



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

## ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ:** «Η ανίχνευση διαταραχών ομιλίας και λόγου μεταξύ Ελληνόπουλων και δίγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας με δεύτερη γλώσσα την Ελληνική. Χορήγηση του ΑνΟμιλο Τεστ 4 σε παιδιά 3;9-4;6 χρονών».

**SUBJECT:** «The detection of speaking disorders and language between Greeks and bilingual children preschool aged with second language the Greek. The administration of ΑνΟμιλο 4 test to children 3;9-4;6 years old».

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: Αδαμακοπούλου Μαρία (Α.Μ.1174)

Μπενετάτου Αθηνά (Α.Μ.1019)

Μπουγάδη Σταυρίνα (Α.Μ.1112)

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : Δρ. Σταφυλίδου Γεωργία

Πάτρα, Μάιος 2014

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θέλουμε να ευχαριστήσουμε θερμά όλους αυτούς που συνέβαλαν για την πραγματοποίηση αυτής της πτυχιακής εργασίας.

Αρχικά όλους τους «μικρούς μας φίλους» καθώς και τους γονείς τους που έδωσαν την συγκατάθεσή τους για να συμμετέχουν στο δείγμα.

Τους νηπιαγωγούς των παιδικών σταθμών που μας υποδέχθηκαν θερμά και με τους οποίους είχαμε μια άριστη συνεργασία.

Ξεχωριστά θέλουμε να ευχαριστήσουμε την λογοπεδικό του Δήμου Κερατσινίου – Δραπετσώνας κα Λία Κερίκογλου της οποίας η βοήθεια και η συνδρομή υπήρξε καθοριστική.

Τέλος (αλλά όχι τελευταία), την καθηγήτριά μας κα Σταφυλίδου Γεωργία συμπαραστάτη και αρωγό στο όλο εγχείρημά μας, η οποία μας κατεύθυνε με επαγγελματισμό, υπομονή, μεθοδικότητα και κατανόηση σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μας και της οποίας οι παρατηρήσεις και διορθώσεις βοήθησαν στην ολοκλήρωση της πτυχιακής μας εργασίας

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διγλωσσία αποτελεί διαχρονικό και παγκόσμιο φαινόμενο αλλά δεν υπάρχει με την ίδια ένταση σε όλες τις χώρες. Τα τελευταία 30 χρόνια περίπου στην Ελλάδα άρχισαν να παρατηρούνται τα πρώτα έντονα δείγματα διγλωσσίας με το πρώτο κύμα μετανάστευσης από την Αλβανία την δεκαετία του '80. Τα τελευταία 15 χρόνια το φαινόμενο εντάθηκε αφού η χώρα μας έγινε χώρα υποδοχής και για άλλους λαούς που προέρχονταν κυρίως από πολλές Αραβικές, Αφρικανικές και Ασιατικές χώρες λόγω οικονομικών προβλημάτων που αντιμετώπιζαν στην πατρίδα τους, πολιτικών διώξεων κλπ.

Πολλές φορές η διγλωσσία θεωρήθηκε αιτία χαμηλότερης επίδοσης στην εκπαίδευση και συνδέθηκε με μαθησιακές δυσκολίες αφού πολλά παιδιά μεταναστών εντάχθηκαν σε μονάδες ειδικής αγωγής. Αυτό έγινε αρχικά γιατί πολλά παιδιά μεταναστών χωρίς καμία επαφή με την ελληνική γλώσσα φοίτησαν σε ελληνικά σχολεία. Το φαινόμενο αυτό μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ατονεί αφού πολλά δίγλωσσα παιδιά ανήκουν πλέον σε 2<sup>η</sup> γενιά μεταναστών.

### ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Είναι η ανίχνευση των διαταραχών ομιλίας και λόγου και η σύγκριση των προφίλ των δίγλωσσων σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας και συγκεκριμένα αφορά την χρονολογική ηλικία από 3,9 ετών έως 4,6 ετών.

Για το λόγο αυτό χορηγήθηκε ως αξιολογητικό εργαλείο το τεστ Ανίχνευσης διαταραχών Ομιλίας και Λόγου (ΑνΟμιλο 4) σε παιδιά που φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς. Οι επιδόσεις των δύο ομάδων (μονόγλωσσα – δίγλωσσα) συγκρίθηκαν σε μια προσπάθεια να βρεθεί αν η διγλωσσία στα παιδιά νηπιακής ηλικίας επηρεάζει το προφίλ τους. Συγκεκριμένα, αν η διγλωσσία αποτελεί εμπόδιο ή πλεονέκτημα.

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ / ΔΕΙΓΜΑ

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε το τεστ Ανίχνευσης διαταραχών Ομιλίας και Λόγου ΑνΟμιλο 4 (προσαρμογή στα ελληνικά του γαλλικού τεστ ERTL 4 -Ergueuvesbe Repirage des Troubles du Langage-) σε 100 νήπια εκ των οποίων 50 νήπια δίγλωσσα (25 αγόρια, 25 κορίτσια) και 50 νήπια μονόγλωσσα (25 αγόρια, 25 κορίτσια). Το συγκεκριμένο τεστ στοχεύει στην εξαγωγή συμπεράσματος για το προφίλ που ανήκει κάθε παιδί και στην διερεύνηση αν χρήζει λογοπεδικής παρακολούθησης ή περαιτέρω διερεύνησης (ιατρικής, ψυχολογικής κλπ). Η εξέταση του κάθε νηπίου έγινε σε ειδική αίθουσα του κάθε παιδικού σταθμού σε ήσυχο μέρος χωρίς την παρουσία τρίτων προσώπων. Τα παιδιά αισθάνονταν οικεία με το περιβάλλον και τα περισσότερα είδαν την διαδικασία αξιολόγησης σαν παιχνίδι.

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ

Αυτό που εξάγεται από τη συγκεκριμένη πτυχιακή έρευνα είναι ότι δεν προκύπτει καμία σημαντική διαφοροποίηση στην κάθε επιμέρους δραστηριότητα μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών. Η μόνη δραστηριότητα που παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά είναι εκείνη των μηνυμάτων τόσο μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών γενικά, όσο και μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών.

Τα τελικά αποτελέσματα ποσοστιαία ανάλογα με τα προφίλ είναι τα εξής:

- **Προφίλ 1** = αγόρια μονόγλωσσα 26,32%, κορίτσια μονόγλωσσα 29,82%, αγόρια δίγλωσσα 19,30%, κορίτσια δίγλωσσα 24,56%.
- **Προφίλ 2** = αγόρια μονόγλωσσα 17,14%, κορίτσια μονόγλωσσα 22,86%, αγόρια δίγλωσσα 37,14%, κορίτσια δίγλωσσα 22,86%.
- **Προφίλ 3** = αγόρια μονόγλωσσα 33,33%, κορίτσια μονόγλωσσα 0%, αγόρια δίγλωσσα 16,67%, κορίτσια δίγλωσσα 50%.
- **Προφίλ 4** = αγόρια μονόγλωσσα 100%, κορίτσια μονόγλωσσα 0%, αγόρια δίγλωσσα

0%, κορίτσια δίγλωσσα 0%.

## ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ / ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Δεν χρησιμοποιήθηκε ιστορικό-ερωτηματολόγιο δίγλωσσων παιδιών ώστε να απαντηθούν ερωτήματα όπως η γλωσσική επάρκεια στην πρώτη γλώσσα των παιδιών, η ευχέρεια λόγου τους, η έκθεση του παιδιού σε κάθε γλώσσα κλπ (αναλυτικά στο κεφ. 7). Επίσης το δείγμα θα μπορούσε να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό μόνο για ένα συγκεκριμένο Δήμο της χώρας ο οποίος έχει συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. Άρα δεν υπάρχουν δείγματα από άλλες περιοχές της χώρας.

Συνιστάται επανάληψη της έρευνας λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς

## **ABSTRACT**

Diglossia is a timeless and universal phenomenon, but it does not occur in the same prevalence in all countries. During the past 30 years, the first signs of diglossia in Greece started to make an appearance, since the first migration activity from Albania in the '80s. In the past 15 years the phenomenon got stronger, since our country hosted other cultures, mostly deriving from Arabian, African and Asian countries due to financial difficulties they were facing in their homeland, political prosecutions etc.

Diglossia has many times been considered to be the cause of poorer performance in education and was associated with learning difficulties, since many immigrants' children integrated into special education units. This was initially due to the fact that many immigrant children with no knowledge of the Greek language attended greek schools. It may be claimed that the phenomenon is starting to fade, since many bilingual children are now part of a second generation of immigrants.

### **Purpose /aim of the purpose study**

The purpose of the present study is to detect the speech and language disorders, and compare the profiles of the bilingual to those of the unilingual children during preschool age, and more accurately in age of 3.9 - 4.6 years old.

Therefore, the Speech and Language Disorder Detection Test was used as an assessment measure in children that attend nurseries. The performances of each group (unilingual-bilingual) were compared in an attempt to examine/investigate whether diglossia in preschool children affects their profile. To be specific, whether diglossia is an obstacle or an advantage.

### **Methods/sample**

In the present study the Speech and Language Disorder Detection Test (after Greek equation and adaptation of the french ERTL 4 -Epreuves de Repirage des Troubles du Language-) was applied in 100 preschool children, 50 of which being bilingual (25 males, 25 females) and 50 unilingual (25 males, 25 females). This particular test aims to extract a conclusion the profile of each child and investigate whether speech surveillance or further investigation (medical, psychological, etc.) is needed. Each child was evaluated in special

room of each nursery in a quiet place without the presence of other people. The children were familiar to the environment, and most of them saw the evaluation process as a game.

## **Results**

The conclusion of this thesis is that no significant difference in each activity between the bilingual and unilingual children was found. The only activity that shows statistically significant difference is that of the messages between bilingual and unilingual children in general, and between bilingual and unilingual girls too.

The final percentage results according to the profile are the following:

- Profile 1: unilingual boys 26.32%, unilingual girls 29.82%, bilingual boys 19.30%, bilingual girls 24.56%.
- Profile 2: unilingual boys 17.14%, unilingual girls 22.86%, bilingual boys 37.14%, bilingual girls 22.86%.
- Profile 3: unilingual boys 33.33%, unilingual girls 0%, bilingual boys 16.67%, bilingual girls 50%.
- Profile 4: unilingual boys 100%, unilingual girls 0%, bilingual boys 0%, bilingual girls 0%.

## **Restrictions / Recommendations**

No case history-questionnaire was used in bilingual children in order to inform us about the proficiency in the first language of the children, their fluency, the child's exposure to each language etc. (see chapter 7 for details). Moreover, the sample may be considered representative for only a specific municipality of Greece with specific socio-economic status. Thus, no samples from other areas exist.

The repetition of the study is recommended considering the restrictions above.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ.

<b>Εισαγωγή</b> .....	1
<b>1. Γλώσσα: Λόγος και ομιλία</b> .....	2
Εισαγωγή.....	2
1.1. Γλώσσα.....	2
1.2. Λόγος.....	3
1.2.1. Τα υποσυστήματα του λόγου.....	3
1.2.1.1. Φωνολογική ανάπτυξη.....	4
1.2.1.1.1. Ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος.....	5
1.2.1.1.2. Φωνολογική Ενημερότητα.....	6
1.2.2. Μορφολογική ανάπτυξη.....	7
1.2.3. Συντακτική ανάπτυξη .....	9
1.2.4. Σημασιολογική ανάπτυξη .....	10
1.2.5. Πραγματολογική ανάπτυξη.....	12
1.3. Ομιλία.....	13
1.3.1. Τα υποσυστήματα της ομιλίας.....	14
1.4. Γλωσσική ανάπτυξη.....	16
1.5. Μη γλωσσικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία.....	18
1.5.1. Νοημοσύνη.....	18
1.5.2. Αντίληψη.....	18
1.5.3. Μνήμη .....	19
1.6. Γλωσσικές διαταραχές.....	21
1.6.1. Κατηγοριοποίηση των διαταραχών επικοινωνίας .....	22
<b>2. Διγλωσσία</b> .....	24
Εισαγωγή.....	24
2.1. Διασαφήνιση των όρων «γλώσσα», «πρώτη γλώσσα», «δεύτερη γλώσσα» και «ξένη γλώσσα».....	24
2.1.1. «Γλώσσα».....	24
2.1.2. «Πρώτη» γλώσσα.....	25
2.1.3. «Δεύτερη» γλώσσα.....	25
2.1.4. «Ξένη» γλώσσα.....	26
2.2. Ορισμός διγλωσσίας.....	26
2.2.1. Η τυπολογία της Διγλωσσίας.....	27
2.2.1.1. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας .....	27
2.2.1.2. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια.....	28
2.2.1.3. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια.....	29
2.2.2. Άλλες μορφές διγλωσσίας .....	29
2.3 Το «δίγλωσσο» παιδί και οι μορφές «διγλωσσίας».....	30
2.4. Θεωρίες για την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας.....	30
2.4.1. Η θεωρία του μπιχεβιορισμού (behaviorist theory).....	31
2.4.2. Η γενετική ή βιολογική θεωρία (nativist or biological theory).....	32
2.4.3. Η γνωστική θεωρία (cognitive theory).....	34
2.4.4. Η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (social interaction theory).....	33
2.5. Υποθέσεις και θεωρίες για την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας.....	33
2.5.1 Προβληματισμοί σχετικά με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.....	33
2.5.2. Ερευνητικά δεδομένα για την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας.....	34
2.5.3. Υποθέσεις – Θεωρίες.....	35
2.5.4. Γενικά χαρακτηριστικά της διαδοχικής απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας.....	37

2.5.4.1. Η “γλώσσα εκμάθησης”.....	37
2.5.4.2. Η ακολουθία ανάπτυξης.....	38
2.5.4.3. Στρατηγικές εκμάθησης.....	38
2.5.4.4. Η εξάρτηση από τη μητρική γλώσσα .....	39
2.6. Παράγοντες επίδρασης κατά την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας .....	39
2.6.1. Γλωσσικοί παράγοντες .....	39
2.6.2. Ατομικοί παράγοντες .....	39
2.6.2.1. Γλωσσογνωστικές ικανότητες.....	40
2.6.2.2. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.....	40
2.6.2.3. Συναισθηματικοί παράγοντες.....	41
2.6.2.4. Βιολογικοί παράγοντες.....	42
2.6.3. Κοινωνικοί παράγοντες.....	43
2.7. Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο.....	44
2.7.1. Διγλωσσία και σκέψη.....	46
2.7.2. Διγλωσσία και προγράμματα εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο.....	47
2.7.3. Προγράμματα «δίγλωσσης εκπαίδευσης» στο νηπιαγωγείο.....	48
2.7.4. Συμπεράσματα από τα προγράμματα «δίγλωσσης εκπαίδευσης» στο νηπιαγωγείο.....	50
2.8. Δίγλωσση Εκπαίδευση.....	51
2.8.1. Οι τύποι της δίγλωσσης εκπαίδευσης .....	51
2.8.2. Διγλωσσία και μάθηση στο μονογλωσσικά προσανατολισμένο σχολείο.....	54
2.8.3 Δίγλωσση εκπαίδευση στη Ελλάδα.....	54
2.8.4. Παράγοντες που οδηγούν στην σχολική αποτυχία και η επιλογή κατάλληλων μεθόδων για την αποφυγή .....	58
<b>3. Μεθοδολογία – Δείγμα</b> .....	58
Εισαγωγή .....	58
3.1. Σκοπός της έρευνας.....	58
3.2. Δείγμα.....	58
3.2.1. Κοινωνικό προφίλ δίγλωσσων παιδιών.....	59
3.2.2. Γλωσσική επιλογή και χρήση.....	59
3.2.3 Ένταξη των δίγλωσσων παιδιών του δείγματος στους τύπους διγλωσσίας.....	60
3.3. Τεστ Ανίχνευσης διαταραχών Ομιλίας και Λόγου ΑνΟμιλο 4.....	60
3.3.1. Στόχος του ΑνΟμιλο 4 .....	60
3.3.2. Πλεονεκτήματα του ΑνΟμιλο 4.....	61
3.3.3. Παρουσίαση του ΑνΟμιλο 4.....	61
3.4 Μεθοδολογία.....	61
3.4.1. Χορήγηση του ΑνΟμιλο 4.....	61
3.4.2. Συνθήκες χορήγησης.....	62
3.4.3 Οδηγίες για αποτελεσματική επικοινωνία με το παιδί .....	62
3.4.4. Περιγραφή των υποδοκιμασιών.....	62
3.4.5. Αποτελέσματα.....	64
<b>4. Περιγραφική στατιστική ανάλυση</b> .....	65
Εισαγωγή.....	65
4.1. Ανάλυση του συνόλου του δείγματος.....	66
4.1.1. Φύλο.....	66
4.1.2 Διγλωσσία.....	67
4.1.3. Ηλικία.....	68
4.1.4.Ανάλυση συνόλου δείγματος ανά δραστηριότητα.....	70
4.1.5.Ανάλυση συνόλου δείγματος ανά προφίλ.....	73
4.2. Ανάλυση μονόγλωσσων παιδιών.....	74

4.2.1. Φύλο.....	74
4.2.2. Ηλικία.....	75
4.2.3. Ανάλυση μονόγλωσσων παιδιών ανά δραστηριότητα.....	76
4.2.4.: Ανάλυση μονόγλωσσων παιδιών ανά προφίλ .....	79
4.3. Ανάλυση δίγλωσσων παιδιών του δείγματος .....	80
4.3.1. Φύλο.....	80
4.3.2. Ηλικία.....	81
4.3.3. Ανάλυση δίγλωσσων παιδιών του δείγματος ανά δραστηριότητα.....	82
4.3.4. Ανάλυση δίγλωσσων παιδιών ανά προφίλ.....	85
4.4. Ανάλυση μονόγλωσσα αγόρια.....	86
4.4.1. Ηλικία .....	86
4.4.2 Ανάλυση μονόγλωσσων αγοριών ανά δραστηριότητα.....	87
4.4.3.Ανάλυση μονόγλωσσων αγοριών ανά προφίλ .....	89
4.5. Ανάλυση δίγλωσσων αγοριών.....	90
4.5.1. Ηλικία.....	90
4.5.2. Ανάλυση δίγλωσσων αγοριών ανά δραστηριότητα.....	91
4.5.3.Ανάλυση δίγλωσσων αγοριών ανά προφίλ.....	94
4.6. Ανάλυση μονόγλωσσων κοριτσιών .....	95
4.6.1. Ηλικία.....	95
4.6.2.Ανάλυση μονόγλωσσων κοριτσιών ανά δραστηριότητα.....	96
4.6.3.Ανάλυση μονόγλωσσων κοριτσιών ανά προφίλ .....	98
4.7. Ανάλυση δίγλωσσων κοριτσιών .....	99
4.7.1. Ηλικία.....	99
4.7.2.Ανάλυση δίγλωσσων κοριτσιών ανά δραστηριότητα.....	100
4.7.3.Ανάλυση δίγλωσσων κοριτσιών ανά προφίλ.....	103
4.8.Σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών.....	103
4.8.1. Μηνύματα.....	104
4.8.2. Έκφραση.....	105
4.8.3. Λέξεις .....	107
4.8.4. Ροή.....	109
4.8.5. Φωνή.....	109
4.8.6. Προφίλ.....	110
4.9. Σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών .....	111
4.9.1. Μηνύματα.....	111
4.9.2. Έκφραση .....	113
4.9.3. Λέξεις.....	115
4.9.4. Ροή.....	116
4.9.5. Φωνή.....	116
4.9.6 Προφίλ.....	118
4.10.. Σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών .....	119
4.10.1 Μηνύματα.....	119
4.10.2. Έκφραση.....	121
4.10.3. Λέξεις.....	122
4.10.4. Ροή.....	124
4.10.5. Φωνή .....	124
4.10.6. Προφίλ.....	125
4.11. Αποτελέσματα.....	126
<b>5. Συζήτηση.....</b>	<b>129</b>
<b>6. Περιορισμοί-Συστάσεις.....</b>	<b>130</b>
Βιβλιογραφία .....	132



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Σελ.

Πίνακας 1.2 : Στάδια φωνολογικής εξέλιξης.....	6
Πίνακας 2.1: Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/μαθητριών στα δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2008- 2009.....	45
Πίνακας 2.2: Εθνικότητες αλλοδαπών μαθητών/ μαθητριών με τη μεγαλύτερη Αντιπροσώπηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το 2009-10.....	45
Πίνακας 4.1 : Κατανομή δείγματος ανά φύλο στο σύνολο του δείγματος.....	66
Διάγραμμα 4.1.: Κατανομή δείγματος ανά φύλο στο σύνολο του δείγματος.....	66
Πίνακας 4.2 : Κατανομή δείγματος ως προς τη διγλωσσία στο σύνολο του δείγματος.....	67
Διάγραμμα 4.2.: Κατανομή δείγματος ως προς τη διγλωσσία στο σύνολο του δείγματος...67	
Πίνακας 4.3 : Κατανομή δείγματος ανά φύλο και διγλωσσία .....	68
Διάγραμμα 4.3.: Κατανομή δείγματος ανά φύλο και διγλωσσία .....	68
Πίνακας 4.4 : Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στο σύνολο του δείγματος.....	69
Πίνακας 4.5. Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των επιδόσεων του συνόλου του δείγματος στις δραστηριότητες «μηνύματα», «έκφραση», «λέξεις».....	70
Διάγραμμα 4.5.: Ποσοστά επιδόσεων ανά δραστηριότητα στο σύνολο του δείγματος.....	71
Πίνακας 4.6.: Κατανομή συνόλου δείγματος με βάση την ροή της ομιλίας .....	71
Διάγραμμα 4.6.: Κατανομή συνόλου δείγματος με βάση την ροή της ομιλίας.....	72
Πίνακας 4.7.: Κατανομή συνόλου δείγματος με βάση την ποιότητα της φωνής.....	72
Διάγραμμα 4.7.: Κατανομή συνόλου δείγματος με βάση την ποιότητα της φωνής.....	73
Πίνακας 4.8.: Κατανομή προφίλ παιδιών στο σύνολο του δείγματος.....	73
Διάγραμμα 4.8.: Κατανομή προφίλ παιδιών στο σύνολο του δείγματος. ....	74
Πίνακας 4.9.: Κατανομή δείγματος ανά φύλο στα μονόγλωσσα παιδιά του δείγματος.....	74
Διάγραμμα 4.9.: Κατανομή δείγματος ανά φύλο στα μονόγλωσσα παιδιά του δείγματος.....	74
Πίνακας 4.10 : Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στα μονόγλωσσα παιδιά του δείγματος.....	75
Διάγραμμα 4.10.: Ιστόγραμμα συχνοτήτων ηλικίας στα μονόγλωσσα παιδιά του δείγματος	75
Πίνακας 4.11.: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των επιδόσεων των μονόγλωσσων παιδιών του δείγματος στις δραστηριότητες «μηνύματα», «έκφραση», «λέξεις».....	76
Διάγραμμα 4.11.: Κατανομή μονόγλωσσων παιδιών με βάση τις επιδόσεις τους ανά Δραστηριότητα.....	76

Πίνακας 4.12.:Κατανομή μονόγλωσσων παιδιών με βάση την ροή ομιλίας τους.....	77
Διάγραμμα 4.12.: Κατανομή μονόγλωσσων παιδιών με βάση την ροή ομιλίας τους.....	77
Πίνακας 4.13.: Κατανομή μονόγλωσσων παιδιών με βάση την ποιότητα της φωνής τους.....	78
Διάγραμμα 4.13. : Κατανομή μονόγλωσσων παιδιών με βάση την ποιότητα της φωνής τους.	78
Πίνακας 4.14.: Κατανομή μονόγλωσσων παιδιών με βάση το προφίλ τους.....	79
Διάγραμμα 4.14.: Κατανομή μονόγλωσσων παιδιών με βάση το προφίλ τους.....	79
Πίνακας 4.15.: Κατανομή δείγματος ανά φύλο στα μονόγλωσσα παιδιά του δείγματος.....	80
Διάγραμμα 4.15.: Κατανομή δείγματος ανά φύλο στα μονόγλωσσα παιδιά του δείγματος.....	80
Πίνακας 4.16.: Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στα δίγλωσσα παιδιά του δείγματος.....	81
Διάγραμμα 4.16. Ιστόγραμμα συχνοτήτων ηλικίας στα μονόγλωσσα παιδιά του δείγματος....	81
Πίνακας 4.17.: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των επιδόσεων των δίγλωσσων παιδιών του δείγματος στις δραστηριότητες «μηνύματα», «έκφραση», «λέξεις»	82
Διάγραμμα 4.17.: Κατανομή δίγλωσσων παιδιών με βάση τις επιδόσεις τους ανά Δραστηριότητα.....	83
Πίνακας 4.18: Κατανομή των δίγλωσσων παιδιών με βάση τη ροή της ομιλίας .....	83
Διάγραμμα 4.18: Κατανομή των δίγλωσσων παιδιών με βάση τη ροή της ομιλίας.....	83
Πίνακας 4.19: Κατανομή των δίγλωσσων παιδιών με βάση την ποιότητα της φωνής.....	84
Διάγραμμα 4.19: : Κατανομή των δίγλωσσων παιδιών με βάση την ποιότητα της φωνής.....	84
Πίνακας 4.20 : Κατανομή δίγλωσσων παιδιών με βάση το προφίλ τους.....	85
Διάγραμμα 4.20: Κατανομή δίγλωσσων παιδιών με βάση το προφίλ τους.....	85
Πίνακας 4.21: Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στα μονόγλωσσα αγόρια του δείγματος.....	86
Διάγραμμα 4.21: Ιστόγραμμα συχνοτήτων στα μονόγλωσσα αγόρια του δείγματος.....	86
Πίνακας 4.22 : Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των επιδόσεων των μονόγλωσσων αγοριών του δείγματος στις δραστηριότητες «μηνύματα», «έκφραση», «λέξεις».....	87
Διάγραμμα 4.22: Κατανομή μονόγλωσσων αγοριών με βάση τις επιδόσεις τους ανά Δραστηριότητα.....	88
Πίνακας 4.23.: Κατανομή των μονόγλωσσων αγοριών με βάση τη ροή της ομιλίας.....	88
Διάγραμμα 4.23: Κατανομή των μονόγλωσσων αγοριών με βάση τη ροή της ομιλίας.....	88
Πίνακας 4.24.: Κατανομή των μονόγλωσσων αγοριών με βάση την ποιότητα της φωνής.....	89
Διάγραμμα 4.24.: Κατανομή των μονόγλωσσων αγοριών με βάση την ποιότητα της φωνής..	89
Πίνακας 4.25: Κατανομή μονόγλωσσων αγοριών με βάση το προφίλ τους.....	90

Διάγραμμα 4.25: Κατανομή μονόγλωσσων αγοριών με βάση το προφίλ τους.....	90
Πίνακας 4.26: Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στα δίγλωσσα αγόρια του δείγματος.....	90
Διάγραμμα 4.26 : Ιστόγραμμα συχνοτήτων στα δίγλωσσα αγόρια του δείγματος.....	91
Πίνακας 4.27: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των επιδόσεων των δίγλωσσων αγοριών του δείγματος στις δραστηριότητες «μηνύματα», «έκφραση», «λέξεις» .....	92
Διάγραμμα 4.27: Κατανομή δίγλωσσων αγοριών με βάση τις επιδόσεις τους ανά Δραστηριότητα.....	92
Πίνακας 4.28: Κατανομή των δίγλωσσων αγοριών με βάση τη ροή της ομιλίας.....	93
Διάγραμμα 4.28: Κατανομή των δίγλωσσων αγοριών με βάση τη ροή της ομιλίας.....	93
Πίνακας 4.29: Κατανομή των δίγλωσσων αγοριών με βάση την ποιότητα της φωνής.....	93
Διάγραμμα 4.29: Κατανομή των δίγλωσσων αγοριών με βάση την ποιότητα της φωνής.....	94
Πίνακας 4.30 : Κατανομή δίγλωσσων αγοριών με βάση το προφίλ τους.....	94
Διάγραμμα 4.30 : Κατανομή δίγλωσσων αγοριών με βάση το προφίλ τους.....	94
Πίνακας 4.31: Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στα μονόγλωσσα κορίτσια του δείγματος.....	95
Διάγραμμα 4.31: Ιστόγραμμα συχνοτήτων στα μονόγλωσσα κορίτσια του δείγματος.....	95
Πίνακας 4.32 : Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των επιδόσεων των μονόγλωσσων κοριτσιών του δείγματος στις δραστηριότητες «μηνύματα», «έκφραση», «λέξεις».....	96
Διάγραμμα 4.32 : Κατανομή μονόγλωσσων κοριτσιών με βάση τις επιδόσεις τους ανά Δραστηριότητα.....	97
Πίνακας 4.33: Κατανομή των μονόγλωσσων κοριτσιών με βάση τη ροή της ομιλίας.....	97
Διάγραμμα 4.33: Κατανομή των μονόγλωσσων κοριτσιών με βάση τη ροή της ομιλίας.....	97
Πίνακας 4.34: Κατανομή των μονόγλωσσων κοριτσιών με βάση την ποιότητα της φωνής....	98
Διάγραμμα 4.34: Κατανομή των μονόγλωσσων κοριτσιών με βάση την ποιότητα της φωνής.....	98
Πίνακας 4.35: Κατανομή μονόγλωσσων κοριτσιών με βάση το προφίλ τους.....	98
Διάγραμμα 4.35 : Κατανομή μονόγλωσσων κοριτσιών με βάση το προφίλ τους.....	99
Πίνακας 4.36: Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στα δίγλωσσα κορίτσια του δείγματος.....	99
Διάγραμμα 4.36: Ιστόγραμμα συχνοτήτων στα δίγλωσσα κορίτσια του δείγματος.....	100
Πίνακας 4.37 : Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των επιδόσεων των δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος στις δραστηριότητες «μηνύματα», «έκφραση», «λέξεις».....	101
Διάγραμμα 4.37 : Κατανομή δίγλωσσων κοριτσιών με βάση τις επιδόσεις τους ανά Δραστηριότητα.....	101

Πίνακας 4.38: Κατανομή των δίγλωσσων κοριτσιών με βάση τη ροή της ομιλίας.....	101
Διάγραμμα 4.38: Κατανομή των δίγλωσσων κοριτσιών με βάση τη ροή της ομιλίας.....	102
Πίνακας 4.39 : Κατανομή των δίγλωσσων κοριτσιών με βάση την ποιότητα της φωνής.....	102
Διάγραμμα 4.39: Κατανομή των δίγλωσσων κοριτσιών με βάση την ποιότητα της φωνής...	102
Πίνακας 4.40: Κατανομή δίγλωσσων κοριτσιών με βάση το προφίλ τους.....	103
Διάγραμμα 4.40: Κατανομή δίγλωσσων κοριτσιών με βάση το προφίλ τους.....	103
Πίνακας 4.41: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς μέσης βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών του δείγματος στη δραστηριότητα «μηνύματα» .....	104
Πίνακας 4.42 : Independent Samples t-Test non parametric για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών του δείγματος στη δραστηριότητα «μηνύματα».....	105
Πίνακας 4.43: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς μέσης βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών του δείγματος στη δραστηριότητα «έκφραση» .....	106
Πίνακας 4.44: Independent Samples t-Test non parametric για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών του δείγματος στη δραστηριότητα «έκφραση».....	106
Πίνακας 4.45: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς μέσης βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών του δείγματος στη δραστηριότητα «λέξεις» .....	107
Πίνακας 4.46 : Independent Samples t-Test non parametric για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών του δείγματος στη δραστηριότητα «λέξεις».....	108
Διάγραμμα 4.41: Συσχέτιση της ροής της ομιλίας μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών του δείγματος .....	109
Διάγραμμα 4.42: Συσχέτιση της ποιότητας της φωνής μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών του δείγματος .....	110
Διάγραμμα 4.43: Συσχέτιση των προφίλ μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών του δείγματος .....	111
Πίνακας 4.47: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς μέσης βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών του δείγματος στη δραστηριότητα «μηνύματα» ....	112
Πίνακας 4.48: Independent Samples t-Test non parametric για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών του δείγματος στη δραστηριότητα «μηνύματα» .....	112
Πίνακας 4.49: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς μέσης βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών του δείγματος στη δραστηριότητα «έκφραση».....	113

Πίνακας 4.50: <i>Independent Samples t-Test non parametric</i> για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών του δείγματος στη δραστηριότητα «έκφραση» .....	114
Πίνακας 4.51: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς μέσης βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών του δείγματος στη δραστηριότητα «λέξεις» .....	115
Πίνακας 4.52: <i>Independent Samples t-Test non parametric</i> για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών του δείγματος στη δραστηριότητα «λέξεις».....	116
Διάγραμμα 4.44: Συσχέτιση της ροής της ομιλίας μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών του δείγματος.....	117
Διάγραμμα 4.45: Συσχέτιση της ποιότητας της φωνής μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών του δείγματος .....	118
Διάγραμμα 4.46: Συσχέτιση των προφίλ μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών του δείγματος.....	119
Πίνακας 4.53: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς μέσης βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος στη δραστηριότητα «μηνύματα» ...	120
Πίνακας 4.54: <i>Independent Samples t-Test non parametric</i> για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος στη δραστηριότητα «μηνύματα» .....	120
Πίνακας 4.55: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς μέσης βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος στη δραστηριότητα «έκφραση» ....	121
Πίνακας 4.56: <i>Independent Samples t-Test non parametric</i> για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος στη δραστηριότητα «έκφραση».....	122
Πίνακας 4.57: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς μέσης βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος στη δραστηριότητα «λέξεις» .....	123
Πίνακας 4.58: <i>Independent Samples t-Test non parametric</i> για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος στη δραστηριότητα «λέξεις» .....	123
Διάγραμμα 4.47: Συσχέτιση της ροής της ομιλίας μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος .....	124
Διάγραμμα 4.48: Συσχέτιση της ποιότητας της φωνής μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος .....	125
Διάγραμμα 4.49: Συσχέτιση των προφίλ μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος .....	126

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Διγλωσσία ή πολυγλωσσία είναι η κατάσταση κατά την οποία ο άνθρωπος μιλά δύο ή περισσότερες γλώσσες σε διαφορετικά ή/και στα ίδια επίπεδα ευγλωτίας. Η διγλωσσία είναι φυσιολογικό, διαχρονικό και παγκόσμιο φαινόμενο και εμφανίζεται όταν δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή. Στην συνέντευξη δύο γλωσσών οδηγούν πολλοί παράγοντες όπως θρησκευτικοί, πολιτικοί, μορφωτικοί, κοινωνικοί αλλά και προαιρετικοί ή υποχρεωτικοί, και φυσικοί ή τεχνητοί.

Με την παρούσα εργασία, παρατηρήσαμε ότι για τη διγλωσση ιδιαιτερότητα των παιδιών που φοιτούν στους παιδικούς σταθμούς δεν εφαρμόζεται κανένα πρόγραμμα διγλωσσης εκπαίδευσης. Και αυτό γιατί κατά το πρόσφατο παρελθόν, τα νήπια που συναθροίζονταν στους παιδικούς σταθμούς θεωρούνταν απόλυτα ομοιογενή όσον αφορά την πολιτισμική και την γλωσσική τους προέλευση αφού μοιράζονταν την ίδια γλώσσα και την ίδια εθνικότητα. Σήμερα όμως η Ελλάδα είναι μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική χώρα.

Αν θεωρήσουμε λοιπόν, ότι η διγλωσσία αποτελεί αναμφισβήτητο πλεονέκτημα για τα παιδιά, η σύγχρονη κοινωνία πρέπει να μελετήσει και να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα διγλωσσης εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της. Αυτό, θα βοηθήσει τόσο τους νηπιαγωγούς όσο και τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, που καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίσουν από τη μια μεριά μονόγλωσσα παιδιά και από την άλλη διγλωσσα.

Θα εξεταστούν ανά κεφάλαιο:

- Γλώσσα και ομιλία
- Διγλωσσία
- Μεθοδολογία έρευνας
- Στατιστικά στοιχεία έρευνας
- Συζήτηση για τα ερευνητικά αποτελέσματα
- Περιορισμοί έρευνας.

# 1. ΓΛΩΣΣΑ: ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑ

## Εισαγωγή

Η ικανότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί και να συναλλάσσεται με τους άλλους αποτελεί το ουσιαστικό υπόβαθρο για την κατάκτηση της γλώσσας. Η επικοινωνία ξεκινά από τη γέννηση του παιδιού και εξελίσσεται περνώντας από συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης που οδηγούν στην κατάκτηση του προφορικού λόγου και στην συνέχεια στην κατάκτηση του γραπτού λόγου. Πολύ συχνά οι γονείς και οι ασχολούμενοι με την εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες σε αυτόν το τομέα αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως αυτόνομη και τελείως ανεξάρτητη ικανότητα με αποτέλεσμα να μη γίνεται και η κατάλληλη αντιμετώπιση.

Παρακάτω, επιχειρείται η αποσαφήνιση των όρων που χρησιμοποιούμε σε σχέση με τη γλώσσα και την ομιλία, και δίνεται μια σε βάθος ανάλυση του κάθε όρου, στη συνέχεια περιγράφεται η φυσιολογική ανάπτυξη της γλώσσας και τέλος παρατίθενται οι βασικότερες διαταραχές επικοινωνίας.

### 1.1. Γλώσσα

Στη σφαίρα της κλινικής γλωσσολογίας που το ενδιαφέρον εστιάζεται στο τι ακριβώς μαθαίνουν τα παιδιά για τη γλώσσα τους αφενός, αλλά και αφετέρου πώς μπορούν να βοηθηθούν εκείνα που παρουσιάζουν δυσκολίες, η γλώσσα ορίζεται ως ένα «σύστημα, με το οποίο οι γνώσεις που έχουμε για τον κόσμο γύρω μας αναπαρίστανται μέσω ενός συμβατικού κώδικα αποτελούμενο από αυθαίρετα σημεία με στόχο την επικοινωνία»(Bloom& Lahey, 1978)

Εάν δεν προσθέσουμε νόημα στην ομιλία τότε οι ήχοι της δεν είναι παρά μόνο γρυλίσματα κραυγές ή χωρίς νόημα σειρές ήχων. Η σχέση μεταξύ των μεμονωμένων ήχων, των μονάδων εννοιών και ο συνδυασμός αυτών των μονάδων, καθορίζεται από τους κανόνες της γλώσσας. Ως γλώσσα μπορεί να ορισθεί “ο κοινωνικά αποδεκτός κώδικας ή ένα συμβατικό σύστημα αναπαράστασης εννοιών με την χρησιμοποίηση αυθαίρετων συμβόλων και κανόνων που διέπουν το συνδυασμό αυτών των συμβόλων. Κάθε γλώσσα έχει τα δικά της σύμβολα και τους κανόνες συνδυασμού τους. Οι διάλεκτοι είναι υποκατηγορίες της μητέρας γλώσσας που χρησιμοποιούν παρόμοιους αλλά όχι ίδιους κανόνες” (Τριανταφύλλου, 2003)

Κάθε γλώσσα είναι ένα μοναδικό όχημα για τη σκέψη. Όταν χάνεται μια γλώσσα χάνεται και ένα ουσιαστικό μέρος του ανθρώπινου ιστού. Ένας πολιτισμός χιλιάδων ετών πεθαίνει με τη γλώσσα. Η μελέτη των γλωσσών που έχουν πεθάνει μας δίνει την ευκαιρία να ξεκλειδώσουμε τα μυστικά για παγκόσμια στοιχεία των γλωσσών ή για την προέλευση των γλωσσών και τη φύση της σκέψης.

Παρόλο που όλες οι γλώσσες μπορούν να μεταβιβάζονται μέσω της ομιλίας, η ομιλία δεν είναι ένα ουσιαστικό στοιχείο της γλώσσας. Οι νοηματικές γλώσσες δεν είναι η οπτικοποίηση της προφορικής γλώσσας. Είναι μια ξεχωριστή γλώσσα με τους δικούς της κανόνες. Η Γλώσσα είναι ένα σύνθετο και δυναμικό σύστημα συμβατικών συμβόλων που χρησιμοποιείται για τη σκέψη και την επικοινωνία

Η γλώσσα αναδύεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιεχόμενο. Η εκμάθηση της γλώσσας και η χρήση της καθορίζεται από βιολογικούς, γνωστικούς, ψυχοκοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. (Καραντάνος, 2003)

## 1.2. Λόγος

Λόγος είναι η γλώσσα ως εσωτερικό σύστημα. Συγκεκριμένα ως Λόγος ορίζεται «ένα ενιαίο, αυτοτελές και ομοιογενές κωδικοποιημένο σύστημα που χαρακτηρίζει τη δομή μιας φυσικής γλώσσας», μέσω του οποίου ο άνθρωπος, σε αντίθεση με τα ζώα, έχει την ικανότητα να επικοινωνεί με τη γλώσσα σε όλες τις μορφές – προφορικά και γραπτά (Μπαμπινιώτης, 1998)

Επίσης εννοούμε «την απόδοση ιδεών και ψυχο-πνευματικών εννοιών με τη χρήση της φωνής» (Μπαμπινιώτης, 1998). Ο λόγος αποτελεί την κύρια έκφραση της ανθρώπινης επικοινωνίας μέσω της οποίας οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις, οι απόψεις, οι πληροφορίες, μπορούν να βιωθούν, να εξηγηθούν και να μοιραστούν με τους συνομιλητές μας (Πρώιου, 2003).

Η ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας, επιτελείται μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο και βασίζεται σε σχέσεις αλληλεπίδρασης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το παιδί εκδηλώνει την επικοινωνιακή του πρόθεση, αναπτύσσει κοινά σημεία αναφοράς και διευρύνει σιγά-σιγά τις γλωσσικές του δεξιότητες.

Η ανάπτυξη του λόγου είναι μια πολύπλοκη, προοδευτική διαδικασία που έχει σχέση με τη λειτουργία των φωνητικών οργάνων και την απαρτίωση αυτής της λειτουργίας στον εγκέφαλο, την ικανοποιητική ποιότητα και ποσότητα των λεκτικών ερεθισμάτων που προέρχονται από το περιβάλλον και τη συναισθηματική σταθερότητα.

Η διαδρομή αυτή οδηγεί το παιδί από το στάδιο της προ- λεκτικής επικοινωνίας στην κατάκτηση όλων των πτυχών της γλώσσας (φωνολογικής, γραμματικής, συντακτικής, σημασιολογικής, πραγματολογικής). Όταν ένα παιδί γεννηθεί σωματικά υγιές, οι δύο τελευταίοι παράγοντες αποκτούν καθοριστική σημασία για την ανάπτυξη του λόγου.

Στην περίπτωση που το παιδί παρουσιάζει οργανικό πρόβλημα (λ.χ. απώλεια ακοής), χαμηλό νοητικό δυναμικό, κοινωνική / συναισθηματική διαταραχή ή ειδικό γλωσσικό πρόβλημα, εμφανίζονται διαταραχές λόγου- ομιλίας –επικοινωνίας ( Πρώιου, 2003).

### 1.2.1. Τα υποσυστήματα του λόγου

Ο λόγος αποτελείται από 5 υποσυστήματα(επίπεδα γλωσσικής ανάπτυξης):

- **τη φωνολογία:** που αναφέρεται στην οργάνωση και στον τρόπο σύνδεσης των επιλεγμένων ήχων της συγκεκριμένης γλώσσας.
- **τη μορφολογία:** που αναφέρεται στα μορφήματα μιας γλώσσας και τον τρόπο με τον οποίο προσδίδουν νόημα στις λέξεις
- **το συντακτικό:** που αναφέρεται στον τρόπο σύνδεσης των λέξεων μεταξύ τους ώστε να διαμορφώνονται κατανοητές προτάσεις.
- **τη σημασιολογία:** που αναφέρεται στη σημασία των λέξεων αλλά και στη σημασιολογική σύνδεση των λέξεων
- **την πραγματολογία:** που αναφέρεται στις λειτουργίες της γλώσσας καθώς και στους κανόνες που διέπουν τη συνομιλία.



### 1.2.1.1. Φωνολογική ανάπτυξη

Η φωνολογική ανάπτυξη αποτελεί έναν αρκετά μελετημένο τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης. Πριν καν την ανάπτυξη της ίδιας της ψυχογλωσσολογίας και με αφορμή τη γλωσσολογική θεωρία της φωνολογίας που προτάθηκε από τη Σχολή της Πράγας κατά το μεσοπόλεμο, διαθέταμε ήδη και μια θεωρία της φωνολογικής ανάπτυξης. Σήμερα, οι εμπειρικές περιγραφές της φωνολογικής ανάπτυξης είναι ιδιαίτερα πλούσιες και, παρά τις επιμέρους ενδιαφέρουσες διαφωνίες, διαφαίνεται μια γενική ομοφωνία ως προς τη θεωρητική ερμηνεία αυτής της ανάπτυξης. Σε γενικές γραμμές, η υπόθεση περί εγγενών ικανοτήτων στη μάθηση της γλώσσας αναδεικνύεται εδώ ιδιαίτερα ισχυρή. (Κατή, 1991)

Η κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος μιας γλώσσας σημαίνει και εκμάθηση των στοιχειωδών φωνολογικών μονάδων -δηλαδή των φωνημάτων- αλλά και των πιθανών συνδυασμών τους -δηλαδή των φωνολογικών κανόνων. Κάθε γλώσσα έχει δικά της φωνήματα και κανόνες. Οι διαφορές και οι ομοιότητες ανάμεσα στις γλώσσες δε φαίνεται, ωστόσο, να είναι τυχαίες. Μερικά φωνήματα και μερικοί κανόνες είναι αφενός πιο καθολικοί στις γλώσσες του κόσμου και αφετέρου φαίνεται πως εμφανίζονται νωρίτερα στην παιδική γλώσσα. Το τι είναι περισσότερο ή λιγότερο καθολικό φαίνεται να καθορίζεται και από τις ανατομικές ιδιομορφίες της ανθρώπινης άρθρωσης αλλά και από γενικές αρχές οργάνωσης των γλωσσικών συστημάτων. Επομένως, κάποιες καθολικές εγγενείς αρχές φαίνεται πως καθορίζουν το τι είναι πιο συχνό καθώς και πιο πρώιμο στην ανάπτυξη. Το γεγονός ότι ακόμη και κωφά παιδιά, που δε δέχτηκαν ποτέ γλωσσικά ερεθίσματα, δείχνουν μια καταρχήν ίδια με τα φυσιολογικά παιδιά πορεία παραγωγής γλωσσικών ήχων είναι μια ακόμη μαρτυρία της λειτουργίας εγγενών παραγόντων.

Η μελέτη της φωνολογικής ανάπτυξης καταπιάνεται καταρχήν με το πώς τα παιδιά αναγνωρίζουν τα φωνήματα της γλώσσας τους, ιδιαίτερα γιατί τα φωνήματα δεν προφέρονται ποτέ από μόνα τους, αλλά μέσα σε ευρύτερα σύνολα, που είναι οι λέξεις. Η δυσκολία έγκειται στο ότι ένα φώνημα δεν ορίζεται με βάση τις ηχητικές του ιδιότητες, εφόσον διαφορετικοί ήχοι αντιπροσωπεύουν συχνά το ίδιο φώνημα καθώς και το αντίστροφο. Επειδή το φώνημα είναι η μικρότερη κατηγορία ήχων που η γλώσσα χρησιμοποιεί για να διαφοροποιήσει σημασίες, η αναγνώριση των φωνημάτων της μητρικής γλώσσας πρέπει να στηρίζεται πάντα και σε μια σημασιολογική ανάλυση αυτών που ακούγονται. Φαίνεται όμως, ότι κάθε παιδί γεννιέται ειδικά εφοδιασμένο για την ανάλυση των γλωσσικών εκφράσεων σε φωνήματα. Η ποικιλία των γλωσσικών ήχων είναι τεράστια και γι' αυτό σήμερα φαίνεται πειστική η ιδέα ότι λειτουργούμε με βάση κάποια διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά, που κατατάσσουν τους ήχους σε γενικές κατηγορίες (π.χ. άηχα και ηχηρά φωνήματα), για να μπορούμε να αντιμετωπίσουμε αυτή την ποικιλία. Βρέφη λίγων μόνον εβδομάδων μπορούν ήδη να διακρίνουν τους ήχους με βάση τέτοια χαρακτηριστικά. Και αυτή είναι σήμερα μια από αρκετές μελέτες που συνηγορούν υπέρ κάποιας βιολογικά προγραμματισμένης ανάλυσης των γλωσσικών ήχων από το βρέφος.

Κατά τη φωνολογική ανάπτυξη, παρατηρούνται ορισμένα καθολικά φαινόμενα, πέρα από ατομικές και διαγλωσσικές διαφορές. Καταρχήν, η σειρά εμφάνισης των φωνημάτων φαίνεται ότι μπορεί να προβλεφτεί σε όλες τις γλώσσες, με βάση ιδιότητες του φωνολογικού συστήματος. Αρκετά φωνήματα παράγονται πριν καν την εμφάνιση της πρώτης λέξης. Το βάβισμα, που παρατηρείται γύρω στο δεύτερο εξάμηνο της ζωής, είναι ένα παιχνίδι με την εκφορά διάφορων συλλαβών (π.χ. ανανά, παπούκι), δηλαδή με συνδυασμούς φωνημάτων. Η σειρά εμφάνισης των φωνημάτων φαίνεται πως καθορίζεται, σύμφωνα με την πιο σημαντική θεωρία της φωνολογικής ανάπτυξης, που προτάθηκε από τον Jakobson, από δύο αρχές. Μια αρχή είναι η προτίμηση για συνδυασμούς ήχων που είναι όσο το δυνατόν πιο διαφορετικοί. Έτσι, οι πρώτες φωνολογικές εκφορές αποτελούνται από συνδυασμούς των αντιθετικών ήχων που είναι τα φωνήεντα και τα σύμφωνα. Τα πρώτα σύμφωνα υποτίθεται πως είναι οι τρεις πιο διαφορετικές κατηγορίες των ουρανικών, χειλικών και ακρογλωσσικών. Ακόμη, τη σειρά εμφάνισης καθορίζει και η περιπλοκότητα του φωνήματος, με βάση τα λεγόμενα

διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, πιο απλά σύμφωνα θεωρούνται τα λεγόμενα στιγμικά (π.χ. π, κ) σε αντίθεση με τα λεγόμενα εξακολουθητικά (π.χ. φ, χ), εφόσον στην πρώτη περίπτωση έχουμε πλήρη παρεμπόδιση της εκροής του αέρα από τους πνεύμονες -τρόπο άρθρωσης που θεωρείται πιο φυσικός για την παραγωγή των συμφώνων.

Ακόμη, οι εκφορές των παιδιών χαρακτηρίζονται από λάθη, τα λάθη φαίνεται, ωστόσο, ότι δεν είναι τυχαία, αλλά ακολουθούν κάποιες φυσικές τάσεις σε όλες τις γλώσσες. Χαρακτηριστική είναι η προτίμηση για απλές συλλαβές με τη δομή σύμφωνο-φωνήεν, έτσι, ώστε η σκάλα να γίνεται *κάλα*, το τρένο *τερένο*, και η αυτήν *αυτήνη*. Επίσης, χαρακτηριστικό φαινόμενο είναι η προτίμηση για αρμονία συμφώνων ή φωνηέντων, μέσα από την αφομοίωσή τους: αντί για *δαγκώσει* έχουμε *δαγκάσει* και *γκαγκάσει*. Βρίσκουμε ακόμη προτίμηση για τα χειλικά και ηχηρά σύμφωνα στην αρχή της λέξης: έτσι, το κουμπί γίνεται *μπουκί*. Οι φυσικές προτιμήσεις, λοιπόν, για ορισμένες φωνολογικές εκφορές οδηγούν τα παιδιά σε μια αναδιοργάνωση του φωνολογικού συστήματος της μητρικής γλώσσας και ανοίγουν συχνά το δρόμο και για ιστορικές αλλαγές.

Τέλος, παρατηρείται και στη φωνολογία ένα γνωστό φαινόμενο της ανάπτυξης της γλώσσας. Όταν κατακτιέται ένα πιο δύσκολο φώνημα, μπορεί για ένα διάστημα να εκτοπίσει ένα πιο απλό συγγενικό. Έτσι, με την κατάκτηση του πιο δύσκολου εξακολουθητικού συμφώνου /ð/, μπορεί να έχουμε χρήση του και στη θέση του πιο απλού στιγμικού /t/: σπίδι αντί για σπίτι. Η κατάκτηση, πάντως, της φωνολογίας της μητρικής γλώσσας φαίνεται πως ολοκληρώνεται γύρω στο τέλος της προσχολικής ηλικίας, όταν έχουν πλέον κατακτηθεί και τα πιο σύνθετα φωνήματα, όπως το /r/. (Κατή, 1991)

#### **1.2.1.1.1. Ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος**

Παράλληλα με τη γενικότερη ανάπτυξη στη γλώσσα, γύρω στα 2 του χρόνια το παιδί αρχίζει να κατακτά και να μορφοποιεί σταδιακά το φωνολογικό του σύστημα. Δηλαδή να αντιλαμβάνεται πως λειτουργούν οι επιλεγμένοι ήχοι της γλώσσας που ακούει από το περιβάλλον του και να μπορεί να τους χρησιμοποιεί σωστά καθώς αναπτύσσεται και νευρολογικά. Η ανάπτυξη περνάει από συγκεκριμένα στάδια. Το παιδί στην προσπάθειά του να στοχεύσει στην ενήλικη μορφή του συστήματος, αναπτύσσει στρατηγικές απλούστευσης τόσο στο επίπεδο του φωνήματος όσο και στο επίπεδο της συλλαβής, τις οποίες σταδιακά εγκαταλείπει καθώς ωριμάζει νευρομυϊκά. Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας που διεξήγαγε ο Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών ο τρόπος και ο ρυθμός κατάκτησης του φωνολογικού συστήματος για τα Ελληνόπουλα ακολουθεί την παρακάτω διαδικασία:

Πίνακας 1.2.

Πίνακας Πανελληνίου Συλλόγου Λογοθεραπευτών(Π.Σ.Λ.)

**ΣΤΑΔΙΑ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ**

**ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗΣ**

				ΔΟΜΙΚΕΣ	ΣΥΣΤΗΜΙΚΕΣ
ΣΤΑΔΙΟ I (2.6-3.0)	m	(n)	ɲ	- Απλοποίηση συμπλεγμάτων συμφώνων - Πτώση φωνήματος ή συμπλεγμάτων συμφώνων - Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής - Αρμονία - Μετάθεση - Μετακίνηση	- Εμπροσθοποίηση - Οπισθοποίηση - Στεγμοποίηση
	p b	t (d)	c ʃ k g		
	(f) (v)		(ç)(ʝ) (x)(ɣ)		
		(l)	(ʎ)		
ΣΤΑΔΙΟ II (3.0-3.6)	m	n	ɲ	- Πτώση συλλαβής - Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής - Αρμονία - Μετάθεση - Μετακίνηση - Απλοποίηση συμπλεγμάτων συμφώνων	- Στεγμοποίηση
	p b	t d	c ʃ k g		
	(f) v	(θ) (ð) (s) (z)	ç ʝ x γ		
		(ts)(dz)			
ΣΤΑΔΙΟ III (3.6-4.0)	m	n	ɲ	- Πτώση συλλαβής - Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής - Μετάθεση - Μετακίνηση - Εμφάνιση ορισμένων συμπλεγμάτων συμφώνων ειδικά από τα συμπλέγματα με /r/	
	p b	t d	c ʃ k g		
	f v	(θ) (ð) s z	ç ʝ x γ		
		(ts)(dz)			
ΣΤΑΔΙΟ IV (4.0-4.6)	m	n	ɲ	- Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής μέσα στη λέξη - Εμφάνιση συμπλεγμάτων σφραγισό + /r/	
	p b	t d	c ʃ k g		
	f v	θ ð s z	ç ʝ x γ		
		(ts)(dz)			
ΣΤΑΔΙΟ V (4.6-5.0)	m	n	ɲ	- Πτώση φωνημάτων κλειστής συλλαβής μέσα στη λέξη - Εμφάνιση συμπλεγμάτων συμφώνων εξακολουθητικό + /r/	
	p b	t d	c ʃ k g		
	f v	θ ð s z	ç ʝ x γ		
		ts dz			
ΣΤΑΔΙΟ VI (5.0-5.6)	m	n	ɲ	- Πτώση φωνημάτων κλειστής συλλαβής μέσα στη λέξη - Εμφάνιση συμπλεγμάτων συμφώνων με 3 σύμφωνα	
	p b	t d	c ʃ k g		
	f v	θ ð s z	ç ʝ x γ		
		ts dz			
ΣΤΑΔΙΟ VII (5.6-6.0)	m	n	ɲ	- Κατάκτηση συμπλεγμάτων συμφώνων με 3 σύμφωνα ειδικά /rç/ στην ΑΣΑΛ	
	p b	t d	c ʃ k g		
	f v	θ ð s z	ç ʝ x γ		
		ts dz			
	l	r	ʎ		

**1.2.1.1.2. Φωνολογική Ενημερότητα**

Φωνολογική ενημερότητα είναι η συνειδητή διάκριση και 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. Φωνολογική ενημερότητα δεν είναι μόνο η διάκριση των φωνημάτων μέσα στη λέξη, αλλά και η αντίληψη των σχέσεων μεταξύ τους (π.χ το σύμπλεγμα /σπ/ αποτελείται από δύο φωνήματα /σ/ και /π/), η αντίληψη της ομοιοκαταληξίας (π.χ *λεμόνι / τιμόνι*) καθώς επίσης και ο συνειδητός χειρισμός τους μέσα στη λέξη για τη δημιουργία νέων λέξεων (π.χ αλλαγή της θέσης των φωνημάτων /Πράγα/ - /Πάργα/). (Κωτσοπούλου,2007)

Το άτομο που έχει αναπτυγμένη φωνολογική ενημερότητα μπορεί:

- να αναλύει προτάσεις σε λέξεις
- να αναλύει λέξεις σε συλλαβές
- να συνθέτει συλλαβές με σκοπό το σχηματισμό λέξεων
- να αντιλαμβάνεται την ομοιοκαταληξία και την ομοηχία των λέξεων που ακούει
- να κάνει διάφορους χειρισμούς, σαν να παίζει με τις συλλαβές των λέξεων που ακούει, όπως για παράδειγμα να αφαιρεί μια ή περισσότερες συλλαβές από μια λέξη, να προσθέτει άλλες που δεν υπάρχουν, να αντιστρέφει μεταξύ τους κάποιες συλλαβές ή φωνήματα.

Έλλειμμα σε λειτουργίες της φωνολογίας, όπως συμβαίνει στα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές αυξάνει τον κίνδυνο για δυσκολίες στην ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία. Παιδιά με φτωχή φωνολογική ενημερότητα έχουν λανθασμένο ή ανώριμο σύστημα επεξεργασίας ήχων. Ως συνέπεια δεν έχουν γερά θεμέλια για την ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης και αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Πιο συγκεκριμένα:

- παραλείπουν, προσθέτουν ή αντιμεταθέτουν τα γράμματα ή συλλαβές
- δυσκολεύονται στην ανάγνωση άγνωστων λέξεων
- δεν μπορούν να συμπληρώσουν σωστά τις ασκήσεις που απαιτούν να συνδυάσουν διαφορετικούς ήχους
- δεν μπορούν να συμπληρώσουν σωστά τα φωνήματα στις δραστηριότητες αντικατάστασης (π.χ. να αλλάξει το /λ/ στη λέξη άλλο με το /μ/ και να γίνει η λέξη άμμος)
- έχουν δυσκολίες να εντοπίσουν από πόσες συλλαβές αποτελείται η λέξη
- έχουν δυσκολία στη διάκριση ομοιοκαταληξίας που οδηγεί στη λανθασμένη ορθογραφία των καταλήξεων. (Κωτσοπούλου:2008)

### 1.2.2. Μορφολογική ανάπτυξη

Μέρος των γλωσσικών ικανοτήτων που κάθε παιδί αποκτά είναι και η γνώση της μορφολογικής γραμματικής. Πρόκειται για την κατάκτηση των στοιχειωδών μονάδων της γραμματικής που είναι μικρότερες από τη λέξη -τα μορφήματα δηλαδή- καθώς και των κανόνων που καθορίζουν τους επιτρεπτούς συνδυασμούς των μορφημάτων για να σχηματιστούν λέξεις. Με πιο απλά λόγια, συγκαταλέγονται εδώ οι γνώσεις για τις γραμματικές κλίσεις των μερών του λόγου (π.χ. πτώσεις, χρόνοι) αλλά και οι γνώσεις για τους τρόπους με τους οποίους επιμέρους συνθετικά της λέξης μπορούν να χρησιμοποιηθούν παραγωγικά (π.χ. το στερητικό α-). (Κατή, 1989)

Η μελέτη της μορφολογικής ανάπτυξης έχει διαδραματίσει έναν καταλυτικό ρόλο στη θεωρία της κατάκτησης της γλώσσας. Αυτό έχει μάλλον συμβεί γιατί η μορφολογική γραμματική έχει μια ιδιαίτερη δομή, που επιτρέπει πιο εύκολα την εμπειρική καταγραφή της ανάπτυξης της αλλά και τη θεωρητική ερμηνεία αυτής. Οι κανόνες για τις γραμματικές κλίσεις των μερών του λόγου χαρακτηρίζονται συχνά από λεξικές εξαιρέσεις -όπως είναι τα ανώμαλα ρήματα- ή από την παράλληλη ισχύ περισσότερων και λιγότερων γενικών κανόνων -όπως είναι ο σχηματισμός μιας γραμματικής πτώσης με διάφορες καταλήξεις.

Τα γλωσσικά λάθη των παιδιών, τα οποία είναι στην ουσία αναδιοργανώσεις του μορφολογικού συστήματος, υποδεικνύουν, καταρχήν, ότι η μάθηση της γλώσσας δε στηρίζεται στη μίμηση αλλά στη λειτουργία νοητικών κανόνων. Η ομαλοποίηση ανώμαλων ρημάτων -όπως το ελληνικό έξερε αντί για ήξερε- μαρτυρεί την εξαγωγή και εφαρμογή ενός κανόνα για το σχηματισμό ρημάτων στους παρελθοντικούς χρόνους. Το γεγονός ότι τα παιδιά λειτουργούν με βάση κανόνες είχε άλλωστε αποδειχτεί σε μια πειραματική μελέτη [...], που έμεινε ιστορική για την ψυχολογία, μιας και τα παιδιά σχημάτισαν τον πληθυντικό ανύπαρκτων ουσιαστικών που επινοήθηκαν για χάρη της μελέτης -δηλαδή, λέξεων που δεν

είχαν ποτέ ακούσει και συνεπώς δεν μπορούσαν να μιμηθούν.

Τα λάθη φανερώνουν, επιπλέον, αρκετά για τη φύση των γραμματικών αναλύσεων που επιχειρούν τα παιδιά. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι αναδιοργανώσεις του μορφολογικού συστήματος είναι πολύπλοκες, υποδεικνύοντας ότι το παιδί επιδίδεται σε σχετικά αφηρημένες αναλύσεις της γραμματικής. Για παράδειγμα, η εξίσωση των καταλήξεων αιτιατικής-ονομαστικής πληθυντικού -όπως στο οι κύβους- μαρτυρεί ότι το παιδί έχει καταγράψει ότι τα τριτόκλιτα στον πληθυντικό ουσιαστικά αποτελούν στην ελληνική μια εξαίρεση, και συμμορφώνει τα ουσιαστικά σε -ος στο γενικότερο σχήμα κλίσης.

Σε γενικές γραμμές, η ανάπτυξη της μορφολογίας είναι αρκετά μελετημένη σε πολλές γλώσσες, αν και τα πρώτα πορίσματα για την ανάπτυξη της προήλθαν δυστυχώς από την αγγλική -μια γλώσσα με φτωχή μορφολογία, που λίγο μπορεί να προσφέρει σε αυτό τον τομέα. Φαίνεται, όμως ότι η πορεία μάθησης είναι διαφορετική σε γλώσσες με πολύπλοκη μορφολογία -όπως η ελληνική- από ότι σε γλώσσες με περιορισμένη μορφολογική γραμματική -όπως η αγγλική. Στην τελευταία περίπτωση, παρατηρείται μια τάση να απουσιάζουν τα μορφήματα από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της γλώσσας. Για παράδειγμα, στην αγγλική, απουσιάζουν καταρχήν οι καταλήξεις των ρημάτων παρελθοντικού χρόνου ή οι καταλήξεις του πληθυντικού των ουσιαστικών και δίνονται συνήθως από το παιδί οι βασικοί άκλιτοι τύποι του ενεστώτα ή του ενικού. Σε γλώσσες με πλούσια και συνθετική μορφολογία, το σύνηθες είναι οι διάφοροι γραμματικοί τύποι των ουσιαστικών, ρημάτων και άλλων κατηγοριών της γραμματικής που κλίνονται να δίνονται εξαρχής. Αυτό φαίνεται ότι συμβαίνει όχι μόνο γιατί υπάρχει πληθώρα κλιτικών τύπων που το παιδί συσχετίζει με διαφορετικές περιστάσεις και σημασίες, αλλά και γιατί είναι δύσκολη η κατάτμηση των λέξεων σε μορφήματα, έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένας βασικός άκλιτος τύπος. Σε γενικές γραμμές, πάντως, και οι δύο στρατηγικές -άψογη απομνημόνευση των κλιτικών τύπων αλλά και μορφολογική απλοποίησή τους- παρατηρούνται σε όλες τις γλώσσες. Η διαφορά έγκειται στη στρατηγική που επικρατεί. Ακόμη και στην αγγλική, τα ανώμαλα ρήματα συχνά δίνονται αυτούσια και δεν απλοποιούνται (ακούμε και took αλλά και taked). Ακόμη και στην ελληνική, απλοποίηση παρατηρείται σε αρκετές περιπτώσεις, όπως στη μετάπλαση παθητικών τύπων του ρήματος σε ενεργητικούς (πλένει αντί για πλένεται).

Το ενδιαφέρον είναι ότι η σύνθετη μορφολογική γραμματική γλωσσών, όπως η εβραϊκή, μαθαίνεται πολύ νωρίς και άψογα. Και γι' αυτό, την τελευταία δεκαετία, ακούγονται όλο και πιο συχνά προτάσεις που επαναφέρουν στο προσκήνιο την ιδέα μιας εγγενούς ικανότητας για τη μάθηση της γλώσσας. Η ανάλυση και κατάκτηση εκμέρους του παιδιού σύνθετων μορφολογικών συστημάτων -όπως του ελληνικού και εβραϊκού ρήματος- μας οδηγούν στο να υποθέσουμε ιδιαίτερες ικανότητες γραμματικής κατάτμησης των λέξεων πολύ νωρίς.

Σε ένα δεύτερο στάδιο ανάπτυξης, όταν έχει προχωρήσει η μορφολογική ανάλυση, παρατηρούμε ότι το παιδί υπερχρησιμοποιεί κανόνες που έχει ανακαλύψει και σε περιπτώσεις εξαιρέσεων ή λιγότερο συχνών κανόνων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της δεύτερης περίπτωσης είναι η γενική χρήση της κατάληξης -ες του πληθυντικού -που είναι η πιο συχνή αρσενικών/θηλυκών- και στα ουσιαστικά που απαιτούν την κατάληξη -οι (π.χ. οι λύκες). Τρίτο στάδιο αποτελεί συχνά η ανακάλυψη των λιγότερο γενικών κανόνων και η υπεργενίκευσή τους, σε σημείο που τα παιδιά να λανθάνουν πλέον με τύπους που έως τότε δίνονταν σωστά (π.χ. η ανακάλυψη της κατάληξης -οι μας δίνει αργότερα τύπους όπως οι άντροι).

Η μελέτη της μορφολογικής ανάπτυξης φαίνεται πως έχει ακόμη μια ιδιαίτερη σημασία για τη θεωρία της γλώσσας, μιας και τα έως τώρα πορίσματα υποδεικνύουν μια ταύτιση ανάμεσα στη χρονική σειρά εμφάνισης των μορφημάτων στην παιδική γλώσσα και στη σχετική καθολικότητά τους στις γλώσσες του κόσμου. Στο ρήμα παρατηρούμε την εξής σειρά εμφάνισης των μορφολογικών κατηγοριών: τροπικότητα (διάκριση εγκλίσεων), ρηματική όψη (διάκριση ενεστωτικού-αοριστικού θέματος), χρόνος, πρόσωπο, αριθμός. (Κατή, 1992)

### 1.2.3. Συντακτική ανάπτυξη

Η συντακτική ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού αναφέρεται στη διαδικασία απόκτησης των αρχών δομής των λεξικών στοιχείων της γλώσσας. Στη μελέτη αυτού του τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, κυρίως με τις έρευνες των N. Chomsky, D. Mc Neill & R. Brown(1965)

Στόχος των μελετών που θέλησαν να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν την εξέλιξη του γραμματικού συστήματος κατά την παιδική ηλικία ήταν πάντα να ανακαλύψουν τις νοητικές κατηγορίες και τους κανόνες της γραμματικής που αποτελούν τη βάση για τις συγκεκριμένες γλωσσικές εκφράσεις κάθε παιδιού, σε κάθε γλώσσα και χρονική στιγμή της εξέλιξης.

Αυτό που άλλαξε από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, όταν είχαμε τις πρώτες μεγάλες εμπειρικές μελέτες, ήταν το είδος των κατηγοριών και κανόνων, που οι ερευνητές υπέθεταν ότι τα παιδιά είχαν κατακτήσει σε διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους. Και οι υποθέσεις αυτές ήταν κυρίως απόρροια των εκάστοτε εξελίξεων στη γλωσσολογική θεωρία.

Μια κλασική πλέον φάση της έρευνας, κατά τη δεκαετία του 60, ήταν η δόμηση γραμματικών συστημάτων για την παιδική γλώσσα με βάση συγκεκριμένα εμπειρικά δεδομένα, που ήταν, συνήθως, ηχογραφημένο υλικό από τη διαχρονική παρατήρηση λίγων παιδιών.

Κλασική θεωρείται σήμερα η πρόταση του Braine(1988) για την "αξονική γραμματική", η οποία δεν είχε ακόμη σχέση με τη θεωρία της "μετασχηματιστικής γραμματικής" (ΜΓ). Η υπόθεση ήθελε τα παιδιά, στην περίοδο των δίλεξων κυρίως προτάσεων ή στην αρχή της γλωσσικής τους ανάπτυξης, να λειτουργούν με βάση δύο κατηγορίες λέξεων που μπορούσαν να συνδυάζονται με συγκεκριμένους μόνον τρόπους. Πρόκειται, στην ουσία, για μια απλή εκδοχή μιας "φραστικής γραμματικής". Αξονικές θεωρήθηκαν οι λίγες λέξεις που επαναλαμβάνονται συχνά (π.χ. όχι, κι άλλο, πάει) και που δεν μπορούν να συνδυαστούν μεταξύ τους για να σχηματίσουν πρόταση. Ανοιχτές θεωρήθηκε το ευρύ φάσμα λέξεων (κυρίως ουσιαστικά), που μεταξύ τους ή μαζί με αξονική λέξη μπορούν να σχηματίσουν πρόταση. Η υπόθεση αυτή θεωρήθηκε γρήγορα ανεπαρκής.

Σύντομα, κυριάρχησαν περιγραφές των γνώσεων του παιδιού βασισμένες στη ΜΓ. Η μετασχηματιστική πολυπλοκότητα των δομών εθεωρείτο επιπλέον ως η κύρια ερμηνεία της χρονικής σειράς με την οποία τα παιδιά κατακτούν διαφορετικές γραμματικές δομές.

Το 1970, η Bloom έδειξε ότι η παιδική ομιλία δεν μπορούσε να συνεχίσει να περιγράφεται με βάση τις κατηγορίες της ΜΓ, η οποία είναι μια καθαρά συντακτική περιγραφή των ολοκληρωμένων και πολύπλοκων γνώσεων που έχουν οι ενήλικες, κι αυτό ανεξάρτητα από την εγκυρότητα της μετασχηματιστικής θεωρίας. Οι παιδικές εκφράσεις είναι απλοϊκές σε σχέση με αυτές των ενηλίκων, και φαίνεται πως στηρίζονται και σε διαφορετικές κατηγορίες και κανόνες. Συχνά, γίνονται κατανοητές μόνο από τους συμμετέχοντες σε ένα επεισόδιο επικοινωνίας, οι οποίοι έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες για το όλο φυσικό, κοινωνικό και γλωσσικό πλαίσιο. Άλλωστε, στην παιδική γλώσσα συμβαίνει συχνά ίδιες δομές να έχουν διαφορετικό νόημα (π.χ. μαμά κάλτσα = η κάλτσα της μαμάς, η μαμά έχει την κάλτσα κλπ.). Αυτή η αναγκαστική εξέταση της σημασίας, που οφείλουν να κάνουν και οι ερευνητές, ονομάστηκε μέθοδος της "εμπλουτισμένης ερμηνείας" των παιδικών δομών και παρέμεινε κυρίαρχο παράδειγμα από εκεί κι ύστερα.

Σύντομα μετά, η επίδραση γλωσσολογικών θεωριών, όπως της γενετικής σημασιολογίας μαζί με τα πορίσματα της ψυχολογολογικής έρευνας που έβρισκε ανέφικτο το να αφήνει κανείς απέξω σημασιολογικές αναλύσεις, οδήγησε σε υποθέσεις για διαφορετικές γραμματικές. Το 1973, η Bowerman χρησιμοποίησε τις κατηγορίες της γραμματικής θεωρίας του Fillmore. Έτσι, αντί, π.χ., να ψάχνει για υποκείμενα -που είναι μια συντακτική κατηγορία- αναζήτησε δράστες -που είναι μια σημασιολογική κατηγορία- στις προτάσεις των παιδιών. Και βέβαια, στα πλαίσια αυτών των προσεγγίσεων, η κυρίαρχη θεωρητική ερμηνεία για τη χρονική σειρά εμφάνισης των γραμματικών δομών ήθελε υπεύθυνη τη σημασιολογική τους -και όχι τη

γραμματική τους- πολυπλοκότητα.

Στα μέσα της δεκαετίας του '70, η συγγραφή γραμματικών για την παιδική γλώσσα εγκαταλείφθηκε, ως ερευνητική τακτική, για διάφορους λόγους, μεταξύ των οποίων λειτούργησε και η στροφή της γλωσσολογίας προς την επικοινωνία. Για ένα μεγάλο διάστημα, κυριάρχησε η ιδέα ότι δεν ήταν ρεαλιστικό να αναμένουμε γραμματικές κατηγορίες στην παιδική γλώσσα, και ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια, μια και τέτοιες κατηγορίες είναι πολύπλοκες. Η πρόσφατη εμπειρική έρευνα, που επεκτείνεται και σε γλώσσες αρκετά διαφορετικές από την πολυμελετημένη αγγλική, υποστηρίζει όμως και πάλι ότι οι συντακτικές περιγραφές είναι οι πιο κατάλληλες, ακόμη και σε πρώιμα στάδια εξέλιξης. Κι αυτή η παρατήρηση έχει τεράστια θεωρητική σημασία, γιατί δείχνει πολύπλοκες γραμματικές γνώσεις να υπάρχουν πολύ νωρίς, γεγονός που φαίνεται εξηγήσιμο μόνο αν δεχτούμε την ιδέα προδεδομένων γνώσεων στο παιδί για τη δομή των ανθρώπινων γλωσσών. Όσον αφορά τώρα στην ίδια την πορεία ανάπτυξης της γραμματικής, φαινόμενο που ενδιαφέρει ένα ευρύτερο φάσμα επιστημόνων από αυτούς που καταπιάνονται με τη θεωρία της γλώσσας και της γνώσης, θα πρέπει να σημειώσουμε ορισμένα ευρύτερα συζητημένα στάδια της ανάπτυξης.

Πρόκειται για ένα αρχικό στάδιο του ολοφραστικού λόγου ή των μονόλεξων εκφράσεων, όπου με μία λέξη έχουμε συχνά τη δήλωση πιο πολύπλοκων σημασιών (π.χ. μαμά = έλα δω μαμά). Θεωρείται ότι το στάδιο αυτό δεν αφορά στη γραμματική, μια και δεν έχουμε ακόμη συνδυασμούς λέξεων. Το επόμενο στάδιο είναι ο τηλεγραφικός λόγος, που χαρακτηρίζει συνήθως τις δίλεξες και τρίλεξες λέξεις. Εδώ έχουμε συνήθως παράλειψη δετερευουσών γραμματικών κατηγοριών, όπως τα άρθρα (π.χ. μπαμπά έφυγε = ο μπαμπάς έφυγε).

Στη συνέχεια, παρατηρούμε έναν εμπλουτισμό των συντακτικών κατηγοριών (εμφανίζονται τα άρθρα και οι σύνδεσμοι, π.χ.), καθώς και των κανόνων που αφορούν στους συνδυασμούς των κατηγοριών (π.χ. σύνθετες προτάσεις όλων των ειδών). Φαίνεται ότι η βάση του γραμματικού συστήματος κατακτιέται πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας, αν και σπάνιοι και πολύπλοκοι κανόνες κατακτιούνται μάλλον αργότερα στη σχολική ηλικία. (Stein, 1992)

#### 1.2.4. Σημασιολογική ανάπτυξη

Η ανάπτυξη του σημασιολογικού τομέα της παιδικής γλώσσας αναφέρεται στη μάθηση του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας και πιστεύεται ότι ολοκληρώνεται, κατά το μεγαλύτερο μέρος της, στα 8 περίπου χρόνια της ηλικίας του παιδιού. Η πλήρης ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος περιλαμβάνει την ανάπτυξη πολλών επί μέρους τομέων, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι (Clark, 1992)

α. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου του παιδιού

β. Η απόκτηση της έννοιας που αντιστοιχεί στην κάθε λέξη

γ. Η συσχέτιση των εννοιών των λέξεων

δ. Η απόκτηση της σύνθετης διαδικασίας που καθορίζει τη δομή των εννοιών των λέξεων στην πρόταση.

Από όλους τους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης, η σημασιολογική είναι η λιγότερο μελετημένη εμπειρικά και κατανοητή θεωρητικά. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι δε διαθέτουμε μια ικανοποιητική θεωρία της σημασιολογίας. Το γεγονός, λοιπόν, ότι δε γνωρίζουμε πώς ακριβώς να περιγράψουμε το σημασιολογικό υπόστρωμα της γλώσσας- ή,

τουλάχιστον, δεν έχουμε εδώ τη σχετική ομοφωνία που παρατηρούμε στην περιγραφή άλλων τομέων της γλώσσας- δυσχεραίνει και την εμπειρική έρευνα αλλά και την απλή διασαφήνιση του τι έχει να μάθει το παιδί.

Ο όρος σημασιολογική ανάπτυξη έχει, πάντως, χρησιμοποιηθεί για να αναφερθεί αφενός, στην ανάπτυξη των γνώσεων για το λεξιλόγιο -ή λεξικό, όπως λέγεται στις γλωσσολογικές περιγραφές- μιας γλώσσας και αφετέρου, στην εκμάθηση των βασικών σημασιολογικών κατηγοριών της γραμματικής. Στην πρώτη περίπτωση, υποτίθεται ότι το παιδί μαθαίνει τις βασικές μονάδες του λεξικού καθώς και τους επιτρεπτούς συνδυασμούς αυτών των μονάδων για το σχηματισμό καινούριων λέξεων -ή λεξημάτων, όπως αποκαλούνται στη γλωσσολογική ορολογία. Οι βασικές μονάδες του λεξικού δεν αντιστοιχούν πάντα σε ό,τι κοινά αποκαλούμε λέξεις, αλλά και σε μονάδες μικρότερες από τις λέξεις, όπως τα αποκαλούμενα μορφήματα -ή τα κοινώς λεγόμενα συνθετικά των λέξεων- όπως η πρόθεση παρά και η κατάληξη -ω στη λέξη παραπλανώ, καθώς και μονάδες μεγαλύτερες από τις λέξεις, όπως η φράση έσπασε πλάκα. Ακόμη, τα λεξήματα μιας γλώσσας δεν είναι παντελώς ανεξάρτητες μονάδες, αλλά συγγενεύουν μεταξύ τους με διάφορους τρόπους. Αυτή η οργάνωση των λεξημάτων σε περισσότερο ή λιγότερο συγγενικές ομάδες αποτελεί, επίσης, μέρος των σημασιολογικών γνώσεων. Όσον αφορά, τώρα, τις σημασιολογικές κατηγορίες της γραμματικής, το παιδί υποτίθεται ότι μαθαίνει κατηγορίες λέξεων που χαρακτηρίζονται από κάποιο κοινό σημασιολογικό χαρακτηριστικό και που συνδυάζονται με συγκεκριμένους τρόπους με άλλες τέτοιες κατηγορίες. Για παράδειγμα, έχει αναφερθεί η γραμματική κατηγορία Δράστης ή η κατηγορία Πράξη. Δε συμφωνούν, ωστόσο, όλες οι θεωρίες της γραμματικής με την ιδέα ότι οι βασικές κατηγορίες της πρότασης είναι σημασιολογικής φύσης. Η κλασική, τουλάχιστον, εκδοχή της Μετασχηματιστικής Γραμματικής του Chomsky βλέπει μόνο συντακτικές κατηγορίες και σχέσεις, όπως Ρήμα ή Υποκείμενο. Κατά τη δεκαετία του 70, ωστόσο, αντίπαλες θεωρίες, όπως αυτή της Γενετικής Σημασιολογίας, μίλησαν για κατά βάση σημασιολογικές κατηγορίες της πρότασης. Οι ιδέες αυτές δεν είχαν ιδιαίτερη απήχηση στην ίδια τη γλωσσολογία, αλλά επηρέασαν σημαντικά την έρευνα για τη σημασιολογική ανάπτυξη στο παιδί.

Τα πρώτα χρόνια της εμπειρικής έρευνας, κυρίως κατά τη δεκαετία του 70, το ενδιαφέρον για τη σημασιολογική ανάπτυξη ήταν μέρος του ενδιαφέροντος για την εκμάθηση της γραμματικής εν γένει, και, πιο συγκεκριμένα, για τη δομή των προτάσεων. Διάφορες υποθέσεις κυκλοφόρησαν για τις σημασίες που εκφράζουν τα παιδιά με τις προτάσεις τους καθώς και για τις σημασιολογικές κατηγορίες που έχουν κατακτήσει σε διάφορα στάδια. Για παράδειγμα, ειπώθηκε ότι κατηγορίες, όπως Δράστης, καθώς και συνδυασμοί, όπως Δράστης-Πράξη, εμφανίζονται νωρίς. Τέτοιες περιγραφές συνηθίζονταν αρκετά στις αρχές της δεκαετίας του 70, όταν υπήρξε μια καταρχήν απογοήτευση ως προς τη δυνατότητα περιγραφής της παιδικής γλώσσας με βάση συντακτικές κατηγορίες. Αργότερα, ωστόσο, ειπώθηκε ότι και οι σημασιολογικές και οι συντακτικές περιγραφές ίσως ήταν εξίσου άστοχες. Και οι δύο κατηγορίες είναι εξαιρετικά αφηρημένες και διόλου σίγουρο ότι τα παιδιά κατέχουν σημασιολογικές κατηγορίες όπως Δράστης ή συντακτικές κατηγορίες όπως Ουσιαστικό νωρίς στην ανάπτυξή τους.

Πιο πρόσφατα, το ενδιαφέρον για τη σημασιολογική ανάπτυξη έχει επικεντρωθεί όλο και πιο πολύ στην εκμάθηση του λεξικού. Υπάρχει πλέον σωρεία παρατηρήσεων για την ανάπτυξη των γνώσεων του λεξικού και αρκετές απόπειρες θεωρητικής ερμηνείας διάφορων φαινομένων αυτής της ανάπτυξης. Η πιο δημοφιλής θεωρία της δεκαετίας του '70 ήταν αυτή των σημασιολογικών χαρακτηριστικών, η οποία ήθελε τις λέξεις καταταμημένες σε επιμέρους σημασίες με τρόπο που συγγενικές λέξεις να μπορούν να περιγραφούν ως μέρος ενός συστήματος σημασιών με παρόντα ή απόντα ορισμένα χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, ποσοτικά επίθετα, όπως μεγάλο-μικρό, ψηλό-κοντό, βαθύ-ρηχό κλπ., μπορούσαν να περιγραφούν με βάση τα χαρακτηριστικά +/-μέγεθος, +/-ύψος, +/-βάθος. Όσο πιο πολλά χαρακτηριστικά απαιτούνται για την περιγραφή μιας λέξης, τόσο αργότερα υποτίθεται ότι θα



μαθευτεί. Η θεωρία αυτή δεν μπόρεσε να εξηγήσει περισσότερες από λίγες ομάδες λέξεων και δεν είναι σήμερα αποδεκτή.

Εν γένει, η κατάκτηση των λεξημάτων είναι θεωρητικά ένα δύσκολο επίτευγμα. Οι σημασίες των λέξεων δεν έχουν απλές αντιστοιχίες με τις καταστάσεις του κόσμου. Αναφέρονται και σε αφηρημένες ιδέες αλλά και σε συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις ακόμη και χειροπιαστών αντικειμένων. Για παράδειγμα, τα μέρη του σώματος κατηγοριοποιούνται και ονομάζονται διαφορετικά σε διαφορετικές γλώσσες. Υπάρχουν λέξεις χωρίς σταθερή αναφορά, όπως οι δεικτικές αντωνυμίες εκείνο, και λέξεις χωρίς διόλου νόημα, όπως τα άρθρα. Η πολυσημία και η αμφισημία είναι επίσης συχνές. Το πρόβλημα του παιδιού είναι να συνδέσει τις λέξεις με την πραγματικότητα του κόσμου αλλά και να κατηγοριοποιήσει καταρχήν ή παράλληλα τον ίδιο τον κόσμο.

Τα τελευταία χρόνια κερδίζει έδαφος η ιδέα ότι ορισμένες κατηγοριοποιήσεις της εμπειρίας είναι βιολογικά προγραμματισμένες. Η εμπειρία μας είναι τόσο περίπλοκη και μπορεί να βιωθεί νοητικά με πολλούς τρόπους. Όμως παρατηρούνται ίδιες κατηγοριοποιήσεις σε ένα βαθμό σε όλα τα παιδιά και σε όλες τις γλώσσες. Την άποψη αυτή στηρίζει ιδιαίτερα η μελέτη όπου παρατηρήθηκε μια πορεία ανάπτυξης νοημάτων και λέξεων σε τυφλά παιδιά ίδια με αυτή των φυσιολογικών παιδιών, παρά τις προφανείς διαφορές ως προς την εμπειρία του κόσμου.

Υπάρχει, επίσης, σχετική ομοφωνία στην άποψη ότι ακόμη και οι λέξεις μιας γλώσσας -όπως, γενικότερα, η γραμματική- δε μαθαίνονται με βάση τη μίμηση και μόνο στοιχείων της ομιλίας που ακούει κάθε παιδί. Τα λάθη στις σημασίες των λέξεων αποδεικνύουν το δημιουργικό ρόλο του παιδιού στη διαδικασία μάθησης. Υπεργενικεύσεις, όπως η χρήση της λέξης μπάλα για όλα τα στρογγυλά αντικείμενα, και υπογενικεύσεις, όπως παπούτσια για ορισμένα μόνο είδη υποδημάτων, είναι συχνές. Η Carey ιδιαίτερα υποστηρίζει ότι το παιδί πρωτομαθαίνει τις λέξεις ως ένα σημασιολογικό όλο -χωρίς, βέβαια, η αναφορά της λέξης να συμπίπτει πάντα με αυτή των ενηλίκων. Όμως, παράλληλα, το παιδί επιδίδεται σε μια σημασιολογική ανάλυση των λέξεων. Καταγράφει ομοιότητες και διαφορές όλων των ειδών, σα να γνωρίζει ότι το λεξικό μιας γλώσσας είναι ένα οργανωμένο σύστημα σημασιών. Η ολοκλήρωση των γνώσεων για το λεξικό, φυσικά, αργεί, αλλά τα λάθη των παιδιών μαρτυρούν εξαρχής και την ανάλυση στην οποία επιδίδονται αλλά και τη δυνατότητά τους να δημιουργούν από νωρίς καινούριες λέξεις με βάση τους κανόνες της γλώσσας τους. Για παράδειγμα, έχουμε το νεολογισμό *καλία* αντί για αρετή σε αναλογία με τη λέξη *κακία*. Τα παιδιά δεν απομνημονεύουν απλώς μια λίστα από λέξεις. Κι αυτό φαίνεται ιδιαίτερα όταν λανθάνουν με συγγενικές λέξεις, όπως γράμματα-αριθμοί, χθες-αύριο, κλπ. Τέτοια λάθη μαρτυρούν καταρχήν οργάνωση των λεξημάτων σε συγγενικές τάξεις. (Κατή, 1992)

### 1.2.5. Πραγματολογική ανάπτυξη

Θα εξετάσουμε τώρα ένα πρώτο είδος γνώσεων που το παιδί πρέπει να λάβει υπόψη για να σχηματίσει την κατάλληλη έκφραση για τον επικοινωνιακό του σκοπό: γνώσεις για τη σχέση του φυσικού πλαισίου επικοινωνίας με την ίδια τη γλωσσική έκφραση, που συνήθως αποκαλούμε *πραγματολογικές*. (Κατή, 1992)

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι γλωσσικές εκφράσεις είναι διαφορετικές στις περιπτώσεις που το φυσικό πλαίσιο συντελεί στην κατανόηση του μηνύματος από ό,τι σε εκείνες όπου το φυσικό πλαίσιο απουσιάζει παντελώς. Στην πρώτη περίπτωση, το θέμα αναφοράς μπορεί να προσδιοριστεί με βάση γλωσσικά αλλά και εξωγλωσσικά στοιχεία, εφόσον είναι συνήθως άμεσα ορατό και μπορούμε ακόμη και να το δείξουμε. 'Ενα παιδί μπορεί π.χ. να πει, "εγώ το άφησα αυτό εκεί" όταν το άλλο άτομο βλέπει ποιο είναι το "εκεί" και το "αυτό", ενώ η ίδια ακριβώς έκφραση είναι ανεπαρκής όταν δεν υπάρχει πρόσβαση στο άμεσο φυσικό πλαίσιο επικοινωνίας. Σε αυτή την τελευταία περίπτωση, το θέμα αναφοράς έχει απομακρυνθεί από το

πραγματικό του πλαίσιο και υπάρχει μόνο μέσα στα λόγια μας. Προκύπτει, επομένως, η ανάγκη να προσδιοριστεί επακριβώς το θέμα και το όλο του πλαίσιο μέσα από τα λόγια και μόνο. Η παραπάνω έκφραση θα πρέπει να γίνει πιο επεξηγηματική όπως, “εγώ η Μαρία το άφησα το χαρτί στο τραπέζι”. Εκφράσεις όπου όλες οι πληροφορίες δίνονται μέσω της γλώσσας μπορεί ωστόσο να θεωρηθούν πλεοναστικές και, συνεπώς, ακατάλληλες όταν το θέμα αναφοράς είναι ολοφάνερο στο φυσικό πλαίσιο.

Περιστάσεις όπου οι πληροφορίες ενός επικοινωνιακού μηνύματος δίνονται και μέσα από τη γλώσσα και μέσα από εξωγλωσσικά στοιχεία είναι οι πιο συνηθισμένες της καθημερινής ζωής και φυσικά αυτές με τις οποίες είναι πιο εξοικειωμένα τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Καθώς τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με πλαίσια επικοινωνίας όπου το φυσικό πλαίσιο αρχίζει να απουσιάζει, δυσκολεύονται να βρουν τις κατάλληλες εκφράσεις που θα μεταδώσουν όλες τις πληροφορίες μέσω της γλώσσας. Τείνουν λοιπόν στο να επαναλαμβάνουν και στα νέα πλαίσια τις συνηθισμένες γλωσσικές εκφράσεις που χρησιμοποιούσαν έως τότε.

Οι Glucksberg et al πρώτοι ανέδειξαν αυτά τα προβλήματα σε μια κλασική πλέον έρευνα. Ανέθεσαν σε παιδιά σχολικής ηλικίας να περιγράψουν εικόνες σε άτομα που δεν είχαν πρόσβαση σε αυτές τις εικόνες και βρήκαν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν γλωσσικές δομές που θα ήταν κατάλληλες μόνο εάν τα άτομα έβλεπαν τις εικόνες. Βασίζονταν δηλαδή σε εκφράσεις του τύπου “αυτό εκεί πέρα”, χωρίς να προσδιορίζουν ποιο ακριβώς αντικείμενο ήταν πού. Τέτοιες επικοινωνιακές περιστάσεις είναι βέβαια ασυνήθιστες στην καθημερινή ζωή, αλλά τα ίδια προβλήματα προκύπτουν και σε πιο συνηθισμένες περιστάσεις όπως είναι οι αφηγήσεις γεγονότων.

Μια αφήγηση παρουσιάζει ένα θέμα ξεκομμένο από το αρχικό του πλαίσιο και συχνά σε άτομα που δεν έχουν ιδέα για τα γεγονότα της αφήγησης και τις συνθήκες στις οποίες συνέβησαν. Τα παιδιά φαίνεται πως δεν καταφέρνουν συνήθως να γίνουν επαρκώς επεξηγηματικά στις αφηγήσεις τους ακόμη και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Τα ακόλουθα αποσπάσματα με ελλιπείς πληροφορίες προέρχονται από προφορικές αφηγήσεις παιδιών ηλικίας επτά ετών και είναι ενδεικτικά αυτών των προβλημάτων. Σε μια ιστορία για τον Μπάτμαν, ένα παιδί λέει μεταξύ άλλων “ήταν ένα τέτοιο και μόνο έμεινε το σκελετό από το αμάξι του”, χωρίς να διευκρινίζει ή έστω να υπονοεί κάπου τι ήταν αυτό το “τέτοιο”. Το ίδιο παρατηρούμε σε άλλη αφήγηση για ένα κινηματογραφικό έργο με την έκφραση “κι ήταν κάτι φίλες και της έβαλαν λίγο εκεί όταν έφυγε”, όπου και πάλι δε διευκρινίζεται πουθενά τι είναι αυτό το “λίγο” καθώς και το “εκεί”. Οι γλωσσικές αυτές δομές θα ήταν κατάλληλες μόνο εάν το άλλο άτομο είχε πρόσβαση στο φυσικό πλαίσιο των γεγονότων ή εάν τα παιδιά είχαν δώσει τις σχετικές πληροφορίες σε άλλο μέροστο του όλου αφηγήματος.

Στα παραπάνω παραδείγματα αφηγήσεων, μπορούμε να διακρίνουμε ότι το πρόβλημα βρίσκεται σε μια άκριτη χρήση ορισμένων λέξεων όπως “τέτοιο” και “κάτι”. Πρόκειται για τους λεγόμενους εξωφορικούς όρους, των οποίων η αναφορά γίνεται φανερή μόνο εάν λάβουμε υπόψη το εξωγλωσσικό φυσικό πλαίσιο, και τους οποίους θεωρούμε ως λέξεις με σχετική αναφορά: αντωνυμίες όπως “αυτό” και “εκείνη”, τοπικά επιρρήματα όπως “εδώ” και “εκεί”. Οι λέξεις αυτές αποτελούν εύχρηστους τρόπους αναφοράς σε περιπτώσεις που είναι φανερό σε τι αναφέρονται αλλά είναι παντελώς ακατάλληλες σε άλλα πλαίσια. (Κατή, 1992)

### 1.3. Ομιλία

Ομιλία είναι το λεκτικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιούμε για τη μετάδοση ενός μηνύματος. Είναι το αποτέλεσμα του σχεδιασμού και εκτέλεσης της κινητικής διαδοχής/ακολουθίας δηλ. η ομιλία είναι μια διαδικασία που απαιτεί πολύ ακριβή νευρομυϊκό συντονισμό. Η ομιλία δεν είναι το μοναδικό μέσο επικοινωνίας στον άνθρωπο. Χρησιμοποιούμε επίσης τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου, και τη στάση του

σώματος για να στείλουμε μηνύματα.(μη λεκτική επικοινωνία). Υπολογίζεται ότι το 60% της προσωπικής συνομιλίας βασίζεται στη μη λεκτική επικοινωνία. Άλλοι τρόποι επικοινωνίας είναι το γράψιμο, η ζωγραφική και η νοηματική γλώσσα.

Κάθε προφορική γλώσσα έχει συγκεκριμένους ήχους ή φωνήματα και συνδυασμούς φωνημάτων που είναι ιδιαίτεροι για κάθε γλώσσα. Ο άνθρωπος δεν είναι το μοναδικό ον που κάνει ήχους παρόλο που κανένα άλλο δεν έχει την ποικιλία και τη συνθετότητα των ανθρώπινων ήχων. Η ποιοτική διαφορά είναι το αποτέλεσμα των μοναδικών δομών του ανθρώπινου φωνητικού καναλιού, ενός μηχανισμού, ο οποίος είναι λειτουργικός πολύ πριν το νήπιο πει τις πρώτες του λέξεις. Τα παιδιά περνούν σχεδόν όλο τον πρώτο χρόνο της ζωής τους πειραματιζόμενα με το φωνητικό τους κανάλι και παράγοντας ποικιλία ήχων. Σταδιακά, αυτοί οι ήχοι αντανακλούν τη γλώσσα του περιβάλλοντος του παιδιού. Επιπρόσθετα η ομιλία περιέχει κι άλλα στοιχεία όπως η ποιότητα φωνής, τόνος και ρυθμός. Αυτά τα στοιχεία διευκολύνουν το νόημα στα μηνύματα. Η ομιλία με νόημα όμως, πρέπει να περιμένει την ανάπτυξη μερικών γλωσσολογικών κανόνων.

Η ομιλία υλοποιείται μέσω της αρθρωτικής διαδικασίας του λόγου. Η κατάκτηση της ομιλίας ίσως να αποτελεί τη δυσκολότερη και ταυτόχρονα τη σημαντικότερη κατάκτηση του ανθρώπου. Η εμφάνιση δε και η εξέλιξή της, αρχίζει από τους πρώτους μήνες ζωής. Αποτελεί ένα πολύπλοκο σύστημα κοινά αποδεκτών προφορικών συμβόλων και κανόνες για το συνδυασμό αυτών των συμβόλων σε εννοιολογικά συμπλέγματα. Είναι η ηχητική έκφραση του εσωτερικού μας λόγου και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη σκέψη και τη νόηση. Παιδιά με προβλήματα ομιλίας μπορεί να παρουσιάσουν δυσκολίες και στην έκφρασή τους αλλά και στην αντίληψη - κατανόηση της ομιλίας των άλλων. Έτσι, μπορεί να δυσκολεύονται όχι μόνο να εκφραστούν αλλά και να κατανοήσουν εντολές, ερωτήσεις οδηγίες, κλπ. Η κατανόηση προηγείται της έκφρασης, φαίνεται να συμφωνούν οι ειδικοί, έτσι ένα παιδί που δεν κατανοεί λέξεις, ή έννοιες θα αργήσει και να τις εκφράσει ( Πρώιου, 2003).

Η σοβαρότητα του προβλήματος εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και μπορεί να κυμαίνεται από ήπια δυσκολία κατά την οποία οι προτάσεις του παιδιού είναι ελλιπείς ή λανθασμένες (λανθασμένη χρήση προσώπου, χρόνου, αριθμού, έλλειψη συνδετικών λέξεων, κλπ.) ως βαριά στην οποία εμπλέκονται και η εκφραστική ικανότητα και η κατανόηση της ομιλίας των άλλων (αντιληπτική κι εκφραστική δυσφασία). (Σακελλαρίου Γ., 1999)

### 1.3.1 Τα υποσυστήματα της ομιλίας

Το σύστημα ομιλίας έχει 5 βασικά υποσυστήματα τα οποία είναι:

- η άρθρωση
- η φώνηση

Η φωνή είναι αποτέλεσμα αλληλοεπίδρασης του αναπνευστικού συστήματος, του λάρυγγα και του συστήματος αντήχησης (το φάρυγγα, το στόμα, την μύτη). Ο αέρας που εκπνέεται από τους πνεύμονες περνάει από τις φωνητικές χορδές οι οποίες στη συνέχεια πάλλονται και έχουν ως αποτέλεσμα την παραγωγή της φωνής. Οι παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην υγιεινή της φωνής είναι το περιβάλλον, η υγεία αλλά και η ψυχολογία του ατόμου, ο τρόπος χρήσης της φωνής αλλά και η δομή του φωνητικού συστήματος.

Οποιαδήποτε μεταβολή στους πιο πάνω παράγοντες έχει ως συνέπεια αλλαγή στην ποιότητα της φωνής του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, η στιγμιαία ή διαρκής διαταραχή της φωνητικής λειτουργίας που γίνεται αντιληπτή τόσο από τον πάσχοντα όσο και από το περιβάλλον του και συνίσταται στη μεταβολή των χαρακτηριστικών της φωνής, με σειρά συχνότητας τη χροιά, την ένταση και το ύψος ονομάζεται Δυσφωνία.

Οι διαταραχές φώνησης μπορεί να οφείλονται σε Οργανικές αιτίες. Στην κατηγορία αυτή

εντάσσονται:

1. Καλοήθειες ασθένειες του λάρυγγα (οξεία λαρυγγίτιδα ιογενούς αιτιολογίας, χρόνια λαρυγγίτιδα).
  2. Κακοήθειες ασθένειες του λάρυγγα.
  3. Τραύμα ή κάκωση του λάρυγγα ύστερα από ατύχημα, διασωλήνωση ή εισπνοή χημικών.
  4. Νευρολογικές παθήσεις (Νόσος Parkinson, Σκλήρυνση κατά πλάκας).
  5. Ενδοκρινολογικοί παράγοντες (λήψη φαρμάκων, Υποθυρεοειδισμός, Υπερθυρεοειδισμός).
- Ανάλογα με την Οργανική αιτία, το μέγεθος και το σημείο όπου παρατηρείται αυτή, αναμένεται να έχουμε αλλαγές στη μάζα ή τη συμμετρία των φωνητικών χορδών, στο μήκος ταλάντωσης και τον βαθμό προσαγωγής των φωνητικών χορδών ή ακόμα και ακαμψία αυτών. Επίσης, καταστάσεις που δρουν «χρονίως» (μη οργανικής αιτιολογίας) ενδέχεται να οδηγήσουν σε μία φωνητική δυσλειτουργία, η οποία μπορεί να γίνει μόνιμη με την επίδραση καταλυτικών παραγόντων. Αναφερόμαστε σε καταστάσεις όπως:

1. Χρήση της φωνής λόγω επαγγέλματος (εκπαιδευτικοί, έμποροι, εκφωνητές, τραγουδιστές, ηθοποιοί...).
2. Ψυχολογικές διαταραχές (άγχος, προσωπικές συγκρούσεις).
3. Κακή τεχνική στην ομιλία ή στην αναπνοή.
4. Περιβάλλον με θόρυβο ή σκόνη

Οι πιο συνήθεις παθήσεις λόγω αλλαγής του βλεννογόνου των φωνητικών χορδών που οφείλονται σε κακή φωνητική συμπεριφορά είναι τα Φωνητικά οζίδια, το Οίδημα του Reinke, οι Πολύποδες των φωνητικών χορδών, τα Έλκη εξ' επαφής.

Οι πιο πάνω καταστάσεις (οργανικής και μη αιτίας) οδηγούν σε φωνητικές συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από το αίσθημα της κούρασης ή της υπερβολικής προσπάθειας κατά την ομιλία, τον ακατάλληλο ή και ανεπαρκή τρόπο αναπνοής, το συχνό καθάρισμα του λαιμού και τον έντονο βήχα. Σαν αποτέλεσμα θα υπάρξουν αλλαγές στην ποιότητα, στο ύψος, την ένταση, τη σταθερότητα της φωνής, στον τύπο της αναπνοής και την αντήχηση. Ανάλογα με την ιατρική διάγνωση και την προέλευση της αιτίας πολλές φορές απαιτείται χειρουργική επέμβαση για την αποκατάσταση του προβλήματος σε συνδυασμό με Φωνητική εκπαίδευση (πριν ή μετά την επέμβαση).

Ο πρωταρχικός στόχος της φωνητικής θεραπείας είναι η αύξηση της φωνητικής παραγωγής του ασθενή και η βελτίωση της ποιότητας της φωνής του σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες (κοινωνικές, επαγγελματικές). Συνεπώς, πληροφορίες σχετικά με την υγιεινή των οργάνων της φώνησης, σωστή στάση του σώματος και κατά συνέπεια των οργάνων της φώνησης, εκμάθηση σωστής αναπνοής και φώνησης, χαλάρωση μετά από κάθε φώνηση είναι μερικές από τις αρχές που ακολουθεί η φωνητική θεραπεία.

- η αντήχηση,
- το αναπνευστικό σύστημα
- η προσωδία.

#### 1.4. Γλωσσική ανάπτυξη

Για την κατανόηση και εκτίμηση των γλωσσικών προβλημάτων είναι απαραίτητη η

γνώση των σταδίων γλωσσικής ανάπτυξης.

Τα πιο σημαντικά χρόνια για την ανάπτυξη της γλώσσας είναι από 1,6 έως 4,6 χρονών.

Ουσιαστικά η έναρξη της ανάπτυξης ξεκινά από τη γέννηση του παιδιού. Η κατάκτηση του προφορικού λόγου αποτελεί μέρος της ικανότητας του ανθρώπου να συναλλάσσεται και να επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του. Ο γραπτός λόγος αποτελεί την υψηλότερη και αποτελεσματικότερη μορφή επικοινωνίας. (M. Sheridan, 2007)

<b>Από τη γέννηση έως 3μ</b>	Το κλάμα ανακουφίζει από τη δυσφορία Η πρώτη επικοινωνία με βλεμματική επαφή (μετά τη 2-3 εβδομάδα) Εμφάνιση χαμόγελου (4-6 εβδομάδα) με φώνηση (από τη 6 εβδομάδα αυξανόμενη σταδιακά)
<b>3-6 μηνών</b>	Ανταποκρίνεται με χαρά σ' όλους όσους το πλησιάζουν με φιλική διάθεση (μέχρι 6 μηνών) Δυνατή και ρυθμική φώνηση για τον εαυτό του και τους άλλους όταν είναι ευχαριστημένο Παραγωγή 1ή 2 συλλαβών με ένα ευρύ φάσμα χρωματισμού και τονισμού (μετά τους 4 μήνες) Έντονο κλάμα όταν δυσφορεί ή ενοχλείται Γελάει (3 μηνών) και φωνάζει για να προσελκύσει την προσοχή (5 μηνών)
<b>6-12 μηνών</b>	Σταδιακά δείχνει επιφυλακτικότητα στους ξένους αλλά ανταποκρίνεται στους οικείους Αυθόρμητη παραγωγή φωνητικών εκφορών σαν μέσο δυαδικής επικοινωνίας Εμφάνιση κοινωνικοποιημένου γλωσσικού παιχνιδιού (babbling) για προσωπική του ικανοποίηση αλλά και για τους άλλους (από 7 μηνών) Επαναλαμβάνει κινήσεις που τις συνοδεύει με τη σχετική φώνηση για να μιμηθεί τον ενήλικα προκειμένου να το επιβραβεύσουν (10 μηνών) Δείχνει τρυφερότητα προς τους οικείους του (11-12 μηνών)
<b>1-1.6μ</b>	Κατανοεί απλές εντολές που συνδυάζουν το λόγο με κίνηση Εμφάνιση ιδιόμορφης γλώσσας με δυνατή και χρωματισμένη φωνή (από 12μ.) Μιμείται φωνητικούς τόνους που μόλις άκουσε όπως επίσης και κάποιες λέξεις Αυθόρμητη χρήση μεμονωμένων λέξεων με συμβολική αξία (από 14μ.)
<b>1.6-2.6χρ.</b>	Απόλυτα εξαρτώμενο από τους ενήλικες Κατανοεί τα περισσότερα πράγματα που του λένε Βάζει 2 ή 3 λέξεις μαζί για να φτιάξει προτάσεις με νόημα (γύρω στους 22μ) Μιλάει διαρκώς στον εαυτό του και τους άλλους καθώς παίζει, αλλά λίγα από αυτά που λέει είναι κατανοητά από τους οικείους του Επαναλαμβάνει (ηχολαλεί) τις τονισμένες ή τελευταίες λέξεις της ομιλίας των άλλων

2.6- 4χρ.

Αναφέρεται στον εαυτό του και στους άλλους με το όνομα τους αλλά αρχίζει να χρησιμοποιεί και τις προσωπικές αντωνυμίες

Αρχίζει να κάνει ερωτήσεις (τι; που;) και δίνει απλές πληροφορίες (γύρω στους 24μ.)

Ασχολείται για λίγο χρόνο με συμβολικό παιχνίδι μόνο του ή με συνεργάσιμο ενήλικα

Σταδιακά η ομιλία του γίνεται κατανοητή ακόμα και σε άγνωστους αλλά παρουσιάζει πολλά «μωρουδιακά» στοιχεία

Γίνεται ραγδαία αύξηση του λεξιλογίου του. Κατανοεί περισσότερες λέξεις από αυτές που χρησιμοποιεί

Διαρκώς ρωτάει ποιος; γιατί;

Η ομιλία προς τον εαυτό του κατά το παιχνίδι μειώνεται και αντίθετα αυξάνεται η ομιλία προς τους άλλους (από 3χρ.)

Η εμφάνιση «τραυλισμού» είναι συνηθισμένη αλλά παροδική

Χρησιμοποιεί προσωπικές αντωνυμίες

Κάνει συμβολικό παιχνίδι με τα αδέρφια του και τους συνομηλίκους του.

4χρ. και πάνω

Η ομιλία του είναι σχεδόν εντελώς κατανοητή παρουσιάζει όμως κάποια ανωριμότητα σε ορισμένα φωνήματα

Κατέχει ένα πολύ μεγάλο λεξιλόγιο. Διηγείται ιστορίες Χρησιμοποιεί σωστές γραμματικές δομές (γύρω στα 4.05 χρόνια)

Διαρκώς ρώτα πως; πότε; και την σημασία των λέξεων

Χρειάζεται τη συνεργασία με τους συνομηλίκους του για να εφευρίσκει, να μοιράζεται, να παίρνει σειρά, να διαφωνεί και να αποδέχεται

Τι πρέπει  
προσέχουμε

να

Χρειάζεται έγκαιρη και συνεχής παρακολούθηση του παιδιού και πρέπει να λαμβάνουμε υπ' όψη:

Όλα τα παιδιά υπόκεινται στον κίνδυνο κώφωσης

Κάθε υποψία από μέρους των γονέων ότι το παιδί δεν ακούει καλά

Όταν δεν ανταποκρίνεται στους κοντινούς ήχους γύρω στις 6-8 εβδομάδες

Όταν δεν δείχνει ενδιαφέρον για τους ανθρώπους ή τα παιχνίδια του (στους 3-4 μήνες)

Όταν δεν χρησιμοποιεί χρωματισμένο γλωσσικό παιχνίδι στον εαυτό του και τους άλλους γύρω στους 10 μήνες (μ.ο. 7-8 μ)

Δεν χρησιμοποιεί μεμονωμένες λέξεις μέχρι τους 21μ. (μ.ο.13-15μ)

Δεν βάζει 2 ή 3 λέξεις μαζί σε προτάσεις στους 27 μ. (μ. ο.18-22μ.)

Η ομιλία του είναι δυσκατάληπτη στα 4 χρ. (μ ο.

3-3.6χρ.)

Δεν χρησιμοποιεί σωστές γραμματικές δομές στα 5  
χρ.(μ. ο. 4-4.6χρ.)

Εξακολουθεί την ανώριμη ομιλία στα 6.6χρ

## 1.5. Μη γλωσσικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία

Οι πιο βασικοί από αυτούς είναι η νοημοσύνη η αντίληψη και η μνήμη και αναλύονται παρακάτω.

### 1.5.1. Νοημοσύνη

Δεν υπάρχει ακριβής ορισμός της νοημοσύνης - αν και έχουν διατυπωθεί πολλοί-λόγω της αδυναμίας μας να λάβουμε υπόψη όλες τις παραμέτρους που την απαρτίζουν. Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι νοημοσύνη είναι η ικανότητα της επεξεργασίας της πληροφορίας και της συνεπαγωγής νέας ορθής πληροφορίας .

Ο Δείκτης Νοημοσύνης (Intelligence Quotient, IQ) είναι ο δείκτης ο οποίος μετρά προσεγγιστικά την ευφυΐα ενός ατόμου σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Το IQ κάθε ατόμου μετράται με διάφορες μεθόδους, οι οποίες περιλαμβάνουν συνήθως τεστ με ερωτήσεις ή διαδικασίες με καθορισμένα αντικείμενα. Παρά τις διαφορές στον σχεδιασμό τους, αυτά τα τεστ μετρούν γενικά την ίδια μορφή ευφυΐας, κυρίως την λογική και επαγωγική σκέψη και όχι και τη φαντασία, την αποφασιστικότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη κλπ που θα έδιναν πιο συνολικά την εικόνα ευφυΐας κάποιου. Έχει αποδειχτεί στατιστικά ότι το IQ δεν σχετίζεται με το φύλο και την εκπαίδευση και πως ακολουθεί κατά προσέγγιση την κατανομή του Gauss.(Πόρποδας,2002).

### 1.5.2. Αντίληψη

Σαν αντίληψη χαρακτηρίζεται η σύνθετη ψυχολογική διαδικασία με την οποία το άτομο αναλύοντας τα χαρακτηριστικά ενός ερεθίσματος, συνθέτοντάς τα, συσχετίζοντάς τα και με τις προηγούμενες εμπειρίες του ερμηνεύει ή αντιλαμβάνεται τα μηνύματα του εξωτερικού κόσμου. Είναι μια κατεξοχήν γνωστική λειτουργία και σαν τέτοια επηρεάζεται, τόσο από τους εσωτερικούς του ατόμου παράγοντες όσο και από τους εξωτερικούς περιβαλλοντολογικούς. Ο άνθρωπος δέχεται ένα σύνολο ερεθισμάτων και από αυτά επιλέγει και πράγματι αντιλαμβάνεται ό,τι θέλει, ό,τι επιθυμεί, ό,τι νομίζει ότι δίνει απάντηση στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του.( Καλούρη, 2001).

Αντίληψη καλείται στην Ψυχολογία μια σύνθετη και πολύπλοκη λειτουργία τού ψυχοφυσικού οργανισμού, που αυτόματα (μέσω δυναμικής αλληλοσυσχέτισης των μηνυμάτων της εμπειρίας) μέσα στα αρμόδια εγκεφαλικά κέντρα αναγνωρίζει, ερμηνεύει άμεσα και αποδίδει νόημα —με τη βοήθεια της νόησης, της διανοητικής ανάπτυξης, του συναισθήματος και της προηγούμενης εμπειρίας τού ατόμου— στα αισθητηριακά δεδομένα, δηλ. τα αισθήματα (που προέρχονται είτε από εξωτερικά/περιβαλλοντικά, είτε από οργανικά ή του κεντρικού νευρικού μας συστήματος ερεθίσματα) ανάλογα με το γνωσιακό σχήμα του, οργανώνοντάς τα έτσι σε μια ολότητα ως κάτι το συγκεκριμένο.. Η αισθησιοκρατική ή εμπειριοκρατική Γνωσιολογία θεωρεί την κατ' αίσθηση αντίληψη ως την αφετηρία, το θεμέλιο και το κριτήριο κάθε γνώσης. (Πόρποδας,2002).

### 1.5.3. Μνήμη

#### α) Μνήμη και Εγκέφαλος

Το μεγαλύτερο μυστήριο από όλα δεν είναι τόσο ο ακριβής θεωρητικός μηχανισμός βάσει του οποίου λειτουργούν τα διάφορα επίπεδα μνήμης, αλλά μάλλον το βιολογικό υπόβαθρό τους. Με άλλα λόγια, το μεγάλο ερώτημα που προσπαθούν να απαντήσουν οι επιστήμονες σήμερα είναι το που εδρεύει η μνήμη, ποιες εγκεφαλικές περιοχές σχετίζονται με αυτή αλλά και πως συνεργάζονται μεταξύ τους. Οι έρευνες σε αυτόν τον τομέα έχουν δείξει πως ο διαχωρισμός μεταξύ Μακρόχρονης και Βραχύχρονης Μνήμης αντικατοπτρίζεται και σε βιολογικό επίπεδο. Πειράματα με τη χρήση λειτουργικής μαγνητικής τομογραφίας (fMRI) έχουν δείξει πως το επίκεντρο της εγκεφαλικής δραστηριότητας κατά την ενεργοποίηση της Βραχύχρονης Μνήμης εντοπίζεται στον πρόσθιο λοβό, ο οποίος εμπλέκεται και σε μια σειρά από άλλες ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, όπως ο έλεγχος της συμπεριφοράς και η αίσθηση της ταυτότητας. Όσο πιο δύσκολη είναι η δοκιμασία, τόσο μεγαλύτερη ενεργοποίηση υπάρχει στον πρόσθιο λοβό. Ανάλογα με τη στρατηγική που χρησιμοποιείται κατά την ενεργοποίηση της Βραχύχρονης Μνήμης, παρατηρείται και η εμπλοκή και άλλων εγκεφαλικών περιοχών. Για παράδειγμα, οι περιοχές Wernicke και Broca δραστηροποιούνται έντονα όταν γίνεται χρήση της λεκτικής επανάληψης -εσωτερικής και εξωτερικής- των στοιχείων προς απομνημόνευση, ενώ ο οπτικός φλοιός (οπίσθιος λοβός) όταν προσπαθούμε να απομνημονεύσουμε ένα οπτικό/χωρικό στοιχείο (π.χ. σε ποιο μέρος του οπτικού μας πεδίου εμφανίστηκε ένα οπτικό ερέθισμα πριν λίγα δευτερόλεπτα).

Η Μακρόχρονη Μνήμη από την άλλη φαίνεται πως εδρεύει σε πιο “βαθιές” εγκεφαλικές περιοχές, όπως ο ιππόκαμπος, ο οποίος βρίσκεται στο εσωτερικό του εγκεφάλου. Ο ιππόκαμπος είναι μια πολύ σημαντική εγκεφαλική περιοχή με πολλαπλές λειτουργίες, και συνήθως έχει έναν συντονιστικό ρόλο ανάμεσα σε άλλες περιοχές που συνδέονται άμεσα ή έμεσα με αυτόν. Στην περίπτωση της Μακρόχρονης Μνήμης, ο ιππόκαμπος φαίνεται πως συνδέει όλα τα διαφορετικά χαρακτηριστικά μιας ανάμνησης (π.χ. ήχους, εικόνες, μυρωδιές), μέσω της σύνδεσής του με τις οπτικές, οσφρητικές και ακουστικές περιοχές του εγκεφάλου. Βλέπουμε δηλαδή πως η Επεισοδιακή Μνήμη βασίζεται κυρίως στην λειτουργία του ιπποκάμπου για να μπορέσει να συνθέσει μια ολοκληρωμένη ανάμνηση από τα διαφορετικά κομμάτια που την αποτελούν. Λόγω της ιδιαίτερης λειτουργίας και της συνδεσμολογίας του ιπποκάμπου είμαστε σε θέση να ενεργοποιούμε αναμνήσεις απλά με την παρουσία κάποιου απλού ερεθίσματος (π.χ. κάποια μυρωδιά, εικόνα, σκέψη κ.α.). Είναι χαρακτηριστικός όμως και ο ρόλος του ιπποκάμπου σε χωροταξικές δραστηριότητες, όπως π.χ. πλοήγηση στον χώρο. Έχει βρεθεί πως ο ιππόκαμπος (κυρίως του δεξιού ημισφαιρίου) περιλαμβάνει μεταξύ άλλων και νευρώνες οι οποίοι κωδικοποιούν τον χώρο, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο έναν “εγκεφαλικό χάρτη” του χώρου. Όσο περισσότερο χρειάζεται κάποιος να κινείται, τόσο περισσότερο εξασκεί αυτούς τους νευρώνες και τόσο καλύτερος είναι σε χωροταξικές δοκιμασίες. Πριν λίγα χρόνια μάλιστα μια έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο έδειξε πως οι οδηγοί ταξί του Λονδίνου έχουν κατά μέσο όρο σημαντικά μεγαλύτερο μέγεθος ιπποκάμπου σε σχέση με τον απλό πληθυσμό, κάτι που φαίνεται να οφείλεται στην συνεχή τους εξάσκηση με την πλοήγησή τους στους δρόμους της πόλης.

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε πάντως πως ο ιππόκαμπος σχετίζεται περισσότερο με την Επεισοδιακή Μνήμη και λιγότερο με την Σημαιολογική, καθώς όταν μία πληροφορία κωδικοποιηθεί στη Μακρόχρονη Μνήμη για μεγάλο χρονικό διάστημα η εγκεφαλική δραστηριότητα μεταφέρεται σταδιακά στον κροταφικό και στον πρόσθιο λοβό, οι οποίοι σχετίζονται με την ανάκτηση της μνήμης και την μετάφρασή της σε συνειδητή σκέψη, αντίστοιχα. Τέλος, μία τέταρτη σημαντική εγκεφαλική περιοχή που έχει το δικό της διακριτό ρόλο στην ενεργοποίηση αποθηκευμένων πληροφοριών είναι η αμυγδαλή, μια περιοχή του



λεγόμενου λιμβυκού συστήματος το οποίο διαχειρίζεται τα συναισθήματα. Η αμυγδαλή είναι αυτή η περιοχή η οποία συνδέει αναμνήσεις με διάφορα συναισθήματα. Έτσι, εάν βρεθούμε σε μια κατάσταση η οποία μας δημιουργεί έντονα συναισθήματα –θετικά ή αρνητικά- τα οποία έχουμε ξαναβιώσει στο παρελθόν, η αμυγδαλή ανασύρει αυτή τη μνήμη και την φέρνει ξανά στο συνειδητό επίπεδο.

Οι αυτοματοποιημένες μνήμες που κωδικοποιούνται με τον μηχανισμό της Διαδικαστικής Μνήμης δεν σχετίζονται καθόλου με τη λειτουργία του ιπποκάμπου, του πρόσθιου λοβού, του κροταφικού λοβού και της αμυγδαλής που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Επειδή ακριβώς πρόκειται για αποθηκευμένες αυτοματοποιημένες κινήσεις δεν απαιτούν ενεργοποίηση του βασικού μνημονικού συστήματος. Αντίθετα, αυτές οι μνήμες εδρεύουν σε πιο “πρωτόγονες” περιοχές που σχετίζονται αποκλειστικά με την ενεργοποίηση και τον συντονισμό των κινήσεων. Αυτές περιλαμβάνουν την παρεγκεφαλίδα, τα βασικά γάγγλια και τον κινητικό φλοιό. Λόγω ακριβώς της διαφορετικής φύσης και έδρας της διαδικαστικής μνήμης η αμνησία ή άλλες μνημονικές διαταραχές δεν φαίνεται πως την επηρεάζουν ιδιαίτερα. Έτσι, για παράδειγμα, ένας αμνησιακός ασθενής μπορεί ακόμη να καβαλήσει ποδήλατο ή να δέσει τα κορδόνια του. (Baddeley, 1986).

## β) Είδη μνήμης

Η **Μακρόχρονη Μνήμη** είναι αυτό το είδος μνήμης το οποίο μας επιτρέπει να αποθηκεύουμε πληροφορίες για ένα χρονικό διάστημα διάρκειας μερικών λεπτών έως και πάρα πολλών δεκαετιών ή ακόμη και για πάντα. Για παράδειγμα, για όσο ζούμε θα γνωρίζουμε ποια είναι/ήταν η μητέρα μας, που γεννηθήκαμε ή ποιοι είμαστε, εκτός φυσικά και αν έχουμε την ατυχία να αναπτύξουμε κάποιου είδους μνημονική διαταραχή. Η μακρόχρονη μνήμη χωρίζεται περεταίρω σε τρεις υποκατηγορίες, ανάλογα με το είδος των αποθηκευμένων πληροφοριών. Οι αυτοβιογραφικές μνήμες που περιγράψαμε πιο πάνω περιλαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με τον εαυτό μας όπως επίσης και για συμβάντα που έγιναν παρουσία μας: τα περσινά μας γενέθλια, τι φάγαμε χθες, που είχαμε πάει διακοπές τα Χριστούγεννα κτλ. Αυτού του είδους οι πληροφορίες αποθηκεύονται χάρη στους μηχανισμούς της λεγόμενης Επεισοδιακής Μνήμης. Η δεύτερη υποκατηγορία της Μακρόχρονης Μνήμης είναι η Σημαιολογική Μνήμη, στην οποία αποθηκεύονται άλλου τύπου πληροφορίες που μας είναι χρήσιμες ή ενδιαφέρουσες (π.χ. ποια είναι η πρωτεύουσα της Ισπανίας, ποιος είναι ο τίτλος του τελευταίου βιβλίου του αγαπημένου μας συγγραφέα, τι ώρα φεύγει το πλοίο μας κτλ). Τέλος, υπάρχει και η Διαδικαστική Μνήμη, η οποία είναι υπεύθυνη για την αποθήκευση και ανάκληση αυτοματοποιημένων διεργασιών (π.χ. πως δένουμε τα κορδόνια μας, πως κάνουμε ποδήλατο, πως υπογράφουμε κτλ). Όπως βλέπουμε, κάθε υποκατηγορία της Μακρόχρονης Μνήμης έχει ποιοτικές διαφορές από τις άλλες δύο, με κοινό παρονομαστή όμως την μακροχρόνια αποθήκευση πληροφοριών, είτε αυτές αναφέρονται σε προσωπικές αναμνήσεις, είτε σε κωδικοποιημένες πληροφορίες από τρίτες πηγές.

Αυτός ακριβώς ο παρονομαστής αλλάζει στη δεύτερη μεγάλη κατηγορία μνήμης: την **Βραχύχρονη Μνήμη**. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος λειτουργεί σαν ένα μεγάλο υπολογιστή που δέχεται δεδομένα, τα επεξεργάζεται και -ορισμένες φορές- τα αποθηκεύει. Εάν σε αυτήν την εικόνα υποθέσουμε πως η Μακρόχρονη Μνήμη είναι ο σκληρός δίσκος, τότε μπορούμε να πούμε πως η Βραχύχρονη Μνήμη ταυτίζεται με τη μνήμη RAM, η οποία έχει πεπερασμένη χωρητικότητα και αξιοποιείται αποκλειστικά και μόνο για πρόσκαιρη αποθήκευση δεδομένων τα οποία είναι ακόμη υπό επεξεργασία. Εάν τα δεδομένα αυτά δεν αποθηκευτούν στην Μακρόχρονη Μνήμη, τότε απλά χάνονται, όπως ακριβώς συμβαίνει και στο παράδειγμα του υπολογιστή εάν πέσει το ρεύμα και δεν έχουμε αποθηκεύσει τις αλλαγές που έχουμε κάνει σε ένα έγγραφο. Η διάρκεια ζωής των πληροφοριών που αποθηκεύονται στην Βραχύχρονη Μνήμη κυμαίνεται από 30 δευτερόλεπτα έως λίγα λεπτά. Για να καταλάβουμε πως λειτουργεί η

Βραχύχρονη Μνήμη φανταστείτε για παράδειγμα τι κάνουμε όταν θέλουμε να αποθηκεύσουμε έναν αριθμό τηλεφώνου που ακούμε προφορικά. Πολύ πιθανό να αρχίσουμε να επαναλαμβάνουμε –με εσωτερικό μονόλογο ή ακόμη και εξωτερικά- τον αριθμό έως ότου τον σημειώσουμε κάπου. Ή σκεφτείτε τι κάνουμε όταν έχουμε να λύσουμε μια πολύπλοκη μαθηματική πράξη δίχως μολύβι και χαρτί. Και στις δύο περιπτώσεις, προσπαθούμε να αποθηκεύσουμε προσωρινά κάποιες πληροφορίες τις οποίες αργότερα πολύ πιθανό να μην θυμόμαστε, εκτός και αν τις επαναλάβουμε τόσες φορές ή έχουν τέτοια σημασία για εμάς ώστε να αποθηκευτούν στην Μακρόχρονη Μνήμη. Υπάρχουν διάφορα μοντέλα που προσπαθούν να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η Βραχύχρονη Μνήμη, φυσικά χωρίς απαραίτητα όλες οι θεωρίες να συμφωνούν μεταξύ τους. Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε πως ο μηχανισμός της αποτελείται από δύο κυρίως μέρη: α)έναν “επεξεργαστή” ο οποίος φιλτράρει τα δεδομένα που δέχεται το σύστημα, κάνει αναλύσεις επί των δεδομένων αυτών και αποθηκεύει κάποια από αυτά και β)μια προσωρινή αποθήκη δεδομένων στην οποία αποθηκεύονται προσωρινά το αποτέλεσμα της πιο πάνω επεξεργασίας.

Τέλος, υπάρχει και η **Αισθητηριακή Μνήμη**, η οποία έχει την μικρότερη διάρκεια ζωής σε σχέση με την Μακρόχρονη και τη Βραχύχρονη Μνήμη. Η Αισθητηριακή Μνήμη αποθηκεύει αισθητηριακά δεδομένα για λίγα κλάσματα του δευτερολέπτου, ίσα-ίσα όσο χρειάζεται έως ότου χρησιμοποιηθούν από ανώτερα εγκεφαλικά κέντρα. Χάρη στην Αισθητηριακή Μνήμη αντιλαμβανόμαστε την κίνηση, αποφεύγουμε αντικείμενα που έρχονται κατά πάνω μας ή πατάμε έγκαιρα το φρένο στο κόκκινο. Ουσιαστικά πρόκειται για τον προθάλαμο πριν την εισαγωγή δεδομένων στην Βραχύχρονη Μνήμη, η οποία είναι ο αντίστοιχος προθάλαμος της Μακρόχρονης Μνήμης. Για να καταλάβουμε πως λειτουργεί η Αισθητηριακή Μνήμη αρκεί να αναλύσουμε το παράδειγμα της αντίληψης της κίνησης. Οι οπτικοί νευρώνες, όπως όλοι οι νευρώνες του εγκεφάλου, λειτουργούν με τη μέθοδο 0/1, δηλαδή είτε πυροδοτούν είτε όχι, παίρνοντας ουσιαστικά “φωτογραφίες” των όσων συμβαίνουν γύρω μας. Χάρη στην ικανότητα του εγκεφάλου να αποθηκεύει αισθητηριακά δεδομένα, οι στατικές εικόνες μένουν στην μνήμη μας έως ότου έρθουν νέες στατικές εικόνες οι οποίες και θα συγκριθούν με τις ήδη αποθηκευμένες ώστε ο εγκέφαλος να αποφασίσει όχι μόνο εάν έχει αλλάξει κάτι στο οπτικό μας πεδίο, αλλά και τι είναι αυτό. Εάν δεν υπήρχε η Αισθητηριακή Μνήμη τότε πολύ απλά θα ήταν αδύνατη η σύγκριση των δύο στατικών εικόνων και επομένως η αίσθηση της κίνησης των αντικειμένων στο περιβάλλον μας. Η αισθητηριακή μνήμη για παράδειγμα αχρηστεύεται όταν βρισκόμαστε μέσα σε ένα κλαμπ στο οποίο αναβοσβήνουν τα φώτα συνεχώς με σταθερό ρυθμό. Σε αυτή την περίπτωση ο εγκέφαλός μας λαμβάνει πολύ πιο αργά αισθητηριακές πληροφορίες από τα μάτια μας λόγω έλλειψης φωτός για κάποια κλάσματα του δευτερολέπτου. Τότε οι εικόνες γύρω μας μοιάζουν με καρέ στατικών φωτογραφιών επειδή ο εγκέφαλος χάνει την αισθητηριακή πληροφορία πριν έρθει η επόμενη (θυμηθείτε ότι η Αισθητηριακή Μνήμη έχει διάρκεια ζωής μερικών εκατοστών του δευτερολέπτου), κάτι που καθιστά αδύνατη τη σύγκριση των εικόνων και την δημιουργία της αίσθησης της κίνησης.

## 1.6. Γλωσσικές διαταραχές

Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους γίνεται η κατηγοριοποίηση των γλωσσικών διαταραχών.

Το **ιατρικό μοντέλο** που διαφοροποιεί τις δυσκολίες σύμφωνα με την αιτιολογία τους, δεν είναι πάντα εξυπηρετικό για τον Λογοπεδικό. Κατ’ αρχήν διότι σπάνια μπορεί ένα παιδί να ανήκει σε μία και μοναδική κατηγορία. Για παράδειγμα πολλά παιδιά με αυτισμό έχουν και νοητική καθυστέρηση, η οποία και νοητική καθυστέρηση έχουν και προβλήματα ακοής. Δεύτερον και πιο σημαντικό διότι μια συγκεκριμένη αιτιολογική κατηγορία δεν ευθύνεται για ένα συγκεκριμένο τύπο διαταραχής αλλά μια ποικιλία γλωσσικών διαταραχών. Το **εξελικτικό μοντέλο**, που διαφοροποιεί τις δυσκολίες, σύμφωνα με την απόκλιση της

γλωσσικής συμπεριφοράς από την αναμενόμενη σε κάθε δεδομένη ηλικία, δημιουργεί δυσκολίες κυρίως σε ότι αφορά την παρέμβαση όπου συχνά υποτιμούνται παράγοντες όπως ηλικία, γνωστικό επίπεδο, κοινωνικό επίπεδο κ.λ.π. (Γ.Κ. Φούρλας, 1996).

### 1.6.1 Κατηγοριοποίηση των διαταραχών επικοινωνίας

Οι διαταραχές επικοινωνίας που αφορούν τα παιδιά διαχωρίζονται σε

- εξελικτικές γλωσσικές διαταραχές  
Πρόκειται για διαταραχές όπου το παιδί, σε σχέση πάντα με την ηλικία του, όταν μιλά δεν έχει πλούσιο λεξιλόγιο, δεν συντάσσει σωστά και κάνει γραμματικά ή και μορφολογικά λάθη. Σαν ακροατής δεν κατανοεί μερικές έννοιες ή το λεξιλόγιο που κάνει χρήση ο συνομιλητής του ή ακόμη και συντακτικές, δομές. Μπορεί ακόμη να μη μπορεί να κατανοήσει τα διάφορα γραμματικά και μορφολογικά στοιχεία. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των εξελικτικών γλωσσικών διαταραχών είναι ο μη αναπτυγμένος εσωτερικός λόγος ανάλογος της ηλικίας του.
- εξελικτικές φωνολογικές διαταραχές  
Πρόκειται για διαταραχές όπου το παιδί, σε σχέση πάντα με την ηλικία του, έχει ανοργάνωτο φωνολογικό σύστημα και απλοποιεί με τρόπο συστηματικό την ομιλία του με αποτέλεσμα να μην γίνεται κατανοητό ή να μιλά όπως συχνά λένε οι γονείς “μωρουδίστικα”.
- διαταραχή ομιλίας (ροή)  
Σε αυτή τη κατηγορία ανήκει ο τραυλισμός που αφορά την κυριότερη διαταραχή στη ροή της ομιλίας
- αρθρωτικές διαταραχές λόγω ανατομικών παραλλαγών  
Σε αυτή τη κατηγορία ανήκουν οι σχιστίες ή άλλα σύνδρομα.
- διαταραχές φωνής  
οι διαταραχές τις φωνής χωρίζονται σε λειτουργικές και ψυχογενής
- πραγματολογικές διαταραχές  
οι πραγματολογικές διαταραχές αφορούν τις διαταραχές στην χρήση της γλώσσας (π.χ. στις περιπτώσεις αυτισμού, συνδρόμων, νοητικών ή εξελικτικών καθυστερήσεων)
- ψυχιατρικές διαταραχές  
σε αυτή την κατηγορία ανήκουν ο παιδικός αυτισμός, η σημασιολογική πραγματολογική διαταραχή, ή ακόμη και οι διάχυτες επικοινωνιακές διαταραχές. Τέλος, η νοητική υστέρηση.

Διάφορες παθήσεις προκαλούν πολλαπλές αναπηρίες και διαταραχές μεταξύ των οποίων και διαταραχές επικοινωνίας. Τέτοιες παθήσεις είναι τα σύνδρομα, οι νευρολογικές παθήσεις, η εγκεφαλική παράλυση, οι εγκεφαλικές τραυματικές κακώσεις και εκφυλιστικές νευρολογικές παθήσεις. Οι παθήσεις αυτές προκαλούν συνήθως πολλαπλές αναπηρίες μεταξύ των οποίων μία ή περισσότερες από τις διαταραχές επικοινωνίας (αρθρωτικές, φωνολογικές, γλωσσικές, νοητικές και λοιπές)

- διαταραχές επικοινωνίας που οφείλονται σε βαρηκοΐα ή κώφωση  
Στην περίπτωση βαρηκοΐας ή κώφωσης, παρατηρούνται γλωσσικές, φωνολογικές, αρθρωτικές διαταραχές και διαταραχές στα υπέρ-προσωδιακά χαρακτηριστικά της ομιλίας (suprasegmental features). (Γ.Κ. Φούρλας, 1996). Το εύρος της γλωσσικής διαταραχής

κυμαίνεται απο την ελαφρά δυσκολία στην αντίληψη ορισμένων ήχων, η οποία μπορεί να προέρχεται από μια ελαφρά ωτίτιδα, μέχρι την ακατάληπτη ομιλία των κωφών. Το μέγεθος της γλωσσικής διαταραχής εξαρτάται και από τη σοβαρότητα και το βαθμό της ακουστικής απώλειας και από το χρόνο έναρξης ή τη διάρκεια της απώλειας. Η αλληλεπίδραση της ακουστικής απώλειας με άλλους παράγοντες όπως το νοητικό δυναμικό και το περιβάλλον του παιδιού, επηρεάζουν κατ' επέκταση την ανάπτυξη της γλώσσας. Γενικά, παρατηρούνται ιδιαίτερες δυσκολίες στο επίπεδο της δομής της γλώσσας καθώς και διαταραχές στην προσωδία και την άρθρωση.

## 2. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

### Εισαγωγή

Ως αποτέλεσμα της έλευσης μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών από χώρες της Ασίας και της Ευρώπης, συνήθως από Βαλκανικές χώρες, αλλά και παλιννοστούντων Ελλήνων από την πρώην Σοβιετική Ένωση στη χώρα μας κατά την τελευταία δεκαετία, παρατηρείται πλέον έντονα το φαινόμενο να υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μαθητών/-τριών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τον οποίο η ελληνική δεν αποτελεί μητρική γλώσσα. Η κατάσταση αυτή έχει υποχρεώσει την ελληνική πολιτεία να πάρει μέτρα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στους μαθητές/-τριες αυτούς.

Η εργασία αυτή επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στη γλωσσική ετερογένεια στη μονόγλωσση (ως προς τη γλώσσα που χρησιμοποιείται ως μέσο διδασκαλίας) νηπιακή τάξη με δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό που μιλά την ελληνική, κυρίως ως δεύτερη γλώσσα.

Η διγλωσσία είναι η κατάσταση, η οποία παρουσιάζεται σε κάποιο άτομο όταν αυτό χρησιμοποιεί στην καθημερινή του επικοινωνία, προαιρετικά ή αναγκαστικά, δύο γλώσσες. Στην πραγματικότητα είναι πολύ δύσκολο να οριστεί τότε ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο και τότε όχι.

Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα πρέπει να επισημανθούν δύο βασικοί διαχωρισμοί που σχετίζονται με το φαινόμενο της διγλωσσίας. Λαμβάνοντας υπόψη τους πολυάριθμους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί για το φαινόμενο της διγλωσσίας επισημαίνονται δύο κυρίως κατευθύνσεις σχετικά με την οριοθέτησή της.

Η πρώτη κατεύθυνση είναι η γλωσσολογική, η οποία επικεντρώνεται περισσότερο στη γλωσσική ικανότητα του ατόμου και το ερώτημα που τίθεται είναι «πόσο καλά μπορεί το δίγλωσσο άτομο να κατέχει και τις δύο γλώσσες». Στην περίπτωση αυτή «δίγλωσσο είναι το άτομο που μπορεί ολοκληρωμένα και με σωστό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί και στις δύο γλώσσες» (Haugen, 1956).

Η δεύτερη κατεύθυνση είναι η ψυχο-κοινωνικο-γλωσσολογική, η οποία δίνει έμφαση στο ερώτημα “πώς”, “πότε” και “γιατί” χρησιμοποιεί ένα άτομο τη μητρική του γλώσσα (L1), ή τη γλώσσα της πλειοψηφίας στο περιβάλλον που ζει (L2)». Επομένως “δίγλωσσία” είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και κάθε φορά να αλλάζει αυτόματα, χωρίς δυσκολίες, το γλωσσικό κώδικα» (Weinreich, 1964)

### **2.1. Διασαφήνιση των όρων «γλώσσα», «πρώτη γλώσσα», «δεύτερη γλώσσα» και «ξένη γλώσσα»**

#### **2.1.1. «Γλώσσα»**

Η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου. Μέσω αυτής, το άτομο επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του, διατυπώνει σκέψεις, εμπειρίες, προβληματισμούς, εκφράζει συναισθήματα, τις επιθυμίες του, προβάλλει αιτήματα και διεκδικεί δικαιώματα, επεξεργάζεται το περιβάλλον του και αντιλαμβάνεται καλύτερα τον κόσμο στον οποίο ζει. Για το λεξικό του Τριανταφυλλίδη «γλώσσα» είναι το όργανο ομιλίας, ένα σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, που χρησιμοποιεί τους φθόγγους για τη μετάδοση σκέψεων, γνώσεων, πληροφοριών, επιθυμιών και συναισθημάτων, ο ιδιαίτερος τρόπος έκφρασης ενός ατόμου, μιας κοινωνικής ομάδας ή μιας επιστήμης και μεταφορικά οποιοδήποτε άλλο μέσο

εκτός από το λόγο που βοηθά στη συνεννόηση, όπως χειρονομίες, η στάση του σώματος κλπ. Μέσα από αυτά γίνεται σαφές ότι η γλώσσα είναι στοιχείο απαραίτητο της ανθρώπινης ύπαρξης, αφού δεν υπάρχει κοινωνία στην οποία να μην χρησιμοποιείται κάποια γλώσσα. Μάλιστα όσο πιο καλός κάτοχος της γλώσσας είναι κάποιος τόσο περισσότερο μπορεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που αυτή παρέχει.

### 2.1.2. «Πρώτη» γλώσσα

Όλοι οι άνθρωποι κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους και υπό φυσιολογικές οργανικές, βιολογικές και κοινωνικές συνθήκες μαθαίνουν να μιλούν τη γλώσσα του περιβάλλοντός τους, την πρώτη / μητρική τους γλώσσα. Ως «πρώτη γλώσσα» (L1) ορίζεται η γλώσσα που το άτομο κατακτά στα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της επαφής του με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Συνώνυμος του όρου «πρώτη γλώσσα» θα μπορούσε να θεωρηθεί και ο όρος «μητρική γλώσσα» επειδή τις περισσότερες φορές η γλώσσα της μητέρας είναι αυτή που το παιδί αναπτύσσει κατά την πρώτη παιδική ηλικία, με εξαίρεση κάποιες ιδιαίτερες περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με σύγχρονες επιστημονικές μελέτες:

1) η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει ένα παιδί δεν είναι απαραίτητα η γλώσσα της μητέρας, αλλά μπορεί να είναι η γλώσσα οποιουδήποτε άλλου ατόμου που βρίσκεται σε συνεχή επαφή με το παιδί. (Παπαδοπούλου, 1997).

2) υπάρχουν πολλοί έφηβοι που έμαθαν να χρησιμοποιούν μια γλώσσα με μεγαλύτερη ασφάλεια και ακρίβεια από τη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν αποκλειστικά στην παιδική τους ηλικία δηλ. τη γλώσσα της μητέρας τους.

Καθώς όμως ο άνθρωπος είναι από τη φύση του κατασκευασμένος να μπορεί να μιλά περισσότερες από μια γλώσσες, είναι δυνατό να συνδεθεί η διαδικασία ανάπτυξής του με την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ένας δίγλωσσος/πολύγλωσσος μπορεί να κατακτά ταυτόχρονα δύο ή και περισσότερες πρώτες γλώσσες. ( McLaughlin, 1978).

### 2.1.3. «Δεύτερη» γλώσσα

Ως «δεύτερη» γλώσσα (L2) νοείται η γλώσσα που χρονολογικά ακολουθεί την πρώτη. Με άλλα λόγια, η γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο είτε ταυτόχρονα με την κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας είτε μετά την ολοκληρωμένη ή ημι-ολοκληρωμένη ανάπτυξη αυτής. Και ο Δαμανάκης τοποθετεί τις δύο γλώσσες σε μια χρονική ακολουθία. Εκτός όμως από αυτό το χρονολογικό όριο, η διαφοροποίηση της «πρώτης» και «δεύτερης» γλώσσας έγκειται στο ότι:

- Το άτομο κατακτά τη γλώσσα αυτή κυρίως μέσω της επαφής του με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας σε συνθήκες φυσικού περιβάλλοντος, παρά το ότι κάποιες φορές είναι δυνατό να παρακολουθεί συγχρόνως και ενισχυτικά φροντιστηριακά ή σχολικά μαθήματα.
- Το άτομο έχει ανάγκη τη γλώσσα αυτή για την καθημερινή του επικοινωνία σε επίπεδο προσωπικό, σχολικό ή επαγγελματικό, παρόλο που μπορεί και να μην είναι η γλώσσα που μιλιέται στο άμεσο περιβάλλον, π.χ. οικογένεια.

Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι δυνατό να συντελεστεί είτε λόγω οικογενειακών συνθηκών π.χ. γονείς διαφορετικής εθνικότητας (εδώ μπορούμε να μιλάμε και για δύο πρώτες γλώσσες), είτε λόγω κοινωνικών συνθηκών, π.χ. μετανάστευση σε μια άλλη χώρα. Ανεξάρτητα τους λόγους για τον οποίους το άτομο εξαναγκάζεται να μάθει της δεύτερη γλώσσα, οικογενειακοί λόγοι ή κοινωνικές συνθήκες, και στις δύο περιπτώσεις η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας θεωρείται αναγκαία γιατί ικανοποιεί άμεσες και βασικές επικοινωνιακές ανάγκες του ατόμου στο παρόν.

Η «δεύτερη» γλώσσα η οποία χρησιμοποιείται στο παρόν και χρησιμεύει άμεσα στις

συνθήκες διαβίωσης και επικοινωνίας ενός ατόμου σε μια κοινωνία, διαφοροποιείται, εκτός από τη μητρική, και από την «ξένη» γλώσσα.

#### 2.1.4. «Ξένη» γλώσσα

Η εκμάθηση της «ξένης» γλώσσας είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην εποχή μας, αλλά δεν είναι δυνατό να χαρακτηριστεί κάθε «ξένη» γλώσσα ως «δεύτερη». Και αυτό γιατί η εκμάθηση της «ξένης» γλώσσας αφενός συντελείται κατά κανόνα μέσω φροντιστηριακών μαθημάτων χωρίς να υπάρχει πάντα επαφή με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής, όπως συμβαίνει κατά την εκμάθηση της «δεύτερης» γλώσσας, αφετέρου έγκειται στην προσωπική απόφαση και επιθυμία του ατόμου να ασχοληθεί με τη γλώσσα αυτή για μορφωτικούς λόγους, με στόχο την ανταπόκριση σε ενδεχόμενες επικοινωνιακές ανάγκες με αλλόγλωσσους σε ένα μελλοντικό και όχι παροντικό χρονικό διάστημα (Boeckmann 1996, σ.25).

Επιπλέον οι σχέσεις «πρώτης» και «δεύτερης» γλώσσας αντανakλούν μια ποιοτική σχέση της μιας με την άλλη, μια σχέση σε συνεχή διαπραγμάτευση. Αντίθετα, το χαρακτηριστικό της λέξης «ξένης» γλώσσας είναι ότι αυτή μαθαίνεται με την ελπίδα να χρησιμοποιηθεί κάποτε σε μελλοντικούς φυσικούς χώρους χρήσης της γλώσσας αυτής.

Παρά το γεγονός ότι οι όροι «ξένη» και «δεύτερη» γλώσσας δεν ταυτίζονται, είναι δυνατό υπό συγκεκριμένες συνθήκες, αυτό να συμβεί, όταν για παράδειγμα ένα άτομο που κατέχει μια ξένη γλώσσα αποφασίζει να μείνει για μεγάλο χρονικό διάστημα στη χώρα χρήσης της γλώσσας αυτής. Η ξένη γλώσσα σε αυτή την περίπτωση αποκτά ολοένα και περισσότερο τα χαρακτηριστικά λειτουργίας μιας δεύτερης γλώσσας, εφόσον το άτομο είναι υποχρεωμένο να χρησιμοποιεί ευρέως τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες καθημερινές επικοινωνιακές του ανάγκες.

## 2.2. Ορισμός διγλωσσίας

Στο φαινόμενο διγλωσσία έχει δοθεί πληθώρα ορισμών ανάλογα με τη σκοπιά που ο κάθε ερευνητής βλέπει το θέμα. Διγλωσσία 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. Δίγλωσσο είναι ως εκ τούτου το άτομο που μπορεί να χειρίζεται εναλλακτικά δύο γλώσσες, το άτομο που βιώνει την διαδικασία της κοινωνικοποίησής του ανάμεσα σε δύο κουλτούρες, σε κόσμους με διαφορετικές αξίες και παραστάσεις. Στη βιβλιογραφία παρατηρείται μια πολύπλευρη οριοθέτηση και αντιμετώπιση της Διγλωσσίας. Στις προσπάθειες συστηματοποίησης των διάφορων ορισμών, παρουσιάζονται δύο κυρίως κατευθύνσεις:

1. οι ορισμοί, στους οποίους τονίζεται περισσότερο η γλωσσική σημασία του φαινομένου κι αναφέρονται στη γλωσσική ικανότητα του ατόμου
2. οι ορισμοί, στους οποίους τονίζεται η λειτουργικότητα της διγλωσσίας. Εδώ λαμβάνονται κυρίως υπόψη οι ψυχο- ή κοινωνικο-γλωσσικές απόψεις του φαινομένου αυτού (Ftenakis et al. 1985).

Οι ορισμοί της πρώτης ομάδας εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο βαθμό στον οποίο πρέπει να κατέχει ένα άτομο τις δύο γλώσσες, για να μπορεί να θεωρηθεί ως δίγλωσσο. Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ένα άτομο δίγλωσσο όταν μόλις καταφέρνει να διαβάζει, να γράφει και να συνεννοείται σε μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα, ενώ άλλοι τονίζουν την αναγκαιότητα ισόβαθμης κατοχής και των δύο γλωσσών. Σε αυτή την ομάδα παρατηρείται ένα ευρύ φάσμα διαφοροποίησης, ανάλογα με το βαθμό ανάπτυξης της κάθε γλώσσας. Μερικοί

συγγραφείς δέχονται ένα άτομο ως δίγλωσσο, έστω κι αν μπορεί να προφέρει μόνο μερικές λέξεις στη δεύτερη γλώσσα (MacNamara 1969 στο: Fthenakis 1985). Αν δεχτούμε τη θέση αυτή, τότε σχεδόν οι περισσότεροι άνθρωποι είναι δίγλωσσοι. Αντίθετα, άλλοι συγγραφείς έχουν πιο υψηλές απαιτήσεις από ένα δίγλωσσο άτομο, όπως το να υπάρχει τέλεια γλωσσική κατοχή και στις δύο γλώσσες (Bloomfield 1935 στο: Fthenakis 1985). Σύμφωνα με τη θέση αυτή ο αριθμός των ατόμων, που θα μπορούσαν να ονομαστούν δίγλωσσοι, είναι πολύ περιορισμένος. Μεταξύ των δύο αυτών ακραίων θέσεων θα μπορούσε να οριστεί η διγλωσσία. Έναν τέτοιο ορισμό δίνει ο Haugen 1953 (στο: Triarchi 1983): δίγλωσσο είναι ένα άτομο, μόνο όταν μπορεί ολοκληρωμένα και με ορθό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί και στη δεύτερη γλώσσα.

Από τη δεύτερη ομάδα ο ορισμός του Oksaar (1984), ορίζει τη Διγλωσσία ως την ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και κάθε φορά να αλλάζει αυτόματα το γλωσσικό κώδικα χωρίς προβλήματα.

Γενικά μπορούμε να πούμε ότι δίγλωσσο είναι εκείνο το άτομο που έχει την ικανότητα, να μπορεί να εκφράζεται χωρίς δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα. Μια ικανότητα που έχει αναπτύξει με βάση τις δικές του ψυχολογικές, φυσιολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προϋποθέσεις και λόγω της συνεχούς επαφής του με ένα δίγλωσσο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον.

### 2.2.1. Η τυπολογία της Διγλωσσίας

Πολλές και ποικίλες είναι οι δυνατότητες απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας. Πολλές και ποικίλες είναι οι διάφορες μορφές της διγλωσσίας. Γι' αυτό και το φαινόμενο της διγλωσσίας χαρακτηρίζεται ως πολυδιάστατο και πολύμορφο.

Η συστηματοποίηση των ποικίλων και διαφορετικών μορφών της διγλωσσίας γίνεται συνήθως με τη βοήθεια τριών κριτηρίων. Τα κριτήρια αυτά είναι:

1. Κριτήρια εκμάθησης/απόκτησης, δηλαδή οι συνθήκες κάτω από τις οποίες αποκτήθηκε η διγλωσσία, π.χ. η ηλικία κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η εκμάθηση/ κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας L2 ή η μέθοδος απόκτησης της δεύτερης γλώσσας L2.
2. Γλωσσολογικά κριτήρια, δηλαδή ο τρόπος σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και των σημασιολογικών εννοιών και ο βαθμός κατοχής του κάθε γλωσσικού συστήματος και
3. Ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια, δηλαδή ποιες επιπτώσεις επιφέρει η διγλωσσία στη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνιολογική ανάπτυξη του ατόμου.

#### 2.2.1.1. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Με βάση την ηλικία στην οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα, ο McLaughlin (1978) θέτει ένα διαχωρισμό ανάμεσα: στην ταυτόχρονη (simultane) και τη διαδοχική (suksessive) διγλωσσία. Η ταυτόχρονη διγλωσσία, που είναι γνωστή και ως γνήσια διγλωσσία αναπτύσσεται, όταν το παιδί έρχεται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα, αμέσως μετά τη γέννησή του. Και αυτό μπορεί να συμβεί, είτε γιατί μέσα στην οικογένεια λειτουργούν και τα δύο γλωσσικά συστήματα είτε γιατί τα δύο γλωσσικά συστήματα υπάρχουν στην οικογένεια και στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Όταν όμως η δεύτερη γλώσσα L2 μαθαίνεται σε μια ηλικία, κατά την οποία η πρώτη γλώσσα έχει ήδη σταθεροποιηθεί, σύμφωνα με τον McLaughlin (1978), περίπου μετά το τρίτο έτος της ηλικίας, τότε μιλάμε για τη διαδοχική



διγλωσσία. Διαδοχική διγλωσσία έχουν τα παιδιά που για διάφορους λόγους, συνήθως λόγω της εργασίας των γονέων τους, μετά το τρίτο έτος της ηλικίας τους, αλλάζουν τόπο διαμονής και ζουν σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα είναι διαφορετική από τη μητρική τους.

Σύμφωνα πάλι με την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας γίνεται η διαφοροποίηση της διγλωσσίας σε πρώιμη και μεταγενέστερη. Πρώιμη διγλωσσία λέμε, όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στην προεφηβική ηλικία, ενώ μεταγενέστερη διγλωσσία λέμε, όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή μετά από αυτή.

Η διαφοροποίηση σύμφωνα με τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας γίνεται ανάμεσα σε φυσική (naturliche) και πολιτισμική (kulturelle) (Skutnabb – Kangas & Toukomma, 1976, σ.12) ή τεχνητή (kunstliche) ή κατευθυνόμενη (gelenkte) ή ακόμη σχολική διγλωσσία. Ο όρος φυσική ή αποκτημένη διγλωσσία αναφέρεται στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με μητρικούς ομιλητές-“native-Speakers” , χωρίς να υπάρχει παράλληλα φροντιστηριακό μάθημα στη δεύτερη γλώσσα (Anders 1990, σ.30). Αντίθετα, ο όρος πολιτισμική ή κατευθυνόμενη ή σχολική / τεχνητή διγλωσσία, αναφέρεται στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής μάθησης, π.χ. υπό τη μορφή ενός φροντιστηριακού ή σχολικού μαθήματος (Graf 1987).

### 2.2.1.2. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια

Βασικό κριτήριο στη διαφοροποίηση της διγλωσσίας που έχει γίνει από τον Uriel Weinreich (1964), είναι ο σύνδεσμος που υπάρχει ανάμεσα στα γλωσσικά σύμβολα και στις αντίστοιχες έννοιες, δηλαδή η σχέση που υπάρχει μεταξύ του εσωτερικού και του ενεργητικού λεξιλογίου. Τρεις είναι οι τύποι που προτείνονται:

- συντονισμένη διγλωσσία
- συνθετική διγλωσσία και
- υποταγμένη διγλωσσία.

Στη συντονισμένη διγλωσσία τα σύμβολα και η αντίστοιχη εννοιολογική σημασία τους απομνημονεύονται ξέχωρα και στις δύο γλώσσες, δηλαδή η λέξη *καρέκλα* και η λέξη *Stuhl* είναι συνδεδεμένες η κάθε μία με μια ξέχωρη σημασιολογική έννοια. Σε αυτή την περίπτωση το δίγλωσσο άτομο έχει αποκτήσει τις δύο γλώσσες σε δύο ξεχωριστούς κοινωνικούς χώρους, και γι' αυτό έχουν αναπτυχθεί δύο διαφορετικά και ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα.

Στη συνθετική διγλωσσία τα γλωσσικά σύμβολα, δηλαδή οι λέξεις, και στις δύο γλώσσες συγκρατούνται ξεχωριστά, όχι όμως η σημασία τους. Δηλαδή υπάρχει κοινή σημασιολογική έννοια, η οποία συνδέεται με δύο διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα. Το δίγλωσσο αυτό άτομο έχει αναπτύξει ένα εσωτερικό γλωσσικό, σημασιολογικό σύστημα, το οποίο έχει συνδέσει με συγκεκριμένα, διαφορετικά για την κάθε γλώσσα, γλωσσικά σύμβολα. Ανάλογα με το τι χρειάζεται στην κάθε περίπτωση γλωσσικής επικοινωνίας, δηλαδή σε ποια γλώσσα λαμβάνει μέρος η επικοινωνία, μπορεί το άτομο να χρησιμοποιεί τον αντίστοιχο συμβολικό κώδικα. Αυτός ο τύπος διγλωσσίας δημιουργείται, όταν στο άμεσο περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι δύο γλώσσες από το ίδιο άτομο στην ίδια κατάσταση (Paradis 1997, σς.94).

Στην υποταγμένη διγλωσσία, που είναι συνήθως αποτέλεσμα της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας με τη βοήθεια ενός φροντιστηριακού μαθήματος, υποτάσσονται οι δομές της L2 στις δομές της L1, δηλαδή η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται μέσω της μητρικής γλώσσας. Σε αυτή τη μορφή διγλωσσίας, σύμφωνα με τον Beatens Beardsmore (1982), μπορεί να παρουσιάζονται συχνά στη δεύτερη γλώσσα δομικά στοιχεία της πρώτης γλώσσας, τα οποία

οφείλονται στην επίδραση (Interferenz) που έχει η δομή της L1 στη δομή της L2. Μέχρι τώρα όμως δεν έχει διαπιστωθεί εμπειρικά αυτή η διαφοροποίηση.

### 2.2.1.3. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια

Ο Lambert (1975), με κριτήριο την επίδραση που μπορεί να έχει η διγλωσσία κατά την παιδική ηλικία στους διάφορους τομείς του δίγλωσσο ατόμου, και λαμβάνοντας υπόψη ατομικά και κοινωνικά στοιχεία, κάνει τη διαφοροποίηση ανάμεσα σε προσθετική και αφαιρετική διγλωσσία.

Κατά την προσθετική διγλωσσία διαπιστώνεται μια θετική επιρροή της διγλωσσίας σε όλη την ανάπτυξη και την προσωπικότητα του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι το δίγλωσσο άτομο αποκτά, επιπλέον, ένα σύνολο από γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες, λόγω της συνεχούς επαφής του με το δίγλωσσο-διπολιτισμικό περιβάλλον. Αυτές οι ικανότητες επηρεάζουν, τις περισσότερες φορές, άμεσα και θετικά την ανάπτυξη τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης γλώσσας. Αποκτάται δε μόνο, όταν το ίδιο το άτομο, και το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται, έχει θετική στάση απέναντι στην κατάκτηση και των δυο γλωσσών, και η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας θεωρείται πλεονέκτημα. Είναι αυτονόητο, λοιπόν, ότι η προσθετική διγλωσσία συναντάται συνήθως σε παιδιά μικτών γάμων ή σε παιδιά της μεσαίας ή ανώτερης τάξης, τα οποία από την παιδική ηλικία μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα.

Αφαιρετική διγλωσσία συναντάμε σύμφωνα με τις θεωρητικές θέσεις και τα εμπειρικά δεδομένα του Lambert, σε εκείνα τα δίγλωσσα άτομα στα οποία επιβάλλεται μέσω της κοινωνικής και πολιτικής πίεσης του περιβάλλοντος, σχεδόν από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, η συνεχής χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας. Η μητρική γλώσσα παραμελείται, γεγονός που έχει ως συνέπεια την επιβράδυνση της ανάπτυξής της. Ταυτόχρονα, δεν είναι δυνατή μια ικανοποιητική ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας. Αυτή η μορφή διγλωσσίας παρουσιάζεται συνήθως σε παιδιά μειονοτήτων, των οποίων η γλώσσα όσο και ο πολιτισμός δεν αξιολογούνται θετικά από την πλειοψηφία του περιβάλλοντος. Το παιδί αδυνατεί να ανταπεξέλθει στις διάφορες απαιτήσεις που παρουσιάζονται κατά τη γλωσσική επικοινωνία του με το περιβάλλον, γιατί δεν έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλωσσική ικανότητα ούτε στο ένα γλωσσικό σύστημα ούτε στο άλλο.

### 2.2.2. Άλλες μορφές διγλωσσίας

Δυο άλλες μορφές της διγλωσσίας, που αναφέρονται στο βαθμό κατοχής της κάθε γλώσσας, είναι η αμφίδρομη και η ισορροπημένη διγλωσσία.

Αμφίδρομη διγλωσσία παρουσιάζει εκείνο το δίγλωσσο άτομο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιεί και τις δυο γλώσσες σε όλες τις περιπτώσεις της καθημερινής του ζωής εξίσου καλά, χωρίς κάθε φορά να καταφεύγει για βοήθεια στην μια ή την άλλη γλώσσα (Δημητρίου 1997, σ. 298).

Ισορροπημένη διγλωσσία υπάρχει, όταν ο ομιλητής μπορεί και κατέχει και τις δυο γλώσσες σε ένα τέτοιο βαθμό, ώστε η γλωσσική αυτή ικανότητά του να φθάνει στο επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας ενός μονόγλωσσο ομιλητή (Saunders 1984).

Στο σημείο αυτό δεν θα πρέπει να παραλείψουμε το φαινόμενο της ημιγλωσσίας. Ημιγλωσσία είναι η κατάσταση εκείνη που καμιά από τις γλώσσες του δίγλωσσο ατόμου δεν αναπτύσσεται επαρκώς. Μπορεί να είναι η απόληξη μιας εξέλιξης, που σε κάποια χρονική στιγμή, όταν οι δομές της πρώτης γλώσσας δεν έχουν ακόμα συγκροτηθεί, διακόπτεται η ανάπτυξή της από την εξ ολοκλήρου αντικατάσταση της πρώτης γλώσσας από τη δεύτερη, π.χ. αλλοδαποί στην Ελλάδα.

Συχνά στη βιβλιογραφία αναφέρεται η διάκριση ανάμεσα στην ατομική και συλλογική ή κοινωνική διγλωσσία.

Ο όρος ατομική διγλωσσία περιγράφει τη διγλωσσία μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων που ζουν σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον. Μια τέτοια περίπτωση μπορεί να είναι αυτή ενός ξένου εργάτη ή της οικογένειάς του ή ακόμη η περίπτωση ενός δίγλωσσου ζευγαριού. Αντίθετα, η συλλογική ή κοινωνική διγλωσσία αναφέρεται στη γλωσσική υπόσταση μιας κοινωνίας, στην οποία επικρατεί η χρήση δυο ή περισσότερων γλωσσών, π.χ. Ελβετία, Βέλγιο.

Τέλος, μια άλλη διάκριση της διγλωσσίας που γίνεται από τον Paulston είναι η διάκριση σε ελιτίστικη και λαϊκή διγλωσσία. Η ελιτίστικη διγλωσσία υπάρχει, όταν ένα άτομο μαθαίνει εκτός από τη μητρική του και μια άλλη γλώσσα για διάφορους λόγους, όπως επειδή αποτελεί στοιχείο μόρφωσης και πολιτισμού ή επειδή η εκμάθηση αυτή συνδέεται άμεσα με επαγγελματικούς στόχους. Λαϊκή διγλωσσία έχουν τα άτομα εκείνα που αναγκάζονται να κατακτήσουν μια δεύτερη γλώσσα, για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και απαιτήσεις της καθημερινής τους ζωής, π.χ. μετανάστες.

### **2.3. Το «δίγλωσσο» παιδί και οι μορφές «διγλωσσίας»**

Η προσπάθεια να οριοθετηθεί ποιο παιδί θεωρείται «δίγλωσσο» και ποιο όχι είναι ιδιαίτερα δύσκολη.

Σύμφωνα με την προαναφερόμενη τυπολογία της «διγλωσσίας», τα αλλοδαπά παιδιά που φοιτούν στο ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο είναι κυρίως «δίγλωσσα» νήπια.

Η «διγλωσσία» τους αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί:

- α) ως πρώιμη διαδοχική, επειδή κατακτάται σε ηλικία που η πρώτη γλώσσα έχει σταθεροποιηθεί μετά το τρίτο έτος της ηλικίας (McLaughlin, 1978),
- β) ως συνδυαστική ή συνθετική, επειδή η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται μέσω της πρώτης και
- γ) ως αφαιρετική, επειδή μέσω της κοινωνικής και πολιτισμικής πίεσης του περιβάλλοντος επιβάλλεται η χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας.

δ) ως ταυτόχρονη, διότι ένα τμήμα των παιδιών ζει σε δίγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον

Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά αποκτούν στην ελληνική γλώσσα κάποια γλωσσική ευχέρεια κατά την προσχολική τους εκπαίδευση. Ωστόσο πρόκειται κυρίως για μια διαλογική ευχέρεια (γλώσσα της αυλής), παρά για απόκτηση της ακαδημαϊκής ικανότητας στη χρήση της ελληνικής γλώσσας (γλώσσα της τάξης). Έτσι, παιδιά που μιλούν καλά τα Ελληνικά δεν είναι καθόλου σπάνιο να παρουσιάσουν στη μετέπειτα σχολική τους ζωή, χαμηλές επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα. Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της εγκατάλειψης του σχολικού περιβάλλοντος, πριν την ολοκλήρωση της βασικής τους εκπαίδευσης, είναι πολύ συχνό φαινόμενο και στην Ελλάδα.

Με την ψήφιση του νόμου 2413/96, δηλαδή τη θεσμική κατοχύρωση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ταυτότητας των αλλοεθνών παιδιών στη χώρα μας, επιτυγχάνεται ένα πολύ σημαντικό βήμα για την επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων των αλλοεθνών παιδιών. Αυτό που απομένει είναι η εφαρμογή των διατάξεων του παραπάνω νόμου στην πράξη. Παράλληλα και η συμπλήρωση παραλείψεων, όπως αυτή της εισαγωγής της μητρικής γλώσσας των παιδιών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στα προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, αρχής γενομένης από την προσχολική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο.

### **2.4. Θεωρίες για την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας**

Η απόκτηση και χρήση της γλώσσας θεωρείται ως μια αποκλειστικά ανθρώπινη

ικανότητα, ένα από τα πιο χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ανθρώπου που τον διαφοροποιεί από τα ζώα. Η ανθρώπινη γλώσσα ορίζεται ως ένα «ειδικό, πολυσήμαντο, μοναδικό και πολύπλοκο συμβολικό σύστημα, το οποίο δεν εξυπηρετεί μόνο βιολογικούς σκοπούς του είδους αλλά αποτελεί ίσως το σπουδαιότερο μέσο που έχει συμβάλλει στη διανοητική δημιουργία του ανθρώπου». Ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά να μιλούν έχει μελετηθεί και ερευνηθεί ευρέως, με αποτέλεσμα να έχουν διατυπωθεί ποικίλες ερμηνευτικές θεωρίες για το συγκεκριμένο ζήτημα. Κάθε μια από αυτές επιχειρούσε να ερμηνεύσει το θέμα από τη δική της οπτική, δημιουργώντας αντιδράσεις με αποτέλεσμα να μη γίνει καμία στο σύνολό της αποδεκτή.

Συγκεκριμένα από τις αρχές της δεκαετίας του '50 ειδικοί επιστήμονες άρχισαν να μελετούν την παιδική γλώσσα και έτσι να ανακαλύψουν τη διαδικασία απόκτησής της. Σε αυτή τη διαδικασία εμπλέκονται δύο παράγοντες: το άτομο και το περιβάλλον. Κατά τη μελέτη της δεν είναι δυνατό να παραγκωνιστεί ο ένας ή ο άλλος παράγοντας. Το κύριο λοιπόν πρόβλημα των επιστημόνων εστιάστηκε στον τρόπο με τον οποίο το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα του καθώς και στο βαθμό συμμετοχής του καθενός από τους ανωτέρω παράγοντες στη διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης.

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τις πιο γνωστές θεωρίες που έχουν διατυπωθεί προκειμένου να ερμηνευθεί η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας από το παιδί. Αυτές οι θεωρίες είναι:

- A. η θεωρία του μπιχεβιορισμού (behaviorist theory)
- B. η γενετική ή βιολογική θεωρία (nativist or biological theory)
- Γ. η γνωστική θεωρία (cognitive theory)
- Δ. η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (social interaction theory).

#### **2.4.1. Η θεωρία του μπιχεβιορισμού (behaviorist theory)**

Οι οπαδοί της θεωρίας του Συμπεριφορισμού μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '50 πειραματίζονταν με ζώα για να μελετήσουν το φαινόμενο της μάθησης. Σύμφωνα με τα πειράματα του Ραβλόν και του Skinner η μάθηση είναι αποτέλεσμα του σχήματος ερέθισμα-αντίδραση. Όταν η αντίδραση είναι επιθυμητή υπάρχει επιβράβευση με αποτέλεσμα η επιθυμητή συμπεριφορά να επαναλαμβάνεται και να ενισχύεται.

Με βάση την ερμηνεία της μάθησης στα ζώα οι συμπεριφοριστές ερμηνεύουν και τη μάθηση της γλώσσας στα παιδιά. Σε αυτή την περίπτωση η μάθηση είναι αποτέλεσμα των ερεθισμάτων που το άτομο δέχεται από το περιβάλλον καθώς και των αντιδράσεών του σε αυτά. Υποστηρίζουν ότι τα παιδιά έρχονται στον κόσμο χωρίς κανένα δεδομένο, ως *tabula rasa*, και διαμορφώνονται με βάση τα ερεθίσματα που δέχονται, μια διαδικασία στην οποία σημαντικό ρόλο παίζουν η **μίμηση** και η **ενίσχυση**.

Μίμηση είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας το νέο άτομο οικειοποιείται τη συμπεριφορά των μεγάλων επαναλαμβάνοντας αυτά που λέει ή ακούει από το περιβάλλον του. Ενίσχυση είναι η κάθε μορφής αμοιβή με την οποία επιβεβαιώνεται η ορθότητα μιας διαδικασίας και επιβραβεύεται το άτομο που την εκδηλώνει.

Η μπιχεβιοριστική θεωρία δέχτηκε έντονες επικρίσεις από τις αντίπαλες κυρίως γιατί δεν λαμβάνει υπόψη της ότι η γλώσσα είναι δημιουργική και όχι μιμητική και ότι το σχήμα ερέθισμα-αντίδραση δεν είναι δυνατό να ερμηνεύσει την εσωτερική/αφηρημένη φύση της γλώσσας καθώς και διαδικασίες όπως η γενίκευση και η συστηματοποίηση.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι κατά τη θεωρία της συμπεριφοράς η γλώσσα δεν είναι παρά η απάντηση του παιδιού στα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον του και οι βασικοί παράγοντες για την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας είναι : η μίμηση των προσώπων του περιβάλλοντος, η παρατήρηση και η ενίσχυση / επιβράβευση που παρέχεται από το περιβάλλον στο παιδί για να συνεχίσει την προσπάθειά του, ώσπου ο λόγος του να

συμμορφωθεί απόλυτα στο λόγο των ενηλίκων.

#### **2.4.2. Η γενετική ή βιολογική θεωρία (nativist or biological theory)**

Εκ διαμέτρου αντίθετη είναι η θεωρία των γενετιστών σύμφωνα με την οποία η μάθηση της γλώσσας βασίζεται σε έμφυτες ικανότητες. Η θεωρία αυτή, βασικός εκπρόσωπος της οποίας είναι ο Chomsky, υποστηρίζει ότι η ικανότητα της γλωσσικής κατάκτησης είναι προκαθορισμένη καθώς το παιδί γεννιέται εφοδιασμένο με ένα νοητικό «μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης» γνωστό ως LAD (Language Acquisition Device), που του επιτρέπει να επεξεργάζεται το γλωσσικό ερέθισμα του περιβάλλοντος προσπαθώντας να ανακαλύψει τους κανόνες που διέπουν τη γλώσσα που ακούει. Δημιουργεί έτσι μια σχηματιζόμενη γραμματική της γλώσσας που προσπαθεί να κατακτήσει.

Ο Chomsky ακόμα υποστηρίζει ότι μόνο αν αποδεχτούμε την ύπαρξη αυτού του έμφυτου μηχανισμού για την κατάκτηση της γλώσσας είναι δυνατό να εξηγήσουμε την ταχύτητα της κατάκτησης αλλά και τη δημιουργικότητα με την οποία το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα χωρίς προηγουμένως να έχει εκτεθεί σε αυτή.

Η θεωρία αυτή δέχτηκε έντονες επικρίσεις γιατί η μάθηση μιας γλώσσας δεν σημαίνει μόνο απόκτηση γραμματικών και συντακτικών κανόνων και γιατί έχει υπερεκτιμήσει τη συμβολή των έμφυτων ικανοτήτων στη μάθηση της γλώσσας.

#### **2.4.3. Η γνωστική θεωρία (cognitive theory)**

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η απόκτηση της γλώσσας δεν οφείλεται στα εξωτερικά ερεθίσματα και τις αντίστοιχες θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις, όπως υποστηρίζει η μπιχεβιοριστική θεωρία, ούτε στις έμφυτες ικανότητες και δομές για την γραμματική και το συντακτικό της γλώσσας που ακούει στο περιβάλλον του (γενετική θεωρία). Η μάθηση σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία οφείλεται στην αντίστοιχη ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών, οι οποίες είναι απαραίτητες για όλες τις μαθήσεις και επομένως και για τη μάθηση της γλώσσας.

Οι βασικοί εκπρόσωποι αυτής της θεωρίας είναι ο Piaget, ο Bruner και ο Vygotsky οι οποίοι δεν ενδιαφέρθηκαν να περιγράψουν μόνο μια θεωρία για την απόκτηση της γλώσσας αλλά και την ανάπτυξη μιας θεωρίας που να παρακολουθεί και να ελέγχει τη γνωστική ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τις απόψεις των γνωστικών, το παιδί πρώτα αντιλαμβάνεται τον κόσμο του και στη συνέχεια μιλά γι' αυτόν, πρώτα κατανοεί τα ποικίλα φαινόμενα και στη συνέχεια επιχειρεί να τα διατυπώσει γλωσσικά. Βασική τους θέση αποτελεί το ότι η γενικότερη νοητική ανάπτυξη του παιδιού είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον αλλά και από το ίδιο, μια διαδικασία που δεν είναι μονόδρομη αλλά που περνά μέσα από διαφορετικά στάδια. Έτσι και στην περίπτωση της γλώσσας το παιδί σε μια δεδομένη χρονική στιγμή αποκτά τη γλώσσα και δημιουργεί το δικό του γλωσσικό σύστημα. Αν αυτό δεν επιβεβαιωθεί, αναθεωρείται και τελειοποιείται μέχρι να φτάσει στη δημιουργία ενός κώδικα που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι.

Κοινή αρχή πάντως όλων των γνωστικών θεωρητικών είναι ότι η απόκτηση του γλωσσικού κώδικα προχωρεί παράλληλα με την εξέλιξη της αντιληπτικής ικανότητας του παιδιού, γι' αυτό και οι υποστηρικτές της γνωστικής άποψης δεν αντιμετωπίζουν την κατάκτηση της γλώσσας ως ανεξάρτητο φαινόμενο, αλλά την εντάσσουν στην επιμέρους διαδικασία κατάκτησης της γνώσης.

Σύμφωνα με τον Piaget το παιδί περνά μέσα από συγκεκριμένες διεργασίες προκειμένου να φτάσει στην ολοκλήρωση της μάθησης γενικότερα αλλά και στην απόκτηση της γλώσσας.

Η γνωστική θεωρία έχει προκαλέσει και αυτή βασικές αντιδράσεις και ελέγχεται ιδιαίτερα για το ότι τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού δεν είναι δυνατό να προσδιοριστούν με ακρίβεια. Ακόμα, η απόλυτη παραδοχή μιας τέτοιας ερμηνείας για την απόκτηση της γλώσσας φαίνεται να αγνοεί άλλους παράγοντες, όπως είναι το οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός, οι συνθήκες μάθησης, ο κοινωνικός περίγυρος κλπ. Είναι ωστόσο μια ενδιαφέρουσα θεωρία η οποία επιβάλλεται να αξιοποιείται στη διδακτική πράξη, ώστε η μάθηση να είναι σταδιακή και κάθε νέα γνώση να βασίζεται σε προηγούμενη κατάκτηση και αφομοίωση.

#### **2.4.4. Η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (social interaction theory).**

Τις δεκαετίες 1970 και 1980 το ενδιαφέρον των ειδικών για τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αποκτά τη γλώσσα αρχίζει να απομακρύνεται από τις μέχρι τότε θεωρίες και επικεντρώνεται στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει και κυρίως στην αλληλεπίδραση που ασκείται ανάμεσα σε αυτό και τους ενήλικες. Αποτέλεσμα ήταν να προκύψει η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία τα στοιχεία που μας βοηθούν να κατανοήσουμε τον τρόπο απόκτησης της γλώσσας είναι η ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί με το περιβάλλον και η αλληλεπίδραση που ασκείται από αυτήν την επικοινωνία. Οι περισσότερες από τις λέξεις που μαθαίνει το παιδί, είναι εκφράσεις που φανερώνουν κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος και ιδιαίτερα της μητέρας είναι πολύ σημαντικός καθώς ο τρόπος με τον οποίο μιλάνε στα βρέφη είναι τέτοιος σαν αυτά να επρόκειτο να απαντήσουν. Βέβαια τα βρέφη δεν απαντούν αλλά μαθαίνουν τους κανόνες της επικοινωνίας. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως αν κάποιος θέλει να μελετήσει τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού και να την αναλύσει πρέπει κάθε φορά να συνυπολογίζει και τα εξωγλωσσικά στοιχεία: ποιος μιλάει, σε ποιον, πότε, γιατί, για ποιο σκοπό, κάτω από ποιες προϋποθέσεις. Οι πληροφορίες αυτές είναι σημαντικές καθώς η γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζεται και διαμορφώνεται ανάλογα με τις περιστάσεις. Για κάθε περίπτωση διαμορφώνονται κοινωνιογλωσσικοί κανόνες τους οποίους προσδιορίζει το σχολείο, η οικογένεια, οι συνομήλικοι, ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος. Όσο πιο πλούσιο είναι το περιβάλλον τόσο περισσότερες ευκαιρίες έχει για να μάθει τη γλώσσα το παιδί.

Και αυτή η θεωρία επικρίθηκε γιατί ενώ δίνει έμφαση στους περιβαλλοντικούς παράγοντες αγνοεί πλήρως τους γενετικούς ή κληρονομικούς παράγοντες.

### **2.5. Υποθέσεις και θεωρίες για την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας**

Όπως είπαμε παραπάνω, η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας (L1) είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη του παιδιού καθώς αποτελεί γεγονός που επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και συμβάλλει στη ψυχολογική, συναισθηματική και νοητική του ανάπτυξη. Επομένως, όταν κάποιος επιχειρεί ή αναγκάζεται να μάθει μια δεύτερη γλώσσα (L2), αυτή η γλώσσα δεν μπορεί να νοηθεί παρά μόνο σε συσχέτισμό με την πρώτη, άρα και η διαδικασία για την κατάκτηση της είναι φυσικό να παρουσιάζει κάποιες αναλογίες αλλά και διαφορές από αυτήν της πρώτης γλώσσας.

#### **2.5.1 Προβληματισμοί σχετικά με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας**

Όπως ειπώθηκε παραπάνω στο κεφάλαιο που αφορούσε τη διγλωσσία, η διγλωσσία με βάση την ηλικία διακρίνεται σε ταυτόχρονη, όταν το παιδί από πολύ μικρή ηλικία εκτίθεται και μαθαίνει ταυτόχρονα δύο γλώσσες και διαδοχική, όταν η επαφή με τη δεύτερη γλώσσα

πραγματοποιείται αφού έχει κατακτηθεί εν μέρει ή συνολικά η πρώτη γλώσσα. Οι ειδικοί τοποθετούν την ολοκλήρωση των βασικών δομών της πρώτης γλώσσας στο 3<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας. Στις περιπτώσεις διαδοχικής διγλωσσίας μπορεί να γίνει ένας επιπλέον διαχωρισμός σε :

- Φυσική κατάσταση της δεύτερης γλώσσας : όταν το παιδί έρχεται σε καθημερινή επαφή με το γλωσσικό περιβάλλον της δεύτερης γλώσσας, δηλαδή με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής. Και όταν τη χρησιμοποιεί για να καλύψει τις επικοινωνιακές του ανάγκες.
- Κατευθυνόμενη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας : όταν η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται μέσω φροντιστηριακών μαθημάτων ως αποτέλεσμα διδασκαλίας με συγκεκριμένη στοχοθεσία.

Επομένως τίθενται κάποια ερωτηματικά αναφορικά με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας που σχετίζονται με τους παράγοντες που μπορούν να την επηρεάσουν. Παραδείγματα: είναι δυνατό ο τρόπος εκμάθησης να επηρεάσει την ταχύτητα και την αποτελεσματικότητα των ατόμων στη δεύτερη γλώσσα; Με ποιους τρόπους μαθαίνεται η δεύτερη γλώσσα; Ποιος είναι ο ρόλος των ατομικών και κοινωνικών παραγόντων κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας; Η πρώτη γλώσσα των υποκειμένων είναι δυνατό να επηρεάσει την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας; Και αν ναι σε ποιο βαθμό;

## 2.5.2. Ερευνητικά δεδομένα για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας

Σε διάφορες μελέτες έχει παρατηρηθεί και διαπιστωθεί ότι σε περιπτώσεις διαδοχικής διγλωσσίας οι αναπτυξιακές διαδικασίες της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας παρουσιάζουν αρκετές διαφορές αλλά και ομοιότητες, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο για τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας όσο και για τη στήριξη της δεύτερης γλώσσας. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μετά την δεκαετία του '70 σε ΗΠΑ, Καναδά Σουηδία και Γερμανία εστίασαν το ενδιαφέρον τους σε ερωτήματα που αφορούν το ρόλο και την επίδραση της πρώτης γλώσσας κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και προσπάθησαν να εξετάσουν αν :

- είναι απαραίτητες ειδικές έμφυτες ικανότητες για την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας
- αν χρησιμοποιούνται ειδικές στρατηγικές εκμάθησης κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας
- ποιοι παράγοντες επηρεάζουν και πώς την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας
- πόσο είναι σημαντικές οι παρεμβολές και οι μεταφορές που γίνονται από την πρώτη γλώσσα.

Τα πρώτα ερευνητικά αποτελέσματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η γλωσσική ανάπτυξη πραγματοποιείται στα πλαίσια ενός βιογεννητικού προγράμματος, ενώ η θεωρία του Chomsky αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται και η σύγχρονη ψυχολογική έρευνα.

Τις τελευταίες δεκαετίες όμως η έρευνα αλλάζει κατεύθυνση και προσανατολίζεται στο συμπεριφοριστικό μοντέλο του Skinner, σύμφωνα με το οποίο η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας «είναι κυρίως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των διαφόρων εξωτερικών παραγόντων».

Στην Αμερική πολύ γνωστές είναι οι έρευνες των Dulay και Burt (1974), οι οποίες διαπίστωσαν ότι, παιδιά με διαφορετικές πρώτες γλώσσες, διαφορετική ηλικία και κοινωνική τάξη, κατακτούν με την ίδια σειρά τα διάφορα μορφήματα της δεύτερης γλώσσας και ότι αυτή η σειρά κατάκτησης διαφέρει σημαντικά από την αντίστοιχη σειρά κατάκτησης μορφημάτων της μητρικής τους γλώσσας.

### 2.5.3. Υποθέσεις - Θεωρίες

Η θεματική της διαδοχικής απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας αποτέλεσε κέντρο ενδιαφέροντος πολλών επιστημόνων, οι οποίοι βάσει διάφορων ερευνητικών αποτελεσμάτων και συστηματικών παρατηρήσεων διατύπωσαν κατά καιρούς διάφορες υποθέσεις και θεωρίες που είχαν άλλοτε περιγραφικό και άλλοτε επεξηγηματικό χαρακτήρα (Triarchi-Herrmann, 1998).

- Η υπόθεση της επίδρασης (Die Interferenzhypothese, Lado 1957).
- Η υπόθεση της ταύτισης (Die Identitätshypothese, Dulay & Burt 1973).
- Η υπόθεση των περιβαλλοντικών γλωσσικών ερεθισμάτων
- Οι θεωρίες των μαθησιακών συστημάτων.
- Η θεωρία της οθόνης (Die Monitor-Theorie, Krashen 1981). Μορφές και μοντέλα διγλωσσίας
- Η θεωρία των ανταγωνιστικών-γνωστικών συστημάτων μάθησης (Konkurrierende kognitive Lernsysteme, Felix 1982).
- Η υπόθεση των περιβαλλοντικών γλωσσικών ερεθισμάτων (Die Inputhypothese, Hatch, 1978).
- Η θεωρία των γλωσσικών υπομορφών "Pidgin" (Die Pidgini-sierungstheorie, Klein, 1992).
- Η θεωρία της κοινωνικής και πολιτισμικής προσαρμογής (Die Akkulturationshypothese, Schumann, 1976).

Όλες αυτές οι θεωρίες ασχολήθηκαν μεμονωμένα με διαφορετικούς τομείς της συνολικής πορείας της απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας και γι' αυτό δεν μπορούν να καλύψουν μόνες τους όλο το φάσμα αυτής της γλωσσικής ανάπτυξης. Σίγουρα όμως με τα πορίσματά τους συμβάλλουν στη διερεύνηση και καλύτερη κατανόηση της συνολικής εικόνας των γλωσσικών διαδικασιών και στην καλυτέρευση των μεθόδων διδασκαλίας μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Θα ήθελα μόνο επιγραμματικά να αναφερθώ στις τέσσερις (ή πέντε ή έξι) πρώτες απ' αυτές.

Η υπόθεση της επίδρασης (ή υπόθεση της παρεμβολής) διατυπώθηκε στο χώρο της συγκριτικής γλωσσολογίας και στηρίζεται κυρίως σε έρευνες που έκανε ο Lado (βλ. Triarchi-Herrmann 1998). Βασική θέση είναι: η διαδοχική κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κυλά τελείως διαφορετικά από ό, τι η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας. Κι αυτό γιατί στις γλωσσικές διαδικασίες της διαδοχικής απόκτησης επιδρούν αποφασιστικά οι δομές της L1, οι οποίες καθορίζουν τη σειρά και το βαθμό απόκτησης των γλωσσικών δομών της L2. Σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα, το άτομο αποκτά πιο γρήγορα εκείνες τις γλωσσικές δομές της L2 που μοιάζουν με αυτές της L1 (θετική μεταφορά, positiver Transfer), ενώ αυτές που είναι χαρακτηριστικές μόνο για την L2 και δεν εμφανίζονται στην L1, μαθαίνονται αργότερα (αρνητική μεταφορά, negative Transfer).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η L1 διευκολύνει γενικά την εκμάθηση της L2 ενώ δημιουργεί προβλήματα σε πολύ λίγες περιπτώσεις κυρίως όταν υπάρχουν σημαντικές δομικές και



σημασιολογικές αποκλίσεις μεταξύ των L1 και L2.

Δε δίνει όμως αυτή η θεωρία εξήγηση, γιατί κατά τη διάρκεια της γλωσσικής κατάκτησης παρουσιάζονται και γλωσσικές δομές που δεν ανήκουν ούτε στη L1 ούτε στη L2.

Σε αυτή τη διαπίστωση στηρίζεται η υπόθεση της ταύτισης. Σύμφωνα με τις θέσεις αυτής της υπόθεσης, το άτομο που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιεί από την πρώτη γλώσσα κυρίως τις γλωσσικές διαδικασίες και τις στρατηγικές μάθησης που απέκτησε κατά την πρώτη γλωσσική ανάπτυξη. Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας δίνουν μεγάλη βαρύτητα στις έμφυτες γλωσσογνωστικές ικανότητες του ατόμου και δε λαμβάνουν υπόψη καθόλου τους πολυάριθμους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στη γλωσσική ανάπτυξη. Σήμερα αυτή η θέση δεν υποστηρίζεται πια από τους ειδικούς καθώς πιστεύεται ότι η πρώτη γλωσσική ανάπτυξη και η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι ίδιες στις σημαντικότερες αναπτυξιακές διαδικασίες.

Στην υπόθεση των περιβαλλοντικών γλωσσικών ερεθισμάτων υποστηρίζεται ότι μια γλώσσα κατακτάται από ένα άτομο κυρίως μέσω των γλωσσικών ερεθισμάτων που παρέχονται από το περιβάλλον. Η γλωσσική επικοινωνία συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της γλώσσας και μέσα από αυτή την επαφή με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας είναι εφικτή η επιτυχημένη κατάκτησή της,

Την ύπαρξη ενός έμφυτου δυναμικού που έχει το κάθε άτομο και το οποίο παίζει καθοριστικό και κατευθυντήριο ρόλο κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας υποστηρίζει ο Krashen με την πολύ γνωστή στην Αμερική θεωρία της οθόνης. Η θεωρία αυτή βασίζεται κυρίως στην εξής υπόθεση: Η όλη μάθηση της L2 πραγματοποιείται μέσω ενός ελέγχου, μιας οθόνης, μέσω της οποίας κατευθύνεται με ένα καθορισμένο τρόπο η απόκτηση των νέων γνώσεων. Μπορεί και επιδρά άμεσα, αν χρειαστεί, κάνει διάφορες αλλαγές κατά τη γλωσσική επεξεργασία των εκάστοτε νέων γνώσεων. Οι απόψεις που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας δεν παραθέτουν συγκεκριμένες υποθέσεις, και συγκεκριμένα στοιχεία σχετικά με την ακριβή διαδικασία απόκτησης της δεύτερης γλώσσας, δηλαδή πώς ακριβώς αποκτά το άτομο τη δεύτερη γλώσσα, από ποια στάδια διέρχεται, αλλά δίνει απαντήσεις στην ερώτηση ποιοι παράγοντες θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη διαδικασία της γλωσσικής απόκτησης (Klein 1992).

Ο Γερμανός γλωσσολόγος Felix υποστηρίζει επίσης την ύπαρξη έμφυτων, ειδικών γλωσσο-γνωστικών ικανοτήτων, ένα σύστημα μάθησης μέσω του οποίου μαθαίνει το κάθε παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του τη μητρική του γλώσσα. Αργότερα σχηματίζεται με τη βοήθεια των διάφορων αναπτυξιακών διαδικασιών και των διαδικασιών ωρίμανσης και ένα δεύτερο σύστημα μάθησης, το οποίο επηρεάζεται κι από τη μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Όταν ένας ενήλικας μαθαίνει μια δεύτερη ή μια ξένη γλώσσα, χρησιμοποιεί κυρίως το δεύτερο σύστημα μάθησης. Επειδή, όμως, κατέχει συγχρόνως και το πρώτο, έστω και παθητικά, παρουσιάζονται μερικές φορές προβληματικές γλωσσολογικές καταστάσεις, που οφείλονται στο γεγονός ότι κατά την αποκωδικοποίηση ενεργοποιούνται και τα δύο συστήματα συγχρόνως. Αυτή η θεωρία είναι γνωστή ως θεωρία των ανταγωνιστικών-γνωστικών συστημάτων μάθησης και διατυπώθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '80.

Οι κεντρικές θέσεις και των δύο θεωριών δεν μπορούν να αμφισβητηθούν τόσο εύκολα. Το γεγονός, ότι η απόκτηση μιας γλώσσας δε λαμβάνει χώρα πάντα με τη βοήθεια του ίδιου μαθησιακού γνωστικού συστήματος μπορεί να επιβεβαιωθεί μέσω πολλών παρατηρήσεων. Αλλιώς μαθαίνει το μικρό παιδί τη μητρική του γλώσσα ή τις μητρικές του γλώσσες και με διαφορετικό τρόπο μαθαίνει ο έφηβος ή ο ενήλικας μια δεύτερη ή τρίτη γλώσσα. Αυτό όμως που δεν μπόρεσαν να δώσουν αυτές οι θεωρίες είναι πιο πολλές λεπτομέρειες σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του δεύτερου συστήματος γλωσσικής μάθησης, καθώς επίσης και συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με τις διάφορες αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν κατά την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας με το πρώτο, "το έμφυτο", σύστημα μάθησης.

Σίγουρα μόνο μέσω αυτών των θεωριών δεν είναι δυνατό να δοθούν τελικές απαντήσεις στα βασικά ερωτήματα που προαναφέρθηκαν. Διαπιστώθηκε όμως ότι για να δημιουργηθεί μια καθολική εικόνα, η οποία θα μπορεί να δίνει τόσο το γενικό πλαίσιο δράσης των γλωσσικών διαδικασιών όσο και πολλές λεπτομερείς περιγραφές των διαφόρων αναπτυξιακών φάσεων, θα πρέπει να παρθούν στοιχεία από τα πορίσματα της κάθε θεωρίας και συγχρόνως θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλοι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν ή καθορίζουν τη διαδοχική απόκτηση μιας L2.

#### **2.5.4. Γενικά χαρακτηριστικά της διαδοχικής απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας**

Με βάση εκκίνησης τα παραπάνω υπάρχουν 4 κοινά βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία εμφανίζονται σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα στις γλωσσικές διαδικασίες κατά τη διαδοχική απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Αυτά είναι :

1. η ύπαρξη μιας γλώσσας εκμάθησης
2. η ακολουθία αναπτυξιακών φάσεων
3. οι στρατηγικές εκμάθησης και
4. η άμεση εξάρτηση από τη μητρική γλώσσα

##### **2.5.4.1. Η “γλώσσα εκμάθησης”**

Κατά την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας παρατηρείται ότι τα άτομα μιλούν μια γλώσσα, η οποία δεν παρουσιάζει την τελική μορφή και τη δομή της γλώσσας που στοχεύουν να μάθουν. Ο Selinker 1972 (στο: Seliger 1987) έδωσε για πρώτη φορά την ιδέα της έννοιας της “γλώσσας εκμάθησης” κι ο ίδιος την ονόμασε Interlanguage (στη γερμανική ορολογία επικράτησε ο όρος “Lernersprache”).

Ο χαρακτήρας αυτής της γλώσσας παρουσιάζει μια διπλή υπόσταση:<sup>3/4</sup> Από τη μία διαπιστώνεται μια συστηματικότητα στη γλώσσα αυτή, μια συστηματικότητα που έχει κάθε ανθρώπινη γλώσσα, κάθε γλωσσικό σύστημα που διέπεται από κανόνες και έχει τη δική του εσωτερική δομή. Αυτό διαπιστώνεται, π.χ. στα “λάθη” που παράγει το άτομο στο διάστημα που μαθαίνει τη γλώσσα, τα οποία δεν είναι τυχαία, αλλά διέπονται από συγκεκριμένους κανόνες και από διάφορες εξαρτήσεις και επιδράσεις.

Από την άλλη παρατηρείται μια μεταβατικότητα, μια προσωρινότητα στο χαρακτήρα αυτής της γλώσσας, αφού οι δομές της, φωνολογικές, μορφολογικές και γραμματικές, συνεχώς μεταβάλλονται με ένα καθορισμένο στόχο: να φτάσουν το τελικό επίπεδο της συγκεκριμένης γλώσσας που μαθαίνεται. Η γλώσσα εκμάθησης δεν αποτελεί κάτι το αυτοτελές, δεν ομιλείται από μια γλωσσική κοινότητα, παρουσιάζει μια αστάθεια και συνεχείς μεταβολές τόσο στην ενεργητική γλωσσική συμπεριφορά, όσο και στο παθητικό γλωσσικό σύστημα. Βρίσκεται δε σε μια συνεχή και ιδιαίτερη σχέση με τη γλώσσα η μάθηση της οποίας επιδιώκεται και με την οποία, με την πάροδο του χρόνου, όλο και περισσότερες ομοιότητες παρουσιάζει. Και φυσικά δεν είναι ποτέ βέβαιο ότι θα υπάρξει στο τέλος απόλυτη ταύτιση των δύο γλωσσικών επιπέδων, μια και αυτό εξαρτάται από ένα πολυσύνθετο σύμπλεγμα παραγόντων, όπως θα δούμε πιο κάτω. Δυο διαφορετικές ιδιότητες χαρακτηρίζουν λοιπόν τη γλώσσα εκμάθησης, οι οποίες από τη φύση τους είναι αντίθετες, με συνέπεια να βρίσκονται συνεχώς σε ένταση και αναγκαστικά να αλληλοσυγκρούονται.

#### 2.5.4.2. Η ακολουθία ανάπτυξης

Στη γλώσσα εκμάθησης έχει διαπιστωθεί ότι οι δομές της L2 αναπτύσσονται με μια συγκεκριμένη ακολουθία μέσω ενεργητικών γλωσσικών διαδικασιών κι αυτό συμβαίνει ανεξάρτητα από το ποια είναι η εκάστοτε μητρική γλώσσα. Αυτή η ακολουθία ανάπτυξης μπορεί να κατανεμηθεί σε ξεχωριστά συνεχόμενα αναπτυξιακά στάδια. Καθένα από τα στάδια αυτά χαρακτηρίζεται από συνεχόμενες αναπτυξιακές γλωσσικές δομές εκμάθησης κι ακόμα από συγκεκριμένα “λάθη” που γίνονται λόγω της γλωσσικής ανάπτυξης. Η αρχή του κάθε σταδίου καθορίζεται με την εμφάνιση μιας συγκεκριμένης νέας γλωσσικής δομής. Τα όρια της μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο δεν είναι πάντα ξεκάθαρα. Ο Wode 1988 τονίζει ότι το χρονικό διάστημα εμφάνισης αυτών των σταδίων δεν πρέπει να θεωρείται απόλυτο. Το χρονικό διάστημα, δηλαδή πόσες ώρες, μέρες, εβδομάδες ή μήνες θα παραμείνει το άτομο σε ένα στάδιο, ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό. Ο Ellis 1986 προσθέτει ότι παρατηρούνται ατομικές διαφορές και στη σειρά εμφάνισης των αναπτυξιακών σταδίων, δηλαδή υπάρχουν άτομα που μπορεί να παραλείψουν ένα συγκεκριμένο στάδιο και να προχωρήσουν στο επόμενο. Ο ίδιος προσπαθεί μέσω μιας παρομοίωσης να εξηγήσει το φαινόμενο αυτό: Τυχαίνει μερικές φορές να οδηγούν πολλά άτομα το αυτοκίνητό τους στον ίδιο δρόμο, αλλά αυτό δε συνεπάγεται ότι αναγκαστικά θα πρέπει να οδηγούν όλα αυτά τα άτομα με τον ίδιο τρόπο σε όλη τη διαδρομή του ταξιδιού.

#### 2.5.4.3. Στρατηγικές εκμάθησης

Ένας σημαντικός τομέας έρευνας και μελέτης είναι η διαπίστωση και η περιγραφή εκείνων των ικανοτήτων/δεξιοτήτων του ατόμου μέσω των οποίων κατορθώνει να μάθει τη δεύτερη γλώσσα. Κι αυτό βέβαια δεν μπορεί να διαπιστωθεί παρά μόνο έμμεσα, δηλαδή μέσω των γλωσσικών εκφράσεων που το άτομο παράγει. Αυτές οι εκφράσεις είναι το αποτέλεσμα διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στα διάφορα γλωσσικά επίπεδα κατά την επεξεργασία των γλωσσικών ερεθισμάτων. Οι γλωσσικές αυτές διαδικασίες θα πρέπει να θεωρηθούν ότι δρουν συστηματικά και σκόπιμα στο πλαίσιο ενός ευρύτερου πολύπλοκου συμπλέγματος γνωστικών διαδικασιών (Wode 1988, σ. 92).

Οι Knapp-Potthoff & Knapp 1982 διαχωρίζουν δύο κατηγορίες:

α. τις διαδικασίες εκμάθησης και

β. τις στρατηγικές εκμάθησης

Οι διαδικασίες εκμάθησης είναι οι εγκεφαλικές εκείνες διαδικασίες που συσχετίζονται με αυτόματες λειτουργίες αναγνώρισης και αποθήκευσης γλωσσικών στοιχείων και γλωσσικών κανόνων, καθώς επίσης και με την αυτόματη χρησιμοποίησή τους κατά την παραγωγή και κατανόηση γλωσσικών εκφράσεων.

Στρατηγικές είναι οι γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται από τα άτομα σκόπιμα, επιλεκτικά και κατευθυνόμενα κατά την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων.

Οι στρατηγικές διαχωρίζονται σε:

1. στρατηγικές εκμάθησης και

2. στρατηγικές επαφής

#### 2.5.4.4. Η εξάρτηση από τη μητρική γλώσσα

Το ερώτημα αν η μητρική γλώσσα επιδρά στην απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας ήταν ένα από τα πρώτα θέματα ερευνών και μελετών αυτού του χώρου. Στις αρχές, τα αποτελέσματα των ερευνών επιβεβαίωσαν μια άμεση και ουσιαστική επίδραση των δομών της μητρικής γλώσσας στην απόκτηση της δεύτερης γλώσσας (Lado υπόθεση επίδρασης). Αργότερα στις περίφημες έρευνες των Dulay & Burt αποδείχτηκε ακριβώς το αντίθετο: αυτό που επιδρά ουσιαστικά στην απόκτηση της L2 είναι οι γλωσσογνωστικές ικανότητες που έχει το άτομο και όχι η μεταφορά γλωσσικών δομών της L1 στην L2 (υπόθεση της ταύτισης).

Το 1978 στα πλαίσια του ερευνητικού προγράμματος του Κιέλου, διαπιστώθηκε ότι και βέβαια υπάρχει κατά τη διαδοχική απόκτηση της L2 μεταφορά γλωσσικών δομών από τη μια γλώσσα στην άλλη. Θα πρέπει όμως να γίνει διαφοροποίηση σε ποια γλωσσικά επίπεδα παρατηρούνται μεταφορές. Ενώ σε φωνολογικό επίπεδο διαπιστώνεται μια έντονη επίδραση της L1, δε συμβαίνει ακριβώς το ίδιο και σε γραμματικό επίπεδο (Ellis 1986, Wode 1988). Ακόμη θεωρείται πια ως βέβαιο, ότι το άτομο κατά την απόκτηση της L2 μεταφέρει και άλλα χαρακτηριστικά στοιχεία από την L1 (π.χ. στοιχεία από το πραγματολογικό γλωσσικό επίπεδο).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η πρώτη γλώσσα παίζει ένα σημαντικό ρόλο κατά την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, όχι όμως και το σπουδαιότερο.

### 2.6. Παράγοντες επίδρασης κατά την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας

Η κατάκτηση μιας γλώσσας αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία, η οποία κατευθύνεται από μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι ενεργούν στα πλαίσια ενός δυναμικού και πολύπλοκου συστήματος και υφίσταται μεταξύ τους μια σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε τρεις ομάδες:

- γλωσσικοί παράγοντες
- ατομικοί παράγοντες
- κοινωνικοί παράγοντες

#### 2.6.1. Γλωσσικοί παράγοντες

Η παροχή γλωσσικών ερεθισμάτων και η κατοχή της πρώτης γλώσσας αποτελούν τις δύο σημαντικές παραμέτρους στο σύστημα παραγόντων που επιδρούν και προσδιορίζουν την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Η κατοχή της πρώτης γλώσσας είναι ουσιώδης παράγοντας καθώς το παιδί κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας κάνει χρήση της πρώτης γλώσσας. Όσο πιο πολύ συγγενεύουν οι δομές των δύο γλωσσών τόσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός παρεμβολών που παρατηρείται στην ενδιάμεση γλώσσα.

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. Η γλωσσική επίσης ποικιλία, στην οποία ανήκουν τα γλωσσικά ερεθίσματα που παρέχονται στο άτομο, προσδιορίζει την ποικιλία της δεύτερης γλώσσας που κατακτάται.

## 2.6.2. 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. Ο Wode διακρίνει τέσσερις παράγοντες:

- τις γλωσσικές-γνωστικές ικανότητες,
- τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου
- τους συναισθηματικούς παράγοντες
- έμφυτες βιολογικές ικανότητες

Σε όλες τις επιστημονικές κατευθύνσεις θεωρείται δεδομένο, ότι 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. Ο Chomsky ήταν ο πρώτος που στα πλαίσια της γενετικής υπόθεσης υποστήριξε ότι κάθε άνθρωπος διαθέτει έναν έμφυτο μηχανισμό κατάκτησης μιας γλώσσας.

### 2.6.2.1. Γλωσσογνωστικές ικανότητες

Είναι πια αποδεκτό από όλες τις επιστημονικές κατευθύνσεις και θεωρείται ως δεδομένο, ότι τόσο η απόκτηση όσο και η χρήση μιας ή περισσότερων γλωσσών προϋποθέτει την ύπαρξη ειδικών γλωσσικών ικανοτήτων, οι οποίες στις βασικές τους δομές είναι έμφυτες (Triarchi-Herrmann 1998). Δεν τίθεται πια καμιά αμφιβολία, ότι μέσω των γλωσσογνωστικών ικανοτήτων που φέρει το κάθε άτομο από τη γέννησή του, επεξεργάζονται γνωστικά οι γλωσσικές δομές του περιβάλλοντός του. Αυτές οι ικανότητες μπορούν να επηρεαστούν και να κατευθυνθούν μόνο μέσω της ποιότητας και της δόμησης του γλωσσικού υλικού που δίδεται μέσω του άμεσου και έμμεσου περιβάλλοντος του ατόμου.

### 2.6.2.2. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου (ψυχική ισορροπία, γνωστικό στυλ, γλωσσικό ταλέντο) επηρεάζουν επίσης τη διαδικασία κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας.

#### α) Ψυχική ισορροπία

Όσο πιο λίγα ψυχικά προβλήματα και μεγαλύτερη ψυχική ισορροπία παρουσιάζει το άτομο κατά την εκμάθηση της νέας γλώσσας, τόσο πιο γρήγορα και με μεγαλύτερη επιτυχία μαθαίνει αυτή τη γλώσσα. Αυτό είναι ένα πόρισμα που έχει επιβεβαιωθεί από πολλές μελέτες και έρευνες (Wode 1988).

Μερικοί μάλιστα συγγραφείς προσπάθησαν να αναλύσουν αυτή την παράμετρο σε υποπαραμέτρους. Έτσι οι Knapp-Potthoff & Knapp 1982 διακρίνουν στην ψυχική ισορροπία κατά την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας τα εξής χαρακτηριστικά:

- την ικανότητα να ξεπερνά κανείς γρήγορα το αρχικό γλωσσικό και πολιτισμικό σοκ,
- το βαθμό που επιτρέπει η ταυτότητα του ατόμου να δεχτεί νέα και ξένα προς αυτό στοιχεία,
- την ικανότητα του ατόμου να συναισθάνεται το συνομιλητή του (ικανότητα εμπάθειας) και
- την εξωτερίκευση ή εσωτερίκευση των συναισθημάτων ενός ατόμου ή ακόμη τη

δειλία ή την αυτοσιγουριά που δείχνει το άτομο.

### β) Γνωστικό στίλ

Ο τρόπος με τον οποίο το κάθε άτομο δέχεται, οργανώνει/αποθηκεύει και επανακαλεί πληροφορίες και ερεθίσματα του περιβάλλοντός του ονομάζεται στην Ψυχολογία γνωστικό στίλ του ατόμου.

Ο βαθμός εξάρτησης που υφίσταται μεταξύ αυτών των γνωστικών διαδικασιών και του γλωσσικού περιβάλλοντος, ποικίλλει από άτομο σε άτομο. Υπάρχουν άτομα που αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις και τη γλώσσα περισσότερο ως μια ενότητα και η αντίληψή τους είναι ολική, ενώ άλλα για τα οποία και οι λεπτομέρειες είναι σημαντικές και διακρίνονται για ένα αναλυτικό τρόπο σκέψης. Τα πρώτα μαθαίνουν περισσότερο ασυνείδητα, ενώ τα τελευταία περισσότερο συνειδητά και γι' αυτό μπορούν και μαθαίνουν καλύτερα και πιο γρήγορα μια δεύτερη γλώσσα.

Όχι μόνο ο τρόπος γνωστικής επεξεργασίας είναι σημαντικός κατά την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο το κάθε άτομο μαθαίνει. Άτομα που τα διακρίνει μια ενεργητικότητα κατά τη μάθηση, που τα ίδια ψάχνουν για επαφές με άτομα που μιλούν τη δεύτερη γλώσσα, σίγουρα πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα στην απόκτηση της δεύτερης γλώσσας. Η Hatch 1974 διακρίνει δύο τύπους ατόμων:

- τους συλλέκτες (Sammler, data gatherer) και
- τους επεξεργαστές (Verarbeiter, data organizer).

### γ) Γλωσσικό ταλέντο

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ο όρος “κλίση για εκμάθηση μιας γλώσσας” (Sprachlerneignung) ως ένα από τα μέρη της νοημοσύνης, και υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν εμπειρικά την επίδραση αυτής της ικανότητας στην επιτυχία της εκμάθησης μιας γλώσσας, ενώ άλλες αποδεικνύουν ότι το επίπεδο απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας, μόνο σε ελάχιστο ποσοστό, μπορεί να αποδοθεί στην κλίση που έχει το άτομο για γλωσσική εκμάθηση.

Συμπερασματικά, αυτό που θεωρείται ως βέβαιο είναι ότι επικρατεί αβεβαιότητα στο χώρο της έρευνας στο ερώτημα αν πράγματι υπάρχει μια τέτοια έμφυτη κλίση, η οποία διευκολύνει και στηρίζει την απόκτηση της μητρικής, μιας δεύτερης γλώσσας ή ακόμα την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Είναι ακόμη πολύ δύσκολο να συγκεκριμενοποιήσουμε από τι αποτελείται αυτή η κλίση, μέσω ποιων παραγόντων θα μπορούσε να μετρηθεί ή ακόμη να επηρεαστεί. Συγχρόνως τίθεται το ερώτημα μήπως αυτή η κλίση για γλώσσες δεν είναι τίποτε άλλο παρά το αποτέλεσμα ενός πετυχημένου συνδυασμού άλλων ικανοτήτων του ατόμου, όπως είναι οι συναισθηματικές παράμετροι και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Wode 1988).

### **2.6.2.3. Συναισθηματικοί παράγοντες**

Τα κίνητρα και οι ανάγκες που έχει ένα άτομο να μάθει μια γλώσσα, οι απόψεις και τα συναισθήματά του γι' αυτή τη γλώσσα αποτελούν τους συναισθηματικούς παράγοντες επίδρασης.

### α) Κίνητρα

Οι αιτίες που αναγκάζουν ή ωθούν ένα άτομο να μάθει μια δεύτερη γλώσσα, καθώς επίσης και η ετοιμότητα που δείχνει για την εκμάθηση αυτής της γλώσσας, επιδρούν

αποφασιστικά τόσο στο ρυθμό όσο και στην επιτυχία απόκτησης της δεύτερης γλώσσας. Την πιο ενδιαφέρουσα έρευνα σχετικά με την ετοιμότητα που δείχνει ένα άτομο για να μάθει μια δεύτερη γλώσσα, έχουν κάνει το 1972 οι Gardner & Lambert (διαφοροποίηση σε κίνητρα ενσωμάτωσης - interactive Motivation και ωφελιμιστικά κίνητρα - Instrumentelle Motivation). Αποτελέσματα ερευνών που εξέτασαν την επίδραση που έχουν διάφοροι παράγοντες στο βαθμό ανάπτυξης μιας ξένης γλώσσας, απέδειξαν ότι η επιθυμία ενσωμάτωσης σε μια νέα γλωσσική κοινότητα είναι πολύ πιο ισχυρή απ' ό,τι η χρονική διάρκεια της επαφής ή της διδασκαλίας αυτής της γλώσσας (βλ. Fthenakis, 1985).

### β) Απόψεις και συναισθήματα

Οι απόψεις και τα συναισθήματα που έχει ένα άτομο για τη γλώσσα, καθώς επίσης και για άλλους παράγοντες που συνδέονται άμεσα με αυτή (χώρα, κατοίκους, πολιτισμό κ.λπ.), επιδρούν έμμεσα στην απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Αρνητική στάση και αρνητικά συναισθήματα για μια γλώσσα δυσκολεύουν τις διαδικασίες απόκτησης αυτής της γλώσσας, ενώ θετικά συναισθήματα στηρίζουν και προωθούν τόσο όλη τη λειτουργία της γλωσσικής απόκτησης, όσο και μεμονωμένες αναπτυξιακές διαδικασίες. Ο εθνικισμός π.χ. και η υπερβολική υπερεκτίμηση της μητρικής γλώσσας σε σύγκριση με τη L2 προξενεί πολλές φορές ανυπέρβλητα εσωτερικά εμπόδια που μπλοκάρουν σημαντικά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Γενικά, η σημασία των συναισθηματικών-ψυχολογικών παραγόντων κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας τονίζεται σε πολλές εμπειρικές και θεωρητικές εργασίες. Μια στενή εξάρτηση μεταξύ της επιτυχίας κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας και των συναισθηματικών-ψυχολογικών αντιλήψεων που έχει το άτομο σχετικά με αυτή τη γλώσσα, με τον πολιτισμό και την κοινωνία στην οποία ομιλείται, δεν αμφισβητείται πλέον.

## **2.6.2.4. Βιολογικοί παράγοντες**

### α) Φύλο

Ενώ παλαιότερες εργασίες επιβεβαίωναν μια ανωτερότητα των κοριτσιών έναντι των αγοριών μέχρι την είσοδό τους στο σχολείο, νεότερες εργασίες δε βρίσκουν καμιά διαφορά στις γλωσσικές επιδόσεις των δύο φύλλων που να μπορεί να αποδοθεί με σιγουριά σε αυτό τον παράγοντα. Στις περιπτώσεις που διαπιστώθηκαν τέτοιου είδους διαφορές, είχαν ταυτόχρονα σχέση κυρίως με κοινωνικούς ρόλους που συνήθως δίνονται στα δύο φύλα μέσω της αγωγής.

### β) Ηλικία

Πολυάριθμες είναι οι έρευνες και οι μελέτες που ασχολήθηκαν μέχρι τώρα με την επίδραση που έχει η ηλικία κατάκτησης της L2 τόσο στο ρυθμό και στην πορεία των γλωσσικών αναπτυξιακών διαδικασιών, όσο και στο τελικό επίπεδο απόκτησης των διάφορων επιμέρους γλωσσικών ικανοτήτων (Triarchi-Herrmann 1998). Το βασικό θέμα, το οποίο είχαν ως βάση εκκίνησης οι περισσότερες έρευνες, ήταν το ερώτημα αν και κατά πόσο ισχύει η απλοϊκή, αλλά για πολλά χρόνια από όλους αποδεκτή, άποψη: Όσο πιο μικρός αρχίζει κανείς να μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα, τόσο πιο πολλές είναι οι πιθανότητες να αναπτυχθεί αυτή η γλώσσα πιο τέλεια. Ή με κάποια διαφορετική αιτιολογική περισσότερο διατύπωση: Τα μικρά παιδιά σε σχέση με τα μεγαλύτερα και τους ενήλικες είναι προικισμένα με μια έμφυτη βιολογική ικανότητα που τους βοηθά να μαθαίνουν πιο γρήγορα και πιο σωστά μια δεύτερη ή μια τρίτη γλώσσα.

Οι πρώτες επιστημονικές εργασίες και μελέτες (Panfield & Roberts 1959, Lenneberg 1967, McNeil, Rosansky 1975, Gardner & Lambert 1972) υποστηρίζουν ότι

πραγματικά υπάρχει στα παιδιά αυτή η έμφυτη ικανότητα απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας, η οποία έχει άμεση σχέση με τη λειτουργία της πλευρίωσης και γι' αυτό με τον καιρό, ιδιαίτερα μετά την ολοκλήρωση της πλευρίωσης, χάνεται. Στη δεκαετία του '80 όμως οι περισσότερες έρευνες όχι μόνο αμφισβητούν την ισχύ αυτών των πορισμάτων, αλλά αποδεικνύουν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες αποκτούν καλύτερα και πιο γρήγορα τη L2. Εξαιρέση αποτελεί μόνο η φωνολογική γλωσσική ικανότητα. Στο φωνολογικό επίπεδο δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η υπεροχή των μικρών παιδιών. Κι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι κατά την απόκτηση της φωνολογικής γλωσσικής ικανότητας λαμβάνουν χώρα άλλες διαδικασίες και χρησιμοποιούνται άλλες στρατηγικές εκμάθησης από ό, τι κατά την απόκτηση της σημασιολογικής και γραμματικής ικανότητας.

### **2.6.3. Κοινωνικοί παράγοντες**

Σήμερα πιστεύεται ότι οι συνθήκες και οι καταστάσεις που επικρατούν κατά την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας επηρεάζουν σημαντικά τόσο την επιτυχία της γλωσσικής μάθησης/απόκτησης όσο και την πορεία και το ρυθμό των γλωσσικών διαδικασιών.

Τα διάφορα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στις διατομικές ποικιλίες εκμάθησης/απόκτησης της δεύτερης γλώσσας, εξαρτώνται και από κοινωνικο-ψυχολογικούς παράγοντες (Clahsen, Meisel & Pienemann 1983).

Στις διάφορες έρευνες που έγιναν, προσπάθησαν οι επιστήμονες να απομονώσουν εκείνους τους κοινωνικούς παράγοντες που πιθανόν να είναι σημαντικοί για τη γλωσσική απόκτηση. Έτσι, στο ερευνητικό πρόγραμμα της Χαϊδεμβέργης "Pidgin-Deutsch" διαπιστώθηκε ότι οι ακόλουθοι παράγοντες παίζουν ένα σπουδαίο ρόλο κατά τη φυσική διαδοχική απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας:

1. Επαφή με φυσικούς ομιλητές της L2 στον ελεύθερο χρόνο.
2. Η ηλικία κατάκτησης της L2 (ο χρόνος μετανάστευσης).
3. Επαφή με φυσικούς ομιλητές της L2 στην ώρα εργασίας.
4. Τυπικά επαγγελματικά προσόντα.
5. Επίπεδο μόρφωσης.
6. Διάρκεια παραμονής (Klein & Dittmar 1979).

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης πιστοποιούν ότι οι 6 προαναφερθέντες παράγοντες επηρεάζουν τους διάφορους δομικούς τομείς της γλώσσας με ποικίλο τρόπο.

#### **α) Διάρκεια επαφής**

Όπως φαίνεται και στον προηγούμενο πίνακα, ο παράγοντας αυτός έχει την πιο μικρή επίδραση. Έχει διαπιστωθεί ότι τα πρώτα δύο χρόνια επαφής με τη δεύτερη γλώσσα είναι τα πιο σημαντικά. Στα επόμενα χρόνια η σημασία αυτού του παράγοντα μειώνεται.

#### **β) Μορφωτικό επίπεδο**

Σίγουρα το επίπεδο της μόρφωσης και ιδιαίτερα της σχολικής μόρφωσης που έχει ένα άτομο δεν επηρεάζει άμεσα τη φυσική απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Φαίνεται όμως ότι η



μόρφωση που διαθέτει ένα άτομο επηρεάζει άμεσα την ετοιμότητα που δείχνει για μάθηση, κι αυτή, όπως γνωρίζουμε, επηρεάζει με τη σειρά της τη γλωσσική απόκτηση (Wode 1988)

#### γ) Επαφή με τη δεύτερη γλώσσα

Η επαφή που έχει το άτομο που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα με αυτόχθονους ομιλητές της δεύτερης γλώσσας παίζει σίγουρα ένα σημαντικό ρόλο στον τρόπο και στο ρυθμό με τον οποίο αναπτύσσεται η L2. Έχει διαπιστωθεί μάλιστα ότι πολύ πιο σημαντικό για την απόκτηση της L2 είναι η επαφή που έχει ένα άτομο με αυτόχθονους ομιλητές στον ελεύθερο χρόνο παρά κατά την ώρα εργασίας.

#### δ) Κοινωνική απόσταση

Έτσι ονόμασε ο Schumann 1976 τη σύνδεση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ δύο κοινωνικών ομάδων (στο: Wode 1988). Μόνο όταν η κοινωνική απόσταση μεταξύ της ομάδας των ατόμων που μαθαίνουν την L2 και της ομάδας των ατόμων που μιλούν την L2 δεν είναι μεγάλη, αυξάνονται οι πιθανότητες να υπάρχει μια εντατική επαφή, ώστε να επέλθει μεγαλύτερη επιτυχία κατά την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας.

Η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στη φυσική απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν αμφισβητείται πια από κανένα, αν και μέχρι τώρα ο τομέας αυτός δεν έχει ερευνηθεί όσο θα έπρεπε, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν αρκετά ερευνητικά αποτελέσματα, για να στηριχθούν οι αντίστοιχες υποθέσεις και θεωρίες.

## **2.7. Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο**

Η σχέση δίγλωσσίας και μάθησης στα πλαίσια του σχολείου βρίσκεται στο επίκεντρο της προβληματικής μας. Θα προσπαθήσουμε να συγκεκριμενοποιήσουμε τη σχέση δίγλωσσίας και μάθησης, όχι οπωσδήποτε στα πλαίσια οργανωμένων διαγλωσσικών προγραμμάτων (που έτσι κι αλλιώς δε είναι ο κανόνας στην Ελλάδα), αλλά στα πλαίσια ενός σχολείου, όπου υπάρχει τυχαίος αριθμός δίγλωσσων μαθητών και τυχαίος αριθμός γλωσσών πέραν της Ελληνικής. Συγκεκριμένα θα προσεγγίσουμε το ζήτημα της παρουσίας / απουσίας της «άλλης» (πρώτης, Γ1) γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών στη μαθησιακή πορεία τους μέσα στο ελληνικό σχολείο. Επειδή εδώ δεν προτείνουμε την ανάπτυξη ενός δίγλωσσου σχολείου, δεν τίθεται θέμα αμφισβήτησης βασικών αρχών του σχολείου ή θέμα κάποιας δραματικής αλλαγής προγράμματος. Η προσέγγισή μας θα γίνει μέσα από τη θεωρία της δίγλωσσίας με σκοπό να διαφανούν οι δυνατότητες βελτιστοποίησης της ακαδημαϊκής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών μέσα από τη (μη αυτονόητη) συμβολή της πρώτης τους γλώσσας και την αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης τους.

**Πίνακας 2.1: Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών/ μαθητριών στα δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2008- 2009**

<b>Βαθμίδα εκπαίδευσης</b>	<b>Σύνολο μαθητών/ μαθητριών</b>	<b>Αριθμός αλλοδαπών μαθητών/ μαθητριών</b>
<b>Νηπιαγωγείο</b>	128.319	15.447
<b>Δημοτικό</b>	568.797	58.332

Πηγή: Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (2010)

**Πίνακας 2.2: Εθνικότητες αλλοδαπών μαθητών/ μαθητριών με τη μεγαλύτερη αντιπροσώπευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το 2009-10**

<b>Εθνικότητες αλλοδαπών μαθητών/ μαθητριών με τη μεγαλύτερη αντιπροσώπευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημόσια Νηπιαγωγεία και Δημοτικά) για το σχολ. έτος 2009-10 (Πηγή: Δ/νση Σπουδών Α/θμιας Εκπ/σης)</b>	
<b>Εθνικότητα</b>	<b>Αριθμός μαθητών/ μαθητριών</b>
Αλβανία	118.147
Βουλγαρία	7.773
Ρουμανία	5.119
Γεωργία	2.322
Ρωσία	1.520

Πολωνία	1.264
Ινδία	1.121
Αρμενία	1.102
Αίγυπτος	1.021
Συρία	1.004
Μολδαβία	894
Ουκρανία	875
Φιλιππίνες	609

### 2.7.1. Διγλωσσία και σκέψη

Σχετικές μελέτες που έχουν εκπονηθεί αναφορικά με τη σχέση που παρατηρείται ανάμεσα στη διγλωσσία και τη νοητική ανάπτυξη αναφέρουν πως τα αμφιδύναμα δίγλωσσα άτομα παρουσιάζουν κάποιο γνωστικό προβάδισμα σε σχέση με τα μονόγλωσσα, χωρίς αυτό να σημαίνει πως απουσιάζει και ο αντίλογος.

Συγκρίνοντας για παράδειγμα τη λειτουργία της αποκλίνουσας ή δημιουργικής σκέψης ανάμεσα σε ένα μονόγλωσσο και ένα αμφιδύναμα δίγλωσσο άτομο έχει διαπιστωθεί ότι το δίγλωσσο άτομο παρουσιάζει περισσότερες ευκαιρίες να αναπτύξει την ευελιξία και την πολυπλοκότητα της σκέψης του από ότι το άτομο που χρησιμοποιεί μόνο μία γλώσσα. Αυτό συμβαίνει επειδή οι δίγλωσσοι κάθε αντικείμενο ή ιδέα έχουν τη δυνατότητα να το επεξεργαστούν μέσα από δύο ή και περισσότερες λέξεις και επομένως μπορούν να αναπτύξουν μεγαλύτερη ποικιλία συνειρημών από ότι οι μονόγλωσσοι (Ricciardelli, 1992).

Θετική συνάφεια παρατηρήθηκε επίσης ανάμεσα στη διγλωσσία και τη μεταγλωσσική 2 συνειδηση. Διαπιστώθηκε για παράδειγμα ότι τα ισόρροπα δίγλωσσα άτομα παρουσιάζουν συνολικά μεγαλύτερη ικανότητα στο να αναλύουν τη γνώση τους για τη γλώσσα και να τη χρησιμοποιούν περισσότερο ευέλικτα και δημιουργικά. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν αναφορικά με την έκταση του λεξιλογίου που κατείχαν μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά έδειξαν πως οι δίγλωσσοι χρησιμοποιούσαν μεγαλύτερη ποικιλία λεξιλογίου από ότι οι μονόγλωσσοι κατά τη διήγηση των αγαπημένων τους ιστοριών, χωρίς να επαναλαμβάνουν στερεότυπες λέξεις και αντικαθιστώντας τις “ελεύθερα” από άλλες. Το εκτεταμένο γενικό λεξιλόγιο που προέρχεται από τη γνώση δύο γλωσσών επιτρέπει στους ανθρώπους αυτούς να είναι περισσότερο “ελεύθεροι στην έκφραση και πρωτότυποι στις σημασίες που αποδίδουν στις λέξεις και να μη δεσμεύονται από αυτές. Άρα να προβαίνουν σε “ασυνήθιστες” εκφράσεις και να χρησιμοποιούν πλουσιότερο λεξιλόγιο για να παρουσιάσουν τις διάφορες έννοιες στις αφηγήσεις τους.

Επιπρόσθετα νεότερες μελέτες που έχουν εκπονηθεί σχετικά με τη μεταγλωσσική συνειδηση των δίγλωσσων ατόμων εστιάζουν περισσότερο στη διαδικασία της σκέψης και όχι τόσο στα προϊόντα της. Οι έρευνες αυτές αναφέρουν πως οι δίγλωσσοι εμφανίζουν μία αυξημένη ικανότητα στο να σκέφτονται και να στοχάζονται όσον αφορά στη φύση και στη λειτουργία της γλώσσας και υπερέχουν των μονόγλωσσων σε ότι αφορά το γνωστικό έλεγχο των γλωσσικών διεργασιών (Galambos & Hakuta 1988). Μπορούν για παράδειγμα με

μεγαλύτερη ευχέρεια να αναγνωρίσουν τότε μία πρόταση είναι γραμματικά ή συντακτικά σωστή και αντιλαμβάνονται καλύτερα τις σημασίες των λέξεων. Επίσης κατά τον Donaldson(1978) η αυξημένη μεταγλωσσική συνείδηση στα δίγλωσσα παιδιά αποτελεί παράγοντα που συντελεί στην καλύτερη και συντομότερη ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας στα παιδιά αυτά. Θεωρείται, δηλαδή, ότι οι δίγλωσσοι είναι έτοιμοι να διαβάσουν πιο νωρίς και με μεγαλύτερη ευκολία από ότι οι μονόγλωσσοι.

Έρευνες τέλος διεξήχθησαν αναφορικά με την επικοινωνιακή ικανότητα των δίγλωσσων ατόμων και εάν αυτή διαφέρει από την αντίστοιχη ικανότητα των μονόγλωσσων. Τα ευρήματα των ερευνών έδειξαν πως οι δίγλωσσοι ενδεχομένως να παρουσιάζουν μεγαλύτερη επικοινωνιακή ευαισθησία και δεξιότητα σε διαφορετικά περιβάλλοντα επικοινωνίας από ότι οι μονόγλωσσοι.

Αντιλαμβάνονται, δηλαδή, ποια γλώσσα και ποια γλωσσικά μέσα πρέπει να χρησιμοποιούν σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, ώστε να γίνονται αντιληπτοί από τους ακροατές τους. Για παράδειγμα σε πείραμα που συμμετείχαν μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με σκοπό να διερευνηθεί η επικοινωνιακή ευαισθησία των δύο ομάδων, ζητήθηκε από τις πειραματικές ομάδες να εξηγήσουν τους κανόνες ενός παιχνιδιού σε δύο ακροατές, οι οποίοι στη συνέχεια κλήθηκαν να παίξουν το εν λόγω παιχνίδι. Παρατηρήθηκε ότι οι δίγλωσσοι συμμετέχοντες ήταν ικανότεροι από τους μονόγλωσσους στο να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των ακροατών τους και να τους καθοδηγούν κατάλληλα, ώστε να παίξουν το παιχνίδι σύμφωνα με τις ενδεδειγμένες οδηγίες.

Φαίνεται επομένως, σύμφωνα με τα ευρήματα των προαναφερόμενων ερευνών, πως η διγλωσσία περισσότερο υποστηρίζει θετικά παρά δρα ανασταλτικά στη νοητική λειτουργία και τη σκέψη των δίγλωσσων ατόμων. Με την προϋπόθεση βέβαια ότι οι δύο γλώσσες αναπτύσσονται αμφιδύναμα στο δίγλωσσο άτομο και δεν καλλιεργείται η μία εις βάρος της άλλης. Η εφαρμογή προγραμμάτων δίγλωσσης αγωγής στο ελληνικό σχολείο θα μπορούσε να συνεισφέρει στην εκπαίδευση ισόρροπα δίγλωσσων μαθητών και στην αποφυγή τού φαινομένου της σχολικής αποτυχίας ενός μεγάλου αριθμού παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και φοιτούν στο ελληνικό σχολείο (βλ. και Γκόβαρης 2001).

### **2.7.2.Διγλωσσία και προγράμματα εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο**

Μέχρι πρόσφατα οι ομάδες των παιδιών του νηπιαγωγείου συνηθίζονταν να θεωρούνται, απόλυτα ομοιογενείς, όσον αφορά την κοινή πολιτισμική και γλωσσική προέλευση των νηπίων. Έργο των νηπιαγωγών ήταν να προσφέρουν αγωγή και εκπαίδευση στα ελληνόπουλα με τα οποία ήταν εξοικειωμένοι, αφού μοιράζονταν την ίδια γλώσσα και την ίδια εθνικότητα. Όμως τα τελευταία χρόνια η εθνογλωσσική ποικιλία της ελληνικής κοινωνίας, που αντανακλάται όλο και περισσότερο στα νηπιαγωγεία και στα σχολεία, άλλαξε την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι νηπιαγωγοί δηλαδή καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίσουν από τη μια μεριά παιδιά της κυρίαρχης ελληνικής γλωσσικής πλειονότητας, και από την άλλη παιδιά της γλωσσικής μειονότητας, για τα οποία η μειονοτική γλώσσα αποτελεί βασικό στοιχείο της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Η αδυναμία της σύγχρονης εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές κοινωνίες εντοπίζεται στη δυσκολία αφενός να κατανοήσει τη «διγλωσσική» ιδιαιτερότητα των μειονοτικών παιδιών που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και αφετέρου να πάρει αποφάσεις σχετικά με τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών παιδιών που φοιτούν στα νηπιαγωγεία και τα σχολεία (βλ και Baker, 2001).

Με την παρούσα εισήγηση επιχειρούμε να αναδείξουμε την προβληματική γύρω από τη «δίγλωσση» ιδιαιτερότητα των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο καθώς και τη σπουδαιότητα της εφαρμογής Προγραμμάτων Δίγλωσσης Εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο.

### **2.7.3. Προγράμματα «δίγλωσσης εκπαίδευσης» στο νηπιαγωγείο**

Ο όρος «δίγλωσση εκπαίδευση» αναφέρεται στη χρήση δύο (ή περισσότερων) γλωσσών σε κάποια στιγμή της σχολικής ζωής του παιδιού. (Cummins 1999, σ. 148). Η δίγλωσση εκπαίδευση μπορεί να στοχεύει:

α) στη δίγλωσσία. Δηλαδή, τη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας από το παιδί και την ενίσχυση της πολιτισμικής του ταυτότητας οπότε ονομάζεται Δίγλωσση Εκπαίδευση Διατήρησης.

β) στη μονόγλωσσία. Δηλαδή, την κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση της μειονοτικής γλώσσας από τη γλώσσα της πλειονότητας. Χρησιμοποιείται δηλαδή ως μέσο για το πέρασμα από τη μειονοτική στην κυρίαρχη γλώσσα, οπότε ονομάζεται Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση. Σε αυτή την περίπτωση η ικανότητα σε δύο γλώσσες δεν αποτελεί στόχο της δίγλωσσης εκπαίδευσης, εφόσον με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας διακόπτεται η εκμάθηση της μητρικής (Baker, 2001, σ. 275).

Στην προσχολική εκπαίδευση και γενικότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιείται για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τα αλλόγλωσσα νήπια, ως επί το πλείστον, ένα παραδοσιακό μονόγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως «Πρόγραμμα Εμβύθισης» ή «Εκπαίδευση Εμβύθισης» (Baker 2001, σ. 277). Δηλαδή, το νήπιο της γλωσσικής μειονότητας διδάσκεται καθημερινά στο νηπιαγωγείο την ελληνική γλώσσα μαζί με τα ελληνόπουλα που τη μιλούν με ευχέρεια. Νηπιαγωγοί και νήπια χρησιμοποιούν στην τάξη μόνο τη γλώσσα της πλειονότητας και όχι τη γλώσσα της οικογένειας. Τα νήπια της γλωσσικής μειονότητας ενδέχεται: α) να μάθουν, β) να προσπαθήσουν, ή γ) να αποτύχουν να μάθουν τη γλώσσα που τους επιβάλλεται. Το σίγουρο είναι πως με την εισαγωγή τους στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να ξεχάσουν τη μητρική τους γλώσσα και να αποκοπούν από τον πολιτισμό του οικογενειακού τους περιβάλλοντος μέσα στο οποίο έχουν μεγαλώσει τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής τους, ανεξάρτητα από τις συνέπειες που μπορεί να έχει αυτή η απότομη διακοπή για την ψυχοπνευματική τους ανάπτυξη. Οι πιθανότητες να αποτύχουν να κατακτήσουν επαρκώς τη γλώσσα που τους επιβάλλεται είναι αυξημένες. Οι υποστηρικτές του «Προγράμματος Εμβύθισης» προτάσσουν για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, από τα νήπια των μειονοτικών ομάδων, τα εξής επιχειρήματα: α) Η «μέγιστη έκθεση» στα Ελληνικά είναι ο καλύτερος τρόπος εκμάθησης της γλώσσας, β) Τα νήπια της γλωσσικής μειονότητας έχουν μια πρώτης τάξης ευκαιρία να μάθουν, κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, γρήγορα και εύκολα τα Ελληνικά, για να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στο σχολείο χωρίς άλλη ειδική υποστήριξη και γ) Η «εμβύθιση» στα Ελληνικά θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατό νωρίτερα, αφού τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα ευκολότερα από ότι σε μεγαλύτερη ηλικία (βλ. επίσης Cummins 1999, σ. 151).

Παρά την αληθοφάνεια που παρουσιάζουν οι προαναφερόμενοι ισχυρισμοί, στην πράξη αποδεικνύονται έωλοι. Ερευνητικά δεδομένα (Baker 1993, Mac Neil 1994, Berthhold 1995) αποδεικνύουν ότι η μεγιστοποίηση του χρόνου έκθεσης στην κυρίαρχη γλώσσα, η μονόγλωσση δηλαδή εκπαίδευση, δεν οδηγεί στην καλύτερη εκμάθησή της. Αντίθετα η

εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας υποβοηθείται εάν αυτή διδάσκεται ταυτόχρονα με τη μητρική. Εάν, δηλαδή, εφαρμόζονται προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια παραθέτουμε πολύ περιληπτικά τέσσερα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης που υλοποιούνται με επιτυχία σε νηπιαγωγεία και δημοτικά του Καναδά και των Η.Π.Α. Τα προγράμματα αυτά βρήκαν ανταπόκριση στην Ευρώπη, την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία και αλλού ( Balderas 1995, McCaleb 1994, Torres-Guzman 1995):

#### α) Το οικογενειακό μορφωτικό πρόγραμμα του Πατζάρο Βάλλεϋ

Το Πατζάρο Βάλλεϋ είναι μια σχολική περιφέρεια στην περιοχή της Καλιφόρνιας, της οποίας ο μειονοτικός μαθητικός πληθυσμός αποτελείται κυρίως από ισπανόφωνα παιδιά αγροτικής προέλευσης. Τα περισσότερα από αυτά εγκατέλειπαν το σχολείο πριν πάρουν το απολυτήριο. Το 1986 η Alma Flor Ada (συγγραφέας), προσκλήθηκε από το βιβλιοθηκάριο του σχολικού συγκροτήματος (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό) να λάβει μέρος σε μια εκδήλωση με θέμα «Γνωρίστε το συγγραφέα». Θα διάβαζε στα παιδιά μερικές από τις ιστορίες της στα Ισπανικά. Ο ενθουσιασμός των παιδιών από τις πρώτες αναγνώσεις της ήταν τόσο μεγάλος, ώστε αποφασίστηκε από το διευθυντή του σχολικού συγκροτήματος και αρκετούς εκπαιδευτικούς ο σχεδιασμός ενός μακρόχρονου δίγλωσσου προγράμματος με τη συμμετοχή της ίδιας της Alma Flor Ada. Το πρόγραμμα βασίστηκε ιδιαίτερα στη συμμετοχή των ισπανόφωνων γονέων. Οι γονείς λάμβαναν προσκλήσεις στα Ισπανικά και δέχονταν παράλληλα προσωπικά τηλεφωνήματα να παρευρεθούν στις συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, οι οποίες λάμβαναν χώρα στη βιβλιοθήκη του σχολικού συγκροτήματος. Σε κάθε συνάντηση παρουσιάζονταν στα ισπανικά βιβλία για παιδιά με ελκυστικές ιστορίες. Στη συνέχεια οι γονείς καλούνταν να διαλέξουν ένα από αυτά τα βιβλία και να πάρουν μέρος σε συζήτηση για το συγκεκριμένο βιβλίο. Κάθε γονέας, στο τέλος της συζήτησης, έπαιρνε στο σπίτι του το βιβλίο που είχε επιλέξει. Έπαιρνε επίσης έναν κατάλογο με προτεινόμενες δραστηριότητες και κάποιες λευκές κόλες χαρτί, στις οποίες τα παιδιά θα έγραφαν στα Ισπανικά τις δικές τους ιστορίες. Οι ιστορίες των παιδιών βιντεοσκοπούσαν και παρουσιάζονταν στην κοινότητα από το τοπικό τηλεοπτικό δίκτυο. Τα αποτελέσματα του προγράμματος ήταν θεαματικά: Οι γονείς άρχισαν να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους και τα παιδιά έφερναν στο σπίτι βιβλία από τη βιβλιοθήκη του σχολικού συγκροτήματος. Γονείς και παιδιά πήγαιναν μαζί στη δημοτική βιβλιοθήκη και δανείζονταν βιβλία. Σε εννέα μήνες από την έναρξη του προγράμματος όλοι είχαν κάρτες εισόδου για δημόσιες βιβλιοθήκες (Cummins 1999, 47). Το παράδειγμα του Πατζάρο Βάλλεϋ οδήγησε στη δημιουργία πολλών παρόμοιων προγραμμάτων στον Καναδά, την Αυστραλία, και τη Ν. Ζηλανδία (βλ. Balderas 1995, McCaleb 1994, Torres-Guzman 1995).

#### β) Τα προγράμματα πρώιμης εμβάπτισης στον Καναδά και δίγλωσσης εκπαίδευσης διπλής κατεύθυνσης στις Η.Π.Α.

Το δίκτυο 23 κέντρων «δίγλωσσης προσχολικής εκπαίδευσης» που λειτούργησε με ευθύνη του Ιδρύματος Φαινομενολογικών Ερευνών στο Σακραμέντο της Καλιφόρνιας ήταν ένα από τα σπουδαιότερα παραδείγματα δίγλωσσης εκπαίδευσης κατά τη νηπιακή ηλικία (Chang & Sakai στον: Cummins, 1999). Τα προγράμματα του ιδρύματος σχεδιάστηκαν για παιδιά μεταναστών χαμηλού εισοδήματος, που ασχολούνταν κυρίως με τη γεωργία. Ήταν βασισμένα

στη μέθοδο Μοντεσσόρι και παρέχονταν στις μητρικές γλώσσες των παιδιών. Το εκπαιδευμένο από το ίδρυμα προσωπικό προέρχονταν από τις γλωσσικές κοινότητες που ανήκαν τα παιδιά. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διατροφή και τη δωρεάν οικογενειακή ιατρική περίθαλψη. Κατά γενική ομολογία πρόκειται για ένα πρόγραμμα που προωθούσε εξαιρετικά την κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων. Τα παιδιά που ολοκλήρωναν τη συμμετοχή τους στα προγράμματα του ιδρύματος (κυρίως λατινοαμερικανικής καταγωγής) αξιολογούνταν ως επιτυχημένα. Επιπλέον το πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης κρίνεται ενδιαφέρον και για το χαμηλό οικονομικό του κόστος. Ενώ, ανάλογα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης στην Καλιφόρνια ξόδευαν μέχρι και το 15% του προϋπολογισμού τους για διοικητικά έξοδα, το Ίδρυμα δαπανούσε μόνο το 7% με 9% του προϋπολογισμού του.

Τα παραδείγματα εφαρμογής προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο είναι πολύ περισσότερα από αυτά που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Όπως η έρευνα έτσι και η πράξη αποδεικνύει ότι η αποτελεσματικότητά τους είναι ιδιαίτερα αυξημένη.

#### **2.7.4. Συμπεράσματα από τα προγράμματα «δίγλωσσης εκπαίδευσης» στο νηπιαγωγείο**

Από την υλοποίηση προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, σε σχέση με την εφαρμογή προγραμμάτων μονόγλωσσης εκπαίδευσης, μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής:

α) Η εκμάθηση της ακαδημαϊκής γλώσσας του κυρίαρχου περιβάλλοντος από τα αλλοδαπό νήπιο δεν επιτυγχάνεται μέσω της «μέγιστης έκθεσής» του σε αυτήν, αλλά μέσω της συνεχούς καλλιέργειας και διατήρησης της εννοιολογικής υποδομής της μητρικής του γλώσσας. («Αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών», Cummins 1999).

β) Η φαινομενική κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας από τα αλλόγλωσσα νήπια δε σημαίνει κατ' ανάγκη και κατάκτηση της ακαδημαϊκής ικανότητας της γλώσσας (γλώσσα της τάξης). Πρόκειται περισσότερο για την κατάκτηση απλών επικοινωνιακών δεξιοτήτων - γλώσσα του διαλείμματος (Gibbons 1991).

γ) η απότομη αποκοπή του αλλόγλωσσου νηπίου από τη μητρική του γλώσσα δημιουργεί αρνητικά αποτελέσματα στην απόκτηση αφαιρετικής ικανότητας από το αλλοδαπό νήπιο και οδηγεί συχνά σε προβλήματα λόγου και στο φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας (Δράκος 1999). Τα παραπάνω συμπεράσματα μας επιτρέπουν ακόμη να διατυπώσουμε ορισμένες γενικές αρχές για την ψυχο-παιδαγωγική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών που φοιτούν στο ελληνικό νηπιαγωγείο και μεγαλώνουν σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον:

- ❖ Είναι σημαντικό να διαμορφώνεται μία θετική στάση στο νηπιαγωγείο για τη μητρική γλώσσα και τη δίγλωσσία.
- ❖ Ενδείκνυται να προωθείται η μητρική γλώσσα όπου αυτό είναι δυνατό.
- ❖ Πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα στο δίγλωσσο νήπιο να προβαίνει σε επιλεκτική χρήση και των δύο γλωσσών.
- ❖ Είναι αναγκαίο να λαμβάνονται τα κατάλληλα θεσμικά και παιδαγωγικά μέτρα που θα επιτρέψουν τη συστηματική εφαρμογή προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο.

## 2.8. Δίγλωσση Εκπαίδευση

Η σχέση δίγλωσσίας και εκπαίδευσης φαίνεται ανισομερής και εν πολλοίς αντιφατική. Οι λόγοι πρέπει να αναζητηθούν σε ένα κάθετο διαχωρισμό της θεωρητικής περιγραφής του φαινομένου της ατομικής δίγλωσσίας από την πρακτική εφαρμογή της στην εκπαίδευση. Ο διαχωρισμός αυτός ξεπερνά ένα διαχωρισμό μεταξύ θεωρίας και πράξης (με την τρέχουσα έννοια) και αντιπροσωπεύει ένα διαχωρισμό μεταξύ θεωρίας και θεωριών. Αυτό συμβαίνει επειδή στο χώρο της εκπαίδευσης δεν έχουμε απλά εφαρμογή της δίγλωσσίας, αλλά είναι εδώ όπου η δίγλωσσία γίνεται ένα πολυδιάστατο ζήτημα που αφορά συγχρόνως το δίγλωσσο μαθητή, τις εμπλεκόμενες γλώσσες καθαυτές και την αλληλεξάρτησή τους, τη μαθητική κοινότητα της τάξης που απαρτίζεται από δίγλωσσους και μονόγλωσσους μαθητές και συχνά από μονόγλωσσο δάσκαλο, τη μάθηση της γλώσσας και τη μάθηση μέσω γλώσσας. Αυτή η σύνθεση απαιτεί και μια συνθετική προσέγγιση. Έτσι, στα πλαίσια μεμονωμένων επιστημονικών κλάδων, όπως είναι η ψυχολογία, η ατομική δίγλωσσία έχει περιγραφεί επαρκώς σε σχέση με μια σειρά ξεκάθαρες παραμέτρους, όπως η ηλικία (για μια επισκόπηση βλ. π.χ. Baker 2001, Τριάρχη-Hermann 2000, Παπαπαύλου 1997). Από την άλλη πλευρά, οι εφαρμογές της δίγλωσσίας στην εκπαίδευση προέρχονται από πληθώρα διαφορετικών γεωγραφικών, πολιτισμικών, κοινωνικών πλαισίων που σε τελευταία ανάλυση στηρίζονται (α) σε εξωτερικούς παράγοντες και κυρίως σε αντιλήψεις, πρακτικές και πολιτικές για το μέλλον των γλωσσών και (β) σε εσωτερικούς παράγοντες, που βασίζονται κυρίως σε μία από τις δύο βασικές υποθέσεις που κυριαρχούν στη θεωρία της δίγλωσσίας: την υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας και την υπόθεση της χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας. Στις υποθέσεις αυτές συμπυκνώνεται η διεπιστημονική προσέγγιση, στην οποία αναφερθήκαμε πιο πάνω. Σχετικά με το σημείο (β), τα όποια μαθησιακά αποτελέσματα δίγλωσσης εκπαίδευσης πρέπει να εξετάζονται στο φως της υπόθεσης που υπάρχει στη βάση τους, ώστε να γίνει κατανοητή μια φαινομενική αντίφαση: ότι δηλαδή, αλλού έχουμε αρνητικά και αλλού θετικά αποτελέσματα εφαρμόζοντας το ίδιο μοντέλο. Σχετικά με το σημείο (α), αυτό που υποστηρίζουμε εδώ, είναι ότι όταν μιλάμε για δίγλωσση εκπαίδευση δεν πρόκειται για ένα μοντέλο. Πρόκειται για μια πληθώρα οργανωτικών σχημάτων που αφορούν βασικά στην κατανομή των γλωσσών στα πλαίσια ενός δίγλωσσου προγράμματος τόσο ποσοτικά (σε σχέση με τον αριθμό των ωρών που διατίθεται στην κάθε γλώσσα) όσο και ποιοτικά (σε σχέση με το είδος του μαθήματος ή της δραστηριότητας που γίνεται μέσω κάθε γλώσσας). Τα προγράμματα αυτά διαφοροποιούνται επίσης σε σχέση με τους αποδέκτες (για ποιους σχεδιάζονται και σε ποιους εφαρμόζονται) και φυσικά σε σχέση με τον τελικό στόχο τους (ανάπτυξη δίγλωσσίας ή μετάβαση σε μια νέα μονόγλωσσία) στα πλαίσια ενός ισχύοντος γλωσσικού σχεδιασμού και σε αλληλεξάρτηση με πιέσεις που ασκούν ομάδες ομιλητών (βλ. Σκούρτου 2002 για μια επισκόπηση). Η παρουσία περισσότερων της μίας γλωσσών στην εκπαίδευση δεν σημαίνει αυτόματα δίγλωσση εκπαίδευση. Βασική αρχή της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος μέσω δύο ή περισσότερων γλωσσών και όχι η διδασκαλία των ίδιων των γλωσσών ως γνωστικά αντικείμενα. Επίσης, η παρουσία δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο δεν σημαίνει αυτόματα δίγλωσση εκπαίδευση. Ένα μονόγλωσσικά διαρθρωμένο σχολείο, είναι εκείνο το σχολείο που χρησιμοποιεί μια (την κυρίαρχη) γλώσσα ως μέσον διδασκαλίας, ανεξάρτητα

- από την προσφορά του μαθήματος ξένης γλώσσας και ανεξάρτητα
- από τις γλώσσες των μαθητών του.

Από αυτή την άποψη, η παρουσία δίγλωσσων μαθητών σε ένα μονόγλωσσικά διαρθρωμένο σχολείο δεν επηρεάζει το γλωσσικό προσανατολισμό του, επηρεάζει όμως τη διδασκαλία της γλώσσας και τη χρήση της για τη διδασκαλία των υπόλοιπων μαθημάτων. Έτσι, ενώ η γλώσσα του σχολείου (η πρότυπη Ελληνική) χρησιμοποιείται και διδάσκεται ως να ήταν πρώτη γλώσσα (Γ1) για όλους τους μαθητές, στην πραγματικότητα, για κάποιους μαθητές η Ελληνική είναι μια δεύτερη γλώσσα (Γ2), (Χατζηδάκη 2000, 2000α). Επιπλέον, σε



ένα τέτοιο σχολείο δημιουργείται αναπόφευκτα μια διάσταση ανάμεσα στην αναγκαιότητα της διδασκαλίας της όποιας άλλης γλώσσας και στη χρησιμότητά της στη μάθηση. Η διάσταση αυτή συνίσταται στο εξής: ανεξάρτητα από το ότι η όποια πρώτη γλώσσα του μαθητή δεν θεωρείται αναγκαία στο σχολείο, αυτή είναι αναγκαία για το μαθητή προς τη γνώση. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αγνοεί την πρώτη γλώσσα του δίγλωσσου μαθητή και να μην τη χρησιμοποιεί στη διδασκαλία ο μαθητής όμως, για να μάθει τα όσα του διδάσκει ο δάσκαλος, την πρώτη του γλώσσα ενεργοποιεί με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Ερχόμαστε έτσι σε μια βασική συνθήκη για τη μάθηση σε καταστάσεις δίγλωσσίας: οι γλώσσες που συγκροτούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του δίγλωσσου μαθητή αντιπροσωπεύουν μια γνωστική / γλωσσική *σχέση* και γι' αυτό αποτελούν συστατικό στοιχείο της μαθησιακής του πορείας. Συνδέοντας τα σημεία, (α) και (β) που αναφέρονται πιο πάνω, ο κοινός παρανομαστής σε όλα αυτά τα προγράμματα δίγλωσσας εκπαίδευσης είναι μια βασική αντίληψη για τις σχέσεις που διέπουν τη δίγλωσσία σαν κατάσταση και τη μάθηση σαν διαδικασία (σημείο β). Η ίδια αντίληψη ενεργοποιείται είτε για την ανάπτυξη δίγλωσσίας είτε για τη μακροπρόθεσμη κατάρτησή της (σημείο α). Ειδικά για τη μάθηση, η σχέση δίγλωσσίας και μάθησης έχει σημασία για την κατανόηση της διαδικασίας διαμόρφωσης ή κατασκευής νοήματος (Wells 1999),—την αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης (Cummins 1999, 2000, 2000a), τη διεύρυνση του εννοιολογικού υπόβαθρου και την ανάπτυξη νέων εννοιών (Σκούρτου 2002), τη μεταφορά στοιχείων από κώδικα σε κώδικα, τη διαδικασία της 'μετακύλισης'(transduction) του νοήματος (Kress 2000) από ένα σημειωτικό κώδικα σε έναν άλλο (π.χ. από τη γλώσσα στην εικόνα και αντίστροφα).

### 2.8.1. Οι τύποι της δίγλωσσας εκπαίδευσης

Όταν αναφερόμαστε στον όρο δίγλωσσα εκπαίδευση εννοούμε τη διδασκαλία σε δύο γλώσσες, οι οποίες αποτελούν το μέσο για την επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει πως η δίγλωσσα εκπαίδευση στοχεύει πάντα στην ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας και στις δύο γλώσσες.

Στην πραγματικότητα τα δίγλωσσα προγράμματα, όπου αυτά εφαρμόζονται σε διάφορα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα του εξωτερικού κυρίως, αποσκοπούν στην προώθηση, μέσω της μητρικής γλώσσας, της γλώσσας της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας. Για παράδειγμα στο «Πρόγραμμα Μεταβατικής Δίγλωσσας Εκπαίδευσης» που εφαρμόζεται στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και απευθύνεται σε παιδιά των πολιτισμικών μειονοτήτων προβλέπεται η διδασκαλία σε δύο γλώσσες μέχρι τη στιγμή που οι γνώσεις στην Αγγλική θεωρούνται επαρκείς, ώστε τα παιδιά αυτά να παρακολουθήσουν το κανονικό πρόγραμμα του σχολείου.

Εντούτοις ο όρος δίγλωσσα εκπαίδευση αποκτά νόημα όταν αναφέρεται σε προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για να προωθήσουν τις δίγλωσσικές ικανότητες των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, ώστε αυτοί να εξελιχθούν σε ισόρροπα δίγλωσσα άτομα. Παρόμοιου τύπου δίγλωσσα προγράμματα είναι τα «Προγράμματα Εμβάπτισης» στη δεύτερη γλώσσα που εφαρμόζονται στον Καναδά, καθώς και τα «Προγράμματα Δίγλωσσας Εκπαίδευσης Διπλής Κατεύθυνσης ή Αναπτυξιακά Δίγλωσσα Προγράμματα Διπλής Κατεύθυνσης» που εφαρμόζονται σε αρκετά μέρη των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Στα προαναφερόμενα προγράμματα η διδασκαλία γίνεται στις πρώτες τάξεις αποκλειστικά στη γλώσσα της μειονότητας, η χρήση της οποίας κατόπιν μειώνεται στο 50% του συνολικού διδακτικού χρόνου.

Είναι γεγονός πως με την πάροδο του χρόνου αναπτύχθηκαν πολλοί και διαφορετικοί τύποι προγραμμάτων δίγλωσσας εκπαίδευσης ανάλογα με τους στόχους που εξυπηρετεί το κάθε ένα από αυτά, την κοινωνική θέση του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται (πλειονότητα, μειονότητα κ.λπ.), το ποσοστό του διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται σε κάθε

γλώσσα και την επικρατούσα κοινωνικοπολιτική κατάσταση στην ευρύτερη κοινωνία. Επιχειρώντας μία ομαδοποίηση των εν λόγω προγραμμάτων είναι δυνατό να τα κατατάξουμε σε τέσσερις ευρύτερους τύπους ανάλογα με τις ομάδες στις οποίες απευθύνονται (Cummins, 1999, σσ. 149-150):

1. Προγράμματα Τύπου I. Ως μέσο διδασκαλίας χρησιμοποιείται η γλώσσα αυτόχθονων πληθυσμών που κατακτήθηκαν ή αποικιοποιήθηκαν από άλλους πληθυσμούς, οι οποίοι στην περίπτωση αυτή θεωρούνται ως γλωσσικά κυρίαρχοι (π.χ. τα ποικίλα δίγλωσσα προγράμματα αυτόχθονων γλωσσών στις ΗΠΑ κ.ά.). Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην αναβίωση των ιθαγενών γλωσσών που τείνουν να εξαφανιστούν στις χώρες όπου εφαρμόζονται.

2. Προγράμματα Τύπου II. Στη διδασκαλία προβλέπεται η χρήση μιας εθνικής μειονοτικής γλώσσας που έχει τη θέση επίσημης γλώσσας στην κοινωνία, αλλά ομιλείται ταυτόχρονα με άλλη γλώσσα που κυριαρχεί (π.χ. η χρήση της Κελτικής στην Ιρλανδία και τη Σκωτία κ.ά.). Στόχο των δίγλωσσων προγραμμάτων αποτελεί η αναζωογόνηση και η διατήρηση αυτών των γλωσσών που χαίρουν κοινωνικής και συχνά επίσημης αναγνώρισης από το κράτος.

3. Προγράμματα Τύπου III. Περιλαμβάνεται η διδασκαλία διεθνών μειονοτικών γλωσσών, τις οποίες μιλούν οι σχετικά πρόσφατοι οικονομικοί μετανάστες σε μία χώρα υποδοχής (π.χ. προγράμματα συνήθως μεταβατικής δίγλωσσης εκπαίδευσης που εφαρμόζονται σε κλασικές χώρες υποδοχής μεταναστών, όπως οι ΗΠΑ, η Αυστραλία, η Σουηδία κ.ά.). Τα περισσότερα από αυτά στοχεύουν περισσότερο στη διευκόλυνση της σχολικής προόδου των μαθητών παρά στη δίγλωσσία.

4. Προγράμματα Τύπου IV. Απευθύνονται σε κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες, δηλαδή ομάδες της πλειοψηφίας, και αποσκοπούν στην καλλιέργεια της δίγλωσσίας σε δύο πλειονοτικές γλώσσες (π.χ. την Αγγλική και τη Γαλλική στο πρόγραμμα εμβάπτισης γαλλικής γλώσσας στον Καναδά). Τα δίγλωσσα προγράμματα διπλής κατεύθυνσης στις ΗΠΑ μπορεί να θεωρηθούν ως παράδειγμα του τύπου II και III καθώς απευθύνονται σε μαθητές της γλωσσικής μειονότητας, αλλά και ως παράδειγμα του τύπου IV επειδή προάγουν τη δίγλωσσία. Επίσης το μοντέλο των Ευρωπαϊκών Σχολείων, στα οποία προβλέπεται η διδασκαλία σε τέσσερις γλώσσες σε διάφορα επίπεδα της σχολικής ζωής των μαθητών, εντάσσεται στον τέταρτο τύπο των δίγλωσσων προγραμμάτων σπουδών. Ενώ ένα ακόμη παράδειγμα του τύπου αυτού της δίγλωσσης διδασκαλίας αποτελούν και τα Προγράμματα Εμβάπτισης στη σουηδική γλώσσα για τους Φιλανδούς μαθητές, στη Φιλανδία.

Συμπερασματικά η δίγλωσση εκπαίδευση και η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας των μαθητών σε δύο γλώσσες είναι ένα θέμα που συνδέεται άμεσα με τις εκάστοτε επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εάν ο στόχος είναι η εκπαίδευση να προάγει την ισόρροπη δίγλωσση ανάπτυξη των μαθητών, τότε υπάρχουν εξαιρετικά αυξημένες πιθανότητες να επιτευχθεί αυτός ο στόχος. Με το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων δίγλωσσων προγραμμάτων, τα οποία να ανταποκρίνονται

κάθε φορά στις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες του χώρου όπου υλοποιούνται.

Τηρουμένων των προαναφερόμενων προϋποθέσεων είναι προφανές ότι:

α) εάν ένα δίγλωσσο πρόγραμμα ευνοεί αποτελεσματικά την ισόρροπη επικοινωνιακή και ακαδημαϊκή ικανότητα των μαθητών σε δύο γλώσσες, καμιά νοητική σύγχυση και κανένα μειονέκτημα δεν πρόκειται να προκύψει. Αντιθέτως οι μαθητές είναι πιθανότερο να επωφεληθούν νοητικά από την πρόσβαση σε δύο γλωσσικά συστήματα και

β) η αφιέρωση διδακτικού χρόνου για τη διδασκαλία και τη χρήση της μητρικής γλώσσας από τους δίγλωσσους μαθητές δεν θα μειώσει τη σχολική τους επίδοση στη γλώσσα της πλειονότητας.

Κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος δίγλωσσης διδασκαλίας θα πρέπει αρχικά να δίνεται μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου στη μειονοτική γλώσσα. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι υπάρχει κάποιο προδιαγεγραμμένο μοντέλο που να καθορίζει τον ακριβή τρόπο διεξαγωγής της δίγλωσσης διδασκαλίας. Ο τρόπος και η μέθοδος σχεδιασμού ενός δίγλωσσου προγράμματος εξαρτάται από παράγοντες, όπως: τα

διαφορετικά χαρακτηριστικά με τα οποία εισέρχονται οι μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα μέσα που διατίθενται (π.χ. δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί, διδακτικό υλικό στη γλώσσα της μειονότητας κ.λπ.) και το πολιτικό και οικονομικό κλίμα μέσα στο οποίο εφαρμόζεται το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

### 2.8.2. Διγλωσσία και μάθηση στο μονογλωσσικά προσανατολισμένο σχολείο

Όπως αναφέραμε αρχικά, θα εστιάσουμε την προσοχή μας στη σχέση της διγλωσσίας με τη μάθηση στα πλαίσια του σχολείου που είναι προσανατολισμένο στη μονογλωσσία. Συγκεκριμένα, μας ενδιαφέρουν κυρίως τα σχολεία που φιλοξενούν τυχαίο αριθμό δίγλωσσων μαθητών και τυχαίο αριθμό γλωσσών. Στην κατηγορία αυτή υπάγεται το ελληνικό σχολείο (εκτός από τα σχολεία σε περιοχές με αναγνωρισμένη μειονότητα). Συγκεκριμένα μας αφορά η σχέση μεταξύ

(α) γνωστικών δραστηριοτήτων τις οποίες καλούνται καθημερινά να διεκπεραιώσουν όλοι οι μαθητές – μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι.,

(β) γλώσσας μέσω της οποίας διατυπώνονται οι δραστηριότητες αυτές και,

(γ) πλαισιακής στήριξης που παρέχεται από το δάσκαλο, τους συμμαθητές και διάφορα εποπτικά υλικά για την διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων (Cummins 1999, Κούρτη Καζούλλη 2000).

Αυτός ο συνδυασμός γλώσσας – γνωστικής δραστηριότητας - πλαισιακής στήριξης, συνθέτει διγλωσσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσα από τη διαδικασία της μάθησης. Ως προς τις βασικές αρχές του, ο θεσμός του σχολείου δεν αλλάζει την ιεράρχηση των αξιών του. Το παραδοσιακό σχολείο, στο οποίο εξάλλου αναφερόμαστε, διακρίνει τους μαθητές του σύμφωνα με την επίδοσή τους, δηλαδή την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των γνωστικών δραστηριοτήτων και να αμείβονται ανάλογα (Γκότοβος 2002). Η αξιοποίηση της διγλωσσίας των μαθητών εντάσσεται στο (γ), λειτουργεί δηλαδή ενδυναμωτικά για το δίγλωσσο μαθητή και στοχεύει στην περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων που έτσι ή αλλιώς έχει ο μαθητής, αλλά δε μπορεί να ενεργοποιήσει λόγω του 'φραγμού' της ακαδημαϊκής γλώσσας.

### 2.8.3. Διγλωσση εκπαίδευση στη Ελλάδα

Αναφορικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας εφαρμόζεται στην πράξη μόνο στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, όπου λειτουργούν δίγλωσσα προγράμματα στην ελληνική και τουρκική γλώσσα, και σε μικρότερο βαθμό στα εβραϊκά και τα αρμενικά σχολεία. Αντίθετα η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για τους αλλοδαπούς μαθητές που προέρχονται από τις οικογένειες των οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα και φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ έχει θεσμοθετηθεί, σύμφωνα με το Ν 2413/1996 για τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στην πραγματικότητα παραμένει ανεφάρμοστη. Εξάιρεση αποτελούν τα ιδιωτικά δίγλωσσα σχολεία, στα οποία εφαρμόζονται με επιτυχία προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης για αλλοδαπούς και Έλληνες μαθητές.

Ειδικότερα το ελληνικό σχολείο, ήδη από την εισαγωγή των πρώτων παλιννοστούντων μαθητών σε αυτό, δεν έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εφαρμογή εξειδικευμένων διδακτικών μεταρρυθμίσεων αναφορικά με τη γλωσσική διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών. Αντιθέτως απαίτησε την πολιτισμική, γνωστική και γλωσσική συμμόρφωσή τους στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο αποτελούσε υποχρέωση των ίδιων των παιδιών και των οικογενειών τους (Δαμανάκης, 2001).

Με την έλευση μεγάλου αριθμού μεταναστών από το 1990 και μετά το θέμα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών αποκτά νέες διαστάσεις και αναζητούνται θεσμικές λύσεις, χωρίς όμως εν τέλει να υιοθετηθεί μία συγκεκριμένη και ξεκάθαρη εκπαιδευτική πολιτική. Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θεσμοθετήθηκε, μέσα από τις τέσσερις διατάξεις του νόμου του 1996 σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι σε μεγάλο βαθμό διαφορούμενο και αντιφατικό. Δηλαδή, ενώ το προαναφερόμενο μοντέλο χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμικό στην πραγματικότητα δεν επιδιώκεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών, αλλά επιχειρείται η εμπύθισή τους στο αμιγές ελληνόφωνο πρόγραμμα του σχολείου. Είναι προφανές πως πρόκειται για μία επιφανειακή και αφομοιωτική προσέγγιση του γεγονότος της διγλωσσίας.

Στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που ιδρύονται σύμφωνα με τον ίδιο νόμο προβλέπεται η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) με σκοπό την επιτυχήστερη ένταξη των παιδιών των επαναπατριζόμενων Ελλήνων και των οικονομικών μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην πραγματικότητα και οι δύο αυτοί θεσμοί λειτουργούν προς την κατεύθυνση της γρήγορης προσαρμογής των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και δε λαμβάνεται υπόψη το μορφωτικό κεφάλαιο που αυτοί μεταφέρουν από τη χώρα προέλευσής τους. Με αποτέλεσμα η λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. να αμφισβητείται με έντονο τρόπο από τους ειδικούς. Άλλωστε και οι αρμόδιοι εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής αναγνωρίζουν πως ο θεσμός αυτός αποτελεί μία λύση ανάγκης, εφόσον θεωρούν ότι «...δεν είναι η καλύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση. Είναι, όμως, η καλύτερη αυτή τη στιγμή.» (Δαμανάκης, 2001).

Αξιολογώντας λεπτομερέστερα τους δύο θεσμούς, σε σχέση με τα δεδομένα που ισχύουν για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι αλήθεια πως περισσότερο οι Τ.Υ. και λιγότερο τα Φ.Τ. μπορούν, σε αρχικό στάδιο και υπό προϋποθέσεις, να αποτελέσουν μία ρεαλιστική λύση για την εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας των αλλοδαπών που πρόσφατα μετανάστευσαν στη χώρα μας (Νικολάου, 2000, σσ. 61-66). Είναι γεγονός ότι σχετικά πρόσφατα 2 καθορίστηκε το πλαίσιο λειτουργίας των τάξεων υποδοχής με το διαχωρισμό τους σε δύο επίπεδα, Τ.Υ. Ι για αρχάριους και Τ.Υ. ΙΙ για προχωρημένους. Το νέο πλαίσιο λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής, εάν εφαρμοστεί με συνέπεια στη σχολική πράξη, θα μπορούσε να βοηθήσει σημαντικά τους αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούν με επιτυχία στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Αρκεί να σχεδιάζεται κάθε φορά, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών και να υπάρχει ένα έγκυρο και αξιόπιστο κριτήριο, αφενός για την κατάταξη των μαθητών στο αντίστοιχο επίπεδο και αφετέρου για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας στις τάξεις αυτές. Η προαναφερόμενη επισήμανση είναι σημαντική, καθώς έχει διαπιστωθεί πως πολλοί αλλοδαποί μαθητές παραμένουν για χρόνια στις τάξεις αυτές, χωρίς ποτέ να καταφέρουν να ενταχθούν πλήρως στις “γενικές” τάξεις του σχολείου (βλ. και Νικολάου 2005).

Όσον αφορά στο πρόγραμμα σπουδών και στο κριτήριο κατάταξης των μαθητών σε κάποιο από τα επίπεδα των τάξεων υποδοχής αναφορικά με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είναι γεγονός πως το ΥΠΕΠΘ σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει προχωρήσει σε κάποια βήματα προς αυτή την κατεύθυνση. Χρειάζονται όμως επιπλέον βελτιώσεις και σχολαστικότερη εφαρμογή τους στην πράξη. Επίσης, σε οποιοδήποτε παρόμοιο σχεδιασμό, είναι συνετό να λαμβάνεται υπόψη ότι τα μέτρα που προτείνονται για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών δε θα πρέπει να περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο στη διδασκαλία της γλώσσας. Θα πρέπει, επιπρόσθετα, να προωθούν την εφαρμογή ποικίλων δραστηριοτήτων με στόχο τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Δεν είναι καθόλου βέβαιο πως τα παιδιά των μεταναστών στο μέλλον, ακόμη και αυτά που θα έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και θα μιλούν “καλά” τα Ελληνικά, δε θα αντιμετωπίζουν προβλήματα ένταξης στο ελληνικό σχολείο και την ελληνική κοινωνία. Πιο σωστό θα ήταν, οι όποιες προσπάθειες γίνονται αναφορικά με το ζήτημα αυτό, να πραγματοποιούνται με μακροχρόνια προοπτική και όχι με

στόχο την εξεύρεση προσωρινών και αποσπασματικών λύσεων. Μία δικλείδα ασφαλείας προς αυτή την κατεύθυνση θα ήταν να θεωρούνται και να αντιμετωπίζονται όλα τα ελληνικά σχολεία, από εδώ και στο εξής, ως «δυνάμει διαπολιτισμικά» (Νικολάου, 2000).

#### **2.8.4. Παράγοντες που οδηγούν στην σχολική αποτυχία και η επιλογή κατάλληλων μεθόδων για την αποφυγή της**

Η παθολογία της σχολικής αποτυχίας, παρά τις εξαγγελίες περί «ίσων ευκαιριών στη μάθηση», «ισόρροπης ανάπτυξης της προσωπικότητας», «αντισταθμιστικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», «μείωσης των ανισοτήτων» κ.λπ., εξακολουθεί να υφίσταται στο ελληνικό σχολείο που δεν είναι άμοιρο ευθυνών για αυτή την αρνητική εξέλιξη, η οποία αφορά ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού. Είναι αλήθεια ότι από τη μια πλευρά διακηρύσσεται ο δημοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου στη βάση της γενίκευσης και της καθολικότητας που το διέπει και από την άλλη λειτουργεί επιλεκτικά συμβάλλοντας στην κοινωνική αναπαραγωγή (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ. 20). Παιδιά και έφηβοι που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου ή από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον αναγκάζονται να συναγωνιστούν κατά τη διάρκεια του σχολικού τους βίου με παιδιά περισσότερο ευνοημένα σε ένα πεδίο που ελάχιστα τους είναι οικείο.

Όμως το σχολείο εξακολουθεί να αντιμετωπίζει την ετερότητα και την ανομοιογένεια των μαθητών με τρόπο ισοπεδωτικό και άκαμπτο. Απαιτεί όμοιες επιδόσεις από μαθητές διαφορετικού, προσφέροντας ταυτόχρονα όχι ισάξιες αλλά «ίδιες» ευκαιρίες σε όλους. Οι σκοποί και οι στόχοι, η υποδομή, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, η ποιότητα και ο ρυθμός διδασκαλίας, ο τρόπος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μερικοί από τους παράγοντες που ευνοούν την ισοπέδωση και επομένως την απόρριψη ενός σημαντικού αριθμού μαθητών από το σχολείο. Με την αυτοεικόνα “του αποτυχημένου μαθητή” τα λιγότερο ευνοημένα παιδιά εγκαταλείπουν γρήγορα το χώρο του σχολείου και οδηγούνται πρόωρα και αναγκαστικά στο χώρο της εργασίας κάτω από ιδιαίτερα υποβαθμισμένες συνθήκες με αποτέλεσμα το μορφωτικό τους επίπεδο να παραμένει εξαιρετικά χαμηλό.

Ειδικότερα όσον αφορά στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, έχοντας να αντιμετωπίσουν την ελλιπή γλωσσική επικοινωνιακή δεξιότητα, τα προβλήματα κοινωνικής ένταξης των οικογενειών τους, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα αναφορικά με την καταγωγή τους, γρήγορα δημιουργούν αρνητική σχέση με το σχολείο και εν τέλει το εγκαταλείπουν.

Ανεξάρτητα από τα γενικότερα θεσμικά μέτρα, στα οποία προαναφερθήκαμε και τα οποία είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας, υπάρχουν συγκεκριμένες πρακτικές που βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση, όταν στη σχολική τάξη φοιτούν αλλοεθνείς μαθητές, όπως:

- Οι εκπαιδευτικοί και ολόκληρη η σχολική κοινότητα αποδίδουν αξία στη γλώσσα και τους πολιτισμούς προέλευσης των μαθητών με στοχευμένες δραστηριότητες (π.χ. κάποιος εκπαιδευτικός που αποφασίζει να συζητά έστω και για μια λέξη την ημέρα στις διάφορες γλώσσες που υπάρχουν στην τάξη
- του, μεταδίδει στους γηγενείς μαθητές του ένα έντονο μήνυμα σεβασμού προς τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλόγλωσσων μαθητών).
- Στους μαθητές μεταδίδονται μηνύματα υψηλών εκπαιδευτικών προσδοκιών και αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες εμπειρίες τους.
- Η εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών αποτελεί προτεραιότητα για το διευθυντή του σχολείου και το σύλλογο των διδασκόντων στα σχολεία όπου φοιτούν τέτοιοι μαθητές.

- Η κατάρτιση του διευθυντή του σχολείου και του προσωπικού είναι έτσι σχεδιασμένη, ώστε να εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών (π.χ. δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα των παιδιών και για διδακτικούς σκοπούς).
- Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών παρακινούνται, τόσο από το σχολείο όσο και από την κοινότητα, να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους με εξειδικευμένους ρόλους ανάλογα με τις περιστάσεις (π.χ. δανείζονται στα δίγλωσσα παιδιά βιβλία στη δεύτερη γλώσσα για το σπίτι με σκοπό να τα διαβάσουν στους γονείς τους ή γονείς και παιδιά δανείζονται τέτοια βιβλία από τη σχολική βιβλιοθήκη).
- Όλοι όσοι εργάζονται στο σχολείο έχουν ως επιδίωξη να δημιουργήσουν, τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινότητα γύρω από αυτό, συνθήκες που θα ενδυναμώνουν τους δίγλωσσους μαθητές και θα ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους.
- Οργανώνονται ειδικές δραστηριότητες, στις οποίες ζητείται από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα (π.χ. μια ομάδα γράφει μια ιστορία στη μειονοτική γλώσσα και μια άλλη ομάδα μεταφράζει αυτές τις ιστορίες στην πλειονοτική γλώσσα).
- Παρέχονται δίγλωσσα λεξικά και εξωσχολικά βιβλία στη μητρική γλώσσα, για να βοηθηθούν οι μαθητές στην κατανόηση του μαθήματος και να ενθαρρυνθεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων στο γραπτό και προφορικό λόγο στη γλώσσα αυτή.

Η εφαρμογή παρόμοιων δραστηριοτήτων, που στοχεύουν στην ενδυνάμωση των αλλόγλωσσων μαθητών και τον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας, στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία ενδεχομένως να οδηγήσουν και στην υπέρβαση του διχαστικού διλήμματος αναφορικά με τα οφέλη ή μη της δίγλωσσης εκπαίδευσης έναντι των μονόγλωσσων ελληνικών προγραμμάτων. Με τη προϋπόθεση ότι θα δοθεί έμφαση στην παροχή όσο το δυνατόν μεγαλύτερης ενίσχυσης τόσο στη διαμόρφωση της ταυτότητας όσο και στην εκπαιδευτική πρόοδο των αλλοεθνών μαθητών.

### 3. **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ-ΔΕΙΓΜΑ**

#### **Εισαγωγή**

Η έρευνα που διεξήχθη αφορά στα δίγλωσσα παιδιά που διαμένουν στην Ελλάδα και ο κύριος όγκος τους αποτελείται από παιδιά οικονομικών μεταναστών όπου η χώρα μας αποτελεί για αυτούς χώρα υποδοχής. Τα παιδιά αυτά αποτελούν ένα υπολογίσιμο μέρος των μαθητών που φοιτούν στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

#### **3.1. Σκοπός της έρευνας**

Ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι η ανίχνευση των διαταραχών λόγου και ομιλίας των δίγλωσσων παιδιών και η σύγκριση της επίδοσης τους με μονόγλωσσα παιδιά με μητρική γλώσσα την Ελληνική της ίδιας ηλικιακής ομάδας.

Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτών των παιδιών είναι ότι θεωρούνται δίγλωσσα έχοντας ως πρώτη γλώσσα μία από τις παρακάτω:

- Αλβανικά
- Ρουμάνικα
- Ολλανδικά
- Αρμένικα
- Ρώσικα
- Βουλγάρικα
- Τούρκικα
- Σέρβικα
- Πακιστανικά
- Γερμανικά
- Αραβικά
- Ιταλικά
- Γεωργιανά

και ως δεύτερη γλώσσα την Ελληνική.

Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το τεστ Ανίχνευσης διαταραχών Ομιλίας και Λόγου ΑνΟμιλο 4. Το ΑνΟμιλο 4 είναι η προσαρμογή στα ελληνικά του γαλλικού τεστ ERTL 4 (Epreuvesbe Repirage des Troubles du Langage). Το ERTL 4 δημιουργήθηκε από τις λογοπεδικούς Brigitte Roi και Cristine Maeder, με τη στενή συνεργασία παιδιάτρων και άλλων λογοπεδικών. Το ΑνΟμιλο 4 είναι έργο της ομάδας Πρόληψης του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (Π.Σ.Λ.).

#### **3.2. Δείγμα**

Η συγκεκριμένη έρευνα διήρκησε 3 μήνες από 10/1/2014 έως 4/4/2014 και διεξήχθη στον νομό Αττικής και συγκεκριμένα στο Δήμο Κερατσινίου-Δραπετσώνας. Το δείγμα επιλέχθηκε από συνολικά 8 παιδικούς σταθμούς. Το δείγμα αποτελείται από 100 παιδιά που φοιτούν στους παιδικούς σταθμούς εκ των οποίων τα 50 είναι παιδιά μονόγλωσσα με μητρική γλώσσα την Ελληνική (25 αγόρια και 25 κορίτσια) και τα υπόλοιπα 50 παιδιά είναι δίγλωσσα με δεύτερη γλώσσα την Ελληνική (25 αγόρια και 25 κορίτσια).

### 3.2.1. Κοινωνικό προφίλ δίγλωσσων παιδιών

Τα ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με τα δίγλωσσα παιδιά του δείγματος έχουν προκύψει από τις πληροφορίες που συγκεντρώσαμε από τα ίδια τα παιδιά και από τις νηπιαγωγούς τους, καθώς και γενικές πληροφορίες που λάβαμε από τους γονείς και κηδεμόνες τους κατά τη διάρκεια της παραλαβής των απαντήσεων εξατομικευμένα μιας και δεν έγινε ξεχωριστά λήψη ιστορικού του δίγλωσσου παιδιού. Τα 50 δίγλωσσα παιδιά των 8 παιδικών σταθμών είναι:

- Αλβανικής καταγωγής (17 παιδιά)
- Ρουμάνικης καταγωγής (6 παιδιά)
- Ολλανδικής καταγωγής (1 παιδί)
- Αρμένικης καταγωγής (2 παιδιά)
- Ρώσικης καταγωγής (3 παιδιά)
- Βουλγάρικης καταγωγής (5 παιδιά)
- Τούρκικης καταγωγής (6 παιδιά)
- Σέρβικης καταγωγής (1 παιδί)
- Πακιστανικής καταγωγής (1 παιδί)
- Γερμανικής καταγωγής (3 παιδιά)
- Αραβικής καταγωγής (2 παιδί)
- Ιταλικής καταγωγής (2 παιδιά)
- Γεωργιανής καταγωγής (1 παιδί)

Η ηλικία των παιδιών κυμαίνεται από 3,9-4,6 ετών με Μ.Ο. τα 4,1 έτη. Σχετικά με το κοινωνικοοικονομικό προφίλ της οικογένειάς τους προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων τους είναι εργάτες, υπάλληλοι και άνεργοι. Ωστόσο υπάρχουν εξαιρέσεις με γονείς εκπαιδευτικούς, μουσικούς και επαγγελματιοβιοτέχνες. Η πλειοψηφία τους είναι απόφοιτοι γυμνασίου και λυκείου ενώ 12 από αυτούς έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση.

### 3.2.2. Γλωσσική επιλογή και χρήση

Όλα τα δίγλωσσα παιδιά που αποτελούν το δείγμα χρησιμοποιούσαν τα Ελληνικά ως φυσικοί ομιλητές κατά την διάρκεια της διεξαγωγής του τεστ αλλά και στην καθημερινότητά τους. Η πλειοψηφία των παιδιών δήλωσε ότι οι γονείς τους γνωρίζουν και χρησιμοποιούν στο σπίτι την πρώτη γλώσσα και λιγότερο την Ελληνική στις μεταξύ τους επικοινωνίες. Μόνο 2 παιδιά δήλωσαν ότι οι γονείς τους μιλούν μόνο τούρκικα στο σπίτι γιατί δεν γνωρίζουν την Ελληνική γλώσσα ενώ 5 παιδιά αλβανικής καταγωγής δήλωσαν ότι απευθυνόμενοι οι γονείς τους προς αυτά μιλούν μόνο Ελληνικά. Ως γλώσσα προτίμησης τους και τα 50 παιδιά προτίμησαν την Ελληνική.

Το γεγονός ότι το δείγμα αποτελείται από παιδιά προσχολικής ηλικίας η πλειοψηφία των οποίων έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και φοιτούν σε μονόγλωσσα ελληνικά σχολεία μπορεί να ερμηνεύσει την προτίμηση των παιδιών για τα ελληνικά. Αναφορικά με την διγλωσσία τους όλα τα παιδιά δήλωσαν ότι γνωρίζουν και χειρίζονται καλά την Ελληνική γλώσσα ενώ για την πρώτη τους γλώσσα 42 παιδιά δήλωσαν ότι την γνωρίζουν καλά, 5 μέτρια και 3 ότι δεν μιλούν καθόλου την πρώτη γλώσσα. Το δεδομένο αυτό δείχνει ότι τουλάχιστον σε ότι αφορά την προσχολική ηλικία τα περισσότερα δίγλωσσα παιδιά στην αρχή της σχολικής τους ζωής ακόμα και όταν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα έχουν αναπτύξει διγλωσσικές δεξιότητες στο βαθμό που στην οικογένειά τους εκτίθενται στην εθνική τους γλώσσα.



### 3.2.3. Ένταξη των δίγλωσσων παιδιών του δείγματος στους τύπους διγλωσσίας

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω πληροφορίες και δεδομένα, τα συγκεκριμένα παιδιά χαρακτηρίζονται ως δυναμικά δίγλωσσα μιας και χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό και τις δύο γλώσσες τους στην καθημερινότητά τους και στην επικοινωνία τους με τα μέλη της οικογένειάς τους. Εξάιρεση στα παραπάνω αποτελούν τα 3 παιδιά που δήλωσαν ότι δεν μιλούν καθόλου την πρώτη γλώσσα. Λαμβάνοντας υπόψη την κύρια γλωσσική τους επιλογή προκύπτουν παιδιά που επιλέγουν κυρίως τα Ελληνικά και παιδιά που επιλέγουν και τις δύο γλώσσες. Δεν υπήρξε καμία περίπτωση παιδιού που επέλεξε κυρίως την πρώτη-εθνική του γλώσσα (δηλ όχι τα ελληνικά).

Με βάση τις πληροφορίες που προαναφέραμε και τις μορφές διγλωσσίας, λαμβάνοντας υπόψη τα τρία κριτήρια που την κατηγοριοποιούν επιμέρους σύμφωνα με την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας τα παιδιά κατέκτησαν ταυτόχρονα τις δύο γλώσσες καθώς γεννήθηκαν στην Ελλάδα και έρχονται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες από την γέννησή τους (Τσοκαλίδου, Hoffmann 1991, Τριάρχη-Hergmann 2000) με βάση τον τρόπο κατάκτησης έχουμε μεικτή μορφή διγλωσσίας αφού η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται συνδυάζοντας την καθημερινή επαφή με φυσικούς ομιλητές και την διδασκαλία μέσω του σχολείου.

Όσο αφορά τα ψυχοκοινωνιογλωσσικά κριτήρια τα παιδιά ανήκουν στην αφαιρετική διγλωσσία καθώς η μητρική γλώσσα παραμελείται κυρίως στο σχολικό περιβάλλον και στις εξωσχολικές δραστηριότητες όπου τα παιδιά περνούν τον περισσότερο χρόνο της ημέρας και επιβάλλεται η συνεχής χρήση της δεύτερης γλώσσας.

### 3.3.Τεστ Ανίχνευσης διαταραχών Ομιλίας και Λόγου ΑνΟμιλο 4

#### 3.3.1. Στόχος του ΑνΟμιλο 4

Το ΑνΟμιλο 4 δημιουργήθηκε για να επιτρέψει στον ειδικό την πραγματοποίηση ενός γρήγορου ελέγχου της ομιλίας, του λόγου, της φωνής και της ροής της ομιλίας των παιδιών ηλικίας 3,9 έως 4,6 ετών.

Τα 4 έτη είναι μια *ευνοϊκή ηλικία* : Συνίσταται στους επαγγελματίες υγείας να είναι σε εγρήγορση από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού ώστε να ανιχνεύονται έγκαιρα ενδεχόμενα σημάδια καθυστέρησης, καθήλωσης ή δυσλειτουργίας του λόγου. Τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι τα παιδιά στην ηλικία των 4 ετών χρησιμοποιούν επαρκώς την μητρική τους γλώσσα. Η δομή (φωνολογία, άρθρωση, μορφολογία, σύνταξη) το περιεχόμενο (σημασιολογία) και η χρήση (πραγματολογία) του λόγου που διαθέτουν τα παιδιά σε αυτή την ηλικία τους επιτρέπουν να επικοινωνούν και να έχουν πρόσβαση σε μεταγλωσσικές δεξιότητες. Για τους λόγους αυτούς η ηλικία των 4 ετών θεωρείται ως μια ευνοϊκή ηλικία για την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών του λόγου.

Τα 4 είναι μια *οριακή ηλικία*: όταν ένα παιδί παρουσιάζει μια δυσκολία στην ανάπτυξη του λόγου του, τόσο αυτό όσο και η οικογένεια του έχουν ανάγκη ειδικής βοήθειας για την αποκατάσταση ή αναπλήρωση των ελλείψεων του. Η αποκατάσταση είναι σημαντικό να έχει ολοκληρωθεί πριν το παιδί ενταχθεί στην πρώτη δημοτικού. Διαφορετικά πέρα από τις διαταραχές στον προφορικό λόγο υπάρχει κίνδυνος το παιδί να αναπτύξει και άλλου τύπου διαταραχές, όπως διαταραχές στο γραπτό λόγο, δυσλεξία, συναισθηματικές και κοινωνικές διαταραχές.

### **3.3.2. Πλεονεκτήματα του ΑνΟμιλο 4.**

Πληροφορεί τον ειδικό και διευκολύνει τη διαδικασία της ανίχνευσης. Το ΑνΟμιλο 4 δίνει την δυνατότητα στον ειδικό :

1) να επαληθεύσει ότι οι γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού είναι φυσιολογικές και επαρκείς 2) να ανιχνεύσει πιθανά προβλήματα στη λεκτική ανάπτυξη του παιδιού 3) να έχει άμεση πρόσβαση σε μια βάση δεδομένων κερδίζοντας χρόνο καθώς το φυλλάδιο ενημέρωσης απαντά σε πιθανές ερωτήσεις των γονέων και το προφίλ του παιδιού τους δίνει άμεσες και εξειδικευμένες συμβουλές.

Πληροφορεί και ενημερώνει τους γονείς : οι γονείς είναι σημαντικό να ενημερώνονται και να εμπλέκονται στη διαδικασία ανάπτυξης του λόγου του παιδιού τους.

1) στην περίπτωση που σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ΑνΟμιλο 4, το παιδί χρειάζεται να παραπεμφθεί, είναι αναγκαίο να ευαισθητοποιηθούν και να ενημερωθούν οι γονείς για την πραγματοποίηση μιας πλήρους αξιολόγησης.

2) δίνονται συμβουλές στους γονείς που λειτουργούν ως απλή και σταθερή βάση για να προσφέρουν ερεθίσματα στο παιδί τους.

3) επιπλέον καθίσταται δυνατή η παραπομπή των γονέων που επιθυμούν να ενημερωθούν περαιτέρω για την γλωσσική ανάπτυξη ( σε συλλόγους, ειδικούς, βιβλιογραφία, ηλεκτρονικό δίκτυο κλπ).

### **3.3.3. Παρουσίαση του ΑνΟμιλο 4**

Το ΑνΟμιλο 4 κυκλοφορεί σε δύο μορφές, έντυπη και ηλεκτρονική. Το τεστ αποτελείται από:

1) κάρτα με εικόνες, τις οποίες βλέπει το παιδί και απαντά στις ερωτήσεις του εξεταστή.

2) εγχειρίδιο με πληροφορίες και οδηγίες για την χορήγηση του τεστ.

3) φυλλάδια ενημέρωσης για την εξέλιξη του λόγου, τα οποία δίνονται στους γονείς μετά την χορήγηση του τεστ.

4) προφίλ των παιδιών, ανάλογα με τα αποτελέσματά τους στο τεστ. Χωρίζονται σε δύο μέρη. Στο πάνω μέρος ο εξεταστής συμπληρώνει και κρατά για το αρχείο του τα στοιχεία του παιδιού ενώ το κάτω μέρος περιλαμβάνει συμβουλές και δίνεται στους γονείς.

5) σελίδες βαθμολόγησης.

## **3.4. Μεθοδολογία**

### **3.4.1. Χορήγηση του ΑνΟμιλο 4**

Τα αποτελέσματα του ΑνΟμιλο 4 είναι αξιόπιστα εφόσον έχουν τηρηθεί οι όροι χορήγησης βάσει των οποίων αυτό έχει σταθμιστεί. Η άρνηση συμμετοχής από την πλευρά του παιδιού στο ΑνΟμιλο 4 μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις να αποκαλύψει διαταραχές επικοινωνίας, προβλήματα ακοής, καθυστέρηση ή διαταραχή λόγου, τα οποία μπορούν να συζητηθούν με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος του παιδιού και να αποσαφηνιστούν ώστε να ακολουθήσει επιπλέον διερεύνηση.

### 3.4.2. Συνθήκες χορήγησης

A) τα αποτελέσματα του ΑνΟμιλο 4 καθορίστηκαν με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, για παιδιά 3,9 έως 4,6 ετών. Επομένως τηρήθηκαν αυστηρά αυτά τα ηλικιακά όρια καθώς και οι εντολές χορήγησης και βαθμολόγησης.

B) το τεστ χορηγήθηκε ατομικά και σε ήσυχο περιβάλλον.

Γ) οι εξεταστές ήταν εξοικειωμένοι με τις εντολές που απευθύνονταν στο παιδί και τις διατύπωναν με ακρίβεια και φυσικότητα.

Δ) οι εξεταστές έδειχναν την κάρτα με τις εικόνες στο παιδί έχοντας μπροστά τους τη σελίδα βαθμολόγησης όπου σημείωναν τις απαντήσεις του παιδιού.

### 3.4.3 Οδηγίες για αποτελεσματική επικοινωνία με το παιδί

A) οι εξεταστές κάθονταν στο ύψος του παιδιού. Η βλεμματική επαφή είναι απαραίτητη και προάγει κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ εξεταστή και παιδιού.

B) αφού ο εξεταστής συναντά το παιδί για πρώτη φορά, είναι σημαντικό να γίνουν οι συστάσεις. Κατά τη διάρκεια της εξέτασης η χρήση του μικρού ονόματος του παιδιού το ενθάρρυνε και διευκόλυνε την επικοινωνία.

Γ) στα πολύ συνεσταλμένα παιδιά, για την συμμετοχή τους προτάθηκε να ζωγραφίσουν πρώτα κάτι.

Δ) αποφεύχθηκαν εκφράσεις όπως «θέλεις κι εσύ να το πεις;» που πιθανόν να ενισχύουν την άρνηση συμμετοχής του παιδιού.

Ε) τα παιδιά σε συνθήκες αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα : αποφεύχθηκαν λόγια και κινήσεις είτε πολύ οικείες είτε αυταρχικές.

### 3.4.4. Περιγραφή των υποδοκιμασιών

#### A. ΛΕΞΕΙΣ ΚΑΙ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΙΣ

Στην υποδοκιμασία αυτή το παιδί κλήθηκε να ονομάσει εικόνες ή να επαναλάβει λέξεις και ψευδολέξεις μετά τον εξεταστή.

#### ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΥΠΟΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ :

Οι λέξεις της υποδοκιμασίας αυτής περιέχουν τους κατάλληλους για αυτήν την ηλικία φωνολογικούς συνδυασμούς στους οποίους τα παιδιά με φωνολογικές δυσκολίες αποτυγχάνουν συχνά.

ΟΙ ΜΙΚΡΟΙ ΙΝΔΙΑΝΟΙ (ψευδολέξεις) :τα ονόματα των Ινδιάνων είναι ακολουθίες συλλαβών χωρίς νόημα. Οι λέξεις αυτές δεν υπάρχουν στο λεξιλόγιο του παιδιού. Για να επιτύχει την υποδοκιμασία, θα πρέπει θεωρητικά να είναι ικανό :

1) να ακούει

2) να κάνει κατάτμηση των λέξεων σε συλλαβές

3) να κάνει ακουστική διάκριση

4) να συνθέτει τους ήχους σε σειρά ίδια με αυτή του μοντέλου, διαδικασία που προϋποθέτει λειτουργική μνήμη εργασίας

5) να αρθρώνει τελικά τις λέξεις.

#### **ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΥΠΟΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ :**

Η υποδοκιμασία αυτή επιτρέπει να ελεγχθούν με ευχάριστο τρόπο, μέσω της ανάκλησης και της επανάληψης :

- 1) οι φωνητικές, αρθρωτικές δεξιότητες του παιδιού,
- 2) η ακουστική του αντίληψη,
- 3) οι διαταραχές στη δομή της λέξης (φωνολογία),
- 4) η βραχυπρόθεσμη μνήμη.

#### **B. ΜΗΝΥΜΑΤΑ**

Η υποδοκιμασία αυτή αποτελείται από προτάσεις, τις οποίες το παιδί επαναλαμβάνει μετά τον εξεταστή. Οι προτάσεις έχουν δημιουργηθεί έτσι ώστε :

- 1) να μην έχουν σημασιολογική σχέση μεταξύ τους και να διευκολύνουν το παιδί στη διαδικασία της ανάκλησης.
- 2) να έχουν αριθμό λέξεων και συλλαβών ανάλογο της ηλικίας του παιδιού.
- 3) να έχουν συντακτική και φωνολογική δομή ανάλογη της ηλικίας του παιδιού.

#### **ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΥΠΟΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ :**

Ο στόχος της υποδοκιμασίας είναι η ανίχνευση φωνολογικών ή/και γλωσσικών διαταραχών καθώς και διαταραχών προσοχής ή/και μνήμης.

#### **Γ. ΕΚΦΡΑΣΗ**

Στην υποδοκιμασία αυτή το παιδί κλήθηκε να απαντήσει στις ερωτήσεις που του υποβάλλονταν.

#### **ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΥΠΟΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ :**

Στόχος της υποδοκιμασίας είναι η αξιολόγηση :

- 1) της μορφοσυντακτικής ικανότητας του παιδιού
- 2) της ικανότητας συζήτησης
- 3) της λεκτικής κατανόησης
- 4) της ικανότητας αποκωδικοποίησης μιας εικόνας.

Η υποδοκιμασία αυτή επιτρέπει την αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων συζήτησης του παιδιού. Εάν το παιδί χρησιμοποιεί σωστά τις λέξεις που του ζητούνται τότε κατανοεί τις ερωτήσεις που του υποβάλλονται και παράγει ικανοποιητικές για την ηλικία του προτάσεις.

#### **Δ. ΦΩΝΗ**

Ο έλεγχος της φωνής δεν πραγματοποιήθηκε μέσω ξεχωριστής δοκιμασίας, αλλά από την παρατήρηση της φωνής του παιδιού σε όλη την διάρκεια της αξιολόγησης.

#### **ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΥΠΟΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ :**

Ο στόχος της υποδοκιμασίας είναι η έγκαιρη ανίχνευση οργανικών λειτουργικών δυσκολιών της φωνής του παιδιού. Η φωνή του παιδιού μπορεί να επηρεαστεί από:

- 1) οργανικούς παράγοντες όπως προβλήματα ακοής, υπερτροφικές αμυγδαλές
- 2) ψυχολογικούς παράγοντες όπως συναισθηματικές δυσκολίες
- 3) λειτουργικούς παράγοντες όπως κακή χρήση φωνής.

## **E. ΡΟΗ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ – ΤΡΑΥΛΙΣΜΟΣ**

Ο έλεγχος της ροής της ομιλίας δεν πραγματοποιήθηκε μέσα από ξεχωριστή δοκιμασία αλλά μέσα από προσεκτική ακρόαση της ροής της ομιλίας του παιδιού καθ' όλη τη διάρκεια του τεστ.

### **ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΥΠΟΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ :**

Ο στόχος της υποδοκιμασίας είναι η έγκαιρη ανίχνευση δυσκολιών στην ροή της ομιλίας (τραυλισμός) του παιδιού. Ενδείξεις τραυλισμού σε αυτήν την ηλικία δεν πρέπει να αγνοούνται ιδιαίτερα αν τα συμπτώματα διαρκούν και δεν αποτελούν παροδικό φαινόμενο. Σε αυτήν την περίπτωση κρίνεται απαραίτητη η παραπομπή σε λογοπεδικό ή/και ψυχολόγο. Με έγκαιρη φροντίδα και κατάλληλες οδηγίες προς τους γονείς μπορεί να αποφευχθεί η εδραίωση του τραυλισμού.

### **3.4.5. Αποτελέσματα**

Για τον καθορισμό του προφίλ του παιδιού λάβαμε υπόψη τον αριθμό των δοκιμασιών στις οποίες το παιδί απέτυχε και το κατατάσσει σε ένα από τα παρακάτω προφίλ :

Προφίλ 1 : καμία κόκκινη υποδοκιμασία : φυσιολογική ανάπτυξη λόγου και ομιλίας.

Προφίλ 2 : μία κόκκινη υποδοκιμασία : πιθανή δυσκολία λόγου και ομιλίας.

Προφίλ 3 : δύο ή/και περισσότερες κόκκινες υποδοκιμασίες : δυσκολία λόγου και ομιλίας.

Προφίλ 4 : κόκκινη υποδοκιμασία της ροής της ομιλίας : δυσκολία στη ροή της ομιλίας – τραυλισμός.

Η αποτυχία στο ΑνΟμιλο 4 μπορεί να κατευθύνει τον εξεταστή να παραπέμψει για :

1) λογοπεδική αξιολόγηση

2) ΩΡΛ εξέταση για έλεγχο ακοής ή φωνής

3) ψυχολογική ή ψυχιατρική αξιολόγηση εάν για παράδειγμα υπάρχει δυσκολία ή άρνηση επικοινωνίας.

## 4 **ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ**

### **Εισαγωγή**

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό ηλεκτρονικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) version 19. Οι ποσοτικές μεταβλητές αναλύθηκαν περιγραφικά στατιστικά, αφού αρχικά έγινε έλεγχος κανονικότητας με τη χρήση του ελέγχου Shapiro-Wilks όπου και παρατηρήθηκε ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή και γι' αυτό στη συγκριτική ανάλυση των μέσων τιμών, χρησιμοποιήθηκε η μη παραμετρική ανάλυση.

Έχουμε περιγραφική στατιστική ανάλυση μιας και τα αποτελέσματα της έρευνας δεν θα χρησιμοποιηθούν για να βγουν συμπεράσματα για ένα μεγαλύτερο πληθυσμό αλλά περιορίζονται μόνο στο εξεταζόμενο δείγμα. Οι ποιοτικές μεταβλητές περιγράφηκαν με κατανομές συχνοτήτων.

Οι δραστηριότητες του τεστ που αφορούν στις παραμέτρους του λόγου και της ομιλίας χορηγήθηκαν σε δείγμα 100 παιδιών εκ των οποίων 50 παιδιά ήταν δίγλωσσα και 50 παιδιά ήταν μονόγλωσσα. Η συλλογή των δεδομένων έγινε σε παιδιά που φοιτούσαν στους παιδικούς σταθμούς και διήρκεσε 3 μήνες.

Στο παρόν κεφάλαιο θα εξετασθούν :

- Ανάλυση του συνόλου του δείγματος
- Ανάλυση των μονόγλωσσων παιδιών του δείγματος
- Ανάλυση των δίγλωσσων παιδιών του δείγματος
- Ανάλυση των μονόγλωσσων αγοριών του δείγματος
- Ανάλυση των δίγλωσσων αγοριών του δείγματος
- Ανάλυση των μονόγλωσσων κοριτσιών του δείγματος
- Ανάλυση των δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος
- Σύγκριση των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων παιδιών του δείγματος
- Σύγκριση των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων αγοριών του δείγματος
- Σύγκριση των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος

Επίσης για την ανάλυση των στατιστικών στοιχείων έχουν γίνει οι εξής παραδοχές:

- 1) Η χρονολογική ηλικία του δείγματος έχει μετατραπεί από έτη σε μήνες έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί το μαθηματικό πρόβλημα των 3,10 και 3,11 ετών που θα έδινε λανθασμένα αποτελέσματα στην ανάλυση. Επομένως οι ηλικίες μετατραπεί από 3,9 ετών – 4,6 ετών σε 45μηνών-54 μηνών.
- 2) Φύλο (sex) : 0= αγόρια  
1= κορίτσια
- 3) διγλωσσία : 1= μονόγλωσσα  
2= δίγλωσσα
- 4) Ροή ομιλίας : 1= φυσιολογική  
2= τραυλισμός
- 5) Φωνή : 1= φυσιολογική  
2=βραχνή  
3= ένρινη  
4=ψιθυριστή  
5 = συνδυασμός βραχνής και ένρινης

#### 4.1. Ανάλυση του συνόλου του δείγματος

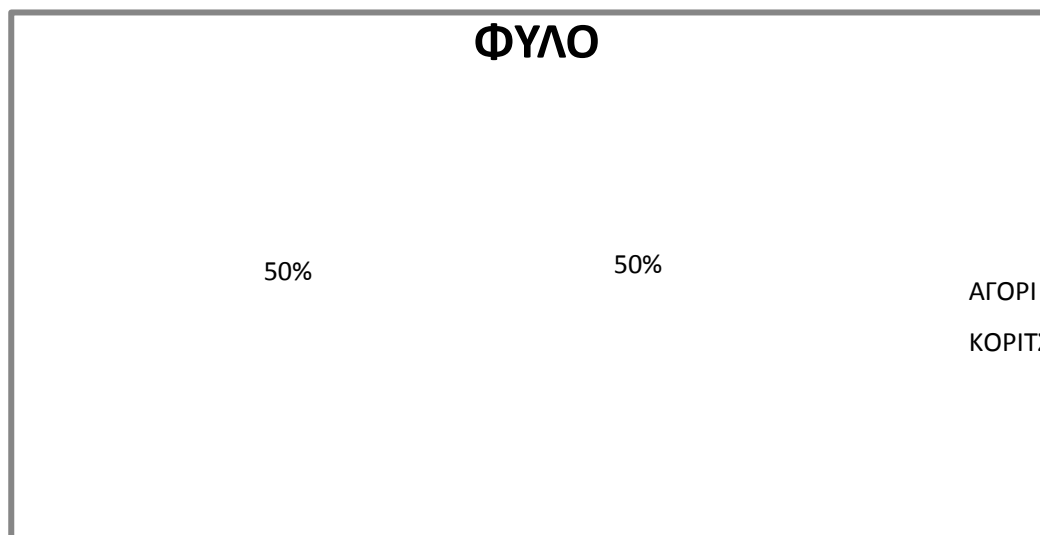
##### 4.1.1. Φύλο

Από τα 100 παιδιά του δείγματος τα 50 (50%) είναι αγόρια και τα 50 (50%) είναι κορίτσια (Πίνακας 4.1. – Διάγραμμα 4.1)

Πίνακας 4.1 : Κατανομή δείγματος ανά φύλο στο σύνολο του δείγματος  
**SEX**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0(αγόρια)	50	50,0	50,0	50,0
1(κορίτσια)	50	50,0	50,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 4.1.: Κατανομή δείγματος ανά φύλο στο σύνολο του δείγματος



#### 4.1.2 Διγλωσσία

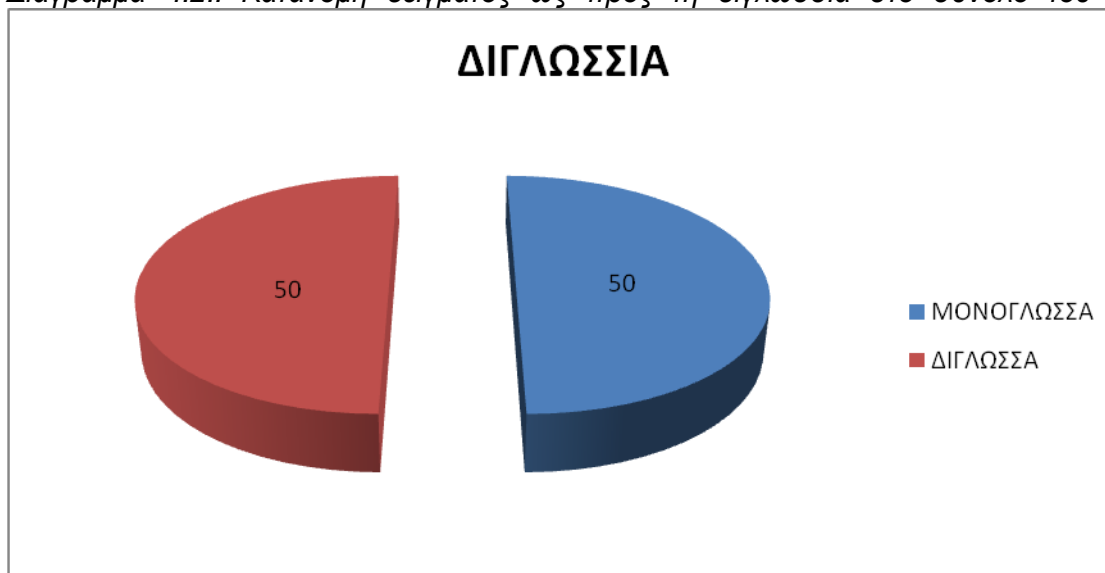
Από τα 100 παιδιά του δείγματος τα 50 (50%) είναι μονόγλωσσα και τα 50 (50%) είναι δίγλωσσα (Πίνακας 4.2. – Διάγραμμα 4.2)

Πίνακας 4.2 : Κατανομή δείγματος ως προς τη διγλωσσία στο σύνολο του δείγματος

#### ΓΛΩΣΣΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1(μονόγλωσσα )	50	50,0	50,0	50,0
2(δίγλωσσα)	50	50,0	50,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 4.2.: Κατανομή δείγματος ως προς τη διγλωσσία στο σύνολο του δείγματος



Από τα 50 δίγλωσσα παιδιά, τα 25 (ποσοστό 25% του συνολικού δείγματος) είναι αγόρια και τα 25 (ποσοστό 25% του συνολικού δείγματος) είναι κορίτσια.

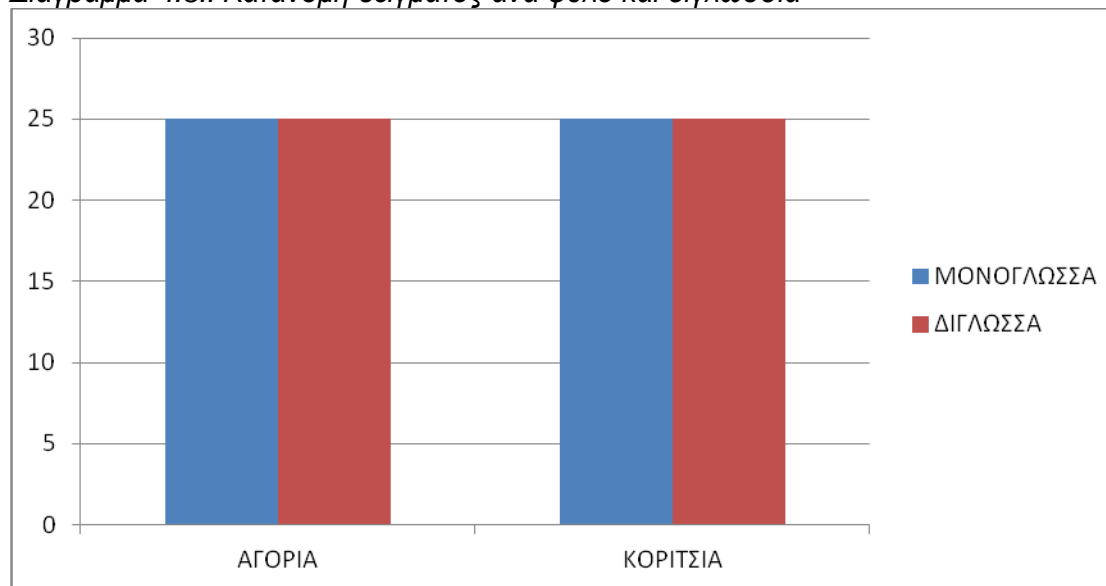
Από τα 50 μονόγλωσσα παιδιά, τα 25 (ποσοστό 25% του συνολικού δείγματος) είναι αγόρια και τα 25 (ποσοστό 25% του συνολικού δείγματος) είναι κορίτσια.



Πίνακας 4.3 : Κατανομή δείγματος ανά φύλο και διγλωσσία  
ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ \* ΦΥΛΟ

			ΦΥΛΛΟ		TOTAL
			ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	<b>ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ</b>	COUNT	25	25	50
		%OF TOTAL	25%	25%	50%
	<b>ΔΙΓΛΩΣΣΑ</b>	COUNT	25	25	50
		%OF TOTAL	25%	25%	50%
TOTAL		COUNT	50	50	100
		%OF TOTAL	50%	50%	100%

Διάγραμμα 4.3.: Κατανομή δείγματος ανά φύλο και διγλωσσία



#### 4.1.3. Ηλικία

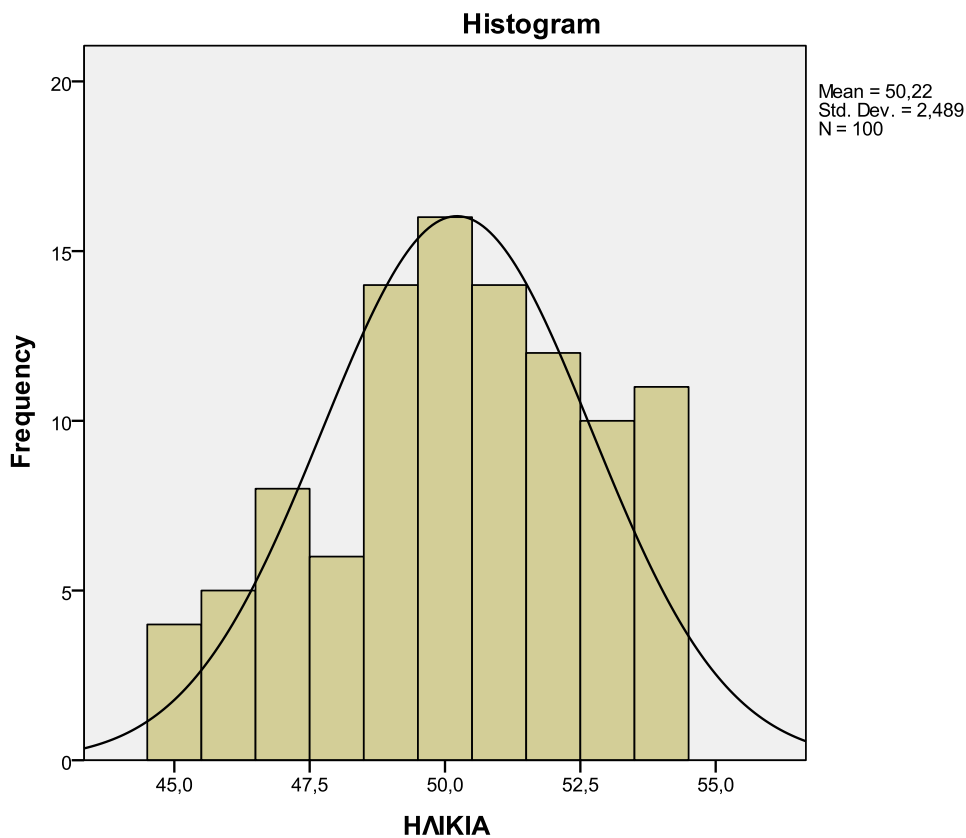
Από την κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία αλλά και από τους ίδιους τους περιορισμούς που μπαίνουν από το τεστ προκύπτει ότι η μέγιστη ηλικία στο σύνολο του δείγματος είναι 4 ετών και 6 μηνών (54 μηνών), η ελάχιστη 3 ετών και 9 μηνών (45 μηνών), το

εύρος είναι 9 μήνες ενώ η εκτιμηθείσα μέση ηλικία 4,18 (4 ετών και 2 μηνών ή 50,22 μηνών) με τυπική απόκλιση 2,489 μήνες (Πίνακας 5.4). Λαμβάνοντας υπόψη την εκτιμηθείσα τυπική απόκλιση προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπάρχει διασπορά ως προς την ηλικία μέσα στο δείγμα η οποία φαίνεται και γραφικά από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (Διάγραμμα 4.4.).

Πίνακας 4.4 : Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στο σύνολο του δείγματος  
**Descriptive Statistics**

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΗΛΙΚΙΑ	100	9	45	54	50,22	2,489
Valid (listwise)	N 100					

Διάγραμμα 4.4.: Ιστόγραμμα συχνοτήτων ηλικίας στο σύνολο του δείγματος



#### 4.1.4 Ανάλυση συνόλου δείγματος ανά δραστηριότητα

Από την κατανομή του συνόλου του δείγματος με βάση τις επιδόσεις των παιδιών ανά δραστηριότητα προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.5) :

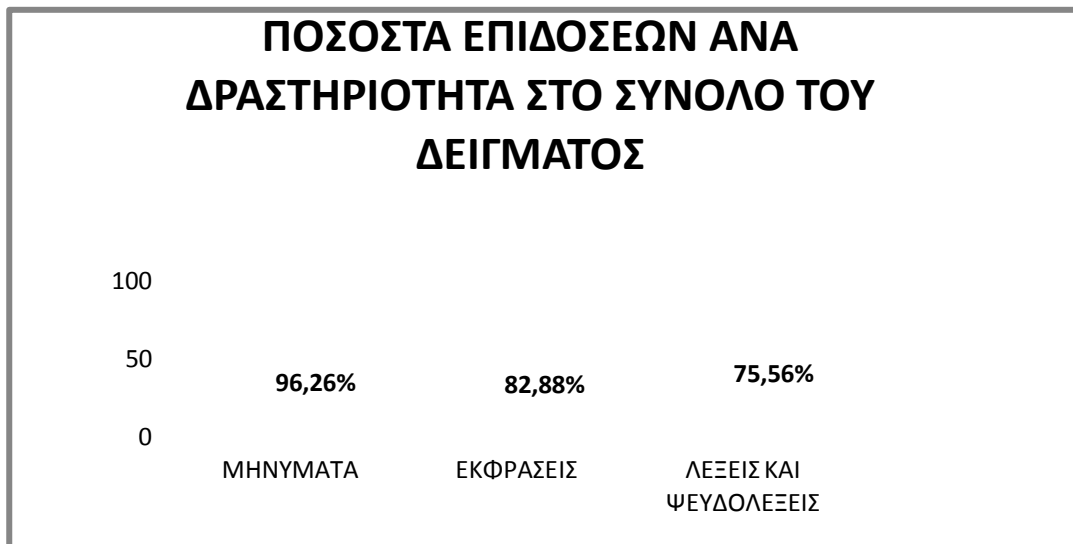
- Η μέγιστη τιμή των μηνυμάτων είναι 19 και η ελάχιστη 10. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 18,29 μηνύματα με τυπική απόκλιση 1,578  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 96,26% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.5.
- Η μέγιστη τιμή της έκφρασης είναι 9 και η ελάχιστη 2. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 7,46 μηνύματα με τυπική απόκλιση 1,888.  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 82,88% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.5.
- Η μέγιστη τιμή των λέξεων είναι 16 και η ελάχιστη 2. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 12,06 μηνύματα με τυπική απόκλιση 3,581.  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 75,56% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.5.

*Πίνακας 4.5. Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των επιδόσεων του συνόλου του δείγματος στις δραστηριότητες «μηνύματα», «έκφραση», «λέξεις».*

#### Statistics

	ΜΗΝΥΜΑΤΑ	ΕΚΦΡΑΣΗ	ΛΕΞΕΙΣ
N Valid	100	100	100
Missing	0	0	0
Mean	18,29	7,46	12,06
Median	19,00	8,00	13,00
Std. Deviation	1,578	1,888	3,581
Range	9	7	14
Minimum	10	2	2
Maximum	19	9	16

Διάγραμμα 4.5.: Ποσοστά επιδόσεων ανά δραστηριότητα στο σύνολο του δείγματος



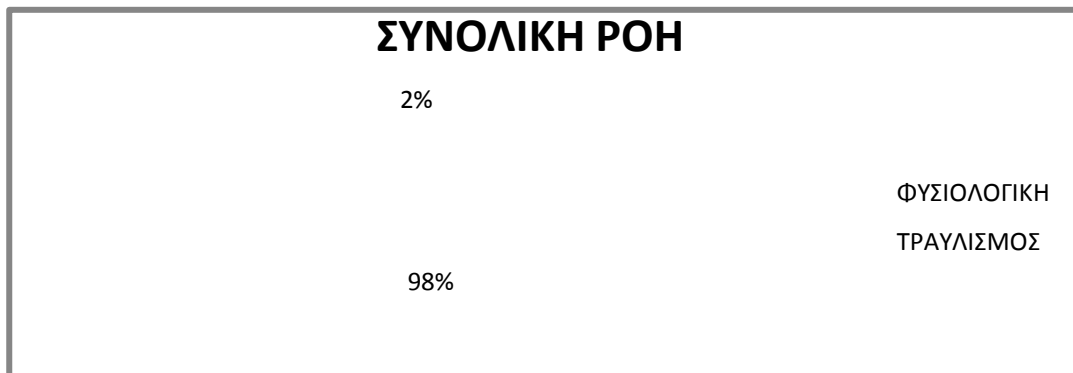
Από την κατανομή του συνόλου του δείγματος με βάση την ροή της ομιλίας των παιδιών προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.6) :

- Το 98% του συνόλου του δείγματος έχει φυσιολογική ροή ομιλίας ενώ το 2% παρουσιάζει στοιχεία τραυλισμού.

Πίνακας 4.6.: Κατανομή συνόλου δείγματος με βάση την ροή της ομιλίας  
**Case Processing Summary**

	Count	Percent
ΡΟΗ 1(φυσιολογική)	98	98,0%
2(τραυλισμός)	2	2,0%
Overall	100	100,0%
Excluded	0	
Total	100	

Διάγραμμα 4.6.: Κατανομή συνόλου δείγματος με βάση την ροή της ομιλίας



Από την κατανομή του συνόλου του δείγματος με βάση την ποιότητα της φωνής των παιδιών προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.7) :

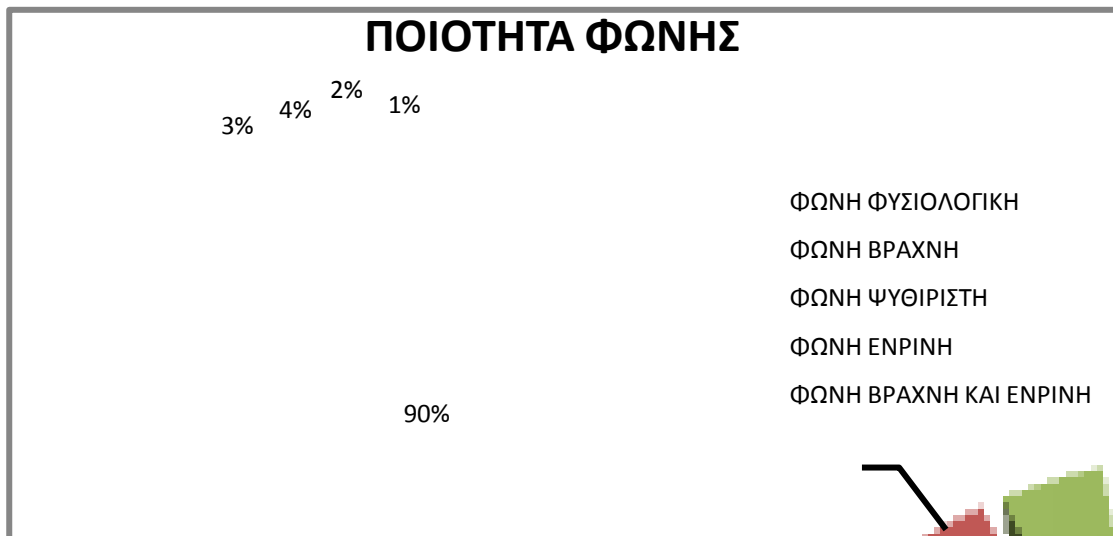
- Το 90% του συνόλου του δείγματος έχει φυσιολογική φωνή
- Το 3% του συνόλου του δείγματος έχει βραχνή φωνή
- Το 2% του συνόλου του δείγματος έχει ένρινη φωνή
- Το 4% του συνόλου του δείγματος έχει ψιθυριστή φωνή
- Το 1% του συνόλου του δείγματος έχει συνδυασμό βραχνής και ένρινης φωνής.

Πίνακας 4.7.: Κατανομή συνόλου δείγματος με βάση την ποιότητα της φωνής

**Case Processing Summary**

		Count	Perc ent
ΦΩΝ	1(φυσιολογική)	90	90,0%
H	2(βραχνή)	3	3,0%
	3(ένρινη)	2	2,0%
	4(ψιθυριστή)	4	4,0%
	5 (βραχνή και ένρινη)	1	1,0%
Overall		100	100,0%
Excluded		0	
Total		100	

Διάγραμμα 4.7.: Κατανομή συνόλου δείγματος με βάση την ποιότητα της φωνής



#### 4.1.5 Ανάλυση συνόλου δείγματος ανά προφίλ

Από την κατανομή του συνόλου του δείγματος με βάση το προφίλ που ανήκει το κάθε παιδί προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.8) :

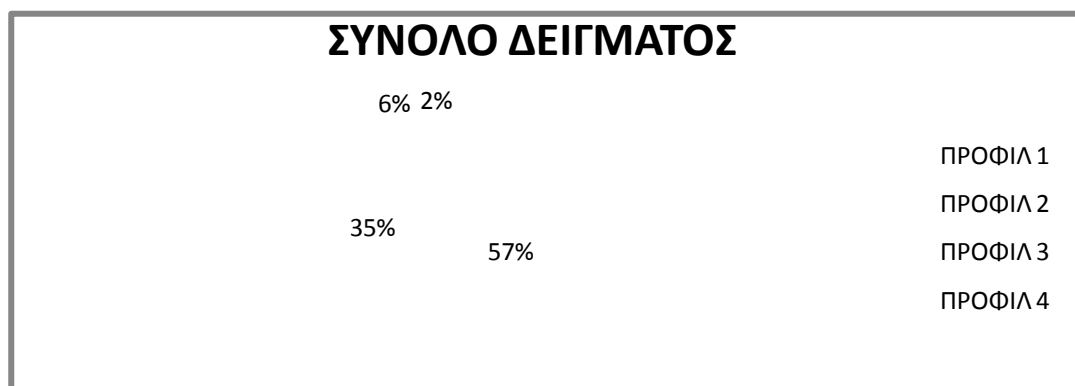
- Το 57% του συνόλου του δείγματος ανήκει στο προφίλ 1
- Το 35% του συνόλου του δείγματος ανήκει στο προφίλ 2
- Το 6% του συνόλου του δείγματος ανήκει στο προφίλ 3
- Το 2% του συνόλου του δείγματος ανήκει στο προφίλ 4

Πίνακας 4.8.: Κατανομή προφίλ παιδιών στο σύνολο του δείγματος

#### Case Processing Summary

	Count	Percent
ΠΡΟΦΙΛ 1	57	57,0%
Λ 2	35	35,0%
3	6	6,0%
4	2	2,0%
Overall	100	100,0%
Excluded	0	
Total	100	

Διάγραμμα 4.8.: Κατανομή προφίλ παιδιών στο σύνολο του δείγματος.



## 4.2. Ανάλυση μονόγλωσσων παιδιών

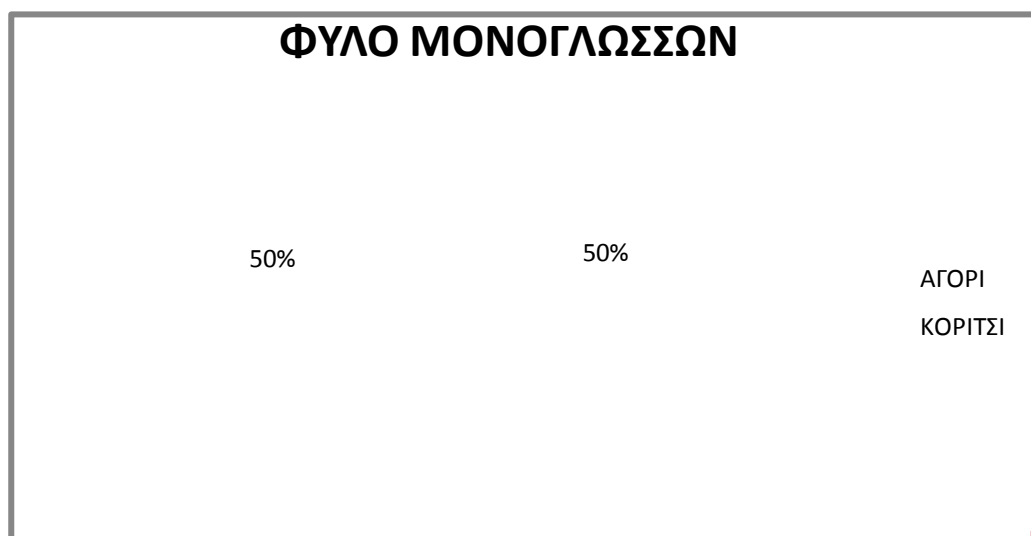
### 4.2.1. Φύλο

Από τα 50 μονόγλωσσα παιδιά του δείγματος τα 25 (50%) είναι αγόρια και τα 25 (50%) είναι κορίτσια (Πίνακας 4.9. – Διάγραμμα 4.9.)

Πίνακας 4.9.: Κατανομή δείγματος ανά φύλο στα μονόγλωσσα παιδιά του δείγματος  
**SEX**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0(αγόρια)	25	50,0	50,0	50,0
1(κορίτσια)	25	50,0	50,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Διάγραμμα 4.9.: Κατανομή δείγματος ανά φύλο στα μονόγλωσσα παιδιά του δείγματος



#### 4.2.2. Ηλικία

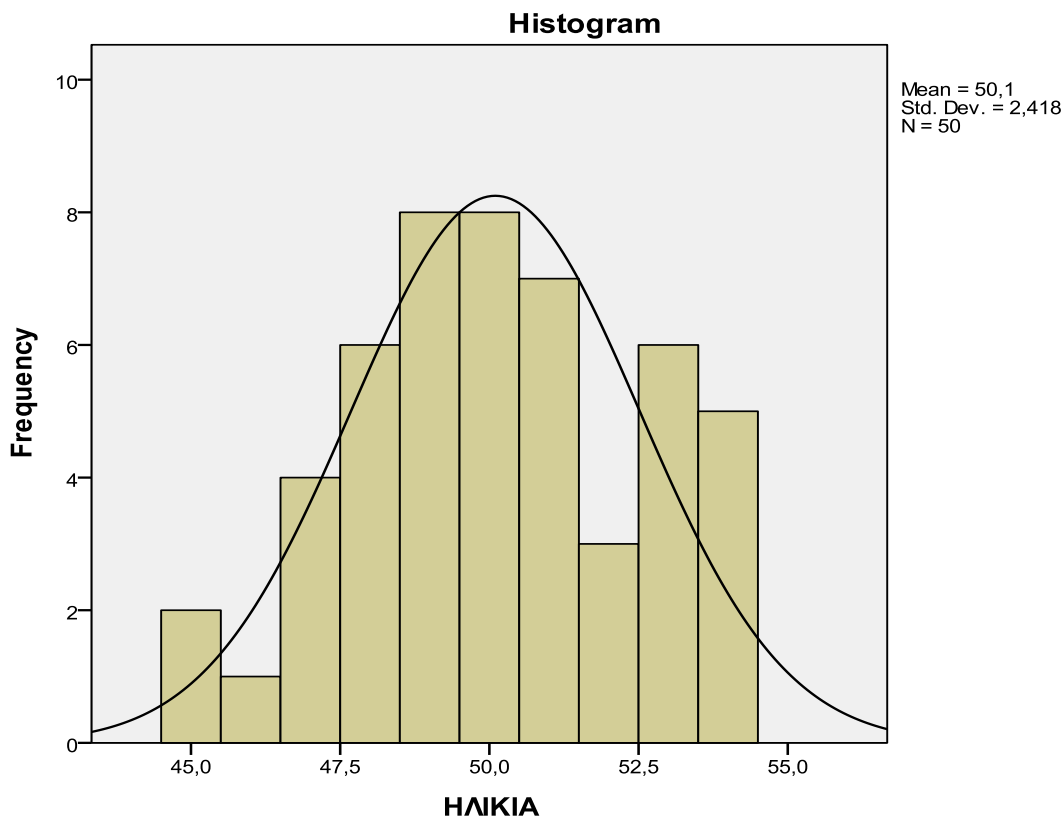
Από την κατανομή των μονόγλωσσων παιδιών του δείγματος με βάση την ηλικία αλλά και από τους ίδιους τους περιορισμούς που μπαίνουν από το τεστ προκύπτει ότι η μέγιστη ηλικία στο σύνολο του δείγματος είναι 4 ετών και 6 μηνών (54 μηνών), η ελάχιστη 3 ετών και 9 μηνών (45 μηνών), το εύρος είναι 9 μήνες ενώ η εκτιμηθείσα μέση ηλικία 4,175 (4 ετών και 2 μηνών ή 50,10 μηνών) με τυπική απόκλιση 2,418 μήνες (Πίνακας 4.10). Λαμβάνοντας υπόψη την εκτιμηθείσα τυπική απόκλιση προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπάρχει διασπορά ως προς την ηλικία μέσα στο δείγμα η οποία φαίνεται και γραφικά από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (Διάγραμμα 4.10.).

Πίνακας 4.10 : Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στα μονόγλωσσα παιδιά του δείγματος

#### Descriptive Statistics

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΗΛΙΚΙΑ	50	9	45	54	50,10	2,418
Valid N (listwise)	50					

Διάγραμμα 4.10.: Ιστόγραμμα συχνοτήτων ηλικίας στα μονόγλωσσα παιδιά του δείγματος





#### 4.2.3 Ανάλυση μονόγλωσσων παιδιών ανά δραστηριότητα

Από την κατανομή μονόγλωσσων παιδιών του δείγματος με βάση τις επιδόσεις τους ανά δραστηριότητα προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.11.) :

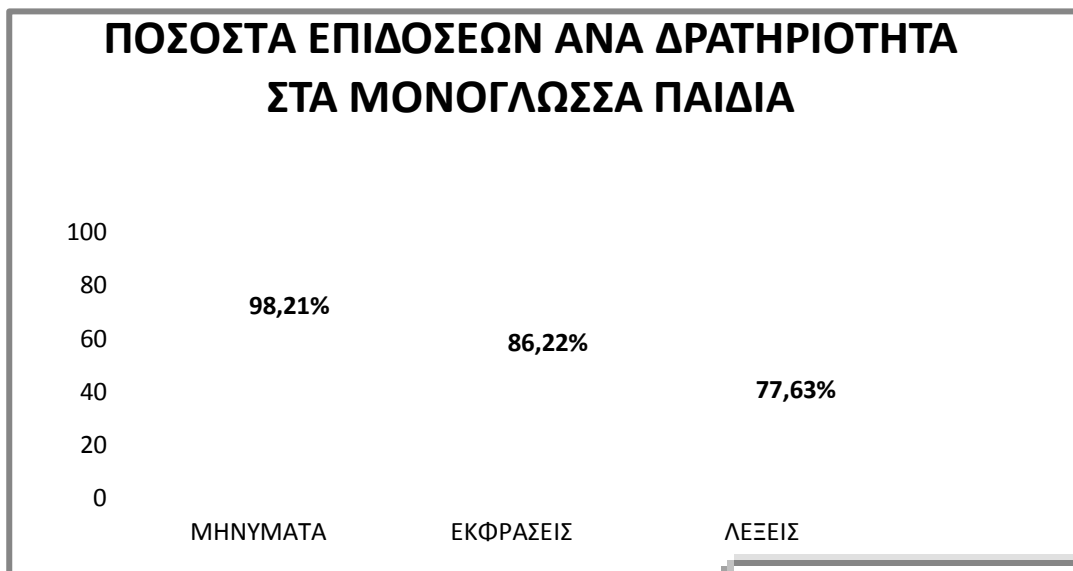
- Η μέγιστη τιμή των μηνυμάτων είναι 19 και η ελάχιστη 13. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 18,66 μηνύματα με τυπική απόκλιση 1,171  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 98,21% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.11.
- Η μέγιστη τιμή της έκφρασης είναι 9 και η ελάχιστη 2. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 7,76 μηνύματα με τυπική απόκλιση 1,661.  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 86,22% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.11
- Η μέγιστη τιμή των λέξεων είναι 16 και η ελάχιστη 2. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 12,36 μηνύματα με τυπική απόκλιση 3,613.  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 77,63% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.11

*Πίνακας 4.11.: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των επιδόσεων των μονόγλωσσων παιδιών του δείγματος στις δραστηριότητες «μηνύματα», «έκφραση», «λέξεις».*

#### Statistics

	ΜΗΝΥΜΑΤΑ	ΕΚΦΡΑΣΗ	ΛΕΞΕΙΣ
N Valid	50	50	50
Missing	0	0	0
Mean	18,66	7,76	12,36
Median	19,00	8,00	13,00
Std. Deviation	1,171	1,661	3,613
Range	6	7	14
Minimum	13	2	2
Maximum	19	9	16

Διάγραμμα 4.11.: Κατανομή μονόγλωσσων παιδιών με βάση τις επιδόσεις τους ανά δραστηριότητα



Από την κατανομή των μονόγλωσσων παιδιών του δείγματος με βάση την ροή της ομιλίας των παιδιών προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.12.) :

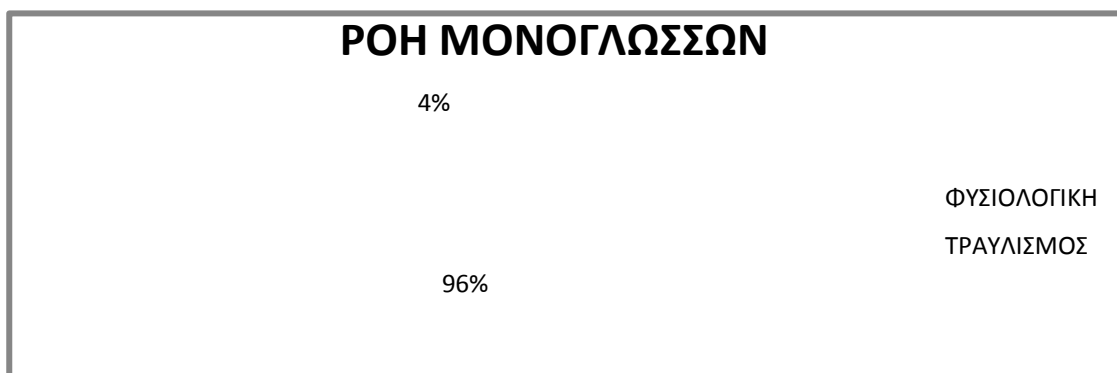
- Το 96% των μονόγλωσσων παιδιών του δείγματος έχει φυσιολογική ροή ομιλίας ενώ το 4% παρουσιάζει στοιχεία τραυλισμού.

Πίνακας 4.12.:Κατανομή μονόγλωσσων παιδιών με βάση την ροή ομιλίας τους.

**Case Processing Summary**

	Count	Percent
ΡΟΗ 1(φυσιολογική)	48	96,0%
2(τραυλισμός)	2	4,0%
Overall	50	100,0%
Excluded	0	
Total	50	

Διάγραμμα 4.12.: Κατανομή μονόγλωσσων παιδιών με βάση την ροή ομιλίας τους.



Από την κατανομή των μονόγλωσσων παιδιών του δείγματος με βάση την ποιότητα της φωνής τους προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.13.) :

- Το 88% των μονόγλωσσων παιδιών του δείγματος έχει φυσιολογική φωνή
- Το 4% των μονόγλωσσων παιδιών του δείγματος έχει βραχνή φωνή
- Το 2% των μονόγλωσσων παιδιών του δείγματος έχει ένρινη φωνή
- Το 6% των μονόγλωσσων παιδιών του δείγματος έχει ψιθυριστή φωνή

Πίνακας 4.13.: Κατανομή μονόγλωσσων παιδιών με βάση την ποιότητα της φωνής τους.

#### Case Processing Summary

	Count	Percent
ΦΩΝ 1(φυσιολογική)	44	88,0%
H 2 (βραχνή)	2	4,0%
3(ένρινη)	1	2,0%
4(ψιθυριστή)	3	6,0%
Overall	50	100,0%
Excluded	0	
Total	50	

Διάγραμμα 4.13. : Κατανομή μονόγλωσσων παιδιών με βάση την ποιότητα της φωνής τους.



#### 4.2.4.: Ανάλυση μονόγλωσσων παιδιών ανά προφίλ

Από την κατανομή των μονόγλωσσων παιδιών του δείγματος με βάση το προφίλ που ανήκει το κάθε παιδί προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.14.) :

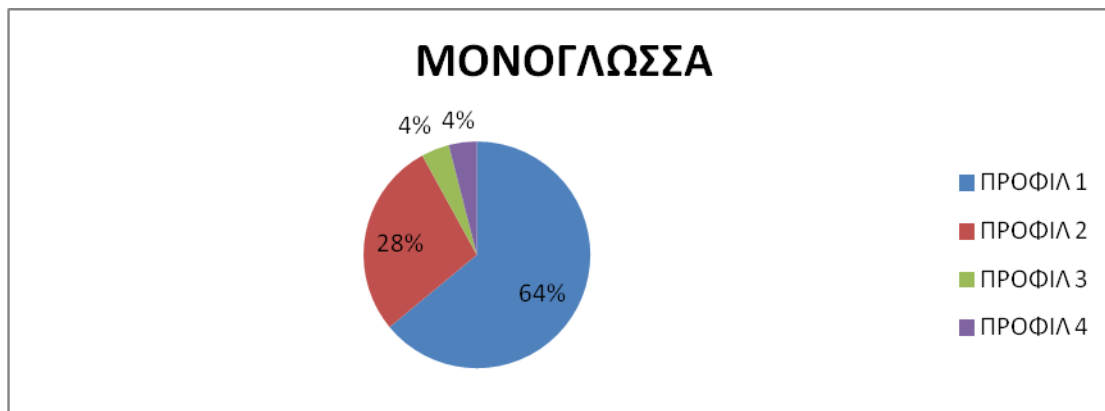
- Το 64% των μονόγλωσσων παιδιών του δείγματος ανήκει στο προφίλ 1
- Το 28% των μονόγλωσσων παιδιών δείγματος ανήκει στο προφίλ 2
- Το 4% των μονόγλωσσων παιδιών του δείγματος ανήκει στο προφίλ 3
- Το 4% των μονόγλωσσων παιδιών του δείγματος ανήκει στο προφίλ 4

Πίνακας 4.14.: Κατανομή μονόγλωσσων παιδιών με βάση το προφίλ τους

##### Case Processing Summary

	Count	Percent
ΠΡΟΦΙΛ 1	32	64,0%
2	14	28,0%
3	2	4,0%
4	2	4,0%
Overall	50	100,0%
Excluded	0	
Total	50	

Διάγραμμα 4.14.: Κατανομή μονόγλωσσων παιδιών με βάση το προφίλ τους



### 4.3. Ανάλυση δίγλωσσων παιδιών του δείγματος

#### 4.3.1. Φύλο

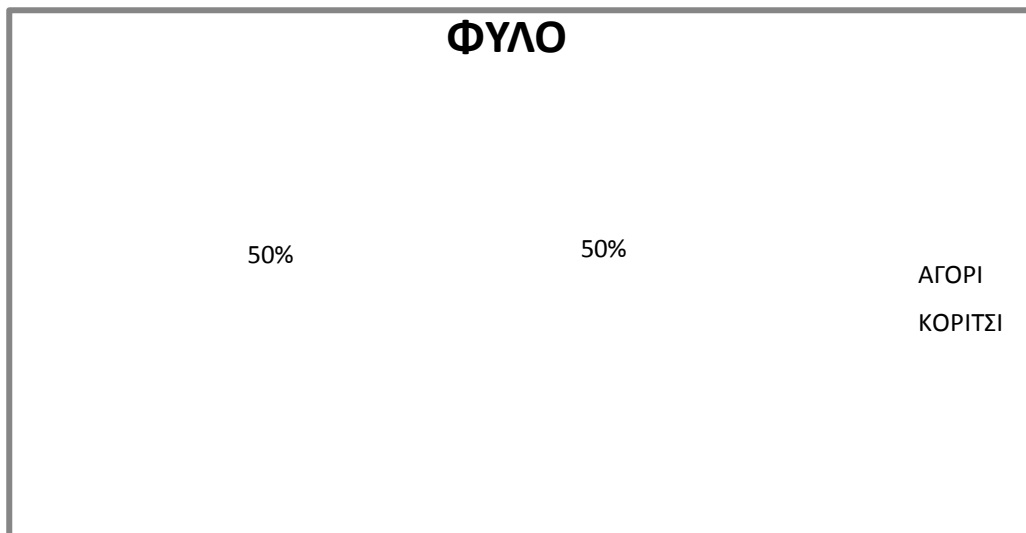
Από τα 50 δίγλωσσα παιδιά του δείγματος τα 25 (50%) είναι αγόρια και τα 25 (50%) είναι κορίτσια (Πίνακας 4.15. – Διάγραμμα 4.15)

Πίνακας 4.15.: Κατανομή δείγματος ανά φύλο στα μονόγλωσσα παιδιά του δείγματος

#### SEX

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0(αγόρια)	25	50,0	50,0	50,0
1(κορίτσια)	25	50,0	50,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Διάγραμμα 4.15.: Κατανομή δείγματος ανά φύλο στα μονόγλωσσα παιδιά του δείγματος



### 4.3.2. Ηλικία

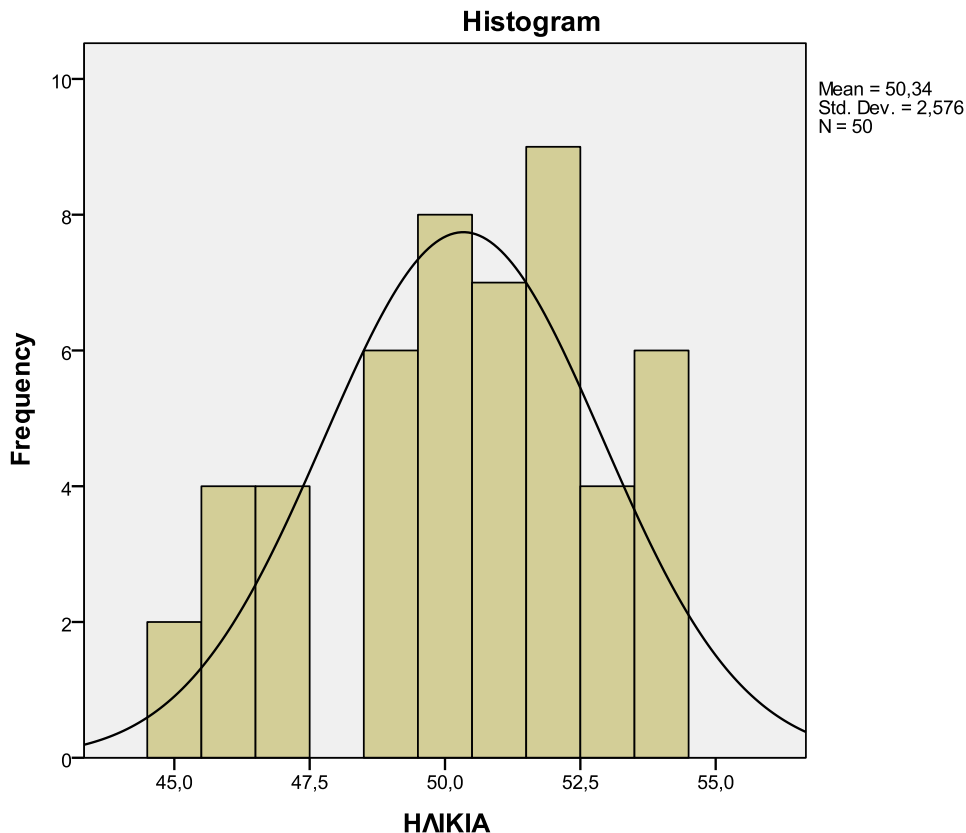
Από την κατανομή των δίγλωσσων παιδιών του δείγματος με βάση την ηλικία αλλά και από τους ίδιους τους περιορισμούς που μπαίνουν από το τεστ προκύπτει ότι η μέγιστη ηλικία στο σύνολο του δείγματος είναι 4 ετών και 6 μηνών (54 μηνών), η ελάχιστη 3 ετών και 9 μηνών (45 μηνών), το εύρος είναι 9 μήνες ενώ η εκτιμηθείσα μέση ηλικία 4,195 (4 ετών και 2 μηνών ή 50,34 μηνών) με τυπική απόκλιση 2,576 μήνες (Πίνακας 4.16). Λαμβάνοντας υπόψη την εκτιμηθείσα τυπική απόκλιση προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπάρχει διασπορά ως προς την ηλικία μέσα στο δείγμα η οποία φαίνεται και γραφικά από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (Διάγραμμα 4.16.).

Πίνακας 4.16.: Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στα δίγλωσσα παιδιά του δείγματος

#### Descriptive Statistics

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΗΛΙΚΙΑ	50	9	45	54	50,34	2,576
Valid N (listwise)	50					

Διάγραμμα 4.16. Ιστόγραμμα συχνοτήτων ηλικίας στα μονόγλωσσα παιδιά του δείγματος



### 4.3.3 Ανάλυση δίγλωσσων παιδιών του δείγματος ανά δραστηριότητα

Από την κατανομή δίγλωσσων παιδιών του δείγματος με βάση τις επιδόσεις τους ανά δραστηριότητα προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακα 4.17.):

- Η μέγιστη τιμή των μηνυμάτων είναι 19 και η ελάχιστη 10. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 17,92 μηνύματα με τυπική απόκλιση 1,839  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 94,32% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.17.
- Η μέγιστη τιμή της έκφρασης είναι 9 και η ελάχιστη 2. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 7,16 μηνύματα με τυπική απόκλιση 2,064.  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 79,56% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.17.
- Η μέγιστη τιμή των λέξεων είναι 16 και η ελάχιστη 3. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 11,76 μηνύματα με τυπική απόκλιση 3,560  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 73,50% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.17.

*Πίνακας 4.17.: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των επιδόσεων των δίγλωσσων παιδιών του δείγματος στις δραστηριότητες «μηνύματα», «έκφραση», «λέξεις».*

#### Statistics

	ΜΗΝΥΜΑΤΑ	ΕΚΦΡΑΣΗ	ΛΕΞΕΙΣ
N Valid	50	50	50
Missing	0	0	0
Mean	17,92	7,16	11,76
Median	19,00	8,00	12,50
Std. Deviation	1,839	2,064	3,560
Range	9	7	13
Minimum	10	2	3
Maximum	19	9	16

Διάγραμμα 4.17.: Κατανομή δίγλωσσων παιδιών με βάση τις επιδόσεις τους ανά δραστηριότητα



Από την κατανομή των δίγλωσσων παιδιών του δείγματος με βάση την ροή της ομιλίας τους προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.18) :

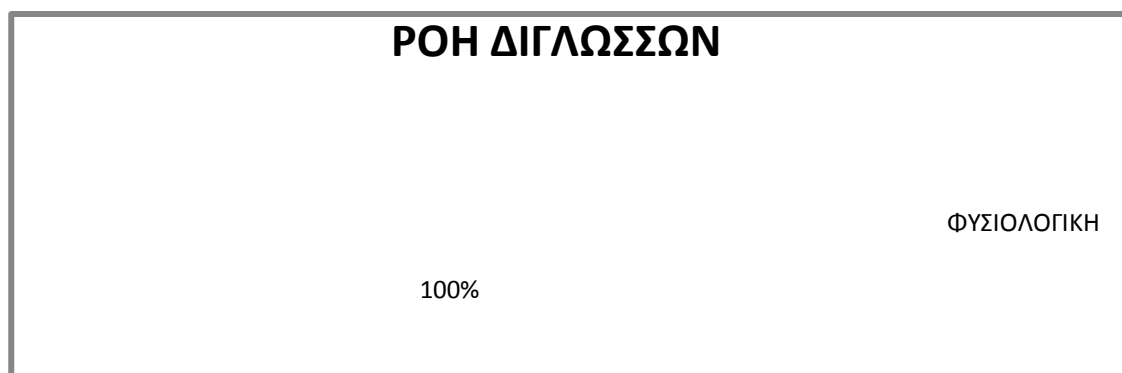
- Το 100% των δίγλωσσων παιδιών του δείγματος έχει φυσιολογική ροή ομιλίας.

Πίνακας 4.18: Κατανομή των δίγλωσσων παιδιών με βάση τη ροή της ομιλίας

#### Case Processing Summary

	Count	Percent
ΡΟΗ 1(φυσιολογική)	50	100,0%
Overall	50	100,0%
Excluded	0	
Total	50	

Διάγραμμα 4.18: Κατανομή των δίγλωσσων παιδιών με βάση τη ροή της ομιλίας





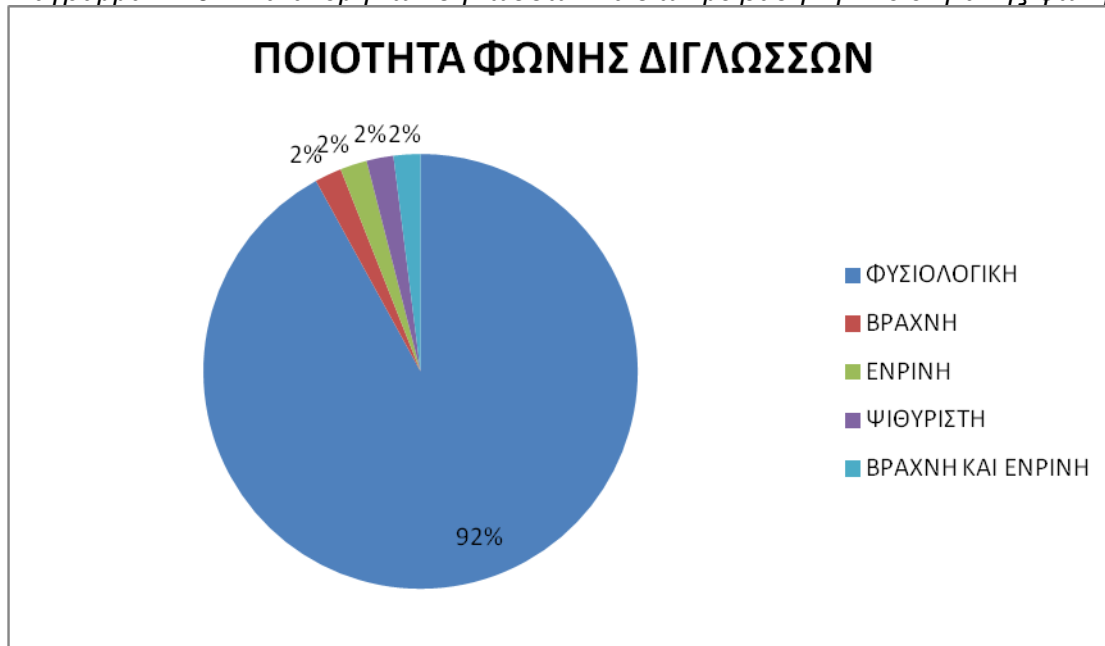
Από την κατανομή των δίγλωσσων παιδιών του δείγματος με βάση την ποιότητα της φωνής των παιδιών προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.19) :

- Το 92% των δίγλωσσων παιδιών έχει φυσιολογική φωνή
- Το 2% των δίγλωσσων παιδιών έχει βραχνή φωνή
- Το 2% των δίγλωσσων παιδιών έχει ένρινη φωνή
- Το 2% των δίγλωσσων παιδιών έχει ψιθυριστή φωνή
- Το 2% των δίγλωσσων παιδιών έχει συνδυασμό βραχνής και ένρινης φωνής

Πίνακας 4.19: Κατανομή των δίγλωσσων παιδιών με βάση την ποιότητα της φωνής

	Count	Percent
ΦΩΝΗ 1 (φυσιολογική)	46	92,0%
2 (βραχνή)	1	2,0%
3 (ένρινη)	1	2,0%
4 (ψιθυριστή)	1	2,0%
5 (βραχνή και ένρινη)	1	2,0%
Overall Excluded	0	
Total	50	100,0%

Διάγραμμα 4.19: : Κατανομή των δίγλωσσων παιδιών με βάση την ποιότητα της φωνής



#### 4.3.4.: Ανάλυση δίγλωσσων παιδιών του δείγματος ανά προφίλ

Από την κατανομή των δίγλωσσων παιδιών του δείγματος με βάση το προφίλ που ανήκει το κάθε παιδί προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.20.) :

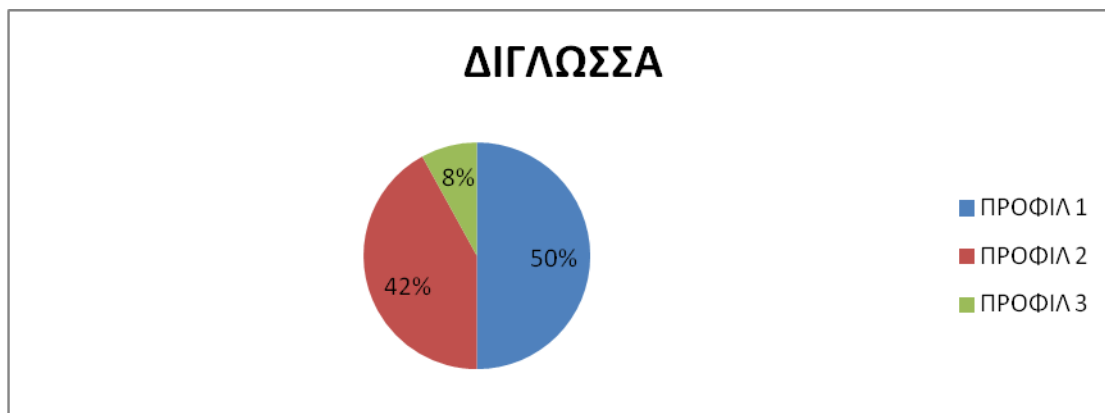
- Το 50% των δίγλωσσων παιδιών του δείγματος ανήκει στο προφίλ 1
- Το 42% των δίγλωσσων παιδιών δείγματος ανήκει στο προφίλ 2
- Το 8% των δίγλωσσων παιδιών του δείγματος ανήκει στο προφίλ 3

Πίνακας 4.20 : Κατανομή δίγλωσσων παιδιών με βάση το προφίλ τους

##### Case Processing Summary

	Count	Percent
ΠΡΟΦΙΛ 1	25	50,0%
2	21	42,0%
3	4	8,0%
Overall	50	100,0%
Excluded	0	
Total	50	

Διάγραμμα 4.20: Κατανομή δίγλωσσων παιδιών με βάση το προφίλ τους



#### 4.4. Ανάλυση μονόγλωσσα αγόρια

##### 4.4.1. Ηλικία

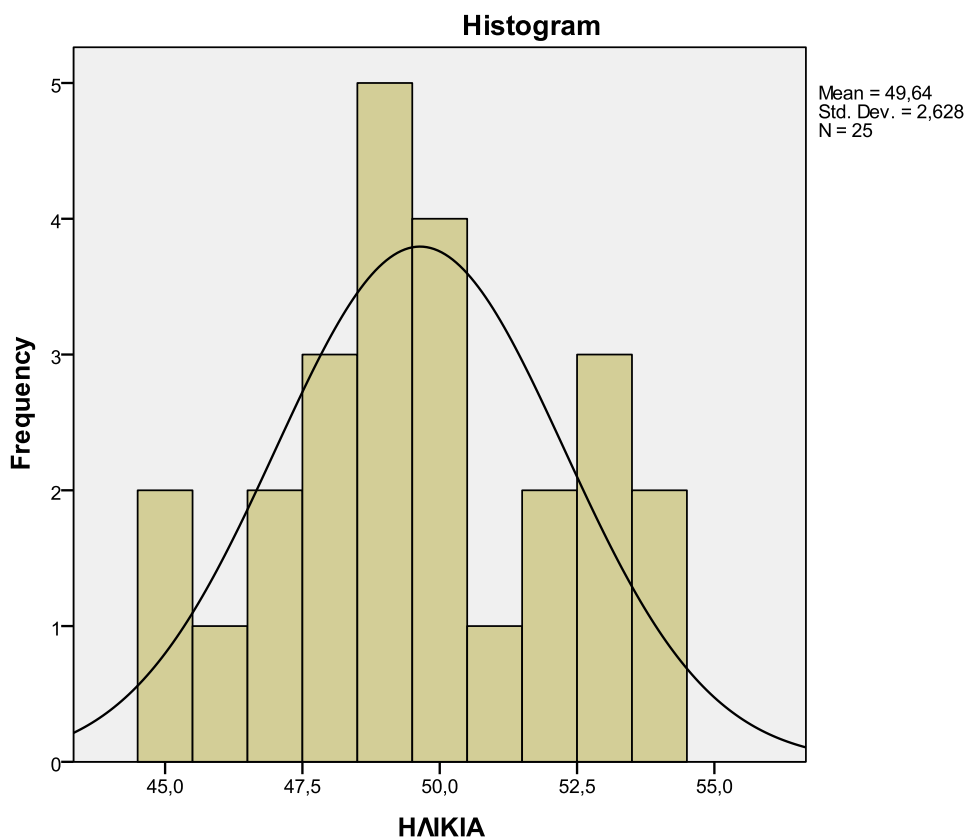
Από την κατανομή των μονόγλωσσων αγοριών του δείγματος με βάση την ηλικία αλλά και από τους ίδιους τους περιορισμούς που μπαίνουν από το τεστ προκύπτει ότι η μέγιστη ηλικία στο σύνολο του δείγματος είναι 4 ετών και 6 μηνών (54 μηνών), η ελάχιστη 3 ετών και 9 μηνών (45 μηνών), το εύρος είναι 9 μήνες ενώ η εκτιμηθείσα μέση ηλικία 4,13 (4 ετών και 1 μήνα ή 49,64 μηνών) με τυπική απόκλιση 2,628 μήνες (Πίνακας 4.21.) Λαμβάνοντας υπόψη την εκτιμηθείσα τυπική απόκλιση προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπάρχει διασπορά ως προς την ηλικία μέσα στο δείγμα η οποία φαίνεται και γραφικά από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (Διάγραμμα 4.21).

Πίνακας 4.21: Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στα μονόγλωσσα αγόρια του δείγματος

##### Descriptive Statistics

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΗΛΙΚΙΑ	25	9	45	54	49,64	2,628
Valid N (listwise)	25					

Διάγραμμα 4.21: Ιστόγραμμα συχνοτήτων στα μονόγλωσσα αγόρια του δείγματος



#### 4.4.2. Ανάλυση μονόγλωσσων αγοριών ανά δραστηριότητα

Από την κατανομή μονόγλωσσων αγοριών του δείγματος με βάση τις επιδόσεις τους ανά δραστηριότητα προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.22.) :

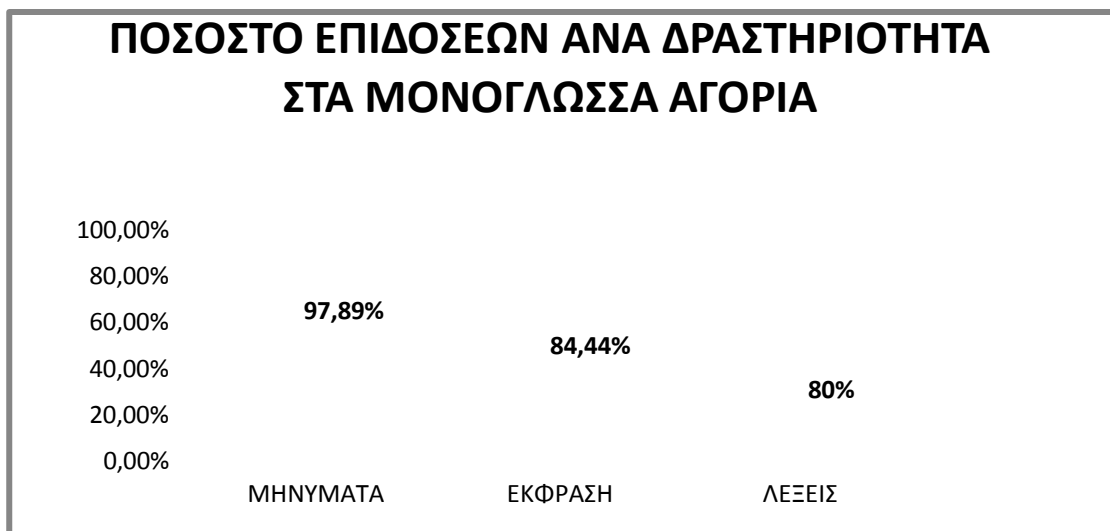
- Η μέγιστη τιμή των μηνυμάτων είναι 19 και η ελάχιστη 14. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 18,60 μηνύματα με τυπική απόκλιση 1,155  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 97,89% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.22.
- Η μέγιστη τιμή της έκφρασης είναι 9 και η ελάχιστη 2. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 7,64 μηνύματα με τυπική απόκλιση 2,018.  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 84,44% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.22
- Η μέγιστη τιμή των λέξεων είναι 16 και η ελάχιστη 2. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 12,80 μηνύματα με τυπική απόκλιση 3,830
- Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 80% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.22

*Πίνακας 4.22 : Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των επιδόσεων των μονόγλωσσων αγοριών του δείγματος στις δραστηριότητες «μηνύματα», «έκφραση», «λέξεις».*

#### Statistics

	ΜΗΝΥΜΑΤΑ	ΕΚΦΡΑΣΗ	ΛΕΞΕΙΣ
N Valid	25	25	25
Missing	0	0	0
Mean	18,60	7,64	12,80
Median	19,00	8,00	15,00
Std. Deviation	1,155	2,018	3,830
Range	5	7	14
Minimum	14	2	2
Maximum	19	9	16

Διάγραμμα 4.22: Κατανομή μονόγλωσσων αγοριών με βάση τις επιδόσεις τους ανά δραστηριότητα



Από την κατανομή των μονόγλωσσων αγοριών του δείγματος με βάση την ροή της ομιλίας τους προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.23) :

- Το 92% των μονόγλωσσων αγοριών του δείγματος έχει φυσιολογική ροή ομιλίας.
- Το 8% των μονόγλωσσων αγοριών του δείγματος παρουσιάζει στοιχεία τραυλισμού.

Πίνακας 4.23.: Κατανομή των μονόγλωσσων αγοριών με βάση τη ροή της ομιλίας  
**Case Processing Summary**

	Count	Percent
ΡΟΗ 1(φυσιολογική)	23	92,0%
2(τραυλισμός)	2	8,0%
Overall	25	100,0%
Excluded	0	
Total	25	

Διάγραμμα 4.23: Κατανομή των μονόγλωσσων αγοριών με βάση τη ροή της ομιλίας



Από την κατανομή των μονόγλωσσων αγοριών του δείγματος με βάση την ποιότητα της φωνής των παιδιών προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.24) :

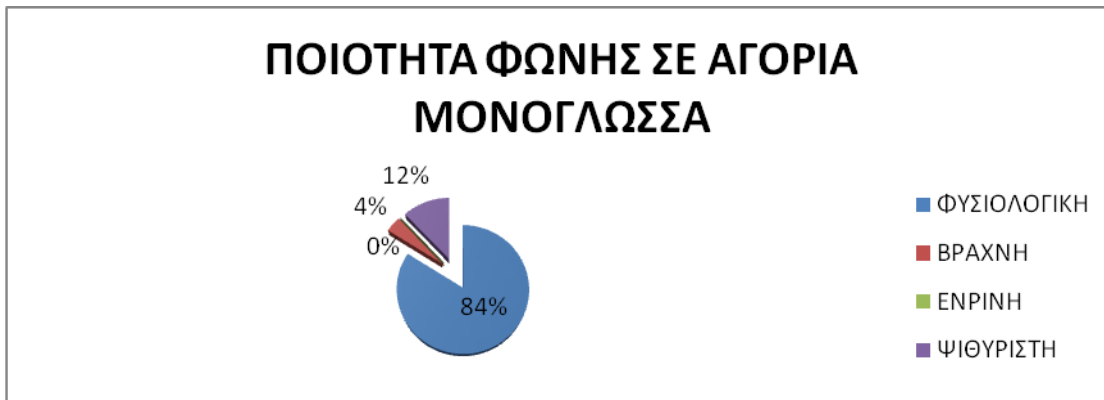
- Το 84% των μονόγλωσσων αγοριών έχει φυσιολογική φωνή
- Το 4% των μονόγλωσσων αγοριών έχει βραχνή φωνή
- Το 12% των μονόγλωσσων αγοριών έχει ψιθυριστή φωνή

Πίνακας 4.24.: Κατανομή των μονόγλωσσων αγοριών με βάση την ποιότητα της φωνής

#### Case Processing Summary

	Count	Percent
ΦΩΝ 1(φυσιολογική)	21	84,0%
H 2(βραχνή)	1	4,0%
4(ψιθυριστή)	3	12,0%
Overall	25	100,0%
Excluded	0	
Total	25	

Διάγραμμα 4.24.: Κατανομή των μονόγλωσσων αγοριών με βάση την ποιότητα της φωνής



#### 4.4.3.Ανάλυση μονόγλωσσων αγοριών ανά προφίλ

Από την κατανομή των μονόγλωσσων αγοριών του δείγματος με βάση το προφίλ που ανήκει το κάθε παιδί προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.25) :

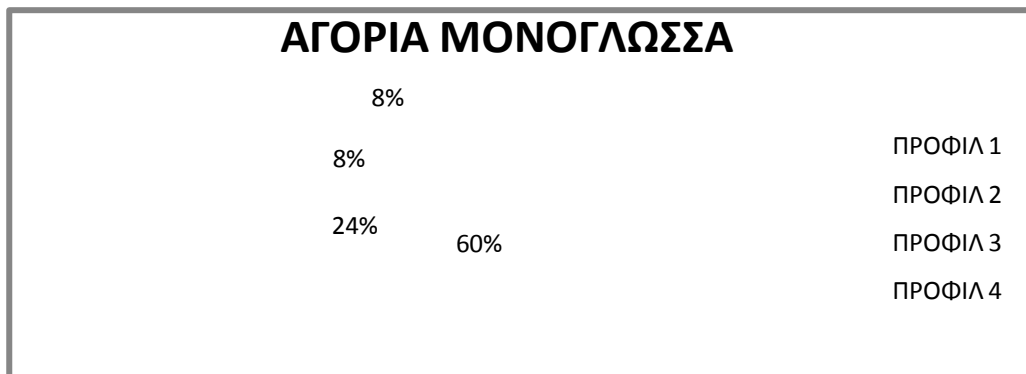
- Το 60% των μονόγλωσσων αγοριών του δείγματος ανήκει στο προφίλ 1
- Το 24% των μονόγλωσσων αγοριών δείγματος ανήκει στο προφίλ 2
- Το 8% των μονόγλωσσων αγοριών του δείγματος ανήκει στο προφίλ 3
- Το 8% των μονόγλωσσων αγοριών του δείγματος ανήκει στο προφίλ 4

Πίνακας 4.25: Κατανομή μονόγλωσσων αγοριών με βάση το προφίλ τους

**Case Processing Summary**

		Count	Percent
ΠΡΟΦΙΛ	1	15	60,0%
	2	6	24,0%
	3	2	8,0%
	4	2	8,0%
Overall		25	100,0%
Excluded		0	
Total		25	

Διάγραμμα 4.25: Κατανομή μονόγλωσσων αγοριών με βάση το προφίλ τους



**4.5 Ανάλυση δίγλωσσων αγοριών**

**4.5.1. Ηλικία**

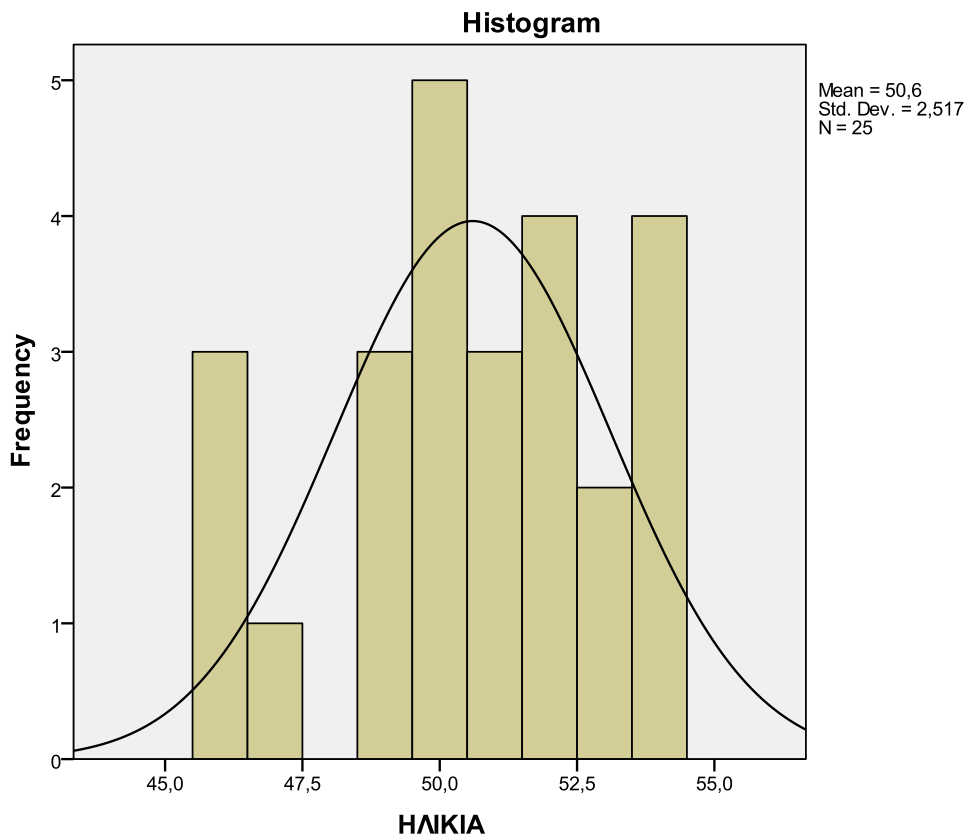
Από την κατανομή των δίγλωσσων αγοριών του δείγματος με βάση την ηλικία αλλά και από τους ίδιους τους περιορισμούς που μπαίνουν από το τεστ προκύπτει ότι η μέγιστη ηλικία στο σύνολο του δείγματος είναι 4 ετών και 6 μηνών (54 μηνών), η ελάχιστη 3 ετών και 10 μηνών (46 μηνών), το εύρος είναι 8 μήνες ενώ η εκτιμηθείσα μέση ηλικία 4,21 (4 ετών και 2 μηνών ή 50,60 μηνών) με τυπική απόκλιση 2,517 μήνες (Πίνακας 4.26). Λαμβάνοντας υπόψη την εκτιμηθείσα τυπική απόκλιση προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπάρχει διασπορά ως προς την ηλικία μέσα στο δείγμα η οποία φαίνεται και γραφικά από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (Διάγραμμα 4.26).

Πίνακας 4.26: Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στα δίγλωσσα αγόρια του δείγματος

**Descriptive Statistics**

		N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΗΛΙΚΙΑ		25	8	46	54	50,60	2,517
Valid	N	25					
(listwise)							

Διάγραμμα 4.26 : Ιστόγραμμα συχνοτήτων στα δίγλωσσα αγόρια του δείγματος



#### 4.5.2. Ανάλυση δίγλωσσων αγοριών ανά δραστηριότητα

Από την κατανομή δίγλωσσων αγοριών του δείγματος με βάση τις επιδόσεις τους ανά δραστηριότητα προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.27) :

- Η μέγιστη τιμή των μηνυμάτων είναι 19 και η ελάχιστη 13. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 18,12 μηνύματα με τυπική απόκλιση 1,394  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 95,37% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.27
- Η μέγιστη τιμή της έκφρασης είναι 9 και η ελάχιστη 2. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 7,00 μηνύματα με τυπική απόκλιση 1,935.  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 76,89% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.27
- Η μέγιστη τιμή των λέξεων είναι 16 και η ελάχιστη 6. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 11,32 μηνύματα με τυπική απόκλιση 2,577  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 70,75% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.27



Πίνακας 4.27: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των επιδόσεων των δίγλωσσων αγοριών του δείγματος στις δραστηριότητες «μηνύματα», «έκφραση», «λέξεις».

#### Statistics

		ΜΗΝΥΜΑΤΑ	ΕΚΦΡΑΣΗ	ΛΕΞΕΙΣ
N	Valid	25	25	25
	Missing	0	0	0
Mean		18,12	6,92	11,32
Median		19,00	7,00	11,00
Std. Deviation		1,394	1,935	2,577
Range		6	7	10
Minimum		13	2	6
Maximum		19	9	16

Διάγραμμα 4.27: Κατανομή δίγλωσσων αγοριών με βάση τις επιδόσεις τους ανά δραστηριότητα



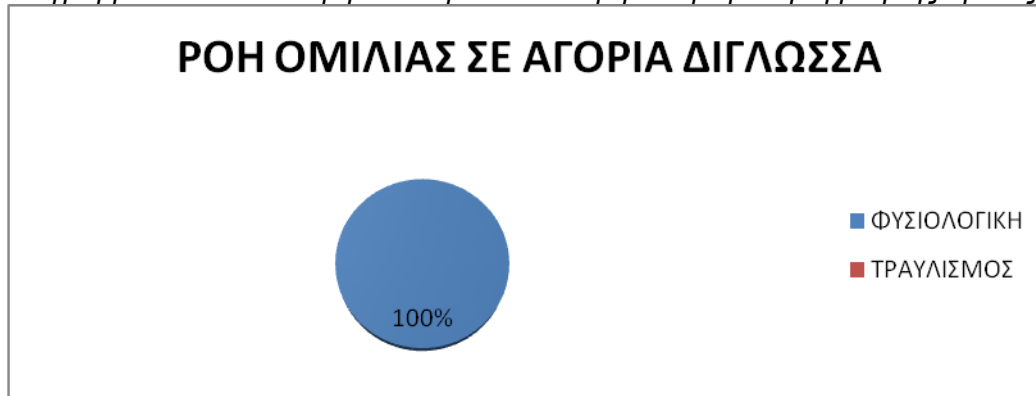
Από την κατανομή των δίγλωσσων αγοριών του δείγματος με βάση την ροή της ομιλίας τους προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.28) :

- Το 100% των δίγλωσσων αγοριών του δείγματος έχει φυσιολογική ροή ομιλίας.

Πίνακας 4.28: Κατανομή των δίγλωσσων αγοριών με βάση τη ροή της ομιλίας  
**Case Processing Summary**

	Count	Percent
ΡΟΗ 1(φυσιολογική)	25	100,0%
Overall	25	100,0%
Excluded	0	
Total	25	

Διάγραμμα 4.28: Κατανομή των δίγλωσσων αγοριών με βάση τη ροή της ομιλίας



Από την κατανομή των δίγλωσσων αγοριών του δείγματος με βάση την ποιότητα της φωνής των παιδιών προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.29) :

- Το 92% των δίγλωσσων αγοριών έχει φυσιολογική φωνή
- Το 4% των δίγλωσσων αγοριών έχει βραχνή φωνή
- Το 4% των δίγλωσσων αγοριών έχει ένρινη φωνή

Πίνακας 4.29: Κατανομή των δίγλωσσων αγοριών με βάση την ποιότητα της φωνής  
**Case Processing Summary**

	Count	Percent
ΦΩΝ 1(φυσιολογική)	23	92,0%
H 2(βραχνή)	1	4,0%
3(ένρινη)	1	4,0%
Overall	25	100,0%
Excluded	0	
Total	25	

Διάγραμμα 4.29: Κατανομή των δίγλωσσων αγοριών με βάση την ποιότητα της φωνής



#### 4.5.3 Ανάλυση δίγλωσσων αγοριών ανά προφίλ

Από την κατανομή των δίγλωσσων αγοριών του δείγματος με βάση το προφίλ που ανήκει το κάθε παιδί προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.30) :

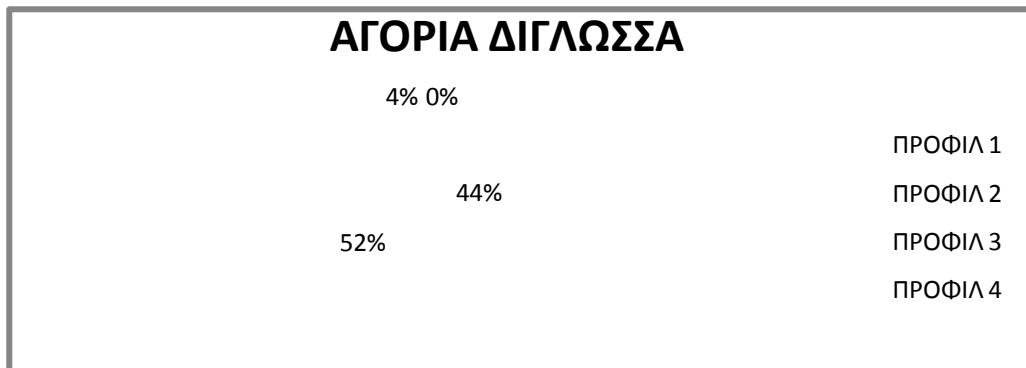
- Το 44% των δίγλωσσων αγοριών του δείγματος ανήκει στο προφίλ 1
- Το 52% των δίγλωσσων αγοριών δείγματος ανήκει στο προφίλ 2
- Το 4% των δίγλωσσων αγοριών του δείγματος ανήκει στο προφίλ 3

Πίνακας 4.30 : Κατανομή δίγλωσσων αγοριών με βάση το προφίλ τους

#### Case Processing Summary

	Count	Percent
ΠΡΟΦΙΛ 1	11	44,0%
ΠΡΟΦΙΛ 2	13	52,0%
ΠΡΟΦΙΛ 3	1	4,0%
Overall	25	100,0%
Excluded	0	
Total	25	

Διάγραμμα 4.30 : Κατανομή δίγλωσσων αγοριών με βάση το προφίλ τους



## 4.6. Ανάλυση μονόγλωσσων κοριτσιών

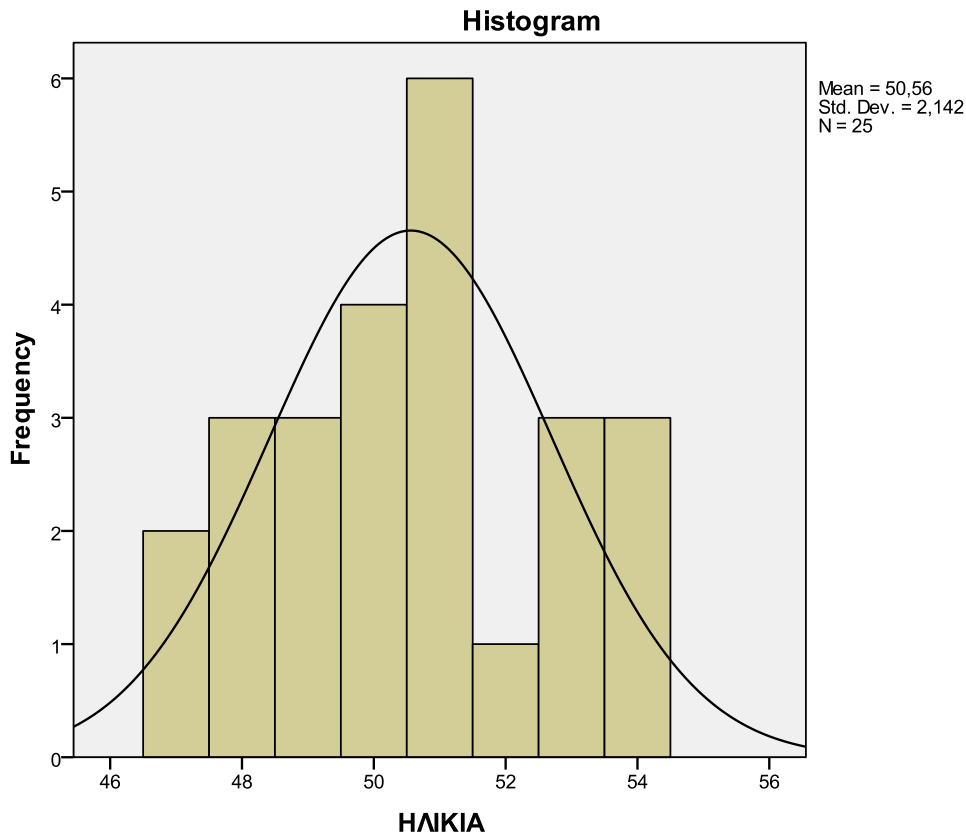
### 4.6.1. Ηλικία

Από την κατανομή των μονόγλωσσων κοριτσιών του δείγματος με βάση την ηλικία αλλά και από τους ίδιους τους περιορισμούς που μπαίνουν από το τεστ προκύπτει ότι η μέγιστη ηλικία στο σύνολο του δείγματος είναι 4 ετών και 6 μηνών (54 μηνών), η ελάχιστη 3 ετών και 11 μηνών (47 μηνών), το εύρος είναι 7 μήνες ενώ η εκτιμηθείσα μέση ηλικία 4,21 (4 ετών και 2 μηνών ή 50,56 μηνών) με τυπική απόκλιση 2,142 μήνες (Πίνακας 4.31). Λαμβάνοντας υπόψη την εκτιμηθείσα τυπική απόκλιση προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπάρχει διασπορά ως προς την ηλικία μέσα στο δείγμα η οποία φαίνεται και γραφικά από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (Διάγραμμα 4.31).

Πίνακας 4.31: Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στα μονόγλωσσα κορίτσια του δείγματος

Descriptive Statistics						
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΗΛΙΚΙΑ	25	7	47	54	50,56	2,142
Valid N (listwise)	25					

Διάγραμμα 4.31: Ιστόγραμμα συχνοτήτων στα μονόγλωσσα κορίτσια του δείγματος



#### 4.6.2 Ανάλυση μονόγλωσσων κοριτσιών ανά δραστηριότητα

Από την κατανομή μονόγλωσσων κοριτσιών του δείγματος με βάση τις επιδόσεις τους ανά δραστηριότητα προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.32.) :

- Η μέγιστη τιμή των μηνυμάτων είναι 19 και η ελάχιστη 13. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 18,72 μηνύματα με τυπική απόκλιση 1,208  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 98,53% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.32
- Η μέγιστη τιμή της έκφρασης είναι 9 και η ελάχιστη 4. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 7,88 μηνύματα με τυπική απόκλιση 1,236  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 87,55% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.32
- Η μέγιστη τιμή των λέξεων είναι 16 και η ελάχιστη 5. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 11,92 μηνύματα με τυπική απόκλιση 3,402  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 74,50% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.32

Πίνακας 4.32 : Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των επιδόσεων των μονόγλωσσων κοριτσιών του δείγματος στις δραστηριότητες «μηνύματα», «έκφραση», «λέξεις».

##### Statistics

	ΜΗΝΥΜΑΤΑ	ΕΚΦΡΑΣΗ	ΛΕΞΕΙ Σ
N Valid	25	25	25
Missing	0	0	0
Mean	18,72	7,88	11,92
Median	19,00	8,00	12,00
Std. Deviation	1,208	1,236	3,402
Range	6	5	11
Minimum	13	4	5
Maximum	19	9	16

Διάγραμμα 4.32 : Κατανομή μονόγλωσσων κοριτσιών με βάση τις επιδόσεις τους ανά δραστηριότητα



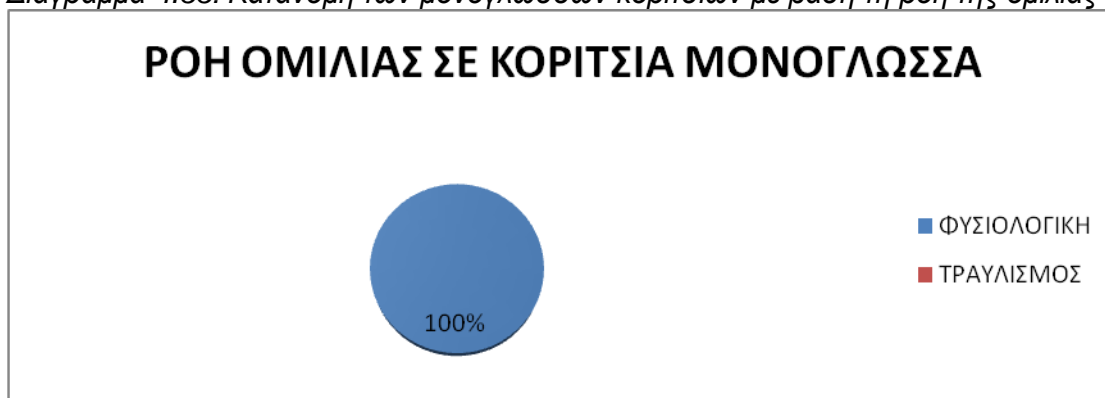
Από την κατανομή των μονόγλωσσων κοριτσιών του δείγματος με βάση την ροή της ομιλίας τους προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.33) :

- Το 100% των μονόγλωσσων κοριτσιών του δείγματος έχει φυσιολογική ροή ομιλίας.

Πίνακας 4.33: Κατανομή των μονόγλωσσων κοριτσιών με βάση τη ροή της ομιλίας  
Case Processing Summary

	Count	Percent
ΡΟΗ 1(φυσιολογική)	25	100,0%
Overall	25	100,0%
Excluded	0	
Total	25	

Διάγραμμα 4.33: Κατανομή των μονόγλωσσων κοριτσιών με βάση τη ροή της ομιλίας



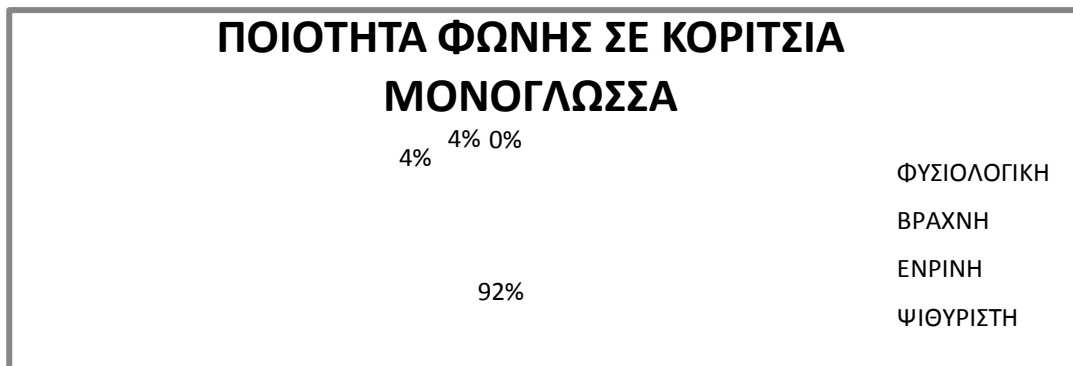
Από την κατανομή των μονόγλωσσων κοριτσιών του δείγματος με βάση την ποιότητα της φωνής των παιδιών προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.34) :

- Το 92% των μονόγλωσσων κοριτσιών έχει φυσιολογική φωνή
- Το 4% των μονόγλωσσων κοριτσιών έχει βραχνή φωνή
- Το 4% των μονόγλωσσων κοριτσιών έχει ένρινη φωνή

*Πίνακας 4.34: Κατανομή των μονόγλωσσων κοριτσιών με βάση την ποιότητα της φωνής*  
**Case Processing Summary**

	Count	Percent
ΦΩΝ 1(φυσιολογική)	23	92,0%
H 2(βραχνή)	1	4,0%
3(ένρινη)	1	4,0%
Overall	25	100,0%
Excluded	0	
Total	25	

*Διάγραμμα 4.34: Κατανομή των μονόγλωσσων κοριτσιών με βάση την ποιότητα της φωνής*



#### 4.6.3. Ανάλυση μονόγλωσσων κοριτσιών ανά προφίλ

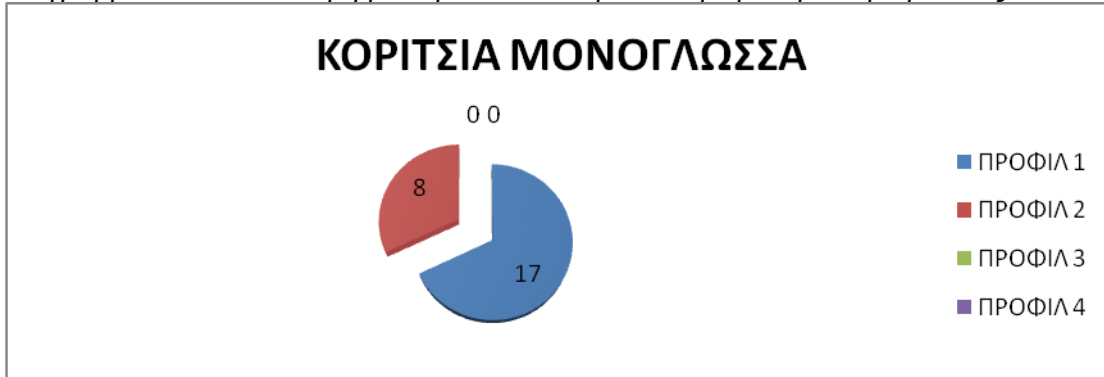
Από την κατανομή των μονόγλωσσων κοριτσιών του δείγματος με βάση το προφίλ που ανήκει το κάθε παιδί προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.35) :

- Το 68% των μονόγλωσσων κοριτσιών του δείγματος ανήκει στο προφίλ 1
- Το 32% των μονόγλωσσων κοριτσιών δείγματος ανήκει στο προφίλ 2

*Πίνακας 4.35: Κατανομή μονόγλωσσων κοριτσιών με βάση το προφίλ τους*  
**Case Processing Summary**

	Count	Percent
ΠΡΟΦΙΛ 1	17	68,0%
2	8	32,0%
Overall	25	100,0%
Excluded	0	
Total	25	

Διάγραμμα 4.35 : Κατανομή μονόγλωσσων κοριτσιών με βάση το προφίλ τους



#### 4.7. Ανάλυση δίγλωσσων κοριτσιών

##### 4.7.1. Ηλικία

Από την κατανομή των δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος με βάση την ηλικία αλλά και από τους ίδιους τους περιορισμούς που μπαίνουν από το τεστ προκύπτει ότι η μέγιστη ηλικία στο σύνολο του δείγματος είναι 4 ετών και 6 μηνών (54 μηνών), η ελάχιστη 3 ετών και 9 μηνών (45 μηνών), το εύρος είναι 9 μήνες ενώ η εκτιμηθείσα μέση ηλικία 4,17 (4 ετών και 2 μηνών ή 50,08 μηνών) με τυπική απόκλιση 2,660 μήνες (Πίνακας 4.36). Λαμβάνοντας υπόψη την εκτιμηθείσα τυπική απόκλιση προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπάρχει διασπορά ως προς την ηλικία μέσα στο δείγμα η οποία φαίνεται και γραφικά από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (Διάγραμμα 4.36).

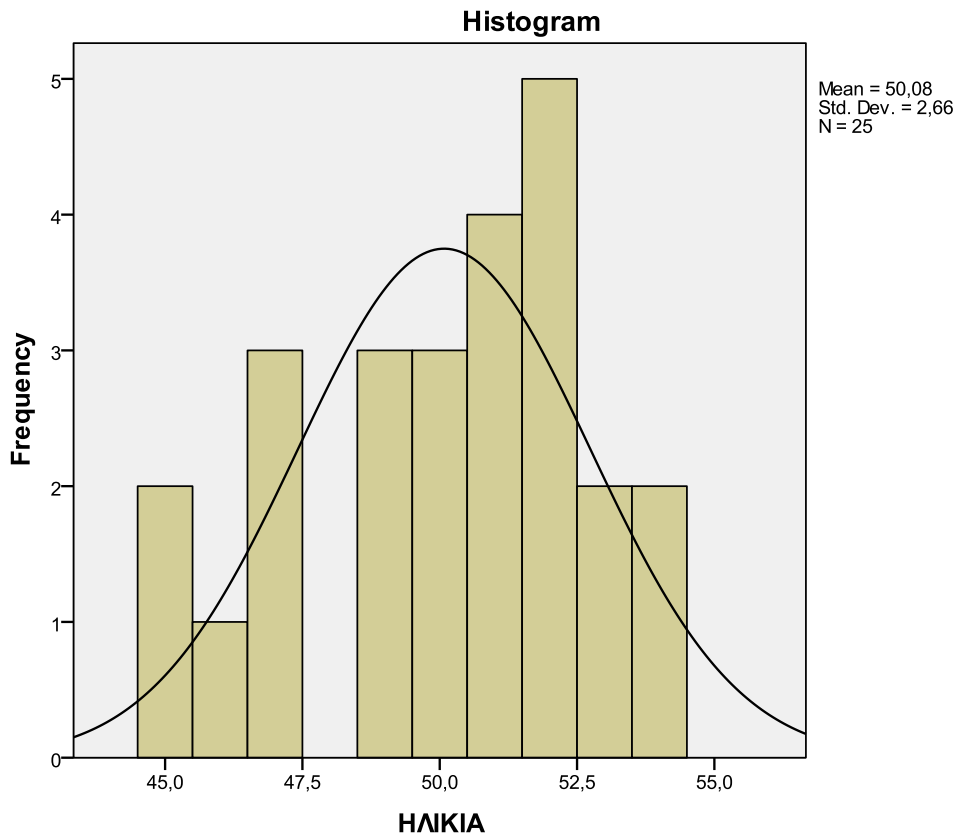
Πίνακας 4.36: Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στα δίγλωσσα κορίτσια του δείγματος

#### Descriptive Statistics

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΗΛΙΚΙΑ	25	9	45	54	50,08	2,660
Valid N (listwise)	25					



Διάγραμμα 4.36: Ιστόγραμμα συχνοτήτων στα δίγλωσσα κορίτσια του δείγματος



#### 4.7.2. Ανάλυση δίγλωσσων κοριτσιών ανά δραστηριότητα

Από την κατανομή των δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος με βάση τις επιδόσεις τους ανά δραστηριότητα προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.37) :

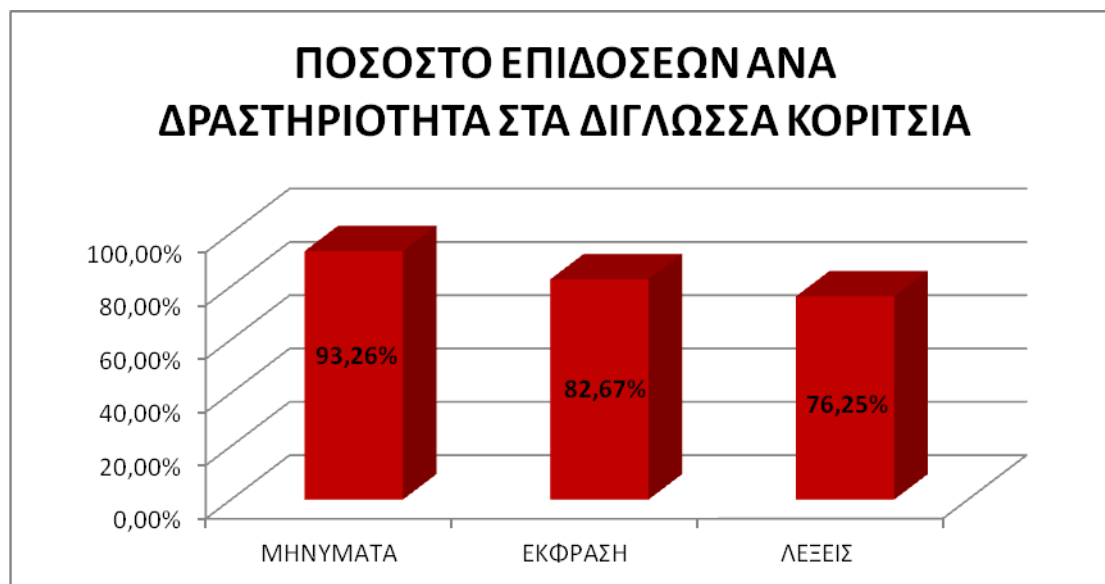
- Η μέγιστη τιμή των μηνυμάτων είναι 19 και η ελάχιστη 10. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 17,72 μηνύματα με τυπική απόκλιση 2,208  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 93,26% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.37
- Η μέγιστη τιμή της έκφρασης είναι 9 και η ελάχιστη 2. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 7,40 μηνύματα με τυπική απόκλιση 2,198  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 82,67% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.37
- Η μέγιστη τιμή των λέξεων είναι 16 και η ελάχιστη 3. Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 12,20 μηνύματα με τυπική απόκλιση 4,340  
Το ποσοστό της επίδοσης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέρχεται σε 76,25% και παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.37.

Πίνακας 4.37 : Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των επιδόσεων των δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος στις δραστηριότητες «μηνύματα», «έκφραση», «λέξεις».

#### Statistics

		ΜΗΝΥΜΑΤΑ	ΕΚΦΡΑΣΗ	ΛΕΞΕΙΣ
N	Valid	25	25	25
	Missing	0	0	0
Mean		17,72	7,40	12,20
Median		19,00	8,00	14,00
Std. Deviation		2,208	2,198	4,340
Range		9	7	13
Minimum		10	2	3
Maximum		19	9	16

Διάγραμμα 4.37 : Κατανομή δίγλωσσων κοριτσιών με βάση τις επιδόσεις τους ανά δραστηριότητα



Από την κατανομή των δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος με βάση την ροή της ομιλίας τους προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.38) :

- Το 100% των δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος έχει φυσιολογική ροή ομιλίας.

Πίνακας 4.38: Κατανομή των δίγλωσσων κοριτσιών με βάση τη ροή της ομιλίας

#### Case Processing Summary

		Count	Percent
POH	1(φυσιολογική)	25	100,0%
Overall		25	100,0%
Excluded		0	
Total		25	

Διάγραμμα 4.38: Κατανομή των δίγλωσσων κοριτσιών με βάση τη ροή της ομιλίας



Από την κατανομή των δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος με βάση την ποιότητα της φωνής τους προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.39) :

- Το 92% των δίγλωσσων κοριτσιών έχει φυσιολογική φωνή
- Το 4% των δίγλωσσων κοριτσιών έχει ψιθυριστή φωνή
- Το 4% των δίγλωσσων κοριτσιών έχει συνδυασμό βραχνής και ένρινης φωνής.

Πίνακας 4.39 : Κατανομή των δίγλωσσων κοριτσιών με βάση την ποιότητα της φωνής

**Case Processing Summary**

	Count	Percent
ΦΩΝ 1(φυσιολογική)	23	92,0%
H 4(ψιθυριστή)	1	4,0%
5(βραχνή και ένρινη)	1	4,0%
Overall	25	100,0%
Excluded	0	
Total	25	

Διάγραμμα 4.39: Κατανομή των δίγλωσσων κοριτσιών με βάση την ποιότητα της φωνής



#### 4.7.3. Ανάλυση δίγλωσσων κοριτσιών ανά προφίλ

Από την κατανομή των δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος με βάση το προφίλ που ανήκει το κάθε παιδί προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 4.40) :

- Το 56% των δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος ανήκει στο προφίλ 1
- Το 32% των δίγλωσσων κοριτσιών δείγματος ανήκει στο προφίλ 2
- Το 12% των δίγλωσσων κοριτσιών δείγματος ανήκει στο προφίλ 3.

Πίνακας 4.40: Κατανομή δίγλωσσων κοριτσιών με βάση το προφίλ τους

##### Case Processing Summary

	Count	Percent
ΠΡΟΦΙΛ 1	14	56,0%
2	8	32,0%
3	3	12,0%
Overall	25	100,0%
Excluded	0	
Total	25	

Διάγραμμα 4.40: Κατανομή δίγλωσσων κοριτσιών με βάση το προφίλ τους



#### 4.8. Σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών

Σε αυτό το σημείο της στατιστικής ανάλυσης θα πραγματοποιηθεί έλεγχος για να βρεθεί αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων παιδιών ανά δραστηριότητα και στη συνέχεια στις επιδόσεις ανά φύλο ανάμεσα σε δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά (αγόρια μονόγλωσσα vs αγόρια δίγλωσσα και κορίτσια μονόγλωσσα vs κορίτσια δίγλωσσα).

Πραγματοποιήθηκε η μη παραμετρική διαδικασία t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-Test) με την οποία έγινε η σύγκριση των παραπάνω πληθυσμών.

#### 4.8.1. Μηνύματα

Ορίζουμε τις Υποθέσεις μας

H0: Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στα μηνύματα. (μμον. = μδιγ.)

H1: Οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στα μηνύματα. (μμον ≠ μδιγ)

Επομένως οι υποθέσεις μας είναι Διπλής κατεύθυνσης (2 tailed).

Στην έξοδο του SPSS έχουμε τον Πίνακα 4.41 Group Statistics, όπου έχουν υπολογιστεί ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των % σωστών για καθεμία ομάδα.

Στην δραστηριότητα «μηνύματα» παρατηρούμε ότι το μονόγλωσσα παιδιά έχουν πετύχει τις περισσότερες κατά Μ.Ο. σωστές απαντήσεις σε σύγκριση με τα δίγλωσσα.

*Πίνακας 4.41: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς μέσης βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών του δείγματος στη δραστηριότητα «μηνύματα»*

#### Group Statistics

	ΓΛΩΣΣΑ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MΗΝΥΜΑΤ	1	50	18,66	1,171	,166
A	2	50	17,92	1,839	,260

Στο πίνακα 4.42 διαβάζουμε τη γραμμή που γράφει Levene's Test for Equality of Variances (Ελεγχος Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων).

Ο έλεγχος ίσων διασπορών λόγω στατιστικής του Levene έδειξε ότι δεν μπορούμε να θεωρήσουμε τις διασπορές ίσες. (Sig.=0.002< 0.05)

Πίνακας 4.42 : Independent Samples t-Test non parametric για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών του δείγματος στη δραστηριότητα «μηνύματα»

### 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
ΜΗΝΥΜΑΤ Α	Equal variances assumed	9,796	,002	2,400	98	,018	,740	,308	,128	1,352
	Equal variances not assumed			2,400	83,141	,019	,740	,308	,127	1,353

Επομένως στον Πίνακα 4.42 επιλέγουμε τη σημαντικότητα που αντιστοιχεί σε άνισες διασπορές και βρίσκουμε ότι στην στήλη Sig (2-tailed) η τιμή είναι  $0.019 < 0.05$ .

Συγκρίνοντας τις διαφορές βλέπουμε ότι εφόσον το  $p\text{-value}=0,019$  έχει τιμή μικρότερη από το 0,05, απορρίπτουμε την  $H_0$  και αποδεχόμαστε την υπόθεση  $H_1$ :

**$H_1$ : Οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στα μηνύματα (μον.  $\neq$  μδιγ.).**

#### 4.8.2. Έκφραση

Ορίζουμε τις Υποθέσεις μας

$H_0$ : Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στην έκφραση. (μον. = μδιγ.)

$H_1$ : Οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στην έκφραση. (μον  $\neq$  μδιγ)

Επομένως οι υποθέσεις μας είναι Διπλής κατεύθυνσης (2 tailed).

Στην έξοδο του SPSS έχουμε τον Πίνακα 4.43 Group Statistics, όπου έχουν υπολογιστεί ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των % σωστών για καθεμία ομάδα.

Στην δραστηριότητα «έκφραση» παρατηρούμε ότι το μονόγλωσσα παιδιά έχουν πετύχει τις περισσότερες κατά Μ.Ο. σωστές απαντήσεις σε σύγκριση με τα δίγλωσσα.

Πίνακας 4.43: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς μέσης βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών του δείγματος στη δραστηριότητα «έκφραση»

#### Group Statistics

ΓΛΩΣΣΑ		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΚΦΡΑΣΗ	1	50	7,76	1,661	,235
	2	50	7,16	2,064	,292

Στο πίνακα 4.44 διαβάζουμε τη γραμμή που γράφει Levene's Test for Equality of Variances (Έλεγχος Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων).

Ο έλεγχος ίσων διασπορών λόγω στατιστικής του Levene έδειξε ότι δεν μπορούμε να θεωρήσουμε τις διασπορές ίσες. (Sig.=0.021 < 0.05)

Πίνακας 4.44: Independent Samples t-Test non parametric για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών του δείγματος στη δραστηριότητα «έκφραση»

#### 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
ΕΚΦΡΑΣΗ	Equal variances assumed	5,508	,021	1,602	98	,112	,600	,375	-,143	1,343
	Equal variances not assumed			1,602	93,706	,113	,600	,375	-,144	1,344

Επομένως στον παραπάνω Πίνακα 4.44 επιλέγουμε τη σημαντικότητα που αντιστοιχεί σε άνισες διασπορές και βρίσκουμε ότι στην στήλη Sig (2-tailed) η τιμή είναι 0.113 > 0.05.

Συγκρίνοντας τις διαφορές βλέπουμε ότι εφόσον το p-value=0,113 έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05, απορρίπτουμε την H1 και αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση H0:

**H0: Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στην έκφραση (μμον.=μδιγ.).**

### 4.8.3. Λέξεις

Ορίζουμε τις Υποθέσεις μας

H0: Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στις λέξεις. (μμον. = μδιγ.)

H1: Οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στις λέξεις. (μμον ≠ μδιγ)

Επομένως οι υποθέσεις μας είναι Διπλής κατεύθυνσης (2 tailed).

Στην έξοδο του SPSS έχουμε τον Πίνακα 4.45 Group Statistics, όπου έχουν υπολογιστεί ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των % σωστών για καθεμία ομάδα.

Στην δραστηριότητα «λέξεις» παρατηρούμε ότι το μονόγλωσσα παιδιά έχουν πετύχει τις περισσότερες κατά Μ.Ο. σωστές απαντήσεις σε σύγκριση με τα δίγλωσσα.

*Πίνακας 4.45: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς μέσης βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών του δείγματος στη δραστηριότητα «λέξεις»*

#### Group Statistics

	ΓΛΩΣΣΑ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΛΕΞΕΙ	1	50	12,36	3,613	,511
Σ	2	50	11,76	3,560	,504

Στο πίνακα 4.46 διαβάζουμε τη γραμμή που γράφει Levene's Test for Equality of Variances (Έλεγχος Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων).

Ο έλεγχος ίσων διασπορών λόγω στατιστικής του Levene έδειξε ότι μπορούμε να θεωρήσουμε τις διασπορές ίσες. (Sig.=0.997 > 0.05)



Πίνακας 4.46 : Independent Samples t-Test non parametric για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών του δείγματος στη δραστηριότητα «λέξεις»

**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
ΛΕ ΞΕΙ Σ	Equal variances assumed	,000	,997	,836	98	,405	,600	,717	-,823	2,023
	Equal variances not assumed			,836	97,979	,405	,600	,717	-,824	2,024

Επομένως στον παραπάνω Πίνακα 4.46 επιλέγουμε τη σημαντικότητα που αντιστοιχεί σε ίσες διασπορές και βρίσκουμε ότι στην στήλη Sig (2-tailed) η τιμή είναι  $0.405 > 0.05$ .

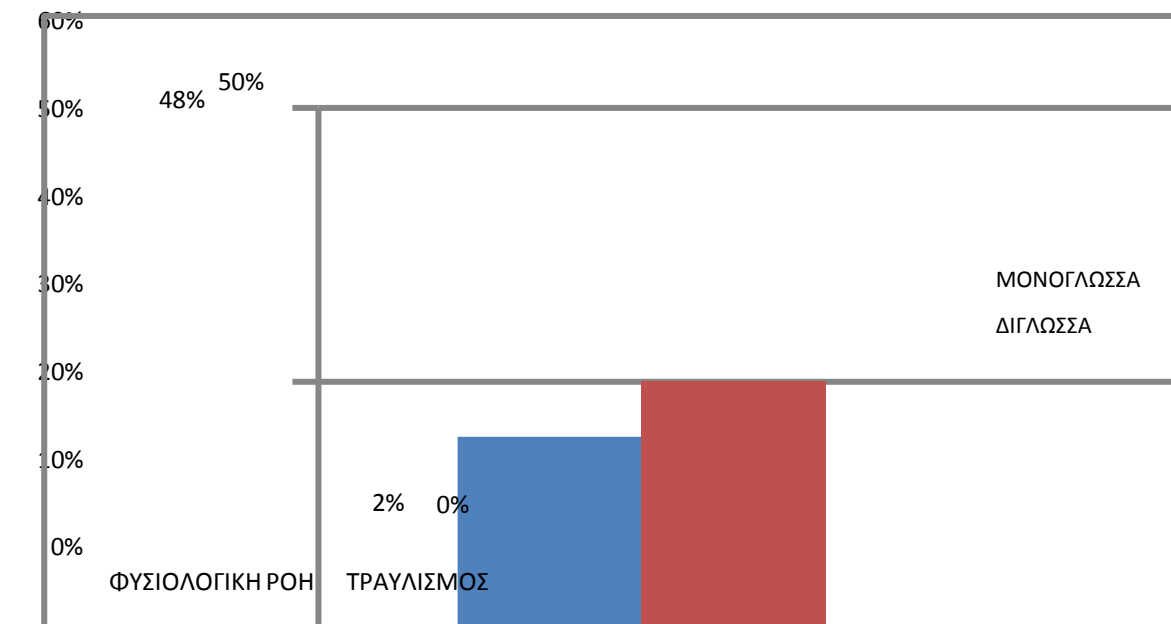
Συγκρίνοντας τις διαφορές βλέπουμε ότι εφόσον το  $p\text{-value} = 0,405$  έχει τιμή μεγαλύτερη από το  $0,05$ , απορρίπτουμε την  $H_1$  και αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση  $H_0$ :

**$H_0$ : Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στις λέξεις. (μμον.=μδιγ.).**

#### 4.8.4.Ροή

Κατά τη διάρκεια χορήγησης του τεστ παρατηρήσαμε ότι μόνο τα μονόγλωσσα παιδιά του δείγματος παρουσίασαν στοιχεία τραυλισμού. Επομένως και σύμφωνα με το διάγραμμα 4.41 μόνο το 2% του συνολικού δείγματος παρουσίασε στοιχεία τραυλισμού και αυτό το ποσοστό αναφέρεται στα μονόγλωσσα παιδιά.

Διάγραμμα 4.41: Συσχέτιση της ροής της ομιλίας μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών του δείγματος

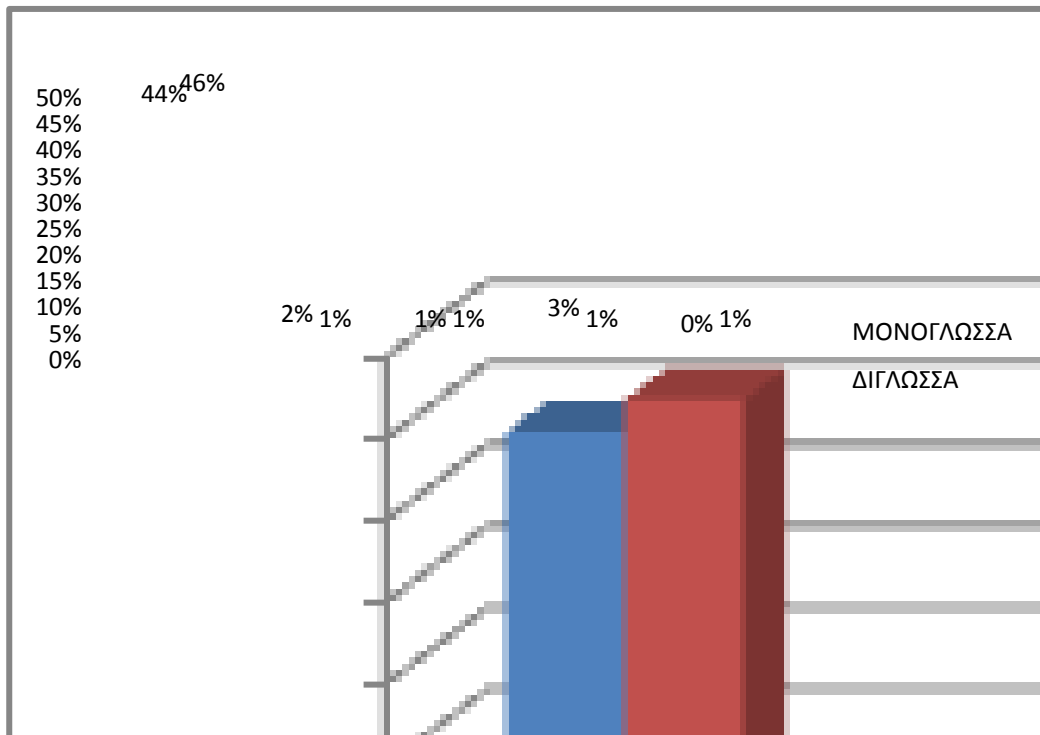


#### 4.8.5.Φωνή

Στο διάγραμμα 4.42 που ακολουθεί παρατηρούμε ότι :

- Το 90% του συνολικού δείγματος έχει φυσιολογική φωνή, εκ του οποίου το 46% αφορά σε μονόγλωσσα παιδιά και το 44% σε δίγλωσσα.
- Το 3% του συνολικού δείγματος έχει βραχνή φωνή εκ του οποίου 2% αφορά σε μονόγλωσσα παιδιά και το 1% σε δίγλωσσα.
- Το 2% του συνολικού δείγματος έχει ένρινη φωνή εκ του οποίου 1% αφορά σε μονόγλωσσα παιδιά και το 1% σε δίγλωσσα.
- Το 4% του συνολικού δείγματος έχει ψιθυριστή φωνή εκ του οποίου 3% αφορά σε μονόγλωσσα παιδιά και το 1% σε δίγλωσσα
- Το 1% του συνολικού δείγματος έχει συνδυασμό βραχνής και ένρινης φωνής και αφορά σε δίγλωσσα παιδιά.

Διάγραμμα 4.42: Συσχέτιση της ποιότητας της φωνής μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών του δείγματος



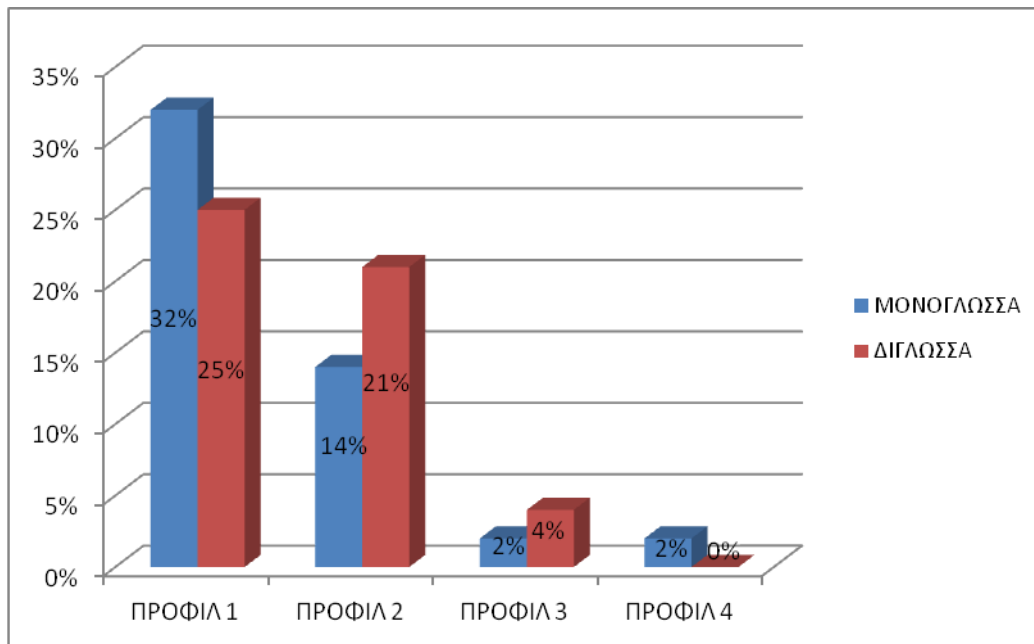
#### 4.8.6. Προφίλ

Σύμφωνα με το διάγραμμα 4.43 παρατηρούμε ότι :

- Το 57% του συνολικού δείγματος ανήκει στο προφίλ 1, εκ του οποίου το 32% αφορά στα μονόγλωσσα παιδιά και το 25% στα δίγλωσσα
- Το 35% του συνολικού δείγματος ανήκει στο προφίλ 2, εκ του οποίου το 21% αφορά στα δίγλωσσα και το 14% στα μονόγλωσσα παιδιά
- Το 6% του συνολικού δείγματος ανήκει στο προφίλ 3, εκ του οποίου το 4% αφορά στα δίγλωσσα και το 2% στα μονόγλωσσα παιδιά
- Το 2% του συνολικού δείγματος ανήκει στο προφίλ 4, το οποίο αφορά στα μονόγλωσσα παιδιά

Στο σύνολο του δείγματος με βάση το προφίλ που κάθε παιδί ανήκει παρατηρούμε την υπεροχή των μονόγλωσσων (32%) σε σχέση με τα δίγλωσσα παιδιά (25%) ως προς το προφίλ 1. Επίσης παρατηρούμε ότι στη σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών, περισσότερα δίγλωσσα παιδιά (25%) σε σχέση με μονόγλωσσα (16%) ανήκουν στα προφίλ 2 και 3 σύμφωνα με τα οποία πρόκειται για παιδιά που χρήζουν λογοθεραπευτικής παρέμβασης και παρακολούθησης ή για παιδιά με πιθανή καθυστέρηση ή διαταραχή λόγου.

Διάγραμμα 4.43: Συσχέτιση των προφίλ μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών του δείγματος



#### 4.9. Σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών

##### 4.9.1. Μηνύματα

Ορίζουμε τις Υποθέσεις μας

H0: Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στα μηνύματα. (μμον. = μδιγ.)

H1: Οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στα μηνύματα. (μμον ≠ μδιγ)

Επομένως οι υποθέσεις μας είναι Διπλής κατεύθυνσης (2 tailed).

Στην έξοδο του SPSS έχουμε τον Πίνακα 4.47 Group Statistics, όπου έχουν υπολογιστεί ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των % σωστών για καθεμία ομάδα.

Στην δραστηριότητα «μηνύματα» παρατηρούμε ότι το μονόγλωσσα αγόρια έχουν πετύχει τις περισσότερες κατά Μ.Ο. σωστές απαντήσεις σε σύγκριση με τα δίγλωσσα.

Πίνακας 4.47: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς μέσης βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών του δείγματος στη δραστηριότητα «μηνύματα»

### Group Statistics

	ΓΛΩΣΣΑ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MΗΝΥΜΑ	1	25	18,60	1,155	,231
ΤΑ	2	25	18,12	1,394	,279

Στο πίνακα 4.48 διαβάζουμε τη γραμμή που γράφει Levene's Test for Equality of Variances (Ελεγχος Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων).

Ο έλεγχος ίσων διασπορών λόγω στατιστικής του Levene έδειξε ότι μπορούμε να θεωρήσουμε τις διασπορές ίσες. (Sig.=0.248 > 0.05)

Πίνακας 4.48: Independent Samples t-Test non parametric για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών του δείγματος στη δραστηριότητα «μηνύματα»

### 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
MΗΝΥΜΑΤΑ	Equal variances assumed	1,370	,248	1,326	48	,191	,480	,362	-,248	1,208
	Equal variances not assumed			1,326	46,392	,191	,480	,362	-,249	1,209

Επομένως στον παραπάνω Πίνακα 4.48 επιλέγουμε τη σημαντικότητα που αντιστοιχεί σε ίσες διασπορές και βρίσκουμε ότι στην στήλη Sig (2-tailed) η τιμή είναι 0.191 > 0.05.

Συγκρίνοντας τις διαφορές βλέπουμε ότι εφόσον το p-value=0,191 έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05, απορρίπτουμε την H1 και αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση H0:

**H0: Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στην έκφραση (μμον.=μδιγ.).**

#### 4.9.2. Έκφραση

Ορίζουμε τις Υποθέσεις μας

H0: Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στην έκφραση. (μμον. = μδιγ.)

H1: Οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στην έκφραση. (μμον ≠ μδιγ)

Επομένως οι υποθέσεις μας είναι Διπλής κατεύθυνσης (2 tailed).

Στην έξοδο του SPSS έχουμε τον Πίνακα 4.49 Group Statistics, όπου έχουν υπολογιστεί ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των % σωστών για καθεμία ομάδα.

Στην δραστηριότητα «έκφραση» παρατηρούμε ότι το μονόγλωσσα αγόρια έχουν πετύχει τις περισσότερες κατά Μ.Ο. σωστές απαντήσεις σε σύγκριση με τα δίγλωσσα.

*Πίνακας 4.49: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς μέσης βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών του δείγματος στη δραστηριότητα «έκφραση»*

#### Group Statistics

	ΓΛΩΣΣ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΚΦΡΑΣ	1	25	7,64	2,018	,404
Η	2	25	6,92	1,935	,387

Στο πίνακα 4.50 διαβάζουμε τη γραμμή που γράφει Levene's Test for Equality of Variances (Έλεγχος Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων).

Ο έλεγχος ίσων διασπορών λόγω στατιστικής του Levene έδειξε ότι μπορούμε να θεωρήσουμε τις διασπορές ίσες. (Sig.=0.550 > 0.05)

Πίνακας 4.50: Independent Samples t-Test non parametric για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών του δείγματος στη δραστηριότητα «έκφραση»

### 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
ΕΚΦ ΡΑΣ Η	Equal variances assumed	,362	,550	1,288	48	,204	,720	,559	-,404	1,844
	Equal variances not assumed			1,288	47,915	,204	,720	,559	-,404	1,844

Επομένως στον παραπάνω Πίνακα 4.50 επιλέγουμε τη σημαντικότητα που αντιστοιχεί σε ίσες διασπορές και βρίσκουμε ότι στην στήλη Sig (2-tailed) η τιμή είναι  $0.204 > 0.05$ .

Συγκρίνοντας τις διαφορές βλέπουμε ότι εφόσον το  $p\text{-value}=0,204$  έχει τιμή μεγαλύτερη από το  $0,05$ , απορρίπτουμε την  $H_1$  και αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση  $H_0$ :

**$H_0$ : Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στην έκφραση (μμον.=μδιγ.).**

### 4.9.3. Λέξεις

Ορίζουμε τις Υποθέσεις μας

H0: Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στις λέξεις. (μμον. = μδιγ.)

H1: Οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στις λέξεις. (μμον ≠ μδιγ)

Επομένως οι υποθέσεις μας είναι Διπλής κατεύθυνσης (2 tailed).

Στην έξοδο του SPSS έχουμε τον Πίνακα 4.51 Group Statistics, όπου έχουν υπολογιστεί ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των % σωστών για καθεμία ομάδα.

Στην δραστηριότητα «λέξεις» παρατηρούμε ότι το μονόγλωσσα αγόρια έχουν πετύχει τις περισσότερες κατά Μ.Ο. σωστές απαντήσεις σε σύγκριση με τα δίγλωσσα.

*Πίνακας 4.51: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς μέσης βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών του δείγματος στη δραστηριότητα «λέξεις»*

#### Group Statistics

	ΓΛΩΣΣΑ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΛΕΞΕΙ	1	25	12,80	3,830	,766
Σ	2	25	11,32	2,577	,515

Στο πίνακα 4.52 διαβάζουμε τη γραμμή που γράφει Levene's Test for Equality of Variances (Έλεγχος Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων).

Ο έλεγχος ίσων διασπορών λόγω στατιστικής του Levene έδειξε ότι μπορούμε να θεωρήσουμε τις διασπορές ίσες. (Sig.=0.114 > 0.05)



Πίνακας 4.52: Independent Samples t-Test non parametric για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών του δείγματος στη δραστηριότητα «λέξεις»

#### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variance		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
ΛΕΞΕΙ Σ	Equal variances assumed	2,593	,114	1,603	48	,115	1,480	,923	-,376	3,336
	Equal variances not assumed			1,603	42,040	,116	1,480	,923	-,383	3,343

Επομένως στον παραπάνω Πίνακα 4.52 επιλέγουμε τη σημαντικότητα που αντιστοιχεί σε ίσες διασπορές και βρίσκουμε ότι στην στήλη Sig (2-tailed) η τιμή είναι  $0.115 > 0.05$ .

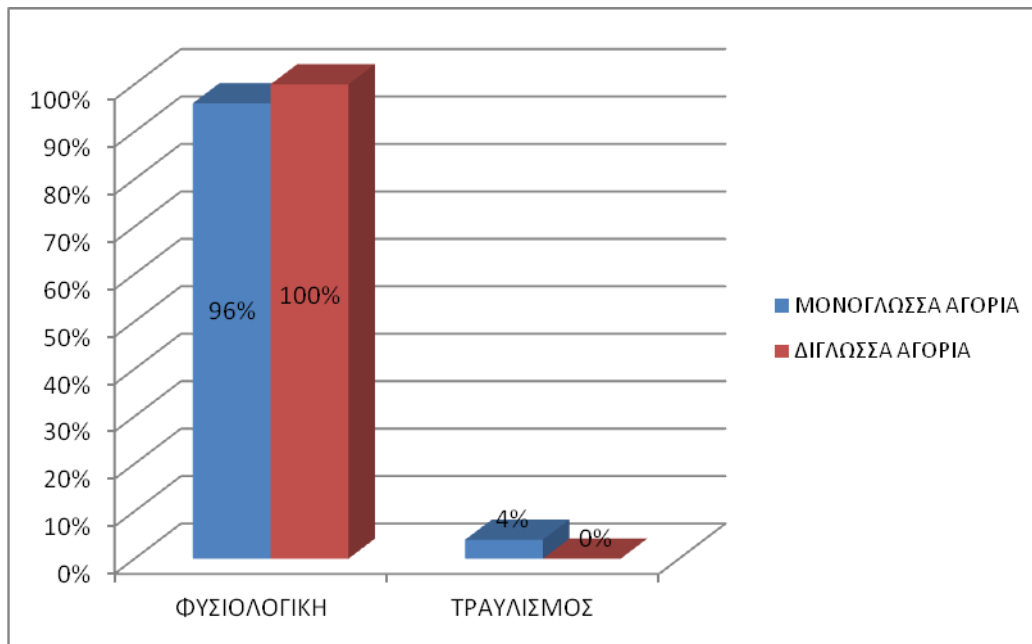
Συγκρίνοντας τις διαφορές βλέπουμε ότι εφόσον το  $p\text{-value}=0,115$  έχει τιμή μεγαλύτερη από το  $0,05$ , απορρίπτουμε την  $H_1$  και αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση  $H_0$ :

**$H_0$ : Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στις λέξεις (μμον.=μδιγ.)**

#### 4.9.4. Ποή

Κατά τη διάρκεια χορήγησης του τεστ παρατηρήσαμε ότι μόνο τα μονόγλωσσα αγόρια του δείγματος παρουσίασαν στοιχεία τραυλισμού. Επομένως και σύμφωνα με το διάγραμμα 4.44 μόνο το 4% του δείγματος παρουσίασε στοιχεία τραυλισμού και αυτό το ποσοστό αναφέρεται στα μονόγλωσσα αγόρια.

Διάγραμμα 4.44: Συσχέτιση της ροής της ομιλίας μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών του δείγματος

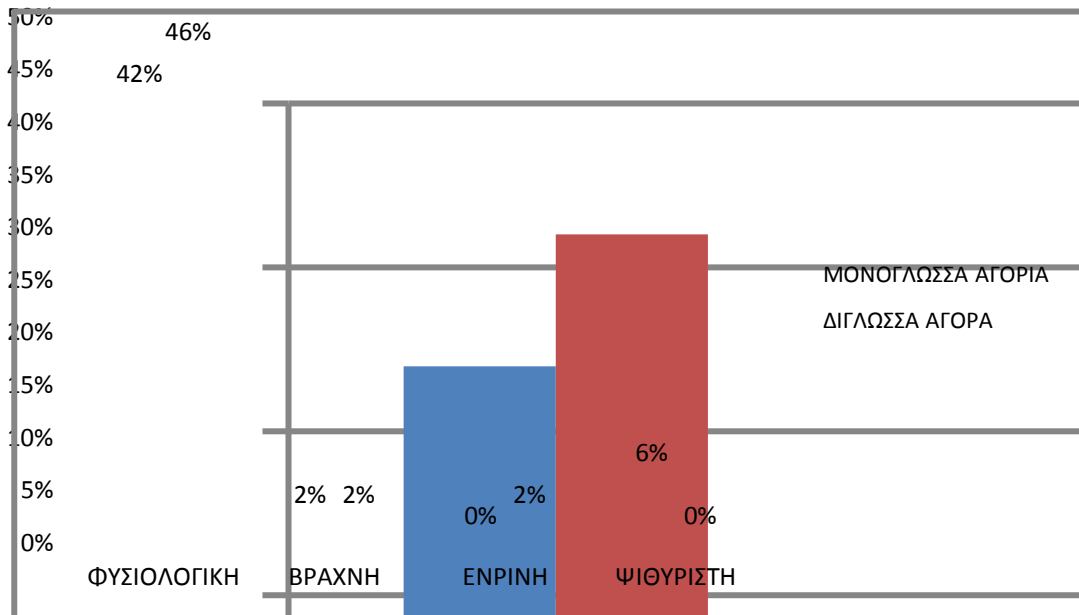


#### 4.9.5. Φωνή

Στο διάγραμμα 4.45 που ακολουθεί παρατηρούμε ότι :

- Το 88% του δείγματος έχει φυσιολογική φωνή, εκ του οποίου το 46% αφορά σε δίγλωσσα αγόρια και το 42% σε μονόγλωσσα.
- Το 4% του δείγματος έχει βραχνή φωνή εκ του οποίου 2% αφορά σε μονόγλωσσα αγόρια και το 1% σε δίγλωσσα.
- Το 2% του δείγματος έχει ένρινη φωνή και αφορά σε δίγλωσσα αγόρια .
- Το 6% του δείγματος έχει ψιθυριστή φωνή και αφορά σε μονόγλωσσα αγόρια.

Διάγραμμα 4.45: Συσχέτιση της ποιότητας της φωνής μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών του δείγματος



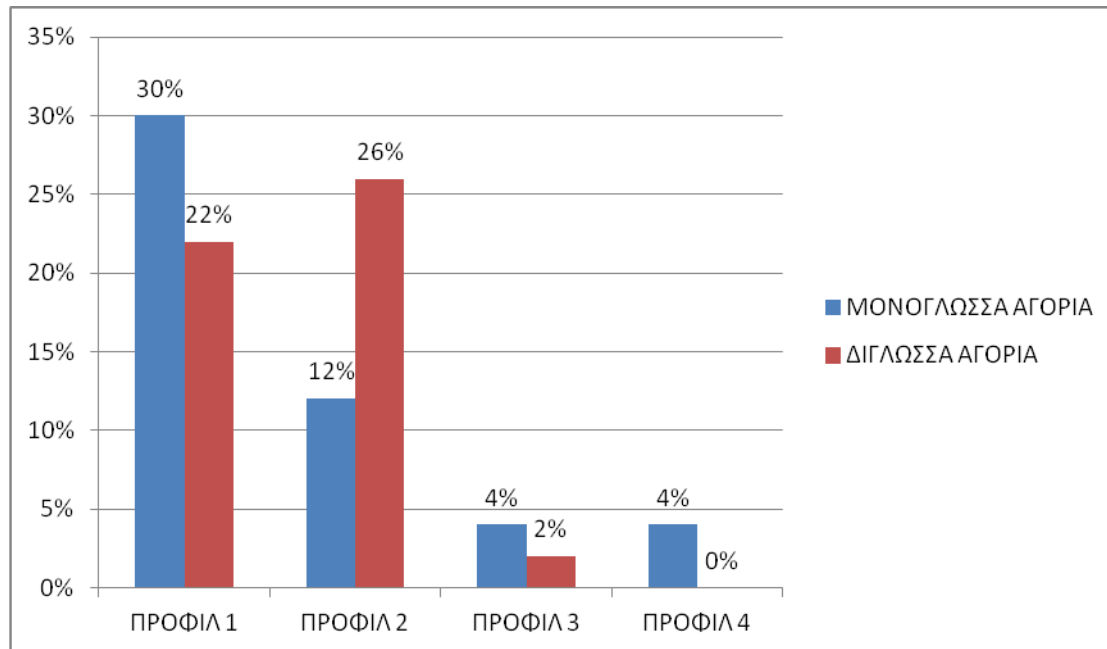
#### 4.9.6 Προφίλ

Σύμφωνα με το διάγραμμα 4.46 παρατηρούμε ότι :

- Το 52% του δείγματος ανήκει στο προφίλ 1, εκ του οποίου το 30% αφορά στα μονόγλωσσα αγόρια και το 22% στα δίγλωσσα
- Το 38% του δείγματος ανήκει στο προφίλ 2, εκ του οποίου το 26% αφορά στα δίγλωσσα και το 12% στα μονόγλωσσα αγόρια
- Το 6% του δείγματος ανήκει στο προφίλ 3, εκ του οποίου το 4% αφορά στα μονόγλωσσα και το 2% στα δίγλωσσα αγόρια
- Το 4% του δείγματος ανήκει στο προφίλ 4, το οποίο αφορά στα μονόγλωσσα αγόρια.

Στο σύνολο των αγοριών, με βάση το προφίλ που κάθε παιδί ανήκει, παρατηρούμε την υπεροχή των μονόγλωσσων (30%) σε σχέση με τα δίγλωσσα αγόρια (22%) ως προς το προφίλ 1. Επίσης παρατηρούμε ότι στη σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών, περισσότερα δίγλωσσα αγόρια (28%) σε σχέση με μονόγλωσσα (16%) ανήκουν στα προφίλ 2 και 3 σύμφωνα με τα οποία πρόκειται για παιδιά που χρήζουν λογοθεραπευτικής παρέμβασης και παρακολούθησης ή για παιδιά με πιθανή καθυστέρηση ή διαταραχή λόγου

Διάγραμμα 4.46: Συσχέτιση των προφίλ μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών του δείγματος



#### 4.10. Σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών

##### 4.10.1 Μηνύματα

Ορίζουμε τις Υποθέσεις μας

H0: Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στα μηνύματα. (μμον. = μδιγ.)

H1: Οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στα μηνύματα. (μμον ≠ μδιγ)

Επομένως οι υποθέσεις μας είναι Διπλής κατεύθυνσης (2 tailed).

Στην έξοδο του SPSS έχουμε τον Πίνακα 4.53 Group Statistics, όπου έχουν υπολογιστεί ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των % σωστών για καθεμία ομάδα.

Στην δραστηριότητα «μηνύματα» παρατηρούμε ότι το μονόγλωσσα κορίτσια έχουν πετύχει τις περισσότερες κατά Μ.Ο. σωστές απαντήσεις σε σύγκριση με τα δίγλωσσα.

Πίνακας 4.53: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς μέσης βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος στη δραστηριότητα «μηνύματα»

**Group Statistics**

	ΓΛΩΣΣΑ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΜΗΝΥΜΑ	1	25	18,72	1,208	,242
ΤΑ	2	25	17,72	2,208	,442

Στο πίνακα 4.54, διαβάζουμε τη γραμμή που γράφει Levene's Test for Equality of Variances (Έλεγχος Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων).

Ο έλεγχος ίσων διασπορών λόγω στατιστικής του Levene έδειξε ότι δεν μπορούμε να θεωρήσουμε τις διασπορές ίσες. (Sig.=0.002 < 0.05)

Πίνακας 4.54: Independent Samples t-Test non parametric για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος στη δραστηριότητα «μηνύματα»

**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
ΜΗΝΥΜΑΤΑ	Equal variances assumed	10,295	,002	1,986	48	,047	1,000	,503	-,012	2,012
	Equal variances not assumed			1,986	37,188	,048	1,000	,503	-,020	2,020

Επομένως στον παραπάνω Πίνακα 4.54 επιλέγουμε τη σημαντικότητα που αντιστοιχεί σε άνισες διασπορές και βρίσκουμε ότι στην στήλη Sig (2-tailed) η τιμή είναι 0.048 < 0.05.

Συγκρίνοντας τις διαφορές βλέπουμε ότι εφόσον το p-value=0,048 έχει τιμή μικρότερη από το 0,05, απορρίπτουμε την H0 και αποδεχόμαστε την υπόθεση H1:

**H1: Οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στα μηνύματα (μμον. ≠ μδιγ.).**

#### 4.10.2. Έκφραση

Ορίζουμε τις Υποθέσεις μας

H0: Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στην έκφραση. (μμον. = μδιγ.)

H1: Οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στην έκφραση. (μμον ≠ μδιγ)

Επομένως οι υποθέσεις μας είναι Διπλής κατεύθυνσης (2 tailed).

Στην έξοδο του SPSS έχουμε τον Πίνακα 4.55 Group Statistics, όπου έχουν υπολογιστεί ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των % σωστών για καθεμία ομάδα.

Στην δραστηριότητα «έκφραση» παρατηρούμε ότι το μονόγλωσσα κορίτσια έχουν πετύχει τις περισσότερες κατά Μ.Ο. σωστές απαντήσεις σε σύγκριση με τα δίγλωσσα.

*Πίνακας 4.55: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς μέσης βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος στη δραστηριότητα «έκφραση»*

#### Group Statistics

	ΓΛΩΣΣΑ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΚΦΡΑΣ	1	25	7,88	1,236	,247
Η	2	25	7,40	2,198	,440

Στο πίνακα 4.56 διαβάζουμε τη γραμμή που γράφει Levene's Test for Equality of Variances (Έλεγχος Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων).

Ο έλεγχος ίσων διασπορών λόγω στατιστικής του Levene έδειξε ότι δεν μπορούμε να θεωρήσουμε τις διασπορές ίσες. (Sig.=0.014 < 0.05)

Πίνακας 4.56: Independent Samples t-Test non parametric για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος στη δραστηριότητα «έκφραση»

### 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
ΕΚΦ ΡΑΣΗ	Equal variances assumed	6,512	,014	,952	48	,346	,480	,504	-,534	1,494
	Equal variances not assumed			,952	37,786	,347	,480	,504	-,541	1,501

Επομένως στον παραπάνω Πίνακα 4.56 επιλέγουμε τη σημαντικότητα που αντιστοιχεί σε άνισες διασπορές και βρίσκουμε ότι στην στήλη Sig (2-tailed) η τιμή είναι  $0.347 > 0.05$ .

Συγκρίνοντας τις διαφορές βλέπουμε ότι εφόσον το  $p\text{-value}=0,347$  έχει τιμή μεγαλύτερη από το  $0,05$ , απορρίπτουμε την  $H_1$  και αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση  $H_0$ :

**$H_0$ : Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στην έκφραση (μμον.=μδιγ.).**

#### 4.10.3. Λέξεις

Ορίζουμε τις Υποθέσεις μας

$H_0$ : Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στις λέξεις. (μμον. = μδιγ.)

$H_1$ : Οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στις λέξεις. (μμον  $\neq$  μδιγ)

Επομένως οι υποθέσεις μας είναι Διπλής κατεύθυνσης (2 tailed).

Στην έξοδο του SPSS έχουμε τον Πίνακα 4.57 Group Statistics, όπου έχουν υπολογιστεί ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των % σωστών για καθεμία ομάδα.

Στην δραστηριότητα «λέξεις» παρατηρούμε ότι το δίγλωσσα κορίτσια έχουν πετύχει τις περισσότερες κατά Μ.Ο. σωστές απαντήσεις σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα.

Πίνακας 4.57: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς μέσης βαθμολογίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος στη δραστηριότητα «λέξεις»

### Group Statistics

	ΓΛΩΣΣΑ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΛΕΞΕΙ	1	25	11,92	3,402	,680
Σ	2	25	12,20	4,340	,868

Στο πίνακα 4.58 διαβάζουμε τη γραμμή που γράφει Levene's Test for Equality of Variances (Ελεγχος Levene's για την ισότητα των διακυμάνσεων).

Ο έλεγχος ίσων διασπορών λόγω στατιστικής του Levene έδειξε ότι μπορούμε να θεωρήσουμε τις διασπορές ίσες. (Sig.=0.153 > 0.05)

Πίνακας 4.58: Independent Samples t-Test non parametric για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος στη δραστηριότητα «λέξεις»

### 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
ΛΕΞ	Equal variances assumed	2,111	,153	-,254	48	,801	-,280	1,103	-2,498	1,938
ΕΙΣ	Equal variances not assumed			-,254	45,414	,801	-,280	1,103	-2,501	1,941

Επομένως στον παραπάνω Πίνακα 4.58 επιλέγουμε τη σημαντικότητα που αντιστοιχεί σε ίσες διασπορές και βρίσκουμε ότι στην στήλη Sig (2-tailed) η τιμή είναι 0.801 > 0.05.

Συγκρίνοντας τις διαφορές βλέπουμε ότι εφόσον το p-value=0,801 έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05, απορρίπτουμε την H1 και αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση H0:

**H0: Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επίδοσή τους στις λέξεις (μμον.=μδιγ.).**

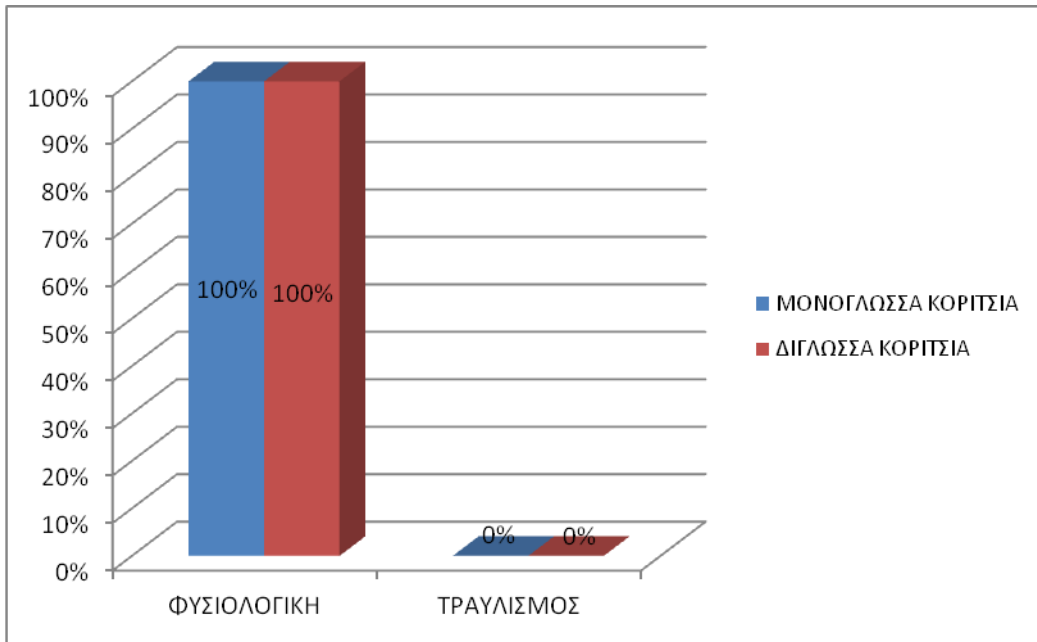


#### 4.10.4. Ροή

Κατά τη διάρκεια χορήγησης του τεστ παρατηρήσαμε ότι κανένα κορίτσι του δείγματος δεν παρουσίασε στοιχεία τραυλισμού.

Επομένως και σύμφωνα με το διάγραμμα 4.47 το 100% των κοριτσιών του δείγματος είχε φυσιολογική ροή.

Διάγραμμα 4.47: Συσχέτιση της ροής της ομιλίας μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος

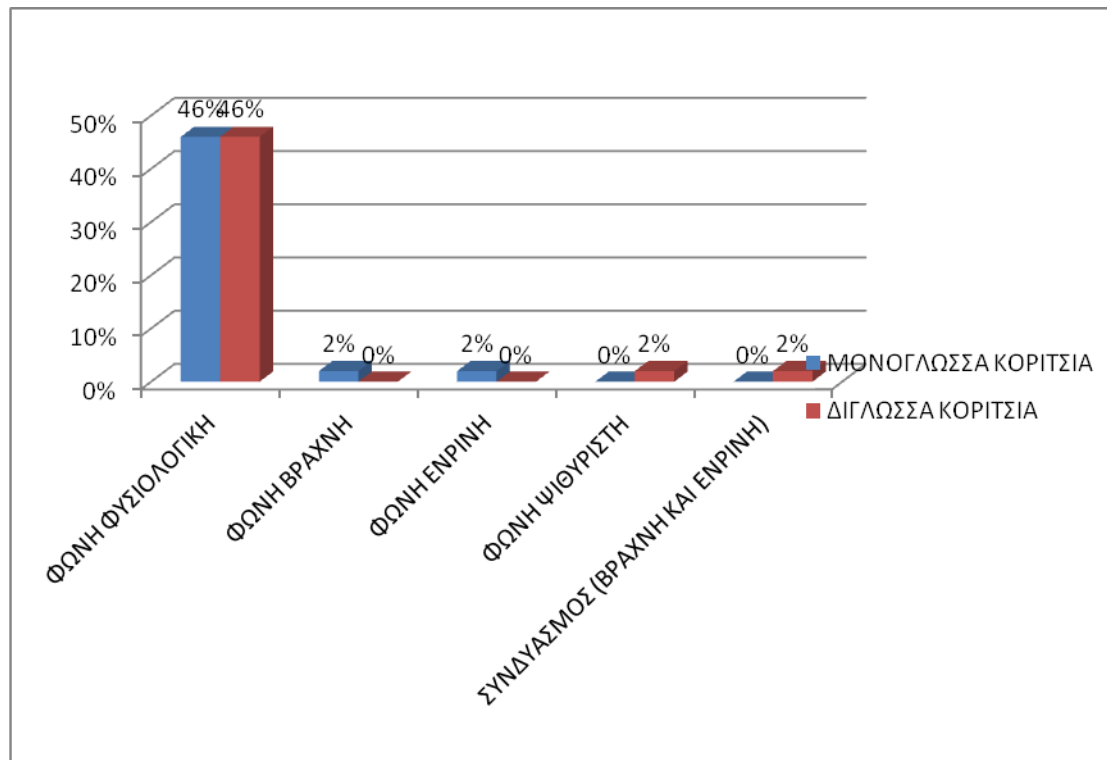


#### 4.10.5. Φωνή

Στο διάγραμμα 4.48 που ακολουθεί παρατηρούμε ότι :

- Το 92% του δείγματος έχει φυσιολογική φωνή, εκ του οποίου το 46% αφορά σε μονόγλωσσα κορίτσια και το 46% σε δίγλωσσα.
- Το 2% του δείγματος έχει βραχνή φωνή και αφορά σε μονόγλωσσα κορίτσια.
- Το 2% του δείγματος έχει ένρινη φωνή και αφορά σε μονόγλωσσα κορίτσια
- Το 2% του δείγματος έχει ψιθυριστή φωνή και αφορά σε δίγλωσσα κορίτσια
- Το 2% του δείγματος έχει συνδυασμό βραχνής και ένρινης φωνής και αφορά σε δίγλωσσα κορίτσια.

Διάγραμμα 4.48: Συσχέτιση της ποιότητας της φωνής μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος



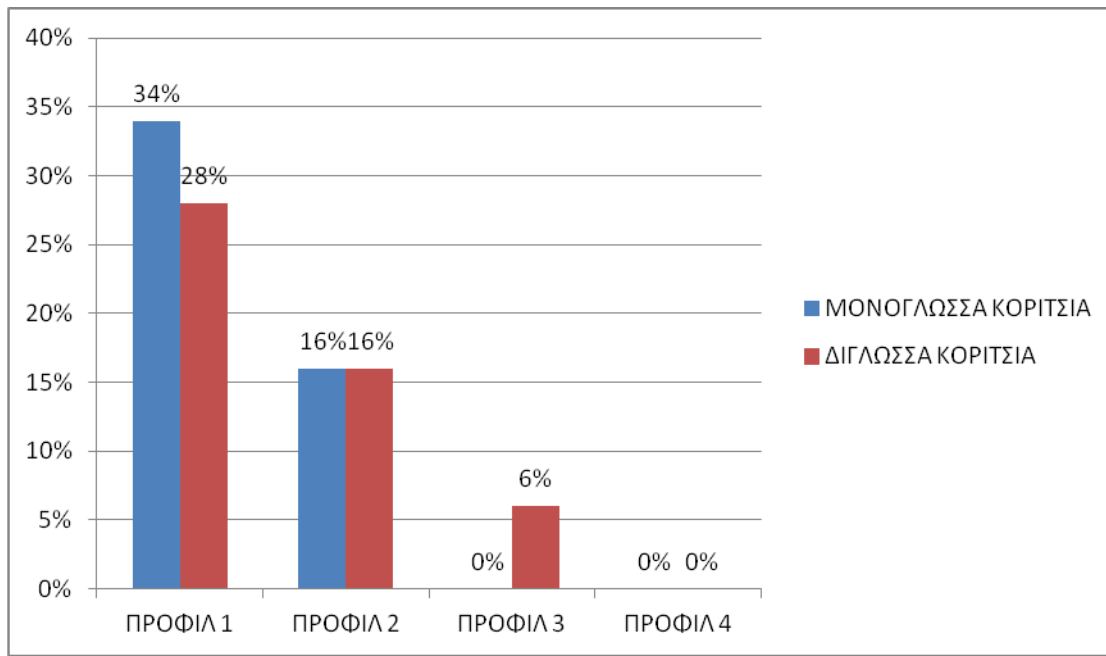
### 5.10.6. Προφίλ

Σύμφωνα με το διάγραμμα 4.49 παρατηρούμε ότι :

- Το 62% του δείγματος ανήκει στο προφίλ 1, εκ του οποίου το 34% αφορά στα μονόγλωσσα κορίτσια και το 28% στα δίγλωσσα
- Το 32% του δείγματος ανήκει στο προφίλ 2, εκ του οποίου το 16% αφορά στα δίγλωσσα και το 16% στα μονόγλωσσα κορίτσια
- Το 6% του δείγματος ανήκει στο προφίλ 3, το οποίο αφορά στα δίγλωσσα κορίτσια

Στο σύνολο των κοριτσιών παρατηρούμε την υπεροχή των μονόγλωσσων (34%) σε σχέση με τα δίγλωσσα κορίτσια (28%) ως προς το προφίλ 1. Επιπλέον παρατηρούμε ότι στο προφίλ 2 ανήκουν τόσα μονόγλωσσα (16%) όσο και δίγλωσσα κορίτσια (16%). Τέλος στο προφίλ 3 που αφορά παιδιά με πιθανή καθυστέρηση ή διαταραχή λόγου βρίσκουμε μόνο δίγλωσσα κορίτσια (6%).

Διάγραμμα 4.49: Συσχέτιση των προφίλ μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών του δείγματος



#### 4.11. Αποτελέσματα

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία όσον αφορά τη στατιστική ανάλυση τους σταθμισμένους τεστ στόχος μας ήταν η περιγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων, τόσο του συνολικού δείγματος, όσο και των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών, σχετικά με τις δραστηριότητες του ΑνΟμιλο 4 και έπειτα η εκτίμηση της μέσης τιμής βαθμολογίας και τέλος η σύγκριση μεταξύ των ομάδων παιδιών στις ποσοτικές και ποιοτικές μεταβλητές του ανιχνευτικού εργαλείου.

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων του τεστ ως προς τις επιμέρους δραστηριότητες διαπιστώθηκαν τα εξής:

- **Μηνύματα** : το p-value είχε τιμή μικρότερη από 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) με αποτέλεσμα η διαφορά της βαθμολογίας μεταξύ των δύο ομάδων να είναι στατιστικώς σημαντική. Τα μονόγλωσσα παιδιά είχαν περισσότερες κατά Μ.Ο. σωστές απαντήσεις από ότι τα δίγλωσσα παιδιά. Όσον αφορά το φύλο τα μονόγλωσσα κορίτσια πέτυχαν κατά Μ.Ο. περισσότερες σωστές απαντήσεις από ότι τα δίγλωσσα κορίτσια ενώ μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά. Σε ότι αφορά την διαφορά της μέσης βαθμολογίας αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ελάχιστη μόνο στην περίπτωση της σύγκρισης μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών με προβάδισμα των μονόγλωσσων. Στις υπόλοιπες δύο συγκρίσεις (μονόγλωσσα παιδιά vs δίγλωσσα παιδιά και μονόγλωσσα κορίτσια vs δίγλωσσα κορίτσια) η διαφορά της μέσης βαθμολογίας είναι σημαντική με προβάδισμα των μονόγλωσσων και στις δύο περιπτώσεις.
- **Έκφραση** : με βάση τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης δεν παρουσιάστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά τόσο μεταξύ των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών όσο και μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών και μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών. Και οι δύο ομάδες παρουσίασαν πολύ καλή επίδοση με την διαφορά της μέσης βαθμολογίας τόσο μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών όσο και μεταξύ

μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών και μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών να είναι ελάχιστη με προβάδισμα των μονόγλωσσων και στις τρεις παραπάνω συγκρίσεις.

- **Λέξεις :** με βάση τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης δεν παρουσιάστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά τόσο μεταξύ των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών όσο και μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών και μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών. Και οι δύο ομάδες παρουσίασαν πολύ καλή επίδοση με την διαφορά της μέσης βαθμολογίας μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών να είναι ελάχιστη με προβάδισμα των μονόγλωσσων. Στην περίπτωση των μονόγλωσσων αγοριών σε σύγκριση με τα δίγλωσσα αγόρια η διαφορά της μέσης βαθμολογίας ήταν σημαντική με προβάδισμα των πρώτων, όμως στην σύγκριση των μονόγλωσσων και δίγλωσσων κοριτσιών παρατηρείται ελάχιστο προβάδισμα της μέσης βαθμολογίας στα δίγλωσσα κορίτσια.
- **Ροή :** Κατά τη διάρκεια χορήγησης του τεστ παρατηρήσαμε ότι μόνο τα μονόγλωσσα αγόρια του δείγματος παρουσίασαν στοιχεία τραυλισμού. Επομένως μόνο το 2% του δείγματος παρουσίασε στοιχεία τραυλισμού και αυτό το ποσοστό αναφέρεται στα μονόγλωσσα αγόρια. Σε καμία από τις υπόλοιπες τρεις υποομάδες δεν παρουσιάστηκε πρόβλημα στην ροή της ομιλίας.
- **Φωνή :**
  - ✓ Το 90% του συνολικού δείγματος έχει φυσιολογική φωνή, εκ του οποίου το 46% αφορά σε μονόγλωσσα παιδιά και το 44% σε δίγλωσσα.
  - ✓ Το 3% του συνολικού δείγματος έχει βραχνή φωνή εκ του οποίου 2% αφορά σε μονόγλωσσα παιδιά και το 1% σε δίγλωσσα.
  - ✓ Το 2% του συνολικού δείγματος έχει ένρινη φωνή εκ του οποίου 1% αφορά σε μονόγλωσσα παιδιά και το 1% σε δίγλωσσα.
  - ✓ Το 4% του συνολικού δείγματος έχει ψιθυριστή φωνή εκ του οποίου 3% αφορά σε μονόγλωσσα παιδιά και το 1% σε δίγλωσσα
  - ✓ Το 1% του συνολικού δείγματος έχει συνδυασμό βραχνής και ένρινης φωνής και αφορά σε δίγλωσσα παιδιά.
- **Προφίλ :**
  - ✓ Το 57% του συνολικού δείγματος ανήκει στο προφίλ 1, εκ του οποίου το 32% αφορά στα μονόγλωσσα παιδιά και το 25% στα δίγλωσσα
  - ✓ Το 35% του συνολικού δείγματος ανήκει στο προφίλ 2, εκ του οποίου το 21% αφορά στα δίγλωσσα και το 14% στα μονόγλωσσα παιδιά
  - ✓ Το 6% του συνολικού δείγματος ανήκει στο προφίλ 3, εκ του οποίου το 4% αφορά στα δίγλωσσα και το 2% στα μονόγλωσσα παιδιά
  - ✓ Το 2% του συνολικού δείγματος ανήκει στο προφίλ 4, το οποίο αφορά στα μονόγλωσσα παιδιά

Στο σύνολο του δείγματος με βάση το προφίλ που κάθε παιδί ανήκει παρατηρούμε την υπεροχή των μονόγλωσσων (32%) σε σχέση με τα δίγλωσσα παιδιά (25%) ως προς το προφίλ 1. Επίσης παρατηρούμε ότι στη σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών, περισσότερα δίγλωσσα παιδιά (25%) σε σχέση με μονόγλωσσα (16%) ανήκουν στα προφίλ 2 και 3 σύμφωνα με τα οποία πρόκειται για παιδιά που χρήζουν λογοθεραπευτικής παρέμβασης και παρακολούθησης ή για παιδιά με πιθανή καθυστέρηση ή διαταραχή λόγου.

Αξίζει να σημειωθεί πως στο σύνολο των αγοριών, με βάση το προφίλ που κάθε παιδί ανήκει, παρατηρούμε την υπεροχή των μονόγλωσσων (30%) σε σχέση με τα δίγλωσσα αγόρια (22%) ως προς το προφίλ 1. Επίσης παρατηρούμε ότι στη σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων αγοριών, περισσότερα δίγλωσσα αγόρια (28%) σε σχέση με μονόγλωσσα (16%) ανήκουν στα προφίλ 2 και 3 σύμφωνα με τα οποία πρόκειται για παιδιά που χρήζουν λογοθεραπευτικής παρέμβασης και παρακολούθησης ή για παιδιά με πιθανή καθυστέρηση ή διαταραχή λόγου. Επίσης στο σύνολο των κοριτσιών παρατηρούμε την υπεροχή των μονόγλωσσων (34%) σε σχέση με τα δίγλωσσα κορίτσια (28%) ως προς το προφίλ 1. Όμως, παρατηρούμε ότι στο προφίλ 2 ανήκουν τόσα μονόγλωσσα (16%) όσο και

δίγλωσσα κορίτσια (16%). Τέλος στο προφίλ 3 που αφορά παιδιά με πιθανή καθυστέρηση ή διαταραχή λόγου βρίσκουμε μόνο δίγλωσσα κορίτσια (6%).

## **5.** **ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Συνοψίζοντας τα τελικά αποτελέσματα το συμπέρασμα στο οποίο οδηγεί η έρευνα που διεξήχθη στην παρούσα πτυχιακή εργασία, παρόλο που φαίνεται ότι ο Μ.Ο. των επιδόσεων των δίγλωσσων παιδιών στις επιμέρους δραστηριότητες δεν διαφέρει αισθητά από αυτόν των μονόγλωσσων, λαμβάνοντας όμως κατά κύριο λόγο υπόψη σε ποιο προφίλ ανήκει κάθε παιδί φαίνεται ότι τα δίγλωσσα παιδιά στην προσχολική ηλικία, χρήζουν λογοθεραπευτικής παρέμβασης και περαιτέρω διερεύνησης σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα μονόγλωσσα. Με τα αγόρια να είναι αυτά που δυσκολεύονται περισσότερο.

Η εικόνα που προκύπτει ωστόσο είναι αρκετά σύνθετη και χρήζει περαιτέρω εξέτασης καθώς παράγοντες όπως το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον που μεγαλώνει κάθε παιδί και ο βαθμός έκθεσής του στην κάθε γλώσσα επηρεάζουν την ικανότητα χρήσης της, γεγονός που ως ένα βαθμό δικαιολογεί τις διαφοροποιήσεις που προκύπτουν στις επιδόσεις των παιδιών.

Επίσης είναι πολύ σημαντικό να δημιουργηθούν τέτοια αξιολογητικά εργαλεία έτσι ώστε οι λογοθεραπευτές αλλά και οι νηπιαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί, να είναι σε θέση να διαχωρίζουν τις διαταραχές του λόγου και της ομιλίας από τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν τα δίγλωσσα παιδιά.

Τέλος στην πορεία του χρόνου κρίνεται αναγκαίο τα ανιχνευτικά – αξιολογητικά αυτά εργαλεία, να αναπτυχθούν σε τέτοιο βαθμό ώστε να περιλαμβάνουν τις ιδιαιτερότητες της κάθε γλώσσας και να οδηγήσουν έτσι σε ακόμα πιο ασφαλή αποτελέσματα.

## 6. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Στην παρούσα εργασία υπήρξαν κάποιοι παράγοντες οι οποίοι δεν αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης αλλά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στην εξαγωγή συμπεράσματος της κατηγορίας του προφίλ που ανήκει κάθε δίγλωσσο παιδί όσο και για τους λόγους που αυτό το παιδί ανήκει σε συγκεκριμένη κατηγορία προφίλ.

Αυτοί οι παράγοντες θα μπορούσαν να χορηγηθούν σαν ιστορικό με τα εξής ερωτήματα:

- Πόσο εκτίθεται το παιδί σε κάθε γλώσσα κατά μέσο όρο την εβδομάδα.
- Ποια είναι η γλωσσική του επάρκεια
- Η ευχέρεια λόγου
- Το μη αντιπροσωπευτικό δείγμα για τη χώρα (περιορισμός έρευνας μόνο σε ένα Δήμο)
- Μη χορήγηση εργαλείου αξιολόγησης της διγλωσσίας
- Αν το δείγμα είναι παιδιά 2<sup>ης</sup> γενιάς μεταναστών
- Το πλήρες κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον στο οποίο ζει και δρα το δίγλωσσο παιδί
- Ποια γλώσσα χρησιμοποιεί η οικογένεια με το παιδί κ.α.

Συνιστάται επανάληψη της έρευνας λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς.





## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### ➤ Ελληνόγλωσση

- ❖ Αβραμίδου, Ε., Αδάμ, Α., Φωτιάδου, Ε., Χατζηδημητρίου, Χ., Φαιτάκης, Μ., Αμπατζόγλου, Γ. (2008). Διεπιστημονική προσέγγιση των διαταραχών ομιλίας-λόγου σε δίγλωσσο ή και πολύγλωσσο περιβάλλον. Διεθνές Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας. Ρέθυμνο Κρήτης.
- ❖ Αβραμίδου, Ε., Χατζηδημητρίου, Χ., Αμπατζόγλου, Γ. (2007): Διαγνωστική-θεραπευτική διαδικασία με αίτημα διαταραχές ομιλίας-λόγου, Θέματα Ειδικής Αγωγής (Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής).
- ❖ Αζέζ, Κ. (1999): Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες. Επιμ.: Ρ. Δελβερούδη, μτφρ. Ν. Αποστολοπούλου. Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις.
- ❖ Αθανασίου, Λ. & Γκότοβος, Αθ. (υπό έκδοση): Η Διγλωσσία των διαφορετικών –Αντιλήψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των Μεταναστών και Παλιννοστούντων Μαθητών, στο: Επιστήμες Αγωγής, Ειδικό Τεύχος.
- ❖ Αναστασιάδη- Συμεωνίδη Α., Ευθυμίου Α., (2006): Οι στερεότυπες εκφράσεις και η διδακτική της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- ❖ Βρατσάλης, Κ. (υπό έκδοση): Το Παιδαγωγικό Εμπόδιο στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών – Η περίπτωση της επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στα νησιά του Νοτίου Αιγαίου.
- ❖ Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000): Δάσκαλοι και Μαθητές σε Τάξεις Πολιτισμικής Ετερότητας – Ζητήματα Μάθησης, στο: Εκπαιδευτική Κοινότητα, 54, (26-33).
- ❖ Γαλαντόμος, Ι. (2012): Μαθήματα διγλωσσίας. Εκδόσεις Επίκεντρο-Παρατηρητής.
- ❖ Γκόβαρης, Χρ. (2000): Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ατραπός.
- ❖ Γκόβαρης, Χρ. (2000α): Διαπολιτισμική Εκπαίδευση / αλλοδαποί μαθητές-Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών και υποκειμενικών αναγκών μάθησης, στο: Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία, (Επιμ. Σκούρτου, Ε.), Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, [www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou](http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou)
- ❖ Γκότοβος, Αθ. (2002): Εκπαίδευση και Ετερότητα – Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ❖ Δαμανάκης, Μ. (2001): Εισαγωγή, στο: Baker, C.: Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση, (επιμ. Δαμανάκης, Μ.), Αθήνα: Gutenberg.
- ❖ Δαμανάκης, Μ. (2000): Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό. Πρακτικά Συνεδρίου «Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης / Δεύτερης Γλώσσας – Αρχές, Προβλήματα, Προοπτικές, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- ❖ Δαμανάκης, Μ. (1997): Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Αθήνα: Gutenberg.

- ❖ Δαμανάκης, Μ. (1997α): Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και του Πολιτισμού στα Ελληνόπουλα του Εξωτερικού, στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, Αθήνα: νήσος.
- ❖ Δαμανάκης, Μ. & Σκούρτου, Ε. (2001): Ζητήματα Ορολογίας σχετικά με τη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου «Μάθηση και Διδασκαλία της Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας, Τόμος Β', Αθήνα: Ατραπός.
- ❖ Δενδρινού, Β. (2001): Διγλωσσία. Στο: Χρηστίδης, Α-Φ. Επιμ., Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- ❖ Δημητρίου, Σ. (1997): Λεξικό ορών γλωσσολογίας, Αθήνα, Καστανιώτης.
- ❖ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2002): Διδακτικό υλικό για τη θεματική ενότητα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ❖ Καρανάνος, Γ. (2003) «Τι ξέρουμε για τον αυτισμό», Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση", Υπουργείο Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης, Δοκίμια Επιμόρφωσης
- ❖ Κατή, Δ. (1989) Γραμματική ανάπτυξη. Στο Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Κατή, Δ. (1990) Μορφολογική γλωσσική ανάπτυξη. Στο Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Κατή, Δ. (1991) Φωνολογική Ανάπτυξη. Στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Κατή, Δ. (1992): Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- ❖ Κατή, Δ. (1992): Θεωρητικά ζητήματα της κατάκτησης της γλώσσας από το παιδί: Συμβολή δεδομένων από την ελληνική γλώσσα. Στο Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων, επιμ. Γ. Κουγιουμουτζάκης. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- ❖ Κατή, Δ. (1992): Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005). Εκτός τάξης το διαφορετικό; Εκδόσεις Gutenberg.
- ❖ Κοιλιάρη. Αγγ., Αγοραστός, Γ. & Ζάγκα, Ε. (2001): «Αναζητώντας μια Αποτελεσματική Πρόταση για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ΝΕΓ2) σε Παλινοστούντες και Αλλοδαπούς Μαθητές», στο: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 32/2001, (38-56).
- ❖ Κούρτη Καζούλλη, Β. (2000): Το Μοντέλο της Γλωσσικής Ικανότητας όπως το βλέπει ένας Δάσκαλος: Ταξιδεύοντας στο 'Πλαίσιο' του Jim Cummins, στο: Τετράδια Εργασίας Ρόδου: Διγλωσσία και Μάθηση στο Διαδίκτυο, (Επιμ. Σκούρτου, Ε.), Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, [www.rhodes.aegean.gr/tetradiarhodou](http://www.rhodes.aegean.gr/tetradiarhodou)
- ❖ Κούρτη Καζούλλη, Β. (2000α): Από το Σπίτι στο Σχολείο: γλωσσικές εμπειρίες δίγλωσσων παιδιών, Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία, (Επιμ. Σκούρτου, Ε.), Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, [www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou](http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou)

- ❖ Κωτσοπούλου, Α. (2007): Φωνολογική Ανάπτυξη και διαταραχές. Διδακτικές Σημειώσεις, Πάτρα.
- ❖ Μαλαφάντης, Κ. (2006): Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και Αξιοποίηση. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- ❖ Μάρκου, Γ.Π. (1997): Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Εκδόσεις Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής πανεπιστημίου Αθηνών.
- ❖ Μπαμπινιώτης, Γ.(1998): «Θεωρητική γλωσσολογία.», Αθήνα, Ιδιωτική Έκδοση, 1998.
- ❖ Νικολάου, Γ. (2000): Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Σχολείο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ❖ Παπαπαύλου, Α. (1997): Ψυχογλωσσικές διαστάσεις της Διγλωσσίας, στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, Αθήνα: νήσος
- ❖ Πήτα, Ρ. (1998): Ψυχολογία της γλώσσας. Κεφ. 4, Ο παιδικός λόγος, ειδικά σσ. 125-133, Ερμηνευτικά μοντέλα της ανάπτυξης της γλώσσας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Πόρποδας, Κ. (1984): Εισαγωγή στην ψυχολογία της γλώσσας. Ρόλος και μάθηση της γλώσσας. Κεφ. 3, Ερμηνεία της γλωσσικής μάθησης. Αθήνα.
- ❖ Πρώιου, Χ. (2003). Δυσφαγία, Δυσφασία, Δυσαρθρία. (σελ. 137-154). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παπούλης.
- ❖ Σακελλαρίου, Γ. (1999): Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης / Ξένης Γλώσσας, Αθήνα: Γρηγόρης.
- ❖ Σελλά-Μάζη, Ε. (2001): Διγλωσσία και κοινωνία. Εκδόσεις Προσκήνιο.
- ❖ Σκούρτου (2002): Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Υλικά για τη Θεματική Ενότητα: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Τόμος Ι.
- ❖ Σκούρτου, Ε. (1999): Εισαγωγή στο: Cummins, J (1999): Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση –Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας, (επιμ. Σκούρτου, Ε., μετφρ. Αργύρη, Σ.), Αθήνα: Gutenberg
- ❖ Σκούρτου, Ε. (1997), (επιμ.): Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, Αθήνα: νήσος
- ❖ Τριανταφύλλου, Σ. (2003) «Τι ξέρουμε για τον αυτισμό», Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση", Υπουργείο Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης, Δοκίμια Επιμόρφωσης
- ❖ Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000): Η διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία: Μια ψυχογλωσσολογική προσέγγιση. Εκδόσεις Gutenberg.
- ❖ Τριάρχη-Herrmann, Β. (2005): Πολύγλωσσα παιδιά: Η αγωγή τους στην οικογένεια και στο σχολείο. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- ❖ Τσιάκαλος, Γ. (2012): Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Εκδόσεις Επίκεντρο.
- ❖ Τσοκαλίδου, Π. (2004): Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία. Εκδόσεις Μπαρμπουνάκης.

- ❖ Τσοκαλίδου, Π. (2010): Κοινωνιογλωσσολογία, γλωσσική ετερογένεια και επαφή των γλωσσών στο Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική εκπαίδευση. Επιμ. Δ. Γερμανός, Μ. Κανατσούλη. Θεσσαλονίκη.
- ❖ Τσοκαλίδου, Ρ. (2000): Η εναλλαγή κωδίκων: μια δυναμική και πολυδιάστατη διγλωσσική πρακτική, στο: Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία, (Επιμ. Σκούρτου, Ε.), Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, [www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou](http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou)
- ❖ Φιλιππάρδου, Χρ. (1997): «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία στα δημοτικά Σχολεία της Πόλης της Ρόδου», στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.): Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, Αθήνα: νήσος.
- ❖ Φούρλας, Γ.Κ. (1996), ομιλία σε ημερίδα του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών με θέμα “Πρόληψη Διάγνωση και Αντιμετώπιση των Διαταραχών Επικοινωνίας και η Εκπαίδευση του Λογοπεδικού” ,Νοσοκομείο Παιδων “η Αγία Σοφία”
- ❖ Φραγκουδάκη, Α. ( 1987):Γλώσσα και ιδεολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- ❖ Χατζηδάκη, Α. (2000): Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στις «κανονικές» Τάξεις, Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία, (Επιμ. Σκούρτου, Ε.),Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, [www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou](http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou)
- ❖ Χατζηδάκη, Α. (2000α): Αλλόγλωσσα Παιδιά σε μονόγλωσσες Τάξεις: Σκέψεις για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στα πλαίσια του Κανονικού Μαθήματος. . Πρακτικά Συνεδρίου «Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης /Δεύτερης Γλώσσας – Αρχές, Προβλήματα, Προοπτικές, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- ❖ Χριστίδης, Α.-Φ. (2001): Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός

#### ➤ Ξενόγλωσση

- ❖ Anders, FR. (1990): Franzosisch und Deutsch als Unterrichtssprache, Paul Haupt Berne 1990.
- ❖ Baker, C. (1996):.Foundations of Bilingual Education and Bilingualism 2nd Edition, Clevedon: Multilingual Matters.
- ❖ Baker, C. (2001): Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, Εισαγωγή Επιμέλεια – Γλωσσάριο Δαμανάκης Μ., Μετάφραση Αλεξανδροπούλου Α., Αθήνα: Gutenberg – Διαπολιτισμική παιδαγωγική.
- ❖ Bernstein, Deena K & Tiegerman, E. (1993): “Language and Communication Disorders in Children” Mackmillan Pub, Company, New York,
- ❖ Bloom, D. (1985): Reading as a social practice, Language Arts 62 (2), 134-142.
- ❖ Bloom L. & Lahey M. (1978): “ Language Development and Language Disorders”, John Wiley & Sons, Inc

- ❖ Boeckmann, KI-B, (1996) *Zweisprachigkeit und Schulerfolg*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- ❖ Bowerman, Melissa. (1973) *Early syntactic development: a cross-linguistic study with special reference to Finnish*. Cambridge: Cambridge University Press
- ❖ Cantwell, D & Baker L, (1987): “ *Developmental Speech and Language Disorders*” ,The Guilford Press, New York
- ❖ Clark, E. (1992) *Η κατασκευή ενός λεξιλογίου: Λέξεις για αντικείμενα, πράξεις και σχέσεις*. Στο *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*, 1ος τόμ. Γλώσσα, επιμ. Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- ❖ Cope, B. & Kalantzis, M. (eds), (2000): *Multiliteracies –Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London & New York: Routledge
- ❖ Cummins, J. (1980): *Psychological assessment of immigrant children: Logic or intuition?* , *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 97-111.
- ❖ Cummins, J (1999): *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση –Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (επιμ. Σκούρτου, Ε., μετφρ. Αργύρη, Σ.), Αθήνα: Gutenberg
- ❖ Cummins, J. (2000): *A Pedagogical Framework for Second Language Learning in the Context of Computer-Supported Sister Class Networks*, στο: *Τετράδια Εργασίας Ρόδου: Διγλωσσία και Μάθηση στο Διαδίκτυο*, (Επιμ. Σκούρτου, Ε.), Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- ❖ Cummins, J. (2000a): *Power, Language and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters
- ❖ Denes P. & Pinson E. (1973): “ *The Speech Chain: The Physics and Biology Of Spoken Language*” Bell Telephone Laboratories, Anchor press
- ❖ Fishman, J.A. (1991): *Reversing Language Shift*, Clevedon: Multilingual Matters
- ❖ Fishman, J.A. (1965): *Who speaks, what language to whom and when?* *Linguistique*, 2, (67-88)
- ❖ Fthenakis, W. et. al. (1985), „*Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*“. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.), München.
- ❖ Georgogiannis, P. (1985): *Identität und Zweisprachigkeit* Bochum, Studienverlag Dr. N. Brockmeyer
- ❖ Halliday, M.A.K. (1978): *Language as Social Semiotic – The social Interpretation of Language and Meaning*, London: Arnold
- ❖ Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide* . University of Alabama: The American Dialect Society.
- ❖ Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction* . Cambridge University Press.

- ❖ Hawkins, J. (1986). *The Comparative Typology of English and German: Unifying the Contrasts*. London and Sydney: Croom Helm.
- ❖ Hymes, D. (2003) :Models of the Interaction of Language and Social Life in B. Paulston and R.G. Tucker (eds.) *Sociolinguistics, The Essential Readings*, Oxford: Blackwell, 30-47.
- ❖ Krashen, St. (1981): *Second Language Acquisition and second language Learning*, London: Pergamon Press
- ❖ Kress, G. (2000): *Design and Transformation – New Theories of Meaning*, στο: Cope, B. & Kalantzis, M. (eds), (2000): *Multiliteracies –Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London & New York: Routledge
- ❖ Lahey M.(1989): “ Disorders of Communication: The Science of Intervention”, Taylor& Francis
- ❖ McLaughlin, B., (1978): “Second Language Acquisition in Childhood, Hillsdale.
- ❖ Miller, G. (1995): *Γλώσσα και ομιλία*. Κεφ. 10, Η απόκτηση της γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg.
- ❖ Oksaar, E.(1984): *Spracherwerb-Sprachkontakt-Sprachkonflikt*, Berlin, De Gruyter
- ❖ Owens R. E,(1996): “Language Development” Simon & Schuster Company, U.S.A 1996
- ❖ Paradis, M., (1997): “Bilingualism and Aphasia”, Academic Press, New York.
- ❖ Seliger, H. (1987): *Psycholinguistic Issues in Second Language Acquisition*. In: L. Beebe, *Issues in Second Language Acquisition. Multiple Perspectives*, New York.
- ❖ Sheridan M.(2007): “ From Birth to Five Years: Childrens Developmental Progress, NFER-Nelson.
- ❖ Slobin, D. (1992) *Παιδιά και γλώσσα: Τα παιδιά μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο σ' όλο τον κόσμο*. Στο *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*, 1ος τόμ. Γλώσσα, επιμ. Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- ❖ Stein, N. (1992), *Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να λένε ιστορίες*. Στο *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*, 1ος τόμ., Γλώσσα, επιμ. Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- ❖ Triarchi, V. (1983), *Sprachstandserfassung bei griechischen Kindern in verschieden konzipierten, bayerischen Einrichtungen*, Ladewig Verlag, München.
- ❖ Triarchi-Herrmann, V. (1998): *Zur Thematik: Zweisprachigkeit*, Akademiebericht Nr. 311, München/ Dillingen.
- ❖ Toukoma, P. & Skutnabb-Kangas, T. (1977): *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Preschool Age*, Tutkimusraportti No. 26. Tampere, Finland: University of Tampere, Department of Sociology and Social Psychology.
- ❖ Tulaciewicz, W. & Adams, A. (1998): *Teaching the Mother Tongue in a Multilingual Europe*, London / New York: Cassell.
- ❖ Tsokalidou, R. (2005): *Raising bilingual awareness in Greek Primary Schools*, *The International Journal of Bilingual education and Bilingualism*, Vol.8 No1.

- ❖ Wells, G. (1999): Dialogic Inquiry –Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education, Cambridge: Cambridge University Press.
- ❖ Weinreich, U. (1953/1968). Languages in Contact. The Hague: Mouton.
- ❖ Weinreich, U. (1964): Languages in Contact. Findings and Problems. The Hague: Mouton.
- ❖ Weinreich, U. (1977), Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung, München-Beck.
- ❖ Wode, H. (1988): Psycholinguistik. Einführung in die Lehr-und Lernbarkeit von Sprachen, Ismaning.