

Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πελοποννήσου

Σχολή Επαγγελμάτων Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Λογοθεραπείας

Θέμα:

**Ανίχνευση διαταραχών λόγου και ομιλίας σε
δίγλωσσα παιδιά προσχολικής και πρώτης
σχολικής ηλικίας με πρώτη γλώσσα την
Βουλγάρικη**

Φοιτήτρια: Πετροπούλου Μαρία , 2011101

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Βασιλοπούλου Παναγιώτα

Καλαμάτα 2015

*Αφιερώνεται στην πολυαγαπημένη μου γιαγιά,
η οποία με το παράδειγμα της μου δίδαξε την αξία και την ομορφιά του «αγωνίζεσθαι»,
στο ακούραστο και υπομονετικό σύντροφό της ζωής μου
και στο μονάκριβο μου Παναγιώτη.*

Ευχαριστίες

Η παρούσα πτυχιακή εργασία δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς την συμβολή σημαντικών ανθρώπων οι οποίοι με στήριξαν και με υποστήριξαν καθ' όλη την διάρκεια της δικής μου προσπάθειας.

Πρώτα απ' όλα, θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Παναγιώτα Βασιλοπούλου για την πολύτιμη καθοδήγησή της, τη συμπαράστασή της και τη την πολύτιμη βοήθεια καθ' όλη τη διάρκεια της πραγματοποίησης της πτυχιακής μου εργασίας. Οφείλω ευχαριστίες στον Προϊστάμενο του Τμήματος Λογοθεραπείας, Επίκουρο καθηγητή Δρ. Δημήτρη Πετρόπουλο για της πολύτιμη καθοδήγησή του. Επίσης, ευχαριστώ την κ. Κλημεντία Κοτταρίδη για τη βοήθεια που προσέφερε στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Επιπλέον, ευχαριστώ τους γονείς όλων των παιδιών και τα παιδιά για τη βοήθειά τους και για την εμπιστοσύνη που έδειξαν στο πρόσωπό μου και δέχτηκαν να γίνουν οι αξιολογήσεις των παιδιών.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της οικογένειάς μου για τη συμπαράστασή τους και την υπομονή τους καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, αλλά και να ζητήσω ένα μεγάλο συγνώμη από το γιό μου το Παναγιώτη για τις βόλτες, τα παιχνίδια και την παρουσία μου που του στέρησα όλα αυτά τα τέσσερα χρόνια.

Πίνακας περιεχομένων

1. Η Γλώσσα	9
1.1. Γλώσσα και ανάπτυξη του εγκεφάλου	12
1.1.1. Η κρίσιμη περίοδος.....	12
1.1.2. Γλωσσικοί παράμετροι	13
1.2. Γλωσσική δομή (μορφή)	14
1.3. Γλωσσικό περιεχόμενο (σημασιολογία)	18
1.4. Γλωσσική χρήση (πραγματολογία)	20
2. Κατάκτηση της γλώσσας	22
2.1. Κατάκτηση της πρώτης γλώσσας.....	22
2.2. Κατάκτηση περισσότερων από μια γλώσσες	24
2.2.1. Θεωρίες για την διπλόγλωσση ανάπτυξη	25
2.3. Διαδικασίες κατάκτησης της γλώσσας.....	27
3. Διαταραχές του λόγου.....	29
3.1. Εισαγωγή στις διαταραχές του λόγου και της επικοινωνίας στην παιδική ηλικία	29
3.2. Ορισμός των διαταραχών του λόγου.....	30
3.3. Ταξινόμηση των διαταραχών του λόγου και της επικοινωνίας	30
3.3.1. Αιτιολογικά συστήματα ταξινόμησης.....	31
3.3.2. Περιγραφικά συστήματα ταξινόμησης	32
3.3.3. Πολυαξονικά συστήματα ταξινόμησης	33
4. Διαταραχές ομιλίας (παραγωγή του λόγου).....	35
4.1. Υπερτεμαχιακές διαταραχές της ομιλίας	35
4.1.1. Διαταραχές φώνησης	35
4.1.2. Διαταραχές αντήχησης.....	35
4.1.3. Διαταραχές ροής της ομιλίας	36
4.2. Διαταραχές φωνολογίας και άρθρωσης	37
4.2.1. Τεμαχιακές αποκλίσεις της ομιλίας	37

4.2.2.	Η επίδραση των υπερτεμαχιακών αποκλίσεων στις διαταραχές φωνολογίας και άρθρωσης.....	37
5.	Το φαινόμενο της διγλωσσίας	38
5.1.	Κοινωνική Διγλωσσία	38
5.2.	Ατομική διγλωσσία	40
5.3.	Ορισμοί της διγλωσσίας.....	40
5.4.	Πρώτη γλώσσα – μητρική γλώσσα	41
5.5.	Δεύτερη γλώσσα	42
5.6.	Ξένη γλώσσα.....	43
5.7.	Κατάκτηση ή εκμάθηση;.....	44
5.8.	Το δίγλωσσο παιδί.....	45
5.9.	Τυπολογία της διγλωσσίας.....	46
5.9.1.	Μορφές διγλωσσίας με βάση την ηλικία κατάκτησης.....	46
5.9.2.	Μορφές διγλωσσίας με βάση τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας	46
5.9.3.	Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια.....	47
5.9.4.	Μορφές διγλωσσίας με βάση το βαθμό κατοχής των δύο γλωσσών.....	48
5.9.5.	Μορφές διγλωσσίας με βάση ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια.....	48
5.9.6.	Διπλή Ημιγλωσσία	49
5.9.7.	Άλλες μορφές διγλωσσίας	51
5.10.	Διγλωσσία και εγκέφαλος	51
6.	Ερευνητικό πλαίσιο	56
6.1.	Έρευνες με θέμα τη διγλωσσία	56
6.2.	Μεταναστευτικό στην Ελλάδα.....	57
6.3.	Ερευνητικό πλαίσιο, σχεδιασμός και μεθοδολογία.....	58
6.3.1.	Σχεδιασμός της έρευνας.....	58
6.3.2.	Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	59
6.3.3.	Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να πληρούν τα παιδιά	59

6.3.4. Μεθοδολογία της έρευνας	60
6.4. Τα εργαλεία της έρευνας.....	60
6.4.1. Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης.....	60
6.4.2. Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου	61
6.4.3. Εικόνες Δράσης: Δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας	62
6.5. Στατιστική Ανάλυση	63
7. Στατιστικά αποτελέσματα.....	64
8. Συζήτηση αποτελεσμάτων και συστάσεις	100
8.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων	100
8.2. Συστάσεις	101
Βιβλιογραφία	102
Ελληνική βιβλιογραφία.....	102
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	104
Ηλεκτρονικές πηγές	108

Εισαγωγή

Οι ριζοσπαστικές αλλαγές στο πολιτικό σκηνικό στο τέλος τις δεκαετίας του '80 και στην αρχή της δεκαετίας του '90 προκάλεσαν τη μετακίνηση ανθρώπων στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στη Βαλκανική χερσόνησο με αποτέλεσμα την εγκατάσταση κυρίως οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα. Αυτό από πλευρά του οδήγησε στην εμφάνιση αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική κοινωνία και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με το πέρασμα του χρόνου αυτό το φαινόμενο επεκτάθηκε οδηγώντας μας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία όπως η σημερινή. Αυτή η εξέλιξη φέρνει στην επιφάνεια την επιτακτική ανάγκη να ασχοληθούμε με το ζήτημα της διγλωσσίας. Στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε τη συμπεριφορά των δίγλωσσων παιδιών που ζουν στην Ελλάδα και των οποίων τουλάχιστον ένας από τους γονείς έχει βουλγάρικη καταγωγή και τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν με δύο γλώσσες ταυτόχρονα από τη στιγμή που αρχικά θα ακούσουν, θα αντιληφθούν και έπειτα θα εκφραστούν σε μία από τις δύο γλώσσες.

Το ενδιαφέρον για το προς διερεύνηση θέμα προέκυψε στην καθηγήτριά μου και επιβλέπουσα της όλης εργασίας, κυρία Βασιλοπούλου Παναγιώτα, και σε εμένα από την προσωπική μου εμπειρία – από τη μια πλευρά σαν ενήλικη η οποία έμαθε και μιλάει την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και από την άλλη μεγαλώνοντας ένα δίγλωσσο παιδί. Θελήσαμε να μελετήσουμε εάν τα δίγλωσσα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με πρώτη γλώσσα την βουλγάρικη παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και ομιλίας.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανίχνευση των προβλημάτων λόγου και ομιλίας σε ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά με πρώτη γλώσσα την βουλγάρικη που διαμένουν μόνιμα στην Ελλάδα. Η υπόθεση της παρούσας εργασίας είναι ότι η διγλωσσία γίνεται εμφανής και στον λόγο και στην ομιλία των δίγλωσσων παιδιών. Σκοπός της έρευνας που πραγματοποιήθηκε ήταν να εξεταστούν παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, καθώς και να εντοπιστούν τυχόν ελλείμματα στον λόγο και στην ομιλία τους που πιθανόν να οφείλονται στη διγλωσσία.

Τα παιδιά του δείγματος που εξετάσαμε είναι όλα παιδιά ή από οικογένειες μεταναστών βουλγαρικής καταγωγής ή από οικογένειες στις οποίες ο ένας γονέας έχει βουλγάρικη καταγωγή, μιλάνε και βουλγάρικη και ελληνική γλώσσα και

μεγαλώνουν στην ελληνική επικράτεια. Έπειτα από συζήτηση με τους γονείς τους διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά αυτά στο σπίτι μιλούν και τις δύο γλώσσες, ενώ στο υπόλοιπο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου λαμβάνουν μέρος (νηπιαγωγείο ή δημοτικό σχολείο) μιλούν μόνο την ελληνική γλώσσα. Έστερα από συζήτηση με τα παιδιά και στις δύο γλώσσες έγινε φανερό πως καλύτερο επίπεδο κατανόησης και εκφοράς του λόγου έχουν στην ελληνική γλώσσα, χωρίς όμως να παύουν να μιλούν και την βουλγάρικη.

Στο πρώτο μέρος αναγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας. Συνοπτικά, αναφέρουμε πώς γίνεται διαχωρισμός των διαταραχών του λόγου, των διαταραχών της ομιλίας και φυσικά της διγλωσσίας.

Το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αναφέρεται στη γλώσσα και τα υποσυστήματα της όπως η μορφή, η χρήση και το περιεχόμενο. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των θεωριών για την κατάκτηση της γλώσσας. Στο τρίτο κεφάλαιο δίνεται ορισμός για τις διαταραχές του λόγου και γίνεται διαχωρισμός τους. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται οι διαταραχές ομιλίας. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην διγλωσσία και πιο συγκεκριμένα στα χαρακτηριστικά της, παράλληλα δίνονται κάποιοι ορισμοί της διγλωσσίας και έπειτα η τυπολογία της διγλωσσίας.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας μας αρχικά γίνεται αναφορά στο μεταναστευτικό ζήτημα της Ελλάδας. Έστερα παρουσιάζεται το κυρίως μέρος της εργασίας μας: η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε στην έρευνά μας, τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε και έπειτα τα αποτελέσματα των παιδιών χωρισμένα σε τρεις ηλικιακές ομάδες. Στη συνέχεια γίνεται η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων και παρουσίαση των συμπερασμάτων που προκύπτουν.

Μέρος Α΄

1. Η Γλώσσα

Η δημιουργία και η χρήση της γλώσσας ανάγονται στις πρώτες προσπάθειες του ανθρώπου να δημιουργήσει ομαδική ζωή. Σύμφωνα με εμπειριστατωμένες μελέτες σχετικά με τη γλώσσα, γίνονται αναφορές σε διάφορα στοιχεία, που φωτίζουν σημεία της εξελικτικής πορείας της γλώσσας. Έτσι μνημονεύονται οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτικοί, παιδαγωγικοί, περιβαλλοντικοί και εν γένει πολιτιστικοί παράγοντες που ορίζουν τις διαστάσεις αυτού του ζητήματος.

Η γλώσσα, η χαρακτηριστικότερη μορφή επικοινωνίας, είναι αυτή που αναπτύσσουν μεταξύ τους όλα τα έμβια όντα και η ιδιομορφία της συνίσταται στις εξειδικευμένες επικοινωνιακές μορφές που έχουν αναπτύξει τόσο μεταξύ τους, όσο και με το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον τους.

Σύμφωνα με αρκετούς μελετητές, η γλώσσα προήλθε από τον αγώνα του ανθρώπου για επιβίωση, ενώ κατά άλλους από τη λογική φύση του ανθρώπου και την ανάγκη του για επικοινωνία. Συνεπώς, η γλώσσα είναι ένα συλλογικό δημιούργημα, αποτέλεσμα δημιουργίας της ίδιας της κοινωνίας.

Οι σύγχρονοι μελετητές της γλώσσας, υποστηρίζουν ότι η γλώσσα είναι μια αποκλειστικά ανθρώπινη ικανότητα, ένα βασικό διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό ανάμεσα στα ζώα. Εάν δεν προσθέσουμε νόημα στην ομιλία τότε οι ήχοι της δεν είναι παρά μόνο γρυλίσματα, κραυγές ή σειρές ήχων χωρίς νόημα, δηλαδή μιλάμε μόνο για έναν απλό κώδικα επικοινωνίας. Η σχέση μεταξύ των μεμονωμένων ήχων, των εννοιών και ο συνδυασμός αυτών των εννοιών, καθορίζεται από τους κανόνες της γλώσσας.

Τι είναι όμως η γλώσσα; Σύμφωνα με την βιβλιογραφία είναι δύσκολο να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα, καθώς ο ορισμός της γλώσσας μπορεί να ποικίλλει αναλόγως με την οπτική υπό την οποία κάθε φορά την εξετάζουμε. «Γλώσσα είναι ο λόγος και η ομιλία: το εσωτερικό, γενικό σύστημα που χαρακτηρίζει τη δομή μιας φυσικής γλώσσας (ο λόγος) και η συγκεκριμένη από τα άτομα μιας γλωσσικής κοινότητας πραγμάτωσή του (η ομιλία)» (Γ. Μπαμπινιώτης (1998): «Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία» σ.19). Η αντιδιαστολή των όρων αυτών γίνεται κατανοητή από την εξής διάκριση: ο λόγος είναι η εσωτερική πλευρά της γλώσσας, που είναι ουσιαστικά η ασυνείδητη γνώση

του συστήματος επικοινωνίας, ενώ η ομιλία είναι η εξωτερική πλευρά της γλώσσας, δηλαδή η εφαρμογή της γνώσης της γλώσσας. Για παράδειγμα ένα άτομο το οποίο για διάφορους λόγους που σχετίζονται με ψυχικό τραύμα, χάνει την ικανότητα να ομιλεί, δεν σημαίνει ταυτόχρονα ότι χάνει τη γνώση του λόγου ή την ικανότητα να γράφει.

Ο F.De Saussure διαχωρίζει μεταξύ της ομιλίας, της γλώσσας και του λόγου. Με τον όρο «ομιλία» αναφερόμαστε στη γλώσσα σαν παγκόσμιο φαινόμενο και σαν ιδιαίτερο είδος επικοινωνίας με μεγάλη ποικιλία μορφών. Με τον όρο «γλώσσα» εννοούμε ένα αφηρημένο σύστημα που έχουν στο μυαλό τους τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας στο σύνολο τους. Και τέλος ο «λόγος» αναφέρεται στην πραγμάτωση της «γλώσσας», δηλ.

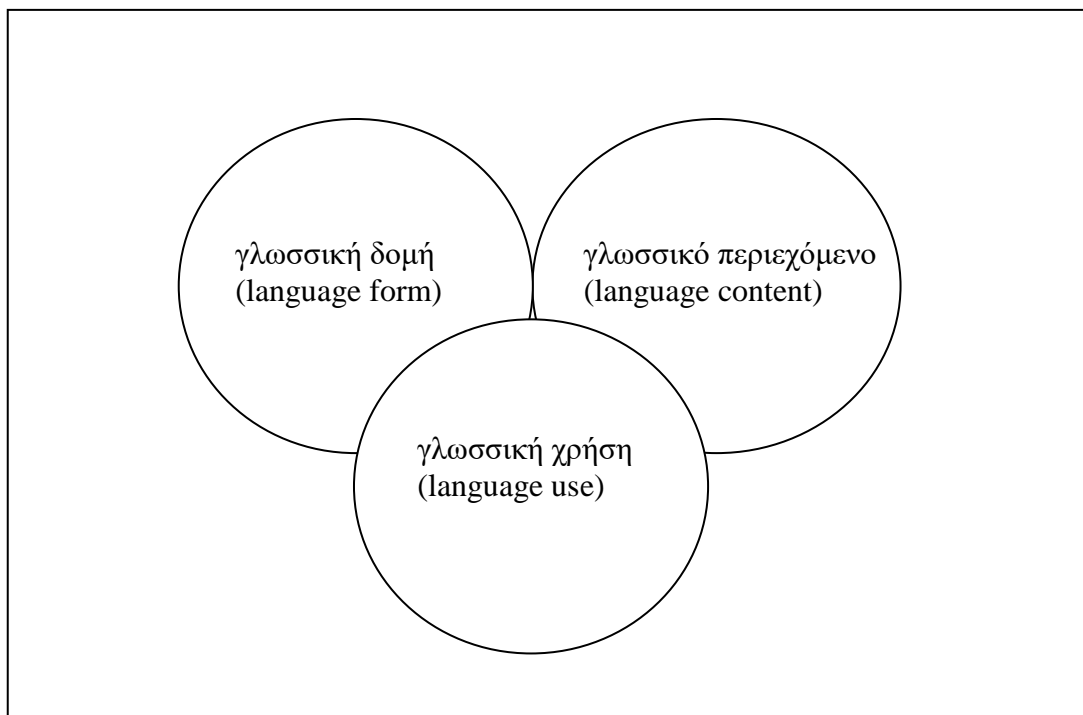
«ομιλία» : παναθρώπινο φαινόμενο

«γλώσσα» : γλωσσική κοινότητα

«λόγος» : άτομο¹

Σύμφωνα με τους Bloom & Lahey (1978), η γλώσσα είναι «ένας κώδικας μέσω του οποίου οι ιδέες που αφορούν στον κόσμο αναπαριστώνται στη βάση ενός αυθαίρετου συστήματος σημάτων με στόχο την επικοινωνία». Έκτος από το να δώσουν έναν ορισμό της γλώσσας οι Bloom και Lahey προσπάθησαν να περιγράψουν τον σύνθετο τρόπο λειτουργίας της ανθρώπινης γλώσσας. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποίησαν τους τρεις παραμέτρους ((language components): η γλωσσική δομή (language form), το γλωσσικό περιεχόμενο (language content) και η γλωσσική χρήση (language use). Σε καθένα από αυτούς παραμέτρους λειτουργεί από μία σύνθετη ομάδα συμβατικών κανόνων οι οποίοι στο σύνολό τους αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους συνθέτουν τη γλώσσα.

¹Βελούδης, Γ. 2008. *Γενική Γλωσσολογία Ι. Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, Α.Π.Θ.



Σχεδιάγραμμα 1.1: Διαγραμματική αναπαράσταση της αλληλεπίδρασης των τριών γλωσσικών παραμέτρων/συστημάτων της γλώσσας, σύμφωνα με τους Bloom και Lahey².

Η παράμετρος της γλωσσικής δομής αποτελείται από τα ορατά χαρακτηριστικά της γλώσσας και εμπεριέχει τους συμβατούς κανόνες που σχετίζονται: α) με τον συνδυασμό των επιμέρους ήχων σε μια γλώσσα (φωνολογία), β) με την εσωτερική συγκρότηση των λέξεων (μορφολογία) και γ) με τη σειρά των λέξεων στις προτάσεις (συντακτικό).

Η παράμετρος του γλωσσικού περιεχομένου σχετίζεται με το εννοιολογικό περιεχόμενο της γλώσσας (σημασιολογία) και τις σχέσεις που διέπουν τις λέξεις όταν αυτές χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν τη γνώση του κόσμου. Η σημασιολογική επάρκεια ενέχει υψηλό βαθμό οργάνωσης ανάμεσα στις έννοιες οι οποίες συσσωρεύονται στο σημασιολογικό σύστημα. Σημασιολογικά δίκτυα θα πρέπει να δημιουργηθούν ώστε να καταστήσουν διαθέσιμη τη δομή των εννοιών που μαθαίνει κάθε φορά το παιδί. Τα άτομα που είναι πιο αδύναμα στον σχηματισμό εννοιών έχουν αυξημένες πιθανότητες να αναπτύξουν περιορισμένο λεξιλόγιο και αδύναμα σημασιολογικά δίκτυα.

Η παράμετρος της γλωσσικής χρήσης, κατά τους Bloom και Lahey (1978), περιλαμβάνει μια σειρά από συμβατικούς κανόνες οι οποίοι υπαγορεύουν την επικοινωνιακή συμπεριφορά σε τρεις βασικούς τομείς: α) στους λόγους για τους

²Bloom, L. & Lahey, M. (1978). Language development and language disorders. New York: John Wiley&Sons

οποίους επικοινωνούμε, β) στους διαφορετικούς κώδικες και στα επικοινωνιακά στυλ που απαιτούνται σε μια συγκεκριμένη περίπτωση και γ) στη συνομιλία (discourse).

Η επιτυχημένη επικοινωνία εξαρτάται από τη ικανότητα του ομιλητή να εκφράσει με το κατάλληλο τρόπο αυτό που θέλει, δηλαδή να επιλέξει τις κατάλληλες λέξεις (γλωσσικό περιεχόμενο), να βάλει τις λέξεις στη σειρά (γλωσσική δομή) που αντιπροσωπεύει τον στόχο του (γλωσσική χρήση) και ταυτόχρονα να συνεκτιμά τη φύση όλης της αλληλεπίδρασης. Στην συνέχεια κατά ίδιο τρόπο θα κληθεί από πλευρά του να μεταφράσει τις λέξεις (γλωσσικό περιεχόμενο) και τις προτάσεις που θα ακούσει βάσει όσων ήδη ξέρει για τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στη συνομιλία (γλωσσικό περιεχόμενο και δομή) και για τις περιστάσεις που πραγματοποιείται όλη η συνομιλία. Όλα τα παραπάνω θα χρησιμοποιήσουμε ως βάση στην μελέτη των δίγλωσσων παιδιών τα οποία μιλάνε Βουλγάρικα και Ελληνικά για να ανιχνεύσουμε διαταραχές στο λόγο και στην ομιλία τους και το βαθμό αυτών³.

1.1.Γλώσσα και ανάπτυξη του εγκεφάλου

Η γλώσσα και ο εγκεφάλος συνδέονται στενά μεταξύ τους. Συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου διατίθενται για τη γλώσσα, και οποιοσδήποτε τραυματισμός σε αυτές τις περιοχές αποδιοργανώνει τη γλώσσα. Στα μικρά παιδιά ο τραυματισμός ή η αφαίρεση του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου έχει σοβαρές επιπτώσεις στη γλωσσική ανάπτυξη. Επιπλέον, ολοένα και περισσότερα στοιχεία συγκλίνουν υπέρ της άποψης ότι η γλωσσική ανάπτυξη του εγκεφάλου εξαρτάται από την έγκαιρη και σταθερή έκθεση στη γλώσσα.

1.1.1. Η κρίσιμη περίοδος

Υπό κανονικές συνθήκες, το παιδί εισάγεται στη γλώσσα από τη στιγμή της γέννησής του. Οι ενήλικες του μιλούν και συνομιλούν μεταξύ τους μπροστά του. Τα παιδιά δεν χρειάζονται συγκεκριμένη γλωσσική διδασκαλία, αλλά πρέπει να εκτεθούν στη γλώσσα, ώστε να αναπτυχθούν φυσιολογικά. Τα παιδιά που δεν εκτίθενται σε γλωσσικά δεδομένα καθ' όσον διαρκεί η γλωσσική τους διαμόρφωση δεν αποκτούν τη γλωσσική ικανότητα του φυσικού ομιλητή. Συμπεριφορικά τεστ και μελέτες απεικόνισης του εγκεφάλου δείχνουν ότι η καθυστερημένη έκθεση στη γλώσσα αλλοιώνει τη στοιχειώδη οργάνωση του εγκεφάλου όσον αφορά στη γλώσσα.

³ Νικολόπουλος, Δ. (2008), Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές, Αθήνα, Τόπος, σελ. 14-18

Η υπόθεση της κρίσιμης ηλικίας αποτελεί μέρος της βιολογικής βάσης της γλώσσας, σύμφωνα με τον E. Lenneberg⁴, και δηλώνει ότι η ικανότητα μάθησης της μητρικής γλώσσας αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια μιας καθορισμένης περιόδου, από τη γέννηση μέχρι την εφηβεία. Κατά τη διάρκεια αυτής της κρίσιμης περιόδου η γλωσσική κατάκτηση εξελίσσεται εύκολα, γρήγορα και χωρίς καμία εξωτερική παρέμβαση. Μετά την περίοδο αυτή, η κατάκτηση της γραμματικής είναι δύσκολη και κάποια άτομα δεν μπορούν ποτέ να την επιτύχουν. Τα παιδιά που στερούνται γλωσσικών ερεθισμάτων κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου εμφανίζουν άτυπα σχήματα πλευρικής εξειδίκευσης του εγκεφάλου. Οι περιπτώσεις παιδιών που ανατράφηκαν σε περιβάλλον ακραίας κοινωνικής απομόνωσης αποτελούν «φυσικά πειράματα» για τον έλεγχο της υπόθεσης της κρίσιμης περιόδου.

Πέρα από το διάστημα αυτής της κρίσιμης περιόδου ο ανθρώπινος εγκέφαλος φαίνεται να μην είναι σε θέση να κατακτήσει τις γραμματικές πλευρές της γλώσσας, ακόμα και με ουσιαστική γλωσσική διδασκαλία. Ωστόσο, ένας ομιλητής είναι δυνατόν να κατακτήσει λέξεις, καθώς και διάφορες δεξιότητες συνομιλίας, μετά την περίοδο αυτή. Επομένως, η κρίσιμη περίοδος αφορά σε ορισμένες πλευρές της γλώσσας.

Η «επιλεκτική κατάκτηση» ορισμένων τομέων της γλώσσας που εμφανίζεται πέρα από την κρίσιμη περίοδο μας θυμίζει την επιλεκτική διαταραχή που απαντά σε αφασικά σύνδρομα και στην περίπτωση της συγκεκριμένης γλωσσικής διαταραχής, στην οποία διαταράσσονται συγκεκριμένες γλωσσικές ικανότητες. Αυτή η «επιλεκτικότητα» στην κατάκτηση και στις διαταραχές συντείνει υπέρ της άποψης ότι υπάρχει έμφυτη γλωσσική ικανότητα με ισχυρή υποσυστηματικότητα. Η γλώσσα ξεχωρίζει και είναι αυτόνομη από τα άλλα γνωσιακά συστήματα, ενώ από μόνη της αποτελεί ένα πολύπλοκο σύστημα με διάφορα υποσυστήματα⁵.

1.1.2. Γλωσσικοί παράμετροι

Σύμφωνα με τους Bloom και Lahey (1978), στο επίπεδο δομής της γλώσσας εμπεριέχονται τα στοιχεία που αφορούν στη φωνολογία, στη μορφολογία και στο συντακτικό, στο επίπεδο περιεχομένου τα στοιχεία που αφορούν στη σημασιολογία,

⁴ Lenneberg, E. H. 1967, biological foundation of language, New York Wiley

⁵Fromkin, V., Rodman R., Hyams N. (2003), επιμέλεια Ξυδόπουλου Γ. (2008), Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας, Αθήνα, Πατάκη

και στο επίπεδο χρήσης τα στοιχεία που αφορούν στην πραγματολογία, η οποία σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας στο κοινωνικό πλαίσιο.

1.2.Γλωσσική δομή (μορφή)

Η γλωσσική δομή (μορφή) χωρίζεται σε τρεις υποενότητες: φωνολογία, μορφολογία και σύνταξη.

Η φωνολογική ανάπτυξη αποτελεί έναν αρκετά μελετημένο τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης.

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.

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 Jacobson, 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.⁶

Προτού ασχοληθούμε με τη μορφολογία θα αναφερθούμε στα φωνολογικά συστήματα των δύο γλωσσών, που εμπλέκονται στην εργασία έρευνας. Πιο συγκεκριμένα θα παρουσιάσουμε τις αναπτυξιακές νόρμες για τα φωνήματα. Παρακάτω παρουσιάζουμε την σειρά κατάκτησης των φωνημάτων στα Ελληνικά.

Στην ηλικία των 2 ετών το παιδί έχει κατακτήσει τα φωνήεντα και για τα σύμφωνα ισχύει ο ακόλουθος πίνακας.

2:6 – 3 ετών	p, b, m, t, k, g, γ, c, j, n
3 – 3:6 ετών	n, d, x, v, ς, j
3:6 – 4 ετών	f, l, s, z
4 – 4:6 ετών	δ, θ, λ
5:6 – 6 ετών	r

(Δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης 1995)⁷

Πίνακας 1.1: Ηλικίες κατάκτησης των φωνημάτων της Ελληνικής γλώσσας

⁶ Κατή, Δ. (1989). Γλωσσική ανάπτυξη. Σε Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, σ. 5102
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

⁷ Ομάδα έρευνας Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (1995), Δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης

Όσο αφορά τα Βουλγάρικα έχουμε τα εξής:

0 – 1-1:6 ετών	φωνήεντα, м[m], п [p], б [b]
1-1:6 – 2 ετών	н[n],т[t], д [d] , ф [f],в[v], й[j], х[x]
2 – 2:6-3 ετών	к[k], г[g], с[s], з[z], ц[ts], дз[dz]
3 – 4-5ετών	ш [ʃ], ж [ʒ], ч[ʧ], дж[dʒ], л [l], р[r]

(Ценова Ц. 2015)⁸

Πίνακας 1.2: Ηλικίες κατάκτησης των φωνημάτων της Βουλγάρικης γλώσσας

⁸Ценова, Ц.(2015), Логопеди., Описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения, София:Дита-М България

Η ανάπτυξη της μορφολογίας γίνεται φανερή στο ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 1.3: Αναπτυξιακά ορόσημα της μορφολογίας

Ηλικία	Αναπτυξιακά ορόσημα μορφολογίας
0-2 μηνών	βλαστικοί ήχοι
2-4 μηνών	γουργούρισμα, γέλιο
4-6 μηνών	φωνητικό παιχνίδι
6-12 μηνών	ακατάληπτο βάβισμα (π.χ. /dadada/), με εναλλαγές επιτονισμού
12-18 μηνών	Παραγωγή των πρώτων 50 λέξεων
18-24 μηνών	Κατανόηση σημασιολογικών ρόλων και σχέσεων. Εκφορές 2 λέξεων, λέξεις 2 συλλαβών. Η σειρά των λέξεων είναι συνεπής. Οι εκφορές είναι «τηλεγραφικές», λείπουν οι λειτουργίες μονάδες του λόγου και παρατηρούνται λίγα καταληκτικά μορφήματα.
24-30 μηνών	Εμφανίζονται τα γραμματικά μορφήματα. Εμφάνιση προθέσεων και πληθυντικού αριθμού. Χρήση των «όχι», «δεν», «δεν μπορώ», ως άρνηση ανάμεσα στο υποκείμενο και στο ρήμα. Οι ερωτήσεις υποδηλώνονται με αυξανόμενο τονισμό.
30-36 μηνών	Εμφάνιση των βοηθητικών ρημάτων. Υπεργενίκευση στον σχηματισμό του αορίστου.
36-42 μηνών	Εμφάνιση δευτερευουσών προτάσεων. Τα βοηθητικά ρήματα τοποθετούνται στη σωστή θέση στον σχηματισμό ερωτήσεων και αρνήσεων.
42-48 μηνών	Πολύπλοκες δευτερεύουσες προτάσεις.
5-7 ετών	Κατανόηση και χρήση των παθητικών προτάσεων. Κατάκτηση των εξαιρέσεων των γραμματικών κανόνων. Ικανότητα κατάτμησης λέξεων σε φωνήματα. Αντίληψη ότι η έννοια της λέξης είναι διαφορετική από αυτό το οποίο αναφέρεται.

(Ιωάννου Δ. 2013)⁹

⁹ Ιωάννου, Δ. (2013), σημειώσεις του μαθήματος «Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές», Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας

1.3.Γλωσσικό περιεχόμενο (σημασιολογία)

Η ανάπτυξη του λόγου είναι ανάλογη με την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών και την ικανότητα κριτικής σκέψης. Πρόκειται για μια σταδιακή διαδικασία η οποία ξεκινά στη βρεφική ηλικία και συνεχίζεται έως και τη σχολική ηλικία. Τα παιδιά αναπτύσσουν αυτές τις ικανότητες με διαφορετική ταχύτητα σε διαφορετικές ηλικίες. Μερικά παιδιά αναπτύσσουν ταχύτερα και άλλα βραδύτερα από τον μέσο όρο ^{10 11}. Τα αναπτυξιακά ορόσημα του περιεχομένου είναι τα ακόλουθα, όπως φαίνονται στο πίνακα:

¹⁰Weistuch, L. & Lewis, M. (1991). Language interaction intervention program. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.

¹¹ Πρώιου, Χ. (2008), «Στάδια σημασιολογικής και λεξιλογικής ανάπτυξης» στο Γλωσσική Ανάπτυξη, Αθήνα, Τόπος, σελ. 233-238

Πίνακας 1.4: Αναπτυξιακά ορόσημα γλωσσικού περιεχομένου

Ηλικία	Αναπτυξιακά ορόσημα μορφολογίας
8-12 μηνών	Κατανόηση 3-50 λέξεων. Πρώτες λέξεις για ονόματα οικείων προσώπων, αντικειμένων.
12-18 μηνών	Μέσο εκφραστικό λεξιλόγιο 50-100 λέξεις στους 18 μήνες Εκφορές της πρώτης λέξης δηλώνουν δράστη, πράξη, αντικείμενο, τόπο, άρνηση, εξαφάνιση
18-24 μηνών	Μέσο εκφραστικό λεξιλόγιο 200-300 λέξεις στους 24 μήνες. Σχέσεις δράστης-αντικείμενο, πράξη-τόπος, κτήτης-κτήση, δήλωση ύπαρξης.
24-30 μηνών	Κατανόηση και χρήση ερωτήσεων για αντικείμενα («τι;»), πρόσωπα («ποιος;»), γεγονότα («πού πας;» κ.λπ.).
30-36 μηνών	Κατανόηση και χρήση ερωτήσεων («γιατί;») Κατανόηση και χρήση βασικών χωρικών όρων (μέσα, πάνω, κάτω κ.λπ.).
36-42 μηνών	Κατανόηση και χρήση σημασιολογικών σχέσεων μεταξύ κοντινών και σύνθετων προτάσεων (χρονική σχέση, αιτιολογική). Κατανόηση βασικών χρωμάτων. Κατανόηση και χρήση βασικών συγγενικών όρων (π.χ. ρούχα).
42-48 μηνών	Κατανόηση και χρήση «πότε;», «πώς;» κ.λπ. Κατανόηση βασικών σχημάτων. Κατανόηση και χρήση βασικού λεξιλογίου μεγεθών (μεγάλο, μικρό). Χρήση συνδέσμων (και, γιατί) για τη σύνδεση των προτάσεων.
48-60 μηνών	Γνώση γραμμάτων ήχων. Γνώση αριθμών, έναρξη αρίθμησης. Χρήση συνδέσμων (όταν, έτσι/επειδή, αν κ.λπ.).
5-7 ετών	Αναδιοργάνωση της λεξιλογικής γνώσης από επεισοδιακό σε σημασιολογικό δίκτυο Μέσο εκφραστικό λεξιλόγιο 5.000 λέξεις

(Ιωάννου Δ., 2013)

1.4.Γλωσσική χρήση (πραγματολογία)

Ο όρος πραγματολογία χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Pierce το 1870, στο έργο του «Πραγματιστική Φιλοσοφία», αλλά ως όρος της Γλωσσολογίας χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Morris¹².

Ο Austin εισήγαγε το 1962¹³ τη θεωρία των πράξεων ομιλίας, σύμφωνα με την οποία όταν ένα άτομο παράγει μια φράση, επιτελεί ταυτόχρονα τρεις πράξεις:

1. Εκφωνητική πράξη, που αφορά στην ενεργό παραγωγή λέξεων με νόημα ή στη χρησιμοποιούμενη φράση.

2. Προσλεκτική πράξη, που είναι η συγκεκριμένη επικοινωνιακή λειτουργία την οποία επιτελεί η χρησιμοποιούμενη φράση.

3. Διαλεκτική πράξη, η οποία αφορά στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα που επιφέρει στη νοητική κατάσταση του άλλου η χρησιμοποιούμενη φράση^δ.

Τα αναπτυξιακά ορόσημα της πραγματολογίας είναι τα ακόλουθα, όπως φαίνονται στο πίνακα:

¹²Morris, C. W. (1971). Writings on the general theory of signs. The Hague: Mouton.

¹³Austin, J. (1962). How to do things with words. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Πίνακας 1.5: Αναπτυξιακά ορόσημα πραγματολογίας

Ηλικία	Αναπτυξιακά ορόσημα μορφολογίας
0-8 μηνών	Οι φροντιστές αποδίδουν επικοινωνιακό σκοπό στις πράξεις των παιδιών.
8-12 μηνών	Ο επικοινωνιακός σκοπός εκφράζεται με χειρονομίες και εκφορές: ζητώντας αντικείμενα, επικοινωνιακά παιχνίδια κ.λπ..
12-18 μηνών	Οι λέξεις αντικαθιστούν προ-λεκτικά μέσα έκφρασης επικοινωνιακής πρόθεσης.
18-24 μηνών	Νέες επικοινωνιακές προθέσεις περιλαμβάνουν αναζήτηση πληροφοριών
24-30 μηνών	Χρήση του «παρακαλώ» για παράκληση. Νέες επικοινωνιακές προθέσεις περιλαμβάνουν συμβολικό παιχνίδι, ομιλία για αντικείμενα που δεν είναι παρόντα. Οι αφηγήσεις χαρακτηρίζονται από λίστες γεγονότων και σύντομες περιγραφές.
30-36 μηνών	Αυξάνεται η χρήση της γλώσσας κατά το παιχνίδι. Οι αφηγήσεις χαρακτηρίζονται από ένα κεντρικό θέμα.
36-42 μηνών	Μεγαλύτερη ευελιξία στις παρακλήσεις (π.χ. μπορώ να...;). Οι αφηγήσεις χαρακτηρίζονται από μερική χρονική οργάνωση.
42-48 μηνών	Διήγηση παρελθοντικών γεγονότων, εξαγωγή συμπερασμάτων, παιχνίδι ρόλων.
48-60 μηνών	Οι αφηγήσεις εκφράζουν πλοκή, όχι όμως το κεντρικό γεγονός ή επίλυση. Η ικανότητα για παράκληση διευκρινίσεων αυξάνεται.
5-7 ετών	Τυπική δομή αφήγησης: κεντρικό θέμα και επίλυση.

(Ιωάννου Δ., 2013)

2. Κατάκτηση της γλώσσας

2.1. Κατάκτηση της πρώτης γλώσσας

Οι αρχικές επιστημονικές θεωρήσεις για την κατάκτηση της γλώσσας ήταν επηρεασμένες από τις συμπεριφοριστικές θεωρίες και θεωρούσαν τη γλώσσα φαινόμενο το οποίο μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τις αρχές του συμπεριφορισμού. Με βάση αυτή τη θεωρία, η παραγωγή γλωσσικών προτάσεων βασίζεται στην παροχή ενός ερεθίσματος που προκαλεί μια αντίδραση. Οι συμπεριφοριστές υποστήριξαν πως τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να μιλούν χρησιμοποιώντας τους ίδιους μηχανισμούς μάθησης που χρησιμοποιούν για να μάθουν άλλες συμπεριφορές. Ο Skinner υποστήριξε ότι τα μικρά παιδιά κατακτούν τη γλώσσα μέσω της συντελεστικής μάθησης, συνδέοντας ένα ερέθισμα με μια αντίδραση και μέσω της γενίκευσης, κατά την οποία αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο σε όμοια ερεθίσματα¹⁴. Βασική του θέση ήταν πως αν μια αντίδραση ακολουθείται από κάποια ενίσχυση τότε είναι πιθανό η συμπεριφορά αυτή να επαναληφθεί ενώ αντίθετα αν η αντίδραση δεν ακολουθείται από ενίσχυση, τότε η συμπεριφορά αυτή θα πάψει σταδιακά να εμφανίζεται.. Η κατάκτηση μιας γλώσσας είναι για το Skinner μια συμπεριφορά (verbal behavior) με ιδιαίτερο όμως χαρακτήρα ο οποίος ενισχύεται από την επίδραση που έχει η συμπεριφορά αυτή πάνω στους ανθρώπους και ως εκ τούτου είναι ανεξάρτητη από χρονικούς και χωρικούς περιορισμούς. Το πώς μιλάει κάθε άνθρωπος εξαρτάται για τον Skinner από τη γλωσσική κοινότητα στην οποία εντάσσεται, ενώ ένας ομιλητής μπορεί να διαμορφώσει διαφορετικές γλώσσες ανάλογα με τις κοινότητες στις οποίες ανήκει.

Η βασική κριτική στη θεωρία του Skinner προήλθε από τον Chomsky (1967) και εστίαζε στο γεγονός ότι πολύ συχνά τα μικρά παιδιά αρθρώνουν προτάσεις τις οποίες δεν έχουν συναντήσει ποτέ ξανά και έτσι οι προτάσεις αυτές δεν μπορεί να είναι αποτέλεσμα μίμησης και ενίσχυσης. Η υπόθεση του Skinner δεν προσφέρει κατά τον Chomsky επαρκή εξήγηση για τις περιπτώσεις εκείνες που ένα παιδί με πολύ μικρό ρεπερτόριο λέξεων μπορεί να αρθρώσει ολοκληρωμένες προτάσεις που δεν έχει ακούσει ποτέ ξανά. Η γλώσσα με την οποία ένα παιδί έρχεται σε επαφή στο περιβάλλον του περιέχει λάθη, ελλειπτικές προτάσεις και γλωσσικά ολισθήματα και

¹⁴ Tomasello, M. (2003). Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press.

επομένως δεν παρέχει όλες τις απαιτούμενες πληροφορίες για το παιδί. Επιπλέον, στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά δε λαμβάνουν συστηματική γλωσσική καθοδήγηση και διόρθωση- σε επίπεδο σύνταξης και γραμματικής τουλάχιστον- από τους γονείς και καθίσταται αδύνατο να εξηγηθεί πώς τα παιδιά παράγουν γραμματικά και συντακτικά ορθές προτάσεις ακόμη και σε προσχολικό επίπεδο¹⁵. Η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα δίνεται από τον Chomsky με τη θεωρία του Μηχανισμού Κατάκτησης της Γλώσσας (Language Acquisition Device - LAD) ο οποίος είναι εγγενής. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία κάθε παιδί είναι βιολογικά προγραμματισμένο να μάθε μια γλώσσα την οποία αναπτύσσει με τον ίδιο τρόπο που αναπτύσσονται και άλλες βιολογικές διαδικασίες χωρίς ποτέ να διδαχτούν. Τα παιδιά, δηλαδή, γεννιούνται με μια έμφυτη ικανότητα να ανακαλύπτουν και να εφαρμόζουν μόνα τους κανόνες ενός γλωσσικού συστήματος.

Ο Μηχανισμός Κατάκτησης της Γλώσσας περιλαμβάνει καθολικές γλωσσικές αρχές κοινές για όλες τις γλώσσες οι οποίες αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία κάθε παιδί χτίζει τη δική του γλώσσα. Αργότερα ο Μηχανισμός Γλωσσικής Κατάκτησης αντικαταστάθηκε από τον όρο Καθολική Γραμματική (Universal Grammar – UG) η οποία περιέχει ένα σύνολο αρχών κοινών για όλες τις γλώσσες και με το οποίο τα παιδιά είναι εξοπλισμένα εκ γενετής και, επομένως, αυτό που πρέπει να μάθουν είναι η εφαρμογή των αρχών αυτών στη δική τους γλώσσα. Η ιδέα της ύπαρξης μιας Καθολικής Γραμματικής απορρέει από το γεγονός, ότι η γλώσσα είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο σύστημα και οι αρχές του μπηχεύβιορισμού δεν επαρκούν για την κατάκτησή της, δεδομένου μάλιστα και του περιορισμένου χρονικού διαστήματος και της απουσίας συστηματικής διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία¹⁶¹⁷.

Μια τρίτη θεωρία αποδίδει τη γλώσσα στην ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών οι οποίες είναι απαραίτητες σε κάθε διαδικασία μάθησης επομένως και στη γλωσσική κατάκτηση. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η γλωσσική κατάκτηση δεν είναι αποτέλεσμα μίμησης όπως προτείνουν οι συμπεριφοριστικές θεωρίες αλλά ούτε βασίζεται και στην ύπαρξη εσωτερικών μηχανισμών αποκλειστικά προορισμένων για

¹⁵ Lightbown, P., Spada, N. (2001). How Languages are learned. United Kingdom, Oxford University Press.

¹⁶ Lightbown, P., Spada, N. (2001). How Languages are learned. United Kingdom, Oxford University Press.

¹⁷ Κατή, Δ. (1989). Γλωσσική ανάπτυξη. Σε Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια (1134- 1137) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

αυτό το σκοπό. Η γλωσσική κατάκτηση είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μοναδικά χαρακτηριστικά του παιδιού και στο περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει. Η συγκεκριμένη θεωρία υπογραμμίζει το ρόλο του περιβάλλοντος εστιάζοντας στη χρήση από τους ενήλικες μιας μορφής της γλώσσας η οποία είναι προσαρμοσμένη ώστε να είναι κατανοητή από το παιδί. Η θεωρία αυτή βασίζεται στη θεωρία του Piaget για τον οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται για να αναπαραστήσει τη γνώση που αποκτούν τα παιδιά μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον¹⁸. Μια όψη της αλληλεπιδραστικής θεωρίας είναι η κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky η οποία υποστηρίζει πως η γλωσσική κατάκτηση οφείλεται αποκλειστικά στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Ο Vygotsky εισήγαγε στην επιστήμη της μελέτης των διαδικασιών μάθησης την σημασία των κοινωνικό-πολιτισμικών στοιχείων που εκφράζονται μέσω της γλώσσας. Η γλώσσα στη θεωρία του είναι σημαντικότερο εργαλείο μάθησης καθώς μέσω αυτής το παιδί οικοδομεί την σκέψη του και την ταυτότητά του. Επιπλέον, μέσω της γλώσσας, μεταβιβάζονται αναπαραστάσεις κοινωνικών δομών και κοινωνικά καθορισμένα νοήματα και, έτσι, η γλώσσα καθίσταται το σημαντικότερο μέσω αναπαράστασης του κόσμου στη νόηση. Καθότι πρόκειται για κοινωνικά καθορισμένο κώδικα είναι φανερός σε αυτή την προσέγγιση και οι κοινωνικός καθορισμός της γνώσης¹⁹.

2.2. Κατάκτηση περισσότερων από μια γλώσσες

Οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα κάτω από πολλές διαφορετικές συνθήκες. Ο όρος κατάκτηση δεύτερης γλώσσας, ή κατάκτηση L2 αναφέρεται γενικά στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας από κάποιον ενήλικα ή παιδί μετά την κατάκτηση μιας πρώτης γλώσσας. Η διπλόγλωσση κατάκτηση γλώσσας αναφέρεται στην σχεδόν ταυτόχρονη κατάκτηση δύο γλωσσών, η οποία ξεκινάει από την βρεφική ηλικία (ή πριν από τη ηλικία των 3 ετών).

Σχεδόν οι μισοί άνθρωποι στον κόσμο είναι φυσικοί ομιλητές περισσότερων της μίας γλωσσών. Αυτό σημαίνει ότι ως παιδιά εκτεθήκαν τακτικά και συνεχώς σε περισσότερες από μια γλώσσες.

Η διπλόγλωσσία υπήρξε ανέκαθεν ένα ενδιαφέρον ζήτημα συζήτησης προβληματισμού και έρευνας. Στο μεγαλύτερο μέρος τους οι έρευνες που γινόταν

¹⁸Lightbown, P., Spada, N. (2001). How Languages are learned.

¹⁹ Σολομωνίδου, Χ.(2006): Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική μεθοδολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Μεταίχμιο

παλαιότερα για την διπλογλωσσία επικεντρωνόταν στο ότι τα διπλόγλωσσα παιδιά ορισμένες φορές «ανακατεύουν» τις δύο γλώσσες στις ίδιες προτάσεις.

Στις πρώτες μελέτες για την διπλογλωσσία αυτή η ανάμειξη αντιμετωπιζόταν αρνητικά. Θεωρούταν ένδειξη ότι το παιδί βρισκόταν σε σύγχυση ή δυσκολευόταν με τις δύο γλώσσες. Ωστόσο είναι πλέον σαφές ότι η έως ένα βαθμό ανάμειξη των γλωσσών αποτελεί φυσιολογικό μέρος της πρώιμης διαδικασίας διπλόγλωσσης γλωσσικής κατάκτησης, και όχι απαραίτητα ένδειξη κάποιου γλωσσικού προβλήματος.

2.2.1. Θεωρίες για την διπλόγλωσση ανάπτυξη

Τα ανάμεικτα εκφωνήματα προκαλούν ενδιαφέροντα ερωτήματα για τις γραμματικές των διπλόγλωσσων παιδιών. Το διπλόγλωσσο παιδί ξεκινάει με μια μόνο γραμματική η οποία εν τέλει διαφοροποιείται, ή δομεί μία ξεχωριστή γραμματική για κάθε γλώσσα από την αρχή; Σύμφωνα με την υπόθεση του μοναδιαίου συστήματος, το παιδί αρχικά δομεί μόνο ένα λεξικό και μία γραμματική.

Ωστόσο μία προσεκτική εξέταση των λεξιλογίων των διπλόγλωσσων παιδιών αποκαλύπτει ότι, αν και μπορεί να μη διαθέτουν ακριβώς τις ίδιες λέξεις στις δύο γλώσσες, υπάρχει αρκετή επικάλυψη ώστε η άποψη περί ενός λεξικού να είναι αβάσιμη. Επίσης τα διπλόγλωσσα παιδιά έχουν αρχικά μικρότερα λεξιλόγια σε καθεμία από τις γλώσσες τους απ' ό,τι ένα μονόγλωσσο παιδί στη γλώσσα του. Έτσι το διπλόγλωσσο παιδί ενδέχεται να έχει περισσότερα λεξικά κενά τους απ' ό,τι το μονόγλωσσο παιδί σε ένα συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης, και αυτά τα κενά μπορεί να είναι διαφορετικά για κάθε γλώσσα.

Σύμφωνα με την υπόθεση των διακριτών συστημάτων, το διπλόγλωσσο παιδί δημιουργεί ένα λεξικό και μία γραμματική ξεχωριστά για κάθε γλώσσα. Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι, όπου αποκλίνουν οι δύο γλώσσες, τα παιδιά μαθαίνουν τους διαφορετικούς κανόνες της καθεμιάς, επίσης δείχνουν να χρησιμοποιούν τη σειρά των όρων που είναι κατάλληλη για κάθε γλώσσα, καθώς και τα σωστά μορφήματα συμφωνίας για κάθε γλώσσα. Άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά δημιουργούν δύο διακριτά σύνολα φωνημάτων και φωνολογικών κανόνων για τις γλώσσες τους.

Η υπόθεση των διακριτών συστημάτων ενισχύεται από μελέτες οι οποίες δείχνουν ότι η ανάμειξη των γλωσσών από τα διπλόγλωσσα παιδιά δεν οφείλεται στην σύγχυση, αλλά στην ταυτόχρονη λειτουργία δύο γραμματικών.

Ύστερα από αυτό δημιουργείται το ερώτημα, πως δικαιολογούνται τα ανάμεικτα εκφωνήματα των παιδιών από την στιγμή που υπάρχουν δύο γραμματικές και δύο λεξικά; Έχουν προταθεί αρκετές εξηγήσεις. Μία άποψη υποστηρίζει ότι τα παιδιά παράγουν ανάμεικτα εκφωνήματα διότι έχουν λεξικά κενά. Μια άλλη πιθανότητα είναι η ανάμειξη στην παιδική γλώσσα να μοιάζει με την ειδική γλωσσική χρήση πολλών διπλόγλωσσων ενηλίκων που ονομάζεται εναλλαγή κώδικα – σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιπτώσεις οι διπλόγλωσσοι ενήλικες μπορούν να εναλλάσσουν τις δύο γλώσσες στην ίδια πρόταση. Αυτό συμβαίνει μόνο όταν μιλούν σε άλλους διπλόγλωσσους ομιλητές. Την άποψη ότι τα ανάμεικτα εκφωνήματα των διπλόγλωσσων παιδιών είναι μια μορφή εναλλαγής κώδικα ενισχύεται από μελέτες που δείχνουν ότι διπλόγλωσσα παιδιά ηλικίας 2 χρονών κάνουν επιλογές κατάλληλες με το περιεχόμενο: Εάν απευθύνονται σε μονόγλωσσους χρησιμοποιούν μία γλώσσα, ενώ όταν μιλούν με διπλόγλωσσους αναμειγνύουν τις δύο γλώσσες.

Δύο μονόγλωσσοι με ένα κεφάλι

Μέτα από μελέτη μεγάλου αριθμού διπλόγλωσσων παιδιών έχουν συγκεντρωθεί στοιχεία τα οποία δείχνουν να υποστηρίζουν τη άποψη ότι τα παιδιά δομούν πολλαπλές γραμματικές από την αρχή. Επιπλέον φαίνεται ότι τα διπλόγλωσσα παιδιά αναπτύσσουν τις γραμματικές τους με το ίδιο τρόπο που το κάνουν και τα μονόγλωσσα παιδιά. Περνάνε από το στάδιο του βαβίσματος, από το ολοφραστικό στάδιο, από το τηλεγραφικό στάδιο κ.ο.κ. Κατά την διάρκεια του τηλεγραφικού σταδίου επιδεικνύουν τα ίδια χαρακτηριστικά σε καθεμιά από τις γλώσσες τους, όπως και τα μονόγλωσσα παιδιά. Αυτά τα ευρήματα έχουν οδηγήσει ορισμένους ερευνητές να ισχυριστούν ότι το διπλόγλωσσο παιδί είναι σαν «δύο μονόγλωσσα στο ίδιο κεφάλι»²⁰.

²⁰Fromkin, V., Rodman R., Hyams N. (2003), επιμέλεια Ευδόπουλου Γ. (2011), Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας, Αθήνα, Πατάκη

2.3. Διαδικασίες κατάκτησης της γλώσσας

Έχει αποδειχθεί επιστημονικά ότι κατά την κατάκτηση τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης γλώσσας ένα περιβάλλον πλούσιο γλωσσικά με ποικίλα ερεθίσματα υποστηρίζει και ενδυναμώνει τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Η γλώσσα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το νοητικό δυναμικό, τις αντιλήψεις, τη μνήμη, την προσοχή, την κατανόηση και τη σκέψη²¹.

Παρά την ύπαρξη πολλών διαφορών στις επικοινωνιακές καταστάσεις σε κάθε οικογένεια παγκοσμίως τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα του με τον ίδιο ρυθμό. Τα παιδιά είναι ικανά να συναλλάσσονται με άλλους ανθρώπους, αλλά ο τρόπος και η έκθεσή τους προς την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας διαφοροποιούνται.

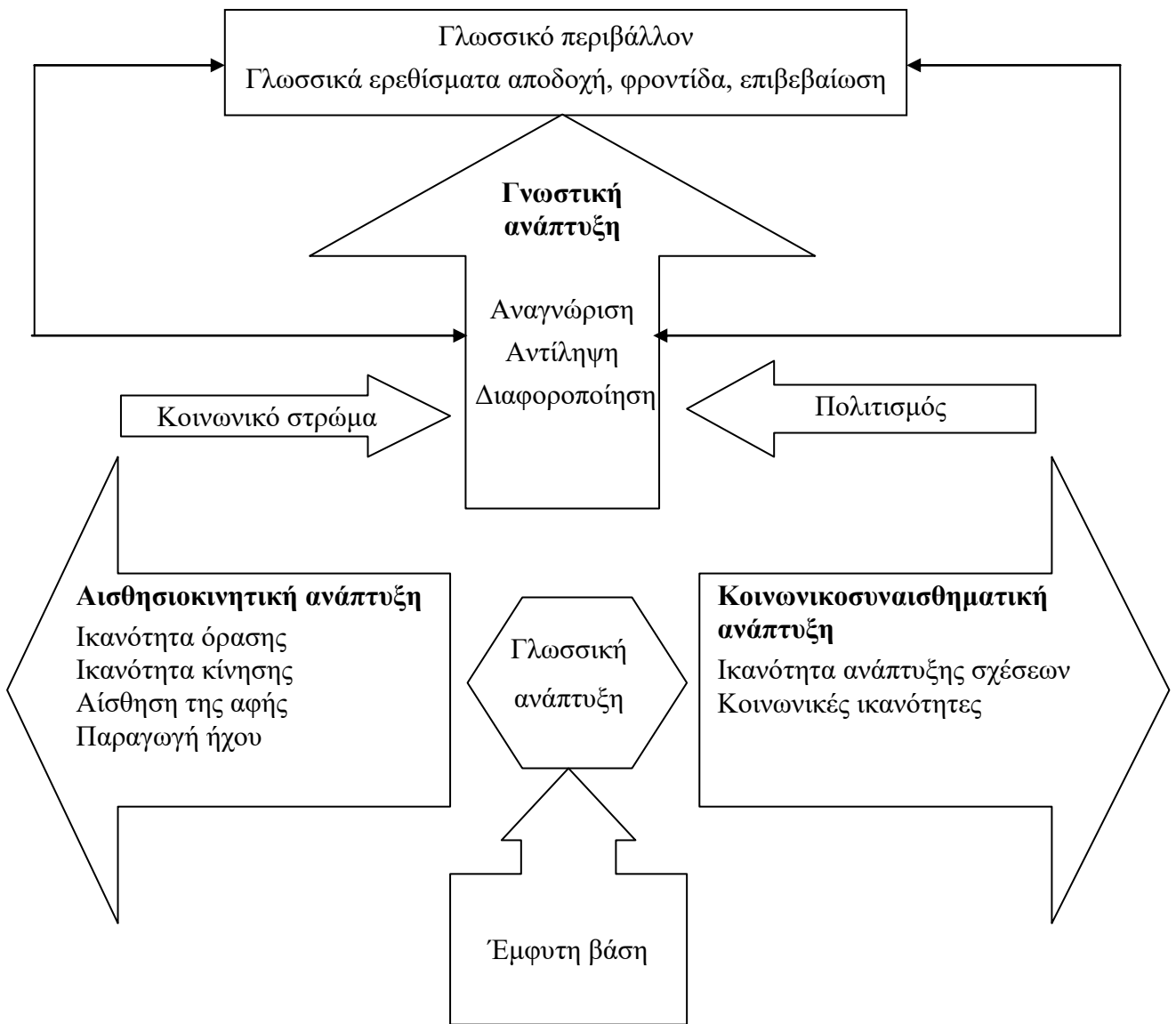
Η κατάκτηση της γλώσσας εκ μέρους των πολύ μικρών παιδιών, για τα οποία είναι γεγονός ότι δεν διδάσκονται τη γλώσσα επισήμως, είναι μέρος της συλλογικής τους ανάπτυξης τόσο σε φυσικό όσο και σε κοινωνικό-γνωστικό. Υπάρχει μεγάλη συνάφεια στο γεγονός ότι τα παιδιά δεν κατακτούν μια γλώσσα εάν δεν εκτεθούν σε αυτήν πριν από την ηλικία των 6-7 ετών. Επιπλέον, τα παιδιά μεταξύ 2 και 6 ετών κατακτούν τη γλώσσα πολύ γρήγορα, ενώ μετά τα 6 γίνονται ικανοί χρήστες της γλώσσας. Επίσης, τα παιδιά στη σχολική ηλικία έχουν μια εκπληκτική γλωσσική ικανότητα χωρίς να καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια^{22 23}.

Καθοριστικό για την διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας και των συνακόλουθων διαδικασιών της μάθησης εμφανίζεται το επίπεδο των ικανοτήτων ή και δεξιοτήτων ενός παιδιού κατά την αισθησιοκινητική του ανάπτυξη (η ικανότητα όρασης και ακοής, η ικανότητα κίνησης, η αίσθηση της αφής, η παραγωγή ήχου), κατά τη νοητική του ανάπτυξη (η ικανότητα μνήμης, η ικανότητα αναγνώρισης, αντίληψης, διάκρισης, διαφοροποίησης ή κατηγοριοποίησης) και κατά την κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη (η ικανότητα να δημιουργεί σχέσεις με άλλους ή η ικανότητα να εμπιστεύεται άλλους ανθρώπους). Το ακόλουθο σχεδιάγραμμα 2.1 εξηγεί αναλυτικά τις διαδικασίες κατάκτησης της γλώσσας.

²¹Lindfors, J. W. (1991). Children's language and learning (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

²²Cole, M., & Cole, S. (1993). The development of children. New York: Scientific American Books.

²³McLaughlin, B. (1984) Second Language acquisition in Childhood. Volume 1: preschool children. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum



Σχεδιάγραμμα 2.1: Γλωσσική ανάπτυξη (Γιαννέλη, Π. 2011)

Υπάρχουν δύο σημαντικές προϋποθέσεις για την εκκίνηση της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού και αυτές είναι πρώτον όταν η κατάκτηση των περισσότερων από τις παραπάνω θεμελιώδεις ικανότητες έχει ήδη ξεκινήσει και συνεχίζεται κανονικά, και δεύτερον όταν αυτές οι διαδικασίες ανάπτυξης σχετίζονται μεταξύ τους («αισθησιοκινητική ενσωμάτωση»)²⁴.

²⁴Γιαννέλη, Π. (2011), Διδακτορική διατριβή: Σύγκριση γλωσσικού προφίλ ελληνόφωνου και αλλοδαπού νηπίου (5-6 ετών), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σελ. 55-60

3. Διαταραχές του λόγου

3.1.Εισαγωγή στις διαταραχές του λόγου και της επικοινωνίας στην παιδική ηλικία

Για να εξετάσουμε την ανάπτυξη του λόγου επιβάλλεται μια λεπτομερή ανάλυση των βιολογικών, συναισθηματικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και της αλληλεπίδραση τους. Δυστυχώς η μελέτη των διαταραχών του λόγου συνήθως επικεντρώνεται στις βιολογικές ή οργανικές παραμέτρους των διαταραχών αυτών. Ωστόσο για να αποκτήσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας και τους συναισθηματικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που προκαλούν κάθε διαταραχή και τη συμπτωματολογία της.

Είναι γεγονός ότι η ανάπτυξη του λόγου έχει προϋπόθεση τη λειτουργία βιολογικών μηχανισμών όπως είναι οι γνωστικές, νευροαναπτυξιακές, στοματοκινητικές και φωνητικές λειτουργίες, οι οποίες πρέπει απαραίτητα να είναι καλά ανεπτυγμένες και συντονισμένες για την αποτελεσματική εκφορά και κατανόηση του προφορικού λόγου. Οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου είναι σημαντικές, διότι καθιστούν το άτομο ικανό να επικοινωνήσει επιτυχώς με το περιβάλλον του.

Κατά την τυπική ανάπτυξη του λόγου στα παιδιά, τα παραπάνω θεωρούνται δεδομένα. Ενώ η τυπική ανάπτυξη ακολουθεί μια συγκεκριμένη πορεία, υπάρχουν φυσιολογικές παραλλαγές που μπορεί να σχετίζονται με το περιβάλλον όπου μεγαλώνει το παιδί, τη γλώσσα ή τις γλώσσες που καλείται να αποκτήσει, την ιδιοσυγκρασία του, καθώς βέβαια και γενετικούς παράγοντες. Εν τούτοις, τα περισσότερα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα του περιβάλλοντός τους χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια από το περιβάλλον και δίχως κάποια εκπαίδευση, παρά την ποιοτική και ποσοτική ποικιλία που χαρακτηρίζει τα γλωσσικά τους ακούσματα. Σε ορισμένα παιδιά, όμως, αυτή η φυσιολογική διαδικασία διαταράσσεται. Η απόκτηση του λόγου παρουσιάζει δυσκολίες και το παιδί δεν είναι σε θέση να αναπτύξει τις γλωσσικές του δεξιότητες. Έτσι λοιπόν, παρά το βιολογικό υπόβαθρο μιας διαταραχής του λόγου και της επικοινωνίας, οι συναισθηματικοί και κοινωνικοί παράγοντες την επιβαρύνουν ουσιαστικά.

3.2.Ορισμός των διαταραχών του λόγου

Η Αμερικανική Ένωση για τις Διαταραχές Λόγου και Ακοής (ASHA) δίνει τον εξής ορισμό για τη διαταραχή του λόγου: «Η γλωσσική διαταραχή συνίσταται στην παρεκκλίνουσα απόκτηση, κατανόηση ή έκφραση του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Η διαταραχή μπορεί να έχει να κάνει με ανεπάρκεια σε ένα, σε μερικά ή σε όλα τα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος όπως φωνολογία, μορφολογία, συντακτικό, σημασιολογία ή πραγματολογία. Τα άτομα με διαταραχή λόγου συχνά παρουσιάζουν δυσχέρειες στην επεξεργασία των προτάσεων ή στην κατηγοριοποίηση και αποθήκευση των πληροφοριών για την κατάλληλη ανάκλησή τους από τη μακροπρόθεσμη ή τη βραχυπρόθεσμη μνήμη»²⁵.

Οι διάφοροι ορισμοί αντανακλούν τις ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες όμως δεν είναι αναγκαστικό να αναιρούν η μία την άλλη. Αντίθετα, μπορεί να είναι αλληλοσυμπληρούμενες, προσθέτοντας η κάθε μία πληροφορίες για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση της εκάστοτε διαταραχής του λόγου. Η ψυχολογική προσέγγιση δίνει πληροφορίες για τη διαδικασία της ανάπτυξης του λόγου, η γλωσσολογική προσέγγιση δίνει πληροφορίες για τους γλωσσικούς τομείς, η σημασιολογική προσέγγιση έχει μια γνωσιακή θεώρηση των διαταραχών και η πραγματολογική προσεγγίζει τις κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις της διαταραχής²⁶.

Η σφαιρική αντιμετώπιση των διαταραχών απαιτεί την λεπτομερή αξιολόγηση και ενασχόληση με όλων αυτών των παραμέτρων. Αυτό από πλευρά του θα εγγυούταν την διεπιστημονική αντιμετώπιση στην πράξη.

3.3.Ταξινόμηση των διαταραχών του λόγου και της επικοινωνίας

Η μελέτη και η αντιμετώπιση των διαταραχών του λόγου και της επικοινωνίας επιβάλλεται να γίνεται με την συνεργασία ειδικών διάφορων ειδικοτήτων δηλαδή απαιτείται μια διεπιστημονική προσέγγιση. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει να βρεθεί ένα κοινά αποδεκτό ταξινομικό σύστημα που να αντιπροσωπεύει τις ανάγκες όλων των ειδικών και ταυτόχρονα να τους επιτρέπει να λειτουργήσουν από κοινού για την καλύτερη αντιμετώπιση του ασθενούς και της οικογένειάς του. Δυστυχώς οι

²⁵ ASHA Committee on Language, Speech and Hearing Services in the Schools. (1980). Definitions for communicative disorders and differences. ASHA 22: 317-318

²⁶ Βλασσοπούλου, Μ. (2008), «Διαταραχές του λόγου και της επικοινωνίας στην παιδική ηλικία: Ταξινόμηση και συμπτώματα» στο Συζητήσεις για το λόγο στο Αιγινήτειο, Αθήνα, σελ. 131-143

προσπάθειες των τελευταίων πενήντα χρονών έχουν αποδεχτεί άκαρπες και δεν έχουν οδηγήσει σε ένα κοινά αποδεκτό σύστημα ταξινόμηση των διαταραχών.

Η προσπάθεια ταξινόμησης των διαταραχών του λόγου και της επικοινωνίας έχει βασιστεί σε δύο μοντέλα, που είναι τα εξής:

- Το αιτιολογικό μοντέλο, το οποίο επικεντρώνεται στην αιτιολογία της διαταραχής και βασίζεται σε μια παραδοσιακή ιατρική θεώρηση των διαταραχών.
- Το περιγραφικό-αναπτυξιακό μοντέλο, το οποίο περιγράφει τις διαταραχές λαμβάνοντας υπ' όψιν τη φυσιολογική ή τυπική ανάπτυξη.

3.3.1. Αιτιολογικά συστήματα ταξινόμησης

Σύμφωνα με μία από τις πρώτες αιτιολογικές ταξινομήσεις, οι διαταραχές του λόγου μπορεί να οφείλονται στις εξής παθολογικές οντότητες:

1. τη νοητική υστέρηση
2. τη βαρηκοΐα και σε άλλες διαταραχές ακοής
3. τις συναισθηματικές διαταραχές και στον αυτισμό
4. την παιδική αφασία και σε διαταραχές με νευρολογικό υπόβαθρο
5. την κοινωνική και πολιτισμική αποστέρηση

Αργότερα, το 1984, οι McCormick και Schiefelbusch διαχώρισαν τις διαταραχές λόγου επίσης σε πέντε αιτιολογικές κατηγορίες:

1. Διαταραχές λόγου σχετιζόμενες με κινητικά προβλήματα (εγκεφαλική παράλυση, πολλαπλές αναπηρίες)
2. Διαταραχές λόγου σχετιζόμενες με αισθητηριακές διαταραχές (βαρηκοΐα, κώφωση, διαταραχές στην όραση)
3. Διαταραχές λόγου σχετιζόμενες με βλάβες στο κεντρικό νευρικό σύστημα (αναπτυξιακή αφασία, διαταραχές στη μάθηση)
4. Διαταραχές λόγου σχετιζόμενες με κοινωνικές-συναισθηματικές διαταραχές (σχιζοφρένεια, ψύχωση, εκλεκτική αλαλία)
5. Διαταραχές λόγου σχετιζόμενες με γνωσιακές δυσλειτουργίες (νοητική υστέρηση)

Είναι προφανές ότι οι αιτιολογικές ταξινομήσεις δεν είναι επαρκείς για να περιγράψουν τη μεγάλη ποικιλία των διαταραχών του λόγου και της επικοινωνίας,

και συνεισφέρουν ελάχιστα στην καλύτερη κατανόησή τους. Αυτές οι ταξινομήσεις παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις όσον αφορά στη θεωρητική προσέγγιση των διαταραχών του λόγου. Η επιστημονική γνώση και αντίληψη των αιτιών των διαταραχών μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου, γεγονός το οποίο αναμφισβήτητα μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρές επιπτώσεις στην παρέμβαση και το σχεδιασμό των παροχών υπηρεσιών.

Το αιτιολογικό μοντέλο ενέχει τον κίνδυνο παραπληροφόρησης του ασθενούς ή και του θεραπευτή. Για παράδειγμα, μια διαταραχή σπανίως προέρχεται από μία μόνο αιτία, διότι στη γένεσή της συμμετέχουν πολλοί συνοδοί και επιβαρυντικοί παράγοντες, δίνοντας την εντύπωση ότι μερικά πράγματα είναι δεδομένα.

Η ιατρική αιτιολογία μιας διαταραχής είναι σημαντική, αλλά είναι μία μόνο από τις παραμέτρους που πρέπει να λάβει υπ' όψιν του ο κλινικός, διότι δεν περιγράφει το γλωσσικό σύστημα και δεν του επιτρέπει να διακρίνει τις γλωσσικές ικανότητες, ελλείψεις και ανάγκες του παιδιού. Η αξιολόγηση του παιδιού έχει νόημα μόνο εάν είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στο να διερευνήσει τις ικανότητες του παιδιού, έτσι ώστε να γίνει εξειδικευμένη συλλογή πληροφοριών που μπορούν αργότερα να χρησιμοποιηθούν για τη θεραπευτική αποκατάστασή του.

3.3.2. Περιγραφικά συστήματα ταξινόμησης

Τα περιγραφικά μοντέλα βασίζονται σε εντελώς διαφορετική οπτική των διαταραχών του λόγου. Περιγράφουν τις συγκεκριμένες ικανότητες των παιδιών σε μια σειρά από γλωσσικές παραμέτρους. Αυτή η κατηγοριοποίηση έρχεται να απαντήσει στο ερώτημα «ποια είναι τα γλωσσικά συμπτώματα του παιδιού;». Η περιγραφική μέθοδος έχει τα αναπτυξιακά δεδομένα ως αρχή ενώ συγκρίνει τις γλωσσικές ικανότητες του παιδιού με διαταραγμένο λόγο και επικοινωνία με αυτές του τυπικού πληθυσμού.

Οι Bloom και Lahey, που πρότειναν το 1978 αυτή τη μεθοδολογία, ισχυρίζονται ότι οι γλωσσικές διαταραχές εμφανίζονται στη μορφή, στο περιεχόμενο και στη χρήση του λόγου. Χωρίζουν τις διαταραχές λόγου σε πέντε κατηγορίες:

1. Διαταραχή στη μορφή, όπου οι κύριες δυσκολίες βρίσκονται στην κατανόηση και χρήση των φωνολογικών, μορφολογικών και συντακτικών κανόνων του λόγου.

2. Διαταραχές στην αντίληψη και αναπαράσταση ιδεών για τα αντικείμενα, τα γεγονότα ή τις σχέσεις ανάμεσά τους, δηλαδή στη σημασιολογική οργάνωση, που είναι και το περιεχόμενο του λόγου.

3. Διαταραχές στη χρήση του λόγου: στις πραγματολογικές δεξιότητες που αφορούν στην ικανότητα του ομιλητή να λαμβάνει υπ' όψιν του τις επικοινωνιακές ανάγκες του ακροατή, καθώς και την ικανότητα να μεταφέρει ποικιλία μηνυμάτων με την κατάλληλη μορφή για την περίπτωση και να καταλαβαίνει τις επικοινωνιακές προθέσεις των συνομιλητών του.

4. Διαταραχές που αφορούν στη μορφή, στο περιεχόμενο και στη χρήση του λόγου. Τα παιδιά στην περίπτωση αυτή έχουν προβλήματα στην επεξεργασία των πληροφοριών.

5. Τέλος, υπάρχουν παιδιά που παρουσιάζουν γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες οι οποίες είναι ακριβώς όπως αυτές παιδιών μικρότερης ηλικίας, τυπικών παιδιών. Η καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου είναι η κύρια δυσκολία αυτών των παιδιών και δεν πρόκειται για διαταραχή.

Η προσέγγιση αυτή έχει το πλεονέκτημα ότι δίνει στον κλινικό σαφείς ενδείξεις για το πώς πρέπει να σχεδιάσει μια θεραπευτική παρέμβαση, όμως δεν χρησιμοποιεί διαγνωστικές ταμπέλες και βασίζεται σε έννοιες όπως η «καθυστέρηση», έναντι της έννοιας «διαταραχή».

3.3.3. Πολυαξονικά συστήματα ταξινόμησης

Οι πιο σύγχρονες τάσεις στην ταξινόμηση προτείνουν τη συνεκτίμηση περισσότερων παραγόντων. Οι Rustin et al. (1995) επισημαίνουν ότι, για να τεθεί διάγνωση, ο ειδικός θα πρέπει να λάβει υπ' όψιν του τους εξής παράγοντες:

1. Τους οργανικούς παράγοντες, που περιλαμβάνουν ιατρικές πληροφορίες για την ακοή, την όραση του ασθενούς, την κινητικότητά του, οικογενειακούς ή κληρονομικούς παράγοντες και αναπτυξιακές πληροφορίες.

2. Τους γνωσιακούς παράγοντες σε σχέση με το νοητικό επίπεδο του ατόμου, τον λόγο του, το παιχνίδι, την προσοχή και τη συγκέντρωσή του.

3. Τους κοινωνικούς-συναισθηματικούς παράγοντες που αφορούν στην αντίληψη και στα συναισθήματα του ατόμου για το πρόβλημά του, τις σχέσεις του με

τους άλλους, τη συναισθηματική του κατάσταση, την προσωπικότητα και τις κοινωνικές του δεξιότητες.

4. Τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, που αναφέρονται στις οικογενειακές συνθήκες, στο σχολείο ή στη δουλειά του ατόμου, στην πίεση που δέχεται και στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του, καθώς και στις αντιδράσεις των άλλων προς το πρόβλημά του.

Ο καθένας από αυτούς τους τομείς συνεισφέρει σημαντικά στη διάγνωση, αξιολόγηση, θεραπευτική αντιμετώπιση, θεωρητική προσέγγιση και στη διατύπωση μιας πρόγνωσης για τον κάθε ασθενή. Το σύνολο αυτών των παραγόντων δείχνει την επιτακτική ανάγκη από μια σφαιρική αντιμετώπιση των διαταραχών η οποία να λαμβάνει υπόψη της και να εξετάζει όλους άξονες των διαταραχών.

Έπειτα από το τελευταίο «Πολυαξονικό σύστημα ταξινόμησης των διαταραχών», είναι σημαντικό να κατανοήσουμε το μεγάλο ρόλο που διαδραματίζει και το περιβάλλον του ατόμου, είτε αυτό είναι το οικογενειακό είτε το κοινωνικό. Αυτό μπορεί πολλές φορές να εξηγήσει τα προβλήματα λόγου και ομιλίας όταν απουσιάζουν οι οργανικοί, οι γνωσιακοί και οι κοινωνικο-συναισθηματικοί παράγοντες.

Πολύ πιθανών τα ενδεχόμενα προβλήματα λόγου και ομιλίας στα δίγλωσσα παιδιά με μητρική γλώσσα την βουλγάρικη να οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στους ανωτέρω παράγοντες και ιδιαίτερα στους περιβαλλοντικούς²⁷.

²⁷Βλασσοπούλου, Μ. (2008)., σ. 131-143

4. Διαταραχές ομιλίας (παραγωγή του λόγου)

4.1. Υπερτεμαχιακές διαταραχές της ομιλίας

Η ομιλία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο και το τελικό της αποτέλεσμα εξαρτάται από:

α) ψυχο-γλωσσικούς παράγοντες, όπως είναι η κωδικοποίηση, η ερμηνεία και η αποκωδικοποίηση των φωνημάτων της στον ρέοντα λόγο, και

β) κινητικούς παράγοντες που σχετίζονται με τον προγραμματισμό και την επιτέλεση των κινητικών σχημάτων της ομιλίας. Η κινητική επιτέλεση της ομιλίας πραγματοποιείται με τη συγχρονισμένη λειτουργία των τριών συστημάτων της: του αναπνευστικού, του φωνητικού και του αρθρωτικού (άνω αρθρωτικό σύστημα).

Επομένως, οι διαταραχές της ομιλίας μπορεί να έχουν εστία είτε το σύστημα της φωνολογικής αναπαράστασης στον εγκέφαλο είτε ένα ή περισσότερα από τα κινητικά συστήματά της. Οι δυσχέρειες που αφορούν στην τεμαχιακή της δομή είναι τα προβλήματα άρθρωσης και φωνολογίας, ενώ οι δυσχέρειες που αφορούν στην υπερτεμαχιακή δομή είναι τα προβλήματα φώνησης, αντήχησης και ροής της. Τα προβλήματα άρθρωσης συνδέονται με αποκλίσεις στην οργάνωση και στην παραγωγή των τεμαχίων της ομιλίας.

4.1.1. Διαταραχές φώνησης

Οι διαταραχές φώνησης αναφέρονται σε αποκλίσεις της φωνητικής λειτουργίας κατά την ομιλία, οι οποίες μπορεί να προκληθούν από οργανικές και μη οργανικές βλάβες, καθώς επίσης από κακή φωνητική υγιεινή, δηλαδή από τυχόν κατάχρηση και επιβλαβείς συνήθειες που επιβαρύνουν αρνητικά τη φωνητική λειτουργία. Η φωνή ενός παιδιού μπορεί να χαρακτηριστεί βραχνή, αχνή, πεπιεσμένη ανάλογα με την εκάστοτε διαταραχή φώνησης. Συχνή περίπτωση είναι η εμφάνιση φωνητικού βράγχους στα παιδιά που οφείλεται σε σχηματισμό οζιδίων στις φωνητικές χορδές και προκαλείται από την υπερλειτουργία της φωνής.

4.1.2. Διαταραχές αντήχησης

Οι διαταραχές αντήχησης αναφέρονται σε αλλοιώσεις που μπορεί να προκληθούν στον συντονισμό των ήχων της ομιλίας στην στοματο-ρινο-φαρυγγική κοιλότητα. Οι αλλοιώσεις στην αντήχηση μπορεί να προκληθούν από αλλοιώσεις

στην περιοχή του λάρυγγα ή από αλλαγές στη ροή του αέρα, οι οποίες καθορίζονται από τις θέσεις των αρθρωτών της στοματικής κοιλότητας. Υπάρχουν τρία είδη διαταραχών αντήχησης: α) η ρινολαλία, δηλαδή η υπερβολική χρήση της ρινικής κοιλότητας για την παραγωγή στοματικών και έρρινων φθόγγων της γλώσσας, β) η υπο-ρινολαλία, δηλαδή η υπερβάλλουσα χρήση της στοματικής κοιλότητας για την παραγωγή στοματικών και έρρινων φθόγγων της γλώσσας, γ) η μικτή ρινολαλία, που αφορά στη μικτή χρήση των δύο κοιλοτήτων (στοματικής και ρινικής) για την παραγωγή των φθόγγων της γλώσσας.²⁸²⁹

4.1.3. Διαταραχές ροής της ομιλίας

Οι διαταραχές ροής της ομιλίας παρεμποδίζουν ή ανακόπτουν την ευχερή και ανεμπόδιστη ροή της και χαρακτηρίζονται από αδυναμίες στον έλεγχο του χρονισμού της, με αποτέλεσμα να αλλοιώνονται οι παύσεις, ο ρυθμός, ο επιτονισμός και η ταχύτητα της ομιλίας. Οι πιο συχνές περιπτώσεις είναι ο αναπτυξιακός τραυλισμός και η ταχυλαλία. Η ταχυλαλία αναφέρεται στην αφύσικα γοργή ρέουσα ομιλία και παρατηρείται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, ο τραυλισμός είναι μια διαταραχή στον ρυθμό της ομιλίας κατά την οποία το άτομο γνωρίζει ακριβώς τι θέλει να πει, αλλά εκείνη τη στιγμή δεν είναι σε θέση να το πει εξαιτίας μιας ακούσιας επαναληπτικής επιμήκυνσης ή παύσεων ενός φθόγγου. Σύμφωνα με τον ίδιο ορισμό, ο αναπτυξιακός τραυλισμός χαρακτηρίζεται από πρωτογενή συμπτώματα όπως οι επαναλήψεις φωνημάτων, λέξεων και φράσεων, επιμηκύνσεις φωνημάτων, απότομες εμπλοκές του αέρα και παύσεις φώνησης. Τα δευτερογενή συμπτώματα είναι διάφορες κινήσεις των μελών του σώματος, άκρων ή κεφαλής³⁰

²⁸ Εξαρχάκος, Γ. (2001). Φυσιοπαθολογία της φωνής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

²⁹ Wilson, K. (1987). Voice problems of children (3rd ed.). Baltimore, MD: Williams & Wilkins

³⁰ World Health Organization

4.2. Διαταραχές φωνολογίας και άρθρωσης

4.2.1. Τεμαχιακές αποκλίσεις της ομιλίας

Οι τεμαχιακές αποκλίσεις αφορούν στην εκφορά των φωνημάτων και οφείλονται είτε σε δυσκολίες της άρθρωσης είτε σε αστοχίες στη φωνηματική ακολουθία των λέξεων. Η ορθή άρθρωση παρεμποδίζεται από αδυναμίες στον σχηματισμό και στον συγχρονισμό των αρθρωτικών κινήσεων. Τα λάθη στη φωνηματική ακολουθία των λέξεων μπορεί να απορρέουν από δυσκολίες στην άρθρωση συγκεκριμένων φθόγγων, μπορεί επίσης να οφείλονται σε ένα ιδιαίτερο σύστημα «φωνοτακτικών» κανόνων που αναπτύσσει το παιδί στην προσπάθειά του να προσεγγίσει διάφορες λέξεις.

Σύμφωνα με τους Templin και Darley, οι τεμαχιακές αποκλίσεις που αφορούν αποκλειστικά στην άρθρωση φθόγγων ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες (1969)³¹:

- Παραλείψεις συμφώνων ή φωνηέντων
- Αντικαταστάσεις συμφώνων ή φωνηέντων
- Αλλοιώσεις συμφώνων ή φωνηέντων

Συχνά οι αντικαταστάσεις γίνονται μεταξύ συμφώνων που έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά (π.χ. το /p/ και το /f/ έχουν παρόμοιο τόπο άρθρωσης). Οι παραλείψεις συμφώνων γίνονται συνήθως σε απλές συλλαβές ΣΦ (σύμφωνοφωνήεν). Οι αλλοιώσεις μπορεί να οφείλονται σε ανατομικές ανωμαλίες της στοματο-ρινο-φαρυγγικής κοιλότητας ή να εμφανίζονται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας που έχουν παρακολουθήσει αγωγή λόγου ως τελευταία ένδειξη της απερχόμενης διαταραχής.

4.2.2. Η επίδραση των υπερτεμαχιακών αποκλίσεων στις διαταραχές φωνολογίας και άρθρωσης

Οι αποκλίσεις των υπερτεμαχιακών στοιχείων της ομιλίας όπως η φωνή, η ηχηρότητα, η προσωδία και η ευχέρεια λόγου είναι δυνατόν να επιτείνουν την αλλοιωμένη προφορά των φωνημάτων και τη μείωση της καταληπτότητας του λόγου. Αποκλίσεις στην προσωδία, στη δομή των παύσεων και στον επιτονισμό είναι συχνά παρούσες σε παιδιά με φωνολογικές διαταραχές. Επιπλέον, είναι συχνό φαινόμενο να

³¹Templin, M. & Darley, F. L. (1969). The Templin-Darley Tests of Articulation (2nd ed.). IowaCity: UniversityofIowa.

επηρεάζονται οι κατηγορίες των συμφώνων που διαφοροποιούνται από άλλα ως προς την ύπαρξη ή μη της φώνησης (άηχα – ηχηρά ζεύγη)³².

5. Το φαινόμενο της διγλωσσίας

Η διγλωσσία οπός προέρχεται και από την ίδια λέξη είναι ένα φαινόμενο το οποίο εμφανίζεται όταν δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή. Σε αυτό συμβάλλουν πολιτικοί, κοινωνικοί, μορφωτικοί, πολιτιστικοί και θρησκευτικοί παράγοντες.

Στις αρχές του εικοστού αιώνα επικρατούσε η άποψη ότι η διγλωσσία επιδρά αρνητικά στον άνθρωπο. Συγκεκριμένα, ο Dahlem υποστήριζε το 1935 ότι διγλωσσία είναι «η γλωσσική κατάκτηση κατά την οποία δύο γλώσσες είναι ισότιμα εκφραστικά μέσα, ανόργανα, και η οποία έρχεται σε αντίθεση με την ανθρώπινη φύση, διαταράσσοντας ολικά την ανθρώπινη ψυχή». Ωστόσο στην εποχή μας η διγλωσσία αποτελεί πραγματικότητα και η παραπάνω άποψη έχει πάψει να καθορίζει τη κοινή γνώμη. Τα δίγλωσσα άτομα δεν λειτουργούν ως μονόγλωσσα σε δύο γλώσσες, αλλά χαράζουν τον δικό τους γλωσσικό χώρο, ο οποίος δεν απαρτίζεται από ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα, αλλά συνιστά ένα συνεχές, που συγκροτείται από ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, και το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό³³.

5.1. Κοινωνική Διγλωσσία

Για πρώτη φορά ο Ferguson (1959) χρησιμοποίησε τον όρος διγλωσσία (diglossia) για την περιγραφή της συνύπαρξης και της χρήσης δύο μορφών της ίδιας γλώσσας μέσα στην ίδια γλωσσική κοινότητα. Γίνεται λόγος για μία γλωσσική ποικιλία υψηλού και μία χαμηλού κύρους οι οποίες χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις από τους ομιλητές. Η ποικιλία υψηλού κύρους (High variety) χρησιμοποιείται στα επίσημα γραπτά κείμενα και στους θεσμούς κύρους ενώ η ανεπίσημη χαμηλού κύρους ποικιλία (Low variety) χρησιμοποιείται σε ανεπίσημες επικοινωνιακές περιστάσεις της καθημερινότητας^{34,35}.

³²Οκαλίδου, Α. (2008), «Ομιλία ανάπτυξη και διαταραχές τεμαχιακής δομής» στο Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές, Αθήνα, Τόπος

³³ Brutt-Griffler, J., & M., Varghese (2004). "Introduction". Special Issue (Re)writing Bilingualism and the Bilingual Educator's Knowledge Base. In International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 7,2,3, σ.94

³⁴Σκούρτου, Ε. (2011). Η Διγλωσσία στο Σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σ.67

Μερικά από τα παραδείγματα που χρησιμοποίησε ο Ferguson για την επιστημονική τεκμηρίωση του ισχυρισμού του προέρχονται από την Ελληνική και την Γερμανική της Ελβετίας. Στην Ελλάδα το δίπολο καθαρεύουσας – δημοτικής αντιπροσωπεύει την υψηλή και την χαμηλή ποικιλία αντίστοιχα ενώ για την Ελβετία, γλώσσα υψηλού κύρους αποτελεί η πρότυπη γερμανική ενώ οι ελβετογερμανικές διάλεκτοι έχουν χαμηλότερο κύρος και τέλος³⁶.

Ο Fishman (1972, 1980) επέκτεινε την ιδέα της κοινωνικής διγλωσσίας από συνύπαρξη δύο μορφών της ίδιας γλώσσας μέσα στην ίδια γλωσσική κοινότητα σε συνύπαρξη δύο γλωσσών μέσα σε μια γεωγραφική περιοχή. Ο Μήτσης (1988) ισχυρίζεται ότι πρόκειται για ένα «εγγενές χαρακτηριστικό της κοινωνίας αυτής». Παραδείγματα κοινωνικής διγλωσσίας βρίσκουμε στην Ελβετία (ελβετογερμανικά - γερμανικά) και στη Δυτική Θράκη (ελληνικά - τουρκικά)³⁷.

Πέρα από την περιγραφή ενός φαινομένου σε κοινωνικό επίπεδο, ο όρος διγλωσσία χρησιμοποιείται για να περιγράψει και τις δύο (η περισσότερες) γλώσσες ενός ομιλητή. Στη διεθνή βιβλιογραφία, η χρήση των όρων diglossia και bilingualism αποδίδει το φαινόμενο σε κοινωνικό και ατομικό επίπεδο αντίστοιχα. Στην ελληνική βιβλιογραφία, η απόδοση των δύο όρων έχει γίνει με μια ποικιλία λέξεων. Ο Δαμανάκης (1998) αποδίδει στα ελληνικά τον όρο diglossia ως κοινωνική διγλωσσία και τον όρο bilingualism ως ατομική διγλωσσία³⁸.

Στον ελλαδικό χώρο ο όρος διγλωσσία για πολλά χρόνια παρέμεινε ταυτισμένος με την παράλληλη χρήση καθαρεύουσας και δημοτικής. Η προσπάθεια να διατηρηθεί η ελληνική γλώσσα της κλασικής εποχής δημιούργησε μια κατάσταση κοινωνικής διγλωσσίας την οποία χαρακτήριζε μεγάλο χάσμα ανάμεσα στη γλώσσα του λαού και στην επίσημη γλώσσα του κράτους, των θεσμών και των λογίων. Η κατάσταση αυτή διατηρήθηκε για πολλές δεκαετίες μέχρι και την νομοθετική καθιέρωση της δημοτικής την δεκαετία του 1970³⁹.

³⁵ Αρχάκης, Α., Κονδύλη, Μ. (2002). Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας. Αθήνα: νήσος, σ.101

³⁶ Αρχάκης, Α., Κονδύλη, Μ. (2002).

³⁷ Τριάρχη – Hermann, B. (2000). Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

³⁸ Τριάρχη – Hermann, B. (2000).σ.50

³⁹ Τριάρχη – Hermann, B. (2000).σ.51-52

5.2.Ατομική διγλωσσία

Παραπάνω εξετάσαμε το φαινόμενο της διγλωσσίας ως τη συνύπαρξη δύο μορφών της ίδιας γλώσσας μέσα στην ίδια γλωσσική κοινότητα. Παρακάτω θα ασχοληθούμε με τη διγλωσσία ως φαινόμενο που περιγράφει τις δύο γλώσσες ενός ατόμου. Ως πολυσύνθετο φαινόμενο, η διγλωσσία δεν υπόκειται σε ένα και μοναδικό ορισμό αλλά παρουσιάζεται και επεξηγείται μέσα από τη συστηματοποίηση των του.

5.3.Ορισμοί της διγλωσσίας

Για να συστηματοποιήσουμε τη διγλωσσία θα χρησιμοποιήσουμε δύο άξονες. Ο πρώτος αφορά στη γλωσσολογική θεώρηση του φαινομένου και εστιάζει στη γλωσσική ικανότητα του ατόμου δηλαδή επιχειρεί να δοθεί απάντηση στο ερώτημα πόσο καλά μπορεί ένα δίγλωσσο άτομο να κατέχει τις δύο του γλώσσες. Ο MacNamara (1969) θεωρεί ένα άτομο δίγλωσσο ακόμη και όταν έχει περιορισμένες ικανότητες ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής στη δεύτερη γλώσσα. Στο άλλο άκρο μιας τέτοιας οριοθέτησης, ο Bloomfield (1935) κάνει λόγο για τον τέλειο δίγλωσσο, ο οποίος κατέχει άριστο επίπεδο και στις δύο γλώσσες. Κινούμενος στο μέσο των δύο παραπάνω ορισμών ο Haugen (1956) χαρακτηρίζει ως δίγλωσσο ένα άτομο που μπορεί να εκφραστεί ορθά και ολοκληρωμένα στη δεύτερη γλώσσα⁴⁰.

Ο δεύτερος άξονας γύρω από τον οποίο κινούνται οι ορισμοί της διγλωσσίας επικεντρώνεται στη χρήση της γλώσσας απαντώντας στο ερώτημα πώς, πότε και γιατί ένα άτομο χρησιμοποιεί τη δεύτερη γλώσσα του. Ο Oksaar (1971) ορίζει τη διγλωσσία με βάση την ικανότητα του ατόμου να επιλέγει ανάμεσα στις γλώσσες του ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση και να αλλάζει αυτόματα και χωρίς δυσκολίες γλωσσικό κώδικα. Για τον Mackey (1968) διγλωσσία είναι η εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο ενώ παρόμοιος είναι και ο ορισμός του Weinreich (1964) για τον οποίο διγλωσσία είναι η πρακτική εναλλαγής της χρήσης δύο γλωσσών⁴¹. Τον ορισμό του Mackey υιοθετεί και η Σκούρτου⁴² η οποία ορίζει τη διγλωσσία ως την εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο προκειμένου να εξυπηρετήσει την ανάγκη του για επικοινωνία σε διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον από το δικό του και σε καθημερινό επίπεδο. Προτού

⁴⁰ Τριάρχη – Hermann, B. (2000).σ.43-44

⁴¹ Τριάρχη – Hermann, B. (2000).σ.44

⁴² Σκούρτου, Ε. (1997): Επimέλεια και Εισαγωγή: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης, Αθήνα, νήσος, σ. 52

παρουσιάσουμε τις μορφές της διγλωσσίας όπως αυτές κατηγοριοποιούνται από την επιστημονική έρευνα είναι απαραίτητο να διασαφήσουμε των όρων πρώτη ή μητρική γλώσσα, δεύτερη γλώσσα και ξένη γλώσσα καθώς αυτοί απαντούν πολύ συχνά στην επιστημονική μελέτη για τη διγλωσσία όπως και την παρουσίαση των βασικών θεωριών για την κατάκτηση της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας.

5.4.Πρώτη γλώσσα – μητρική γλώσσα

Όπως η διγλωσσία έτσι και η μητρική γλώσσα έχει επιδεχθεί πολλούς ορισμούς. Η Skutnabb Kangass χρησιμοποίησε τέσσερα κριτήρια για τον ορισμό της μητρικής γλώσσας :

1. Από το κριτήριο της προέλευσης, αναφέροντας ότι η μητρική γλώσσα είναι η γλώσσα την οποία έχει μάθει κανείς πρώτη.
2. Από το κριτήριο της ικανότητας ή επάρκειας, όπου η μητρική γλώσσα ορίζεται ως εκείνη την οποία κατέχει κανείς καλύτερα.
3. Από το κριτήριο της λειτουργίας ή χρήσης της γλώσσας, ορίζοντας τη μητρική γλώσσα ως εκείνη την οποία ο ομιλητής χρησιμοποιεί συχνότερα.
4. Από το κριτήριο της στάσης απέναντι στη γλώσσα, σύμφωνα με το οποίο η μητρική γλώσσα ορίζεται από τη μία ως η γλώσσα με την οποία ο ομιλητής ταυτίζεται (εσωτερική ταύτιση), και από την άλλη ως η γλώσσα με την οποία τον ταυτίζουν οι άλλοι (εξωτερική ταύτιση), αναγνωρίζοντάς τον ως φυσικό ομιλητή της⁴³.

Τα παραπάνω αναλυτικά κριτήρια δηλώνουν τη δυσκολία προσδιορισμού της μητρικής γλώσσας σε δίγλωσσες κοινωνίες, καθώς σε όλα τα κριτήρια, εκτός από αυτό της καταγωγής, η μητρική γλώσσα ενός ατόμου μπορεί να αλλάξει κατά τη διάρκεια της ζωής του.

Για την Τριάρχη – Hermann⁴⁴ η πρώτη γλώσσα που κατακτά ένα παιδί ονομάζεται μητρική γλώσσα, όρος που έχει επικρατήσει στο λεξιλόγιο των περισσότερων γλωσσών. Η μητρική γλώσσα, δηλαδή, είναι η πρώτη γλώσσα που κατακτά το άτομο με τη στενή επαφή με τη μητέρα του ή με άλλα άτομα του περιβάλλοντος του και η οποία εξακολουθεί να είναι η μητρική του ακόμη και αν χρησιμοποιεί σε καθημερινή βάση μια άλλη γλώσσα αργότερα στη ζωή του. Ωστόσο,

⁴³Αρχάκης, Α., Κονδύλη, Μ. (2002). σ.120

⁴⁴Τριάρχη – Hermann, Β. (2000).σ.30

η γλώσσα που μαθαίνει πρώτη ένα παιδί μπορεί να μη συμπίπτει με τη γλώσσα της μητέρας του για αυτό και όρος μητρική γλώσσα συχνά αντικαθίσταται στη βιβλιογραφία με τον όρο «πρώτη γλώσσα»⁴⁵.

Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας θεωρείται αυτονόητη για τη συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών, με την έννοια ότι σε νεαρή ηλικία και σε σύντομο χρονικό διάστημα κατακτούν τη γνώση του συστήματος της γλώσσας και την ικανότητα να τη χρησιμοποιούν με τον κατάλληλο τρόπο σε οποιοσδήποτε συνθήκες⁴⁶.

Ωστόσο σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημονικές μελέτες υπάρχουν πολύ εφηβοί που έμαθαν να χειρίζονται μια γλώσσα με μεγαλύτερη ασφάλεια και ακρίβεια από την γλώσσα που χρησιμοποιούσαν αποκλειστικά στη παιδική τους ηλικία δηλ. τη γλώσσα της μητέρας τους⁴⁷.

5.5. Δεύτερη γλώσσα

Ο όρος δεύτερη γλώσσα αναφέρεται στη γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο αφού πρώτα έχει κατακτήσει ή κατακτά ακόμη την πρώτη γλώσσα. Εκτός από την χρονική διαφορά η διαφοροποίηση της «πρώτης» και της «δεύτερης» γλώσσας έγκειται στο ότι:

1. Το άτομο κατακτά τη γλώσσα αυτή κυρίων μέσω την επαφή 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.
2. Το άτομο έχει ανάγκη τη γλώσσα αυτή για τη 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. στην οικογένεια.

Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι δυνατό να συντελεσθεί είτε λόγω οικογενειακών συνθηκών, π.χ. γονείς διαφορετικής εθνικότητας (εδώ μπορούμε και μιλάμε για δύο πρώτες γλώσσες), είτε λόγω κοινωνικών συνθηκών, π.χ. μετανάστευσης σε μία άλλη χώρα. Ανεξάρτητα από το λόγο για τον οποίο το άτομο εξαναγκάζεται να μάθει τη δεύτερη γλώσσα, οικογενειακοί λόγοι ή κοινωνικές

⁴⁵Τριάρχη – Hermann, B. (2000).σ.53-54

⁴⁶ Μπέλλα, Σ, (2011). Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σ.17

⁴⁷Παπαπαύλου, Α. (1997): Ψυχογλωσσικές διαστάσεις της Διγλωσσίας, Σκούρτου, Ε. (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα: νήσος

συνθήκες, και στις δύο περιπτώσεις η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας θεωρείται αναγκαία γιατί ικανοποιεί άμεσες και βασικές επικοινωνιακές ανάγκες του ατόμου στο παρόν⁴⁸.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας δεν πραγματοποιείται αποκλειστικά μέσα από την καθημερινή επαφή στα πλαίσια της επικοινωνίας με την κοινότητα αλλά μπορεί να συνοδεύεται από μαθήματα σε ένα επίσημο περιβάλλον όπως το σχολείο, τα γλωσσικά τμήματα ή τα τμήματα ενηλίκων.

5.6. Ξένη γλώσσα

Η εκμάθηση της «ξένης» γλώσσας είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην εποχή μας, αλλά δεν είναι δυνατόν να χαρακτηριστεί κάθε «ξένη» γλώσσα ως «δεύτερη». Η αιτία για αυτό είναι το γεγονός ότι 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 επιθυμία και απόφαση του ατόμου να ασχοληθεί με τη γλώσσα αυτή για λόγους μόρφωσης, με στόχο την ανταπόκριση σε ενδεχόμενες επικοινωνιακές ανάγκες με αλλόγλωσσους σε ένα μελλοντικό και όχι παροντικό χρονικό διάστημα⁴⁹. Επιπλέον, οι σχέσεις «πρώτης» και «δεύτερης» γλώσσας αντανακλούν μια ποιοτική σχέση της μιας με την άλλη, μια σχέση σε συνεχή διαπραγμάτευση. Αντίθετα, το χαρακτηριστικό μιας «ξένης» γλώσσας είναι ότι αυτή μαθαίνεται με την ελπίδα να χρησιμοποιηθεί κάποτε σε μελλοντικούς φυσικούς χώρους χρήσης της γλώσσας αυτής⁵⁰.

Παρά το γεγονός ότι οι όροι «ξένη» και «δεύτερη» γλώσσα 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

⁴⁸Τριάρχη – Hermann, B. (2000)., σ.55

⁴⁹Τριάρχη – Hermann, B. (2000)., σ.55-56

⁵⁰Σκούρτου, Ε. (1997), Διγλωσσία και εισαγωγή στο αλφαριθμητισμό, στο: Σκούρτου Ε.(1997), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα. Νήσος, σ.55

γλώσσα της χώρας υποδοχής, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες καθημερινές επικοινωνιακές του ανάγκες⁵¹.

5.7. Κατάκτηση ή εκμάθηση:

Βάση της χρήσης της γλώσσας, δηλ. αν το άτομο την χρησιμοποιεί σε καθημερινή βάση στη ζωή του ή η γλώσσα δεν ικανοποιεί καθημερινές ανάγκες επικοινωνίας των ομιλητών, κάποιοι ερευνητές κάνουν διάκριση ανάμεσα στους όρους κατάκτηση (acquisition) και εκμάθηση (learning). Στην πρώτη περίπτωση αναφερόμαστε στην έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου να κατακτήσει μια γλώσσα ενώ στη δεύτερη στη συνειδητή διαδικασία εκμάθησης κατόπιν συστηματικής διδασκαλίας⁵². Ο Krashen (1977) χρησιμοποίησε τον όρο κατάκτηση για να αναφερθεί στη διαδικασία με την οποία ο άνθρωπος μαθαίνει μια γλώσσα χρησιμοποιώντας τη σε φυσικές επικοινωνιακές καταστάσεις με την προσοχή του στραμμένη στη μετάδοση του νοήματος και όχι στους γλωσσικούς τύπους και τον όρο εκμάθηση για να περιγράψει τη συνειδητή διαδικασία μελέτης μια γλώσσας, εστιασμένη στους τύπους και στις δομές. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία παρατηρούμε να έχει επικρατήσει η ελεύθερη εναλλαγή των δύο όρων καθώς η διάκριση μεταξύ των δύο όρων δεν είναι σαφής. Τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές τείνουν να αποφεύγουν τον όρο εκμάθηση και να μιλούν για καθοδηγούμενη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας⁵³.

Η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι διαδικασία σύνθετη και κατά τον Brown (1994) καθορίζεται από παραμέτρους που μπορούν να οριστούν από τα ερωτήματα: ποιος, τι, πώς, πότε, πού και γιατί. Η ταυτότητα του ομιλητή, το μορφωτικό του επίπεδο, το κοινωνικό-οικονομικό και το πολιτισμικό του υπόβαθρο ορίζουν την πρώτη παράμετρο (ποιός). Η δεύτερη παράμετρος σχετίζεται με τη φύση της γλώσσας και τη γνώση μιας γλώσσας ενώ η τρίτη παράμετρος (πώς) σχετίζεται με τους τρόπους που επιτυγχάνεται η κατάκτηση μιας γλώσσας και ο ρόλος της έμφυτης προδιάθεσης του ανθρώπου και των παραγόντων που σχετίζονται με την κατάκτηση. Η ηλικία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας (πότε) παίζει πιθανώς σημαντικό ρόλο

⁵¹Τριάρχη – Hermann, B. (2000)., σ. 56

⁵²Βαρλοκώστα, Β. , Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας Αλλοδαπών Μαθητών, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών», Αθήνα, σ.18

⁵³Μπέλλα, Σ, (2011). Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σ.22

στη διαδικασία όπως επίσης και το περιβάλλον εκμάθησης (πού) το οποίο σχετίζεται και με τα κίνητρα εκμάθησης (γιατί). Στις περιπτώσεις που η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας γίνεται σε περιβάλλον που αυτή έχει θεσμικό και κοινωνικό ρόλο τα κίνητρα είναι ισχυρότερα καθώς η γνώση της είναι απαραίτητη σε αντίθεση με την εκμάθηση μιας γλώσσας που γίνεται στο πλαίσιο της οργανωμένης τάξης⁵⁴.

5.8. Το δίγλωσσο παιδί

Εάν έχουμε ως αφετηρία τον ορισμό της Σκούρτου που αναφέραμε για τη διγλωσσία και σύμφωνα με τον οποίο η διγλωσσία είναι η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο προκειμένου να εξυπηρετήσει την ανάγκη του για επικοινωνία σε διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον από το δικό του και σε καθημερινό επίπεδο, μπορούμε να συμπεραίνουμε ότι δίγλωσσος είναι κάποιος ο οποίος μπορεί να χειρίζεται εναλλακτικά δύο γλώσσες.

Κάθε παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του μαθαίνει την πρώτη του γλώσσα η οποία είναι βασική για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του καθώς επηρεάζει τη γνωστική και συναισθηματική του ανάπτυξη και επιδρά σε όλες τις διαδικασίες κοινωνικοποίησής του.

Πολλές είναι όμως οι περιπτώσεις που ένα άτομο μαθαίνει όχι μόνο μία γλώσσα, αλλά δύο, τρεις ή περισσότερες. Μερικές φορές μαθαίνονται οι δύο γλώσσες ταυτόχρονα, ενώ άλλες φορές μαθαίνεται πρώτα η μία και μετά η άλλη. Υπάρχουν περιπτώσεις που οι δύο γλώσσες μαθαίνονται στη βρεφική ηλικία ή στην πρώτη παιδική ηλικία, και περιπτώσεις που η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στην εφηβική ηλικία. Πολλές και ποικίλες είναι, λοιπόν, οι δυνατότητες κατάκτησης ή εκμάθησης μιας δεύτερης ή τρίτης γλώσσας. Παρατηρούμε για άλλη μια φορά πως οι δυνατότητες κατάκτησης ή εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας χαρακτηρίζονται από πολυμορφία, γεγονός που οδήγησε τους επιστήμονες στη συστηματοποίηση των διαφόρων μορφών διγλωσσίας με βάση συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία είναι τα εξής:

1. Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες κατακτήθηκε η διγλωσσία, για παράδειγμα η ηλικία ή η μέθοδος κατάκτησης/εκμάθησης.

⁵⁴Βαρλοκόστα, Β. , Τριανταφυλλίδου, Α. (2003)., σ.15

2. Γλωσσολογικά κριτήρια, δηλαδή, ο τρόπος σύνδεσης των συμβόλων και ο βαθμός κατοχής κάθε γλωσσικού συστήματος

3. Ψυχο-κοινωνικο-γλωσσολογικά κριτήρια, δηλαδή, ποιες επιδράσεις έχει η διγλωσσία στη γλωσσική, τη γνωστική, την κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου⁵⁵.

5.9.Τυπολογία της διγλωσσίας

5.9.1. Μορφές διγλωσσίας με βάση την ηλικία κατάκτησης

Ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία

Σημαντικό ρόλο στη μελέτη του φαινομένου της διγλωσσίας παίζει η ηλικία κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας. Αν εξετάζουμε τον ηλικιακό παράγοντα μπορούμε να διακρίνουμε τη διγλωσσία σε παιδική, εφηβική και διγλωσσία ενηλίκων⁵⁶. Όμοια είναι και η διάκριση μεταξύ πρώιμης διγλωσσίας (προεφηβική ηλικία) και μεταγενέστερης διγλωσσίας (εφηβική και μεταεφηβική ηλικία)⁵⁷.

Η παιδική διγλωσσία διαιρείται περαιτέρω σε ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία. Η ταυτόχρονη διγλωσσία αναφέρεται στις καταστάσεις εκείνες που το παιδί μαθαίνει ταυτόχρονα δύο γλώσσες σε πρώιμο στάδιο της ζωής του, για παράδειγμα, όταν καθένας από τους δύο γονείς μιλάει στο παιδί σε διαφορετική γλώσσα.. Η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας όταν το παιδί έχει κατακτήσει ήδη την πρώτη του γλώσσα ονομάζεται διαδοχική διγλωσσία. Παράδειγμα διαδοχικής παιδικής διγλωσσίας είναι οι περιπτώσεις που το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα της οικογένειας και κατά την είσοδό του στο σχολείο έρχεται σε επαφή με μια δεύτερη γλώσσα⁵⁸.

5.9.2. Μορφές διγλωσσίας με βάση τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Αναφορικά στον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η διγλωσσία διακρίνεται σε φυσική και πολιτισμική διγλωσσία. Η φυσική διγλωσσία αναφέρεται

⁵⁵ Τριάρχη – Hermann, B. (2000)., σ. 57-58

⁵⁶ Παπαπαύλου, Α. (1997). Ψυχογλωσσολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας. Σε Ε. Σκούρτου (επιμ.), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης (35-45). Αθήνα: νήσος. σ.40

⁵⁷ Τριάρχη – Hermann, B. (2000)., σ. 59

⁵⁸ Baker, C. (2001), μετάφραση Αλεξανδροπούλου Α., Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, Αθήνα, Gutenberg, σ. 145

στην κατάκτηση μιας γλώσσας αβίαστα μέσα από την καθημερινή επαφή με τους φυσικούς ομιλητές χωρίς συστηματική καθοδήγηση μέσω διδασκαλίας στην δεύτερη γλώσσα. Ο όρος πολιτισμική διγλωσσία (ή τεχνητή ή κατευθυνόμενη ή σχολική διγλωσσία) περιγράφει την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας με συστηματικό τρόπο, με σχολικά ή φροντιστηριακά μαθήματα. Επισημαίνεται ωστόσο ότι η διάκριση μεταξύ φυσικής και πολιτισμικής διγλωσσίας είναι πολλές φορές αμφισβητήσιμη καθώς τα όρια μεταξύ των δύο δεν είναι πάντα ξεκάθαρα. Αυτό που τονίζεται είναι η διαφορά στους στόχους της διαδικασίας κατάκτησης της γλώσσας. Ο στόχος της φυσικής διγλωσσίας είναι η κάλυψη αναγκών της καθημερινής επικοινωνίας με άτομα διαφορετικής γλωσσικής ομάδας χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αλάνθαστη γλωσσική ικανότητα. Οι στόχοι της πολιτισμικής διγλωσσίας είναι πιο αόριστοι και το επίκεντρο είναι η όσο το δυνατόν καλύτερη και χωρίς λάθη κατοχή της δεύτερης γλώσσας⁵⁹.

5.9.3. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια

Η σχέση ανάμεσα στα σύμβολα και τις αντίστοιχες σημασιολογικές έννοιες οδήγησε τον Weinreich (1964) στη διάκριση της συνθετικής, της συντονισμένης και της εξαρτημένης διγλωσσίας. Στη συνθετική διγλωσσία έχουμε δύο σύνολα γλωσσικών συμβόλων και ένα σύνολο εννοιών. Στην περίπτωση αυτή το άτομο έχει αναπτύξει ένα ενιαίο σημασιολογικό σύστημα το οποίο έχει συνδέσει με διαφορετικά σύμβολα για κάθε γλώσσα. Ο τύπος αυτός διγλωσσίας προκύπτει από την εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών στο άμεσο περιβάλλον του ατόμου. Στη συντονισμένη διγλωσσία κάθε λέξη σε μία γλώσσα αντιστοιχεί σε ένα διαφορετικό σύνολο αντιπροσώπευσης. Το άτομο απομνημονεύει χωριστά τα γλωσσικά σύμβολα και τις σημασίες τους στις δύο γλώσσες, συνήθως ως αποτέλεσμα κατάκτησης των δύο γλωσσών μέσα σε διαφορετικούς κοινωνικούς χώρους. Στην εξαρτημένη διγλωσσία η δεύτερη γλώσσα κατακτάται μετά την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας και με τη βοήθεια αυτής. Αυτό συμβαίνει συνήθως στα πλαίσια ενός σχολικού ή ενός φροντιστηριακού μαθήματος⁶⁰.

Οι Erwin και Osgood (1954) προτείνουν έναν παρόμοιο διαχωρισμό με εκείνο του Weinreich, στο οποίο για την συνδυαστική διγλωσσία είναι χαρακτηριστικό ότι οι

⁵⁹Τριάρχη – Hermann, B. (2000), σ. 60

⁶⁰Παπαπαύλου, Α. (1997), σ. 39-40

⁶¹Τριάρχη – Hermann, B. (2000), σ. 61-62

δύο γλώσσες σχηματίζουν ένα σύστημα συνδυασμού, υπάρχει, δηλαδή, μια σημασιολογική έννοια για δύο γλωσσολογικά στοιχεία και για τη συντονισμένη διγλωσσία υπάρχουν δύο ανεξάρτητα γλωσσικά συστήματα τα οποία λειτουργούν ξέχωρα για κάθε γλώσσα. Με άλλα λόγια, στη συνθετική διγλωσσία ένα σύνολο εννοιών ταυτίζεται με τα γλωσσικά σύνολα δύο γλωσσών ενώ στη συντονισμένη διγλωσσία υπάρχουν δύο σύνολα αντιπροσώπευσης για τα μεταφραστικά ισότιμα δύο γλωσσών⁶²⁶³. Τα παραπάνω μοντέλα έγιναν αντικείμενο κριτικής καθώς δεν επιβεβαιώνονται από τα αποτελέσματα ερευνών. Η σημασία τους ωστόσο έγκειται στις δυνατότητες που παρέχουν για την καλύτερη κατανόηση της κατάκτησης και της κατοχής δύο γλωσσικών συστημάτων⁶⁴.

5.9.4. Μορφές διγλωσσίας με βάση το βαθμό κατοχής των δύο γλωσσών

Μια ακόμη διάκριση της διγλωσσίας ως προς το βαθμό κατοχής των δύο γλωσσών είναι η διάκριση σε αμφίδρομη και ισορροπημένη διγλωσσία. Το άτομο που μπορεί να χρησιμοποιεί τις δύο του γλώσσες εξίσου καλά σε όλες τις περιστάσεις της καθημερινότητας χωρίς να αναζητά βοήθεια στη μια ή στην άλλη του γλώσσα είναι αμφίδρομο δίγλωσσο. Ένας ισορροπημένα δίγλωσσος ομιλητής κατέχει τις δύο του γλώσσες τόσο καλά ώστε η γλωσσική του ικανότητα συγκρίνεται με αυτή ενός μονόγλωσσου ομιλητή. Τέλος, στη σχετική βιβλιογραφία εμφανίζεται και όρος κυρίαρχη διγλωσσία για να περιγράψει τα άτομα εκείνα των οποίων η μία γλώσσα, ονομαζόμενη και ισχυρή γλώσσα, υπερέχει της άλλης. Η κυρίαρχη διγλωσσία απαντά πολύ συχνά τόσο στην ταυτόχρονη όσο και στη διαδοχική διγλωσσία, ενώ αντίθετα η ισορροπημένη διγλωσσία είναι λιγότερο συνήθης καθώς προαπαιτεί τα άτομα να μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα ήδη από την παιδική ηλικία και να λαμβάνουν από το περιβάλλον τους ίδια – ποσοτικά και ποιοτικά- γλωσσικά ερεθίσματα⁶⁵.

5.9.5. Μορφές διγλωσσίας με βάση ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια

Ο Lambert (1975), με κριτήριο την επίδραση που μπορεί να έχει η διγλωσσία κατά την παιδική ηλικία στους διάφορους αναπτυξιακούς τομείς του δίγλωσσου

⁶² Παπαπαύλου, Α. (1997), σ. 39

⁶³ Γριάρχη – Hermann, B. (2000), σ. 63-64

⁶⁴ Γριάρχη – Hermann, B. (2000), σ. 65

⁶⁵ Γριάρχη – Hermann, B. (2000), σ. 65-66

ατόμου, και λαμβάνοντας υπόψη τα κοινωνικά και ατομικά στοιχεία, κάνει τη διαφοροποίηση σε προσθετική και σε αφαιρετική διγλωσσία.

Προσθετική διγλωσσία πραγματοποιείται όταν το δίγλωσσο άτομο αποκτά, επιπλέον, ένα σύνολο από γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες λόγω της συνεχούς επαφής του με το δίγλωσσο-διαπολιτισμικό περιβάλλον. Η προσθετική διγλωσσία επιτυγχάνεται μόνο όταν το ίδιο το άτομο και το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον έχουν θετική στάση απέναντι στη διγλωσσία και επιπλέον συναντάται σε παιδιά μικτών γάμων ή παιδιά της μεσαίας ή ανώτερης τάξης τα οποία ήδη από την παιδική ηλικία μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα.

Αφαιρετική διγλωσσία, σύμφωνα με τον Lambert, συναντούμε σε εκείνα τα δίγλωσσα άτομα στα οποία επιβάλλεται μέσω της κοινωνικής και πολιτικής πίεσης του περιβάλλοντος η συνεχής χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας. Αυτή η μορφή διγλωσσίας παρουσιάζεται συνήθως σε παιδιά μειονοτήτων, των οποίων τόσο η γλώσσα όσο και ο πολιτισμός δεν αξιολογούνται θετικά από το μεγαλύτερο μέρος του περιβάλλοντός τους.

5.9.6. Διπλή Ημιγλωσσία

Πολλές φορές, σε ακραίες περιπτώσεις της αφαιρετικής διγλωσσίας παρουσιάζεται το φαινόμενο της “διπλής ημιγλωσσίας”. Το δίγλωσσο παιδί αδυνατεί γλωσσικά να ανταπεξέλθει στις διάφορες απαιτήσεις που παρουσιάζονται κατά τη γλωσσική επικοινωνία του με το περιβάλλον. Αυτό σημαίνει τις περισσότερες φορές ότι δεν έχει αποκτήσει τις αντίστοιχες γλωσσικές ικανότητες και δεξιότητες ούτε στο ένα γλωσσικό σύστημα ούτε στο άλλο. Παρατηρείται λοιπόν μια υπανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού, η οποία δεν οφείλεται σε οργανικά αίτια αλλά κυρίως σε περιβαλλοντολογικά. Το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας δεν είναι καινούριο. Διαπιστώθηκε ήδη από την αρχή αυτού του αιώνα στη βόρεια Αμερική, στα παιδιά των Ινδιάνων, ο δε όρος “Semilingualismus” εμφανίζεται για πρώτη φορά στη νεότερη βιβλιογραφία στην εργασία του Hansgard (1968) “diple halvsprakigket”⁶⁶. Με αυτό τον όρο περιγράφει ο ίδιος την ελλιπή γλωσσική ικανότητα των ατόμων, που στην παιδική τους ηλικία ήρθαν σε επαφή με δύο γλώσσες ταυτόχρονα, χωρίς να τους έχει δοθεί από το περιβάλλον ούτε εξισορροπημένη γλωσσική βοήθεια, ούτε τα

⁶⁶Fthenakis, W., E., Sonner, Adelheid, T., & Walbiner, W. (1985). Bilingualbikulturelle

ανάλογα κίνητρα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Ως συνέπεια, παρουσιάστηκαν συναισθηματικά, γνωστικά, γλωσσικά και σχολικά προβλήματα στην ανάπτυξη αυτών των παιδιών. Συνήθως η διπλή ημιγλωσσία γίνεται αισθητή στο σχολείο, όταν το παιδί καλείται να κατανοήσει ή να χρησιμοποιήσει αφηρημένες έννοιες, όταν καλείται να συμμετέχει στο μάθημα και η αιτία για αυτό είναι μη επαρκής για την ηλικία του αναπτυγμένη γλωσσική ικανότητα⁶⁷. Είναι γνωστό ότι κατά τη σχολική ηλικία η γλωσσική ανάπτυξη του κάθε παιδιού προχωρεί στα στάδια της τελειοποίησης και ολοκλήρωσης του φωνολογικού, σημασιολογικού και γραμματικού γλωσσικού επιπέδου. Αυτό γίνεται κυρίως με τη βοήθεια των ερεθισμάτων που δέχεται κατά τη φοίτησή του στο σχολείο και στηρίζεται βέβαια στις ήδη αναπτυγμένες ή στις αναπτυσσόμενες σε αυτό το διάστημα γνωστικές ικανότητές του. Το κάθε παιδί αναπτύσσει ένα λεξιλόγιο εμπλουτισμένο με αφηρημένες έννοιες και σημασίες, στο οποίο στηρίζει τις πολύπλοκες μορφολογικές και συντακτικές γλωσσικές δομές που αποκτά σε αυτό το χρονικό διάστημα μέσω των ερεθισμάτων που του προσφέρονται κυρίως κατά τη σχολική του φοίτηση. Η μετάδοση, επεξεργασία και αφομοίωση της διδακτέας ύλης στηρίζεται κυρίως στις γλωσσικές ικανότητες του κάθε μαθητή, οι οποίες και αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ενεργό συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της οποίας αυτές οι γλωσσικές ικανότητες του μαθητή ενισχύονται και αναπτύσσονται. Όταν όμως ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιεί το σχολείο δεν ανταποκρίνεται στις ανάλογες γλωσσικές ικανότητες που έχει αναπτύξει ο μαθητής, τότε αδυνατεί ο ίδιος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει ότι τα αντίστοιχα ερεθίσματα που δίνονται από το σχολείο δεν μπορεί να τα επεξεργαστεί και με αυτό τον τρόπο να αναπτύξει ανάλογα τις γλωσσικές του ικανότητες. Συγχρόνως από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον (οικογένεια, φίλοι κ.λπ.) δε δίνεται η κατάλληλη φροντίδα που θα μπορέσει να ενισχύσει και να στηρίξει την ανάπτυξη των απαιτούμενων γλωσσικών ικανοτήτων. Κάτω από αυτές τις περιβαλλοντολογικές συνθήκες διατρέχει ο κάθε μαθητής τον κίνδυνο να μην μπορέσει να προχωρήσει στο γλωσσικό στάδιο της τελειοποίησης της γλωσσικής του ικανότητας, με συνέπεια να παρουσιάσει δυσκολίες τόσο στη σχολική του επίδοση, όσο και στην ανάπτυξη της

⁶⁷ Τριάρχη – Herrmann, B. (1998). «Η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κατά την παιδική ηλικία: πορίσματα διεθνών ερευνών και μελετών». Πρακτικά από το συνέδριο ΚΕΔΕΚ. http://6dim-diapolefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs1998/i_apoktisi_mias_defteris_glossas.pdf. 21/9/2015.

όλης προσωπικότητάς του και αργότερα βέβαια στην επαγγελματική του αποκατάσταση.

5.9.7. Άλλες μορφές διγλωσσίας

Διγλωσσία και πολιτιστική ταυτότητα

Το δίγλωσσο άτομο χρησιμοποιεί δύο γλώσσες προκειμένου να εξυπηρετήσει την ανάγκη του για επικοινωνία σε διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον και από αυτό συνεπάγεται συνήθως η συμμετοχή του σε δύο πολιτισμικά συστήματα. Ένα ακόμη κριτήριο λοιπόν για τη διάκριση μορφών της διγλωσσίας είναι αυτό της πολιτισμικής ταυτότητας, ‘ή μεγαλύτερη ή μικρότερη άνεση με την οποία βιώνει ένας δίγλωσσος τη συμμετοχή του σε δύο πολιτισμούς ταυτόχρονα, η επιτυχής ή ανεπιτυχής προσαρμογή του [...] στις γλωσσικές και πολιτιστικές δομές της δεύτερης γλώσσας⁶⁸. Οι δίγλωσσοι οι οποίοι ταυτίζονται θετικά και με τις δύο πολιτισμικές ομάδες των γλωσσών τους και ταυτόχρονα αναγνωρίζονται από τις ομάδες αυτές ως μέλη τους ονομάζονται «διπολιτισμικά δίγλωσσοι». Τα δίγλωσσα άτομα τα οποία ταυτίζονται με μία μόνο πολιτισμική ομάδα αλλά ταυτόχρονα έχουν υψηλές επιδόσεις και στις δύο γλώσσες ορίζονται ως μονοπολιτισμικά δίγλωσσοι. Τέλος, οι δίγλωσσοι εκείνοι που ταυτίζονται με τον πολιτισμό της δεύτερης γλώσσας τους και εγκαταλείπουν την πολιτισμική ταυτότητα που συνδέεται με τον πολιτισμό της πρώτης γλώσσας ορίζονται ως επιπολιτισμικά δίγλωσσοι ενώ η αδυναμία του δίγλωσσου ατόμου να ταυτιστεί με οποιαδήποτε από τις δύο πολιτισμικές ομάδες ορίζεται ως μια κατάσταση «αποπολιτισμού». Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι δίγλωσσοι κινούνται μεταξύ των δύο άκρων του επιπολιτισμού και του αποπολιτισμού συνδυάζοντας και εντάσσοντας στον τρόπο ζωής τους στοιχεία και από τις δύο πολιτισμικές τους ταυτότητες⁶⁹

5.10. Διγλωσσία και εγκέφαλος

Ένα συχνό ερώτημα είναι αν ο εγκέφαλος των δίγλωσσων λειτουργεί διαφορετικά από τον εγκέφαλο των μονόγλωσσων. Το ζήτημα είναι αν ο εγκέφαλος των δίγλωσσων οργανώνει και επεξεργάζεται τη γλώσσα διαφορετικά απ’ ό,τι ο εγκέφαλος των μονόγλωσσων. Κυρίαρχο θέμα στη μελέτη της διγλωσσίας και του

⁶⁸Σελλά-Μάζη, Ε. (2001), Διγλωσσία και κοινωνία, Αθήνα, Προσκήνιο, σ. 49

⁶⁹Σελλά-Μάζη, Ε. (2001), σ. 49

εγκεφάλου είναι η πλευροποίηση (λειτουργική ασυμμετρία των δύο ημισφαιρίων). Στην πλειονότητα των δεξιόχειρων ενηλίκων, το αριστερό ημισφαίριο κυριαρχεί στην επεξεργασία της γλώσσας. Εύλογο επομένως είναι το ερώτημα εάν συμβαίνει το ίδιο και στους δίγλωσσους. Σύμφωνα με τους Vaid και Hall (1991), από τις υπάρχουσες έρευνες προκύπτουν οι ακόλουθες υποθέσεις:

1) Οι αμφιδύναμα δίγλωσσοι χρησιμοποιούν το δεξιό ημισφαίριο περισσότερο απ' ό,τι οι μονόγλωσσοι για να επεξεργαστούν την πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα τους.

2) Κατά την πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας, η γλωσσική επεξεργασία γίνεται στο δεξιό ημισφαίριο σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι κατά την πρόσκτηση της πρώτης γλώσσας.

3) Καθώς αυξάνεται η επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα, η δραστηριότητα του δεξιού ημισφαιρίου μειώνεται και αυξάνεται η δραστηριότητα του αριστερού. Εδώ υπάρχει η προϋπόθεση ότι το δεξιό ημισφαίριο ασχολείται με τις άμεσες, πραγματολογικές και συναισθηματικές πλευρές της γλώσσας, ενώ το αριστερό με τις πιο αναλυτικές πλευρές της γλώσσας.

4) Όσοι κατακτούν τη δεύτερη γλώσσα με φυσικό τρόπο χρησιμοποιούν περισσότερο το δεξιό τους ημισφαίριο για τη γλωσσική επεξεργασία απ' ό,τι όσοι μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα με συστηματικό τρόπο (π.χ. στη σχολική τάξη).

5) Οι όψιμοι δίγλωσσοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν το δεξιό τους ημισφαίριο απ' ό,τι οι πρώιμοι δίγλωσσοι.

Σχετικός είναι ο τομέας της νοητικής αναπαράστασης των δύο γλωσσών του δίγλωσσου ατόμου και η επεξεργασία που πηγάζει από μια τέτοια αναπαράσταση. Πρωταρχικό ερώτημα υπήρξε σε ποιον βαθμό οι δύο γλώσσες του δίγλωσσου λειτουργούν ανεξάρτητα ή σε αλληλεξάρτηση.

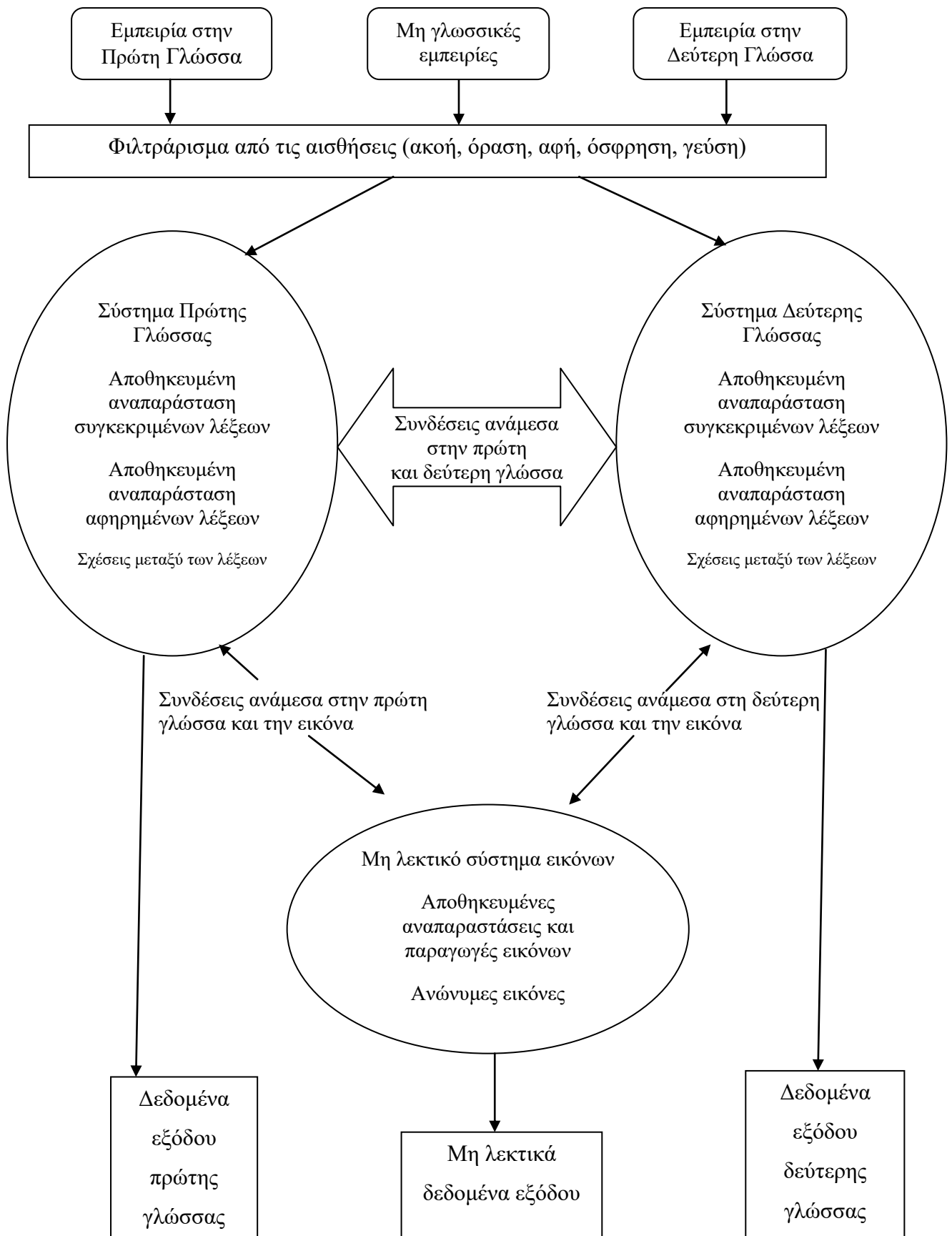
Ο Kolers έδωσε το 1963 έναν νέο ορισμό του ζητήματος, κάνοντας λόγο για αποθήκευση στη μνήμη. Σύμφωνα με την υπόθεση της ξεχωριστής αποθήκευσης, οι δίγλωσσοι έχουν δύο ανεξάρτητα συστήματα γλωσσικής αποθήκευσης και ανάκλησης, ενώ το μοναδικό κανάλι επικοινωνίας είναι η μετάφραση μεταξύ των δύο ξεχωριστών συστημάτων. Σύμφωνα με την υπόθεση της κοινής αποθήκευσης, οι δύο γλώσσες βρίσκονται σε μία και μόνο αποθήκη της μνήμης σε δύο διαφορετικά κανάλια γλωσσικής εξόδου. Όμως υπάρχουν αποδείξεις τόσο για την ανεξαρτησία

όσο και την αλληλεξάρτηση, γεγονός που επιβάλλει την απόρριψη και των δύο υποθέσεων.

Οι πρόσφατες θεωρίες και έρευνες έδωσαν έμφαση στον διαχωρισμό και στη σύνθεση των νοητικών αναπαραστάσεων του δίγλωσσου, ενσωματώνοντας το θέμα στις γενικές θεωρίες για τη γνωστική επεξεργασία. Το μοντέλο των Ραϊνίο και Desrochers (1980) για τα διπλά συστήματα κωδικοποίησης των δίγλωσσων περιλαμβάνει:

- Δύο ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα, ένα για κάθε μια από τις γλώσσες του δίγλωσσου.
- Ένα ξεχωριστό μη λεκτικό σύστημα εικόνων, ανεξάρτητο από τα δύο γλωσσικά συστήματα.
- Το μη λεκτικό σύστημα εικόνων λειτουργεί ως κοινό εννοιολογικό σύστημα των δύο γλωσσών.
- Κανάλια ισχυρής και άμεσης αλληλοσύνδεσης μεταξύ αυτών των τριών ξεχωριστών συστημάτων.
- Τις αλληλοσυνδέσεις μεταξύ των δύο γλωσσών, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τα συστήματα συνειρμού και μετάφρασης. Ως μεσολαβητές λειτουργούν και οι κοινές εικόνες⁷⁰.

⁷⁰ Baker, C. (2001) σ. 210-212



Σχεδιάγραμμα 5.1: Δίγλωσσο μοντέλο διπλής κωδικοποίησης (Baker, C., 2001)

Μέρος Β΄

6. Ερευνητικό πλαίσιο

6.1. Έρευνες με θέμα τη δίγλωσσία

Η δίγλωσσία είναι ένα ζήτημα που εδώ και αρκετές δεκαετίες απασχολεί και επιστήμονες και οικογένειες που μεγαλώνουν τα παιδιά τους σε δίγλωσσο περιβάλλον. Το βασικό θέμα σε όλες τις έρευνες που έχουν γίνει είναι το πώς η δίγλωσσία επηρεάζει τη γλωσσική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Στην διδακτορική διατριβή της Ευδοκίας Μπαλάση «Διαφοροποιήσεις της γλωσσικής συμπεριφοράς στα γερμανικά των ελλήνων παλιννοστούντων παιδιών», η οποία παρουσιάστηκε το 1994 στο τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, εξετάζονται δίγλωσσα παιδιά θέτοντας το ερώτημα, αν η αλλαγή χρήσης της ελληνικής και της γερμανικής γλώσσας επηρεάζει τη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών των μεταναστών που επιστρέφουν στην Ελλάδα, και αν ναι, ποιά είναι τα γλωσσικά φαινόμενα τα οποία κάνουν εμφανή αυτή την επιρροή στο προφορικό λόγο. Τα αποτελέσματα δείχνουν λάθη στην κατηγορία του λεξιλογίου και του ρήματος όπως και στις προθέσεις. Επίσης αυξάνονται και τα φαινόμενα δισταγμού, όπως είναι η παρατεταμένη άρθρωση, το «ε» και οι παύσεις⁷¹.

Η Άννα Μυλωνά, στη διδακτορική της διατριβή την οποία κατέθεσε το 2010 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ασχολείται με τη δίγλωσσία και πώς αυτή εμφανίζεται. Η διδακτορική της εργασία με τίτλο «Διαταραχές λόγου σε δίγλωσσο διαπολιτισμικό πλαίσιο, όπως παρουσιάζονται σε μαθητές δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα και στη Γερμανία» έχει πολύ σημαντικά αποτελέσματα για τα δίγλωσσα παιδιά. Συγκεκριμένα, μετά την έρευνα που διεξήγαγε και έπειτα από μελέτη δίγλωσσων μαθητών κατέληξε στο ότι τα δίγλωσσα παιδιά εμφάνισαν διαταραχές λόγου και ομιλίας. Πιο συγκεκριμένα, το 83% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που εξετάστηκαν και πήραν μέρος στην έρευνα παρουσίασαν πάρα πολλές δυσκολίες στον λόγο και στην ομιλία τους. Οι αλλοδαποί δίγλωσσοι

⁷¹ Μπαλάση, Ε. (1994), Διδακτορική διατριβή: Διαφοροποιήσεις της γλωσσικής συμπεριφοράς στα γερμανικά των ελλήνων παλιννοστούντων παιδιών, ΕΚΠΑ

μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζουν σε μεγάλο ποσοστό διαταραχές λόγου, ομιλίας, γραφής και ανάγνωσης⁷².

Η Παναγιώτα Γιαννέλη, στη διδακτορική διατριβή της που κατατέθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με τίτλο «Σύγκριση Γλωσσικού Προφίλ Ελληνόφωνου και Αλλοδαπού Νηπίου (5-6 ετών)», αφού συνέκρινε το γλωσσικό προφίλ παιδιών γηγενών, ταυτόχρονα δίγλωσσων και διαδοχικά δίγλωσσων νηπίων, κατέληξε στο ότι παρατηρούνται σημαντικές στατιστικές διαφορές μεταξύ των γηγενών και των διαδοχικά δίγλωσσων μαθητών, και όχι μεταξύ των ταυτόχρονα δίγλωσσων σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές. Τέλος, επισημαίνει ότι παρατηρούνται στατιστικές διαφορές μεταξύ των δίγλωσσων μαθητών και των μονόγλωσσων, που όμως δεν είναι σημαντικά ευρήματα να μας οδηγήσουν στο συμπέρασμα πως αποτελούν σοβαρό πρόβλημα για τη μετέπειτα ζωή των δίγλωσσων⁷³.

6.2. Μεταναστευτικό στην Ελλάδα

Η πολυπολιτισμική / πολυγλωσσική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού δεν είναι αποκλειστικά ελληνικό φαινόμενο. Πρόκειται για ένα παγκόσμιο φαινόμενο που συναρτάται με τα μεγάλα μεταναστευτικά κινήματα προς τις χώρες που κλασικά αποκαλούμε «μεταναστευτικές χώρες» (π.χ., Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, Αυστραλία, Γερμανία, Βέλγιο) ή προς τις πρώην αποικιακές μητροπόλεις (π.χ. Λονδίνο).

Αυτές οι χώρες δεχτήκαν για περίπου τρεις δεκαετίες μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (1950-1970) αρκετούς Έλληνες οι οποίοι κυρίως για οικονομικούς λόγους, αναζήτησαν ένα καλύτερο αύριο για τους ίδιους και τις οικογένειές τους.

Ωστόσο τα δεδομένα εκείνης της εποχής άλλαξαν ριζικά και η ίδια η Ελλάδα αναγκάστηκε τις τελευταίες τριάδα χρόνια να δέχεται κύματα μεταναστών, ιδιαίτερα από την Ευρώπη, όπου λόγω της κατάρρευσης μεγάλων κρατικών συνασπισμών, των σοσιαλιστικών καθεστώτων ή των ανακατατάξεων των συνόρων (π.χ. ΕΣΣΔ,

⁷²Μυλωνά, Α. (2010), Διδακτορική διατριβή: Διαταραχές λόγου σε δίγλωσσο διαπολιτισμικό πλαίσιο, όπως παρουσιάζονται σε μαθητές δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα και τη Γερμανία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

⁷³ Γιαννέλη, Π. (2011), Διδακτορική διατριβή: Σύγκριση γλωσσικού προφίλ ελληνόφωνου και αλλοδαπού νηπίου (5-6 ετών), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Βαλκάνια, Γιουγκοσλαβία), παρατηρείται μεγάλη κινητικότητα ανθρώπων προς χώρες που υπόσχονται ευκαιρίες εργασίας (π.χ. προς την Ελλάδα).

Ωστόσο τα δεδομένα εκείνης της εποχής άλλαξαν ριζικά και στην Ελλάδα από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 διαπιστώνεται αυξημένη εισροή οικονομικών μεταναστών/στριών από τις χώρες της πρώην σοσιαλιστικής Ευρώπης λόγω της κατάρρευσης του σοσιαλιστικού καθεστώτος. Η πλειοψηφία τους αποτελείται από Αλβανούς/ίδες μετανάστες/στριες αλλά και από Βούλγαρους/ες μετανάστες/στριες λόγω της γειννίασης με την Ελλάδα. Σύμφωνα με την απογραφή της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδας (ΕΣΥΕ)⁷⁴, το 2011 καταγραφήκαν 75.917 Βούλγαροι σε σύνολο 912.000 αλλοδαπών που ισοδυναμεί με ποσοστό 8,32% του εγγεγραμμένου μεταναστευτικού πληθυσμού και 38,12% του μεταναστευτικού πληθυσμού υπηκόων ευρωπαϊκών χωρών, 199.121 στο σύνολο. Πρέπει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με δεδομένα του Υπουργείου Εσωτερικών της Βουλγαρίας ο αριθμός των Βουλγάρων οι οποίοι διαμένουν στην Ελλάδα ανέρχεται στους 300.000⁷⁵.

Από τα ανωτέρω στοιχεία που παραθέτουμε, εύλογο είναι να συμπεράνουμε ότι τα δίγλωσσα άτομα αποτελούν αξιοσημείωτο ποσοστό του πληθυσμού. Επιπλέον, πολλοί υπήκοοι ή άτομα βουλγάρικης καταγωγής που μετά από αρκετά χρόνια διαμονής τους στη χώρα έχουν λάβει την ελληνική υπηκοότητα δηλ. δεν καταγράφονται στις στατιστικές ως αλλοδαποί αλλά εξακολουθούν να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα καθώς και να μεγαλώνουν τα παιδιά τους με δύο γλώσσες, άρα είναι ταυτόχρονα δίγλωσσα από τη νηπιακή τους ηλικία.

6.3. Ερευνητικό πλαίσιο, σχεδιασμός και μεθοδολογία

6.3.1. Σχεδιασμός της έρευνας

Στόχος της παρούσας εργασίας η οποία εκτελέστηκε από το Φεβρουάριο μέχρι Οκτώβριο 2015 είναι η ανίχνευση πιθανών διαταραχών λόγω και ομιλίας σε δίγλωσσα παιδιά με πρώτη γλώσσα τη βουλγάρικη, τα οποία μεγαλώνουν στην Ελλάδα και φοιτούν σε ελληνικά νηπιαγωγεία και σχολεία. Όλες οι συνεδρίες με τα παιδιά ήταν ατομικές και πραγματοποιήθηκαν στο σπίτι του κάθε παιδιού. Συνομιλήσαμε με τα παιδιά στα Ελληνικά και χορηγήσαμε τα αξιολογικά τεστ επίσης

⁷⁴ <http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-census2011tables>, 15.09.2015

⁷⁵ Енгелс-Критидис, Розалина. Интеркултурна образователна програма за подготвителна група на българските училища в Гърция. С., КОНТЕКСТ, 2013, σ.11

στα Ελληνικά. Ταυτόχρονα έγινε η καταγραφή των αποτελεσμάτων και αμέσως μετά αναλύσαμε τα δεδομένα ώστε να καταλήξουμε σε αξιόπιστα συμπεράσματα.

6.3.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Για την διεξαγωγή της έρευνά μας αποφασίσαμε να λάβουμε δείγμα και να εξετάσουμε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Ήρθαμε σε επαφή με 25 οικογένειες – 10 με δύο γονείς από την Βουλγαρία και 15 με τον έναν γονιό από την Βουλγαρία και να συνομιλήσουμε με τους γονείς του κάθε παιδιού για να βεβαιωθούμε πως το κάθε παιδί πληρούσε τα κριτήρια που είχαμε θέσει. Από τα 25 παιδιά έπρεπε να αφαιρέσουμε τρία παιδιά, τα οποία δεν πληρούσαν όλες τις προϋποθέσεις για να συμμετέχουν στην έρευνα.

Το δείγμα μας είναι 12 κορίτσια και 10 αγόρια. Όπως παρουσιάζεται και στους παρακάτω πίνακες, ο πληθυσμός της έρευνάς μας είναι στο σύνολο 22 παιδιά, ηλικίας από 4;7 ετών έως 11;11 ετών. Η ηλικιακή ομάδα 4;7 – 5;11 αντιπροσωπεύεται από 4 αγόρια και 2 κορίτσια, σύνολο 6 παιδιά. Η ηλικιακή ομάδα 6;0 – 9;11 από 4 αγόρια και 6 κορίτσια, σύνολο 10 παιδιά. Η ηλικιακή ομάδα 10;0 – 11;11 από 2 αγόρια και 4 κορίτσια, σύνολο 6 παιδιά. Επιπλέον, τα παιδιά από 4;7 ετών έως 5;11 ετών αντιστοιχούν στο 27,3% του συνολικού δείγματος. Τα παιδιά από 6;0 ετών έως 9;11 ετών αντιστοιχούν στο 45,4% του συνολικού δείγματος ενώ τα παιδιά από 10;0 ετών έως 11;11 ετών αντιστοιχούν στο 27,3% του συνολικού δείγματος.

6.3.3. Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να πληρούν τα παιδιά

Τα 22 παιδιά που εξετάσαμε είναι όλα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 4;7 έως 11;11ετών και είναι 12 κορίτσια και 10 αγόρια. 10 παιδιά προέρχονται από οικογένειες με τους δύο γονείς από την Βουλγαρία και 12 από μεικτές οικογένειες – η μητέρα προέρχεται από την Βουλγαρία. 9 από τα παιδιά έχουν γεννηθεί στην Βουλγαρία και μετανάστευσαν στην Ελλάδα σε βρεφική ηλικία. Τα υπόλοιπα 13 γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Όλα τα παιδιά συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά πλαίσια (παιδικούς σταθμούς, νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία), ανάλογα πάντα με την ηλικία τους. Το συγκεκριμένο στοιχείο ήταν σημαντικό διότι έπρεπε να εξασφαλίσουμε πως το παιδί δεν ακούει μόνο την βουλγάρικη γλώσσα (από την οικογένειά του), αλλά ακούει και μπορεί να συμμετάσχει σε ικανοποιητικό βαθμό και σε περιβάλλον όπου να μιλούν ελληνικά.

Βασικό στοιχείο που λάβαμε υπόψη μας είναι το εάν το παιδί ακούει και κατανοεί και τις δύο γλώσσες. Βεβαιωθήκαμε ότι όλα τα παιδιά που εξετάσαμε μιλούν με όλο το οικογενειακό και συγγενικό περιβάλλον και τις δύο γλώσσες. Ενώ στο υπόλοιπο κοινωνικό περιβάλλον όπου λαμβάνουν μέρος (νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο) μιλάνε κατά κύριο λόγο την ελληνική γλώσσα.

6.3.4. Μεθοδολογία της έρευνας

Αφού ήρθαμε σε επαφή με τις 22 οικογένειες, τους ζητήσαμε να χορηγήσουμε τα σταθμισμένα τεστ στα παιδιά τους στον χώρο τους, ώστε να νιώθει το κάθε παιδί πιο οικεία και πιο άνετα. Κατ' αρχάς, ήρθαμε σε επαφή με τους γονείς του κάθε παιδιού και ζητήσαμε να ενημερωθούμε για το εάν το εκάστοτε παιδί πληρούσε τις προϋποθέσεις που είχαμε θέσει: να διαμένει στην Ελλάδα, να ακούει και να κατανοεί και τις δύο γλώσσες, καθώς και να βρίσκεται στην προσχολική ή πρώτη σχολική ηλικία. Σε κάθε παιδί χορηγήσαμε συνολικά τρία σταθμισμένα στα Ελληνικά τεστ: 1) Δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης, 2) Εικόνες Δράσης, Δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας, 3) Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου. Έπειτα έγινε η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

6.4. Τα εργαλεία της έρευνας

6.4.1. Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης

Η συγκεκριμένη δοκιμασία είναι ένα σταθμισμένο εργαλείο ανίχνευσης φωνητικών και φωνολογικών διαταραχών στα παιδιά, που δημιουργήθηκε από ομάδα ερευνητών του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (Π.Σ.Λ.) στηρίχθηκε στα αποτελέσματα της έρευνας για τη φωνητική και τη φωνολογική εξέλιξη των παιδιών στην Ελλάδα. Με αυτή τη δοκιμασία ο λογοπεδικός έχει την δυνατότητα:

1. Να καταγράψει το φωνητικό ευρετήριο των παιδιών και να αξιολογήσει εάν τα φωνήματα που χρησιμοποιεί το παιδί αντιστοιχούν στη χρονολογική του ηλικία.
2. Να αναλύσει το φωνολογικό του σύστημα και να αξιολογήσει τη λειτουργική του επάρκεια.
3. Να αξιολογήσει την αντιθετική λειτουργία των φωνημάτων.
4. Να καταγράψει τους φωνοτακτικούς συνδυασμούς που το παιδί είναι ικανό να πραγματοποιήσει.

Σε ένα δεύτερο στάδιο να συγκρίνει ο ειδικός το φωνολογικό ευρετήριο του παιδιού, το φωνολογικό σύστημα, την αντιθετική λειτουργία των φωνημάτων και τις φωνοτακτικές του δυνατότητες με αυτές των παιδιών που έχουν την ίδια χρονολογική ηλικία, με τελικό στόχο την οργάνωση του φωνολογικού συστήματος των ενηλίκων.

Με τη δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης ελέγχονται η φωνητική και η φωνολογία. Η φωνητική χωρίζεται σε τρεις επιμέρους κλάδους:

1. Αρθρωτική φωνητική, η οποία μελετάει, παρατηρεί και περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο χρησιμοποιεί τα φωνητικά του όργανα στην παραγωγή του φθόγγου.
2. Ακουστική φωνητική, που περιγράφει τις ακουστικές ιδιότητες των φθόγγων.
3. Αντιληπτική φωνητική, η οποία έχει ως αντικείμενο τον τρόπο με τον οποίο οι ήχοι της ομιλίας γίνονται αντιληπτοί από τον δέκτη.

Η φωνολογία ασχολείται με τη μελέτη και την ταξινόμηση των φωνημάτων και με τον τρόπο που λειτουργούν αυτά στην επικοινωνία, δηλαδή με τις μονάδες και την οργάνωσή τους σε σύστημα, ορίζοντας το φώνημα ως τη μικρότερη μονάδα ήχων που διαφοροποιεί σημασίες.

Η δοκιμασία ελέγχει όλα τα φωνήματα της ελληνικής γλώσσας και αυτό το επιτυγχάνει μέσα από εικόνες. Παρουσιάσαμε σε κάθε παιδί 60 ασπρόμαυρες εικόνες και 2 σύνθετες με αρκετά ερεθίσματα, έτσι ώστε να εκμαιεύσουμε κάθε φορά τη λέξη στόχο. Αφού εξετάστηκαν τα παιδιά, καταγράψαμε ορθά, όπως ορίζουν οι οδηγίες της δοκιμασίας, τις απαντήσεις των παιδιών. Έπειτα καταγράφηκαν τα λάθη τους, τα οποία παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες για κάθε παιδί μεμονωμένα⁷⁶.

6.4.2. Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου

Η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου αποτελεί την ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test (4η έκδοση) της C. Renfrew το οποίο εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1968 στην αγγλική γλώσσα και επανεκδόθηκε αρκετές φορές. Η

⁷⁶Ομάδα έρευνας Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (1995), Δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης

τελευταία έκδοσή του ήταν το 1995 και αυτή χρησιμοποιήθηκε για τη στάθμισή του στα ελληνικά.

Η Δοκιμασία αποτελείται από 50 εικόνες που απεικονίζουν ουσιαστικά. Οι εικόνες επιλέχθηκαν και κατατάχθηκαν σε αναπτυξιακή σειρά για παιδιά 4 έως 8 ετών. Οι έννοιες που απεικονίζονται προέρχονται από καθημερινά αντικείμενα, γνωστές κατηγορίες αντικειμένων, έννοιες από παιδικά παραμύθια και παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα.

Για την πραγματοποίηση της δοκιμασίας παρουσιάζεται εικόνα και το παιδί πρέπει να απαντήσει στην ερώτηση «Τι είναι αυτό;». Στο φυλλάδιο βαθμολόγησης σημειώνεται ο αριθμός 1 όταν δίνεται η σωστή απάντηση δηλ. η λέξη (ή μία από τις εναλλακτικές) που σημειώνεται στο φυλλάδιο βαθμολόγησης. Κάθε μια διαφορετική απάντηση θεωρείται λανθασμένη και στο φυλλάδιο βαθμολόγησης σημειώνεται ο αριθμός 0. Η εξέταση διακόπτεται όταν ο εξεταζόμενος δώσει 5 συνεχόμενες λανθασμένες απαντήσεις. Αφού ολοκληρωθεί η δοκιμασία μετράμε πόσες σωστές απαντήσεις έχει δώσει το παιδί από τις 50 συνολικά εικόνες. Μετά την ολοκλήρωση της δοκιμασίας υπολογίζεται ο αρχικός βαθμός δηλ. ο αριθμός των σωστών απαντήσεων. Ανάλογα με τις σωστές απαντήσεις του παιδιού, είναι δυνατόν να ορισθεί κατά προσέγγιση η αναπτυξιακή του ηλικία, δηλαδή εάν το λεξιλόγιό του αντιστοιχεί στην χρονολογική του ηλικία ή είναι μικρότερο.

Με το συγκεκριμένο εργαλείο ο ειδικός μπορεί σε σύντομο χρονικό διάστημα να έχει έγκυρα αποτελέσματα για την αναπτυξιακή ηλικία του εκφραστικού λεξιλογίου του ατόμου που εξετάζει⁷⁷.

6.4.3. Εικόνες Δράσης: Δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας

Οι Εικόνες Δράσης - Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας αποτελούν τη σταθμισμένη έκδοχή του Action Picture Test (Renfrew, 1997) στην ελληνική έκδοση. Η δοκιμασία αυτή δημιουργήθηκε από τη λογοθεραπεύτρια Catherine Renfrew το 1966 και επανεκδόθηκε το 1997 για τέταρτη φορά από την Winslow PressLtd.

⁷⁷Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας Α., Σιδερίδης Γ. (2009), Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου

Ο σκοπός της δοκιμασίας αυτής είναι διττός: μέσα από τη συλλογή δειγμάτων λόγου από παιδιά προσχολικής ηλικίας αποσκοπούμε στην αξιολόγηση της γραμματικής επάρκειας, της ορθής δηλαδή χρήσης της γραμματικής από τα παιδιά, αλλά και της πληροφοριακής επάρκειας, της επάρκειας δηλαδή των πληροφοριών που αποδίδει το παιδί έχοντας ερέθισμα τις εικόνες του σταθμισμένου εργαλείου. Υπολογίζουμε έτσι την ανάπτυξη δύο διακριτών ικανοτήτων σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού. Οι δύο αυτές υποκλίμακες που αφορούν στη γραμματική και πληροφοριακή ικανότητα, σε συνδυασμό με αποτελέσματα αξιολόγησης που προέρχονται από άλλες δοκιμασίες, προσφέρουν σημαντικές και χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την αναπτυξιακή πορεία του μορφοσυντακτικού και πραγματολογικού τομέα της γλώσσας.

Η δοκιμασία αποτελείται από 10 έγχρωμες εικόνες, οι οποίες παρουσιάζουν διάφορες καθημερινές καταστάσεις. Ο εξεταστής χρησιμοποιεί ερωτήσεις, που είναι συγκεκριμένες για κάθε εικόνα, ώστε να εκμαιεύσει από το παιδί μια απάντηση για κάθε εικόνα, την οποία και καταγράφει με σκοπό τη βαθμολόγηση της σύμφωνα με τους πίνακες βαθμολόγησης της δοκιμασίας. Η βαθμολόγηση στηρίχθηκε στην αξιολόγηση δύο διαδικασιών: αφενός στη χρήση εννοιών για μεταβίβαση πληροφοριών, για την αξιολόγηση της πληροφοριακής επάρκειας, και αφετέρου στην ορθή χρήση της γραμματικής, για την αξιολόγηση της γραμματικής επάρκειας του παιδιού.

Η συγκεκριμένη δοκιμασία είναι σταθμισμένη, δηλαδή μετά τη βαθμολόγηση για κάθε παιδί μπορούμε να δούμε εάν το παιδί βρίσκεται μέσα στα φυσιολογικά όρια ανάλογα με την ηλικία του, χαμηλότερα ή υψηλότερα⁷⁸

6.5. Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το στατιστικό εργαλείο SPSS (IBM SPSS Statistics Version 21).

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε για κάθε δοκιμασία ξεχωριστά (φωνολογικές διεργασίες, άρθρωση φωνημάτων, εκφραστικό λεξιλόγιο, πληροφοριακή και γραμματική επάρκεια).

⁷⁸Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας Α., Σταυρακάκη Σ. (2011), Εικόνες δράσης, δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας

Ως εξαρτημένες μεταβλητές θεωρήθηκαν οι μεταβλητές τύπου κλίμακας (Scale variables) που ορίστηκαν στο SPSS και περιγράφουν την επίδοση των παιδιών στις δοκιμασίες Εκφραστικού Λεξιλογίου, με βάση το βαθμό τους και την αναπτυξιακή τους ηλικία, καθώς και το επίπεδο Πληροφοριακής και Γραμματικής επάρκειας με βάση τον αντίστοιχο βαθμό τους στην δοκιμασία Εικόνων Δράσης. Ως εξαρτημένες θεωρήθηκαν οι κατηγορικές μεταβλητές που ορίστηκαν στο SPSS και αφορούν το Φύλο (Ομάδα I: Αγόρι, Ομάδα II: Κορίτσι), την Ομάδα Ηλικίας (Ομάδα I: 4-6 ετών, Ομάδα II: 6-10 ετών, Ομάδα III: 10-12 ετών), το Πλήθος Γονέων από Βουλγαρία (Ομάδα I: ένας γονέας από Βουλγαρία, Ομάδα II: και οι δυο γονείς από Βουλγαρία) και τον Τόπο Γέννησης (Ομάδα I: παιδιά που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, Ομάδα II: παιδιά που γεννήθηκαν στη Βουλγαρία).

Πραγματοποιήθηκε διερεύνηση της συσχέτισης των εξαρτημένων μεταβλητών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Η ύπαρξη συσχέτισης στατιστικά σημαντικής ορίστηκε για $p < 0,05$.

Ο στατιστικός έλεγχος πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή των μεθόδων One-Way Anova (παραμετρική μέθοδος), εφόσον πληρούνταν τα κριτήρια για τη συγκεκριμένη επιλογή (σύγκριση ομάδων, μία κατηγορική ανεξάρτητη μεταβλητή, μία συνεχής εξαρτημένη μεταβλητή, καμία συμμεταβλητή, κανονική κατανομή) και Kruskal Wallis (μη παραμετρική μέθοδος), εφόσον πληρούνταν τα κριτήρια για τη συγκεκριμένη επιλογή (σύγκριση ομάδων, μία κατηγορική ανεξάρτητη μεταβλητή, μία συνεχής εξαρτημένη μεταβλητή, καμία συμμεταβλητή, μη κανονική κατανομή).

Στις δοκιμασίες φωνολογικών διεργασιών και φωνημάτων υπολογίστηκαν οι Πίνακες Συχνοτήτων (Frequency Tables), οι Πίνακες Διασταύρωσης (Crosstabs) για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων για κάθε ομάδα των ανεξάρτητων μεταβλητών, καθώς και τα αντίστοιχα διαγράμματα (Bar Charts), εστιάζοντας για κάθε φωνολογική διεργασία στο πλήθος των παιδιών που την εμφανίζουν και για κάθε φώνημα στο πλήθος των παιδιών που το λένε σωστά.

7. Στατιστικά αποτελέσματα

Ερευνητικό ερώτημα 1: Πώς συσχετίζεται η επίδοση των παιδιών στη δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, με βάση το βαθμό τους στο αντίστοιχο τεστ, με

το φύλο, την ομάδα ηλικίας, το πλήθος γονέων από Βουλγαρία και τον τόπο γέννησης;

Προκειμένου να αναλυθεί η συσχέτιση που μελετά το ερευνητικό ερώτημα ορίστηκαν οι παρακάτω εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές.

Εξαρτημένη μεταβλητή:

Αποτελέσματα_Τεστ: Μεταβλητή τύπου κλίμακας (Scale) που δηλώνει το βαθμό που σημείωσαν τα παιδιά στο τεστ Εκφραστικού λεξιλογίου.

Ανεξάρτητες μεταβλητές:

Φύλο: Κατηγορική μεταβλητή (Nominal) που χωρίζει το δείγμα των παιδιών σε δυο ομάδες (Ομάδα I: Αγόρια και Ομάδα II: Κορίτσια).

Ομάδα_Ηλικίας: Κατηγορική μεταβλητή (Ordinal) που χωρίζει το δείγμα των παιδιών σε τρεις ομάδες (Ομάδα I: 4-6 ετών, Ομάδα II: 6-10 ετών, Ομάδα III: 10-12 ετών).

Γονείς: Κατηγορική μεταβλητή (Ordinal) που χωρίζει το δείγμα των παιδιών σε δυο ομάδες (Ομάδα I: παιδιά με ένα γονέα από Βουλγαρία, Ομάδα II: παιδιά και με τους δυο γονείς από Βουλγαρία).

Τόπος_Γέννησης: Κατηγορική μεταβλητή (Nominal) που χωρίζει το δείγμα των παιδιών σε δυο ομάδες (Ομάδα I: παιδιά με τόπο γέννησης την Ελλάδα, Ομάδα II: παιδιά με τόπο γέννησης τη Βουλγαρία).

Στη συνέχεια έγινε έλεγχος κανονικότητας (Normality Test) της κατανομής της εξαρτημένης μεταβλητής (*Αποτελέσματα_Τεστ*) για κάθε ομάδα καθεμιάς από τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στους παρακάτω πίνακες:

Tests of Normality

Αποτελέσματα Τεστ στο εκφραστικό λεξιλόγιο	Φύλο	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	Αγόρι	,198	10	,200 [*]	,915	10	,315
	κορίτσι	,152	12	,200 [*]	,925	12	,328

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

Αποτελέσματα Τεστ στο εκφραστικό λεξιλόγιο	Ομάδα Ηλικίας	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	4-6	,237	5	,200 [*]	,961	5	,814
	6-10	,194	10	,200 [*]	,897	10	,201
	10-12	,188	6	,200 [*]	,924	6	,535

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

Αποτελέσματα Τεστ στο εκφραστικό λεξιλόγιο	Γονείς	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	1	,093	12	,200 [*]	,959	12	,767
	2	,158	10	,200 [*]	,929	10	,438

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

Αποτελέσματα Τεστ στο εκφραστικό λεξιλόγιο	Τόπος Γέννησης	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	Ελλάδα	,116	13	,200 [*]	,949	13	,585
	Βουλγαρία	,190	9	,200 [*]	,925	9	,436

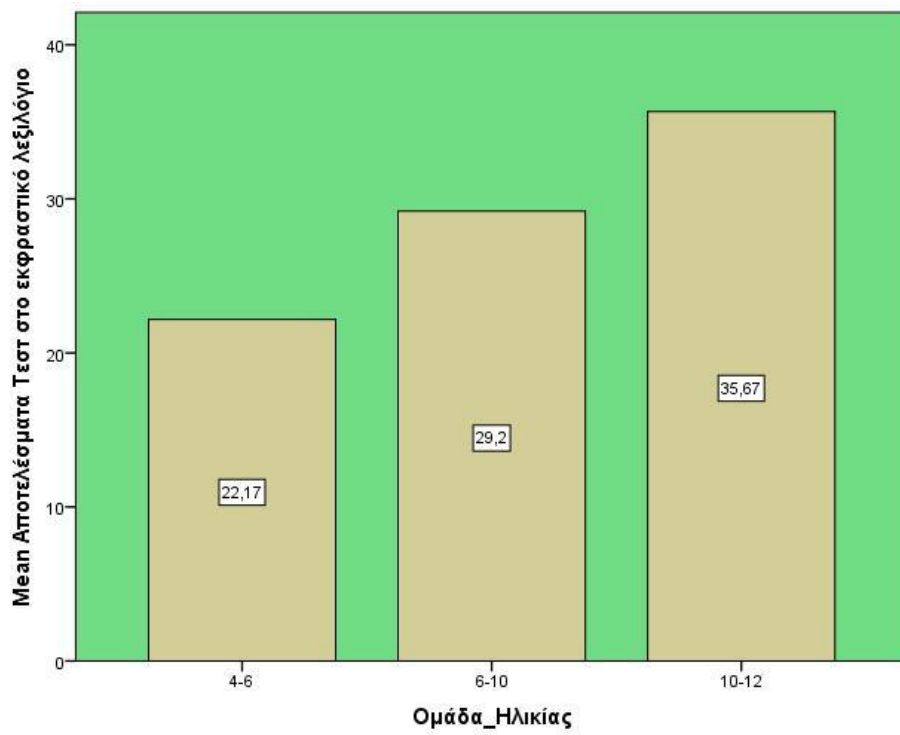
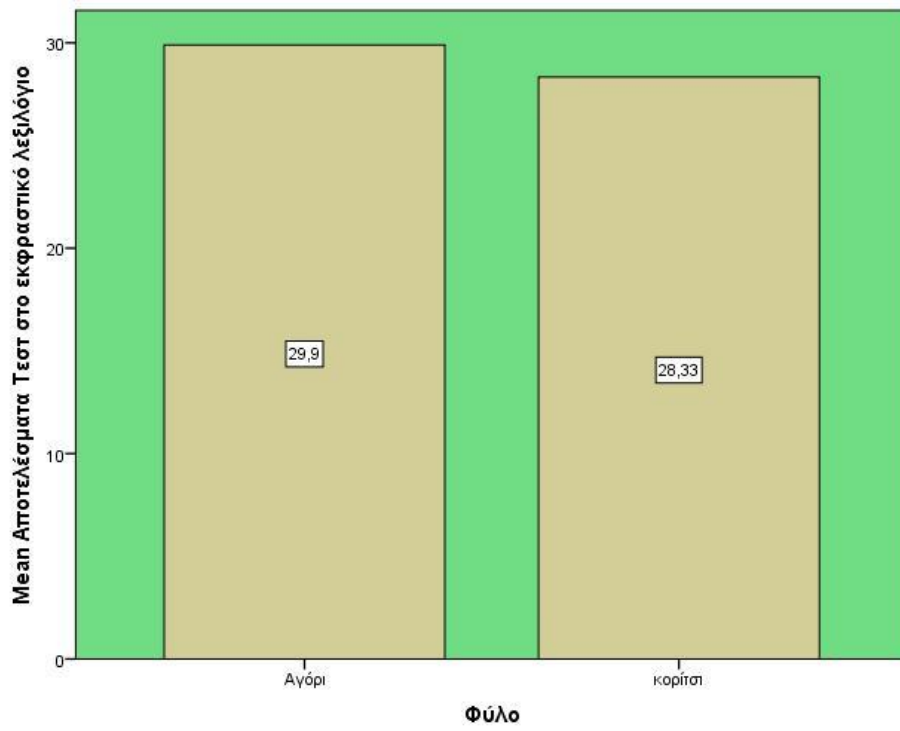
*. This is a lower bound of the true significance.

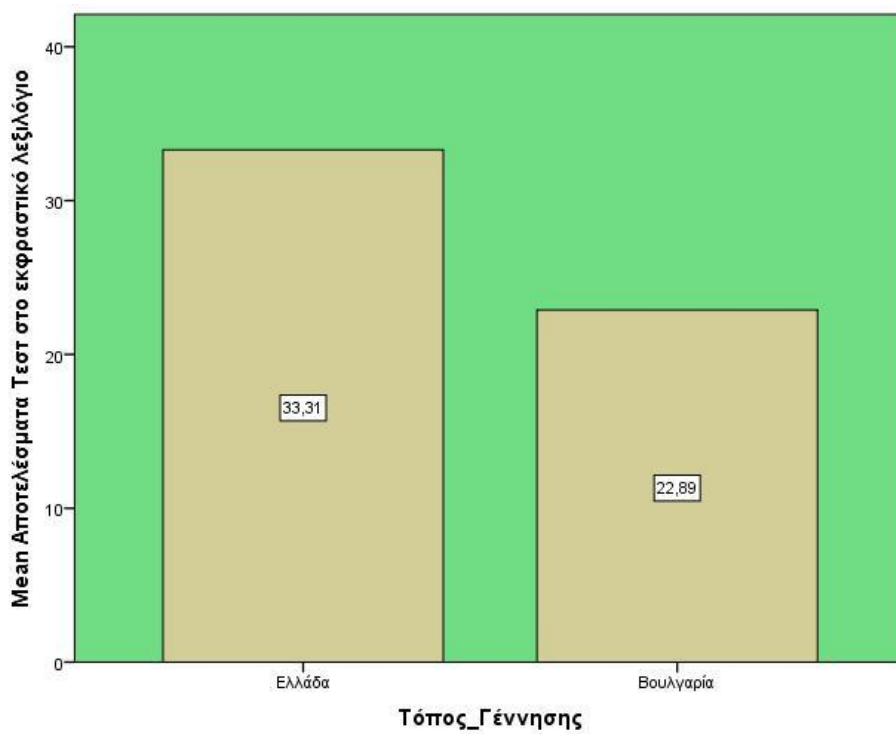
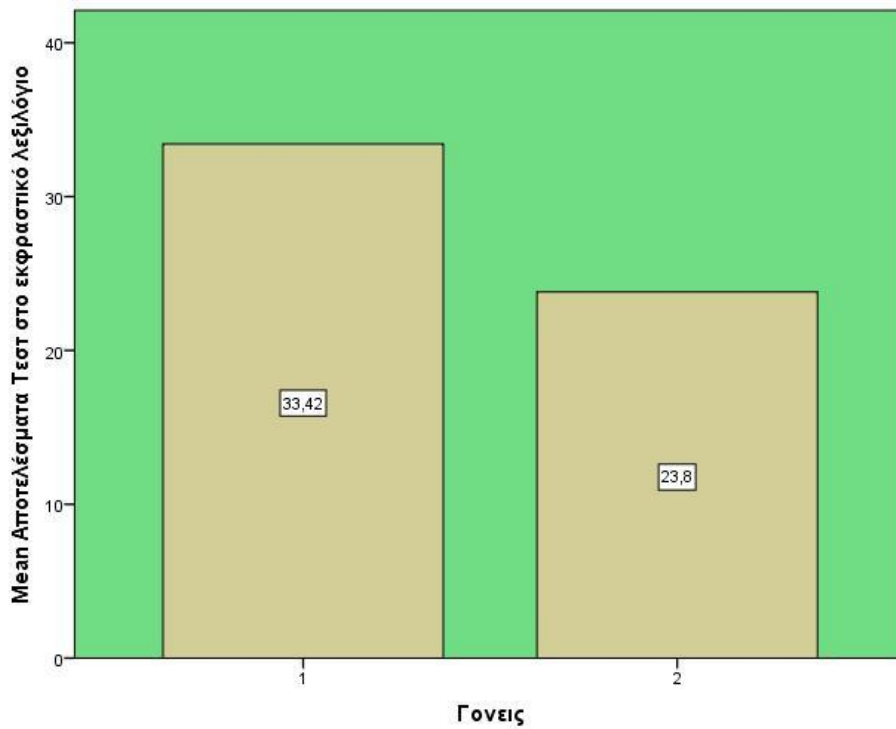
a. Lilliefors Significance Correction

Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι κανονικά κατανομημένη (normally distributed) για κάθε ομάδα καθεμιάς από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (Φύλο, Ομάδα Ηλικίας, Γονείς, Τόπος Γέννησης), εφόσον η Sig. τιμή της Shapiro-Wilk μεθόδου (είναι πιο κατάλληλη για μικρά μεγέθη δείγματος, <50) είναι μεγαλύτερη από 0.05 σε όλες τις περιπτώσεις.

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν τα Περιγραφικά Στατιστικά (Descriptive Statistics) της εξαρτημένης μεταβλητής για κάθε ομάδα καθεμιάς από τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Η διαφορά στη μέση τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής (Αποτελέσματα_Τεστ) μεταξύ των ομάδων κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής, απεικονίζεται στα παρακάτω διαγράμματα μπάρας (Bar Charts).





Προκειμένου να διερευνηθεί αν η διαφορά στους μέσους όρους ήταν στατιστικά σημαντική πραγματοποιήθηκε έλεγχος με εφαρμογή της μεθόδου One-Way Anova. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της μεθόδου, καθώς και σύντομα περιγραφικά στατιστικά, συνοψίζονται στους παρακάτω πίνακες:

Αποτελέσματα Τεστ * Φύλο

Descriptives

Αποτελέσματα Τεστ στο εκφραστικό λεξιλόγιο

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αγόρι	10	29,90	7,062	2,233	24,85	34,95	22	43
Κορίτσι	12	28,33	9,538	2,753	22,27	34,39	15	43
Total	22	29,05	8,347	1,779	25,34	32,75	15	43

ANOVA

Αποτελέσματα Τεστ στο εκφραστικό λεξιλόγιο

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	13,388	1	13,388	,185	,672
Within Groups	1449,567	20	72,478		
Total	1462,955	21			

Η επίδοση των παιδιών στο τεστ Εκφραστικού λεξιλογίου, με βάση το βαθμό τους, δεν ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετική μεταξύ των δύο φύλων ($F(1,20)=0.185$, $p=0.672>0,05$).

Αποτελέσματα Τεστ * Ομάδα Ηλικίας

Descriptives

Αποτελέσματα Τεστ στο εκφραστικό λεξιλόγιο

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
4-6	6	22,17	3,656	1,493	18,33	26,00	15	25
6-10	10	29,20	8,217	2,598	23,32	35,08	15	39
10-12	6	35,67	6,947	2,836	28,38	42,96	26	43
Total	22	29,05	8,347	1,779	25,34	32,75	15	43

ANOVA

Αποτελέσματα Τεστ στο εκφραστικό λεξιλόγιο

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	547,188	2	273,594	5,676	,012
Within Groups	915,767	19	48,198		
Total	1462,955	21			

Η επίδοση των παιδιών στο τεστ Εκφραστικού λεξιλογίου, με βάση το βαθμό τους, ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετική μεταξύ των διαφόρων ομάδων ηλικίας ($F(2,19)=5.676$, $p=0,012<0,05$).

Προκειμένου να διερευνηθεί μεταξύ ποιων ομάδων ηλικίας ήταν σημαντικές οι διαφορές, εφαρμόστηκε post-hocέλεγχος με τη μέθοδο Tukey. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Αποτελέσματα Τεστ στο εκφραστικό λεξιλόγιο
Tukey HSD

(I) Ομάδα Ηλικίας	(J) Ομάδα Ηλικίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
4-6	6-10	-7,033	3,585	,149	-16,14	2,07
	10-12	-13,500*	4,008	,009	-23,68	-3,32
6-10	4-6	7,033	3,585	,149	-2,07	16,14
	10-12	-6,467	3,585	,195	-15,57	2,64
10-12	4-6	13,500*	4,008	,009	3,32	23,68
	6-10	6,467	3,585	,195	-2,64	15,57

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Όπως φαίνεται από τις Sig. Τιμές που έχουν σημειωθεί στον παραπάνω πίνακα με κίτρινο χρώμα, η στατιστική σημαντικότητα στη διαφορά επίδοσης μεταξύ των ομάδων ηλικίας προέρχεται από τις ομάδες ηλικίας 4-6 και 10-12, ενώ μεταξύ των ομάδων 4-6 και 6-10 η διαφορά στην επίδοση δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Αποτελέσματα Τεστ * Γονείς

Descriptives

Αποτελέσματα Τεστ στο εκφραστικό λεξιλόγιο

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1	12	33,42	6,626	1,913	29,21	37,63	23	43
2	10	23,80	7,269	2,299	18,60	29,00	15	38
Total	22	29,05	8,347	1,779	25,34	32,75	15	43

ANOVA

Αποτελέσματα Τεστ στο εκφραστικό λεξιλόγιο

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	504,438	1	504,438	10,525	,004
Within Groups	958,517	20	47,926		
Total	1462,955	21			

Η επίδοση των παιδιών στο τεστ Εκφραστικού λεξιλογίου, με βάση το βαθμό τους, ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετική μεταξύ των παιδιών που είχαν ένα γονέα από Βουλγαρία (Ομάδα I) και των παιδιών που είχαν και τους δυο γονείς από Βουλγαρία (Ομάδα II) , (F (1,20)=10.525, p=0,004<0,05), με την πρώτη ομάδα να

παρουσιάζει υψηλότερη επίδοση (Mean=33.42) από τη δεύτερη ομάδα (Mean=23.80).

Αποτελέσματα Τεστ * Τόπος Γέννησης

Descriptives

Αποτελέσματα Τεστ στο εκφραστικό λεξιλόγιο

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Ελλάδα	13	33,31	6,775	1,879	29,21	37,40	23	43
Βουλγαρία	9	22,89	6,470	2,157	17,92	27,86	15	33
Total	22	29,05	8,347	1,779	25,34	32,75	15	43

ANOVA

Αποτελέσματα Τεστ στο εκφραστικό λεξιλόγιο

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	577,296	1	577,296	13,037	,002
Within Groups	885,658	20	44,283		
Total	1462,955	21			

Η επίδοση των παιδιών στο τεστ Εκφραστικού λεξιλογίου, με βάση το βαθμό τους, ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετική μεταξύ των παιδιών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα (Ομάδα I) και των παιδιών που γεννήθηκαν στη Βουλγαρία (Ομάδα II), ($F(1,20)=13.037$, $p=0,002<0,05$), με την πρώτη ομάδα να παρουσιάζει υψηλότερη επίδοση (Mean=33.31) από τη δεύτερη ομάδα (Mean=22.89).

Ερευνητικό ερώτημα 2: Πώς συσχετίζεται η επίδοση των παιδιών στη δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, με βάση την αναπτυξιακή ηλικία που προέκυψε στο αντίστοιχο τεστ, με το φύλο, το πλήθος γονέων από Βουλγαρία και τον τόπο γέννησης;

Προκειμένου να αναλυθεί η συσχέτιση που μελετά το ερευνητικό ερώτημα ορίστηκαν οι παρακάτω εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές.

Εξαρτημένη μεταβλητή:

Αναπτυξιακή_Ηλικία: Μεταβλητή τύπου κλίμακας (Scale) που δηλώνει την αναπτυξιακή ηλικία των παιδιών, όπως αυτή προκύπτει από την επίδοσή τους στο τεστ Εκφραστικού λεξιλογίου, εκφρασμένη σε μήνες.

Ανεξάρτητες μεταβλητές:

Φύλο, Ομάδα_Ηλικίας, Γονείς, Τόπος_Γέννησης: όπως αυτές ορίζονται στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα (βλ. σελ.)

Στη συνέχεια έγινε έλεγχος κανονικότητας (Normality Test) της κατανομής της εξαρτημένης μεταβλητής (Αναπτυξιακή_Ηλικία) για κάθε ομάδα καθεμιάς από τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στους παρακάτω πίνακες:

Tests of Normality

	Ομάδα Ηλικίας	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Αναπτυξιακή_Ηλικία	4-6	,204	6	,200 [*]	,949	6	,729
	6-10	,217	10	,200	,880	10	,129
	10-12	,253	6	,200 [*]	,841	6	,132

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	Φύλο	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Αναπτυξιακή_Ηλικία	Αγόρι	,186	10	,200 [*]	,882	10	,138
	Κορίτσι	,197	12	,200 [*]	,868	12	,061

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	Γονείς	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Αναπτυξιακή_Ηλικία	1	,171	12	,200 [*]	,924	12	,317
	2	,199	10	,200 [*]	,848	10	,054

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Case Processing Summary

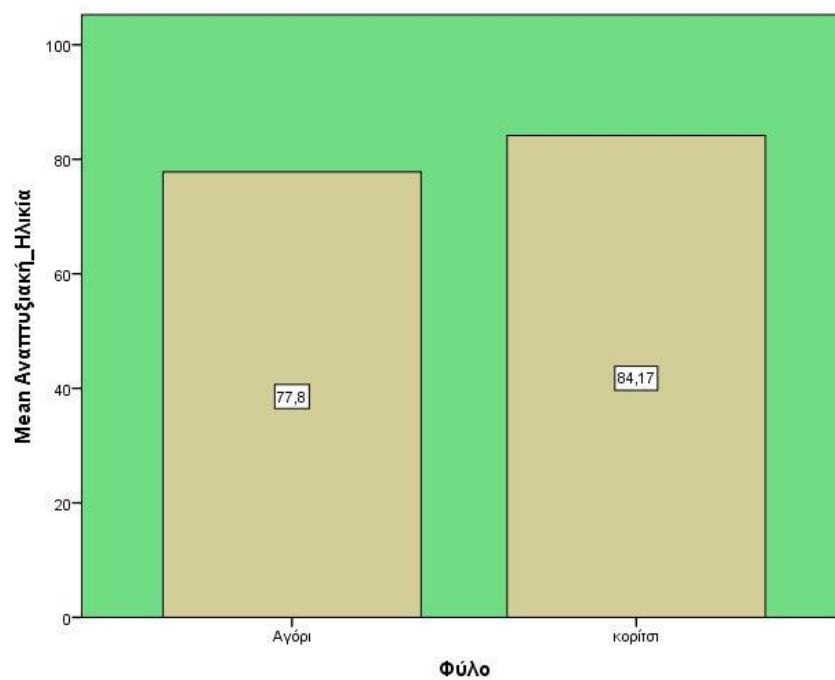
	Τόπος Γέννησης	Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Αναπτυξιακή_Ηλικία	Ελλάδα	13	100,0%	0	0,0%	13	100,0%
	Βουλγαρία	9	100,0%	0	0,0%	9	100,0%

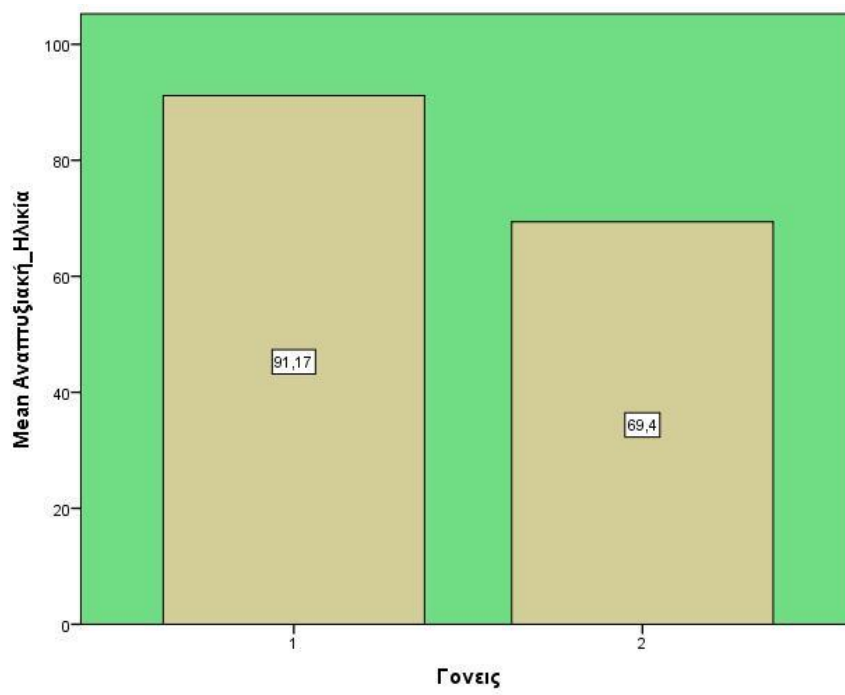
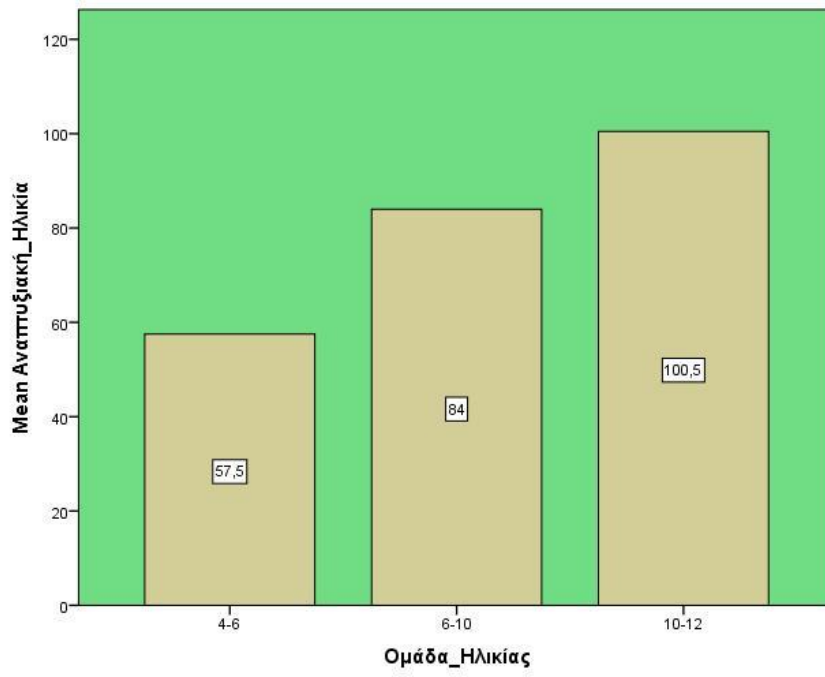
Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι κανονικά κατανεμημένη (normally distributed) για κάθε ομάδα καθεμιάς από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (Φύλο, Ομάδα Ηλικίας, Γονείς, Τόπος Γέννησης), εφόσον η Sig. τιμή της Shapiro-Wilk μεθόδου (είναι πιο

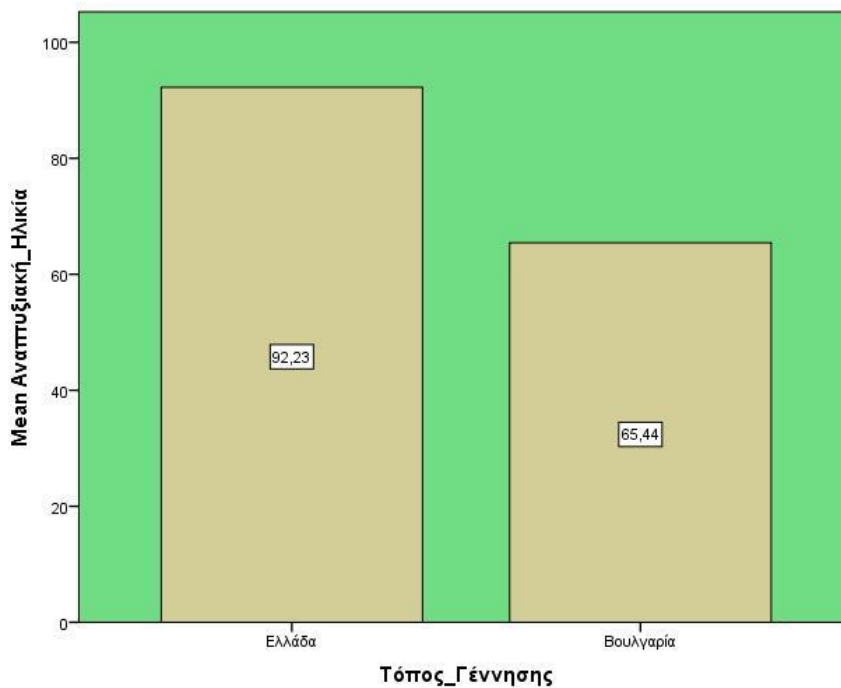
κατάλληλη για μικρά μεγέθη δείγματος, <50) είναι μεγαλύτερη από 0.05 σε όλες τις περιπτώσεις.

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν τα Περιγραφικά Στατιστικά (Descriptive Statistics) της εξαρτημένης μεταβλητής για κάθε ομάδα καθεμιάς από τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Η διαφορά στη μέση τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής (Αναπτυξιακή_Ηλικία) μεταξύ των ομάδων κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής, απεικονίζεται στα παρακάτω διαγράμματα μπάρας (Bar Charts).







Προκειμένου να διερευνηθεί αν η διαφορά στους μέσους όρους ήταν στατιστικά σημαντική πραγματοποιήθηκε έλεγχος με εφαρμογή της μεθόδου One-Way Anova. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της μεθόδου, καθώς και σύντομα περιγραφικά στατιστικά, συνοψίζονται στους παρακάτω πίνακες:

Αναπτυξιακή Ηλικία *Φύλο

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αγόρι	10	77,80	22,414	7,088	61,77	93,83	55	121
Κορίτσι	12	84,17	29,554	8,531	65,39	102,94	45	121
Total	22	81,27	26,141	5,573	69,68	92,86	45	121

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	221,097	1	221,097	,313	,582
Within Groups	14129,267	20	706,463		
Total	14350,364	21			

Η αναπτυξιακή ηλικία των παιδιών, όπως αυτή υπολογίστηκε από την επίδοσή τους στο τεστ Εκφραστικού λεξιλογίου, δεν ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετική μεταξύ των δύο φύλων ($F(1,20)=0.313, p=0.582>0,05$).

Αναπτυξιακή Ηλικία * Ομάδα ηλικίας

Descriptives

Αναπτυξιακή_Ηλικία

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
4-6	6	57,50	7,556	3,085	49,57	65,43	45	68
6-10	10	84,00	25,438	8,044	65,80	102,20	45	111
10-12	6	100,50	22,616	9,233	76,77	124,23	71	121
Total	22	81,27	26,141	5,573	69,68	92,86	45	121

ANOVA

Αναπτυξιακή_Ηλικία

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5683,364	2	2841,682	6,230	,008
Within Groups	8667,000	19	456,158		
Total	14350,364	21			

Η αναπτυξιακή ηλικία των παιδιών, όπως αυτή υπολογίστηκε από την επίδοσή τους στο τεστ Εκφραστικού λεξιλογίου, ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετική μεταξύ των διαφόρων ομάδων ηλικίας ($F(2,19)=6.23, p=0,008<0,05$), με τα παιδιά υψηλότερης ηλικίας να εμφανίζουν και μεγαλύτερη αναπτυξιακή ηλικία, όπως ήταν αναμενόμενο.

Προκειμένου να διερευνηθεί μεταξύ ποιων ομάδων ηλικίας ήταν στατιστικά σημαντικές οι διαφορές, εφαρμόστηκε post-hocέλεγχος με τη μέθοδο Tukey. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Αναπτυξιακή_Ηλικία
Tukey HSD

(I) Ομάδα Ηλικίας	(J) Ομάδα Ηλικίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
4-6	6-10	-26,500	11,029	,066	-54,52	1,52
	10-12	-43,000*	12,331	,007	-74,33	-11,67
6-10	4-6	26,500	11,029	,066	-1,52	54,52
	10-12	-16,500	11,029	,315	-44,52	11,52
10-12	4-6	43,000*	12,331	,007	11,67	74,33
	6-10	16,500	11,029	,315	-11,52	44,52

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Όπως φαίνεται από τις Sig. Τιμές που έχουν σημειωθεί στον παραπάνω πίνακα με κίτρινο χρώμα, η στατιστική σημαντικότητα στη διαφορά στην αναπτυξιακή ηλικία μεταξύ των ομάδων ηλικίας προέρχεται από τις ομάδες ηλικίας

4-6 και 10-12, ενώ μεταξύ των ομάδων 4-6 και 6-10 η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Αναπτυξιακή Ηλικία *Γονείς

Descriptives

Αναπτυξιακή_Ηλικία

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1	12	91,17	23,017	6,644	76,54	105,79	57	121
2	10	69,40	25,687	8,123	51,02	87,78	45	116
Total	22	81,27	26,141	5,573	69,68	92,86	45	121

ANOVA

Αναπτυξιακή_Ηλικία

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2584,297	1	2584,297	4,393	,049
Within Groups	11766,067	20	588,303		
Total	14350,364	21			

Η αναπτυξιακή ηλικία των παιδιών, όπως αυτή υπολογίστηκε από την επίδοσή τους στο τεστ Εκφραστικού λεξιλογίου, ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετική μεταξύ των παιδιών που είχαν ένα γονέα από Βουλγαρία (Ομάδα I) και των παιδιών που είχαν και τους δυο γονείς από Βουλγαρία (Ομάδα II) , (F (1,20)=4.393, p=0,049<0,05), με την πρώτη ομάδα να παρουσιάζει υψηλότερη αναπτυξιακή ηλικία (Mean=91.17) από τη δεύτερη ομάδα (Mean=69.40).

Αναπτυξιακή Ηλικία * Τόπος Γέννησης

Descriptives

Αναπτυξιακή_Ηλικία

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Ελλάδα	13	92,23	23,626	6,553	77,95	106,51	57	121
Βουλγαρία	9	65,44	21,898	7,299	48,61	82,28	45	111
Total	22	81,27	26,141	5,573	69,68	92,86	45	121

ANOVA

Αναπτυξιακή_Ηλικία

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3815,834	1	3815,834	7,244	,014
Within Groups	10534,530	20	526,726		
Total	14350,364	21			

Η αναπτυξιακή ηλικία των παιδιών, όπως αυτή υπολογίστηκε από την επίδοσή τους στο τεστ Εκφραστικού λεξιλογίου, ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετική μεταξύ των παιδιών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα (Ομάδα Ι) και των παιδιών που γεννήθηκαν στη Βουλγαρία (Ομάδα ΙΙ) , ($F(1,20)=7.244, p=0,014<0,05$), με την πρώτη ομάδα να παρουσιάζει υψηλότερη αναπτυξιακή ηλικία (Mean=92.23) από τη δεύτερη ομάδα (Mean=65.44).

Ερευνητικό ερώτημα 3: Πώς συσχετίζεται το επίπεδο Πληροφοριακής επάρκειας των παιδιών, με βάση τον αντίστοιχο βαθμό τους στο τεστ Εικόνων Δράσης, με το φύλο, την ομάδα ηλικίας, το πλήθος γονέων από Βουλγαρία και τον τόπο γέννησης;

Προκειμένου να αναλυθεί η συσχέτιση που μελετά το ερευνητικό ερώτημα ορίστηκαν οι παρακάτω εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές.

Εξαρτημένη μεταβλητή:

Score_ED_BΠΕ: Μεταβλητή τύπου κλίμακας (Scale) που δηλώνει το βαθμό Πληροφοριακής επάρκειας που σημείωσαν τα παιδιά στο τεστ Εικόνων Δράσης.

Ανεξάρτητες μεταβλητές:

Φύλο, Ομάδα_Ηλικίας, Γονείς, Τόπος_Γέννησης: όπως αυτές ορίζονται στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα (βλ. σελ.)

Στη συνέχεια έγινε έλεγχος κανονικότητας (Normality Test) της κατανομής της εξαρτημένης μεταβλητής (*Score_ED_BΠΕ*) για κάθε ομάδα καθεμιάς από τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στους παρακάτω πίνακες:

Tests of Normality

	Φύλο	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης:	Αγόρι	,158	10	,200*	,925	10	,401
Βαθμοί Πληροφοριακής επάρκειας	Κορίτσι	,192	12	,200*	,900	12	,157

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	Ομάδα Ηλικίας	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Αποτελεσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης:	4-6	,376	6	,008	,816	6	,082
Βαθμοί Πληροφοριακής επάρκειας	6-10	,145	10	,200*	,964	10	,833
	10-12	,327	6	,044	,742	6	,017

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	Γονείς	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Αποτελεσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης:	1	,217	12	,125	,914	12	,241
Βαθμοί Πληροφοριακής επάρκειας	2	,218	10	,196	,939	10	,542

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	Τόπος Γέννησης	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Αποτελεσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης:	Ελλάδα	,195	13	,191	,873	13	,057
Βαθμοί Πληροφοριακής επάρκειας	Βουλγαρία	,144	9	,200*	,961	9	,808

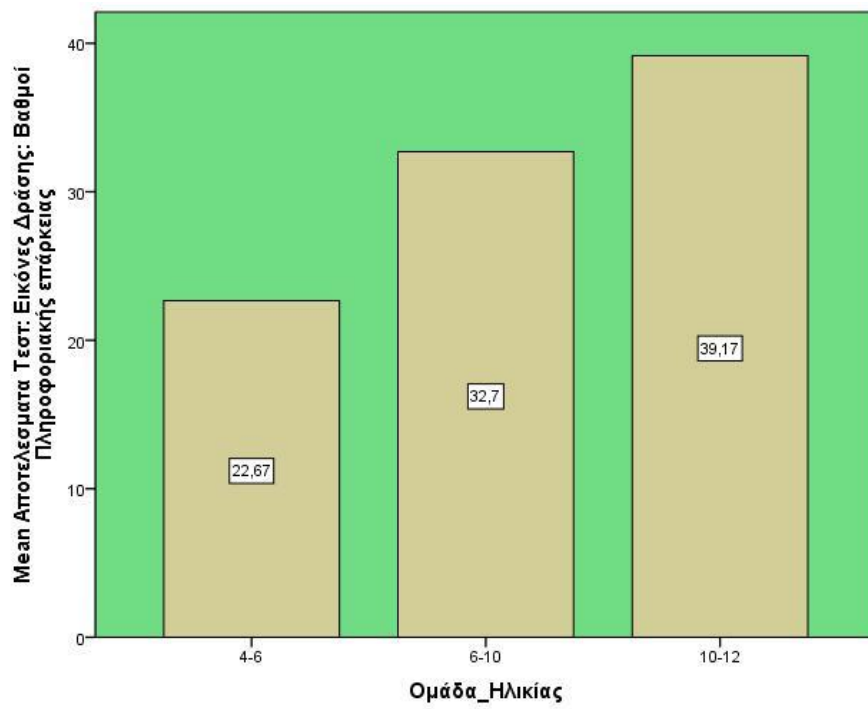
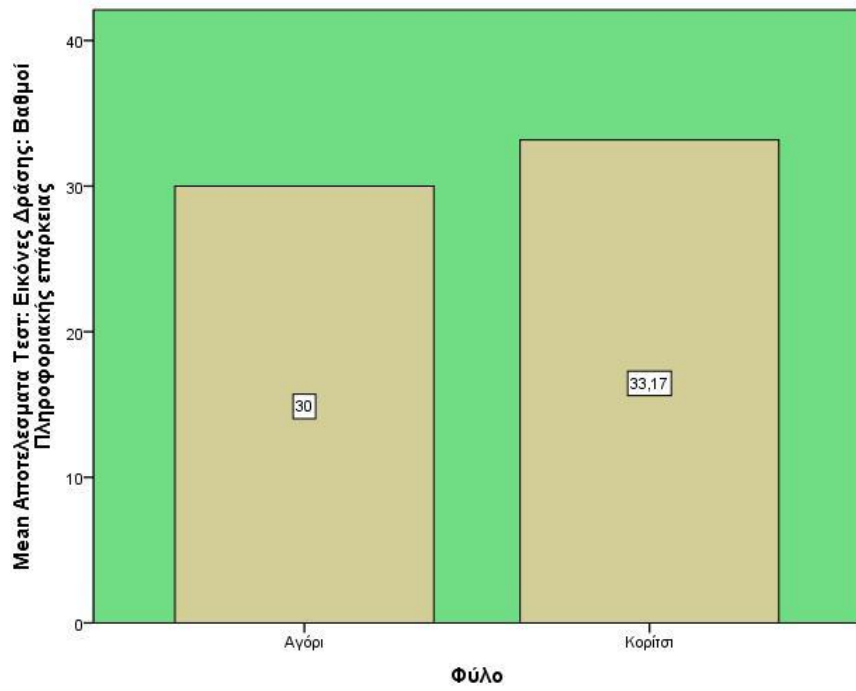
*. This is a lower bound of the true significance.

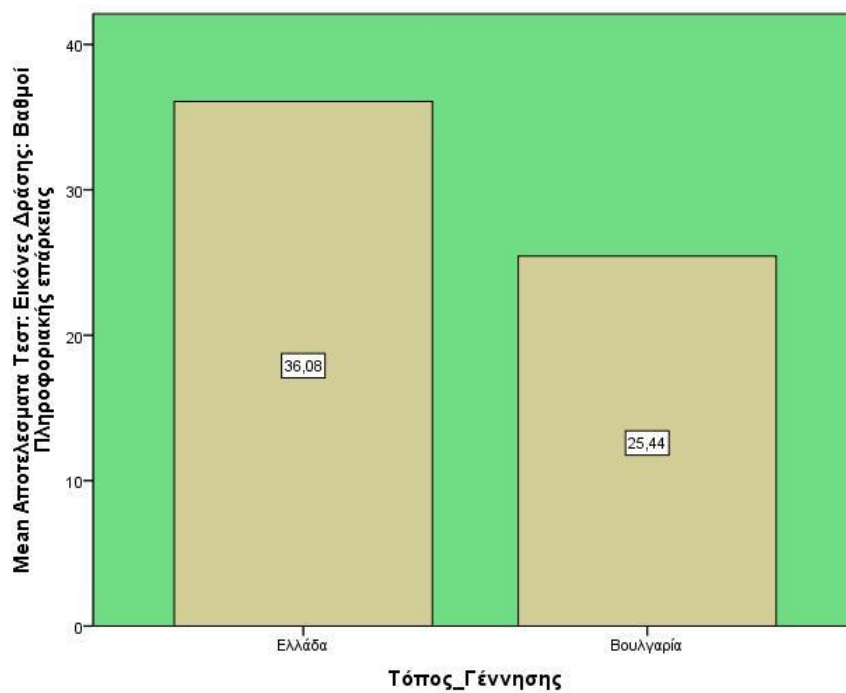
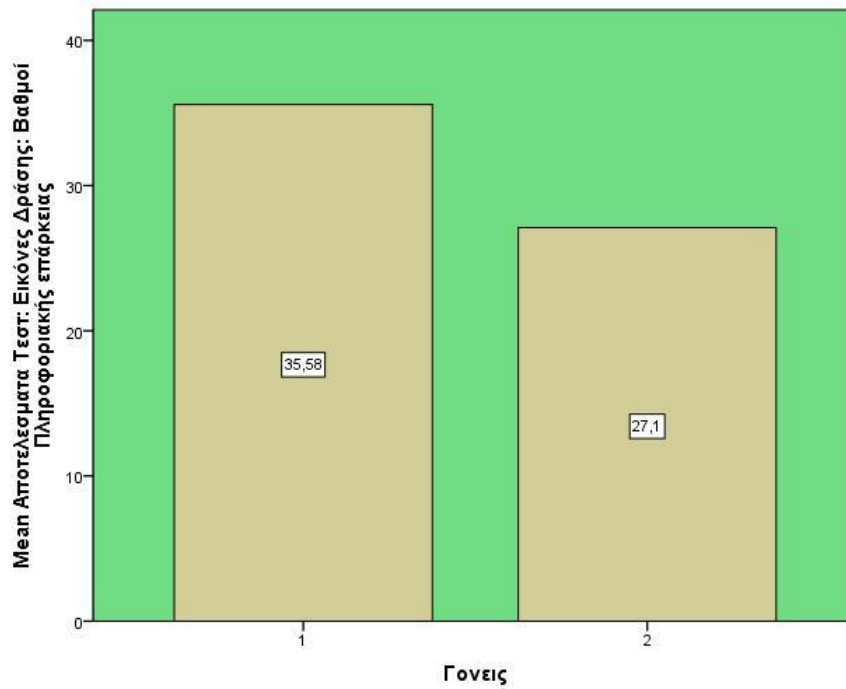
a. Lilliefors Significance Correction

Η εξαρτημένη μεταβλητή (*Score_EA_BIIE*) είναι κανονικά κατανομημένη (normally distributed) για κάθε ομάδα καθεμιάς από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (Φύλο, Γονείς, Τόπος Γέννησης), εφόσον η Sig. τιμή της Shapiro-Wilk μεθόδου (είναι πιο κατάλληλη για μικρά μεγέθη δείγματος, <50) είναι μεγαλύτερη από 0.05 σε όλες τις περιπτώσεις. Ωστόσο, η κατανομή δεν είναι κανονική στην περίπτωση της ανεξάρτητης μεταβλητής *Ομάδα_Ηλικίας*, για την ομάδα παιδιών 10-12 ετών, όπου το μέγεθος του δείγματος είναι πολύ μικρό (6 παιδιά) και η τιμή Sig. (0.017) της Shapiro-Wilk μεθόδου είναι μικρότερη από 0.05.

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν τα Περιγραφικά Στατιστικά (Descriptive Statistics) της εξαρτημένης μεταβλητής για κάθε ομάδα καθεμιάς από τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Η διαφορά στη μέση τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής (*Score_EA_BIIE*) μεταξύ των ομάδων κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής, απεικονίζεται στα παρακάτω διαγράμματα μπάρας (Bar Charts).





Προκειμένου να διερευνηθεί αν η διαφορά στους μέσους όρους ήταν στατιστικά σημαντική πραγματοποιήθηκε έλεγχος με εφαρμογή των μεθόδων One-Way Anova (για τον έλεγχο της συσχέτισης του βαθμού Πληροφοριακής επάρκειας με το Φύλο, Γονείς και Τόπο Γέννησης) και Kruskal-Wallis (για τον έλεγχο της συσχέτισης του βαθμού Πληροφοριακής επάρκειας με την Ομάδα Ηλικίας) . Τα

αποτελέσματα από την εφαρμογή των μεθόδων, καθώς και σύντομα περιγραφικά στατιστικά, συνοψίζονται στους παρακάτω πίνακες:

Βαθμός Πληροφοριακής Επάρκειας * Φύλο

Descriptives

Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Πληροφοριακής επάρκειας

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αγόρι	10	30,00	7,454	2,357	24,67	35,33	21	42
Κορίτσι	12	33,17	10,365	2,992	26,58	39,75	15	45
Total	22	31,73	9,093	1,939	27,70	35,76	15	45

ANOVA

Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Πληροφοριακής επάρκειας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	54,697	1	54,697	,651	,429
Within Groups	1681,667	20	84,083		
Total	1736,364	21			

Το επίπεδο Πληροφοριακής Επάρκειας των παιδιών, με βάση τον αντίστοιχο βαθμό τους στο τεστ Εικόνων Δράσης δεν ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικό μεταξύ των δύο φύλων ($F(1,20)=0.651, p=0.429>0,05$).

Βαθμός Πληροφοριακής Επάρκειας * Ομάδα Ηλικίας

Ranks

	Ομάδα Ηλικίας	N	Mean Rank
Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Πληροφοριακής επάρκειας	4-6	6	5,17
	6-10	10	12,20
	10-12	6	16,67
	Total	22	

Test Statistics^{a,b}

	Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Πληροφοριακής επάρκειας
Chi-Square	9,671
df	2
Asymp. Sig.	,008

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:
Ομάδα_Ηλικίας

Το επίπεδο Πληροφοριακής Επάρκειας των παιδιών, με βάση τον αντίστοιχο βαθμό τους στο τεστ Εικόνων Δράσης ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικό

μεταξύ των ομάδων ηλικίας ($\chi^2(2)=9.671$, $p=0.008<0,05$), με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας να εμφανίζουν υψηλότερη επίδοση.

Βαθμός Πληροφοριακής Επάρκειας * Γονείς

Descriptives

Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Πληροφοριακής επάρκειας

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1	12	35,58	7,621	2,200	30,74	40,43	22	45
2	10	27,10	8,850	2,799	20,77	33,43	15	41
Total	22	31,73	9,093	1,939	27,70	35,76	15	45

ANOVA

Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Πληροφοριακής επάρκειας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	392,547	1	392,547	5,842	,025
Within Groups	1343,817	20	67,191		
Total	1736,364	21			

Το επίπεδο Πληροφοριακής Επάρκειας των παιδιών, με βάση τον αντίστοιχο βαθμό τους στο τεστ Εικόνων Δράσης ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικό μεταξύ των παιδιών που είχαν ένα γονέα από Βουλγαρία (Ομάδα I) και των παιδιών που είχαν και τους δυο γονείς από Βουλγαρία (Ομάδα II), ($F(1,20)=5.842$, $p=0,025<0,05$), με την πρώτη ομάδα να παρουσιάζει υψηλότερη επίδοση (Mean=35.58) από τη δεύτερη ομάδα (Mean=27.10).

Βαθμός Πληροφοριακής Επάρκειας * Τόπος Γέννησης

Descriptives

Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Πληροφοριακής επάρκειας

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Ελλάδα	13	36,08	7,911	2,194	31,30	40,86	21	45
Βουλγαρία	9	25,44	6,930	2,310	20,12	30,77	15	36
Total	22	31,73	9,093	1,939	27,70	35,76	15	45

ANOVA

Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Πληροφοριακής επάρκειας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	601,218	1	601,218	10,593	,004
Within Groups	1135,145	20	56,757		
Total	1736,364	21			

Το επίπεδο Πληροφοριακής Επάρκειας των παιδιών, με βάση τον αντίστοιχο βαθμό τους στο τεστ Εικόνων Δράσης ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικό μεταξύ των παιδιών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα (Ομάδα Ι) και των παιδιών που γεννήθηκαν στη Βουλγαρία (Ομάδα ΙΙ) , ($F(1,20)=10.593, p=0,004<0,05$), με την πρώτη ομάδα να παρουσιάζει υψηλότερη επίδοση ($Mean=36.08$) από τη δεύτερη ομάδα ($Mean=25.44$).

Ερευνητικό ερώτημα 4: Πώς συσχετίζεται το επίπεδο Γραμματικής επάρκειας των παιδιών, με βάση τον αντίστοιχο βαθμό τους στο τεστ Εικόνων Δράσης, με το φύλο, την ομάδα ηλικίας, το πλήθος γονέων από Βουλγαρία και τον τόπο γέννησης;

Προκειμένου να αναλυθεί η συσχέτιση που μελετά το ερευνητικό ερώτημα ορίστηκαν οι παρακάτω εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές.

Εξαρτημένη μεταβλητή:

Score_EΔ_BΓΕ: Μεταβλητή τύπου κλίμακας (Scale) που δηλώνει το βαθμό Γραμματικής επάρκειας που σημείωσαν τα παιδιά στο τεστ Εικόνων Δράσης.

Ανεξάρτητες μεταβλητές:

Φύλο, Ομάδα_Ηλικίας, Γονείς, Τόπος_Γέννησης: όπως αυτές ορίζονται στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα (βλ. σελ.)

Στη συνέχεια έγινε έλεγχος κανονικότητας (Normality Test) της κατανομής της εξαρτημένης μεταβλητής (*Score_EΔ_BΓΕ*) για κάθε ομάδα καθεμιάς από τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στους παρακάτω πίνακες:

Tests of Normality							
	Φύλο	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Αποτελεσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Γραμματικής επάρκειας	Αγόρι	,160	10	,200*	,967	10	,857
	Κορίτσι	,168	12	,200*	,940	12	,493

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	Ομάδα Ηλικίας	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Γραμματικής επάρκειας	4-6	,141	6	,200 [*]	,979	6	,948
	6-10	,254	10	,067	,937	10	,515
	10-12	,206	6	,200 [*]	,964	6	,853

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	Γονείς	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Γραμματικής επάρκειας	1	,247	12	,042	,865	12	,056
	2	,175	10	,200 [*]	,919	10	,351

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	Τόπος Γέννησης	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Γραμματικής επάρκειας	Ελλάδα	,142	13	,200 [*]	,952	13	,636
	Βουλγαρία	,174	9	,200 [*]	,969	9	,887

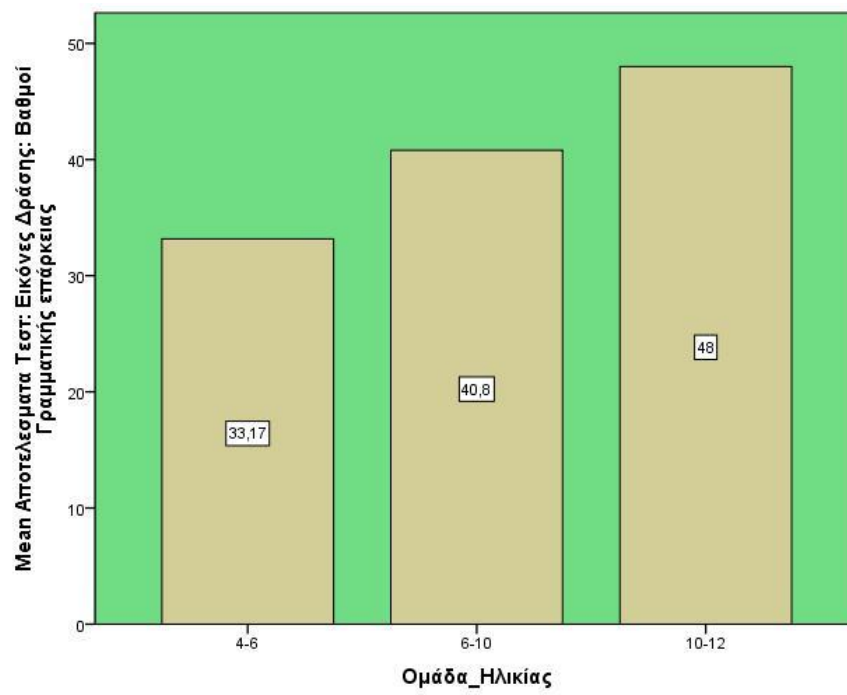
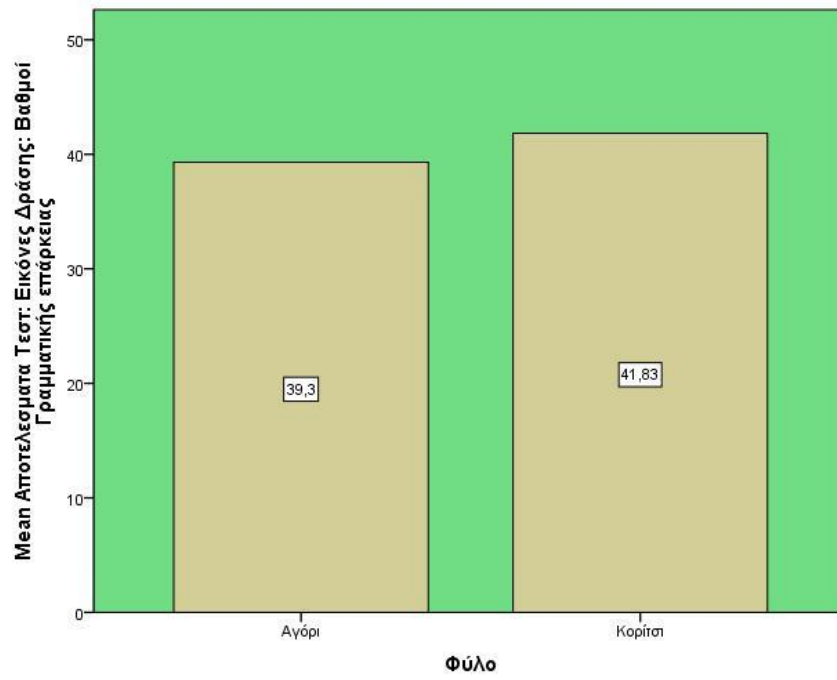
*. This is a lower bound of the true significance.

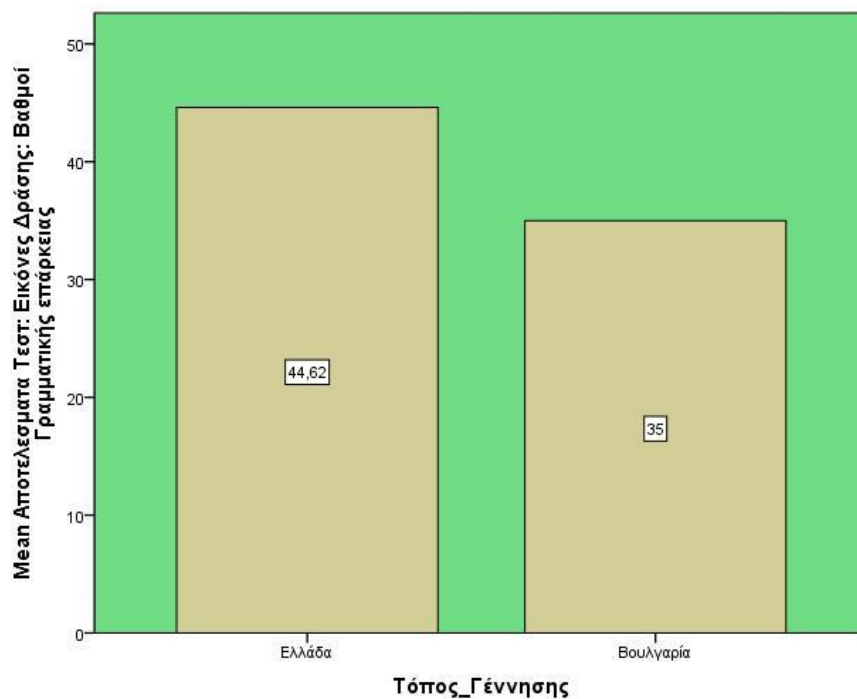
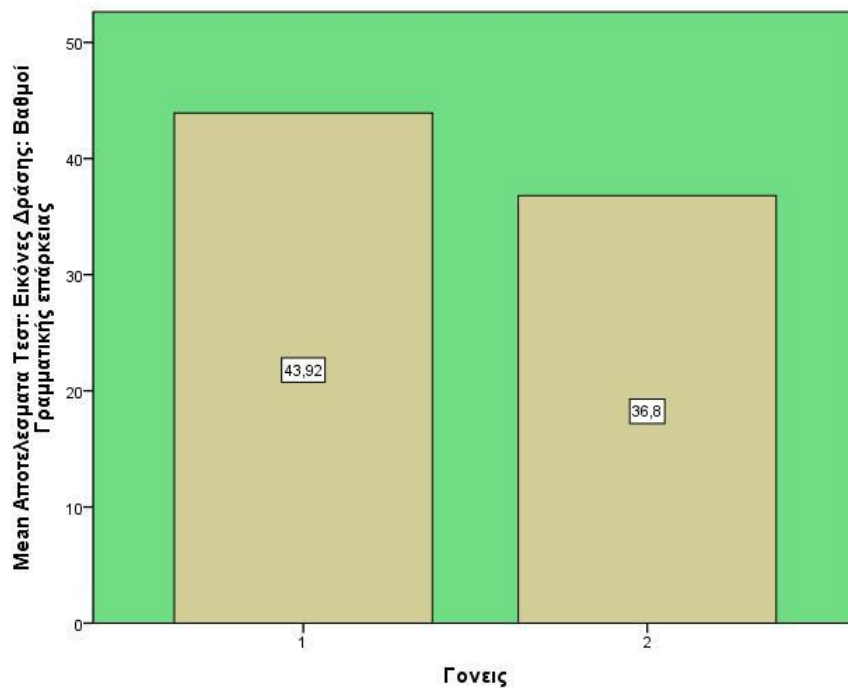
a. Lilliefors Significance Correction

Η εξαρτημένη μεταβλητή (*Score_EΔ_BΓΕ*) είναι κανονικά κατανοημένη (normally distributed) για κάθε ομάδα καθεμιάς από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (Φύλο, Ομάδα Ηλικίας, Γονείς, Τόπος Γέννησης), εφόσον η Sig. τιμή της Shapiro-Wilk μεθόδου (είναι πιο κατάλληλη για μικρά μεγέθη δείγματος, <50) είναι μεγαλύτερη από 0.05 σε όλες τις περιπτώσεις.

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν τα Περιγραφικά Στατιστικά (Descriptive Statistics) της εξαρτημένης μεταβλητής για κάθε ομάδα καθεμιάς από τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Η διαφορά στη μέση τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής (*Score_EΔ_BΓΕ*) μεταξύ των ομάδων κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής, απεικονίζεται στα παρακάτω διαγράμματα μπάρας (BarCharts).





Προκειμένου να διερευνηθεί αν η διαφορά στους μέσους όρους ήταν στατιστικά σημαντική πραγματοποιήθηκε έλεγχος με εφαρμογή της μεθόδου One-WayAnova. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της μεθόδου, καθώς και σύντομα περιγραφικά στατιστικά, συνοψίζονται στους παρακάτω πίνακες:

Βαθμός Γραμματικής Επάρκειας * Φύλο

Descriptives

Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Γραμματικής επάρκειας

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αγόρι	10	39,30	6,413	2,028	34,71	43,89	28	50
Κορίτσι	12	41,83	8,840	2,552	36,22	47,45	24	53
Total	22	40,68	7,761	1,655	37,24	44,12	24	53

ANOVA

Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Γραμματικής επάρκειας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	35,006	1	35,006	,569	,459
Within Groups	1229,767	20	61,488		
Total	1264,773	21			

Το επίπεδο Γραμματικής Επάρκειας των παιδιών, με βάση τον αντίστοιχο βαθμό τους στο τεστ Εικόνων Δράσης δεν ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικό μεταξύ των δύο φύλων ($F(1,20)=0.569, p=0.459>0,05$).

Βαθμός Γραμματικής Επάρκειας * Ομάδα Ηλικίας

Descriptives

Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Γραμματικής επάρκειας

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
4-6	6	33,17	6,706	2,738	26,13	40,20	24	42
6-10	10	40,80	5,884	1,861	36,59	45,01	30	52
10-12	6	48,00	3,688	1,506	44,13	51,87	43	53
Total	22	40,68	7,761	1,655	37,24	44,12	24	53

ANOVA

Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Γραμματικής επάρκειας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	660,339	2	330,170	10,379	,001
Within Groups	604,433	19	31,812		
Total	1264,773	21			

Το επίπεδο Γραμματικής επάρκειας των παιδιών, όπως αυτό αξιολογήθηκε από τον αντίστοιχο βαθμό τους στο τεστ Εικόνων Δράσης, ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικό μεταξύ των διαφόρων ομάδων ηλικίας ($F(2,19)=10.379, p=0,001<0,05$), με τα παιδιά υψηλότερης ηλικίας να εμφανίζουν και υψηλότερο επίπεδο Γραμματικής επάρκειας, όπως ήταν αναμενόμενο.

Προκειμένου να διερευνηθεί μεταξύ ποιων ομάδων ηλικίας ήταν στατιστικά σημαντικές οι διαφορές, εφαρμόστηκε post-hocέλεγχος με τη μέθοδο Tukey. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Γραμματικής επάρκειας
Tukey HSD

(I) Ομάδα Ηλικίας	(J) Ομάδα Ηλικίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
4-6	6-10	-7,633 [*]	2,913	,043	-15,03	-,23
	10-12	-14,833 [*]	3,256	,001	-23,11	-6,56
6-10	4-6	7,633 [*]	2,913	,043	,23	15,03
	10-12	-7,200	2,913	,057	-14,60	,20
10-12	4-6	14,833 [*]	3,256	,001	6,56	23,11
	6-10	7,200	2,913	,057	-,20	14,60

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Όπως φαίνεται από τις Sig. Τιμές που έχουν σημειωθεί στον παραπάνω πίνακα με κίτρινο χρώμα, η στατιστική σημαντικότητα στη διαφορά στο επίπεδο Γραμματικής επάρκειας μεταξύ των ομάδων ηλικίας προέρχεται από τις ομάδες ηλικίας 4-6 και 10-12, καθώς και 4-6 και 6-10, ενώ μεταξύ των ομάδων 6-10 και 10-12 η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Βαθμός Γραμματικής Επάρκειας * Γονείς

Descriptives

Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Γραμματικής επάρκειας

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1	12	43,92	5,900	1,703	40,17	47,67	37	53
2	10	36,80	8,203	2,594	30,93	42,67	24	47
Total	22	40,68	7,761	1,655	37,24	44,12	24	53

ANOVA

Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Γραμματικής επάρκειας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	276,256	1	276,256	5,589	,028
Within Groups	988,517	20	49,426		
Total	1264,773	21			

Το επίπεδο Γραμματικής Επάρκειας των παιδιών, με βάση τον αντίστοιχο βαθμό τους στο τεστ Εικόνων Δράσης ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικό μεταξύ των παιδιών που είχαν ένα γονέα από Βουλγαρία (Ομάδα I) και των παιδιών που είχαν και τους δυο γονείς από Βουλγαρία (Ομάδα II), ($F(1,20)=5.589$,

$p=0,028<0,05$), με την πρώτη ομάδα να παρουσιάζει υψηλότερη επίδοση (Mean=43.92) από τη δεύτερη ομάδα (Mean=36.80).

Βαθμός Γραμματικής Επάρκειας * Τόπος Γέννησης

Descriptives

Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Γραμματικής επάρκειας

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Ελλάδα	13	44,62	5,938	1,647	41,03	48,20	32	53
Βουλγαρία	9	35,00	6,614	2,205	29,92	40,08	24	45
Total	22	40,68	7,761	1,655	37,24	44,12	24	53

ANOVA

Αποτελέσματα Τεστ: Εικόνες Δράσης: Βαθμοί Γραμματικής επάρκειας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	491,696	1	491,696	12,720	,002
Within Groups	773,077	20	38,654		
Total	1264,773	21			

Το επίπεδο Γραμματικής Επάρκειας των παιδιών, με βάση τον αντίστοιχο βαθμό τους στο τεστ Εικόνων Δράσης ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικό μεταξύ των παιδιών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα (Ομάδα Ι) και των παιδιών που γεννήθηκαν στη Βουλγαρία (Ομάδα ΙΙ) , ($F(1,20)=12.720$, $p=0,002<0,05$), με την πρώτη ομάδα να παρουσιάζει υψηλότερη επίδοση (Mean=44.62) από τη δεύτερη ομάδα (Mean=35).

Ερευνητικό ερώτημα 5: Πίνακες Συχνοτήτων (Frequency Tables) και Γραφήματα (Bar Charts) για τη δοκιμασία των φωνημάτων.

Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Table) των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη δοκιμασία άρθρωσης φωνημάτων στην οποία υποβλήθηκαν τα 22 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας Συχνοτήτων των Φωνημάτων

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Δοκιμασία Άρθρωσης Φωνημάτων ^a	δ	11	13,9%	50,0%
	θ	11	13,9%	50,0%
	ρ	18	22,8%	81,8%
	γ	18	22,8%	81,8%
	j	21	26,6%	95,5%
Total		79	100,0%	359,1%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα φωνήματα που μπόρεσαν να αρθρώσουν σωστά τα λιγότερα παιδιά ήταν τα δ και θ (11 σωστές αρθρώσεις, 13.9% των απαντήσεων, 50% των περιπτώσεων).

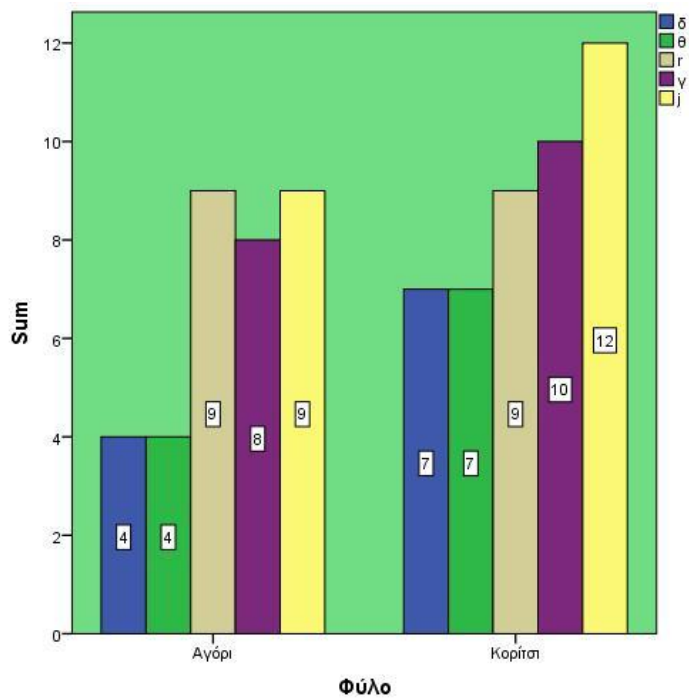
Ακολουθούν αναλυτικοί Πίνακες Διασταύρωσης (Crosstabs) και τα αντίστοιχα διαγράμματα (Bar Charts) για κάθε ομάδα κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής (Φύλο, Ομάδα Ηλικίας, Γονείς, Τόπος Γέννησης).

\$Φωνήματα*Φύλο Crosstabulation

			Φύλο		Total
			Αγόρι	Κορίτσι	
Δοκιμασία Άρθρωσης Φωνημάτων ^a	δ	Count	4	7	11
	θ	Count	4	7	11
	ρ	Count	9	9	18
	γ	Count	8	10	18
	j	Count	9	12	21
Total	Count		10	12	22

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

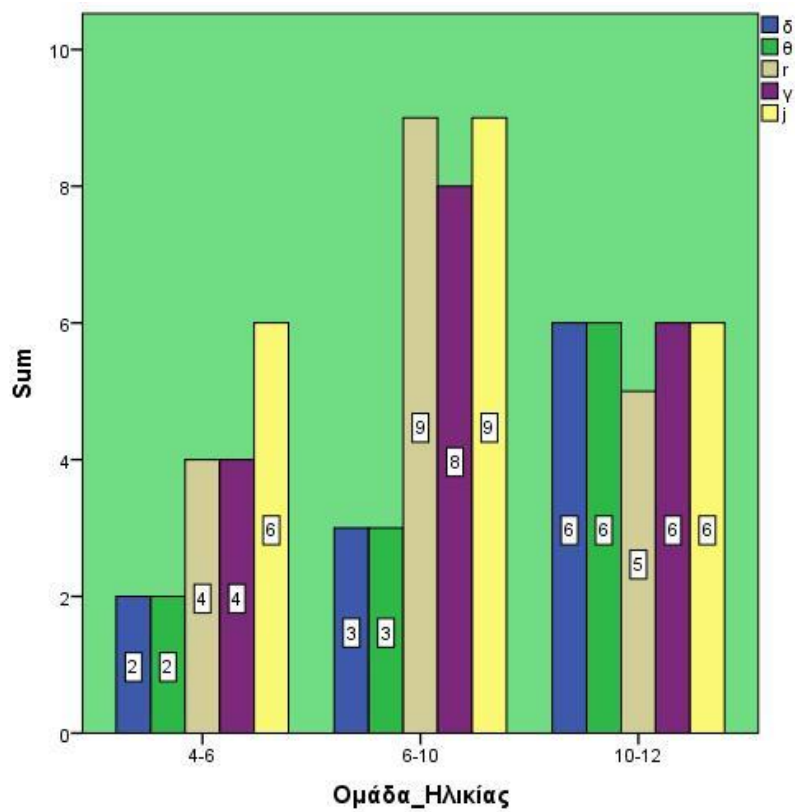


\$Φωνήματα_Ομάδα_Ηλικίας Crosstabulation

			Ομάδα_Ηλικίας			Total
			4-6	6-10	10-12	
Δοκιμασία Άρθρωσης Φωνημάτων ^a	δ	Count	2	3	6	11
	θ	Count	2	3	6	11
	r	Count	4	9	5	18
	γ	Count	4	8	6	18
	j	Count	6	9	6	21
Total	Count	6	10	6	22	

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

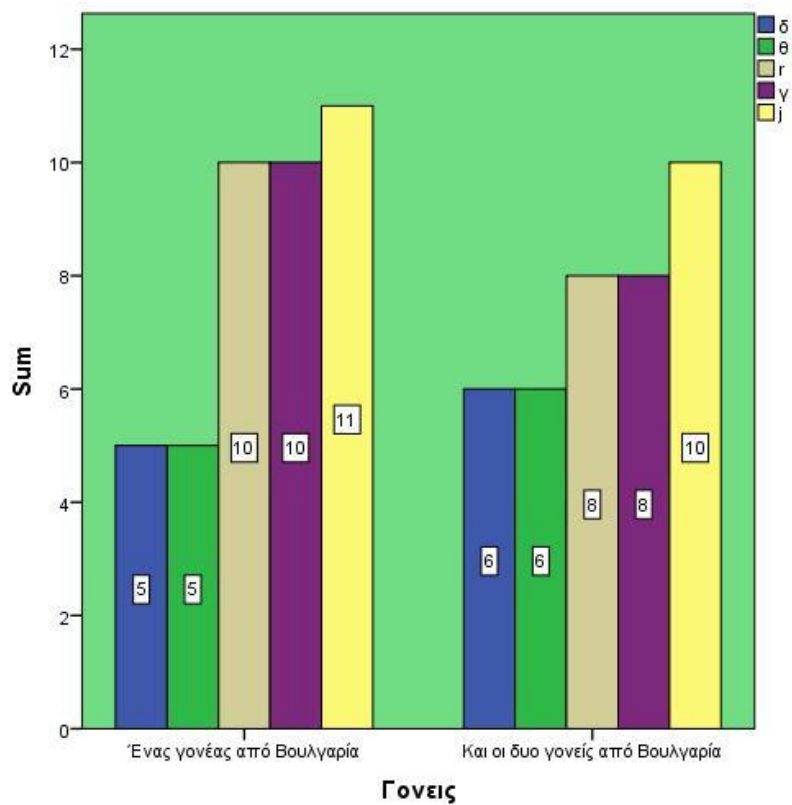


§Φωνήματα*Γονείς Crosstabulation

			Γονείς		Total
			Ένας γονέας από Βουλγαρία	Και οι δυο γονείς από Βουλγαρία	
Δοκιμασία Αρθρωσης Φωνημάτων ^a	δ	Count	5	6	11
	θ	Count	5	6	11
	ρ	Count	10	8	18
	γ	Count	10	8	18
	j	Count	11	10	21
Total	Count		12	10	22

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

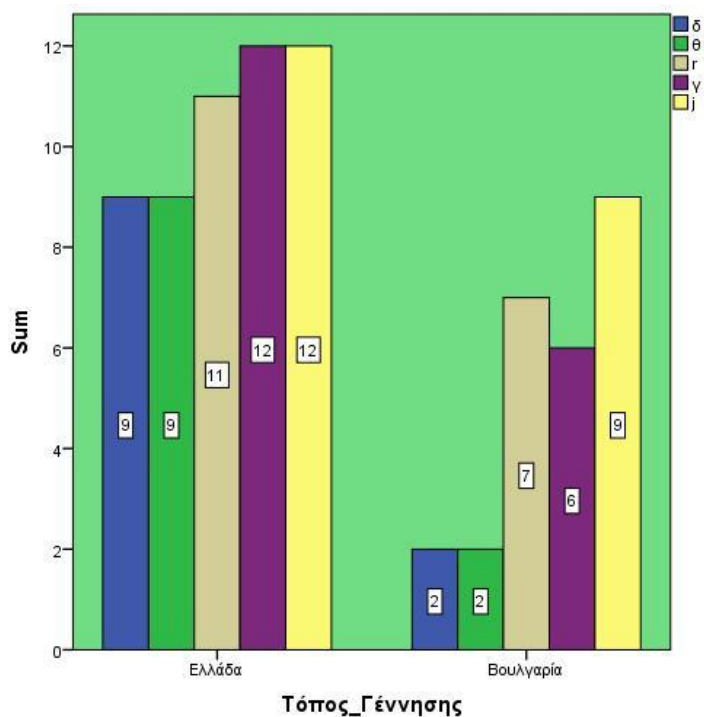


\$Φωνήματα*Τόπος_Γέννησης Crosstabulation

			Τόπος_Γέννησης		Total
			Ελλάδα	Βουλγαρία	
Δοκιμασία Άρθρωσης Φωνημάτων^a	δ	Count	9	2	11
	θ	Count	9	2	11
	ρ	Count	11	7	18
	γ	Count	12	6	18
	j	Count	12	9	21
Total	Count	13	9	22	

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.



Ερευνητικό ερώτημα 6: Πίνακες Συχνοτήτων (Frequency Tables) και Γραφήματα (Bar Charts) για τη δοκιμασία των φωνολογικών διεργασιών.

Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Table) των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη δοκιμασία φωνολογικών διεργασιών στην οποία υποβλήθηκαν τα 22 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας Συχνοτήτων Φωνολογικών Διεργασιών

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Φωνολογικές Διεργασίες^a	Φωνολογικές Διεργασίες: Στιγματικοποίηση	11	91,7%	100,0%
	Φωνολογικές Διεργασίες: Αντικατάσταση	1	8,3%	9,1%
Total		12	100,0%	109,1%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Στο σύνολο των 12 εμφανίσεων φωνολογικής διεργασίας, οι 11 (91.7% των εμφανίσεων, 100% των περιπτώσεων) ήταν «Στιγματικοποίηση» και η μία (8.3% των εμφανίσεων, 9.1% των περιπτώσεων) ήταν «Αντικατάσταση».

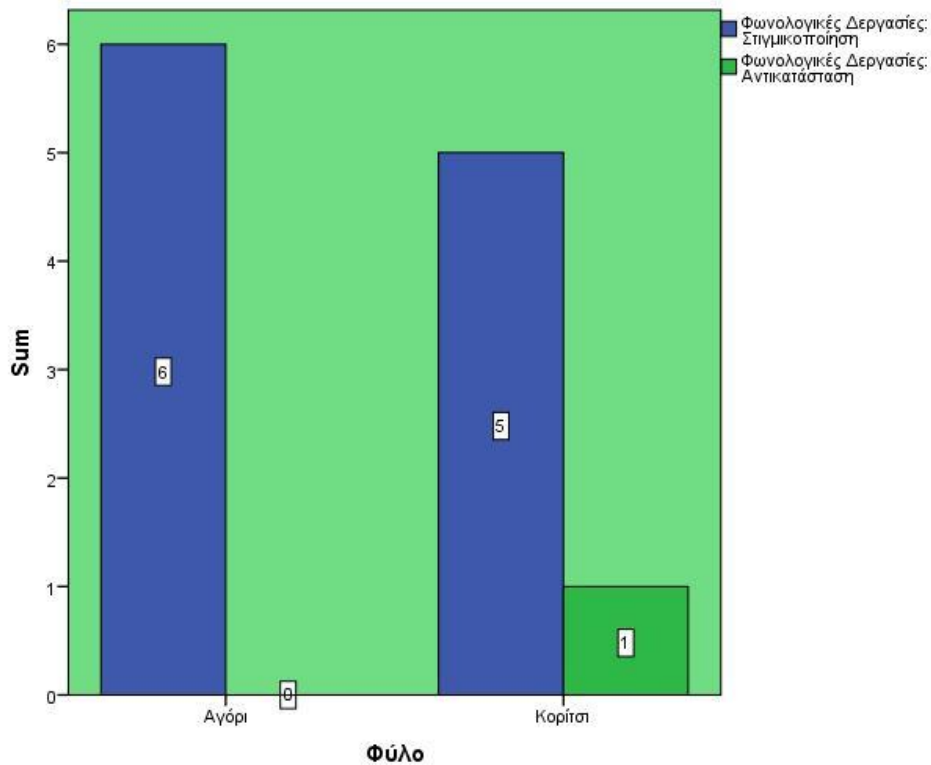
Ακολουθούν αναλυτικοί Πίνακες Διασταύρωσης (Crosstabs) και τα αντίστοιχα διαγράμματα (Bar Charts) για κάθε ομάδα κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής (Φύλο, Ομάδα Ηλικίας, Γονείς, Τόπος Γέννησης).

§Φωνολογικές Διεργασίες*Φύλο Crosstabulation

			Φύλο		Total
			Αγόρι	Κορίτσι	
Φωνολογικές Διεργασίες ^a	Φωνολογικές Διεργασίες: Στιγματικοποίηση	Count	6	5	11
	Φωνολογικές Διεργασίες: Αντικατάσταση	Count	0	1	1
Total		Count	6	5	11

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

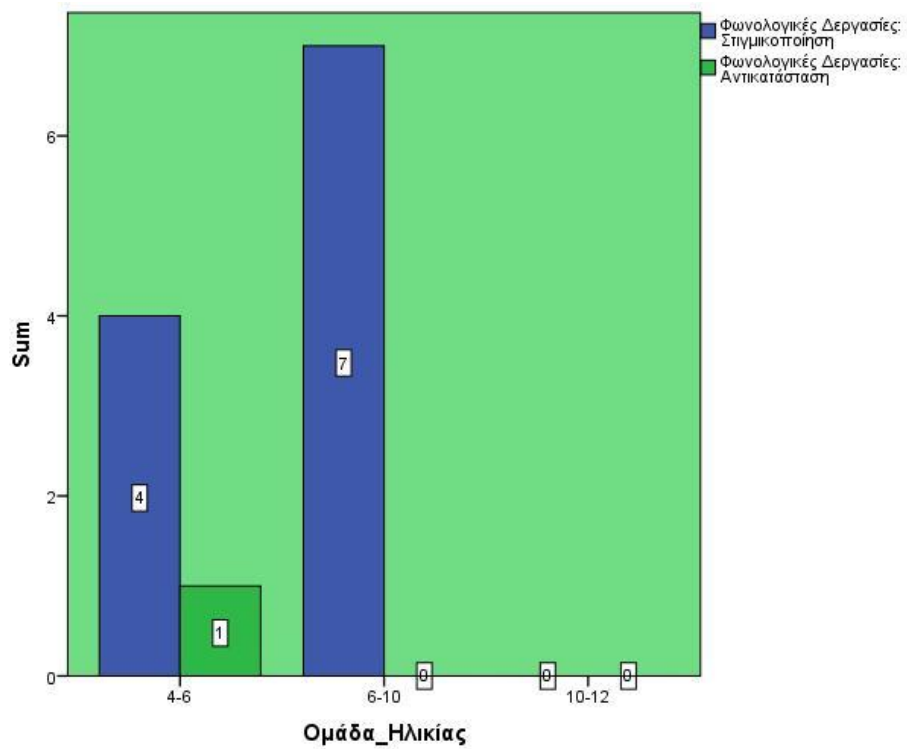


§Φωνολογικές Διεργασίες*Ομάδα_Ηλικίας Crosstabulation

			Ομάδα_Ηλικίας		Total
			4-6	6-10	
Φωνολογικές Διεργασίες ^a	Φωνολογικές Διεργασίες: Στιγματικοποίηση	Count	4	7	11
	Φωνολογικές Διεργασίες: Αντικατάσταση	Count	1	0	1
Total		Count	4	7	11

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

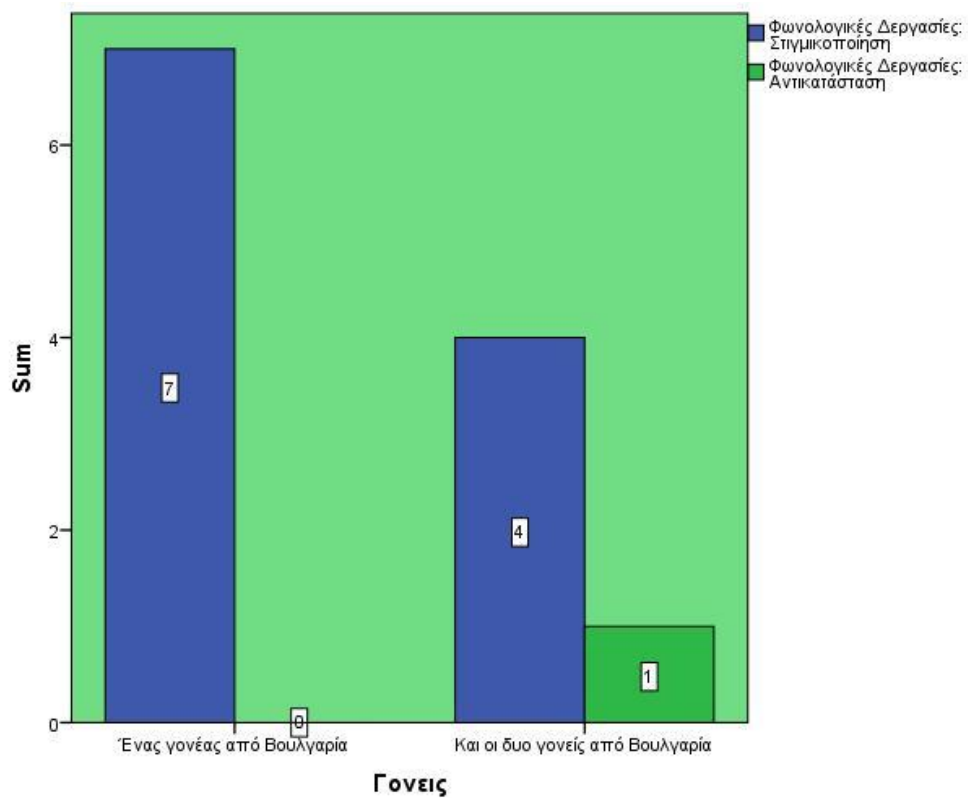


Φωνολογικές Διεργασίες Γονείς Crosstabulation

			Γονείς		Total
			Ένας γονέας από Βουλγαρία	Και οι δυο γονείς από Βουλγαρία	
Φωνολογικές Διεργασίες ^a	Φωνολογικές Διεργασίες: Στιγματικοποίηση	Count	7	4	11
	Φωνολογικές Διεργασίες: Αντικατάσταση	Count	0	1	1
Total		Count	7	4	11

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

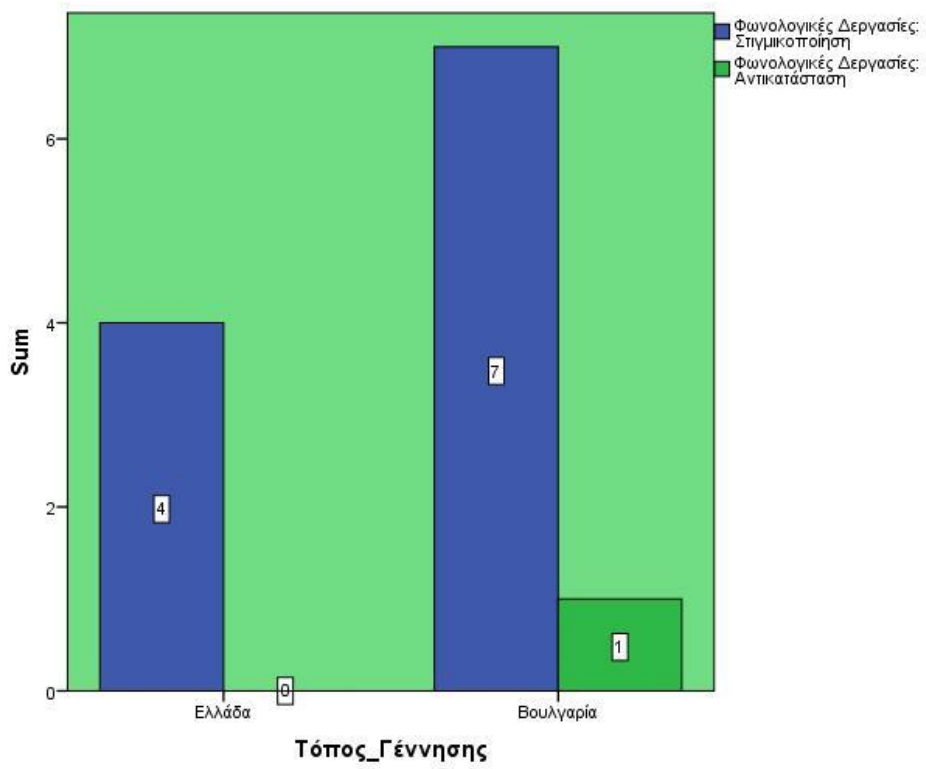


\$Φωνολογικές Διεργασίες*Τόπος_Γέννησης Crosstabulation

			Τόπος_Γέννησης		
			Ελλάδα	Βουλγαρία	Total
Φωνολογικές Διεργασίες^a	Φωνολογικές Διεργασίες: Στιγμικοποίηση	Count	4	7	11
	Φωνολογικές Διεργασίες: Αντικατάσταση	Count	0	1	1
Total		Count	4	7	11

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.



8. Συζήτηση αποτελεσμάτων και συστάσεις

8.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την ανίχνευση των διαταραχών λόγου και ομιλίας σε 22 ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μέσω τριών σταθμισμένων τεστ, εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Το ερώτημα και ο κύριος προβληματισμός της παρούσας εργασίας ήταν να ανιχνευτούν διαταραχές στο λόγο και στην ομιλία δίγλωσσων παιδιών με πρώτη γλώσσα τη Βουλγάρικη. Αρχικά, με την δοκιμασία Εκφραστικού λεξιλογίου ελέγχτηκε η σημασιολογία και η συσχέτιση ορισμένων παραγόντων (ηλικία, πλήθος γονιών από Βουλγαρία, τόπος γέννησης) με την επίδοση των παιδιών στη δοκιμασία και με την αναπτυξιακή τους ηλικία. Τα ευρήματα είναι ότι τα παιδιά με ένα γονέα Έλληνα και παιδιά γεννημένα στην Ελλάδα έχουν καλύτερη απόδοση δηλ. υψηλότερο βαθμό στο τεστ και αντίστοιχα μεγαλύτερη αναπτυξιακή ηλικία σε σχέση με τα παιδιά με δύο γονείς από Βουλγαρία και τα παιδιά γεννημένα στη Βουλγαρία.

Τα ίδια αποτελέσματα συναντάμε στην εξέταση της Γραμματικής επάρκειας και στο τεστ της Πληροφοριακής επάρκειας. Λαμβάνοντας υπόψη μας αυτά τα αποτελέσματα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η επαφή με την γλώσσα παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτό το συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από τα καλύτερα αποτελέσματα σχετικά με την ηλικία των παιδιών δηλ. σε μεγαλύτερη ηλικία - μακροχρόνια επαφή με την ελληνική γλώσσα (περισσότερα χρόνια φοίτηση στο ελληνικό σχολείο).

Σχετικά με την ανίχνευση πιθανών διαταραχών στην ομιλία, σε ότι αφορά την άρθρωση και τη φωνολογία, εμφανίστηκαν κάποιες διαταραχές ομιλίας και κυρίως παρατηρήσαμε τις φωνολογικές διεργασίες στιγμικοποίηση και αντικατάσταση. Συγκεκριμένα, τα δίγλωσσα παιδιά που εξετάσαμε και όσα από αυτά εμφάνισαν διαταραχές άρθρωσης δεν μπόρεσαν να αρθρώσουν τα φωνήματα /γ/ /δ//θ/ και μέσω της διαδικασίας της στιγμικοποίησης τα άρθρωναν αντίστοιχα ως /g/ /d/ /t/ - γεγονός το οποίο πιθανόν να οφείλεται στην έλλειψη αυτών των φωνημάτων στη Βουλγάρικη γλώσσα. Ωστόσο πρέπει να σημειώσουμε ότι σε μεγαλύτερες ηλικίες αυτές οι διεργασίες έχουν σχεδόν εξαλειφθεί, γεγονός το οποίο μας οδηγεί στην εξαγωγή

συμπεράσματος ότι με τη μακροχρόνια έκθεση στην Ελληνική γλώσσα τα παιδιά τη κατακτούν και τη χειρίζονται με μεγαλύτερη ακρίβεια και ασφάλεια.

8.2.Συστάσεις

Αφού πραγματοποιήσαμε την έρευνά μας και καταλήξαμε στα ανωτέρω συμπεράσματα, είμαστε πλέον σε θέση να γνωρίζουμε καλύτερα πώς λειτουργούν τα δίγλωσσα παιδιά με πρώτη γλώσσα την Βουλγάρικη και ποια ελλείμματα εμφανίζουν στον λόγο και στην ομιλία τους. Τα αποτελέσματα που καταγράψαμε αποτυπώνουν μόνο μια τάση και δεν αποτελούν γενικό κανόνα. Πρέπει πάντοτε οι θεραπευτές να αντιμετωπίζουμε τα ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά ως δίγλωσσα και όχι ως μονόγλωσσα που γνωρίζουν δύο γλώσσες.

Επιπλέον, ο κάθε θεραπευτής, παιδαγωγός και ειδικός πρέπει να συλλογίζεται πάντοτε όταν έρχεται σε επαφή με ένα δίγλωσσο παιδί πως έχει απέναντί του ένα άτομο που λειτουργεί, έστω και ασυναίσθητα, σε δύο γλώσσες. Αυτό μπορεί να επιφέρει, όπως παρατηρήσαμε και παραπάνω, κάποια μικρά ελλείμματα στον λόγο σε μία από τις δύο γλώσσες, τα οποία με την κατάλληλη θεραπευτική παρέμβαση και εξατομικευμένο πρόγραμμα για κάθε παιδί μπορούν να εξαλειφθούν.

Η διγλωσσία των παιδιών με πρώτη γλώσσα την Βουλγάρικη, καθώς και των δίγλωσσων γενικότερα, είναι περίπλοκο θέμα, άρα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Συνιστούμε η διερεύνηση του εν λόγω θέματος να γίνει με μεγαλύτερο δείγμα παιδιών και να γίνει μια σφαιρική ανάλυση σε όλους τους παράγοντες οι οποίοι παίζουν ρόλο στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, ώστε τα στοιχεία που θα συλλεχθούν και τα αποτελέσματα που θα εξαχθούν να συμβάλουν ακόμα περισσότερο στην ενασχόληση της επιστημονικής κοινότητας με το περίπλοκο θέμα της διγλωσσίας.

Τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν πως ο γλωσσικός χώρος είναι ένα συνεχές σύστημα και δεν είναι μόνο οι γλώσσες που συγκατοικούν στον ίδιο γλωσσικό χώρο, αλλά και ένα μείγμα από κουλτούρες και διαφορετικές οπτικές γωνίες που πρέπει πάντοτε να σεβόμαστε ως άνθρωποι και θεραπευτές.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

1. Αρχάκης, Α., Κονδύλη, Μ. (2002). Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας. Αθήνα: νήσος
2. Βαρλοκόστα, Β. , Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας Αλλοδαπών Μαθητών, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών», Αθήνα
3. Βελούδης, Γ. 2008. Γενική Γλωσσολογία Ι. Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, Α.Π.Θ.
4. Βλασσοπούλου, Μ. (2008), «Διαταραχές του λόγου και της επικοινωνίας στην παιδική ηλικία: Ταξινόμηση και συμπτώματα» στο Συζητήσεις για το λόγο στο Αιγινήτειο, Αθήνα, Κοινός τόπος ψυχιατρικής, νευροεπιστημών & επιστημών του ανθρώπου
5. Βογινδρούκας, Ι. (2008), «Πραγματολογική ανάπτυξη και διαταραχές» στο Γλωσσική Ανάπτυξη, Αθήνα, Τόπος
6. Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας Α., Σιδερίδης Γ. (2009), Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου, Χανιά, Γλαύκη
7. Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας Α., Σταυρακάκη Σ. (2011), Εικόνες δράσης, δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας, Χανιά, Γλαύκη
8. Γιαννέλη, Π. (2011), Διδακτορική διατριβή: Σύγκριση γλωσσικού προφίλ ελληνόφωνου και αλλοδαπού νηπίου (5-6 ετών), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
9. Γκαϊνταρτζή, Α. (2012), Διδακτορική διατριβή: Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: Κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
10. Δημητρίου, Σ. (1994), Λεξικό όρων Γλωσσολογίας, Αθήνα, Καστανιώτης
11. Εξαρχάκος, Γ. (2001). Φυσιοπαθολογία της φωνής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
12. Ιωάννου, Δ. (2013), σημειώσεις του μαθήματος «Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές», Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας
13. Ηλιοπούλου, Κ. (2008), Διδακτορική διατριβή: Η αξιολόγηση των γραπτών γλωσσικών δοκιμασιών των αλλόγλωσσων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, ΑΠΘ
14. Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006), Τραυλισμός, Αθήνα, Τυπωθήτω

15. Κατή, Δ. (1989). Γλωσσική ανάπτυξη. Σε Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, σ. 5102 Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
16. Κοσσύβα Π. (2014), Μεταπτυχιακή εργασία: Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διγλωσσία: μια ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς του Ν. Τρικάλων, ΑΠΘ
17. Μαλιγκούδη, Χρ., διδακτορική διατριβή: η γλωσσική εκπαίδευση των αλβανών μαθητών στην Ελλάδα. Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές. Πανεπιστήμιο Κρήτης
18. Μαρίνης, Θ. (2008), «Ανάπτυξη της σύνταξης και της μορφολογίας σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη και σε παιδιά με διαταραχές λόγου» στο Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές, Αθήνα, Τόπος
19. Μήτσης, Ν. (1998), Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, Αθήνα, Gutenberg
20. Μπαζίνη, Α. (2008), βλ. Πρακτικά συνεδρίασης Ολομέλειας της Βουλής των Εφήβων Γ΄
21. Μπαλάση, Ε. (1994), Διδακτορική διατριβή: Διαφοροποιήσεις της γλωσσικής συμπεριφοράς στα γερμανικά των ελλήνων παλιννοστούντων παιδιών, ΕΚΠΑ
22. Μπέλλα, Σ, (2011). Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
23. Μυλωνά, Α. (2010), Διδακτορική διατριβή: Διαταραχές λόγου σε δίγλωσσο διαπολιτισμικό πλαίσιο, όπως παρουσιάζονται σε μαθητές δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα και τη Γερμανία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
24. Νικολόπουλος, Δ. (2008), Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές, Αθήνα, Τόπος
25. Οκαλίδου, Α. (2008), «Ομιλία ανάπτυξη και διαταραχές τεμαχιακής δομής» στο Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές, Αθήνα, Τόπος
26. Ομάδα έρευνας Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (1995), Δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης, Αθήνα, Τερεζάκη & ΣΙΑ Ο.Ε.
27. Παπαπαύλου, Α. (1997). Ψυχογλωσσολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας. Σε Ε. Σκούρτου (επιμ.), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης. Αθήνα: νήσος.
28. Πρώιου, Χ. (2008), «Στάδια σημασιολογικής και λεξιλογικής ανάπτυξης» στο Γλωσσική Ανάπτυξη, Αθήνα, Τόπος
29. Σελλά-Μάζη, Ε. (2001), Διγλωσσία και κοινωνία, Αθήνα, Προσκήνιο

30. Σελλά-Μάζη, Ε., «Διγλωσσία και λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ελλάδα» στο Τσιτσελίκης Κ., Χριστόπουλος Δ. (1997) Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών, Αθήνα, Κριτική
31. Σκούρτου, Ε. (2011). Η Διγλωσσία στο Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg
32. Σολομωνίδου, Χ.(2006): Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική μεθοδολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Μεταίχμιο
33. Στόγιος, Ν., (2007), Διδακτορική διατριβή: πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ζητήματα γλώσσας και ταυτότητας. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
34. Στύλου, Γ. (2010), Διδακτορική διατριβή: Όψεις της εναλλαγής κώδικα σε ελληνόπουλα στη Γερμανία και η σημασία της για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, Πανεπιστήμιο Κρήτης
35. Τριάρχη – Hermann, Β. (2005). Πολύγλωσσα παιδιά: Η αγωγή τους στην οικογένεια και το σχολείο. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
36. Τριάρχη – Hermann, Β. (2000). Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
37. Τριάρχη – Herrmann, Β. (1998). «Η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κατά την παιδική ηλικία: πορίσματα διεθνών ερευνών και μελετών». Πρακτικά από το συνέδριο ΚΕΔΕΚ.
38. Φιλιππάκη-Warburton, Ειρ. (1992), Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία, Αθήνα, Νεφέλη
39. Baker, C. (2001), μετάφραση Αλεξανδροπούλου Α., Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, Αθήνα, Gutenberg
40. Fromkin, V., Rodman R., Hyams N. (2003), επιμέλεια Ξυδόπουλου Γ. (2011), Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας, Αθήνα, Πατάκη

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

1. Anders, Fr. (1990) Zweitsprache durch die Schule: Französisch und Deutsch als Unterrichtssprache. Paul Haupt Berne Baetens Beardsmore, H., Bilingualism: Basic principles. 1982. Multilingual Mtters

2. ASHA Committee on Language, Speech and Hearing Services in the Schools. (1980). Definitions for communicative disorders and differences. ASHA 22: 317-318
3. Austin, J. (1962). How to do things with words. Cambridge, MA: Harvard University Press.
4. Baiassi, E. (1994). Dissertation zur Erlangung der Würde eines Doktors der Germanistik der Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie der Universität Athen: Differenzierungen des Sprachverhaltens im Deutschen bei remigrierten griechischen Kindern
5. Bloom, L. & Lahey, M. (1978). Language development and language disorders. New York: John Wiley & Sons
6. Bloomfield, L. (1933). Language. New York: Holt
7. Brutt-Griffler, J., & M., Varghese (2004). "Introduction". Special Issue (Re)writing Bilingualism and the Bilingual Educator's Knowledge Base. In International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 7,2,3, (pp. 93-101).
8. Chomsky, N. (1995). The minimalist program. Cambridge, MA: MIT Press.
9. Cole, M., & Cole, S. (1993). The development of children. New York: Scientific American Books.
10. Cummins J. (1991b), The development of bilingual proficiency from home to school: A longitudinal study of Portuguese-speaking children. Journal of education 173 (2), 85-98
11. Curtiss, S. (1977). Genie: A psycholinguistic study of a modern-day of child. New York: Academic Press.
12. Ferguson C., Diglossia. Word 15, 1959, ss325-340
13. Ferguson, CH., Diglossia 45. In: Language in culture and society, 1964, New York London, Tokio, pp 429-438
14. Fishman, J., Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective. Clevedon: Multilingual Matters. 1989
15. Fthenakis, W., E., Sonner, Adelheid, T., & Walbiner, W. (1985). Bilingualbikulturelle
16. Genessee . F., Hammers, J., Lambert, L., et al, Language Processing in Billinguals. In: Brain and Language 5, 1978, pp 1-12

17. Goldin-Meadow, S. (1982). The resilience of recursion: A study of a communication system developed without a conventional language model. In E. Wanner & L. R. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state of the art*. New York: W. W. Norton.
18. Haugen, E. (1958). *The Norwegian Language in America: a study in bilingual behavior*, vol. I. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
19. Haugen, E. (1969). *The Norwegian Language in America: a study in bilingual behavior*, vol. I. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
20. Kenner, Ch. (2004). *Becoming Biliterate : Young Children Learning Different Writing Systems*. Sterling: Trent ham Books Ltd.
21. Klein, W., *Zweitspracherwerb*. 1984. Frankfurt a Main.
22. Kolers P. (1967), Interlingual word association. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 2, 291-300
23. Lambert, W.E., Culture and language as factors in learning and education. In Theoksesa, W.A., *Education of immigrant students*. Ontario Institute for studies in Education. 1975.
24. Lenneberg, E. H. 1967, *biological foundation of language*, New York Wiley
25. Lightbown, P., Spada, N. (2001). *How Languages are learned*. United Kingdom, Oxford University
26. Lindblom, B. (1992). Phonological units as adaptive emergents of lexical development. In C.A. Ferguson, L. Menn & C. Stoel- Gammon (Eds.), *Phonological development: Models, research, implications*. Timonium, MD: York Press
27. Lindfors, J. W. (1991). *Children's language and learning* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
28. Littlewood, W. (1984). *Communicative Language Teaching. An introduction*. Cambridge: CUP
29. Locke, J. L. (1983). *Phonological acquisition and change*. New York: Academic Press
30. Mackey, W.F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klinckcieck.
31. Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance. *Journal of Social Issues*, 23, 58-77.

32. Magiste, E., Fremdsprache oder Zweitsprache: Zur zweisprachigen Erziehung sowie zum optimalen Alter für den Zweitspracherwerb. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 1988, 2, Heft 1, pp.25-35.
33. Marinis, T. (2003), *The acquisition of the DP in modern Greek*. Amsterdam: John Benjamins
34. McLaughlin, B. (1984) *Second Language acquisition in Childhood. Volume 1: preschool children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
35. McLaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood. Preschool children*, 1 (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum. (ERIC Document No. ED154604)
36. McLaughlin, B., *Second Language Acquisition in Childhood*, Hillsdale NJ. 1978
37. Morris, C. W. (1971). *Writings on the general theory of signs*. The Hague: Mouton.
38. Newport, E. (1991). *Contrasting concepts of the critical period for language*. In S. Carey & R. Gelman (Eds.), *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
39. Oksa, E. (2003). *Zweitspracherwerb*. Stuttgart: Kohlhammer
40. Paivio A. and Desrochers A. (1980), *A dual-coding approach to bilingual memory*. *Canadian Journal of Psychology* 34, 390-401
41. Paradis, M., *Bilingualism and Aphasia*. In: *Studies in Neurolinguistics*, Vol. 3, 1977, pp. 65-121. Academic Press. New York, San Francisco, London.
42. Roeper, T. (1999). *Finding fundamental operations in language acquisition: Formal features as triggers*. In B. Hollebrandse (Ed.), *New perspectives on language acquisition*. Amherst: G.L.S.A. University of Massachusetts
43. Saunders G. (1988), *Bilingual Children: From birth to teens*. Clevedon. *Multilingual Matters* 41. Swain M. (1972), *Bilingualism as a first language*. Unpublished PhD dissertation, University of California, Irvine.
44. Tabors, P., & Snow, C. (1994). *English as a Second Language in Preschool Programs*. In F. Genesee (Eds.). *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press.
45. Templin, M. & Darley, F. L. (1969). *The Templin-Darley Tests of Articulation* (2nd ed.). Iowa City: University of Iowa.
46. Threats, T.T. (2006). *Towards an international framework for communication disorders: use of communication Disorders* 39: 251-265

47. Tomasello, M. (2003). Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press.
48. Vaid J. and Hall D.G. (1991), Neuropsychological perspectives on bilingualism: Right, left and center. In A.G. Reynolds, Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
49. Van Overbeke, M. (1972). Introduction au problème du Bilinguisme. Paris : Nathan.
50. Wei, L. (2008). “Doing ethnography”. In L. Wei, M.G. Moyer (Eds.), Research Methods in Bilingualism and Multilingualism, (pp. 179-195). Blackwell Publishing.
51. Weinreich, U. (1953). Languages in contact. Findings and Problems. Mouton. The Hague.
52. Weistuch, L. & Lewis, M. (1991). Language interaction intervention program. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.
53. Wendlandt, W. (1995). Grundkenntnisse und Handlungshilfen für den Umgang mit zweisprachig aufwachsenden Kindern in der sprachtherapeutischen Praxis, In Sprache-Stimme – Gehör 16, 43-47.
54. Wiczerkowski, W. (1965). Frühe Zweisprachigkeit. München: Hueber
55. Wilson, K. (1987). Voice problems of children (3rd ed.). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
56. Енгелс-Критидис, Р. (2013)
Интеркултурна образователна програма за подготвителна група на българските учители в Гърция, София, КОНТЕКСТ, с.11
57. Ценова, Ц.(2015), Логопеди., Описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения, София: Дита-МБългария.

Ηλεκτρονικές πηγές

1. Linguistic Society of America , FAQ: Bilingualism, <http://www.linguisticsociety.org/resource/faq-what-bilingualism>, access 20/8/2015

2. Linguistic Society of America. FAQ: Raising Bilingual Children, <http://www.linguisticsociety.org/resource/faq-raising-bilingual-children>, access 20/8/2015
3. The Bilingual Brain, <http://www.brainfacts.org/Sensing-Thinking-Behaving/Language/Articles/2008/The-Bilingual-Brain>, access 15/09/2015
4. Kendall King and Lyn Fogle, Georgetown University, Raising Bilingual Children, http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/RaiseBilingChildi.pdf, access 05/10/2015
5. Kathleen M. Marcos, Benefits of Being Bilingual, <http://www.cal.org/earlylang/benefits/marcos.html> , access 10/08/2015
6. The Advantages of being Bilingualism, <http://www.asha.org/public/speech/development/The-Advantages-of-Being-Bilingual/> , access 10/4/2014
7. Linguistic Society of America, Multilingualism, <http://www.linguisticsociety.org/resource/multilingualism>, access 20/9/2015
8. Πανταζής Σ., Σακελλαρίου Μ. Μια επίκαιρη συζήτηση για την εκπαιδευτική πολιτική της διγλωσσίας <http://epublishing.ekt.gr/el/12422/Επιστημονική-Επετηρίδα-Παιδαγωγικού-Τμήματος-Νηπιαγωγών-Πανεπιστημίου-Ιωαννίνων/12465>access 05/10/2015
9. Σκούρτου Ε., Η διγλωσσία στην σχολική τάξη: παρεμβάσεις εκπαιδευτικών, http://www.polydromo.gr/httpdocs/files/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis_/Skourtu_DiglossiaParemvasisEkpedeftikon.pdf access 26/09/2015
10. Δαμανάκης Μ., Ελληνική Γλώσσα και Διασπορά, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών, <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,0,0,1,0,0>,access12/8/2015
11. Ελληνική στατιστική αρχή, <http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-census2011tables>, 15.09.2015
12. World Health Organization, <http://www.who.int/en>, access 13/9/2015