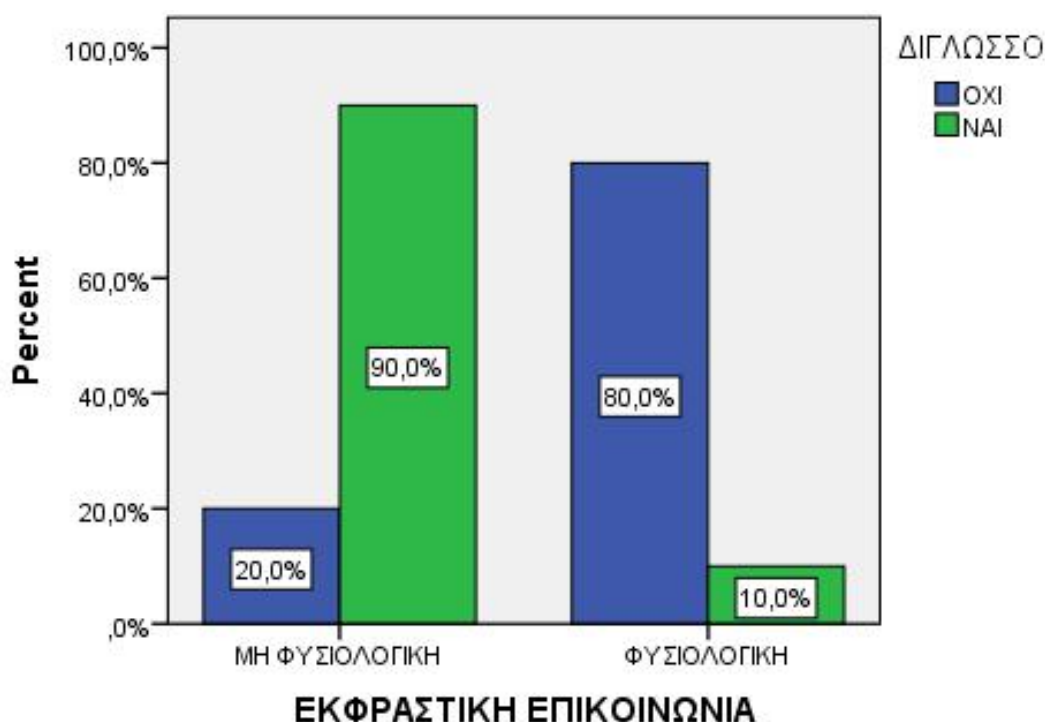
Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Phi	-,704	,000
Nominal by Cramer's V	,704	,000
N of Valid Cases	40	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Πίνακας 6: Τα αποτελέσματα του Phi test των μεταβλητών εκφραστική επικοινωνία και διγλωσσία

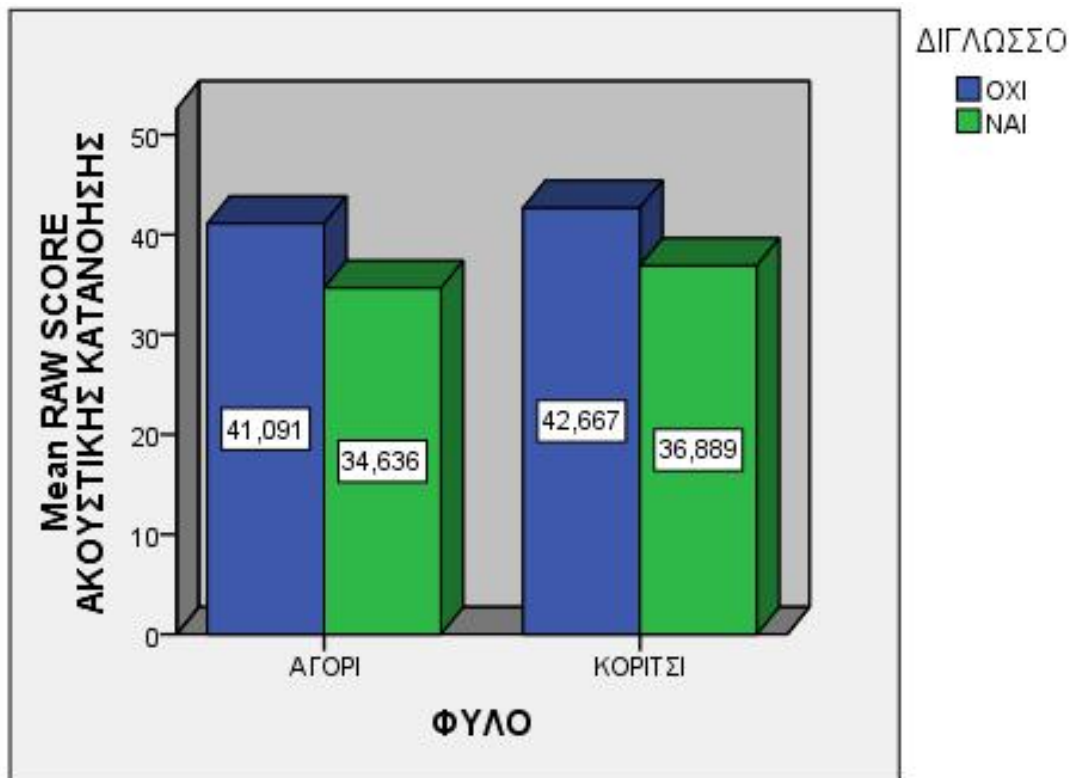


Σχήμα 2: Ποσοστό εκφραστικής επικοινωνίας και διγλωσσία

3.3. Στατιστική ανάλυση πάνω στο raw score της ακουστικής κατανόησης και της εκφραστικής επικοινωνίας σε σχέση με τη διγλωσσία και το φύλο.

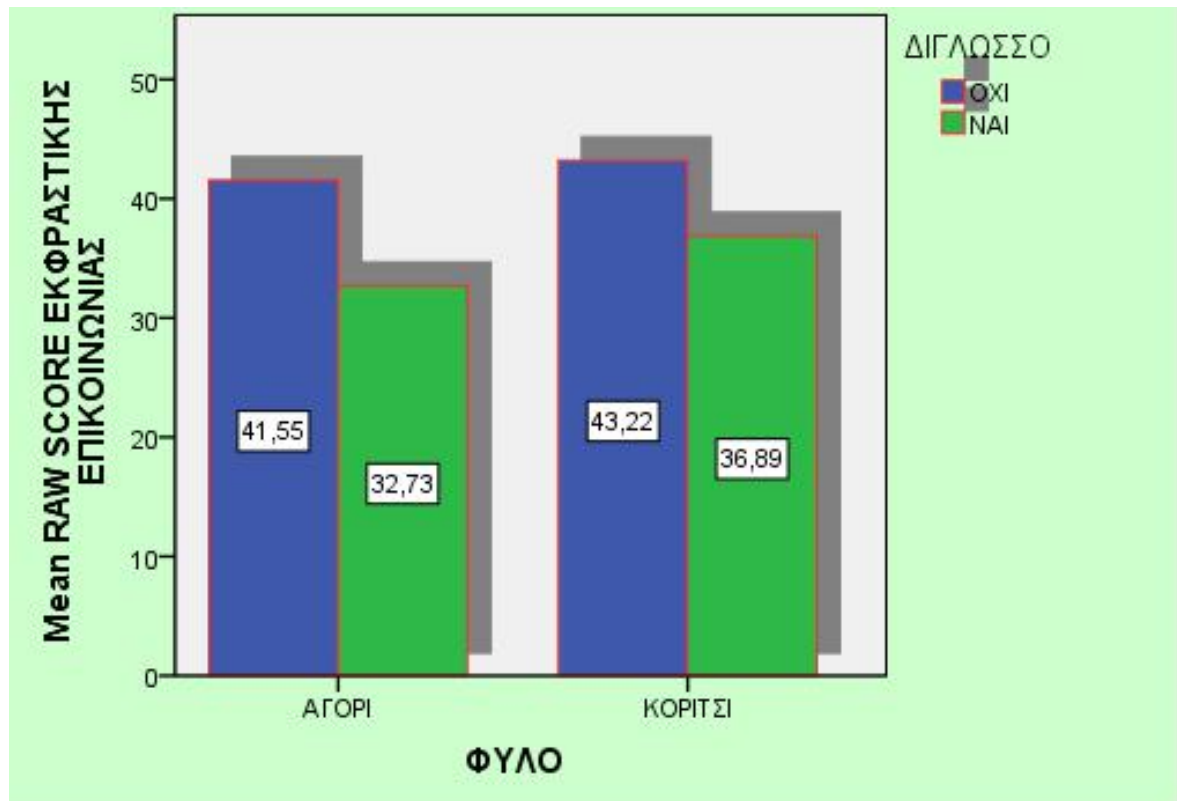
Στη συνέχεια παρουσιάζονται σχήματα που δείχνουν το μέσο όρο στο σκορ στην ακουστική κατανόηση και στην εκφραστική επικοινωνία με τη διγλωσσία και το φύλο.

Όπως φαίνεται στο σχήμα 1 στην κλίμακα της ακουστικής κατανόησης τα μονόγλωσσα αγόρια είχαν υψηλότερο μέσο όρο στην κλίμακα της ακουστικής κατανόησης με ποσοστό 41,091% σε σχέση με τα δίγλωσσα αγόρια που είχαν μέσο όρο 34,636%. Αντίστοιχα τα μονόγλωσσα κορίτσια είχαν υψηλότερο μέσο όρο στην κλίμακα της ακουστικής κατανόησης με ποσοστό 42,667% σε σχέση με τα δίγλωσσα κορίτσια που είχαν μέσο όρο 36,889%. Άρα μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι τα μονόγλωσσα παιδιά στο σύνολο τους είχαν κατά μέσο όρο καλύτερη επίδοση στην ακουστική κατανόηση σε σχέση με τα δίγλωσσα.



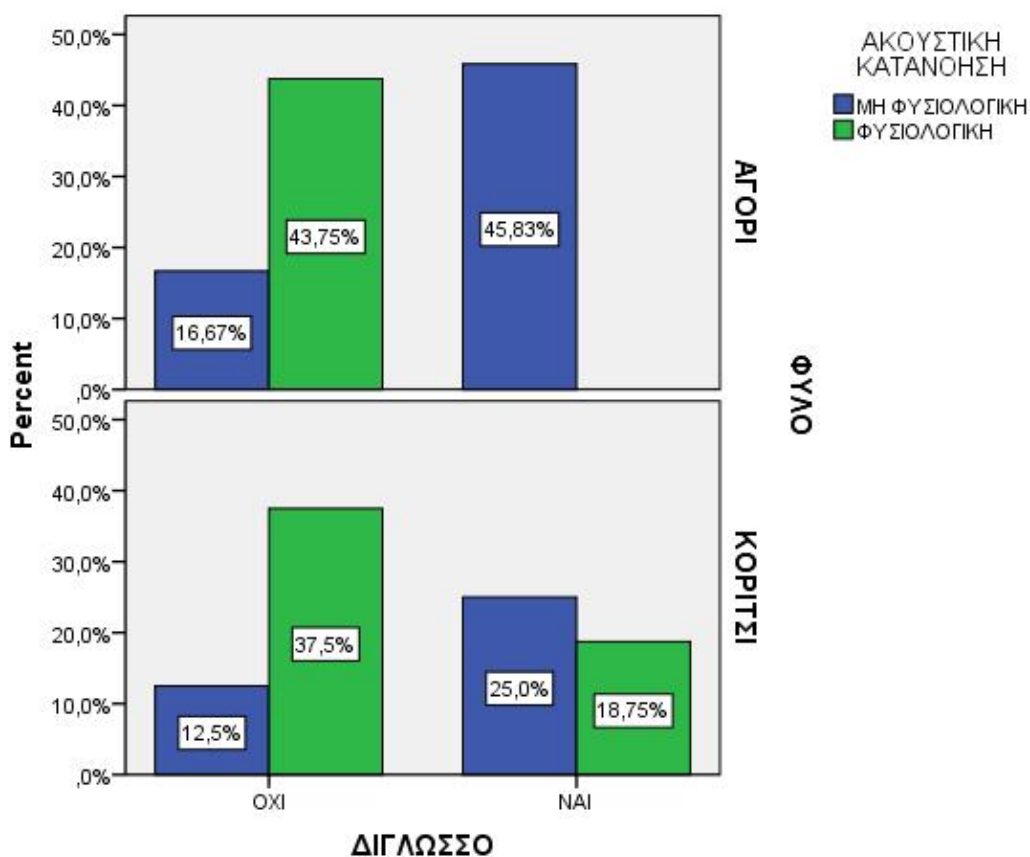
Σχήμα 1: Μέσος όρος ακουστικής κατανόησης σε σχέση με την διγλωσσία και το φύλο

Παρακάτω στο σχήμα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στην κλίμακα της εκφραστικής επικοινωνίας. Όπως φαίνεται τα μονόγλωσσα αγόρια είχαν υψηλότερο μέσο όρο στην κλίμακα της ακουστικής κατανόησης με ποσοστό 41,55% σε σχέση με τα δίγλωσσα αγόρια που είχαν μέσο όρο 32,73%. Αντίστοιχα τα μονόγλωσσα κορίτσια είχαν υψηλότερο μέσο όρο με ποσοστό 43,22% σε σχέση με τα δίγλωσσα κορίτσια που είχαν μέσο όρο 36,89%. Άρα μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι τα μονόγλωσσα παιδιά στο σύνολο τους είχαν κατά μέσο όρο καλύτερη επίδοση στην εκφραστική επικοινωνία σε σχέση με τα δίγλωσσα.



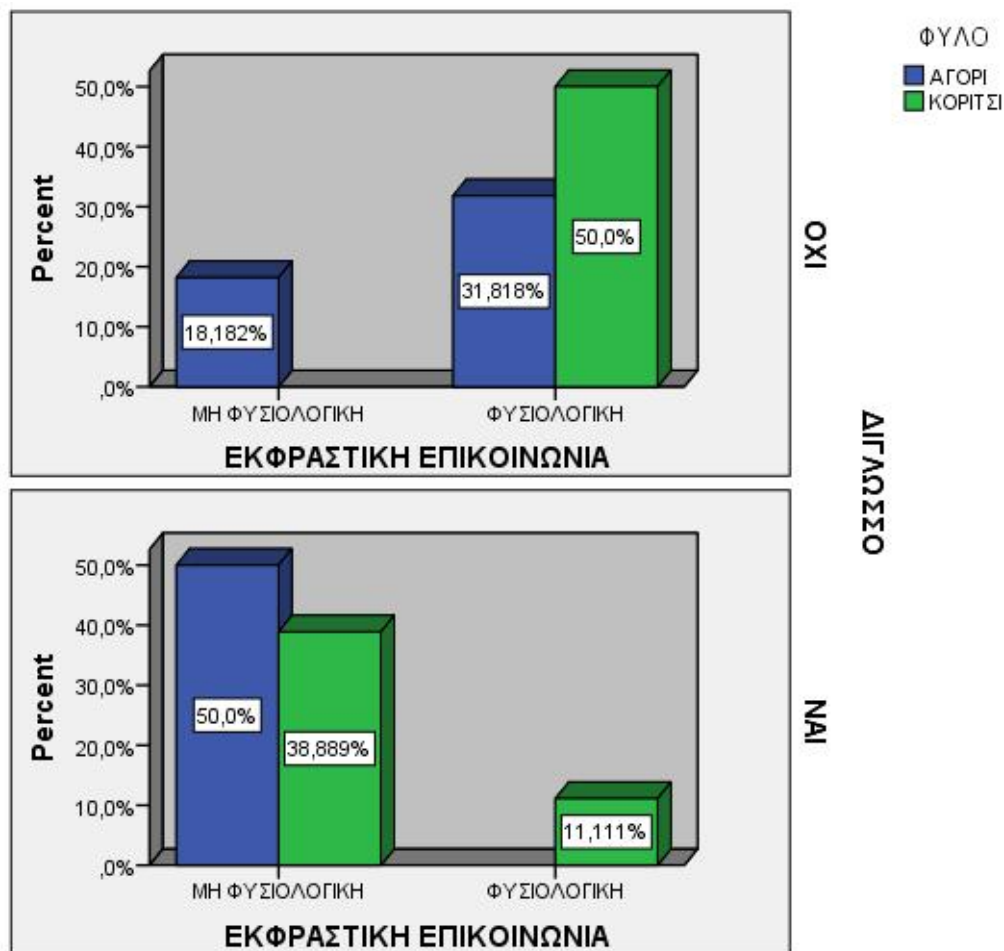
Σχήμα 2: Μέσος όρος εκφραστικής επικοινωνίας σε σχέση με τη διγλωσσία και το φύλο

Παρακάτω στο σχήμα 3 όσον αφορά τα αγόρια βλέπουμε ότι το 16,67% των μη δίγλωσσων αγοριών είχαν μη φυσιολογική ακουστική κατανόηση ενώ το 43,75% είχαν φυσιολογική ακουστική κατανόηση. Όσον αφορά τώρα τα δίγλωσσα αγόρια παρατηρήθηκε ότι κανένα δίγλωσσο αγόρι δεν φαίνεται να έχει εντός των φυσιολογικών ορίων ακουστική κατανόηση. Όσον αφορά τα κορίτσια βλέπουμε ότι το 12,5% των μονόγλωσσων κοριτσιών έχουν μη φυσιολογική ακουστική κατανόηση και το 37,5% φυσιολογική ακουστική κατανόηση ενώ το 25% των δίγλωσσων κοριτσιών έχει μη φυσιολογική ακουστική κατανόηση και το 18,75% έχει φυσιολογική ακουστική κατανόηση.



Σχήμα 3: Ακουστική κατανόηση σε σχέση με τη διγλωσσία και το φύλο

Τέλος στο σχήμα 4 βλέπουμε ότι το 18,182% των μονόγλωσσων αγοριών έχουν μη φυσιολογική εκφραστική επικοινωνία ενώ το 31,818% έχει φυσιολογική εκφραστική επικοινωνία. Ενώ πάλι παρατηρούμε ότι κανένα δίγλωσσο αγόρι δεν βρέθηκε να έχει φυσιολογική εκφραστική επικοινωνία. Όσον αφορά τα κορίτσια παρατηρήθηκε ότι όλα τα μονόγλωσσα κορίτσια βρέθηκαν να έχουν φυσιολογική εκφραστική επικοινωνία ενώ το 38,889% των δίγλωσσων κοριτσιών είχε μη φυσιολογική εκφραστική επικοινωνία και το 11,111% των δίγλωσσων κοριτσιών είχαν φυσιολογική εκφραστική επικοινωνία.



Σχήμα 4: Εκφραστική επικοινωνία σε σχέση με τη διγλωσσία και το φύλο

3.4. Στατιστική ανάλυση πάνω στο raw score της ακουστικής κατανόησης και της εκφραστικής επικοινωνίας ανά φύλο

Αναφορικά με την ακουστική κατανόηση τα αποτελέσματα ήταν τα εξής. Στον πίνακα 1 βλέπουμε ότι το 68,2% του συνόλου των αγοριών είχαν εκτός των φυσιολογικών ορίων ακουστική κατανόηση ενώ το 31,8% του συνόλου των αγοριών είχαν εντός των φυσιολογικών ορίων ακουστική κατανόηση. Αντίστοιχα το 50% του συνόλου των κοριτσιών είχαν εκτός των φυσιολογικών ορίων ακουστική κατανόηση ενώ το υπόλοιπο 50% του συνόλου των κοριτσιών είχαν εντός των φυσιολογικών ορίων ακουστική κατανόηση. Άρα από αυτά τα αποτελέσματα μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι τα κορίτσια συνολικά είχαν καλύτερη επίδοση στην ακουστική κατανόηση σε σχέση με τα αγόρια.

Crosstab

			ΦΥΛΟ		Total
			ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣ I	
ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	MH	Count	15	9	24
	ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚ H	% within ΦΥΛΟ	68,2%	50,0%	60,0%
	ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚ H	Count	7	9	16
		% within ΦΥΛΟ	31,8%	50,0%	40,0%
Total		Count	22	18	40
		% within ΦΥΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 1: Συνάφεια των μεταβλητών ακουστικής κατανόησης και φύλου.

Για τον έλεγχο της ανεξαρτησίας των μεταβλητών , ακουστική κατανόηση και φύλο, εφαρμόστηκε το X^2 τεστ, τα αποτελέσματα του οποίου φαίνονται στον πίνακα 2. Αφού ισχύουν και οι δυο προϋποθέσεις εφαρμογής του ελέγχου (1. ελάχιστη αναμενόμενη συχνότητα μεγαλύτερη από τη μονάδα και 2. όχι πάνω από το 20% των αναμενόμενων συχνοτήτων μικρότερες από 5), προέκυψε ότι οι δύο αυτές μεταβλητές (ακουστική κατανόηση και φύλο) είναι ανεξάρτητες (το τεστ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικό, $\chi^2= 1,364^a$, β.ε. =1, $p=0,243$). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ακουστική κατανόηση και στο φύλο άρα η ακουστική κατανόηση δεν επηρεάζεται από το φύλο.

Chi-Square Tests

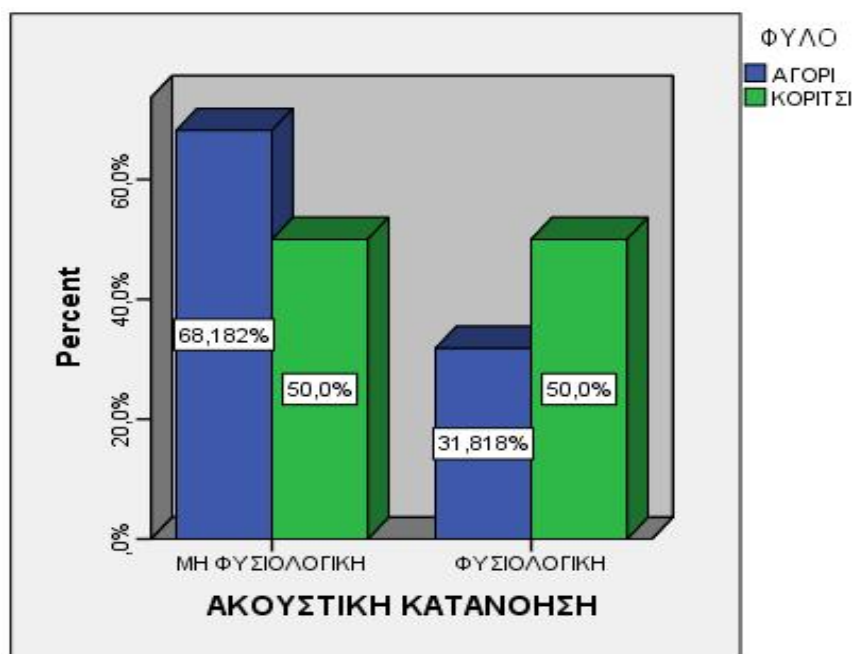
	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,364 ^a	1	,243		
Continuity Correction ^b	,711	1	,399		
Likelihood Ratio	1,366	1	,242		
Fisher's Exact Test				,335	,200
Linear-by-Linear Association	1,330	1	,249		
N of Valid Cases	40				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,20.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 2: Τα αποτελέσματα του X^2 τεστ των μεταβλητών ακουστική κατανόηση και φύλο.

Παρακάτω στο σχήμα 1 φαίνεται και σε μορφή διαγράμματος τα αποτελέσματα στην κλίμακα της ακουστικής κατανόησης ανά φύλο στο σύνολο των παιδιών.



Σχήμα 1: Διάγραμμα του ποσοστού της ακουστικής κατανόησης σε σχέση με το φύλο.

Στης συνέχεια στον πίνακα 3 παρουσιάζονται αναφορικά τα αποτελέσματα για την εκφραστική επικοινωνία σε σχέση με το φύλο όπου βλέπουμε ότι το 68,2% του συνόλου των αγοριών είχαν εκτός των φυσιολογικών ορίων ακουστική κατανόηση ενώ το 31,8% του συνόλου των αγοριών είχαν εντός των φυσιολογικών ορίων ακουστική κατανόηση. Αντίστοιχα το 38,9% του συνόλου των κοριτσιών είχαν εκτός των φυσιολογικών ορίων ακουστική κατανόηση ενώ το 61,1% του συνόλου των κοριτσιών είχαν εντός των φυσιολογικών ορίων ακουστική κατανόηση. Άρα βλέπουμε ότι τα κορίτσια είχαν καλύτερη επίδοση όσον αφορά την εκφραστική επικοινωνία σε σχέση με τα αγόρια.

Crosstab

			ΦΥΛΟ		Total
			ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣ I	
ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	MH ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚ H	Count % within ΦΥΛΟ	15 68,2%	7 38,9%	22 55,0%
	ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚ H	Count % within ΦΥΛΟ	7 31,8%	11 61,1%	18 45,0%
		Count	22	18	40
	Total	% within ΦΥΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 3: Συνάφεια ακουστικής κατανόησης και φύλου

Για τον έλεγχο της ανεξαρτησίας των μεταβλητών , εκφραστική επικοινωνία και φύλο, εφαρμόστηκε το χ^2 τεστ, τα αποτελέσματα του οποίου φαίνονται στον πίνακα 4. Αφού ισχύουν και οι δυο προϋποθέσεις εφαρμογής του ελέγχου προέκυψε ότι οι δύο αυτές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. (το τεστ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικό, $\chi^2= 3,432^a$, β.ε. =1, $p=0,064$). Άρα δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ εκφραστικής επικοινωνίας και φύλου συνεπώς η εκφραστική επικοινωνία δεν επηρεάζεται από το φύλο.

Chi-Square Tests

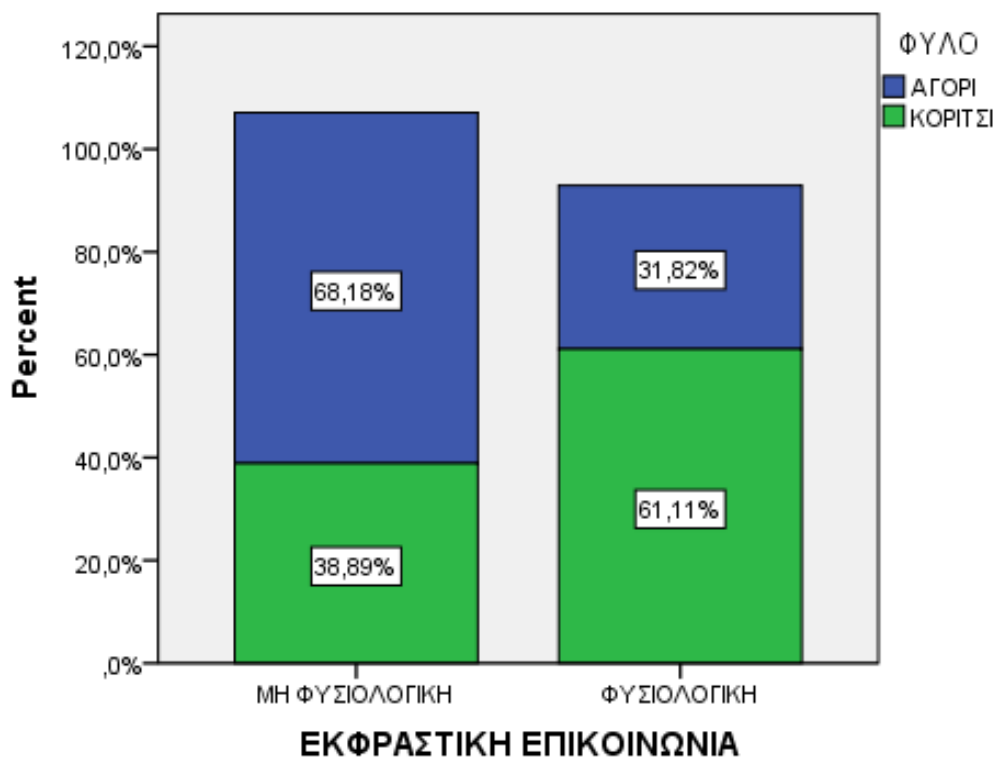
	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,432 ^a	1	,064		
Continuity Correction ^b	2,351	1	,125		
Likelihood Ratio	3,473	1	,062		
Fisher's Exact Test				,110	,062
Linear-by-Linear Association	3,346	1	,067		
N of Valid Cases	40				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,10.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 4: Τα αποτελέσματα του χ^2 τεστ των μεταβλητών εκφραστική επικοινωνία και φύλο.

Στη συνέχεια έχει αναρτηθεί και στο σχήμα 2 το αντίστοιχο διάγραμμα όπου φαίνεται η σχέση εκφραστικής επικοινωνίας και φύλου.



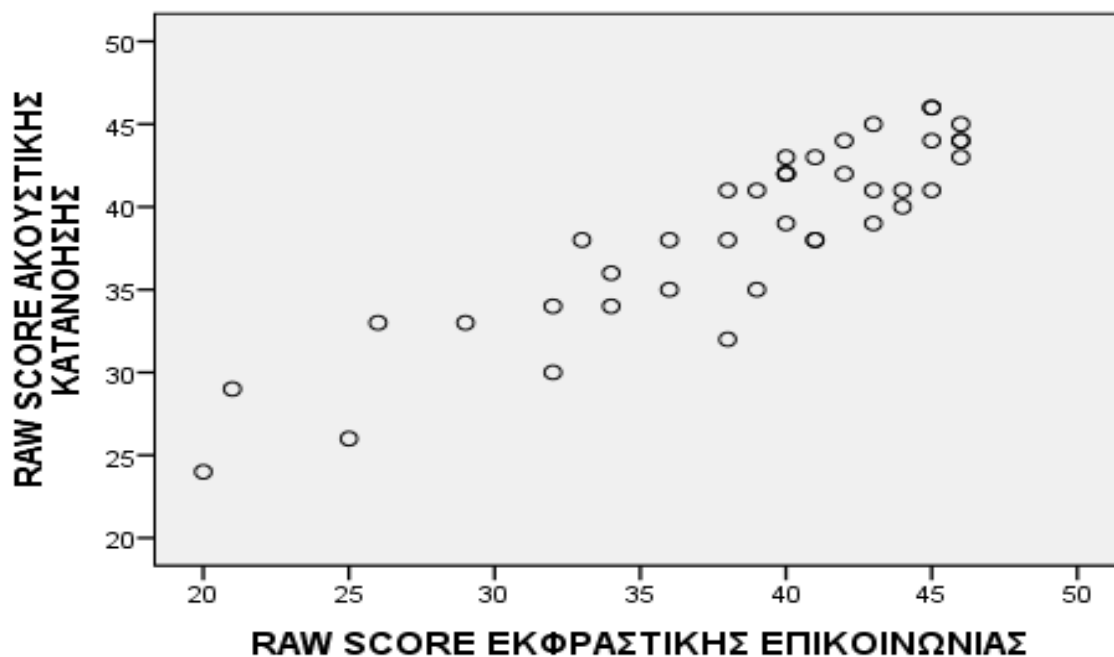
Σχήμα 2: Διάγραμμα ποσοστού εκφραστικής επικοινωνίας σε σχέση με το φύλο.

3.5. Ανάλυση συσχέτισης μεταξύ ακουστικής κατανόησης και εκφραστικής επικοινωνίας.

Στην ενότητα αυτή θα εξεταστεί αν υπάρχει τυχόν συσχέτιση μεταξύ του raw score της ακουστικής κατανόησης και της εκφραστικής επικοινωνίας.

Θα διερευνηθεί δηλαδή κατά πόσο τα παιδιά που έχουν υψηλή επίδοση στην ακουστική κατανόηση έχουν υψηλή επίδοση και στην εκφραστική επικοινωνία. Και αντιστρόφως κατά πόσο τα παιδιά που έχουν χαμηλή επίδοση στην ακουστική κατανόηση έχουν και χαμηλή επίδοση στην εκφραστική επικοινωνία. Η ανάλυση αυτή θα γίνει στο σύνολο των παιδιών και αναφορικά με το φύλο και την διγλωσσία.

Για να ελέγξουμε το είδος και τον βαθμό γραμμικής συσχέτισης των ποσοτικών μεταβλητών ακουστική κατανόηση και εκφραστική επικοινωνία, χρησιμοποιούμε τον συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Πριν την εφαρμογή του συντελεστή αυτού, συνηθίζεται να γίνεται η γραφική παρουσίαση των υπό μελέτη μεταβλητών, τόσο για τον προσδιορισμό παράτυπων τιμών, που μπορεί να οδηγήσουν σε λάθος συμπεράσματα, όσο και για μια πρώτη εικόνα της μεταξύ τους σχέσης. Υπάρχει περίπτωση η διαγραμματική αυτή απεικόνιση να μην εμφανίζει έντονη γραμμικότητα, αν όμως δεν απεικονίζει κάποια συναρτησιακή σχέση άλλης μορφής, τότε μπορεί να θεωρηθεί γραμμική.



Σχήμα 1: Το διάγραμμα διασποράς των δύο μεταβλητών.

Από τη μορφή του διαγράμματος διασποράς των δύο μεταβλητών όπως φαίνεται και στο σχήμα 1 η σχέση μεταξύ ακουστικής κατανόησης και εκφραστικής επικοινωνίας είναι γραμμική. Τώρα προχωράμε στην εφαρμογή της διαδικασίας του Pearson

Correlations

	RAW SCORE ΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	RAW SCORE ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
RAW SCORE ΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N 40	1 ,893** ,000 40
RAW SCORE ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N 40	,893** 1 ,000 40

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

Πίνακας 1: Τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης του Pearson

Από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι η στατιστική δοκιμασία του Pearson είναι σημαντική (Pearson=0,893 και $p=0,00$) που σημαίνει ότι ανάμεσα στις μεταβλητές ακουστική κατανόηση και εκφραστική επικοινωνία υπάρχει μεγάλη γραμμική θετική συσχέτιση. Ειδικότερα όσο αυξάνεται το raw score της εκφραστικής επικοινωνίας αυξάνεται και το raw score της ακουστικής κατανόησης, που σημαίνει ότι όταν τα παιδιά έχουν υψηλή απόδοση στην ακουστική κατανόηση, αντίστοιχα θα έχουν υψηλή και στην εκφραστική επικοινωνία.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο πίνακας 2 που δείχνει τον συντελεστή συσχέτισης Pearson και την τιμή p ανάμεσα στις μεταβλητές ακουστική κατανόηση και εκφραστική επικοινωνία αναφορικά με το φύλο των παιδιών. Αρχικά από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η στατιστική δοκιμασία του Pearson είναι σημαντική τόσο για τα αγόρια (Pearson=0,887 και $p=0,00$) όσο και για τα κορίτσια (Pearson=0,894 και $p=0,00$). Από τα αποτελέσματα αυτά μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ ακουστικής κατανόησης

και εκφραστικής επικοινωνίας ανά φύλο που σημαίνει ότι το φύλο δεν επηρεάζει τη συσχέτιση ακουστικής κατανόησης και εκφραστικής επικοινωνίας.

Correlations

ΦΥΛΟ			RAW SCORE ΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	RAW SCORE ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
ΑΓΟΡΙΑ	RAW SCORE ΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	Pearson Correlation	1	,887**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	22	22
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	RAW SCORE ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	Pearson Correlation	,887**	1
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	22	22
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	RAW SCORE ΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	Pearson Correlation	1	,894**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	18	18
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	RAW SCORE ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	Pearson Correlation	,894**	1
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	18	18

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

Πίνακας 2: Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ φύλου- ακουστικής κατανόησης και εκφραστικής επικοινωνίας.

Τέλος ο πίνακας 3 δείχνει τον συντελεστή συσχέτισης Pearson και την τιμή p ανάμεσα στις μεταβλητές ακουστική κατανόηση και εκφραστική επικοινωνία αναφορικά με το αν τα παιδιά είναι δίγλωσσα ή όχι. Αρχικά από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η στατιστική δοκιμασία του Pearson είναι σημαντική τόσο για τα μονόγλωσσα (Pearson=0,760 και p=0,00) όσο και για τα δίγλωσσα (Pearson=0,866 και p=0,00). Από τα αποτελέσματα αυτά μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι

υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ ακουστικής κατανόησης και εκφραστικής επικοινωνίας αναφορικά με τη διγλωσσία που σημαίνει ότι η διγλωσσία δεν επηρεάζει τη συσχέτιση ακουστικής κατανόησης και εκφραστικής επικοινωνίας.

Correlations

ΔΙΓΛΩΣΣΟ			RAW SCORE ΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	RAW SCORE ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
ΟΧΙ	RAW SCORE ΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 20	,760** 20
	RAW SCORE ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,760** 20	1 20
	RAW SCORE ΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 20	,866** 20
ΝΑΙ	RAW SCORE ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,866** 20	1 20

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

Πίνακας 3: Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ διγλωσσίας - ακουστικής κατανόησης και εκφραστικής επικοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Με βάση την παραπάνω στατιστική ανάλυση, το συμπέρασμα το οποίο προκύπτει είναι όσον αφορά τα μονόγλωσσα παιδιά είναι ότι παρουσίασαν διακριτά καλύτερα αποτελέσματα και στις δύο κλίμακες. Πιο συγκεκριμένα, το 65% των μονόγλωσσων παιδιών παρουσίασαν εντός των φυσιολογικών τιμών ακουστική κατανόηση ενώ μόνο το 35% είχαν επίδοση εκτός των φυσιολογικών τιμών. Αντίθετα από τα δίγλωσσα παιδιά μόνο το 15% είχε εντός των φυσιολογικών τιμών ακουστική κατανόηση ενώ το 85% των δίγλωσσων παιδιών είχαν εκτός των φυσιολογικών τιμών ακουστική κατανόηση. Αντίστοιχα και στην κλίμακα της εκφραστικής επικοινωνίας το 80% των μονόγλωσσων παιδιών είχαν φυσιολογική εκφραστική επικοινωνία ενώ μόνο το 20% είχαν μη φυσιολογική εκφραστική επικοινωνία. Αντίθετα, το 10% των δίγλωσσων παιδιών είχαν φυσιολογική εκφραστική επικοινωνία ενώ το 90% των δίγλωσσων παιδιών είχαν μη φυσιολογική εκφραστική επικοινωνία. Από αυτά τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ δίγλωσσίας – ακουστικής κατανόησης και εκφραστικής επικοινωνίας, συνεπώς η δίγλωσσία παίζει σημαντικό ρόλο στην επίδοση των αποτελεσμάτων των παιδιών.

Όσον αφορά τα δίγλωσσα παιδιά ακόμα μπορούμε να παρατηρήσουμε τις διαφορές που υπάρχουν ανά χώρα. Όσον αφορά τα παιδιά από την Αλβανία παρατηρήθηκε ότι από τα 7 παιδιά, μόνο 1 κορίτσι από τα 3 συνολικά ήταν εντός των φυσιολογικών τιμών όσον αφορά την ακουστική κατανόηση και την εκφραστική επικοινωνία. Ενώ κανένα από τα 4 αγόρια δεν πέτυχε σκορ εντός των φυσιολογικών τιμών. Όσον αφορά τα παιδιά από την Αραβία- Συρία παρατηρήθηκε ότι από τα 3 παιδιά, τα 2 κορίτσια ήταν εντός των φυσιολογικών τιμών στην ακουστική κατανόηση και εκτός των φυσιολογικών τιμών στην εκφραστική επικοινωνία ενώ το αγόρι δεν πέτυχε σκορ εντός των φυσιολογικών τιμών. Για παιδιά που ήταν από την Γεωργία παρατηρήθηκε ότι κανένα από τα 4 παιδιά δεν είχε εντός των φυσιολογικών τιμών ακουστική κατανόηση ή εκφραστική επικοινωνία. Επίσης και για τα 3 παιδιά από τη Ρωσία δεν παρατηρήθηκε κανένα να είναι ενός των φυσιολογικών τιμών στις κλίμακες ακουστική κατανόηση και εκφραστική επικοινωνία. Όσον αφορά το 1 κορίτσι από την Βουλγαρία ήταν εντός των φυσιολογικών τιμών μόνο στην δοκιμασία της

εκφραστικής επικοινωνίας και τέλος το 1 κορίτσι από το Μαρόκο ήταν εκτός των φυσιολογικών τιμών και στις 2 κλίμακες , το ίδιο και το 1 αγόρι από τα Σκόπια.

Για τα παιδιά από Ελλάδα παρατηρήθηκαν περισσότερες επιτυχίες όσον αφορά την ακουστική κατανόηση με 13 στα 20 παιδιά να είναι εντός των φυσιολογικών τιμών. Αλλά και όσον αφορά την εκφραστική επικοινωνία με 17 στα 20 παιδιά να είναι εντός των φυσιολογικών τιμών. Παρ' όλα αυτά πολύ λίγα παιδιά ήταν κοντά ή πάνω από τις ανώτερες φυσιολογικές τιμές. Τα περισσότερα ήταν εντός φυσιολογικών τιμών αλλά με όχι ιδιαίτερα υψηλά σκορ.

Οι λόγοι που πιστεύω ότι επηρέασαν στην διαμόρφωση των αποτελεσμάτων είναι 1) το γεγονός ότι δεν υπήρξε λήψη ιστορικού παρά μόνο ορισμένες βασικές πληροφορίες που άρθθηκαν από τις νηπιαγωγούς, έτσι δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν υπάρχει κάποια αναπτυξιακή διαταραχή του παιδιού ή του συγγενικού του περιβάλλοντος που θα μπορούσε να επηρεάσει τη γλωσσική του ανάπτυξη. Επιπλέον δεν υπήρχαν πληροφορίες για την δομή της οικογένειας, δεδομένου ότι η πλειοψηφία των παιδιών ήταν παιδιά μεταναστών και δεν υπήρχαν πληροφορίες όσον αφορά το μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των μελών της οικογένειας αλλά και τον χρόνο διαμονής τους στην Ελλάδα (π.χ. νεοφερμένοι αλλοδαποί).

2) Σημαντικό ρόλο έπαιξαν και κάποιες ερωτήσεις του τεστ που η πλειοψηφία των παιδιών απαντούσε λανθασμένα. Ενδεικτικά ήταν οι ερωτήσεις του φυλλαδίου στην κλίμακα της ακουστικής κατανόησης με αριθμό (32. Να δείχνει μέρη του σώματος, 36. να δείξει το αλεξίπτωτο, το καρότσι και το γραμματόσημο , 42. Να δείξει το μισό και το ολόκληρο μπισκότο, 48. Να δείξει το μπουκάλι, τα αγκάθια, την πυξίδα και τη χορωδία) αλλά και από την κλίμακα της εκφραστικής επικοινωνίας στις ερωτήσεις (42. Μα φτιάξει προτάσεις με τις λέξεις ένα κορίτσι-λουλούδια, τα πρόβατα-ενας βοσκός, ένα αγόρι- ένα ποδήλατο, 48. Να χρησιμοποιεί ανώμαλους πληθυντικούς,) σε αυτές κυρίως τις ερωτήσεις η εικόνα δεν ήταν προσαρμοσμένη στην ελληνική κουλτούρα και καθημερινότητα των παιδιών.

3) σημαντικό ρόλο ακόμα και στις διαφορετικές επιδόσεις μεταξύ κάποιων δίγλωσσων μαθητών ήταν και η συγγένεια ή όχι της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας δηλαδή αν η μητρική γλώσσα του μαθητή είχε πολλά κοινά σημεία με την Ελληνική, τότε ο μαθητής σημειώνει μεγαλύτερη επιτυχία από τον μαθητή όπου η μητρική του γλώσσα είναι τελείως διαφορετική από την Ελληνική (π.χ. παιδιά από βαλκανικές χώρες σε σχέση με παιδιά από Συρία- Αραβία).

Αξιοπρόσεχτο είναι και το γεγονός ότι στο σύνολο των παιδιών όσον αφορά την ακουστική κατανόηση και την εκφραστική επικοινωνία κανένα αγόρι που να ήταν δίγλωσσο δεν βρέθηκε να έχει φυσιολογική ακουστική κατανόηση και εκφραστική επικοινωνία, ενώ όσον αφορά την εκφραστική επικοινωνία κανένα κορίτσι που να ήταν μονόγλωσσο δεν βρέθηκε να έχει μη φυσιολογική εκφραστική επικοινωνία. Όσον αφορά το φύλο βλέπουμε ότι οι επιδόσεις των αγοριών και στις δυο κλίμακες είναι χαμηλότερες από αυτές των κοριτσιών. Πιο αναλυτικά, στην κλίμακα της ακουστικής κατανόησης το 68,2% του συνόλου των αγοριών είχαν μη φυσιολογική ακουστική κατανόηση, ενώ μόλις το 31,8% είχαν φυσιολογική ακουστική κατανόηση. Όσον αφορά τα κορίτσια δεν υπήρχε διαφορά στην ακουστική κατανόηση αφού το 50% είχαν μη φυσιολογική ακουστική κατανόηση και το υπόλοιπα 50% φυσιολογική ακουστική κατανόηση. Στην κλίμακα της εκφραστικής επικοινωνίας στα αγόρια συναντάμε τα ίδια ποσοστά όσον αφορά τις φυσιολογικές και μη φυσιολογικές τιμές ενώ στα κορίτσια βλέπουμε ότι το 38,9% είχαν μη φυσιολογική εκφραστική επικοινωνία ενώ το 61,1% είχαν φυσιολογική εκφραστική επικοινωνία. Παρόλα αυτά δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην σχέση φύλου - ακουστικής κατανόησης και εκφραστικής επικοινωνίας.

Στη συνέχεια θα συζητηθεί η συσχέτιση μεταξύ δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών με τις κλίμακες της ακουστικής κατανόησης και εκφραστικής επικοινωνίας. Τελειώνοντας από τη συσχέτιση της ακουστικής κατανόησης και της εκφραστικής επικοινωνίας με βάση τον συντελεστή συσχέτισης Pearson οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση. Δηλαδή όταν τα παιδιά έχουν υψηλές επιδόσεις στην ακουστική κατανόηση τότε θα έχουν υψηλές επιδόσεις και στην εκφραστική επικοινωνία. Ομοίως όταν οι επιδόσεις των παιδιών είναι χαμηλές στην ακουστική κατανόηση, συνεπάγονται χαμηλές επιδόσεις και στην εκφραστική επικοινωνία. Από τα αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ φύλου και ακουστικής κατανόησης και εκφραστικής επικοινωνίας μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ ακουστικής κατανόησης και εκφραστικής επικοινωνίας ανά φύλο που σημαίνει ότι το φύλο δεν επηρεάζει τη συσχέτιση ακουστικής κατανόησης και εκφραστικής επικοινωνίας. Ενώ από τα αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ διγλωσσίας και ακουστικής κατανόησης και εκφραστικής επικοινωνίας μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι υπάρχει πιο ισχυρή θετική

συσχέτιση μεταξύ ακουστικής κατανόησης και εκφραστικής επικοινωνίας ανά δίγλωσσο ή μονόγλωσσο παιδί που σημαίνει ότι η διγλωσσία δεν επηρεάζει τη συσχέτιση ακουστικής κατανόησης και εκφραστικής επικοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι τα δίγλωσσα παιδιά είχαν πολύ χαμηλή επίδοση στη χορήγηση της δοκιμασίας Προσχολικής Γλωσσικής Κλίμακας-3 (PLS-3) σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Βέβαια δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας για τους εξής λόγους:

- Μικρό δείγμα: το δείγμα ήταν σχετικά μικρό, ακόμη και για πιλοτική εργασία. Σε αυτό έπαιξαν ρόλο τα όρια ηλικίας που είχαν τεθεί, γιατί απορρίφθηκαν πολλά παιδιά όπου η ηλικία τους ξεπερνούσε από 1-3 μήνες το όριο ηλικίας, για να υπάρξουν εγκυρότερα αποτελέσματα. Επίσης η χορήγηση του τεστ σε μία μόνο περιοχή της Ελλάδας δεν μπορεί να δώσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον σκοπό της έρευνας.
- Συνθήκες χορήγησης: όσον αφορά τις συνθήκες χορήγησης του τεστ δεν ήταν οι ιδανικές. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπήρχε πάντα ένα ήσυχο περιβάλλον καθώς οι συμμαθητές διέκοπταν συχνά τις συνεδρίες με αποτέλεσμα να διασπών τα παιδιά. Επιπλέον τα παιδιά ήταν πολλές φορές διστακτικά γιατί αναγκαζόταν να φύγουν από το μάθημά τους και να φύγουν με έναν άγνωστο, γεγονός που τα έκανε πιο ντροπαλά και συνεσταλμένα.

ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ:

1. Να ξαναγίνει η έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα και σε περισσότερες περιοχές της Ελλάδας έτσι ώστε να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα όσον αφορά τις επιδόσεις των δίγλωσσων παιδιών.
2. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας από την στιγμή που τα δίγλωσσα παιδιά έχουν διαγνωστεί με διαταραχή λόγου θεωρώ σημαντικό να εξεταστούν οι αντιληπτικές και γλωσσικές τους ικανότητες και στις δύο γλώσσες. Καλό λοιπόν θα ήταν να μπορούσε να χορηγηθεί το PLS και στις δύο γλώσσες των παιδιών έτσι ώστε να φανεί αν υπάρχει γλωσσική διαταραχή ή γλωσσική διαφορά.
3. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας όπου τα δίγλωσσα παιδιά φάνηκαν να υστερούν στην ακουστική κατανόηση και στην εκφραστική επικοινωνία στην Ελληνική γλώσσα συστήνω τη χορήγηση του PLS-3 σαν ένα αξιόλογο ανιχνευτικό εργαλείο, εύκολο στην χορήγηση τόσο για τον εξεταστή όσο και για τον εξεταζόμενο, που βοηθάει στην έγκυρη πρόγνωση των δυσκολιών του λόγου ακόμα και σε δίγλωσσα παιδιά.
4. Κρίνεται απαραίτητη η συμβολή της δίγλωσσης εκπαίδευσης στα δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας έτσι ώστε να βοηθήσουν την ανάπτυξη στους τομείς που υστερούν τα δίγλωσσα παιδιά καθώς και στην ένταξη τους και στην προετοιμασία τους για τις τάξεις του δημοτικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδου Ε., Χατζηδημητρίου Χ., Αμπατζόγλου Γ. 12ο Διεθνές Συνέδριο - Πάτρα (2009). Λογοθεραπευτική παρέμβαση σε δίγλωσσα παιδιά με διαταραχές του λόγου: παρουσίαση περιστατικού.
- Μπεζέ, Λ.(2008). Έρευνες στην προσχολική και σχολική ηλικία. Έκδοση του Διατμηματικού Διαπανεπιστημιακού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, από <http://www.psed.duth.gr/postgraduate/announcements/summary%201%20greek.pdf>
- Γεωργογιάννης, Π. (2012) Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, από <http://www.kedek.inpatra.gr/diglossia.pdf>
- Γκαϊνταρζή, Α. (2009). Ανάμεσα σε δύο γλώσσες: Ζητήματα διγλωσσίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής προσχολικής και σχολικής ηλικίας, από <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/gkaidartzi.pdf>
- Δαμανάκης,Μ. Σκούρτου,Ε. (2000). Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ζαροκανέλλου Β& Κωτσοπούλου Α. (2011). Πιλοτική έρευνα της εγκυρότητας της γλωσσικής κλίμακας προσχολικής ηλικίας σε Ελληνόπουλα ηλικίας 3-7 ετών. Παρουσίαση στο 3^ο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης Αθήνα.
- Grosjean, F. (2010). Bilingual: Life and Reality. U.S.A. , Harvard University Press.
- Johnstone, B. Stonnington, H.H.(2006). Επιστημονική επιμέλεια έκδοσης Μεσσήνης, Λ. & Καστελλάκης, Α. Γνωστική αποκατάσταση νευροψυχολογικών διαταραχών. Εκδ. Φιλομάθεια.
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1992). Γνωστική ψυχολογία. Θεσσαλονίκη, Εκδ. Art of Text.
- Κυριάκου, Ι. (2004). ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: Αναλυτική μελέτη για τα διαθέσιμα στοιχεία και προτάσεις για τη συμμόρφωση με τα standards της Ευρωπαϊκής Ένωσης ,από http://diversity.commedia.net.gr/files/statistics/statistika_dedomena_gia_metanastes_sthn_ellada.pdf
- Κουτουμάνου, Κ. Η επικοινωνία με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, από <http://blogs.sch.gr/3nipelef/files/2011/01/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%BD%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%BF.pdf>
- Κρασνάκης, Α. (2000). Συντακτικό Ελληνικής Γλώσσας, από <http://www.krassanakis.gr/syntax.htm>
- Kay, E.& Feltmate, K. (2008). Language Learning in Four Bilingual Children with Down Syndrome: A Detailed Analysis of Vocabulary and Morphosyntax. Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 32, 6-20.

- Κωτσοπούλου, Α. (2007). Σημειώσεις μαθήματος: « Μαθησιακές δυσκολίες & διαταραχές του λόγου» Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών, Σ.Ε.Υ.Π., Λογοθεραπεία.
- Lezak, M.D. Howieson, D.B. & Loring, D.W. (2010). Μετάφραση – επιμέλεια Μεσσήνης, Λ. Κοσμίδου, Μ. & Παπαθανασόπουλος, Π. Νευροψυχολογική εκτίμηση, τόμος 2, εκδ. GOTSIS
- Μάνιου-Βακάλη, Μ. (1995) Ψυχολογία: μάθηση-μνήμη-λήθη. Θεσσαλονική, Εκδ. Art of Text 2.
- Mummy, A.P.G. (2005). Convergence: When Two Languages Meet – Part I, from http://www.thespeechstop.com/pdfs/bilingual/Convergence_When%20Two%20Languages%20Meet_Part%201_final.pdf
- Νανούση, Β. (2008). Σημειώσεις μαθήματος: «Γνωστική Ψυχολογία». Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών, Σ.Ε.Υ.Π., Λογοθεραπεία
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές. Αθήνα, εκδ. Τόπος.
- Ξάνθου, Β. & Φουντουλάκη Ευαγγελία. (2010.) Χορήγηση της κλίμακας «Γλωσσική Αντίληψη» (Μούσχου) της νέας δοκιμασίας «Γλωσσική Αντίληψη και Εκφραση» (Βουγινοδρούκας, Γρηγοριάδου και Καμπούρογλου, 2008) και σύγκριση με τις ανάλογες κλίμακες του Preschool Language Scale-3(UK). Πτυχιακή Εργασία. Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών, Σ.Ε.Υ.Π., Λογοθεραπεία.
- Penfield, W.; Roberts L. (1959) Speech and Brain Mechanisms. Princeton: Univercity Press.
- Peña, E.D. & Bedore, L.M. (2011). It Takes Two: Improving Assessment Accuracy in Bilingual Children, from <http://www.asha.org/Publications/leader/2011/111101/It-Takes-Two--Improving-Assessment-Accuracy-in-Bilingual-Children/>
- Slack, J. (1997). Introduction: The human memory system. Open University, Unit 13, from [http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=mBf217IUQpAC&oi=fnd&pg=PA3&dq=%E2%80%A2%09Slack,J.+\(1997\)+Introduction:+The+human+memory+system.+Open+University+Unit+13.&ots=nJBhLJ6R-k&sig=r11ff-u7mWmGxMBNCdb3k5VDyMA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=mBf217IUQpAC&oi=fnd&pg=PA3&dq=%E2%80%A2%09Slack,J.+(1997)+Introduction:+The+human+memory+system.+Open+University+Unit+13.&ots=nJBhLJ6R-k&sig=r11ff-u7mWmGxMBNCdb3k5VDyMA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Sohberg, M. (2004). Επιμέλεια Κοσμίδου, Μ. Γνωστική αποκατάσταση: μια συνθετική νευροψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα, Εκδ. Παπαζήση.
- Σκούρτου, Ε. Βρατσάλης, Κ. Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης. από [http://users.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20\(Skourτου%20et%20al.\).pdf](http://users.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20(Skourτου%20et%20al.).pdf)
- Σκούρτου, Ε. (υπό έκδοση). Η Διγλωσσία στη Σχολική Τάξη: Παρεμβάσεις Εκπαιδευτικών. Πρακτικά Συνεδρίου «Διγλωσσία και Εκπαίδευση».
- Σταφυλίδου, Γ. (2012). Σημειώσεις μαθήματος: « Πολυγλωσσικό περιβάλλον και διγλωσσία» Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών, Σ.Ε.Υ.Π., Λογοθεραπεία.
- Τριάρχη, Β. (2000). Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση. Αθήνα, Εκδ. GUTENBERG

- Τοπιντζή. (2008). Σημειώσεις μαθήματος: «Εισαγωγή στη Γλωσσολογία». Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών, Σ.Ε.Υ.Π., Λογοθεραπεία.
- Τερζή, Α. (2009). Σημειώσεις μαθήματος: « Η σύνταξη της ελληνικής». Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών, Σ.Ε.Υ.Π., Λογοθεραπεία.
- Τζεβελέκου, Μ. Κάντζου, Β. Σταμούλη, Σ. (2007). Βασική Γραμματική της Ελληνικής, από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/778/135.pdf>
- Χλαπάνα, Ε., Τάφα, Ε.& Τζακώστα, Μ. (2009). Οικογενειακές και κοινωνικές παράμετροι για την ανάπτυξη του ελληνικού λεξιλογίου αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας, από http://www.marinatzakosta.gr/MarinaTzakosta/Oikogeneiakes_kai_koinonikes_parmetroi_anaptyxes_tou_ellenikou_lexilogiou_sto_logo_allodapon_paidion_proscholikes_elikias_files/Chlapana%20et%20al_2009.pdf
- Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., & Pond, R. E. (1992). PLS-3: Preschool Language Scale-3. San Antonio, TX : The Psychological Corporation.