

ΑΤΕΙ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ

ΣΕΥΠ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ :

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

Φοιτήτρια: Ζωή Πετράκη

Εποπτεύουσα καθηγήτρια: Παναγιώτα Βασιλοπούλου

Καλαμάτα, 2015

Πίνακας περιεχομένων

<u>Πίνακας περιεχομένων.....</u>	<u>2</u>
<u>Ευχαριστίες.....</u>	<u>6</u>
<u>Εισαγωγή</u>	<u>7</u>
<u>Α' Μέρος</u>	<u>10</u>
<u>1. Γλώσσα.....</u>	<u>11</u>
1.1. Ορισμοί.....	11
1.2 Γλώσσα και εγκέφαλος	15
1.2.1 Η κρίσιμη περίοδος.....	15
1.3 Γλωσσική δομή	18
1.3.1 Μορφολογία	18
1.3.2 Φωνολογία	20
1.3.3 Σύνταξη.....	23
1.4 Γλωσσική περιεχόμενο.....	26
1.5 Γλωσσική χρήση	28
<u>2. Κατάκτηση γλώσσας</u>	<u>30</u>
2.1 Θεωρίες γλωσσικής κατάκτησης.....	30
2.1.1 Εμπειριοκρατικό μοντέλο	30
2.1.2 Βιολογικό-γενετικό μοντέλο	34
2.1.3 Γνωστικό μοντέλο	38
2.2 Στάδια γλωσσικής κατάκτησης.....	40
2.3 Διαδικασίες γλωσσικής κατάκτησης.....	42

<u>3. Διαταραχές λόγου.....</u>	<u>44</u>
3.1 Εισαγωγή - Λόγος και ομιλία.....	44
3.2 Ορισμός των διαταραχών του λόγου.....	46
3.3 Ταξινόμηση των διαταραχών του λόγου και της επικοινωνίας	48
3.3.1 Αιτιολογικά συστήματα ταξινόμησης	48
3.3.2 Περιγραφικά συστήματα ταξινόμησης.....	51
3.3.3 Πολυαξονικά συστήματα ταξινόμησης	53
<u>4. Διαταραχές ομιλίας</u>	<u>55</u>
4.1 Εισαγωγή.....	55
4.2 Υπερτεμαχιακές διαταραχές της ομιλίας	56
4.2.1 Διαταραχές φώνησης	56
4.2.2 Διαταραχές αντήχησης	56
4.2.3 Διαταραχές ροής της ομιλίας.....	57
4.3 Τεμαχιακές διαταραχές της ομιλίας	58
4.3.1 Διαταραχές φωνολογίας και άρθρωσης.....	58
4.3.2 Η συμβολή των υπερτεμαχιακών αποκλίσεων στις διαταραχές φωνολογίας και άρθρωσης	60
<u>5.Διγλωσσία</u>	<u>61</u>
5.1 Ορισμοί για τη διγλωσσία και αποσαφήνιση όρων.....	61
5.1.1 Ορισμοί για τη διγλωσσία	61
5.1.2 Αποσαφήνιση κάποιων όρων για τη γλώσσα.....	63
5.2 Είδη διγλωσσίας	65

5.2.1 Ατομική και κοινωνική διγλωσσία	65
5.2.2 Άλλα είδη διγλωσσίας	70
5.2.3 Ημιγλωσσία	73
5.3 Κατάκτηση δομής και περιεχομένου από το δίγλωσσο παιδί	75
5.3.1 Ανάπτυξη φωνολογίας.....	75
5.3.2 Ανάπτυξη μορφολογίας & σύνταξης.....	76
5.3.3 Ανάπτυξη σημασιολογίας.....	77
5.4 Διγλωσσία και εγκέφαλος και σκέψη	79
5.5 Δίγλωσση εκπαίδευση.....	82
5.5.1 Είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης	82
5.5.2 Δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα	93
<u>B' Μέρος</u>	<u>97</u>
<u>6. Ερευνητικό πλαίσιο.....</u>	<u>98</u>
6.1 Σχεδιασμός της έρευνας	98
6.2 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας	98
6.3 Χαρακτηριστικά των παιδιών	99
6.4 Μεθοδολογία της έρευνας.....	99
6.5 Εργαλεία της έρευνας.....	100
6.6 Στατιστική ανάλυση	105
<u>7. Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων.....</u>	<u>107</u>
<u>8. Συζήτηση αποτελεσμάτων και συστάσεις</u>	<u>122</u>

Παράρτημα 125

1. Έγκριση γονέων 125

2. Φόρμες συμπλήρωσης των τεστ αξιολόγησης 127

Βιβλιογραφία 134

Ελληνική Βιβλιογραφία 134

Ξένη Βιβλιογραφία..... 139

Ελληνόγλωσση μεταφρασμένη βιβλιογραφία..... 146

Ευχαριστίες

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτελεί το τελευταίο και υποχρεωτικό μέρος των σπουδών μου, για την απόκτηση πτυχίου στο τμήμα της Λογοθεραπείας, του ΤΕΙ Καλαμάτας. Η εκπόνηση μιας πτυχιακής εργασίας και μάλιστα μιας ερευνητικής πτυχιακής εργασίας, προσφέρει ένα μεγάλο αριθμό γνώσεων, ενώ ακόμη παρέχει αρωγή στην σφαιρική ολοκλήρωση των απόψεων ενός φοιτητή, για εξειδικευμένα θέματα. Για αυτόν τον λόγο, θα ήθελα να ευχαριστήσω κάποια άτομα που είχαν καθοριστικό ρόλο στην διαδικασία εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας.

Για όλη την προσπάθεια που έγινε, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτριά μου, εργαστηριακή συνεργάτιδα του τμήματος Λογοθεραπείας στο Τ.Ε.Ι Πελοποννήσου, κ. Βασιλοπούλου Γιώτα, αρχικά για την βοήθειά της σχετικά με την ολοκλήρωση της διαμόρφωσης του θέματος της εργασίας, και έπειτα για την πολύτιμη και καθοριστική βοήθειά της στην υλοποίηση της παρούσας εργασίας. Ένα μεγάλο ευχαριστώ, οφείλω στην καθηγήτρια Εφαρμογών του Τ.Ε.Ι Πελοποννήσου και υπεύθυνη του μαθήματος «Εφαρμογές Η/Υ και νέων Τεχνολογιών στη Λογοπαθολογία» στο Α.Τ.Ε.Ι Καλαμάτας, την κ. Κοτταρίδη Κλημεντία. Η βοήθεια της κ. Κοτταρίδη ήταν πολύτιμη καθώς πραγματοποίησε στατιστική ανάλυση των δειγμάτων στο πρόγραμμα SPSS.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα, όλα τα άτομα που με βοήθησαν να πραγματοποιηθεί η ερευνά μου, τα οποία είναι άτομα του στενού μου κύκλου (φίλοι, συγγενείς και συμφοιτητές). Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου για την υλική, ηθική και ψυχολογική στήριξη που μου παρείχαν σε όλη αυτή την προσπάθεια συγγραφής της εργασίας μου, αλλά και σε όλα αυτά τα χρόνια των σπουδών μου.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα έχει μετατραπεί από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής, ενώ είναι προφανές ότι το μεταναστευτικό κύμα έχει επηρεάσει βαθιά την ελληνική κοινωνία. Σύμφωνα με τα στοιχεία της τελευταίας απογραφής πληθυσμού της Ελλάδας και τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ.ΣΤΑΤ.), οι Έλληνες υπήκοοι είναι 9.903.268, οι υπήκοοι ευρωπαϊκών χωρών είναι 199.101 και οι υπήκοοι λοιπών χωρών είναι 708.003. Επομένως, τα άτομα που διαμένουν στην Ελλάδα δίχως να κατέχουν την ελληνική ιθαγένεια αποτελούν το 9%, περίπου, του συνολικού πληθυσμού. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αύξηση των μεταναστών από τις αραβικές χώρες καθώς σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέχθηκαν το 2011 από την ΕΛ.ΣΤΑΤ. οι νόμιμοι μετανάστες μόνο από την Αίγυπτο στην χώρα μας είναι περίπου 12.000. Η αριθμητικά σημαντική παρουσία μαθητών από οικογένειες μεταναστών στην ελληνική εκπαίδευση καθιστά επιτακτική την ανάγκη για μελέτη και έρευνα της διγλωσσίας. Αξίζει λοιπόν να διερευνηθεί η συμπεριφορά των δίγλωσσων παιδιών που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και η καταγωγή των γονιών τους είναι από τις αραβικές χώρες, καθώς τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν με δύο γλώσσες ταυτόχρονα από τη στιγμή που αρχικά θα ακούσουν.

Η προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση αποτελούν τη βάση για το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς τα παιδιά αυτών των ηλικιών βρίσκονται σε κρίσιμο αναπτυξιακό στάδιο. Έχουν γίνει ορισμένες έρευνες σχετικά με το φαινόμενο της διγλωσσίας και έχει διαπιστωθεί ότι οι δίγλωσσοι μαθητές δυσκολεύονται με την παραγωγή τόσο του γραπτού και προφορικού λόγου, όσο και με την ίδια τη γλώσσα η οποία διαφέρει από τη μητρική τους. Άρα η υπόθεση της εργασίας μας είναι ότι η διγλωσσία γίνεται εμφανής και στον λόγο και στην ομιλία των δίγλωσσων παιδιών. Ο στόχος λοιπόν της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθεί

εάν τα δίγλωσσα παιδιά, που διαμένουν μόνιμα στην Ελλάδα, προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με μητρική γλώσσα τα αραβικά και δεύτερη τα ελληνικά παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και ομιλίας. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστούν παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και να εντοπιστούν τυχόν ελλείμματα στον λόγο και στην ομιλία τους που πιθανόν να οφείλονται στη διγλωσσία.

Βασικό δεδομένο της έρευνας ήταν τα παιδιά του δείγματος που θα εξετάζονταν να είναι όλα παιδιά μεταναστών που έχουν γεννηθεί και μεγαλώνουν στην Ελλάδα. Διαπιστώθηκε λοιπόν 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, λογοθεραπεία και άλλες δραστηριότητες) μιλούν μόνο την ελληνική γλώσσα.

Συνοπτικά η δομή της εργασίας περιέχει το πρώτο μέρος στο οποίο αναφερόμαστε στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και το δεύτερο στο οποίο παρουσιάζεται το σημαντικότερο κομμάτι της εργασίας, δηλαδή η ίδια η έρευνα. Στο πρώτο μέρος διαχωρίζονται οι διαταραχές λόγου, οι διαταραχές ομιλίας και φυσικά η διγλωσσία.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη γλώσσα και τα υποσυστήματα της (μορφή, χρήση, περιεχόμενο). Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται θεωρίες 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 αναφέρεται η διγλωσσία, και πιο συγκεκριμένα ορισμοί της διγλωσσίας, η τυπολογία της, καθώς και η διγλωσση εκπαίδευση.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το μεγαλύτερο και σημαντικότερο μέρος της εργασίας μας, η έρευνα. Πιο αναλυτικά αναγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και τα αποτελέσματα των παιδιών. Στη συνέχεια γίνεται η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων μέσω ειδικού λογισμικού και έπειτα παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν απ' την έρευνα. Τέλος γίνεται μια σύντομη συζήτηση των αποτελεσμάτων και κάποιες συστάσεις τόσο για το φαινόμενο της διγλωσσίας όσο και για μελλοντικές έρευνες.

Α' Μέρος

1. Γλώσσα

1.1. Ορισμοί

Η ανάπτυξη της γλώσσας εντάσσεται εξ αρχής στον κόσμο των ανθρώπινων σχέσεων και αποτελεί μεταξύ άλλων μία ψυχική επένδυση ήδη από το ξεκίνημα της ζωής του παιδιού, με την έννοια ότι το παιδί βρίσκει ευχαρίστηση σε αυτή τη δραστηριότητα, καθώς και μία κομβική διάσταση της ίδιας της ψυχοσωματικής του ανάπτυξης. Η επιστήμη της γλωσσολογίας, ίσως δεν μπορέσει ποτέ να βρει έναν πλήρη και ολοκληρωμένο ορισμό, στο ερώτημα τι είναι η γλώσσα, κι αυτό γιατί και η ίδια η φύση της επιστήμης είναι περίπλοκη. Υπάρχει μια αντικειμενική δυσκολία λοιπόν στην διατύπωση ενός γενικά αποδεκτού ορισμού, όσον αφορά τη γλώσσα, γι' αυτό παρακάτω δίνονται ενδεικτικά κάποιοι ορισμοί.

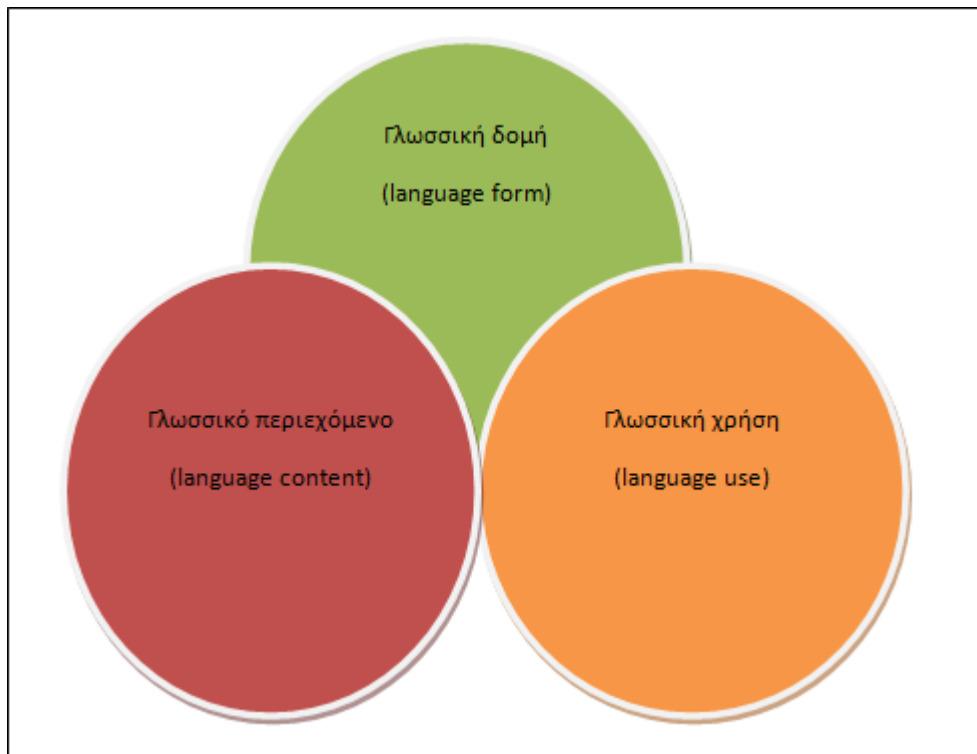
Ένας σχετικά πλήρης και σαφώς οριοθετημένος ορισμός είναι αυτός της Bussman, η οποία ερμηνεύει την έννοια της γλώσσας ως ένα φωνητικό-ακουστικό σύστημα συμβατικών σημείων για την διατύπωση και συναλλαγή απόψεων, γνώσεων και πληροφοριών, καθώς και την μετάδοσή τους από γενιά σε γενιά, το οποίο βασίζεται σε νοητικές διαδικασίες και καθορίζεται από το εκάστοτε κοινωνικό σύστημα.

Ο Martinet χαρακτήρισε την γλώσσα ως ένα όργανο, το οποίο διαθέτει διπλή άρθρωση και έχει χαρακτήρα πρωταρχικά φωνητικό. Η πρώτη άρθρωση συνίσταται στα ελάχιστα σημεία της γλώσσας, τα μονήματα. Τα μονήματα συνάπτουν το νόημα που θέλουμε να δώσουμε. Όταν συνάψουμε διαδοχικά τα μονήματα, δημιουργούνται τα φωνήματα, τα οποία θεωρούνται η δεύτερη άρθρωση.

Ο Saussure, όρισε τη γλώσσα ως σύστημα σημείων που εκφράζουν ιδέες. Συγκεκριμένα ο ίδιος κάνει μια τριμερή διάκριση στη γλώσσα, με τις έννοιες: langage - langue - parole. Το langage είναι ο ανθρώπινος λόγος, δηλ. δεν είναι η γλώσσα, ούτε απλώς λόγος, ούτε ομιλία. Είναι η γενική ικανότητα του ανθρώπου να συνομιλεί με τον συνάνθρωπό του. Το langue είναι το αφηρημένο σύστημα σημείων και κανόνων που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος. Το parole είναι η πραγμάτωση του langage, δηλαδή η πρακτική εφαρμογή του, η ομιλία.

Ο Sorix όρισε τη γλώσσα ως καθαρά ανθρώπινη και μη ενστικτώδη μέθοδο για την μετάδοση ιδεών και μηνυμάτων μέσω ενός συστήματος που το παράγουμε εκούσια.

Σύμφωνα με τους Bloom & Lahey, 1978 ως γλώσσα ορίζεται ένα «σύστημα, με το οποίο οι γνώσεις που έχουμε για τον κόσμο γύρω μας αναπαρίστανται μέσω ενός συμβατικού κώδικα αποτελούμενο από αυθαίρετα σημεία με στόχο την επικοινωνία». Οι Bloom και Lahey προσπάθησαν το 1978 να περιγράψουν τον σύνθετο τρόπο λειτουργίας της ανθρώπινης γλώσσας στη βάση τριών παραμέτρων (language components), που είναι η γλωσσική δομή (language form), το γλωσσικό περιεχόμενο (language content) και η γλωσσική χρήση (language use). Καθένα από αυτά τα τρία στοιχεία της γλώσσας αποτελείται από μια σύνθετη ομάδα συμβατικών κανόνων οι οποίοι στο σύνολό τους συνθέτουν τη γλώσσα (βλ. Σχεδιάγραμμα 1.1).



Εικόνα 1 Διαγραμματική αναπαράσταση της αλληλεπίδρασης των τριών γλωσσικών παραμέτρων της γλώσσας σύμφωνα με τους Bloom&Lahey

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

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

οποίους επικοινωνούμε, (β) τους διαφορετικούς κώδικες και τα επικοινωνιακά στυλ που απαιτούνται σε μία συγκεκριμένη περίπτωση, και (γ) τη συνομιλία (discourse).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η επιτυχής χρήση της γλώσσας εμπλέκει την αλληλεπίδραση των τριών αυτών συστημάτων της: του γλωσσικού περιεχομένου, της γλωσσικής χρήσης και της γλωσσικής δομής. Συγκεκριμένα, ο ομιλητής που σκέφτεται να πει κάτι επιλέγει τις κατάλληλες γι αυτό λέξεις(περιεχόμενο), βάζει στη σειρά τις λέξεις(δομή) που αντιπροσωπεύουν τους στόχους του(χρήση), και ταυτόχρονα συνεκτιμά τη φύση όλης της αλληλεπίδρασης(speaking situation) (Gillam, R. & Bedore, L., 2000).

1.2 Γλώσσα και εγκέφαλος

Το 1865 ο Paul Broca ανακοίνωσε μια από τις πιο γνωστές αρχές της λειτουργίας του εγκεφάλου: "Nous parlons avec l'hémisphère gauche!" (Μιλάμε με το αριστερό ημισφαίριο). Είναι λοιπόν κατανοητό ότι συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου διατίθενται για τη γλώσσα, και οποιοσδήποτε τραυματισμός σε αυτές τις περιοχές αποδιοργανώνει τη γλώσσα. Συμπερασματικά η γλωσσική ανάπτυξη του εγκεφάλου εξαρτάται από την έγκαιρη και σταθερή έκθεση στη γλώσσα.

1.2.1 Η κρίσιμη περίοδος

Είναι κοινός τόπος η αντίληψη ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι κρίσιμα για την ανάπτυξη της γλώσσας. Η περαιτέρω διερεύνηση της θέσης αυτής είναι ιδιαίτερα σημαντική κυρίως για τη διάγνωση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων λόγου και ομιλίας, εφόσον αναδεικνύει τη σημασία της πρώιμης διάγνωσης και παρέμβασης, αλλά και συμβάλει στον πληρέστερο προσδιορισμό των δυνατοτήτων και των περιορισμών των ποικίλων μεθόδων αντιμετώπισης. (Παπαηλίου, 2005)

Στη ζωή του ανθρώπου υπάρχει μια κρίσιμη περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας ο άνθρωπος έχει την ετοιμότητα (ωριμότητα και προδιάθεση) να αποκτήσει τη γλώσσα, ανεξάρτητα από το βαθμό ή την ποιότητα της γλωσσικής εκπαίδευσης που δέχεται από το περιβάλλον του, γεγονός που αποδεικνύεται και από τα "άγρια ή γλωσσικά απομονωμένα παιδιά". Η γλωσσικά κρίσιμη περίοδος εκτείνεται χρονικά από τα 2 έτη (όριο πλήρους ανάπτυξης των αρθρωτικών οργάνων) έως την εφηβική ηλικία (ολοκλήρωση της λειτουργικής διαφοροποίησης των εγκεφαλικών ημισφαιρίων). Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού πρέπει να θεωρηθεί αποτέλεσμα

εσωτερικής ωρίμανσης, η οποία είναι καθοριστική και συντελείται κατά τη διάρκεια μιας γλωσσικά κρίσιμης περιόδου μεταξύ των 2 και 13 περίπου ετών. Εάν η ωρίμανση αυτή δεν επιτευχθεί μέσα σε αυτά τα καθορισμένα χρονικά πλαίσια, τότε κάθε προσπάθεια αποκατάστασης και με οποιοδήποτε μέσο αποβαίνει ανώφελη και άκαρπη.

Ο πρώτος που έκανε λόγο για την ύπαρξη κρίσιμης περιόδου (critical period) στην ανάπτυξη της γλώσσας ήταν ο Eric Lenneberg (1967), ο οποίος υποστήριξε ότι μετά την ηλικία των 12 ετών περίπου η πρόσκτηση της γλώσσας είναι ουσιαστικά αδύνατη, εξαιτίας νευροβιολογικών μεταβολών, οι οποίες επιδρούν στην πλαστικότητα του εγκεφάλου και δεν επιτρέπουν πλέον την αφομοίωση γλωσσικών ερεθισμάτων. Σχετικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στη βάση της υπόθεσης του Lenneberg διαπίστωσαν, ωστόσο, ότι η απώλεια μίας ικανότητας δεν συμβαίνει ξαφνικά αλλά βαθμιαία και για το λόγο αυτό πρότειναν τον λιγότερο αυστηρό όρο ευαίσθητη περίοδο (Παπαηλίου, 2005). Για την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου συνηγορούν δύο επιπρόσθετα κριτήρια, σύμφωνα με τον Lenneberg: (α) η εκτίμηση ότι παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευκολία στην εκμάθηση ξένων γλωσσών μέχρι την ηλικία των 12-13 ετών από ότι σε μεγαλύτερη ηλικία, και (β) η διαπίστωση ότι η απόκτηση της γλώσσας σε παιδιά που έχουν υποστεί εγκεφαλικά τραύματα στο γλωσσικά κυρίαρχο ημισφαίριο γίνεται φυσιολογικά εάν οι εγκεφαλικές βλάβες προκληθούν σε μικρή ηλικία (πριν τα πρώτα 12 χρόνια), διότι τη γλωσσική επεξεργασία αναλαμβάνει το άλλο, μη κυρίαρχο ημισφαίριο, ενώ αντίθετα η αποκατάσταση των γλωσσικών διαταραχών σε αφασικούς μεγάλης ηλικίας αποδεικνύεται ελάχιστη έως μηδενική.

Ο όρος «ευαίσθητη περίοδος» δεν υποδηλώνει μεγαλύτερη ευελιξία στους περιορισμούς, αλλά τα μεταβατικά στάδια που χαρακτηρίζουν την ανάπτυξη της

γλώσσας. Ο συγκεκριμένος όρος αναφέρεται επίσης στις διαδικασίες απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας, όπου οι περιορισμοί δεν φαίνεται να είναι τόσο αυστηρού χαρακτήρα, όσο στην περίπτωση της πρώτης γλώσσας, δεδομένου ότι είναι δυνατό να μάθουμε μία δεύτερη γλώσσα μετά την 31 παρέλευση της «ευαίσθητης περιόδου», αν και όχι τόσο καλά όσο οι μητρικοί ομιλητές (Παπαηλίου, 2005).

1.3 Γλωσσική δομή

Η παράμετρος της γλωσσικής δομής αποτελείται από τη φωνολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη.

1.3.1 Μορφολογία

Η Μορφολογία αποτελεί τομέα της γραμματικής που ασχολείται με τη μελέτη της ανάλυσης και του σχηματισμού των λέξεων. Τοποθετείται στον πυρήνα της γλωσσολογικής έρευνας γιατί εξετάζει τη δομή των λέξεων, οι ιδιότητες των οποίων εξετάζονται σε όλα τα επίπεδα λέξεων, οι ιδιότητες των οποίων εξετάζονται σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης (Ράλλη, 2005). Τα μορφήματα, στοιχειώδης μονάδες της γραμματικής που είναι μικρότερες από τη λέξη, διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη γλωσσική επεξεργασία γιατί αποτελούν τις βάσεις για το σχηματισμό νέων λέξεων και για την εναρμόνισή τους στο συντακτικό πλαίσιο μιας πρότασης (Stolz & Feldman, 1995). Σύμφωνα, εξάλλου, με τα πρόσφατα ερευνητικά πορίσματα, τα μορφήματα είναι λήμματα ενός αφηρημένου λεξικού, το οποίο αποτελεί το βασικό τροφοδότη σχηματισμού λέξεων. Ο βασικός πυρήνας του συγκεκριμένου λεξικού διαμορφώνεται κατά τα πρώτα έτη της παιδικής ηλικίας, υπάρχει, όμως, συνεχής ροή εμπλουτισμού του σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Ράλλη, 2005).

Ανάλογα με τη σημασία τους τα μορφήματα χωρίζονται σε λεξικά και λειτουργικά (γραμματικά). Τα λεξικά μορφήματα δηλώνουν αντικείμενα, ιδιότητές τους, καταστάσεις κ.τ.λ., έχουν δηλαδή κυρίως αναφορική λειτουργία. Τα λεξικά μορφήματα βρίσκονται σε άμεση σχέση με αυτό που θέλουμε να εκφράσουμε στην επικοινωνία και ο αριθμός τους είναι σημαντικά μεγαλύτερος απ' τον αριθμό των

φωνημάτων. Όταν το απαιτήσουν οι ανάγκες της επικοινωνίας μπορούν να δημιουργηθούν καινούργια λεξικά μορφήματα. Τα λεξικά μορφήματα ανήκουν κυρίως στα μέρη του λόγου των ουσιαστικών, ρημάτων, επιθέτων και επιρρημάτων. Τα γραμματικά μορφήματα αναφέρονται σε ενδογλωσσικές σχέσεις, έχουν δηλαδή γραμματική λειτουργία. Για παράδειγμα μπορούν να δηλώνουν ότι μια λέξη έχει παραχθεί από μια άλλη και να σημαδεύουν ταυτόχρονα τη γραμματική της κατηγορία. Ή μπορούν να φανερώσουν το ρόλο ενός λεξικού μορφήματος μέσα στην πρόταση. Η προσθήκη καινούργιων γραμματικών μορφημάτων είναι πολύ πιο σπάνια απ' ό,τι στην περίπτωση των λεξικών μορφημάτων, καθώς δεν υπερβαίνουν μερικές δεκάδες. Τα γραμματικά μορφήματα ανήκουν κυρίως στα μέρη του λόγου των συνδέσμων, προθέσεων, άρθρων κ.τ.λ. ή εκφράζουν το γένος, τον αριθμό, την πτώση(κλιτά γραμματικά μορφήματα), ή την παραγωγή(παραγωγικά γραμματικά μορφήματα).

1.3.2 Φωνολογία

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. Η σειρά εμφάνισης των φωνημάτων φαίνεται πως καθορίζεται, σύμφωνα με την πιο σημαντική θεωρία της φωνολογικής ανάπτυξης, που προτάθηκε από τον Jakobson, από δύο αρχές. Μια αρχή είναι η προτίμηση για συνδυασμούς ήχων που είναι όσο το δυνατόν πιο διαφορετικοί. Έτσι, οι πρώτες φωνολογικές εκφορές αποτελούνται από συνδυασμούς των αντιθετικών ήχων που είναι τα φωνήεντα και τα σύμφωνα. Τα πρώτα σύμφωνα υποτίθεται πως είναι οι τρεις πιο διαφορετικές κατηγορίες των ουρανικών, χειλικών και ακρογλωσσικών.

Ακόμη, τη σειρά εμφάνισης καθορίζει και η περιπλοκότητα του φωνήματος, με βάση τα λεγόμενα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, πιο απλά σύμφωνα θεωρούνται τα λεγόμενα στιγμικά (π.χ. /p/, /k/) σε αντίθεση με τα λεγόμενα εξακολουθητικά (π.χ. /f/, /x/), 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. Τέλος στη φωνολογία παρατηρείται ένα γνωστό φαινόμενο της ανάπτυξης της γλώσσας. Όταν κατακτιέται ένα πιο δύσκολο φώνημα, μπορεί για ένα διάστημα να εκτοπίσει ένα πιο απλό συγγενικό. Έτσι, με την κατάκτηση του πιο δύσκολου εξακολουθητικού

συμφώνου /δ/, μπορεί να έχουμε χρήση του και στη θέση του πιο απλού στιγμικού /t/: /spidi/ αντί για /spiti/. Η κατάκτηση, πάντως, της φωνολογίας της μητρικής γλώσσας φαίνεται πως ολοκληρώνεται γύρω στο τέλος της προσχολικής ηλικίας, όταν έχουν πλέον κατακτηθεί και τα πιο σύνθετα φωνήματα, όπως το /r/.

Παρακάτω παρατίθεται η ηλικία κατάκτησης των φωνημάτων της Νέας Ελληνικής σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (1995).

ΣΤΑΔΙΟ I (2.6-3.0)	m	(n)	ɲ	
	p b	t (d)	c ʃ	k g
	(f) (v)		(ç)(ʝ)	(x)(y)
		(l)	(ʎ)	
ΣΤΑΔΙΟ II (3.0-3.6)	m	n	ɲ	
	p b	t d	c ʃ	k g
	(f) v	(θ) (ð)	ç ʝ	x y
		(ts)(dz)		
ΣΤΑΔΙΟ III (3.6-4.0)	m	n	ɲ	
	p b	t d	c ʃ	k g
	f v	(θ) (ð)	s z	ç ʝ
		(ts)(dz)		
ΣΤΑΔΙΟ IV (4.0-4.6)	m	n	ɲ	
	p b	t d	c ʃ	k g
	f v	θ ð	s z	ç ʝ
		(ts)(dz)		
ΣΤΑΔΙΟ V (4.6-5.0)	m	n	ɲ	
	p b	t d	c ʃ	k g
	f v	θ ð	s z	ç ʝ
		ts dz		
ΣΤΑΔΙΟ VI (5.0-5.6)	m	n	ɲ	
	p b	t d	c ʃ	k g
	f v	θ ð	s z	ç ʝ
		ts dz		
ΣΤΑΔΙΟ VII (5.6-6.0)	m	n	ɲ	
	p b	t d	c ʃ	k g
	f v	θ ð	s z	ç ʝ
		ts dz		
	l	r	ʎ	

Εικόνα 2 Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών 1995

1.3.3 Σύνταξη

Ίσως το πιο σημαντικό στοιχείο της γλωσσικής ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία να είναι το συντακτικό, η δημιουργία δηλαδή φράσεων και προτάσεων μέσω της κατάλληλης οργάνωσης των λέξεων. Οι προτάσεις του παιδιού αρχίζουν να γίνονται μεγαλύτερες και παρουσιάζουν πιο σύνθετη δομή, ενώ χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο οι ορθές λέξεις στα κατάλληλα σημεία (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001). Η γλώσσα του παιδιού αρχίζει να παρουσιάζει μια συντακτική δομή ουσιαστικά μετά το πρώτο έτος της ζωής του, οπότε αρχίζει το παιδί να χρησιμοποιεί λέξεις στην ομιλία του. Από την ηλικία αυτή (τέλος του πρώτου έτους) αρχίζει μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα περίοδος ανάπτυξης του συντακτικού στοιχείου της γλώσσας, η οποία κατά ένα μεγάλο μέρος ολοκληρώνεται γύρω στα 4-5 χρόνια. Βέβαια, η ανάπτυξη της συντακτικής δομής της γλώσσας είναι παράλληλη με τη φωνολογική και σημασιολογική ανάπτυξη μια και για να αρχίσει το παιδί να ξεχωρίζει τη συντακτική δομή μιας πρότασης, πρέπει παράλληλα να αρχίσει να κατανοεί το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων που την απαρτίζουν. Η μελέτη της συντακτικής ανάπτυξης της γλώσσας παρουσίασε ιδιαίτερη ώθηση από τις αρχές της δεκαετίας του 1960. Η έμφαση αυτή δόθηκε κυρίως με τις μελέτες των N.Chomsky, D. Mc Neill και R. Brown, οι οποίοι υποστήριξαν ότι η γλώσσα του παιδιού δεν αποτελεί ελλιπές αντίγραφο της γλώσσας των ενηλίκων, αλλά μια διαφορετική γλώσσα. Από τις μελέτες αυτές διαφάνηκε επίσης ότι, ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά κατακτούν τις αρχές της δομής της γλώσσας παρουσιάζει μια ομοιογένεια στη διαδοχή των αναπτυξιακών φάσεων. Έτσι ανεξάρτητα από το αν τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα γρήγορα ή αργά και ανεξάρτητα από το μέγεθος του λεξιλογίου της γλώσσας, αποκτούν τη γνώση της συντακτικής δομής της, σε μια

σειρά η οποία μπορεί να είναι γνωστή εκ των προτέρων. Ανεξάρτητα, λοιπόν, από τις τυχόν ατομικές διαφορές των παιδιών, είναι σίγουρο ότι η συντακτική ανάπτυξη της γλώσσας ακολουθεί μια πορεία που είναι ίδια σε όλα τα παιδιά. Η πορεία αυτή διακρίνεται:

A) Η πρώτη περίοδος της συντακτικής ανάπτυξης (0-3 χρόνια). Η περίοδος αυτή αναφέρεται στην ανάπτυξη του συντακτικού συστήματος από τη γέννηση του παιδιού μέχρι την ηλικία των 3 χρόνων περίπου.

1) Το πρώτο μέρος της συντακτικής ανάπτυξης (0-2 χρόνια). Η Περίοδος αυτή διακρίνεται σε τρία κυρίως στάδια:

- Το ολοφραστικό στάδιο (10- 12 μηνών)
- Το μεταβατικό στάδιο (12-18) μηνών και
- Το στάδιο των προτάσεων των 2 λέξεων(18-20 μηνών) ή η αρχή της συντακτικής δομής.

2) Το δεύτερο μέρος της συντακτικής ανάπτυξης (2-3 χρόνια). Το χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου της συντακτικής ανάπτυξης είναι ο σχηματισμός προτάσεων τριών λέξεων, που παρατηρείται μεταξύ του 2ου και 3ου χρόνου της ζωής του παιδιού. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της γλωσσικής παραγωγής του παιδιού αυτής της ηλικίας είναι η ανάπτυξη του αντικειμένου της πρότασης σε ιδιαίτερη πρόταση, με βάση το ουσιαστικό. Έχοντας συμπληρώσει τον 3ο χρόνο της ηλικίας του, το παιδί χρησιμοποιεί προτάσεις τουλάχιστον τριών λέξεων, η διαμόρφωση των οποίων επηρεάζεται από: (α) τη θέση των λέξεων (β) τις διαφορετικές μορφές (πτώσεις) των

ονομάτων και (γ) το μήκος της πρότασης. Ωστόσο η σειρά ή η θέση των λέξεων είναι το κυριότερο χαρακτηριστικό τη συντακτικής ανάπτυξης αυτής της περιόδου.

B) Η δεύτερη περίοδος της συντακτικής ανάπτυξης (3-5 ή 6 χρόνια). Έχοντας αναπτύξει την πρόταση των τριών λέξεων στον 3ο χρόνο της ηλικίας του, το παιδί εισέρχεται στη δεύτερη περίοδο της ανάπτυξης του συντακτικού συστήματος. Η περίοδος αυτή καλύπτει την ηλικία των 3-5 ή 6 χρόνων, δηλαδή την ηλικία του νηπιαγωγείου και παρουσιάζει τα εξής κύρια χαρακτηριστικά:

- Πρώτο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι μια ταχεία πρόοδος στη γλωσσική εξέλιξη τόσο στον τομέα της κατανόησης, όσο και της παραγωγής (ομιλίας).
- Δεύτερο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου της συντακτικής ανάπτυξης, είναι η ανάπτυξη των γλωσσικών μετασχηματισμών.

Μετά τη συμπλήρωση του 5-5 ½ χρόνου της ηλικίας του, το παιδί φαίνεται να έχει αναπτύξει το μεγαλύτερο μέρος του συντακτικού του συστήματος και κατά συνέπεια οι διαφορές της συντακτικής δομής της γλώσσας του και αυτής των ενηλίκων να μην είναι τόσο έκδηλες. Ωστόσο, δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι η ανάπτυξη του συντακτικού συστήματος της γλώσσας έχει ολοκληρωθεί. Τα κυριότερα στοιχεία που απομένουν να αποκτηθούν, είναι η χρήση της συμφωνίας υποκειμένου-ρήματος και οι πτώσεις στις προσωπικές αντωνυμίες. Η ανάπτυξη αυτή θα διαρκέσει μερικά ακόμα χρόνια και ενδέχεται να μην έχει ολοκληρωθεί παρά μόνο γύρω στην ηλικία των 9 χρόνων.

1.4 Γλωσσική περιεχόμενο

Η σημασιολογική ανάπτυξη αναφέρεται στη μάθηση του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας. Ολοκληρώνεται γύρω στον 8ο χρόνο. Τα παιδιά στην ηλικία των 12 μηνών λένε δύο ή τρεις λέξεις όμως κατανοούν πολύ περισσότερες. Έτσι μιλάμε στο παιδί για να το βοηθήσουμε να πλουτίσει το λεξιλόγιό του και για να κατανοεί πιο εύκολα το λόγο. Στην ηλικία των 12- 16 μηνών το παιδί κάνει μεγάλη πρόοδο στην κατανόηση. Καταλαβαίνει όλα όσα του λέμε και η αντίδρασή του είναι πολύ γρήγορη. Το παιδί των 18- 24 μηνών καταλαβαίνει καθετί που του λέμε, αναγνωρίζει διάφορα γνωστά αντικείμενα και τα ονομάζει (Μπιρμπίλη, 2001). Η πλήρης ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος περιλαμβάνει του εξής βασικούς τομείς:

- 1) Εμπλουτισμός λεξιλογίου: ο πλούτος του λεξιλογίου του παιδιού δεν προσδιορίζει την ακριβή έννοια με την οποία η λέξη είναι γνωστή στο παιδί και αποτελεί μερική μόνο ένδειξη της σημασιολογικής ανάπτυξης της γλώσσας.
- 2) Απόκτηση της έννοιας των λέξεων: δεν είναι βέβαιο ότι οι πρώτες λέξεις του παιδιού έχουν την ίδια σημασία με αυτή που τους αποδίδουν οι ενήλικοι, πιθανόν να χρησιμοποιούνται με διαφορετική σημασία.
- 3) Απόκτηση της γνώσης των σχέσεων μεταξύ των λέξεων: πρόκειται για τις σχέσεις της συνωνυμίας, της αντίθεσης και της αμοιβαιότητας των λέξεων, αλλά είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ο χρόνος ανάπτυξης της σχετικής ικανότητας.

- 4) Απόκτηση της έννοιας της δομής των προτάσεων: αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι έννοιες μεμονωμένων λέξεων δομούνται σε πρόταση, ώστε να εκφράζουν ένα μήνυμα. Το παιδί σε αυτή τη διαδικασία θα πρέπει να διακρίνει τα ιδιαίτερα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων και να αναγνωρίζει τους σημασιολογικούς περιορισμούς κάθε λέξης (Πόρποδας, 1993).

1.5 Γλωσσική χρήση

Σύμφωνα με τους Mc Tear & Contiramsden (1992), η πραγματολογία εξετάζει τη χρήση της γλώσσας ως κοινωνική πράξη, ως κατάλληλη συμπεριφορά και ως επικοινωνιακή πρόθεση. Η χρήση της γλώσσας ως «κοινωνική πράξη» αναφέρεται στη γνώση των κοινωνικών κανόνων και στην κατανόηση των προθέσεων, των επιθυμιών και των επικοινωνιακών στρατηγικών του ομιλητή, ως «κατάλληλη συμπεριφορά» σχετίζεται με τον τρόπο που αυτή χρησιμοποιείται, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της επικοινωνίας και ως «επικοινωνιακή πρόθεση» αναφέρεται στη σκοπιμότητα της επικοινωνίας του ατόμου με τους άλλους, δηλαδή στο σημαντικό μήνυμα που ο ομιλητής θεωρεί ότι έχει να μεταβιβάσει στον ακροατή και που πιστεύει ότι τον ενδιαφέρει. Σύμφωνα με τα παραπάνω, με τον όρο πραγματολογία ορίζεται η επιδέξια επικοινωνία με την οποία το άτομο έχει τη ικανότητα να λέει το σωστό πράγμα, με το σωστό τρόπο, στο σωστό τόπο και χρόνο, όπως αυτός ορίζεται από την κοινωνική ομάδα.

Τέλος σύμφωνα με τους Bloom και Lahey η γλωσσική χρήση (πραγματολογία) περιλαμβάνει μια σειρά από συμβατικούς κανόνες οι οποίοι χωρίζουν την επικοινωνιακή συμπεριφορά σε τρεις βασικούς τομείς: α) τους λόγους για τους οποίους επικοινωνούμε, β) τους διαφορετικούς κώδικες και τα επικοινωνιακά στυλ που απαιτούνται σε μια συγκεκριμένη περίπτωση και γ) τη συνομιλία. Κάθε άνθρωπος επικοινωνεί με τους άλλους για διαφορετικούς λόγους και με διαφορετικές προθέσεις. Η επιτυχής κοινοποίηση αυτών των προθέσεων εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως είναι η ικανότητα του ατόμου να επιλέγει τον πιο κατάλληλο τρόπο να εκφράσει αυτό που θέλει μέσα από πολλούς διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να λεχθεί. Τέλος, η επιτυχής

επικοινωνία σε πραγματολογικό επίπεδο απαιτεί και μια σειρά από άλλες δεξιότητες, όπως είναι η ικανότητα του ομιλητή να ξεκινά μια συζήτηση, να την διατηρεί, να αντιλαμβάνεται την ανάγκη για τις όποιες διευκρινίσεις μπορεί να απαιτούνται κατά την διάρκεια της συζήτησης, την ανάγκη να αλλάζει το αντικείμενο της συζήτησης και την ικανότητα να ακούει τον συνομιλητή του και να αποκρίνεται με δημιουργικό τρόπο. (Bloom & Lahey, 1978)

Ενδεικτικά η ανάπτυξη της πραγματολογικής ικανότητας μέχρι το πρώτο έτος του παιδιού περιλαμβάνει πιο πολύ την ανταπόκριση του παιδιού στις επικοινωνιακές καταστάσεις χωρίς την ανταλλαγή λεκτικών μηνυμάτων . Για παράδειγμα το παιδί σε πρώιμο στάδιο ακολουθεί κάποιο κινούμενο άτομο με τα μάτια του και σε πιο προχωρημένο στάδιο επαναλαμβάνει τις πράξεις που καταλαβαίνει ότι έχουν προκαλέσει γέλιο στους άλλους. Στην ηλικία του 1μιση έτους όπου το παιδί έχει ξεκινήσει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ονοματίζει αντικείμενα, αρνείται και κάνει χειρονομίες. Στην ηλικία μεταξύ 2-3 ετών το παιδί εκφράζει τα συναισθήματά του και ζητάει προσοχή. Μέχρι τα 4 το παιδί έχει κατακτήσει τη σωστή βλεμματική επαφή και το παιχνίδι ρόλων, ενώ μέχρι τα 6 αναγνωρίζει την ανάγκη των άλλων για βοήθεια και χρησιμοποιεί φράσεις όπως «ευχαριστώ» και «συγγνώμη».

2. Κατάκτηση γλώσσας

2.1 Θεωρίες γλωσσικής κατάκτησης

Η ανάπτυξη της γλώσσας αποτελεί μια πολύχρονη διαδικασία, η επιτυχημένη έκβαση της οποίας εξαρτάται από ποικίλους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Σε όλες όμως τις περιπτώσεις η απόκτηση της γλώσσας ακολουθεί μια σταδιακή πορεία, που παραμένει αμετάβλητη ως προς τη διαδοχική σειρά με την οποία κατακτώνται οι επιμέρους φάσεις ανάπτυξης της. Βεβαίως, η ηλικία κατά την οποία το κάθε παιδί ολοκληρώνει τα στάδια της ανάπτυξης ποικίλλει εξαιτίας του διαφορετικού βαθμού της βιοψυχολογικής του ανάπτυξης. Παρακάτω παρατίθενται τα ερμηνευτικά μοντέλα κατάκτησης της γλώσσας.

2.1.1 Εμπειριοκρατικό μοντέλο

Αυτό είναι επηρεασμένο από την εμπειρική φιλοσοφική θεώρηση του 17ου και 18ου αιώνα και θεωρεί τη μάθηση της γλώσσας το αποτέλεσμα συνεξαρτήσεων ανάμεσα αφενός στα γλωσσικά ερεθίσματα και αντιδράσεις και αφετέρου στο περιβάλλον όπου το παιδί ζει και του οποίου τη γλώσσα μαθαίνει. Πρόκειται, δηλαδή, για μια σχέση αλληλεξάρτησης.

Σε αυτή την τάση κυριότερη είναι η μιχεβιοριστική θεωρία (συμπεριφορισμός) του Skinner (1957), η οποία βασίστηκε στα πειράματα ζώων. Σε αυτά τα πειράματα έχει αποδειχθεί ότι τόσο η ανακλαστική όσο και η συντελεστική συμπεριφορά, κατ' επέκταση και η γλώσσα, μπορούν να αποκτηθούν και να τροποποιηθούν με τη μάθηση σε ελεγχόμενο περιβάλλον υπό ελεγχόμενες

καθορισμένες συνθήκες και με την εφαρμογή θετικής ή αρνητικής ανάδρασης. Ο Skinner πρότεινε τη διάκριση μεταξύ δύο ειδών συμπεριφοράς :

1. Την συμπεριφορά αντιδράσεως, η οποία βρίσκεται κάτω από τον άμεσο έλεγχο του ερεθίσματος και
2. Την ενεργό συμπεριφορά, η οποία φαίνεται να είναι αυθόρμητη, παρά απάντηση σε ένα ηθικό ερέθισμα. Έτσι, το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα όπως τα πειραματόζωα στο "κλουβί του Skinner", αντιδρώντας στα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχεται από το γλωσσικό περιβάλλον.

Άλλος ένας σημαντικός εκπρόσωπος του συμπεριφορισμού είναι ο Ρανλον γνωστός για την μελέτη των «εξαρτημένων αντανεκλαστικών». Εξαρτημένο αντανεκλαστικό καλείται η αντίδραση που εκδηλώνεται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση εξαρτήσεως. Μια κατάσταση εξαρτήσεως αποτελείται από:

1. Ένα ανεξάρτητο ερέθισμα, το οποίο προκαλεί μια φυσική αυτόματη αντίδραση του οργανισμού, την ανεξάρτητη αντίδραση.
2. Ένα εξαρτημένο ερέθισμα, το οποίο είναι το ουδέτερο ερέθισμα που αρχικά δεν προκαλούσε καμία αντίδραση, την εξαρτημένη αντίδραση (Δημητρόπουλος, 1981).

Άλλη μια θεωρία είναι η θεωρία του εποικοδομισμού σύμφωνα με την οποία η νόηση είναι μια λειτουργία κατασκευής νοημάτων βασιζόμενη πάνω στην όλη εμπειρία του ατόμου. Η δόμηση της γνώσης είναι επομένως μια λειτουργία που βασίζεται στις προϋπάρχουσες εμπειρίες, τις νοητικές κατασκευές, τις πεποιθήσεις, τις «θεωρίες» που ο καθένας χρησιμοποιεί, προκειμένου να ερμηνεύσει αντικείμενα ή

γεγονότα και τις οποίες δεν μπορεί να υποτιμά ο δάσκαλός κατά τις διδακτικές του επιδιώξεις (Ράπτης, Ράπτη, 2001). Από τη θεώρηση του εποικοδομητισμού δίνεται έμφαση στην ενεργητικό ρόλο του μαθητή και στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων διερευνητικού χαρακτήρα τα οποία δημιουργούν κίνητρο για τους μαθητές (Κορδάκη, 2000). Αναγνωρίζεται η σημασία της πρότερης γνώσης του μαθητή πάνω στην οποία με βάση την εμπειρία και τον αναστοχασμό οικοδομεί τη γνώση του. Επιπλέον, αναγνωρίζεται η σημασία του λάθους κατά τη διάρκεια της τροποποίησης του οποίου ο μαθητής μαθαίνει. Η μάθηση είναι μια ενεργή διαδικασία μέσα στην οποία η έννοια δημιουργείται στη βάση της εμπειρίας, ενώ η γνώση κατασκευάζεται μέσα από την εμπειρία (Μακρή-Μπότσαρη κ.ά., 2006). Βασικοί εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής είναι οι Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner και John Dewey.

Ο κονστρουκτιβισμός αποτελείται από τον γνωστικό εποικοδομισμό (Cognitive Constructivism) με κύριο εκπρόσωπο τον Jean Piaget και τον κοινωνικό εποικοδομισμό (Social Constructivism) με κύριους εκπρόσωπους τον Lev Vygotsky, τον Jerome Bruner και τον John Dewey. Σύμφωνα με τις αρχές του γνωστικού εποικοδομισμού, ο εκπαιδευόμενος δομεί τη γνώση με το δικό του τρόπο ενεργητικά και δεν αποτελεί ένα παθητικό δέκτη πληροφοριών και γνώσεων. Αναγνωρίζει δηλαδή ότι τα παιδιά, πριν ενταχθούν στην εκπαίδευση, διαθέτουν γνώσεις και η σχολική μονάδα οφείλει να συνδράμει στην οικοδόμηση νέων γνώσεων και την εξέλιξη αυτών που ήδη κατέχουν. Ο κοινωνικός εποικοδομισμός διαφοροποιείται από τον γνωστικό εποικοδομισμό στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, θεωρώντας πως οι γνώσεις δομούνται μέσω των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων, όπως επίσης ότι και οι ίδιες οι γνώσεις είναι κοινωνικά καθορισμένες μέσα

από κώδικες. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η γνώση ως περιεχόμενο και η μάθηση ως διαδικασία προσδιορίζονται από τις κοινωνικοπολιτιστικές περιστάσεις.

Στο μοντέλο αυτό για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού δεν γίνεται χρήση της έννοιας της καθολικής γραμματικής, ούτε αναφορά σε ένα γραμματικό πρόγραμμα που είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη της γλώσσας. Η ανάπτυξη της γλώσσας είναι αποτέλεσμα της γενικότερης νοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, δύο ικανότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη της γλώσσας: η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις άλλων ατόμων και η ικανότητά του να αναλύει και να ανακαλύπτει μοτίβα, γενικότερα η ικανότητα κατηγοριοποίησης (Tomasello, 2003).

2.1.2 Βιολογικό-γενετικό μοντέλο

Οι βιολογικές-γενετικές θεωρήσεις για την απόκτηση της γλώσσας διαμορφώθηκαν υπό την επίδραση της ορθολογιστικής φιλοσοφικής τάσης και επισημαίνουν τον καθοριστικό ρόλο του έμφυτου παράγοντα της βιολογικής-γνωστικής ωριμότητας του παιδιού για την εκμάθηση της γλώσσας. Επηρεασμένοι και εντυπωσιασμένοι από την καθολικότητα, την κανονικότητα και την ταχύτητα της απόκτησης της πραγματικά πολυσύνθετης γλωσσικής λειτουργίας, επιστήμονες όπως ο Piaget (1969), ο Chomsky (1957, 1965) και ο Lenneberg (1967) υποστήριξαν την άποψη της ύπαρξης μιας γενετικά προκαθορισμένης ή έμφυτης προδιάθεσης του ανθρώπου να μάθει τη γλώσσα. Μελετώντας συνδυαστικά την ανάπτυξη της νοητικής λειτουργίας του παιδιού, τη δομή του γλωσσικού συστήματος και το βιολογικό του υπόστρωμα, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στο ανθρώπινο είδος η απόκτηση της γλώσσας είναι έμφυτα προγραμματισμένη και πραγματοποιείται ευκολότερα όταν το περιβάλλον στο οποίο το παιδί ζει ανταποκρίνεται θετικά.

Ο Lenneberg (1967) θεωρεί ότι ο άνθρωπος χαρακτηρίζεται από μια βιολογικά καθορισμένη ικανότητα να αποκτά και να χρησιμοποιεί γλώσσα, ικανότητα που μπορεί να θεωρηθεί ανάλογη με τις άλλες έμφυτες ικανότητες (όπως του βαδίσματος) οι οποίες μεταβιβάζονται με το γενετικό κώδικα. Η ικανότητα αυτή αντιδιαστέλλεται με δεξιότητες όπως η γραφή, που είναι αποτέλεσμα εξάσκησης και κοινωνικο-πολιτιστικών επιδράσεων. Τα κριτήρια (προϋποθέσεις) στα οποία στηρίχθηκε η υπόθεση της βιολογικής υποδομής της γλώσσας είναι τα ακόλουθα:

1. Η γλωσσική ικανότητα του παιδιού βρίσκεται σε αιτιώδη σχέση με την ιδιαιτερότητα της δομής και της λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, η οποία καθιστά δυνατή την αντίληψη, επεξεργασία,

απομνημόνευση και χρήση αφηρημένων και σύνθετων γλωσσικών συμβόλων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση της γλώσσας αποτελεί η δομή και η λειτουργία του εγκεφάλου του ανθρώπου.

2. Η διαδοχική σειρά των σταδίων της γλωσσικής ανάπτυξης είναι παρόμοια σε όλα τα παιδιά, ακόμη και σε αυτά που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση. Η νοητική κατάσταση δεν ρυθμίζει εν γένει τη σειρά ανάπτυξης των διαφόρων δομικών και λειτουργικών στοιχείων της γλώσσας, αλλά το βαθμό και το ρυθμό με τον οποίο αυτά αναπτύσσονται.
3. Η γλωσσική ανάπτυξη εντάσσεται μέσα στα πλαίσια της γενικότερης γνωστικής-νοητικής ανάπτυξης του παιδιού. Στη ζωή του ανθρώπου υπάρχει μια κρίσιμη περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας ο άνθρωπος έχει την ετοιμότητα (ωριμότητα και προδιάθεση) να αποκτήσει τη γλώσσα, ανεξάρτητα από το βαθμό ή την ποιότητα της γλωσσικής εκπαίδευσης που δέχεται από το περιβάλλον του, γεγονός που αποδεικνύεται και από τα "άγρια ή γλωσσικά απομονωμένα παιδιά". Η γλωσσικά κρίσιμη περίοδος εκτείνεται χρονικά, όπως είδαμε και στο πρώτο κεφάλαιο, από τα 2 έτη (όριο πλήρους ανάπτυξης των αρθρωτικών οργάνων) έως την εφηβική ηλικία (ολοκλήρωση της λειτουργικής διαφοροποίησης των εγκεφαλικών ημισφαιρίων).
4. Η ανθρώπινη γλώσσα καθεαυτή δεν είναι δυνατόν να διδαχθεί σε άλλους ζωικούς οργανισμούς.
5. Στο παιδί υπάρχουν έμφυτες ικανότητες που του επιτρέπουν την απόκτηση οποιασδήποτε γλώσσας, όσο δύσκολη και αν είναι αυτή.

Ο Chomsky (1957, 1965) θεωρεί ότι η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί μια διαδικασία ανακάλυψης των μετασχηματιστικών κανόνων που συνδέουν την επιφανειακή δομή κάθε συγκεκριμένης γλώσσας με τα υποκείμενα καθολικά δομικά στοιχεία της βαθιάς δομής της γλώσσας. Εφόσον τα παιδιά μπορούν να επικοινωνούν γλωσσικά με τους ενήλικους, οι οποίοι γνωρίζουν ήδη τις μετασχηματιστικές δομές, συνάγεται το συμπέρασμα ότι και τα παιδιά είναι ικανά να ανακαλύψουν και να εφαρμόσουν την υποκείμενη δομή της γλώσσας τους. Το ερώτημα που προκύπτει είναι πώς τα παιδιά κατά τη διαδικασία της γλωσσικής τους ανάπτυξης κατορθώνουν να ανακαλύπτουν και να ανασύρουν την υποκείμενη βαθιά δομή της γλώσσας μέσα από το πλήθος των γλωσσικών πράξεων που ακούν γύρω τους.

Σύμφωνα με τον Chomsky, είναι αδύνατο να ερμηνευθεί η δυνατότητα απόκτησης γλώσσας (ενός φαινομένου τόσο σύνθετου και πολύπλοκου) από το παιδί με βάση την περιορισμένη και μερική γλωσσική επίδραση που δέχεται το παιδί από το γλωσσικό περιβάλλον του, χωρίς να υπάρχει σε αυτό ένα έμφυτο πρόγραμμα. Παρότι η ύπαρξη αυτού του έμφυτου προγράμματος δεν είναι ιδιαίτερα έκδηλη στα αρχικά στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης, το παιδί δεν συντάσσει τυχαία τις λέξεις τη μία μετά την άλλη, αλλά με βάση κάποιους δομικούς κανόνες. Αυτή η ικανότητα του παιδιού δεν υφίσταται χάρη στην έκθεσή του στο γλωσσικό του περίγυρο, ούτε αποτελεί προϊόν επίδρασης αυτού του περιγύρου, αλλά έχει βιολογική βάση. Κατά συνέπεια, θα πρέπει, πρώτον, τα θεμελιακά στοιχεία της βαθιάς δομής της γλώσσας να είναι κοινά σε όλες τις γλώσσες (γεγονός που αποδεικνύει η δυνατότητα απόκτησης οποιασδήποτε γλώσσας από το παιδί) και, δεύτερον, η λειτουργία της γενετικά προγραμματισμένης ικανότητας του παιδιού να του επιτρέπει να ανακαλύπτει τη βαθιά δομή της γλώσσας του.

Εμβαθύνοντας στην παραπάνω ανάλυση ο Chomsky υποστηρίζει ότι οι ανθρώπινες γλώσσες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επιφανειακή δομή, αλλά αποτελούν διαφορετικές όψεις μιας καθολικής γλωσσικής δομής, την οποία το παιδί οφείλει να ανακαλύψει. Αυτό ακριβώς το κατορθώνει χάρη σε έναν έμφυτο μηχανισμό που διαθέτει, ο οποίος ονομάζεται "μηχανισμός γλωσσικής απόκτησης" (Language Acquisition Device, LAD) και καθιστά το παιδί ικανό να μάθει τη γλώσσα του γλωσσικού του περιβάλλοντος. Η εσωτερική δομή αυτού του έμφυτου μηχανισμού συμπεριλαμβάνει τα χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε όλες τις γλώσσες. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι σε όλες τις γλώσσες οι λέξεις διακρίνονται σε κατηγορίες (ουσιαστικά, ρήματα κ.ο.κ) και έχουν διαφορετικό λειτουργικό χαρακτήρα (υποκείμενο, δράση-ενέργεια, αντικείμενο, προσδιορισμός κ.τ.λ.) συνεπάγεται ότι οι βασικές συντακτικές δομές είναι κοινές σε όλες τις γλώσσες του κόσμου. Επομένως, αφού το παιδί διαθέτει αυτή την έμφυτη ικανότητα για τη μάθηση των καθολικών δομών της γλώσσας, δεν πρέπει να αντιμετωπίζει προβλήματα στην απόκτησή της. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να ερμηνευθούν και οι διαταραχές της γλώσσας που εμφανίζονται σε παιδιά με νοητική υστέρηση ή άλλες βλάβες του εγκεφάλου.

2.1.3 Γνωστικό μοντέλο

Η ανάπτυξη της γνωστικής θεωρίας της γλώσσας ξεκίνησε ως προσπάθεια σύγκλισης των αντίθετων και εν μέρει αγεφύρωτων θέσεων του μιχαεβιοριστικού και του γενετικού-βιολογικού μοντέλου, χωρίς ωστόσο να αποτελεί μια συμβιβαστική λύση που γεφυρώνει τις αντίπαλες παρατάξεις. Αντίθετα, ορισμένες βασικές υποθέσεις της διαφέρουν εντελώς από τις θέσεις των προηγούμενων θεωριών. Συγκεκριμένα, το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα όχι επειδή ενισχύεται θετικά ή αρνητικά από το γλωσσικό περιβάλλον (εμπειριοκρατικό μοντέλο), ούτε διότι έχει έμφυτη μονάχα τη συντακτική δομή της γλώσσας (γενετικό-βιολογικό μοντέλο), αλλά επειδή διαθέτει γενικότερες μη γλωσσικές εσωτερικοποιημένες αναπαραστάσεις οι οποίες δημιουργούνται πριν από τη γλωσσική ανάπτυξη και υποστηρίζουν την εσωτερικοποίηση της γλώσσας και της μάθησής της.

Ο πιο γνωστός εισηγητής και υποστηρικτής της παραπάνω άποψης είναι ο Piaget (1969), οι μελέτες του οποίου ενισχύονται από ερευνητικά δεδομένα του Macnamara (1972). Το παιδί στο πρώτο έτος της ζωής του (προγλωσσικό στάδιο), πριν ακόμη αρχίσει να κατανοεί και να μιλά τη γλώσσα του περιβάλλοντός του, μαθαίνει τον κόσμο. Κατά συνέπεια, η απόκτηση της γλώσσας συντελείται ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης γενικότερων γνωστικών ικανοτήτων που έχουν προηγηθεί. Για την ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος και της συντακτικής δομής της γλώσσας απαιτούνται δύο βασικές προϋποθέσεις. Πρώτον, η κατάκτηση της έννοιας της μονιμότητας (ύπαρξης) των αντικειμένων και των χαρακτηριστικών τους, ακόμη και όταν αυτά δεν είναι παρόντα και δεδομένα στις αισθήσεις, η οποία είναι απαραίτητη για τη δυνατότητα σύνδεσης κάθε λέξης με την έννοια ή τις έννοιές της. Δεύτερον, η απόκτηση της γνώσης ότι οι λέξεις αναφέρονται και

αντιπροσωπεύουν αντικείμενα, πρόσωπα, γεγονότα κ.ο.κ. του γύρω κόσμου (συμβολικός χαρακτήρας της γλώσσας).

Ως επόμενο στάδιο στη διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης μετά την προγλωσσική φάση ακολουθεί η γλωσσική φάση, κατά την οποία το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα και κατορθώνει να εκφράσει γλωσσικά τη μάθηση που έχει ήδη αποκτήσει. Επομένως, η γλωσσική μάθηση συνίσταται στο να μάθει το παιδί να μεταφράζει τις προγλωσσικές νοητικές αναπαραστάσεις σε γλωσσικές. Αυτή η φάση υποδιαιρείται σε δύο εξελικτικές πορείες: στη μία το παιδί αναπτύσσει τρόπους να εκφράζει την κατακτημένη γνώση με πληρέστερους γλωσσικούς τύπους (γλωσσική σαφήνεια και ακρίβεια), και στην άλλη πορεία η ανάπτυξη αυτή των πληρέστερων γλωσσικών τύπων καθίσταται δυνατή χάρη στην εκμάθηση νέων εννοιών και των σχέσεων μεταξύ τους.

Καταλήγοντας, σύμφωνα με το γνωστικό μοντέλο, η γλώσσα αποτελεί ένα κωδικοποιημένο συμβολικό σύστημα το οποίο χρησιμοποιείται από το παιδί για να εκφράσει τις σχέσεις που υπάρχουν στο περιβάλλον του καθώς και τις δικές του σχέσεις με τον έξω κόσμο. Η απόκτηση και ανάπτυξη αυτού του κωδικοποιημένου συμβολικού συστήματος από το παιδί εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της γνωστικής του ανάπτυξης και βασίζεται στις έννοιες της μονιμότητας και των σχέσεων των αντικειμένων που ήδη αυτό έχει αποκτήσει κατά το προγλωσσικό στάδιο. Το νοητικό σχήμα που επιτρέπει στο παιδί να κατανοήσει και να κατακτήσει την έννοια της μονιμότητας (ύπαρξης) των αντικειμένων και των χαρακτηριστικών τους, και στη συνέχεια να συσχετίσει όλα αυτά με λέξεις, δεν εκφράζεται αναλυτικά σε βάθος.

2.2 Στάδια γλωσσικής κατάκτησης

Στάδια γλωσσικής κατάκτησης	
Στάδια	Ηλικία
Φωνητική αντίληψη	Κύηση
Φωνητική παραγωγή	6-8 μήνες
Φωνολογική αντίληψη	8 μήνες
Φωνολογική παραγωγή – η πρώτη λέξη	12-15 μήνες
Μορφοσυντακτική ανάπτυξη	18-24 μήνες
Συντακτικός εμπλουτισμός	3 έτη

Εικόνα 3 Μαρία Μαστροπαύλου

Σύμφωνα με τους Saffran et al. (2001: 12874-12875), το παιδί θα πρέπει αρχικά να ανακαλύψει τις ηχητικές μονάδες, τα φωνήματα της γλώσσας του. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να καθορίσει ποιες ακολουθίες ήχων συνιστούν λέξεις, ώστε να μπορέσει στη συνέχεια να αντιστοιχίσει τις λέξεις με αντικείμενα του κόσμου.

Στην συνέχεια, σε ηλικία περίπου 6 μηνών, το παιδί αρχίζει να παράγει ήχους, που μοιάζουν πλέον με λόγο. Η περίοδος αυτή, είναι γνωστή ως περίοδος του βαβίσματος (babbling period) και εκτείνεται μέχρι την ηλικία των 12 μηνών. Κατά την περίοδο αυτή, επαναλαμβάνονται κυρίως συλλαβικά πρότυπα του τύπου Σ(ύμφωνο)Φ(ωνήεν), όπου τα κλειστά σύμφωνα και τα χαμηλά φωνήεντα είναι τα πιο συνήθη σε συχνότητα εμφάνισης.

Στην συνέχεια, θα πρέπει να αναλύσει και να οργανώσει τις λέξεις σε μονάδες με νόημα. Με άλλα λόγια, στη φάση αυτή το παιδί θα πρέπει να ανακαλύψει τη γραμματική της γλώσσας του και να μάθει να τη χρησιμοποιεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι σε θέση να καθορίζει σε κάθε πρόταση ποιός έκανε τί και σε ποιόν.

Το στάδιο που ακολουθεί (12-15 μήνες), είναι το στάδιο της μίας λέξης (one-word stage). Τα εκφωνήματα που παράγει το παιδί αποτελούνται από μία λέξη. Επιπλέον, το παιδί αρχίζει να μαθαίνει μορφολογικούς κανόνες (όπως αυτόν του σχηματισμού του πληθυντικού αριθμού), ενώ συχνό είναι το φαινόμενο της απαλοιφής των άτονων συλλαβών. Συχνή είναι επίσης και η υπεργενίκευση σημασιών, ενώ φαίνεται ότι, κατά το στάδιο αυτό, η αντίληψη του παιδιού είναι σαφώς καλύτερη από την παραγωγή του.

Κατά το επόμενο στάδιο (18-24 μήνες), τα εκφωνήματα του παιδιού περιορίζονται στις δύο λέξεις (two-word stage). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι στο στάδιο αυτό το παιδί αρχίζει να μαθαίνει πολύ γρήγορα νέες λέξεις (περίπου δέκα λέξεις την ημέρα), ενώ αρχίζει να υπεργενικεύει κανόνες, εφαρμόζοντάς τους και σε περιπτώσεις όπου κανονικά δεν θα εφαρμόζονταν στη γραμματική των ενηλίκων (Fry 2005:1-6). Περίπου στην ηλικία των δύο ετών, πολλά παιδιά παράγουν προτάσεις τριών- τεσσάρων λέξεων.

Στην ηλικία των τριών ετών, παράγουν προτάσεις που αποτελούνται από πάνω από μια υποπροτάσεις (οι οποίες συνδέονται παρατακτικά με τον σύνδεσμο και), στην ηλικία των τεσσάρων ετών αρχίζουν να «ξεδιαλύουν» τα γραμματικά λάθη, ενώ μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, έχουν ήδη μάθει σχεδόν όλους τους δύσκολους ήχους της γλώσσας τους (Fry 2005:1- 6). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί η πολυπλοκότητα, η οποία χαρακτηρίζει τη φωνολογική ανάπτυξη του παιδιού.

2.3 Διαδικασίες γλωσσικής κατάκτησης

Έχει υποστηριχθεί ότι η διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης ξεκινά σε πολύ μικρή ηλικία και προχωρά με εντυπωσιακή ταχύτητα. Κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου της ζωής τους, τα νήπια είναι σε θέση να αντιληφθούν σημαντικές πτυχές του φωνολογικού συστήματος της μητρικής τους γλώσσας, ενώ παράλληλα αρχίζουν να κατακτούν τις πιο συχνές λέξεις (Dupoux & Peperkamp 2002:1). Πιο αναλυτικά, μελέτες έχουν δείξει ότι όλα τα παιδιά κατακτούν τη μητρική τους γλώσσα με την ίδια σχετικά ταχύτητα, ακολουθώντας τα ίδια πρότυπα ανάπτυξης.

Φυσικά, απαραίτητη προϋπόθεση για μια τέτοια διαδικασία, αποτελεί η έκθεση του παιδιού στην συγκεκριμένη γλώσσα από εξαιρετικά μικρή ηλικία, καθώς υπάρχουν ενδείξεις ότι τα παιδιά, που εκτίθενται σε μια γλώσσα μετά την ηλικία των 6 ή 7 ετών μπορεί να μην κατακτήσουν ποτέ την γλώσσα τους, τουλάχιστον ως μητρική. Φαίνεται ότι τα παιδιά που εκτίθενται σε μια γλώσσα αμέσως μετά τη γέννησή τους, κατακτούν τη γλώσσα τους με τέτοιο τρόπο, ώστε μέχρι την ηλικία των 6 ή 7 ετών έχουν καταστεί ικανοί χρήστες της. Μέχρι την σχολική ηλικία, μάλιστα, έχουν ήδη αναπτύξει μια εντυπωσιακή γλωσσική ικανότητα. Γίνεται αντιληπτό, επομένως, ότι η διαδικασία κατάκτησης της μητρικής γλώσσας αποτελεί ένα καθολικό φαινόμενο, το οποίο δεν απαιτεί κόπο ή συνειδητή προσπάθεια από μέρος των παιδιών (Clark 2000: 181).

Το επίπεδο των ικανοτήτων ή και δεξιοτήτων στο οποίο βρίσκεται ένα παιδί 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 ανθρώπους και να τις καλλιεργεί ή η ικανότητα να εμπιστεύεται άλλους ανθρώπους) (Τριάρχη, 2000, Kenner, 2004) καθορίζουν τόσο την πορεία των διαδικασιών κατάκτησης της γλώσσας όσο και των συνακόλουθων διαδικασιών μάθησής της.

3. Διαταραχές λόγου

3.1 Εισαγωγή - Λόγος και ομιλία

Ο Hegel διέκρινε πρώτος τη γλώσσα σε λόγο και ομιλία (Δράκος,1999). «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»). 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. Επομένως οι ήχοι, από μέσο έκφρασης των συγκινήσεων, γίνονται βαθμιαία μέσο σήμανσης των πραγμάτων, των ιδιοτήτων και των σχέσεων τους, αρχίζουν να εκτελούν λειτουργίες συνειδητής επικοινωνίας και ανακοίνωσης. Διαμορφώνεται μια σχετικά σταθερή σύνδεση ανάμεσα στην παράσταση που έχει ο άνθρωπος για το αντικείμενο από τη μια, και τα αισθήματα του μηχανισμού της ομιλίας με την ακουστική μορφή που παίρνει ο ήχος, από την άλλη. Από τα στοιχειώδη άρθρα ηχητικά πλέγματα οι πρωτόγονοι άνθρωποι, στο βαθμό που γινόταν πιο σύνθετη η διαδικασία των κοινωνικών σχέσεων και της συνείδησης, περνούσαν βαθμιαία σε όλο και πιο σύνθετα γενικευμένα ηχητικά πλέγματα.

Ο F.De Saussure διαχωρίζει μεταξύ της ομιλίας και της γλώσσας. Υποστηρίζει ότι η ομιλία είναι η ατομική πλευρά του λόγου που σε αυτήν περιλαμβάνεται και η φώνηση. Συνεπώς, η μελέτη της ομιλίας είναι ψυχοφυσική, ενώ από την άλλη η γλώσσα είναι κοινωνική και δεν είναι εξαρτημένη από την ατομικότητα του ανθρώπου. Πως ορίζεται όμως ο λόγος; Για να απαντήσουμε στο ερώτημα θα πρέπει αρχικά να θεωρήσουμε το λόγο με την αρχαιοελληνική του σημασία, δηλαδή ως λογική και ενδιάθετο λόγο, αλλά και ως έναρθρη ομιλία, δηλαδή ως γλώσσα. Έτσι ο λόγος είναι το μέσο το οποίο οι άνθρωποι ανακοινώνουν τη σκέψη τους και χάρη στον οποίο προοδεύει η σκέψη και συνδέονται νόηση και προσωπικότητα. Όμως ο λόγος είναι και ένα εργαλείο της σκέψης και μέσο επικοινωνίας, ένα ουσιαστικό στοιχείο της αμοιβαίας κατανόησης, μέσω του οποίου η σκέψη εκφράζεται και αναπτύσσεται.

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».

Σύμφωνα με τη Michele Gelfand ο όρος «διαταραχές λόγου» αναφέρεται σε μια σημαντικά αποκλίνουσα λεκτική συμπεριφορά από τα φυσιολογικά ή αποδεκτά πρότυπα ομιλίας, η οποία έλκει την προσοχή του περιβάλλοντος και έχει ως συνέπεια τη δυσλειτουργική επικοινωνία μεταξύ του ομιλητή και του ακροατή (Gelfand, 1988, όπως αναφέρεται σε Παπαγεωργίου, 2005).

Οι αναπτυξιακές Διαταραχές Λόγου εμφανίζονται με συχνότητα 10% περίπου στο γενικό πληθυσμό των παιδιών και αφορούν στην απόκλιση της ανάπτυξης των επιπέδων του λόγου συνολικά ή σε κάποιο από αυτά, όταν δεν υπάρχουν νοητικά ή αισθητηριακά ελλείμματα (APA 1994).

Οι διάφοροι ορισμοί αντανakλούν 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 διαταραχής¹.

¹ 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.

3.3 Ταξινόμηση των διαταραχών του λόγου και της επικοινωνίας

Η «κοινή γλώσσα» των διάφορων ειδικοτήτων που αντιμετωπίζουν τις διαταραχές του λόγου και της επικοινωνίας είναι απαραίτητη στη διεπιστημονική μελέτη αυτών των διαταραχών. Για να γίνει αυτό εφικτό πρέπει να βρεθεί ένα κοινό 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. Η αναζήτηση ενός τέτοιου συστήματος δεν έχει καταλήξει ακόμα σε ένα κοινό αποδεκτό σύστημα.

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:

- Στη νοητική υστέρηση
- Στη βαρηκοΐα και σε άλλες διαταραχές ακοής

- Στις συναισθηματικές διαταραχές και στον αυτισμό
- Στην παιδική αφασία και σε διαταραχές με νευρολογικό υπόβαθρο
- Στην κοινωνική και πολιτισμική αποστέρηση

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

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

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

περίσταση 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 κινητικότητα 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.

Έπειτα από μια σύντομη ταξινόμηση των διαταραχών λόγου και επικοινωνίας, και ειδικότερα από το τελευταίο «Πολυαξονικό σύστημα ταξινόμησης των διαταραχών», είναι εύκολο να κατανοήσουμε πόσο μεγάλο ρόλο διαδραματίζει και το περιβάλλον του ατόμου, είτε αυτό είναι το οικογενειακό είτε το κοινωνικό. Τα πιθανά προβλήματα λόγου και ομιλίας στα δίγλωσσα παιδιά με μητρική γλώσσα την αραβική είναι πολύ πιθανόν να οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στους παραπάνω παράγοντες και ιδιαίτερα στους περιβαλλοντικούς².

² Βλασσοπούλου, Μ. (2008). «Διαταραχές του λόγου και της επικοινωνίας στην παιδική ηλικία: Ταξινόμηση και συμπτώματα» στο Συζητήσεις για το λόγο στο Αιγινήτειο. Αθήνα.

4. Διαταραχές ομιλίας

4.1 Εισαγωγή

Η ομιλία είναι το τελικό προϊόν του προφορικού λόγου και απαρτίζεται από ηχητικά σύνολα τα οποία μεταφέρουν το σκοπούμενο μήνυμα από τον ομιλητή στον ακροατή. Είναι ένα αεροδυναμικό φαινόμενο και ο κατάλληλος χειρισμός του αέρα προκύπτει μέσα από τη συντονισμένη λειτουργία των τριών συστημάτων της ομιλίας: του αναπνευστικού, του φωνητικού και του αρθρωτικού. Επομένως, μια ενδεχόμενη δυσλειτουργία ενός συστήματος μπορεί εύκολα να επιφέρει αλλοιώσεις στο τελικό προϊόν της ομιλίας παρά την άρτια λειτουργία των άλλων συστημάτων (Οκαλίδου, 2002).

Σύμφωνα με καθιερωμένες γλωσσολογικές ταξινομήσεις (Dale, 1976) η ομιλία αποτελείται από τεμαχιακά και υπερτεμαχιακά στοιχεία, τα αποκαλούμενα φωνήματα και προσωδία του λόγου, αντίστοιχα. Το σύνολο των φωνημάτων διαμορφώνει το φωνολογικό σύστημα μια γλώσσας, μάλιστα διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα τόσο ως προς τα επιμέρους φωνήματα όσο και τη σχέση αυτών με τα γραφήματα. Η προσωδία αφορά στα στοιχεία της διάρκειας, του επιτονισμού, των παύσεων, και του αρμού που χαρακτηρίζουν το ρέοντα λόγο. Τα στοιχεία αυτά υφίστανται διακυμάνσεις/αυξομειώσεις και ανάλογα με το νοηματικό περιεχόμενο των φράσεων στο ρέοντα λόγο, και συνεπώς συμβάλλουν στη μετάδοση του νοήματος.

Οι δυσχέρειες που αφορούν στην τεμαχιακή δομή της ομιλίας είναι τα προβλήματα άρθρωσης και φωνολογίας, ενώ οι δυσχέρειες που αφορούν στην

υπερτεμαχιακή της δομή είναι τα προβλήματα φώνησης, αντήχησης και ροής της ομιλίας.

4.2 Υπερτεμαχιακές διαταραχές της ομιλίας

4.2.1 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 (Case, 1984·Wilson,1987). 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, και ειδικότερα από τη διαρκή και συχνή φώνηση σε μεγάλη ένταση.^{3,4}

4.2.2 Διαταραχές αντήχησης

Οι διαταραχές αντήχησης αναφέρονται στις 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

³ Boone, D. R. & McFarlane, S. C. (1988). The voice and voice therapy (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.

⁴ Wall, M. J. & Myers, F. L. (1984). Clinical management of childhood stuttering. Austin, TX: Pro-Ed.

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 ένρινων φθόγγων της γλώσσας, β) η υπο-ρινολαλία, δηλαδή η υπερβάλλουσα χρήση της στοματικής κοιλότητας για την παραγωγή στοματικών και ένρινων 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.^{5,6}

4.2.3 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, (Stackweather, 1987) με αποτέλεσμα να αλλοιώνονται οι παύσεις, ο ρυθμός, ο επιτονισμός και η ταχύτητα της ομιλίας (Peters & Guitar, 1991). Οι πιο συχνές περιπτώσεις είναι ο αναπτυξιακός τραυλισμός και η ταχυλαλία. Ο αναπτυξιακός τραυλισμός χαρακτηρίζεται από ορισμένα πρωτογενή συμπτώματα (Van Riper, 1971), όπως οι επαναλήψεις φωνημάτων, λέξεων και φράσεων, οι επιμηκύνσεις φωνημάτων, οι απότομες εμπλοκές του αέρα και οι παύσεις της φώνησης. Τα δευτερογενή συμπτώματα εκδηλώνονται αργότερα και αποτελούν «τρόπους απόδρασης ή αποφυγής» των πρωτογενών συμπτωμάτων του τραυλισμού, για παράδειγμα βλεφαροσπασμοί, διάφορες κινήσεις μελών του σώματος ή επένθεση ήχου όπως «εεε». Η ταχυλαλία αναφέρεται στην αφύσικα γοργή ρέουσα ομιλία και

⁵ Εξαρχάκος, Γ. (2001). Φυσιοπαθολογία της φωνής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

⁶ Wilson, K. (1987). Voice problems of children (3rd ed.). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

παρατηρείται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, στην αμιγή της μορφή ή ως ένα σύμπτωμα του αναπτυξιακού τραυλισμού.^{7,8}

4.3 Τεμαχιακές διαταραχές της ομιλίας

4.3.1 Διαταραχές φωνολογίας και άρθρωσης

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 (Stampe, 1979).

Σύμφωνα με τους Templin και Darley, οι τεμαχιακές αποκλίσεις που αφορούν αποκλειστικά στην άρθρωση φθόγγων ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες (1969)⁹:

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

⁷ Bloodstein, O. (1987). A handbook on stuttering. Chicago: National Easter Seal Society.

⁸ Curlee, R. F. & Perkins, W. H. (Eds.) (1984). Nature and treatment of stuttering: New directions. San Diego, CA: College-Hill Press.

⁹ Templin, M. & Darley, F. L. (1969). The Templin-Darley Tests of Articulation (2nd ed.). Iowa City: University of Iowa.

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 (σύμφωνο-φωνήεν). 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 (Benthal & Bankson, 1993·Cantwell & Baker, 1987).

Η διαφοροποίηση των φωνολογικών λαθών από τα αρθρωτικά λάθη, θα πρέπει να γίνεται πάντα, καθώς η αιτία διαφέρει πλήρως. Σε αντίθεση με τα φωνολογικά λάθη που οφείλονται στη μη διάκριση των λειτουργικών και διακριτών χαρακτηριστικών των ήχων, τα αρθρωτικά λάθη έχουν αιτία τον κινητικό έλεγχο των αρθρωτών.

4.3.2 Η συμβολή 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 επηρεάζονται οι κατηγορίες των συμφώνων που διαφοροποιούνται από άλλα ως προς την ύπαρξη ή μη της φώνησης. Τέλος οι διαταραχές της ροής της ομιλίας αφορούν είτε σε εγκοπές κατά την παραγωγή των φωνημάτων είτε στην παρατεταμένη ή επαναλαμβανόμενη παραγωγή τους με αποτέλεσμα να μη γίνονται εύκολα αντιληπτές οι λέξεις.¹⁰

¹⁰ Οκαλίδου Α. (2008). Ομιλία: Ανάπτυξη της ομιλίας και διαταραχές τεμαχιακής δομής. Στο Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές. Αθήνα: Τόπος.

5.Διγλωσσία

5.1 Ορισμοί για τη διγλωσσία και αποσαφήνιση όρων

5.1.1 Ορισμοί για τη διγλωσσία

Η διγλωσσία έχει μελετηθεί από γλωσσολογική, ψυχολογική, παιδαγωγική σκοπιά, όπως; και ως ζήτημα που ανήκει στην εφαρμοσμένη γλωσσολογική έρευνα και σε όλες τις περιπτώσεις τα δίγλωσσα άτομα αντιμετωπίζονται ως κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα (Baker, 1996). Η άποψη της Σκούρτου (1997), είναι ότι εκ πρώτης όψεως ο ορισμός της διγλωσσίας δεν φαίνεται να παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα. Πολλοί πιστεύουν ότι η διγλωσσία είναι μία καθορισμένη κατάσταση, κατά την οποία ένα άτομο χειρίζεται εξίσου τέλεια τις δύο γλώσσες. Όμως, δεν υπάρχει ένας ορισμός που θα μπορούσε να έχει γενική ισχύ. Στους πολυάριθμους ορισμούς, που έχουν κατά καιρούς δοθεί, διαπιστώνεται μία διαφορετική αξιολόγηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της διγλωσσίας, που μπορεί να αναφέρεται σε γλωσσολογικά στοιχεία (π.χ. βαθμός κατοχής της κάθε γλώσσας, επίδραση της μιας γλώσσας στην άλλη κ.λπ.) ή σε κοινωνικά στοιχεία (π.χ. για ποιο σκοπό κατακτάται μια δεύτερη γλώσσα, πότε χρησιμοποιείται;). Σίγουρα, όλοι οι ορισμοί έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: περιγράφουν μια κατάσταση, κατά την οποία ένα άτομο κατέχει και χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες (Saunders, 1984).

Ο πρώτος που επιχειρήσε να διατυπώσει ένα ορισμό για τη διγλωσσία ήταν ο L. Bloomfield το 1933 λέγοντας ότι: «Η διγλωσσία είναι η κατοχή δύο γλωσσών σε βαθμό τελειότητας, ώστε να μη διακρίνεται ο δίγλωσσος από τους φυσικούς ομιλητές, αυτός δηλαδή που χειρίζεται εξίσου και τις δύο γλώσσες.»

Αρκετά χρόνια αργότερα ο Brutt-Griffler και Varghese όρισαν το 2004 ότι: «Η διγλωσσία μπορεί να προσδιοριστεί ως ο ενδιάμεσος γλωσσικός χώρος ο οποίος γινόταν παραδοσιακά αντιληπτός ως απαρτιζόμενος από διακριτές οντότητες, δύο ξεχωριστές γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και για τα δίγλωσσα άτομα, δεν είναι μόνο οι γλώσσες οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για κάποιους ανησυχητικό.».

5.1.2 Αποσαφήνιση κάποιων όρων για τη γλώσσα

Σ' αυτό το υποκεφάλαιο αξίζει να παρουσιαστεί κάποια βασική ορολογία για την αποσαφήνιση διάφορων όρων της διγλωσσίας που αφορούν τόσο τα είδη της διγλωσσίας, όσο και τη γλωσσική επάρκεια και χρήση.

Κυρίαρχη γλώσσα

Η γλώσσα στην οποία παρατηρείται η μεγαλύτερη ικανότητα ή/και χρήση.

Μητρική γλώσσα

Ανάλογα με την περίπτωση είναι α) η γλώσσα που μαθαίνουμε από τη μητέρα μας, β) η πρώτη γλώσσα που μαθαίνουμε, ανεξάρτητα από το από ποιόν, γ) η ισχυρότερη γλώσσα σε κάθε στιγμή της ζωής, δ) η «μητρική γλώσσα» της περιοχής ή της χώρας, ε) η γλώσσα που χρησιμοποιεί περισσότερο το άτομο, στ) η γλώσσα για την οποία εκδηλώνει κάποιος την πιο θετική στάση και αφοσίωση (Skutnabb - Kangas T. & Phillipson R., 1989).

Πρώτη γλώσσα

Άλλοτε είναι η πρώτη γλώσσα που μαθαίνουμε, άλλοτε η περισσότερο χρησιμοποιούμενη και άλλοτε η ισχυρότερη γλώσσα.

Δεύτερη γλώσσα

Κι αυτός ο όρος χρησιμοποιείται ποικιλοτρόπως για να υποδείξει μια πιο αδύναμη γλώσσα, μια επίκτητη γλώσσα, τη χρονολογική σειρά της εκμάθησης ή τη λιγότερο χρησιμοποιούμενη γλώσσα. Έχει επικοινωνιακές λειτουργίες μέσα στην κοινότητα στην οποία μαθαίνεται.

Ξένη γλώσσα

Η ξένη γλώσσα μαθαίνεται τεχνητά και κατευθυνόμενα μέσα από την οργανωμένη διδασκαλία. Δεν έχει καμία θεσμοθετημένη λειτουργία στην κοινότητα, αλλά την μαθαίνει κανείς για να επικοινωνήσει με άτομα εκτός κοινότητας (Littlewood, W. 1984).

5.2 Είδη διγλωσσίας

5.2.1 Ατομική και κοινωνική διγλωσσία

Δύο επιστημονικοί όροι που χρήζουν ανάλυσης και διερεύνησης είναι οι «bilingualism» και «diglossia» και ο λόγος είναι ότι δεν αρκεί η μετάφρασή τους στα ελληνικά, αλλά η γενικότερη απόδοση των επιστημονικών αυτών όρων οι οποίοι αποτελούν εργαλεία ανάλυσης ολόκληρων φαινομένων και θεωρητικών σκέψεων σε μια άλλη γλώσσα. Η Ε. Σκούρτου, επιμελήτρια του έργου του J. Cummins (1999), αποδίδει τον όρο «diglossia» ως «διμορφία» και τον όρο «bilingualism» ως «διγλωσσία». Το ίδιο κάνουν και οι Αποστολοπούλου και Δελβερούδη στη μετάφραση, από τη Γαλλική, του έργου του Αζέζ (Hagège 1999).

Μια πρώτη παρατήρηση που θα μπορούσε κανείς να κάνει πάνω σ' αυτή τη μεταφραστική προσπάθεια είναι ότι ο όρος «διμορφία» συνδέεται άμεσα με το «γλωσσικό ζήτημα» στην Ελλάδα και τη γνωστή διαμάχη μεταξύ των οπαδών της «καθαρής γλώσσας» (καθαρεύουσας) και εκείνων του «δημοτικισμού» και, επομένως, δεν είναι μόνο σημασιολογικά κατειλημμένος, αλλά και ιδεολογικά φορτισμένος. Από την άλλη μεριά ο όρος «diglossia» έχει σημασιολογικά εμπλουτιστεί και μετεξελιχθεί, ιδιαίτερα μετά τις σχετικές αναλύσεις του Fishman (1975), από τις οποίες μεταξύ των άλλων προκύπτει ότι ο όρος «bilingualism» αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί δύο ή και περισσότερες γλώσσες και προέρχεται από το χώρο της ψυχολογίας και της γλωσσολογίας, ενώ ο όρος «diglossia» αναφέρεται στη χρήση δύο γλωσσών στην κοινωνία, και ανήκει προπάντων στο γνωστικό αντικείμενο των κοινωνιολόγων και των κοινωνιογλωσσολόγων. Με βάση αυτή την πρώτη προσέγγιση θα μπορούσε, λοιπόν,

να αποδοθεί ο όρος «bilingualism» με τον όρο «ατομική διγλωσσία» και ο όρος «diglossia» με τον όρο «κοινωνική διγλωσσία». Δόκιμη θεωρείται, επίσης, η μονολεκτική απόδοση του όρου «bilingualism» με τον όρο «διγλωσσία» και του όρου «diglossia» με τον όρο «διπλογλωσσία». Αν στους όρους ατομική και κοινωνική διγλωσσία, ή αλλιώς διγλωσσία και διπλογλωσσία, προστεθεί και ο όρος διμορφία, όπως αυτός χρησιμοποιείται από ορισμένους ερευνητές, τότε προκύπτουν τρεις όροι με τις ακόλουθες σημασίες:

- Διγλωσσία (ατομική διγλωσσία, bilingualism) = Χρήση δύο διαφορετικών γλωσσών από το άτομο σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον.
- Διπλογλωσσία (κοινωνική διγλωσσία, diglossia) = Χρήση δύο, ή περισσότερων, διαφορετικών γλωσσών στην κοινωνία.
- Διμορφία = Χρήση δύο μορφών (εκφάνσεων) της ίδιας γλώσσας στην κοινωνία, αλλά και από το άτομο.

Χαρακτηριστικά ατομικής διγλωσσίας

Γλωσσικές δεξιότητες: Παρατηρήσιμες και προσδιορίσιμες συνιστώσες όπως ο γραφικός χαρακτήρας.

Γλωσσική ικανότητα: Εσωτερική, διανοητική και άδηλη αναπαράσταση της γλώσσας.

Γλωσσική πραγμάτωση: Εξωτερική απόδειξη της γλωσσικής ικανότητας η οποία τεκμηριώνεται μέσω της παρατήρησης της γενικής γλωσσικής κατανόησης και παραγωγής.

Γλωσσική δυνατότητα: Γενική, άδηλη προδιάθεση, καθοριστική για την τελική γλωσσική επιτυχία. Έχει τη θέση ενός αποτελέσματος παρόμοιου με τις γλωσσικές δεξιότητες, αλλά λιγότερο συγκεκριμένου που υποδεικνύει το τρέχον γλωσσικό επίπεδο. Θεωρείται ως προϊόν ποικίλων μηχανισμών: της συστηματικής μάθησης, της ανεπίσημης μη προσχεδιασμένης γλωσσικής κατάκτησης και ατομικών χαρακτηριστικών.

Γλωσσική επάρκεια: Συνώνυμη της γλωσσικής ικανότητας ή μετρήσιμο αποτέλεσμα ενός γλωσσικού τεστ. Θεωρείται ως προϊόν ποικίλων μηχανισμών: της συστηματικής μάθησης, της ανεπίσημης μη προσχεδιασμένης γλωσσικής κατάκτησης και ατομικών χαρακτηριστικών.

Γλωσσική επίδοση: Αποτέλεσμα της συστηματικής διδασκαλίας.

Σύγκριση ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας

Άξια αναφοράς και εξέτασης αποτελεί η έννοια της κοινωνικής διγλωσσίας παράλληλα με την έννοια της ατομικής. Ο Fishman (1972) υποστήριξε ότι η ατομική διγλωσσία αφορά τους ψυχολόγους και τους γλωσσολόγους, ενώ η έννοια της κοινωνικής διγλωσσίας αφορά τους κοινωνιολόγους και τους κοινωνιογλωσσολόγους. Ο Fishman (1980) συνδυάζει τους όρους ατομική διγλωσσία και κοινωνική διγλωσσία, για να περιγράψει τέσσερις γλωσσικές περιπτώσεις όπου καθένα από τα δύο αυτά είδη διγλωσσίας είναι δυνατόν να υπάρξει με ή χωρίς το άλλο.

1. Η πρώτη περίπτωση είναι μια γλωσσική κοινότητα που περιλαμβάνει και την ατομική και την κοινωνική διγλωσσία. Σε αυτή την κοινότητα σχεδόν όλοι είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τόσο την ανώτερη γλώσσα (ή ποικιλία) όσο και την κατώτερη γλώσσα (ή ποικιλία). Η

ανώτερη γλώσσα χρησιμοποιείται για ένα σύνολο λειτουργιών, η κατώτερη για ένα άλλο σύνολο λειτουργιών. Ο Fishman (1972) παραθέτει ως παράδειγμα την Παραγουάη, όπου όλοι σχεδόν οι κάτοικοι μιλούν και τα Γκουαρανί (γλώσσα των Ινδιάνων της Βολιβίας) και τα Ισπανικά. Η πρώτη είναι η κατώτερη ποικιλία, τα ισπανικά η ανώτερη γλώσσα.

2. Στη δεύτερη περίπτωση που περιγράφει ο Fishman έχουμε μόνο κοινωνική διγλωσσία. Σε αυτό το περιβάλλον θα βρούμε δύο γλώσσες μέσα σ' ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο. Μια ομάδα κατοίκων θα μιλά μια γλώσσα, μια άλλη ομάδα διαφορετική γλώσσα. Ένα παράδειγμα είναι η Ελβετία όπου, σε μεγάλο βαθμό, διαφορετικές γλωσσικές ομάδες (γερμανόφωνοι, γαλλόφωνοι, ιταλόφωνοι, ρωμανόφωνοι) κατοικούν σε διαφορετικές περιοχές. Το επίσημο κύρος των διαφορετικών γλωσσών ίσως θεωρητικά να είναι το ίδιο. Οι δίγλωσσοι ομιλητές που έχουν ευχέρεια και στις δύο γλώσσες αποτελούν μάλλον την εξαίρεση παρά τον κανόνα (Andres, 1990). Σε ορισμένες περιπτώσεις, η ισχυρή ηγετική ομάδα μιλά συνήθως την ανώτερη γλώσσα, ενώ η μεγαλύτερη αλλά λιγότερο ισχυρή ομάδα μιλά μόνο την κατώτερη γλώσσα. Στην περίπτωση, λόγου χάρη, μιας αποικίας, η άρχουσα ελίτ μιλούσε τα αγγλικά ή τα γαλλικά, ενώ ο λαός μιλούσε την ντόπια γλώσσα.
3. Στην τρίτη περίπτωση έχουμε μόνο ατομική διγλωσσία. Εδώ οι περισσότεροι άνθρωποι είναι δίγλωσσοι και δεν χρησιμοποιούν αποκλειστικά τη μία γλώσσα για συγκεκριμένους σκοπούς. Οποιαδήποτε από τις δύο γλώσσες μπορεί να χρησιμοποιηθεί σχεδόν

για κάθε λειτουργία. Ο Fishman (1972, 1980) θεωρεί αυτές τις κοινότητες ασταθείς και σε κατάσταση αλλαγής. Εκεί όπου υπάρχει ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική διγλωσσία, η μία γλώσσα αναμένεται στο μέλλον να αποκτήσει μεγαλύτερη ισχύ και να χρησιμοποιείται για περισσότερους σκοπούς. Οι λειτουργίες της άλλης γλώσσας μάλλον θα μειωθούν και η ίδια θα εξασθενήσει σε κύρος και χρήση.

4. Στην τέταρτη περίπτωση δεν έχουμε ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εδώ είναι μια κοινωνία με γλωσσική ποικιλία, η οποία μεταβλήθηκε ραγδαία σε μια σχετικά μονόγλωσση κοινωνία. Στην Κούβα και στη Δημοκρατία του Άγιου Δομίνικου, οι ντόπιες γλώσσες εξολοθρεύτηκαν. Διαφορετικό παράδειγμα είναι μια μικρή γλωσσική κοινότητα που χρησιμοποιεί τη μειονοτική γλώσσα της για όλες τις λειτουργίες και επιμένει να μην έχει καμία σχέση με την πλειονοτική γλώσσα των γειτόνων της.

Ο Fishman (1980) ισχυρίζεται ότι η κοινωνική διγλωσσία με ή χωρίς την ατομική παρέχει έναν σχετικά σταθερό, ανθεκτικό γλωσσικό διακανονισμό. Εντούτοις, αυτού του είδους η σταθερότητα είναι ολοένα και πιο σπάνια. Με τη σταδιακή αύξηση της άνετης μετακίνησης και επικοινωνίας, την αύξηση της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας, την περισσότερο παγκόσμια οικονομία και την αυξημένη αστικοποίηση, υπάρχει η τάση για περισσότερες επαφές μεταξύ των γλωσσικών κοινοτήτων. Έτσι κι αλλιώς, η γλωσσική μετακίνηση τείνει να γίνει πιο συνηθισμένη από τη γλωσσική σταθερότητα. Οι αλλαγές στη μοίρα και την τύχη μιας μειονοτικής γλώσσας συντελούνται, επειδή οι τελείως διαφορετικοί σκοποί που εξυπηρετούν οι δύο γλώσσες αλλάζουν από γενιά σε γενιά. Τα όρια που

χωρίζουν τη μία γλώσσα από την άλλη δεν μένουν ποτέ αμετάβλητα. Ούτε η κοινότητα που μιλά τη μειονοτική γλώσσα ούτε οι χρήσεις που επιφυλάσσει αυτή η κοινότητα για την κατώτερη/μειονοτική γλώσσα της είναι δυνατόν να μείνουν σταθερές.

5.2.2 Άλλα είδη διγλωσσίας

Ταυτόχρονη διγλωσσία: Όταν το παιδί εκτίθεται σε δύο γλώσσες από τη γέννηση του και μαθαίνει να τις μιλά και τις δύο. Παιδιά μικτών γάμων ή παιδιά μειονοτήτων είναι συνήθως ταυτόχρονα δίγλωσσα. Χαρακτηριστικό της ταυτόχρονης διγλωσσίας είναι ότι συνήθως δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας.

Διαδοχική διγλωσσία: Όταν το παιδί γνωρίζει πρώτα την μητρική του γλώσσα, η οποία έχει σταθεροποιηθεί κι έπειτα έρχεται σε επαφή με κάποια άλλη γλώσσα που ομιλείται στον κοινωνικό περίγυρο.

Πρώιμη διγλωσσία: Απόκτηση της διγλωσσίας σε πρώιμη φάση της παιδικής ηλικίας.

Οψιμη - διαδοχική διγλωσσία: Απόκτηση της διγλωσσίας μετά την παιδική ηλικία.

Εξαρτημένη διγλωσσία: Το αποτέλεσμα της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας με τη βοήθεια μιας ήδη κατακτημένης γλώσσας. Στην εξαρτημένη διγλωσσία παρουσιάζονται συχνά στη δεύτερη γλώσσα δομικά στοιχεία της πρώτης.

Αμφίδρομη διγλωσσία: Το άτομο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες σε όλες τις περιπτώσεις της καθημερινής του ζωής εξίσου καλά, χωρίς κάθε φορά να καταφεύγει στη μία ή στην άλλη γλώσσα.

Ισορροπημένη διγλωσσία: Ο ομιλητής μπορεί να κατέχει και τις δύο γλώσσες σε τέτοιο βαθμό, ώστε η γλωσσική αυτή ικανότητα του να φτάνει στο επίπεδο ενός μονόγλωσσου ομιλητή.

Συντονισμένη διγλωσσία: Το δίγλωσσο άτομο έχει κατακτήσει τις δύο γλώσσες σε δυο ξεχωριστούς κοινωνικούς χώρους, και γι' αυτόν τον λόγο έχουν αναπτυχθεί δύο ξεχωριστά γλωσσικά σημασιολογικά συστήματα.

Σύνθετη διγλωσσία: Όταν μια γλώσσα μαθαίνεται ξεχωριστά, αργότερα απ' την άλλη και συχνά σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Weinreich, 1970).

Προσθετική διγλωσσία: 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.

Αφαιρετική διγλωσσία: Η συνεχής χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας η οποία επιβάλλεται μέσω της κοινωνικής και πολιτικής πίεσης του περιβάλλοντος.

Λειτουργική διγλωσσία: Είναι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιεί κάποιος την ικανότητά του να χειρίζεται δύο γλώσσες. Αφορά στο πότε, πού και με ποιον χρησιμοποιούν οι άνθρωποι τις δύο γλώσσες τους.

Οριζόντια διγλωσσία: Περιπτώσεις όπου δύο γλώσσες έχουν παρόμοιο ή ισάξιο κύρος (Pohl, 1965).

Ενεργητική διγλωσσία: Όταν το άτομο έχει την ικανότητα να μιλάει και τις δυο γλώσσες όσο καλά τις καταλαβαίνει και να τις γράφει όσο καλά τις διαβάζει.

Παθητική διγλωσσία: Όταν το άτομο καταλαβαίνει και διαβάζει μια δεύτερη γλώσσα χωρίς να τη μιλά ή να γράφει σε αυτή.

Πρωτογενής διγλωσσία: Όταν το άτομο έχει μάθει τις δύο γλώσσες με φυσικό τρόπο.

Δευτερογενής διγλωσσία: Όταν το άτομο έχει μάθει τη δεύτερη γλώσσα μέσω της εκπαίδευσης.

5.2.3 Ημιγλωσσία

Οι δίγλωσσοι συνήθως κατέχουν καλά μία από τις δύο γλώσσες σε όλες ή μερικές από τις γλωσσικές δεξιότητές τους. Η καλή γνώση μπορεί να αλλάξει αναλόγως με τη γεωγραφική ή την κοινωνική κινητικότητα ή με το πέρασμα του χρόνου. Για άλλους μπορεί η γνώση να μη μεταβληθεί με το πέρασμα των ετών ή την αλλαγή του τόπου.

Κάποιοι δίγλωσσοι ονομάζονται ημίγλωσσοι ή διπλά ημίγλωσσοι, πράγμα που δηλώνει ότι η επάρκειά τους δεν είναι ικανοποιητική σε καμία από τις δύο γλώσσες.

Ο Hansegård(1975) περιέγραψε την ημιγλωσσία αναφέροντας ελλείψεις σε 6 γλωσσικές ικανότητες:

- εύρος λεξιλογίου,
- ορθότητα της γλώσσας,
- ασυνείδητη επεξεργασία της γλώσσας (αυτοματισμός),
- γλωσσική δημιουργία (χρήση νεολογισμών),
- απόλυτος έλεγχος των λειτουργιών της γλώσσας (πχ. συγκινησιακών, γνωστικών),
- σημασίες και σχήματα του λόγου.

Επομένως, ημίγλωσσος είναι κάποιος με ποιοτικές και ποσοτικές ελλείψεις και στις δύο γλώσσες συγκριτικά με τους μονόγλωσσους. Ο ημίγλωσσος επιδεικνύει περιορισμένο λεξιλόγιο και λανθασμένη γραμματική, σκέφτεται συνειδητά κατά τη γλωσσική παραγωγή, είναι δύσκαμπτος και καθόλου δημιουργικός και δυσκολεύεται να σκεφτεί και να εκφράσει συναισθήματα και στις δύο γλώσσες.

Στη θεωρία της ημιγλωσσίας ασκήθηκε κριτική, η οποία εστιάζεται σε έξι βασικά προβλήματα (Skutnabb-Kangas, T., 1981 & 1984) :

1. Η ημιγλωσσία μπορεί να χρησιμοποιείται ως αρνητικός χαρακτηρισμός που επικαλείται προσδοκίες για αποτυχία και δεν αποκλείεται να προκαλέσει μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία.
2. Η αιτία της ελλιπούς ανάπτυξης των γλωσσών μπορεί να βρίσκεται στις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που προκαλούν ελλιπή ανάπτυξη και όχι στη διγλωσσία.
3. Οι δίγλωσσοι χρησιμοποιούν την κάθε γλώσσα σε διαφορετικές περιστάσεις. Επομένως, ένας ομιλητής μπορεί να είναι επαρκής σε ορισμένες περιστάσεις και ανεπαρκής σε κάποιες άλλες.
4. Τα εκπαιδευτικά τεστ που χρησιμοποιούνται για να μετρήσουν την εκπαιδευτική επάρκεια, μετρούν ένα μικρό και διόλου αντιπροσωπευτικό δείγμα της γλωσσικής συμπεριφοράς των ατόμων.
5. Τίθεται το ερώτημα, μήπως ο όρος ημιγλωσσία είναι κενός νοήματος, διότι δεν έχει καθοριστεί το πόσο μεγάλος ή μικρός είναι ο αριθμός των ατόμων που ανήκουν, άρα δεν υπάρχουν αποδείξεις για την κατηγοριοποίηση.
6. Άδικη είναι η σύγκριση των δίγλωσσων με τους μονόγλωσσους. Μία έλλειψη μπορεί να είναι επιφανειακή και να οφείλεται στην άδικη σύγκριση με τους μονόγλωσσους.

5.3 Κατάκτηση δομής και περιεχομένου από το δίγλωσσο παιδί

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η γλώσσα διακρίνεται σε τέσσερις παραμέτρους (πέμπτη παράμετρος είναι η πραγματολογία που αφορά τη χρήση της γλώσσας): α) φωνολογία, β)μορφολογία, γ)σύνταξη που αποτελούν τη γλωσσική δομή και δ)τη σημασιολογία που αποτελεί το γλωσσικό περιεχόμενο. Για τη μελέτη της ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας του δίγλωσσου παιδιού στις δύο διαφορετικές γλώσσες, συνιστάται να εξετάζεται η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας ξεχωριστά για το κάθε επίπεδο της γλώσσας (Μπαμπινιώτης (1990), Κατή (1992)). Το δίγλωσσο παιδί, σύμφωνα με το αναπτυξιακό μοντέλο των Volterra και Taeschner, δημιουργεί στην αρχή της γλωσσικής του ανάπτυξης ένα κοινό γλωσσικό σύστημα και για τις δύο γλώσσες και η διαφοροποίηση των γλωσσικών επιπέδων διαπιστώνεται κατά την πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης.

5.3.1 Ανάπτυξη φωνολογίας

Το γεγονός ότι το ίδιο το αντικείμενο της φωνολογίας είναι από μόνο του πολύπλοκο, καθιστά δύσκολη τη μελέτη της και ως προς το φαινόμενο της διγλωσσίας. Υπάρχουν νέες έρευνες και μελέτες που αναφέρονται περιφερειακά στο χώρο της φωνολογικής κατάκτησης δύο γλωσσών και μας δίνουν αρκετές σημαντικές πληροφορίες και κυρίως στην ανάπτυξη της φωνολογικής γλωσσικής ικανότητας δίγλωσσων ατόμων και εξετάζουν συστηματικά και αναλυτικά αυτό το γλωσσικό επίπεδο είναι, όμως, σχετικά λίγες στον αριθμό (Watson, 1991). Έχει διαπιστωθεί ότι, κατά την ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη, το δίγλωσσο παιδί διαφοροποιεί πρώτα φωνολογικά τα δύο γλωσσικά συστήματα. Αυτό συμβαίνει,

γιατί το παιδί αντιλαμβάνεται πιο έντονα τις διαφορές που υπάρχουν στο φωνολογικό επίπεδο μεταξύ των δύο γλωσσών. Τα περισσότερα αποτελέσματα των διαφόρων αντίστοιχων μελετών βεβαιώνουν ότι η όλη γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού και κατά συνέπεια και η φωνολογική δεν διαφέρει κατά πολύ από αυτή του μονόγλωσσου (Hoffmann, 1995). Το δίγλωσσο βρέφος αναγνωρίζει γύρω στις 20-30 μέρες τη φωνή της μητέρας του και αρχίζει μαζί της γύρω στους δύο μήνες τις «συζητήσεις», με το να μιμείται τον τόνο της φωνής της και να προφέρει διάφορους φθόγγους και στον πέμπτο με έκτο μήνα αρχίζει το στάδιο του βαβισμού και οι φθόγγοι που παράγει είναι κοινοί και για τις δύο γλώσσες (Zimmer, 1995).

5.3.2 Ανάπτυξη μορφολογίας & σύνταξης

Αρχή κατά την κατάκτηση των κανόνων που διέπουν τη μορφή των διαφόρων λέξεων, τη σύνταξη των λέξεων μέσα στην κάθε πρόταση ο δίγλωσσος μαθητής χρησιμοποιεί παρόμοιους μηχανισμούς, όπως και ο μονόγλωσσος, και η σειρά η οποία ακολουθείται είναι περίπου η ίδια και στις δύο περιπτώσεις της γλωσσικής ανάπτυξης. Η μόνη διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των δύο γλωσσικών διαδικασιών είναι ότι από την αρχή της γλωσσικής τους ανάπτυξης οι δίγλωσσοι μαθητές παράγουν εκφράσεις κάνοντας ταυτόχρονη χρήση στοιχείων και δομών και από τα δύο γλωσσικά συστήματα. Έτσι εμφανίζονται μικτές γλωσσικές εκφράσεις (McLaughlin, 1978). Κατά την κατάκτηση των μορφολογικών κανόνων, πρώτα μαθαίνονται οι λέξεις ολικά μέσω της μίμησης, γι' αυτό και χρησιμοποιούνται στην αρχή, συχνά, οι λέξεις με τις σωστές καταλήξεις. Αργότερα, όταν κατακτούνται οι κανόνες, συμβαίνει πολλές φορές να εμφανίζονται λάθη, που δεν γινόντουσαν πιο μπροστά, όπως διάφορες υπεργενικεύσεις. Με την κατάκτηση των εξαιρέσεων των κανόνων εξαφανίζονται φυσικά και αυτά τα λάθη. Η διαδικασία κατάκτησης των

μορφολογικών δομών των δύο γλωσσών που διαφέρουν μεταξύ τους χρειάζεται περισσότερο χρόνο και οπωσδήποτε είναι πολυπλοκότερη. Η ανάπτυξη των μορφολογικών κανόνων στο δίγλωσσο παιδί δεν πραγματοποιείται πάντοτε παράλληλα και στις δύο γλώσσες, αλλά επηρεάζεται άμεσα από την εσωτερική μορφή της εκάστοτε γλώσσας. Όπως διαπίστωσαν οι Volterra και Taeschner, η πολυπλοκότητα των κανόνων και η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται κατά τη χρήση της γλώσσας επηρεάζουν άμεσα το χρόνο κατάκτησης. Ο Wode αναφέρει τη μελέτη της Kadar-Hoffman με θέμα την τρίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη του γιου της Johannes ως την πιο εντυπωσιακή παρουσίαση της θέσης που επικρατεί στην Ψυχολογολογία ότι η γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου ή πολύγλωσσου παιδιού ακολουθεί περίπου με τον ίδιο ρυθμό, όπως η γλωσσική ανάπτυξη του μονόγλωσσου μαθητή.

5.3.3 Ανάπτυξη σημασιολογίας

Σύμφωνα με τους Volterra και Taeschner, το βασικό λεξιλόγιο των ατόμων αναπτύσσεται κυρίως κατά τη διάρκεια της γνωστικής τους ανάπτυξης, κατά το οποίο η λειτουργία της σκέψης τους είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένα, ορατά αντικείμενα, πρόσωπα και γεγονότα, δηλαδή, δεν έχουν, ακόμη, αποκτήσει την αφαιρετική ικανότητα και φυσικό είναι να μη μπορούν, ακόμη, να ξεχωρίζουν το όνομα του κάθε αντικειμένου από τη ύπαρξη του ίδιου του αντικειμένου. Γι' αυτό ακριβώς το δίγλωσσο παιδί κρατά, συνήθως, μια ονομασία για το κάθε αντικείμενο, την οποία παίρνει από τον ένα από τους δύο γλωσσικούς κώδικες του άμεσου περιβάλλοντός του. Αυτή τη λέξη την χρησιμοποιεί ενεργητικά στην καθημερινή του ομιλία, χωρίς, βέβαια, αυτό να σημαίνει ότι στο παθητικό του λεξιλόγιο δεν υπάρχει ήδη η αντίστοιχη λέξη από το άλλο γλωσσικό σύστημα του περιβάλλοντός του, την

οποία, όταν ακούει, φυσικά την κατανοεί χωρίς καμία ιδιαίτερη δυσκολία. Απαιτείται ένα χρονικό διάστημα για να επέλθει ο συνήθης διαχωρισμός των δύο λεξιλογίων, του οποίου η αρχή και η διάρκεια είναι σε κάθε παιδί διαφορετική» (Wode, 1993). Για την ανάπτυξη του σημασιολογικού επιπέδου έχουμε μια διαχρονική μελέτη των Kiehlhöfer & Jonekeit, στην οποία διαπιστώθηκε ότι το λεξιλόγιο που είχε σχέση με αντικείμενα από το χώρο του φαγητού, παιχνιδιού, ντυσίματος κ.λπ. αναπτύσσεται κυρίως στη γλώσσα της μητέρας, αφού αυτή ήταν εκείνη με την οποία έρχονταν σε συνεχή επαφή τα παιδιά στα τρία χρόνια. Η επίδραση της γλώσσας αυτής ήταν ακόμη άμεση και στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών στο συναισθηματικό τομέα. Οι περισσότερες λέξεις που χρησιμοποιούσαν ήταν κυρίως λέξεις από τον γλωσσικό κώδικα της μητρικής γλώσσας. Τα δίγλωσσα παιδιά, όπως και τα μονόγλωσσα, στην προσπάθειά τους να αντιληφθούν, να διευρύνουν και να κατακτήσουν τη σημασία διαφόρων λέξεων, παρουσιάζουν μια τάση να υπεργενικεύουν ή να υπερεκτείνουν τη σημασία μιας λέξης, όπως αναφέρει ο McLaughlin από τη γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου (γαλλικά, σέρβικα) γιου του Pavlovitch, που χρησιμοποιούσε τη λέξη bebe για τον εαυτό του, για φωτογραφίες του εαυτού του, για φωτογραφίες γενικά, για βιβλία με εικόνες και τελικά για κάθε είδους βιβλία. Σχετικά με την κατάκτηση αντίστοιχων λέξεων που έχουν την ίδια έννοια έχει παρατηρηθεί ότι, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, ότι στην ηλικία το παιδί των 1,1 μέχρι 2,6 ετών, αποκτά την ικανότητα «... να παράγει εσωτερικά σύμβολα τα οποία αντιπροσωπεύουν αντικείμενα και συμβάντα, ακόμη και όταν αυτά είναι αντιληπτικώς απόντα» (Παρασκευόπουλος, 1989). Αυτό το γνωστικό αναπτυξιακό βήμα είναι απαραίτητο, για να μπορεί το παιδί να χρησιμοποιεί για το κάθε αντικείμενο και την κάθε κατάσταση δύο ονομασίες. Έχει διαπιστωθεί ότι καθ' όλη τη διάρκεια της γλωσσικής ανάπτυξης το δίγλωσσο παιδί

δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον να μάθει λέξεις για νέες έννοιες από ότι να μάθει αντίστοιχες λέξεις στην άλλη γλώσσα για έννοιες που ήδη έχει ονοματοποιήσει. Οι περισσότερες από τις αντίστοιχες λέξεις που έχουν την ίδια σημασία, δεν εμφανίζονται στο λεξιλόγιο ενός δίγλωσσου παιδιού ταυτόχρονα και για τις δύο γλώσσες. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι ο αριθμός εκείνων των λέξεων που το δίγλωσσο παιδί κατέχει τις αντίστοιχες στην άλλη γλώσσα είναι κατά το 1/3 λιγότερες από τον αριθμό των λέξεων που κατέχει μόνο στη μία γλώσσα (Wode, 1993). Υποστηρίζεται ότι το δίγλωσσο παιδί συγκρινόμενο με το μονόγλωσσο διαθέτει ένα ευρύτερο λεξιλόγιο, αν, βέβαια, προστεθούν όλες οι λέξεις και από τα δύο γλωσσικά συστήματα. Αν, όμως, αξιολογηθεί το λεξιλόγιο του κάθε γλωσσικού συστήματος ξέχωρα, δηλαδή γενικά οι έννοιες που κατέχει το παιδί και όχι οι λέξεις, τότε υποστηρίζεται ότι τις περισσότερες φορές είναι πιο περιορισμένο από το αντίστοιχο λεξιλόγιο ενός συνομήλικου μονόγλωσσου παιδιού. Αυτό το αποδίδει ο Wode (1993) στη χρήση των διπλών λέξεων.

5.4 Διγλωσσία και εγκέφαλος και σκέψη

Τίθεται ένα ερώτημα, εάν ο εγκέφαλος των δίγλωσσων διαφέρει από των μονόγλωσσων ως προς τον τρόπο οργάνωσης και επεξεργασίας της γλώσσας. Κυρίαρχο θέμα στη μελέτη της διγλωσσίας και του εγκεφάλου είναι η πλευροποίηση, δηλαδή η λειτουργική ασυμμετρία των δυο ημισφαιρίων. Στην πλειοψηφία των δεξιόχειρων ενηλίκων, το αριστερό ημισφαίριο κυριαρχεί στην επεξεργασία της γλώσσας. Άρα προκύπτει το ερώτημα, αν οι δίγλωσσοι διαφέρουν από τους μονόγλωσσους ως προς την υπερίσχυση του αριστερού ημισφαιρίου. Οι Vaid και

Hall το 1991 ανακάλυψαν ότι το αριστερό ημισφαίριο κυριαρχούσε δυναμικά στην επεξεργασία της γλώσσας τόσο στους μονόγλωσσους όσο και στους δίγλωσσους. Συνεπώς, οι δίγλωσσοι δε διέφεραν με τους μονόγλωσσους ως προς τις νευρολογικές διεργασίες.

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

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν αναφορικά με την έκταση του λεξιλογίου που κατείχαν μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά έδειξαν πως οι δίγλωσσοι χρησιμοποιούσαν μεγαλύτερη ποικιλία λεξιλογίου από ότι οι μονόγλωσσοι κατά τη διήγηση των αγαπημένων τους ιστοριών, χωρίς να επαναλαμβάνουν στερεότυπες λέξεις και αντικαθιστώντας τις “ελεύθερα” από άλλες. Το εκτεταμένο γενικό λεξιλόγιο που προέρχεται από τη γνώση δύο γλωσσών επιτρέπει στους ανθρώπους αυτούς να είναι περισσότερο “ελεύθεροι” στην έκφραση και πρωτότυποι στις σημασίες που αποδίδουν στις λέξεις και να μη δεσμεύονται από αυτές, άρα και να προβαίνουν σε “ασυνήθιστες” εκφράσεις και να χρησιμοποιούν πλουσιότερο λεξιλόγιο για να παρουσιάσουν τις διάφορες έννοιες στις αφηγήσεις τους.

Επιπρόσθετα νεότερες μελέτες που έχουν εκπονηθεί σχετικά με τη μεταγλωσσική συνείδηση των δίγλωσσων ατόμων εστιάζουν περισσότερο στη

διαδικασία της σκέψης και όχι τόσο στα προϊόντα της. Οι έρευνες αυτές αναφέρουν πως οι δίγλωσσοι εμφανίζουν μία αυξημένη ικανότητα στο να σκέφτονται και να στοχάζονται όσον αφορά στη φύση και στη λειτουργία της γλώσσας και υπερέχουν των μονόγλωσσων σε ότι αφορά το γνωστικό έλεγχο των γλωσσικών διεργασιών (Galambos & Hakuta 1988). Μπορούν για παράδειγμα με μεγαλύτερη ευχέρεια να αναγνωρίσουν πότε μία πρόταση είναι γραμματικά ή συντακτικά σωστή και αντιλαμβάνονται καλύτερα τις σημασίες των λέξεων. Επίσης κατά τον Donaldson (1978) η αυξημένη μεταγλωσσική συνείδηση στα δίγλωσσα παιδιά αποτελεί παράγοντα που συντελεί στην καλύτερη και συντομότερη ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας στα παιδιά αυτά. Θεωρείται, δηλαδή, ότι οι δίγλωσσοι είναι έτοιμοι να διαβάσουν πιο νωρίς και με μεγαλύτερη ευκολία από ότι οι μονόγλωσσοι.

Έρευνες τέλος διεξήχθησαν αναφορικά με την επικοινωνιακή ικανότητα των δίγλωσσων ατόμων και εάν αυτή διαφέρει από την αντίστοιχη ικανότητα των μονόγλωσσων. Τα ευρήματα των ερευνών έδειξαν πως οι δίγλωσσοι ενδεχομένως να παρουσιάζουν μεγαλύτερη επικοινωνιακή ευαισθησία και δεξιότητα σε διαφορετικά περιβάλλοντα επικοινωνίας από ότι οι μονόγλωσσοι. Αντιλαμβάνονται, δηλαδή, ποια γλώσσα και ποια γλωσσικά μέσα πρέπει να χρησιμοποιούν σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, ώστε να γίνονται αντιληπτοί από τους ακροατές τους (Κοιλιάρη, 1997). Για παράδειγμα σε πείραμα που συμμετείχαν μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με σκοπό να διερευνηθεί η επικοινωνιακή ευαισθησία των δύο ομάδων, ζητήθηκε από τις πειραματικές ομάδες να εξηγήσουν τους κανόνες ενός παιχνιδιού σε δύο ακροατές, οι οποίοι στη συνέχεια κλήθηκαν να παίξουν το εν λόγω παιχνίδι. Παρατηρήθηκε ότι οι δίγλωσσοι συμμετέχοντες ήταν ικανότεροι από τους μονόγλωσσους στο να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των ακροατών τους και να τους

καθοδηγούν κατάλληλα, ώστε να παίξουν το παιχνίδι σύμφωνα με τις ενδεδειγμένες οδηγίες. Φαίνεται επομένως, σύμφωνα με τα ευρήματα των προαναφερόμενων ερευνών, πως η διγλωσσία περισσότερο υποστηρίζει θετικά παρά δρα ανασταλτικά στη νοητική λειτουργία και τη σκέψη των δίγλωσσων ατόμων. Με την προϋπόθεση βέβαια ότι οι δύο γλώσσες αναπτύσσονται αμφιδύναμα στο δίγλωσσο άτομο και δεν καλλιεργείται η μία εις βάρος της άλλης.

5.5 Δίγλωσση εκπαίδευση

5.5.1 Είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης

Με τον όρο δίγλωσση εκπαίδευση εννοούμε δύο πράγματα: την εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δυο γλώσσες και εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων. Πρόκειται για τη διαφορά ανάμεσα σε μία τάξη, όπου η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη διγλωσσία και σε μια άλλη, όπου υπάρχουν μεν δίγλωσσα παιδιά, αλλά το αναλυτικό πρόγραμμα δεν καλλιεργεί τη διγλωσσία. Άρα είναι η έννοια του όρου «δίγλωσση εκπαίδευση» είναι ανακριβής και ασαφής, είναι «...ένα απλό όνομα για ένα σύνθετο φαινόμενο» (Cazden & Snow 1990). Για να ξεκαθαρίσει κάπως ο όρος χρειάζεται να προσδιοριστούν τα είδη της δίγλωσσης εκπαίδευσης τα οποία διαχωρίζονται βάσει των στόχων που επιδιώκουν, κι ένας συχνός διαχωρισμός δίνεται από τους Fishman (1976) και Hornberger (1991).

1^ο είδος: είναι η Μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση, η οποία αποβλέπει στην μετάβαση του παιδιού από τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας της οικογενείας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας. Δηλαδή αποσκοπεί στην κοινωνική και την πολιτισμική αφομοίωση από τη γλωσσική πλειονότητα.

2^ο είδος: Δίγλωσση εκπαίδευση διατήρησης με στόχο τη διατήρηση και την καλλιέργεια της μειονοτικής ς γλώσσας στο μαθητή. Ενισχύει την αίσθηση της πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή και θέτει το δικαίωμα της εθνοτικής μειονότητας μέσα σ' ένα άλλο έθνος.

Στο δεύτερο είδος υπάρχει μια περαιτέρω διάκριση μεταξύ της στατικής διατήρησης και της εξελικτικής διατήρησης από τους Otherguy και Otto (1980). Η στατική διατήρηση αποσκοπεί να διατηρήσει τις γλωσσικές δεξιότητες στο επίπεδο που έχει το παιδί, όταν ξεκινά το σχολείο. Η εξελικτική διατήρηση αποβλέπει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού στη γλώσσα της οικογένειας στον προφορικό και το γραπτό λόγο. Πρόκειται για την, όπως συνηθίζεται να λέγεται, δίγλωσση εκπαίδευση εμπλουτισμού η οποία χρησιμοποιείται για τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων, αλλά και για όσα μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα και ανήκουν στην πλειονότητα).

Η δίγλωσση εκπαίδευση δεν αφορά υποχρεωτικά την εξισοροπημένη χρήση δύο γλωσσών στην τάξη και πίσω από αυτή βρίσκονται ποικίλες και αντικρουόμενες φιλοσοφίες σχετικά με τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Τα κοινωνικοπολιτιστικά, πολιτικά και οικονομικά ζητήματα είναι πάντοτε παρόντα στη διαμάχη για την παροχή δίγλωσσης εκπαίδευσης. Η τυπολογία της εκπαίδευσης, παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα, όπου παρατίθενται δέκα τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης. Επίσης παρακάτω αναλύονται σύντομα οι δέκα τύποι προγραμμάτων της δίγλωσσης εκπαίδευσης:

	Μοντέλο Εκπαίδευσης	Μαθητικός πληθυσμός που απευθύνεται	Γλώσσα που χρησιμοποιείται στην Τάξη	Εκπαιδευτικός και γλωσσικός στόχος
1	Εκπαίδευση Εμβύθισης (Δομημένη Εμβάπτιση)	Γλωσσικές Μειονότητες	Πλειονοτική Γλώσσα	Αφομοίωση Μονογλωσσία
2	Εμβύθιση με μεταβατικές /αντισταθμιστικές Τάξεις	Γλωσσικές Μειονότητες	Πλειονοτική Γλώσσα που ενισχύεται σε μεταβατικές / αντισταθμιστικές Τάξεις	Αφομοίωση Μονογλωσσία
3	Απομονωτική Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Μειονοτική Γλώσσα χωρίς δικαίωμα επιλογής	Απομόνωση Μονογλωσσία
4	Μεταβατική - Δίγλωσση Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Προσωρινή χρήση της μητρικής γλώσσας με προοδευτική επικράτηση της πλειονοτικής γλώσσας.	Αφομοίωση Μονογλωσσία
5	Διαχωριστική Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Μειονοτική Γλώσσα από επιλογή	Διαχωρισμός Μονογλωσσία
6	Εξελικτική Δίγλωσση Εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς	Γλωσσικές Μειονότητες	Δίγλωσσία με έμφαση στη Μειονοτική Γλώσσα	Διατήρηση της πολιτιστικής και γλωσσικής κληρονομιάς Δίγλωσσία
7	Δίγλωσση Εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες	Γλωσσική Πλειονότητα	Δύο (ή περισσότερες) κυρίαρχες γλώσσες	Διατήρηση, πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Δίγλωσσία
8	Κύρια Εκπαίδευση (με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας)	Γλωσσική Πλειονότητα	Πλειονοτική Γλώσσα με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας	Περιορισμένος εμπλουτισμός Περιορισμένη Δίγλωσσία
9	Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση	Γλωσσική Μειονότητα και Πλειονότητα	Μειονοτική και Πλειονοτική Γλώσσα	Διατήρηση, πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Δίγλωσσία
10	Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμβάπτισης	Γλωσσική Πλειονότητα	Έμφαση στη ξένη γλώσσα (αρχικά)	Πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Δίγλωσσία

Εικόνα 4 Τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Baker C.

Εκπαίδευση Εμβύθισης

Πρόκειται για την εκπαίδευση, όπου ο μαθητής από τη γλωσσική μειονότητα διδάσκεται όλη μέρα στην πλειονοτική γλώσσα μαζί με μαθητές που μιλούν με ευχέρεια την πλειονοτική γλώσσα. Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές αναμένεται να χρησιμοποιήσουν στην τάξη μόνο τη γλώσσα της πλειονότητας και όχι τη γλώσσα του σπιτιού. Ο όρος Εκπαίδευση Εμβύθισης περιγράφει την εκπαίδευση που προορίζεται για τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων που εντάσσονται στην κύρια εκπαίδευση.

Εμβύθιση με μεταβατικές τάξεις

Σ' αυτό το είδος εκπαίδευσης ενδέχεται να υπάρξουν μεταβατικές ή αντισταθμιστικές τάξεις, δηλ. όπου διδάσκεται η γλώσσα της πλειονότητας, ούτως ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά για να παραμείνουν στο βασικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων στα σχολεία της κύριας εκπαίδευσης υπάρχει πιθανότητα να αποσπαστούν για "αντισταθμιστικά" μαθήματα στην πλειονοτική γλώσσα. Εντούτοις, τα "αποσπασμένα" παιδιά ενδέχεται να μείνουν πίσω σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο των μαθημάτων που παραδίδονται στους υπόλοιπους, οι οποίοι δεν παρακολουθούσαν τις αντισταθμιστικές τάξεις. Ενδέχεται επίσης να στιγματιστούν για την απουσία τους. Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση από τη γλωσσική πλειονότητα, επιτυγχάνεται μέσω των προγραμμάτων γλωσσικής εμβύθισης.

Μια παραλλαγή αυτών των τάξεων είναι η Διδασκαλία Προστατευμένου περιεχομένου, όπου οι μαθητές που μιλούν τη μειονοτική γλώσσα διδάσκονται τα σχολικά μαθήματα με ένα απλουστευμένο λεξιλόγιο, ενώ χρησιμοποιούνται και ειδικά υλικά και μέθοδοι (όπως η συνεργατική μάθηση) -αλλά μόνο στην κυρίαρχη γλώσσα. Στη Διδασκαλία Προστατευμένου Περιεχομένου, το περιεχόμενο και το υλικό των σχολικών μαθημάτων σχεδιάζονται και συντονίζονται κατ' αντιστοιχία προς την επάρκεια του μαθητή στην κυρίαρχη γλώσσα.

Απομονωτική Εκπαίδευση

Μια μορφή εκπαίδευσης "αποκλειστικά στη μειονοτική γλώσσα" είναι η εκπαίδευση του γλωσσικού απομονωτισμού. Η μονόγλωσση εκπαίδευση μέσω της χρήσης της μειονοτικής γλώσσας μπορεί να στοχεύει σε απαρτχάιντ. Η άρχουσα ελίτ επιβάλλει την εκπαίδευση μόνο στη μειονοτική γλώσσα ώστε να διατηρηθεί η

υποτέλεια και ο απομονωτισμός. Μια τέτοια γλωσσική μειονότητα «δεν μαθαίνει τόσο καλά την κυρίαρχη γλώσσα ώστε να είναι σε θέση να επηρεάσει την κοινωνία ή, πιο συγκεκριμένα, να αποκτήσει μια κοινή γλώσσα με τις άλλες εξαρτημένες ομάδες, δηλαδή, ένα κοινό μέσο επικοινωνίας και ανάλυσης» (Skutnabb-Kangas, 1981). Η απομονωτική εκπαίδευση επιβάλλει μια πολιτική μονογλωσσίας στη σχετικά ανίσχυρη μερίδα.

Μεταβατική Δίγλωσση εκπαίδευση

Στόχος της μεταβατικής δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η αφομοίωση. Διαφέρει από τη εκπαίδευση εμβύθισης ως προς το ότι επιτρέπει στους μαθητές των γλωσσικών μειονοτήτων να χρησιμοποιούν προσωρινά τη μητρική τους γλώσσα και συχνά τους διδάσκει στη γλώσσα αυτή, ώσπου να γίνουν αρκετά ικανοί στην κυρίαρχη γλώσσα για να αντεπεξέλθουν στην κανονική εκπαίδευση. Στόχος είναι η αύξηση της χρήσης της πλειονοτικής γλώσσας με παράλληλη ποσοστιαία μείωση της χρήσης της γλώσσας του σπιτιού στην τάξη.

Το σκεπτικό αυτής της εκπαίδευσης βασίζεται σ' ένα ζήτημα προτεραιοτήτων: μέσα στην κοινωνία, τα παιδιά πρέπει να λειτουργούν στη γλώσσα της πλειονότητας. Χρησιμοποιείται το επιχείρημα ότι, αν δεν εδραιωθεί έγκαιρα η ικανότητα στην πλειονοτική γλώσσα, αυτά τα παιδιά μπορεί να μείνουν πίσω από τους συμμαθητές που μιλούν τη γλώσσα αυτή. Έτσι, για να δικαιολογηθούν αυτά τα μεταβατικά προγράμματα χρησιμοποιούνται επιχειρήματα σχετικά με τις ίσες ευκαιρίες και τη μέγιστη βελτίωση της επίδοσης της των μαθητών. Η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση μπορεί να χωριστεί σε δύο κύριους τύπους: την πρόωμη και την όψιμη έξοδο. Η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση πρόωμης εξόδου αναφέρεται στη βοηθητική χρήση της μητρικής γλώσσας το ανώτερο για δύο χρόνια.

Η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση όψιμης εξόδου συχνά επιτρέπει το 40% περίπου της διδασκαλίας στην τάξη να διεξάγεται στη μητρική γλώσσα ως την έκτη δημοτικού.

Κύρια Εκπαίδευση (με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας)

Σε αυτό το πρόγραμμα οι περισσότεροι μαθητές της γλωσσικής πλειονότητας λαμβάνουν τη μόρφωσή τους μέσω της γλώσσας του σπιτιού τους. Παραδείγματος χάρη, ένα παιδί του οποίου οι γονείς είναι μονόγλωσσοι πηγαίνει σε σχολείο όπου η γλώσσα των γονέων του είναι η γλώσσα της διδασκαλίας (αν και μπορεί να γίνουν και κάποιες παραδόσεις στη δεύτερη/ ξένη γλώσσα). Το πρόβλημα είναι ότι από τα παιδιά που παρακολουθούν ένα καθημερινό ημίωρο μάθημα δεύτερης γλώσσας από τα πέντε έως τα δώδεκα χρόνια τους, ελάχιστα είναι εκείνα που αποκτούν λειτουργική ευχέρεια στη γλώσσα αυτή. Αυτό όμως δεν είναι κανόνας αφού πολλοί μαθητές φτάνουν να μιλούν άπταιστα την ξένη γλώσσα, όταν τα κίνητρα είναι υψηλά και οι οικονομικές συνθήκες ενθαρρύνουν την πρόσκτηση μιας εμπορικής γλώσσας, τότε η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας μπορεί να δώσει καρπούς.

Διαχωριστική εκπαίδευση

Μια πιο μονομερής θεώρηση της εκπαίδευσης των γλωσσικών μειονοτήτων θα ήταν να καλλιεργείται η μονογλωσσία στη μειονοτική γλώσσα και η μονοπολιτισμικότητα. Ο Schermerhorn (1970) έκανε λόγο για ένα διασπαστικό κίνημα, όπου μια γλωσσική μειονότητα στοχεύει να διαχωριστεί από τη γλωσσική πλειονότητα και να επιδιώξει μια ανεξάρτητη ύπαρξη με στόχο την προστασία της μειονοτικής γλώσσας από την κατατρόπωσή της από τη γλωσσική πλειονότητα, ή για πολιτικούς, θρησκευτικούς ή πολιτιστικούς λόγους. Μικρή αριθμητικά, αυτή η κατηγορία είναι σημαντική, διότι εξάγει το ότι η εκπαίδευση των

γλωσσικών μειονοτήτων είναι σε θέση να μεταβεί από τον στόχο του πλουραλισμού στον απομονωτισμό.

Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμβάπτισης

Αυτό το είδος εκπαίδευσης έχει ως απώτερο στόχο του τη διγλωσσία και εκπροσωπεί την "ισχυρή" χρήση του όρου «δίγλωσση εκπαίδευση». Σε αντίθεση με άλλες προσεγγίσεις (π.χ. Μεταβατικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Εμβύθισης με μεταβατικές τάξεις) όπου αποδίδουμε συχνά τον τίτλο «δίγλωσση εκπαίδευση», μόνο επειδή αυτά τα προγράμματα περιλαμβάνουν δίγλωσσα παιδιά και έτσι πρόκειται για την "ασθενή" χρήση του όρου «δίγλωσση εκπαίδευση», καθώς το σχολείο δεν καλλιεργεί τη διγλωσσία. Αρχικός στόχος αυτού του προγράμματος ήταν να γίνουν τα παιδιά δίγλωσσα και διπολιτισμικά, χωρίς να μειωθεί η επίδοσή τους.

Η Εκπαίδευση Εμβάπτισης είναι ένας όρος ομπρέλα που περιλαμβάνει μια ποικιλία προγραμμάτων τα οποία αναφέρονται σε ποικίλα καναδικά προγράμματα, τα οποία διαφέρουν ως προς τα εξής:

- Την ηλικία στην οποία αρχίζει αυτή η εμπειρία για το παιδί. Αυτό μπορεί να συμβεί στο νηπιακό ή στο βρεφικό στάδιο (πρώιμη εμβάπτιση), στα εννέα με δέκα χρόνια (καθυστερημένη ή μέση εμβάπτιση), ή στα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (όψιμη εμβάπτιση).

- Τον χρόνο που αφιερώνεται στην εμβάπτιση. Η πλήρης εμβάπτιση αρχίζει συνήθως με εμβάπτιση στη δεύτερη γλώσσα σε ποσοστό 100% (την εβδομάδα), μετά από δύο ή τρία χρόνια και για τα επόμενα τρία με τέσσερα χρόνια μειώνεται στο 80% την εβδομάδα και τελειώνει στις

γυμνασιακές τάξεις με εμβάπτιση 50% περίπου την εβδομάδα στα γαλλικά. Η μερική εμβάπτιση παρέχει κοντά 50% εμβάπτιση στη δεύτερη γλώσσα από τη νηπιακή εκπαίδευση ως και τις τάξεις του Γυμνασίου.

Η Πρώιμη Πλήρης Εμβάπτιση είναι το πιο δημοφιλές πρόγραμμα εισαγωγής και ακολουθείται από την όψιμη και μετά από τη μέση εμβάπτιση (Καναδικός Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος, 1992). Προς στιγμήν υπάρχουν στον Καναδά γύρω στα 300.000 αγγλόφωνα παιδιά σε περίπου 2.000 γαλλικά σχολεία εμβάπτισης τα οποία αντιπροσωπεύουν το 6% του συνόλου του σχολικού πληθυσμού του Καναδά.

Εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς

Στην εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς αξίζει η "ισχυρή" χρήση του όρου «δίγλωσση εκπαίδευση» καθώς τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων χρησιμοποιούν στο σχολείο την ιθαγενή, μητρική ή πατροπαράδοτη γλώσσα τους ως μέσο διδασκαλίας και στόχος της είναι η αθροιστική διγλωσσία. Η μητρική γλώσσα του παιδιού προστατεύεται και αναπτύσσεται παράλληλα με την ανάπτυξη της κυρίαρχης γλώσσας.

Ουσιαστικά, η εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς αναφέρεται στην εκπαίδευση παιδιών από γλωσσικές μειονότητες μέσω της μειονοτικής και πλειονοτικής τους γλώσσας. Στις περισσότερες περιπτώσεις η πλειονοτική γλώσσα θα περιλαμβάνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα είτε υπό τη μορφή μαθημάτων δεύτερης γλώσσας είτε ως μέσο διδασκαλίας, σε ποικίλους βαθμούς, των σχολικών μαθημάτων.

Αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση

Στην περίπτωση αυτή υφίσταται στην ίδια τάξη ίσος αριθμός παιδιών από τη γλωσσικά μειονότητα και την πλειονότητα. Χρησιμοποιούνται και οι δυο γλώσσες και η συνύπαρξη είναι αρμονική, (στα χρόνια του δημοτικού). Ο στόχος είναι τα παιδιά να καταστούν αμφιδύναμα δίγλωσσα. Τα μαθήματα γίνονται για μια μέρα στη μια γλώσσα ή το ένα μάθημα εξ ολοκλήρου στη μία γλώσσα και το επόμενο στην άλλη. Στην πραγματικότητα τα δίγλωσσα προγράμματα, όπου αυτά εφαρμόζονται σε διάφορα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα του εξωτερικού κυρίως, αποσκοπούν στην προώθηση, μέσω της μητρικής γλώσσας, της γλώσσας της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας. Όμως, ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση αποκτά νόημα όταν αναφέρεται σε προγράμματα, που έχουν σχεδιαστεί για να προωθήσουν τις διγλωσσικές ικανότητες των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, ούτως ώστε αυτοί να εξελιχθούν σε ισόρροπα δίγλωσσα άτομα.

Η δίγλωσση εκπαίδευση μπορεί να επιτύχει τους στόχους της, εφόσον προάγει την ισόρροπη δίγλωσση ανάπτυξη των μαθητών και αυτό επιτυγχάνεται, εάν το δίγλωσσο πρόγραμμα ευνοεί αποτελεσματικά την ισόρροπη επικοινωνιακή και ακαδημαϊκή ικανότητα των μαθητών σε δύο γλώσσες. Πιθανώς, οι μαθητές να επωφεληθούν νοητικά από την πρόσβαση σε δύο γλωσσικά συστήματα, ενώ η αφιέρωση διδακτικού χρόνου στη διδασκαλία και τη χρήση της μητρικής γλώσσας από τους δίγλωσσους μαθητές, δεν θα μειώσει τη σχολική τους επίδοση στη γλώσσα της πλειονότητας.

Δίγλωσση Εκπαίδευση σε Κυρίαρχες Γλώσσες

Η Δίγλωσση Εκπαίδευση σε Κυρίαρχες Γλώσσες συνίσταται στην παράλληλη χρήση δύο (ή περισσότερων) κυρίαρχων γλωσσών στο σχολείο. Οι

στόχοι αυτών των σχολείων περιλαμβάνουν συνήθως τη διγλωσσία ή την πολυγλωσσία, τη διγλωσσική ικανότητα στον γραπτό λόγο και την πολιτιστική πολλαπλότητα. Τέτοια σχολεία τα βρίσκουμε σε κοινωνίες όπου μεγάλο μέρος του πληθυσμού είναι ήδη δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι (π.χ. Σιγκαπούρη, Λουξεμβούργο) ή όπου υπάρχει σημαντικός αριθμός ιθαγενών ή εκπατρισμένων που θέλουν να γίνουν δίγλωσσοι (π.χ. να μορφωθούν μέσω των αγγλικών και των ιαπωνικών στην Ιαπωνία). Γενικά, αυτά τα σχολεία περιλαμβάνουν παιδιά από γλωσσικές πλειονότητες, με παραλλαγές στη γλωσσική ανομοιογένεια ή ομοιογένεια των τμημάτων.

Στη συνέχεια θα δούμε δύο ιδιαίτερα παραδείγματα Δίγλωσσης Εκπαίδευσης σε Κυρίαρχες Γλώσσες, ξεκινώντας με το Κίνημα του Διεθνούς Σχολείου και συνεχίζοντας με το Κίνημα του Ευρωπαϊκού Σχολείου.

Τα Διεθνή Σχολεία

Τα Διεθνή Σχολεία είναι μια συλλογή διαφόρων σχολείων ανά τον κόσμο. Αριθμούν πάνω από 850 σχολεία και βρίσκονται σε περισσότερες από ογδόντα χώρες του κόσμου, κυρίως σε μεγάλες πόλεις. Απευθύνονται κυρίως στους εύπορους, καθώς οι γονείς πληρώνουν δίδακτρα για μια κατά κύριο λόγο ιδιωτική, επιλεκτική και αυτόνομη εκπαίδευση, καθώς θέλουν τα παιδιά τους να αποκτήσουν μόρφωση με διεθνή χαρακτήρα. Η μία γλώσσα του σχολείου είναι κανονικά τα αγγλικά. Τα Διεθνή Σχολεία που έχουν ως μοναδικό μέσο διδασκαλίας των μαθημάτων τα αγγλικά δεν μπορούν να συμπεριληφθούν στην κατηγορία Δίγλωσσης Εκπαίδευσης σε Κυρίαρχες Γλώσσες. Αυτά τα σχολεία γίνονται δίγλωσσα, όταν ενσωματώνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μια εθνική ή διεθνής γλώσσα. Κάποιες φορές, η δεύτερη γλώσσα διδάσκεται μόνο ως μάθημα (ως την ηλικία των 12 περίπου ετών). Σε άλλα

σχολεία, η δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο για τη διδασκαλία μέρους των μαθημάτων. Μερικά σχολεία δίνουν στους μαθητές τους τη δυνατότητα να αποκτήσουν μια τρίτη και τέταρτη γλώσσα. Σε γενικές γραμμές, οι γλώσσες των Διεθνών Σχολείων είναι κυρίαρχες γλώσσες με διεθνές κύρος και σπάνια συναντάμε σε αυτά μειονοτικές γλώσσες.

Ευρωπαϊκά Σχολεία

Ένα άλλο ευρωπαϊκό παράδειγμα Δίγλωσσης Εκπαίδευσης σε Κυρίαρχες Γλώσσες είναι το Κίνημα των Ευρωπαϊκών Σχολείων. Αυτά τα σχολεία, τα οποία απευθύνονται κυρίως στην ελίτ όσων εργάζονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε), είναι πολύγλωσσα και καλύπτουν τις ανάγκες περίπου 15.000 παιδιών από διάφορα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αυτά τα Ευρωπαϊκά Σχολεία διαθέτουν ως και έντεκα διαφορετικά γλωσσικά τμήματα, τα οποία αντιπροσωπεύουν την πρώτη γλώσσα των μαθητών (αριθμός που μπορεί να αυξηθεί καθώς θα γίνονται και άλλες χώρες μέλη της Ε.Ε). Τα μικρότερα παιδιά χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα ως μέσο μάθησης, διδάσκονται, όμως, και σε μια δεύτερη γλώσσα (αγγλικά, γαλλικά ή γερμανικά) στη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσής τους. Τα μεγαλύτερα παιδιά λαμβάνουν ένα μέρος της εκπαίδευσής τους στη μητρική τους γλώσσα και ένα άλλο μέρος της σε μια γλώσσα φορέα ή σε μια γλώσσα εργασίας. Η γλώσσα φορέας θα είναι συνήθως μια "κυρίαρχη" δεύτερη γλώσσα που επιλέγει το παιδί μεταξύ της αγγλικής, της γαλλικής και της γερμανικής και θα διδαχθεί από ιθαγενείς ομιλητές. Όσοι μαθητές είναι ιθαγενείς ομιλητές αυτής της γλώσσας θα είναι παρόντες στο σχολείο ως γλωσσικά πρότυπα προς μίμηση. Η γλώσσα φορέας χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ιστορίας, της γεωγραφίας και των οικονομικών σε μεικτές γλωσσικές ομάδες μαθητών από τον τρίτο χρόνο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, οι μαθητές διδάσκονται μια τρίτη γλώσσα για τουλάχιστον 360 ώρες.

5.5.2 Δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα

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

Στο ελληνικό σχολείο δεν υπήρξε ενδιαφέρον, όπως στην περίπτωση των παλινοστούτων μαθητών, για την εφαρμογή εξειδικευμένων διδακτικών μεταρρυθμίσεων, αναφορικά με τη γλωσσική διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών. Όχι μόνο αυτό, αλλά υπήρξε η απαίτηση της πολιτισμικής, γνωστικής και γλωσσικής συμμόρφωσή τους στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα (Δαμανάκης, 2001).

Η κατάσταση έδειξε να διαφοροποιείται τη δεκαετία του 1990 με την έλευση μεγάλου αριθμού μεταναστών. Αναζητούνται θεσμικές λύσεις, χωρίς όμως εν τέλει να υιοθετηθεί μία συγκεκριμένη και ξεκάθαρη εκπαιδευτική πολιτική, διότι το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θεσμοθετήθηκε είναι σε μεγάλο βαθμό διφορούμενο και αντιφατικό. Η αντιφατικότητα εδράζεται στο γεγονός ότι, ενώ το

προαναφερόμενο μοντέλο χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμικό, στην πραγματικότητα δεν επιδιώκεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών, αλλά επιχειρείται η εμπύθισή τους στο αμιγές ελληνόφωνο πρόγραμμα του σχολείου. Είναι προφανές πως πρόκειται για μία επιφανειακή και αφομοιωτική προσέγγιση του γεγονότος της διγλωσσίας.

Στα ιδρύμενα σχολεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που ιδρύονται προβλέπεται η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.), αποσκοπώντας στην ένταξη των παιδιών των επαναπατριζόμενων Ελλήνων και των οικονομικών μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην πραγματικότητα και οι δύο αυτοί θεσμοί λειτουργούν προς την κατεύθυνση της γρήγορης προσαρμογής των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και δε λαμβάνεται υπόψη το μορφωτικό κεφάλαιο που αυτοί μεταφέρουν από τη χώρα προέλευσής τους. Με αποτέλεσμα η λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. να αμφισβητείται με έντονο τρόπο από τους ειδικούς. Άλλωστε και οι αρμόδιοι εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής αναγνωρίζουν πως ο θεσμός αυτός αποτελεί μία λύση ανάγκης, εφόσον θεωρούν ότι «...δεν είναι η καλύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση. Είναι, όμως, η καλύτερη αυτή τη στιγμή.» (Δαμανάκης, 1998).

Τα Τ.Υ. και τα Φ.Τ. αποτελούν μια λύση ανάγκης για την εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας των αλλοδαπών. Το πλαίσιο λειτουργίας των τάξεων υποδοχής διαχωρίστηκε σε δύο επίπεδα, για αρχάριους και για προχωρημένους. Η λειτουργία των τάξεων, εάν εφαρμοστεί με συνέπεια στη σχολική πράξη, θα μπορούσε να βοηθήσει σημαντικά τους αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούν με επιτυχία στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Αρκεί να σχεδιάζεται λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών, ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών και η κατάταξη των μαθητών να γίνεται με αξιόπιστα κριτήρια στο κάθε επίπεδο. Συχνά

παρατηρείται το φαινόμενο αλλοδαποί μαθητές να παραμένουν για χρόνια στις τάξεις αυτές, χωρίς ποτέ να καταφέρουν να ενταχθούν πλήρως στο κύριο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Επίσης, τα προγράμματα περιορίζονται στην εκμάθηση της γλώσσας, ενώ θα έπρεπε να προωθούνται και άλλες δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στην διαπολιτισμική επικοινωνία.

Συνεπώς, στην Ελλάδα σήμερα επικρατεί η κατάσταση της "ατομικής διγλωσσίας χωρίς κοινωνική διγλωσσία" (Fismann στο Νικολάου 2000). Πρακτικώς σημαίνει ότι, ενώ υπάρχουν άτομα ή ομάδες που χρησιμοποιούν δυο γλώσσες, η κοινωνία στο σύνολό της και οι κοινωνικοί θεσμοί, λειτουργούν μονόγλωσσα. Επίσης, σημαίνει ότι οι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής στρατηγικής, πρέπει να αποφασίσουν εάν η εκπαίδευση που παρέχεται στους δίγλωσσους αλλοεθνείς, αλλά και στους Έλληνες μαθητές, οφείλει να οδηγεί στη μονογλωσσία ή τη διγλωσσία. Στη Δημόσια Εκπαίδευση επικρατεί το ακόλουθο: ενώ η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας κατοχυρώνεται θεσμικά (νομοθετικά), στην πράξη αυτό εφαρμόστηκε μόνο στα μειονοτικά σχολεία της Δ. Θράκης και στα πρώην Σχολεία Παλινοστούντων. Στα μεν πρώτα ικανοποιώντας υποχρεώσεις που προέκυψαν από διεθνείς συνθήκες, συμφωνίες και πρωτόκολλα, ενώ στην περίπτωση των Σχολείων παλινοστούντων, στο πνεύμα μιας αντισταθμιστικής και «μεταβατικής» λογικής, χρησιμοποιήθηκε μία γλώσσα "κύρους", τα αγγλικά. Σε περιορισμένη κλίμακα, κάποια σχολεία αξιοποιούν αποσπασματικά τη δυνατότητα που τους προσφέρει το νομοθετικό πλαίσιο και χρησιμοποιούν δίγλωσσους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών στα Φροντιστηριακά Τμήματα, εκτός κανονικού ωραρίου. Ωστόσο και αυτή η προσέγγιση δεν θεωρείται η πλέον επιτυχής, αφού αφενός η μητρική γλώσσα αποτελεί αντικείμενο και όχι μέσο

διδασκαλίας και αφετέρου σε αυτή δεν έχουν πρόσβαση οι γηγενείς μαθητές που θα επιθυμούσαν κάτι τέτοιο.

Η επιλογή ανάμεσα στη διγλωσσία ή τη μονογλωσσία είναι υπόθεση της πολιτείας της οικογένειας, της διοίκησης, της εκκλησίας, της αγοράς εργασίας στρατηγικής του σχολείου ως θεσμού, επειδή έχει αντίκτυπο σε εθνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο.

Στη χώρα μας οι γλώσσες "μικρού κύρους", όπως είναι τα αλβανικά ή οι σλαβικές γλώσσες, όχι μόνο δεν εκτιμώνται ως ένα επιπλέον εφόδιο, αλλά τείνουν να υποβαθμιστούν και στη συνείδηση των ίδιων των μεταναστών. Αυτό το φαινόμενο το παρατηρούμε όλο και συχνότερα στα σχολεία, όπου γίνεται προσπάθεια να εισαχθούν τα αλβανικά, ενώ οι Αλβανοί γονείς και οι μαθητές ζητούν τη διδασκαλία των αγγλικών ή των γερμανικών¹¹.

¹¹ Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση (επιμ.- εισαγ. Μ. Δαμανάκης). Αθήνα: Gutenberg.

Β' Μέρος

6. Ερευνητικό πλαίσιο

6.1 Σχεδιασμός της έρευνας

Αφού προσδιορίστηκε πλήρως η υπόθεση της έρευνας και διατυπώθηκε το ερώτημα ξεκίνησε το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Στόχος της ήταν η ανίχνευση πιθανών διαταραχών λόγου και ομιλίας σε ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά από τις Αραβικές χώρες που έχουν γεννηθεί και μεγαλώνουν στην Ελλάδα. Όλες οι συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν με τα παιδιά ήταν ατομικές και έγιναν σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο ώστε τα παιδιά να νιώθουν άνετα. Συνομιλήσαμε με τους γονείς ώστε να κατανοήσουμε το επίπεδο εκφοράς του λόγου των παιδιών τους και στις δύο γλώσσες. Μόλις ολοκληρώσαμε τη χορήγηση των τεστ αξιολόγησης συνεχίσαμε με την καταγραφή και την ανάλυση των αποτελεσμάτων μας ώστε να καταλήξουμε σε αξιόπιστα συμπεράσματα.

6.2 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Κατά την πρώτη φάση της εργασίας μας αποφασίσαμε πως για την έρευνά μας θα λάβουμε δείγμα και θα εξετάσουμε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Καταφέραμε να έρθουμε σε επαφή με 15 οικογένειες μεταναστών και να συνομιλήσουμε με τους γονείς του κάθε παιδιού. Το δείγμα μας είναι 7 κορίτσια και 8 αγόρια. Όπως παρουσιάζεται και στους παρακάτω πίνακες, ο πληθυσμός της έρευνάς μας είναι στο σύνολο 15 παιδιά, ηλικίας από 5 ετών έως 8 ετών.

6.3 Χαρακτηριστικά των παιδιών

Τα 15 παιδιά που εξετάσαμε είναι όλα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 5 έως 8 και είναι 7 κορίτσια και 8 αγόρια. Όλα τους είναι παιδιά μεταναστών πρώτης ή δεύτερης γενιάς που έχουν γεννηθεί και διαμένουν στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στο νομό Αττικής. 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 αραβική 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 (παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο) μιλάνε κατά κύριο λόγο την ελληνική γλώσσα.

6.4 Μεθοδολογία της έρευνας

Αφού καταφέραμε να έρθουμε σε επαφή με 15 οικογένειες, τους ζητήσαμε την άδεια να χορηγήσουμε τα σταθμισμένα τεστ στα παιδιά τους. 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 έχει γεννηθεί στην Ελλάδα, να ακούει και να κατανοεί και τις δύο γλώσσες, καθώς και να

βρίσκεται στην προσχολική ή πρώτη σχολική ηλικία. Χορηγήσαμε συνολικά τρία τεστ σε κάθε παιδί:

- 1) τη δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης (Ομάδα έρευνας Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών, 1995, Δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης. Αθήνα.)
- 2) τη δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας, Εικόνες Δράσης (Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας Α., Σταυρακάκη Σ., 2011, Εικόνες δράσης, δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας. Χανιά: Γλαύκη.)
- 3) τη δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου (Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας Α., Σιδερίδης Γ., 2009, Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου. Χανιά: Γλαύκη.)

Έπειτα έγινε η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια.

6.5 Εργαλεία της έρευνας

Α) Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης

Η συγκεκριμένη δοκιμασία 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 καταγράψει τους φωνοτακτικούς συνδυασμούς που 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. Στην αρθρωτική φωνητική, που μελετάει, παρατηρεί και περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο χρησιμοποιεί τα φωνητικά του όργανα στην παραγωγή του φθόγγου.
2. Στην ακουστική φωνητική, που περιγράφει τις ακουστικές ιδιότητες των φθόγγων μέσω των ηχητικών κυμάτων που παράγονται κατά την ομιλία.
3. Στην αντιληπτική φωνητική, που αφορά στον 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 τις μονάδες και την οργάνωσή τους σε σύστημα. Επιπλέον, το φώνημα ορίζεται ως η 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 που εξετάζαμε. Αφού εξετάστηκαν τα παιδιά, καταγράψαμε όπως ορίζουν οι οδηγίες της δοκιμασίας τις απαντήσεις τους. Έπειτα καταγράφηκαν τα λάθη τους, τα οποία παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες για κάθε παιδί μεμονωμένα¹².

B) Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου

Η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (Ι. Βογινδρούκας , Α. Πρωτόπαπας , Γ. Σιδερίδης) αποτελεί την ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test (4^η έκδοση) της C. Renfrew και είναι σταθμισμένο εργαλείο. Το συγκεκριμένο εργαλείο εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1968 στην αγγλική γλώσσα και επανεκδόθηκε αρκετές φορές. Η 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.

Η δοκιμασία πραγματοποιείται ως εξής: παρουσιάζουμε μία μία τις εικόνες στο παιδί και αναμένουμε να μας πει τι ακριβώς απεικονίζει κάθε εικόνα. Σε κάθε σωστή απάντηση το παιδί βαθμολογείται με 1 βαθμό, ενώ σε κάθε λάθος απάντηση δεν βαθμολογείται. Μόλις φτάσει τις 5 συνεχόμενες λάθος απαντήσεις, τότε η δοκιμασία τερματίζεται. Αφού ολοκληρωθεί η δοκιμασία καταμετρώνται οι σωστές

¹² Ομάδα έρευνας Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (1995), Δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης.

απαντήσεις του παιδιού από τις 50 συνολικά εικόνες και συμπληρώνεται το φύλλο βαθμολόγησης. Ανάλογα με τις σωστές απαντήσεις του παιδιού, μπορούμε να ορίσουμε κατά προσέγγιση την αναπτυξιακή του ηλικία, δηλαδή εάν το λεξιλόγιό του αντιστοιχεί στη χρονολογική 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 εξετάζει¹³.

Γ) Εικόνες Δράσης: Δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας

Οι Εικόνες Δράσης - Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας (Ι. Βογινδρούκας , Α. Πρωτόπαπας , Σ. Σταυρακάκη) αποτελούν τη σταθμισμένη εκδοχή 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 Press Ltd.

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

¹³ Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας Α., Σιδερίδης Γ. (2009), Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου.

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 υψηλότερα¹⁴.

¹⁴ Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας Α., Σταυρακάκη Σ. (2011), Εικόνες δράσης, δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας.

6.6 Στατιστική ανάλυση

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

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε για κάθε δοκιμασία ξεχωριστά (Εκφραστικό Λεξιλόγιο, Εικόνες Δράσης, Φωνολογικές Διεργασίες).

Ως εξαρτημένες μεταβλητές θεωρήθηκαν: α) η μεταβλητή τύπου κλίμακας (Scale) που ορίστηκε στο SPSS και περιγράφει την επίδοση των παιδιών στη δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου με βάση την αναπτυξιακή τους ηλικία β) η κατηγορική μεταβλητή (Ordinal) που ορίστηκε στο SPSS και περιγράφει την επίδοση των παιδιών στη δοκιμασία Εικόνων Δράσης με βάση το Εκατοστημόριο, χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

Επίδοση	Εκατοστημόριο
Χαμηλή	10-20
Μέση	30-70
Υψηλή	80-90

Ως ανεξάρτητη θεωρήθηκε η κατηγορική μεταβλητή (Nominal) που ορίστηκε στο SPSS και αφορά στο Φύλο (Ομάδα I: Αγόρι, Ομάδα II: Κορίτσι).

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 της μεθόδου Mann-Whitney (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).

Στη δοκιμασία φωνολογικών διεργασιών υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Table) και ο Πίνακας Διασταύρωσης (Crosstab) για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων για κάθε ομάδα της ανεξάρτητης μεταβλητής (αγόρια και κορίτσια), καθώς και το αντίστοιχο διάγραμμα (Bar Chart), εστιάζοντας για κάθε φωνολογική διεργασία στο πλήθος των παιδιών που την εμφανίζουν.

7. Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων

Στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας πρώτο μέλημα ήταν να προσδιοριστεί πλήρως το κύριο ερώτημα. Στόχος της έρευνας λοιπόν ήταν η ανίχνευση πιθανών διαταραχών λόγου και ομιλίας σε ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά από τις Αραβικές χώρες που έχουν γεννηθεί και μεγαλώνουν στην Ελλάδα. Αυτό επετεύχθη μέσω της χρήσης των σταθμισμένων εργαλείων που αναφέρθηκαν και παραπάνω. Όμως χρειάστηκε να τεθούν κάποια πιο συγκεκριμένα ερωτήματα για να γίνει πιο εύκολη και κατανοητή η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ειδικότερα τέθηκαν πέντε ερωτήματα από τα οποία τα δύο αφορούσαν το Εκφραστικό Λεξιλόγιο, το ένα αφορούσε την αναπτυξιακή ηλικία σε σχέση με τη χρονολογική και το άλλο την αναπτυξιακή ηλικία με βάση το φύλλο, τα άλλα δύο αφορούσαν τη δοκιμασία των Εικόνων Δράσης, το ένα αφορούσε το εκατοστημόριο των παιδιών και το άλλο το εκατοστημόριο των παιδιών με βάση το φύλλο, και το τελευταίο ερώτημα αφορούσε αφορούσε το Τεστ Άρθρωσης και τις φωνολογικές διεργασίες που εμφάνισαν περισσότερο τα παιδιά . Τα ερωτήματα και οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται παρακάτω:

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων χρονολογικής και αναπτυξιακής ηλικίας των παιδιών στη δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου;

Προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα , ορίστηκαν στο SPSS οι παρακάτω μεταβλητές:

Εξαρτημένη μεταβλητή

Ηλικία: Συνεχής (Scale) μεταβλητή που περιλαμβάνει όλες τις ηλικίες μαζί, χρονολογικές και αναπτυξιακές, των παιδιών που συμμετείχαν στη δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, εκφρασμένες σε μήνες.

Ανεξάρτητη μεταβλητή

Τύπος_Ηλικίας: Κατηγορική μεταβλητή (Nominal) που περιλαμβάνει τις δύο κατηγορίες ηλικιών (Κατηγορία I: Χρονολογική Ηλικία, Κατηγορία II: Αναπτυξιακή Ηλικία).

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας της κατανομής που ακολουθεί η συνεχής εξαρτημένη μεταβλητή *Ηλικία* για κάθε κατηγορία της ανεξάρτητης μεταβλητής *Τύπος_Ηλικίας*.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ηλικία	Χρονολογική Ηλικία	,101	15	,200*	,948	15	,500
	Αναπτυξιακή Ηλικία	,221	15	,047	,810	15	,005

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

a. Lilliefors Significance Correction

Η εξαρτημένη μεταβλητή *Ηλικία* είναι κανονικά κατανομημένη (normally distributed), για την κατηγορία «Χρονολογική Ηλικία», εφόσον η Sig. τιμή της Shapiro-Wilk μεθόδου (είναι πιο κατάλληλη για μικρά μεγέθη δείγματος, <50) είναι $0.5 > 0.05$, ενώ δεν ακολουθεί κανονική κατανομή για την κατηγορία «Αναπτυξιακή Ηλικία», εφόσον η Sig. τιμή της Shapiro-Wilk μεθόδου είναι $0.005 < 0.05$.

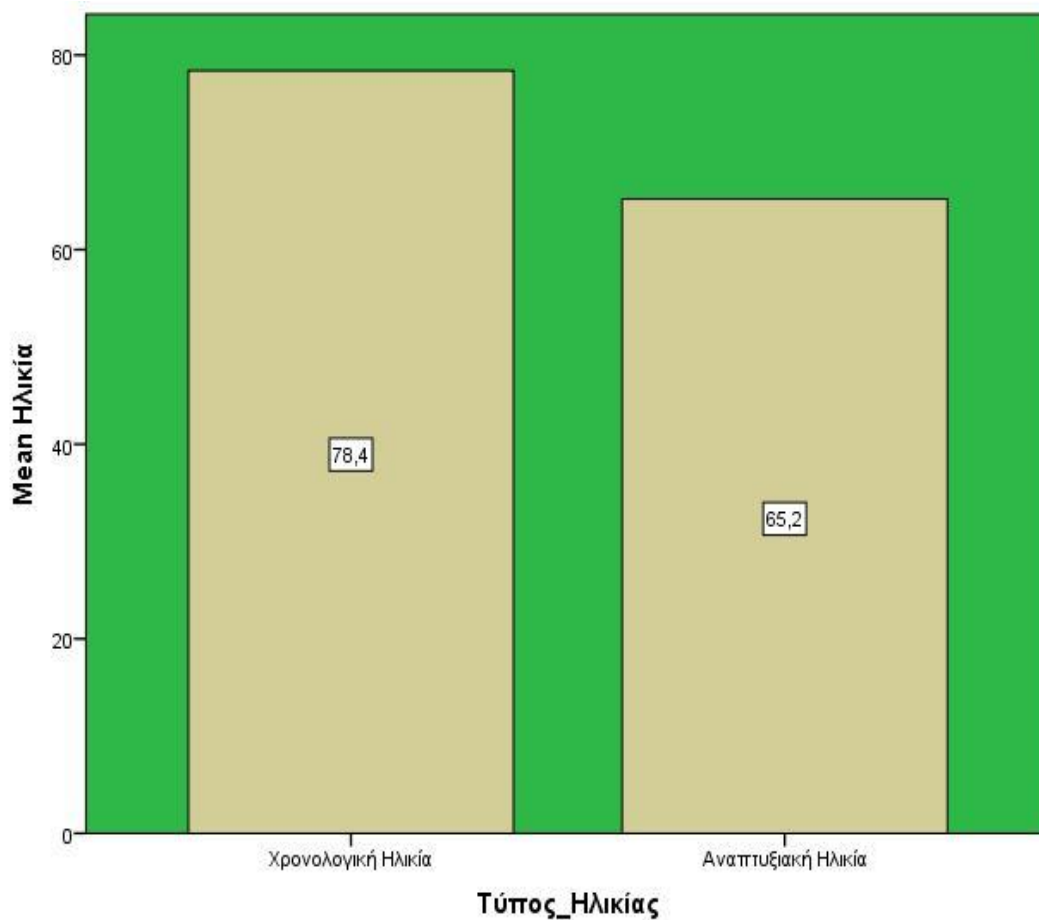
Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν τα περιγραφικά στατιστικά (Descriptive Statistics) για την εξαρτημένη συνεχή μεταβλητή *Ηλικία* για κάθε τύπο ηλικίας (Χρονολογική και Αναπτυξιακή) ξεχωριστά.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Τύπος Ηλικίας		Descriptives			
Ηλικία	Χρονολογική Ηλικία	Statistic	Std. Error		
Χρονολογική Ηλικία	Mean	78,40	3,123		
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	71,70		
		Upper Bound	85,10		
	5% Trimmed Mean	78,44			
	Median	78,00			
	Variance	146,257			
	Std. Deviation	12,094			
	Minimum	60			
	Maximum	96			
	Range	36			
	Interquartile Range	18			
	Skewness	,008	,580		
	Kurtosis	-1,069	1,121		
	Αναπτυξιακή Ηλικία	Mean	65,20	6,758	
95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	50,71		
		Upper Bound	79,69		
5% Trimmed Mean		64,17			
Median		56,00			
Variance		685,029			
Std. Deviation		26,173			
Minimum		40			
Maximum		109			
Range		69			
Interquartile Range		47			
Skewness		,925	,580		
Kurtosis		-,725	1,121		

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα ο μέσος όρος αναπτυξιακής ηλικίας (65.2 μήνες) είναι μικρότερος από το μέσο όρο χρονολογικής ηλικίας (78.4 μήνες).

Το ίδιο συμπέρασμα απεικονίζεται και στο παρακάτω γράφημα:



Προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα, να ελεγχθεί δηλαδή αν η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων αναπτυξιακής και χρονολογικής ηλικίας είναι στατιστικά σημαντική, πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος με τη μη παραμετρική μέθοδο Mann-Whitney.

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της μεθόδου παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

	Ηλικία
Mann-Whitney U	62,500
Wilcoxon W	182,500
Z	-2,077
Asymp. Sig. (2-tailed)	,038
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,037^b

a. Grouping Variable:
Τύπος_Ηλικίας

b. Not corrected for ties.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, η διαφορά μεταξύ χρονολογικής και αναπτυξιακής ηλικίας ήταν **στατιστικά σημαντική** ($U=62.5$, $Z=-2.077$, $p=0.037<0.05$).

Πώς διαφοροποιείται η αναπτυξιακή ηλικία των παιδιών που συμμετείχαν στη δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου με βάση το φύλο;

Προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα , ορίστηκαν στο SPSS οι παρακάτω μεταβλητές:

Εξαρτημένες μεταβλητές

Χρονολογική_Ηλικία: Συνεχής (Scale) μεταβλητή που περιλαμβάνει τις χρονολογικές ηλικίες των παιδιών που συμμετείχαν στη δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, εκφρασμένες σε μήνες.

Αναπτυξιακή_Ηλικία: Συνεχής (Scale) μεταβλητή που περιλαμβάνει τις αναπτυξιακές ηλικίες των παιδιών που συμμετείχαν στη δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, εκφρασμένες σε μήνες.

Ανεξάρτητη μεταβλητή

Φύλο: Κατηγορική μεταβλητή (Nominal) που περιλαμβάνει τα δύο φύλα (Κατηγορία I: Αγόρι, Κατηγορία II: Κορίτσι)

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας της κατανομής που ακολουθούν οι συνεχείς εξαρτημένες μεταβλητές *Χρονολογική_Ηλικία* και *Αναπτυξιακή_Ηλικία* για κάθε κατηγορία της ανεξάρτητης μεταβλητής *Φύλο*.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

	Φύλο	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Χρονολογική_Ηλικία	Αγόρι	,200	8	,200 [*]	,922	8	,446
	Κορίτσι	,149	7	,200 [*]	,987	7	,985
Αναπτυξιακή_Ηλικία	Αγόρι	,252	8	,144	,810	8	,037
	Κορίτσι	,272	7	,127	,775	7	,023

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

a. Lilliefors Significance Correction

Η εξαρτημένη μεταβλητή *Χρονολογική_Ηλικία* είναι κανονικά κατανομημένη (normally distributed), για κάθε κατηγορία φύλου της ανεξάρτητης μεταβλητής *Φύλο*, εφόσον οι Sig. τιμές της Shapiro-Wilk μεθόδου (είναι πιο κατάλληλη για μικρά μεγέθη δείγματος, <50) είναι $0.446 > 0.05$ για την κατηγορία φύλου «Αγόρι» και $0.985 > 0.05$ για την κατηγορία φύλου «Κορίτσι». Η εξαρτημένη μεταβλητή *Αναπτυξιακή_Ηλικία* δεν είναι κανονικά κατανομημένη (normally distributed) σε καμία κατηγορία φύλου της ανεξάρτητης μεταβλητής *Φύλο*, εφόσον οι Sig. τιμές της Shapiro-Wilk μεθόδου (είναι πιο κατάλληλη για μικρά μεγέθη δείγματος, <50) είναι $0.037 < 0.05$ για την κατηγορία φύλου «Αγόρι» και $0.023 < 0.05$ για την κατηγορία φύλου «Κορίτσι».

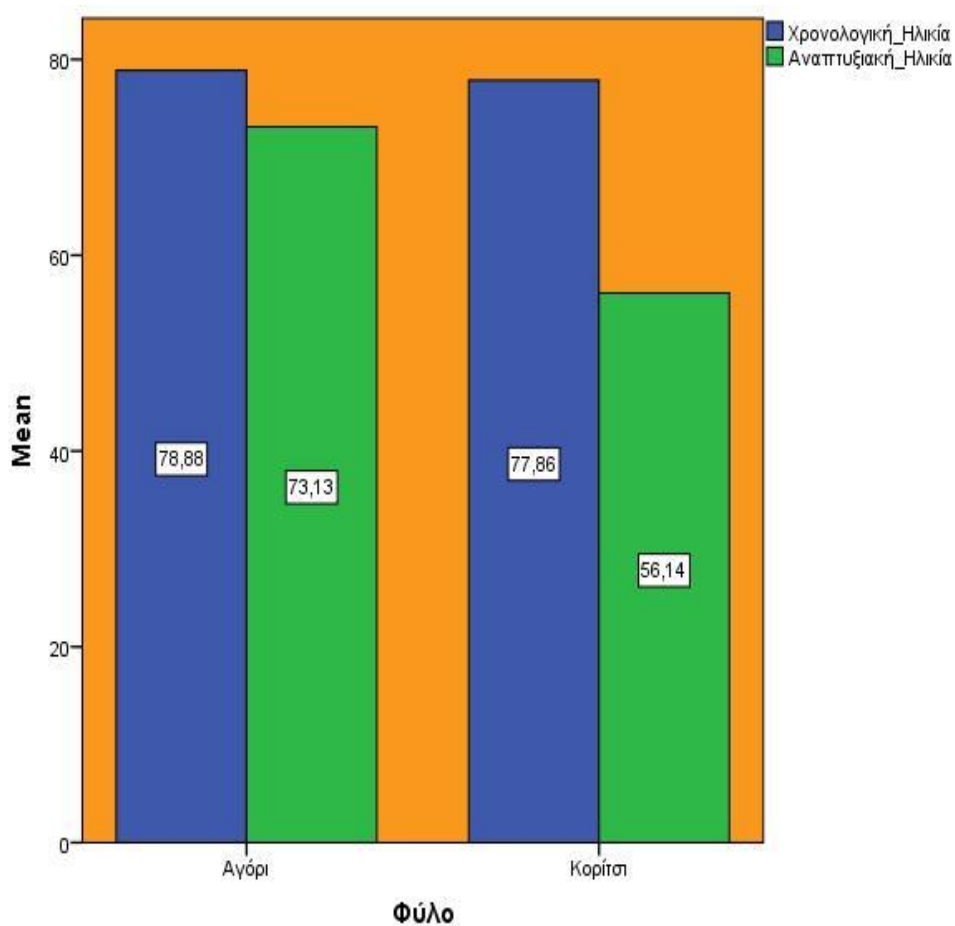
Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν τα περιγραφικά στατιστικά (Descriptive Statistics) των εξαρτημένων μεταβλητών *Χρονολογική_Ηλικία* και *Αναπτυξιακή_Ηλικία* για κάθε κατηγορία φύλου (Αγόρια και Κορίτσια) ξεχωριστά.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Descriptives					
	Φύλο		Statistic	Std. Error	
Χρονολογική_Ηλικία	Αγόρι	Mean	78,88	4,805	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	67,51	
			Upper Bound	90,24	
		5% Trimmed Mean		78,97	
		Median		79,50	
		Variance		184,696	
		Std. Deviation		13,590	
		Minimum		60	
		Maximum		96	
		Range		36	
		Interquartile Range		26	
		Skewness		-,049	,752
		Kurtosis		-1,780	1,481
		Κορίσι	Mean	77,86	4,228
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	67,51	
			Upper Bound	88,20	
	5% Trimmed Mean			77,84	
	Median			78,00	
	Variance			125,143	
	Std. Deviation			11,187	
Minimum			60		
Maximum			96		
Range			36		
Interquartile Range		13			
Skewness		,032	,794		
Kurtosis		,972	1,587		
Αναπτυξιακή_Ηλικία	Αγόρι	Mean	73,13	10,937	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	47,26	
			Upper Bound	98,99	
		5% Trimmed Mean		72,97	
		Median		62,50	
		Variance		956,982	
		Std. Deviation		30,935	
		Minimum		40	
		Maximum		109	
		Range		69	
		Interquartile Range		66	
		Skewness		,353	,752
		Kurtosis		-2,064	1,481
		Κορίσι	Mean	56,14	6,573
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	40,06	
			Upper Bound	72,23	
	5% Trimmed Mean			54,88	
	Median			47,00	
	Variance			302,476	
	Std. Deviation			17,392	
Minimum			44		
Maximum			91		
Range			47		
Interquartile Range		22			
Skewness		1,667	,794		
Kurtosis		2,514	1,587		

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, η μέση τιμή της χρονολογικής ηλικίας των αγοριών (Mean=78.88) είναι περίπου ίδια με τα κορίτσια (Mean=77.86), ωστόσο η μέση τιμή της αναπτυξιακής ηλικίας των αγοριών (Mean=73.13) είναι μεγαλύτερη από αυτήν των κοριτσιών (Mean=56.14).

Τα ίδια αποτελέσματα απεικονίζονται στο παρακάτω διάγραμμα:



Προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα, να ελεγχθεί δηλαδή αν η διαφορά στην αναπτυξιακή ηλικία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι στατιστικά σημαντική, πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος με τη μη παραμετρική μέθοδο Mann-Whitney.

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της μεθόδου παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

	Αναπτυξιακή_Ηλικία
Mann-Whitney U	21,000
Wilcoxon W	49,000
Z	-,814
Asymp. Sig. (2-tailed)	,415
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,463 ^b

a. Grouping Variable: Φύλο

b. Not corrected for ties.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, η διαφορά στην αναπτυξιακή ηλικία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν ήταν **στατιστικά σημαντική** ($U=21$, $Z=-0.814$, $p=0.463>0.05$).

Ποια ήταν η επίδοση των παιδιών με βάση το εκατοστημόριο στο τεστ Εικόνων Δράσης και πώς διαφοροποιείται με βάση το φύλο;

Η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών στη δοκιμασία Εικόνων Δράσης με βάση το εκατοστημόριο στηρίχτηκε στην παρακάτω κλίμακα:

Επίδοση	Εκατοστημόριο
Χαμηλή	10-20
Μέση	30-70
Υψηλή	80-90

Προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα, ορίστηκαν στο spss οι παρακάτω μεταβλητές:

Εξαρτημένη μεταβλητή

Επίδοση_Εκατοστημόριο: Κατηγορική (Ordinal) μεταβλητή που περιγράφει την επίδοση των παιδιών στη δοκιμασία Εικόνων Δράσης με βάση το εκατοστημόριο.

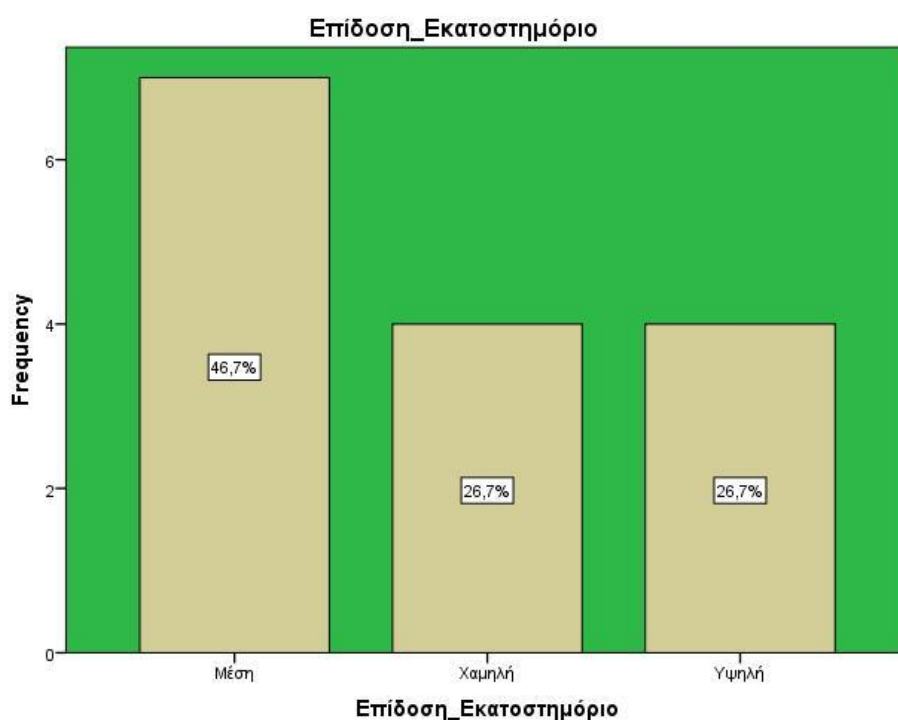
Ανεξάρτητη μεταβλητή

Φύλο: Κατηγορική μεταβλητή (Nominal) που περιλαμβάνει τις δύο κατηγορίες φύλου (Κατηγορία I: Αγόρια, Κατηγορία II: Κορίτσια).

Υπολογίστηκαν ο παρακάτω Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Tables) και το αντίστοιχο διάγραμμα (Bar Chart):

Επίδοση_Εκατοστημόριο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέση	7	46,7	46,7	46,7
	Χαμηλή	4	26,7	26,7	73,3
	Υψηλή	4	26,7	26,7	100,0
Total		15	100,0	100,0	



Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών (46.7%) σημείωσαν «Μέση» επίδοση στη δοκιμασία Εικόνων Δράσης, ενώ «Χαμηλή» και «Υψηλή» επίδοση σημείωσαν ίδιο ποσοστό παιδιών (26.7%).

Στη συνέχεια, υπολογίστηκε ο Πίνακας Διασταύρωσης (Cross Tabulation) της ανεξάρτητης μεταβλητής *Φύλο* με την εξαρτημένη μεταβλητή *Επίδοση_Εκατοστημόριο*.

Φύλο * Επίδοση_Εκατοστημόριο Crosstabulation

		Επίδοση_Εκατοστημόριο			Total	
		Χαμηλή	Μέση	Υψηλή		
Φύλο	Αγόρι	Count	2	4	2	8
		Expected Count	2,1	3,7	2,1	8,0
		% within Φύλο	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
		% within Επίδοση_Εκατοστημόριο	50,0%	57,1%	50,0%	53,3%
		% of Total	13,3%	26,7%	13,3%	53,3%
Κορίτσι	Κορίτσι	Count	2	3	2	7
		Expected Count	1,9	3,3	1,9	7,0
		% within Φύλο	28,6%	42,9%	28,6%	100,0%
		% within Επίδοση_Εκατοστημόριο	50,0%	42,9%	50,0%	46,7%
		% of Total	13,3%	20,0%	13,3%	46,7%
Total	Total	Count	4	7	4	15
		Expected Count	4,0	7,0	4,0	15,0
		% within Φύλο	26,7%	46,7%	26,7%	100,0%
		% within Επίδοση_Εκατοστημόριο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	26,7%	46,7%	26,7%	100,0%

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, η επίδοση των αγοριών στη δοκιμασία Εικόνων Δράσης με βάση το εκατοστημόριο είναι ίδια με αυτή των κοριτσιών.

Ποιες ήταν οι φωνολογικές διεργασίες που εμφάνισαν περισσότερο τα παιδιά;

Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Table) των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη δοκιμασία των φωνολογικών διεργασιών στην οποία υποβλήθηκαν τα 15 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα.

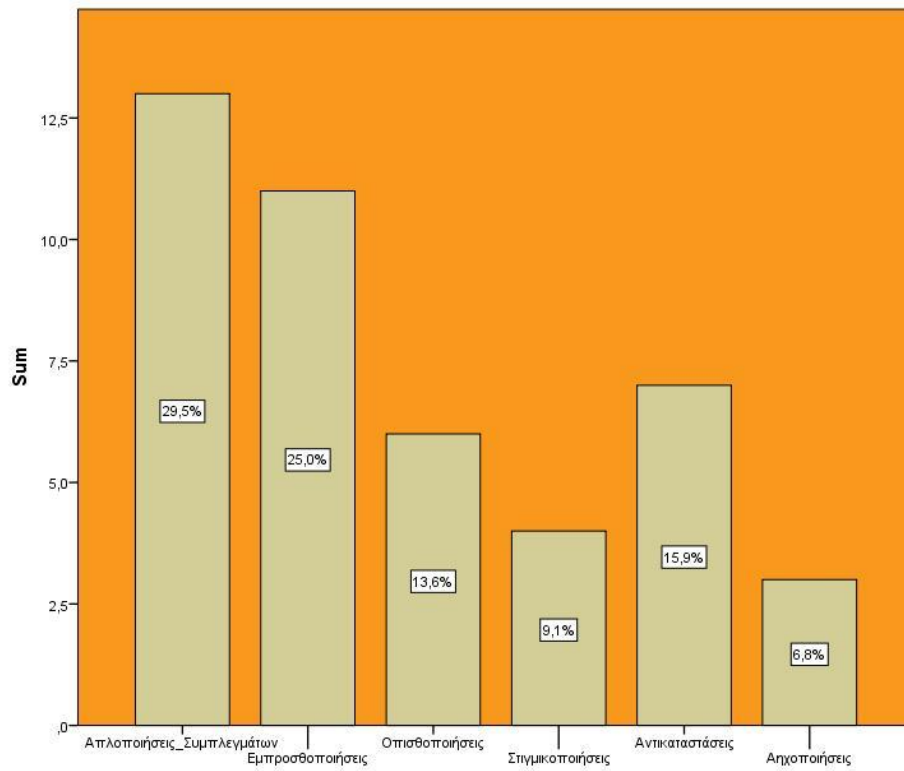
Πίνακας Συχνοτήτων Φωνολογικών Διεργασιών

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Φωνολογικές Διεργασίες ^a	Απλοποιήσεις_Συμπλεγμάτων	13	29,5%	86,7%
	Εμπροσθοποιήσεις	11	25,0%	73,3%
	Αντικαταστάσεις	7	15,9%	46,7%
	Οπισθοποιήσεις	6	13,6%	40,0%
	Στιγμακοποιήσεις	4	9,1%	26,7%
	Αηχοποιήσεις	3	6,8%	20,0%
Total		44	100,0%	293,3%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Οι Φωνολογικές διεργασίες που παρουσίασαν τα περισσότερα παιδιά ήταν οι «Απλοποιήσεις Συμπλεγμάτων» (N=13, 29.5% των απαντήσεων, 86.7% των περιπτώσεων) και οι «Εμπροσθοποιήσεις» (N=11, 25% των απαντήσεων, 73.3% των περιπτώσεων), ενώ η Φωνολογική Διεργασία με τις λιγότερες εμφανίσεις ήταν οι «Αηχοποιήσεις» (N=3, 6.8% των απαντήσεων, 20% των περιπτώσεων).

Ακολουθεί το αντίστοιχο διάγραμμα (Bar Chart):



8. Συζήτηση αποτελεσμάτων και συστάσεις

Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την ανίχνευση των διαταραχών λόγου και ομιλίας σε 15 ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μέσω τριών σταθμισμένων τεστ, εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Αρχικά, όσον αφορά στην ανίχνευση των πιθανών διαταραχών του λόγου χορηγήθηκαν δύο σταθμισμένα τεστ, τα οποία κατέδειξαν ότι το σύνολο της γραμματικής και πληροφοριακής επάρκειας των παιδιών, δηλαδή η ικανότητά τους να μεταφέρουν με σωστό συντακτικό και γραμματικό τρόπο τις σωστές πληροφορίες, ήταν χαμηλότερη σε σχέση με τον μέσο όρο που παρουσιάζουν τα μονόγλωσσα παιδιά. Άρα η τάση που παρατηρείται είναι τα δίγλωσσα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας να εμφανίζουν ένα μικρό έλλειμμα στη γραμματική και πληροφοριακή τους επάρκεια στην ελληνική γλώσσα σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά της ίδιας ηλικιακής ομάδας.

Με το δεύτερο τεστ που χορηγήσαμε ελέγχθηκε η σημασιολογία, ένας τομέας της γλώσσας, το λεξιλόγιο των παιδιών. Παρατηρήσαμε πως τα περισσότερα παιδιά που εξετάσαμε έχουν μειωμένο λεξιλόγιο στην ελληνική γλώσσα σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά, σε συνάρτηση με την ηλικία στην οποία βρίσκονται. Το σημαντικότερο ίσως στοιχείο των αποτελεσμάτων μας είναι ότι τα 15 παιδιά εμφανίζουν μικρότερη αναπτυξιακή ηλικία από ό,τι χρονολογική, διότι αυτό καταδεικνύει μια γενική μετατόπιση σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά.

Σχετικά με την ανίχνευση πιθανών διαταραχών στην ομιλία, εμφανίστηκαν κάποιες διαταραχές ομιλίας. Συγκεκριμένα, τα δίγλωσσα παιδιά που εξετάσαμε, και

όσα από αυτά εμφάνισαν διαταραχές άρθρωσης, πραγματοποιούσαν κυρίως δύο φωνολογικές διεργασίες. Παρουσίασαν απλοποιήσεις συμπλεγμάτων (π.χ. /ftʃ/, /lf/, /ðj/) και εμπροσθοποιήσεις (π.χ. /s/ --> /θ/, /z/ --> /ð/, /θ/ --> /f/), πράγμα που πιθανόν να οφείλεται στο ότι αυτά τα φωνήματα δεν υπάρχουν στα αραβικά.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης που πραγματοποιήσαμε, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τα ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά που εξετάσαμε παρουσιάζουν μικρότερη αναπτυξιακή ηλικία. Ακόμη, υπάρχει η τάση τα ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά με πρώτη γλώσσα τα αραβικά να εμφανίζουν προβλήματα στον λόγο τους, στη μορφή, στη χρήση και στο περιεχόμενο της ελληνικής γλώσσας, δεδομένου ότι εμφανίζουν μικρότερη γραμματική και πληροφοριακή επάρκεια σε σχέση με τον μέσο όρο των μονόγλωσσων παιδιών ίδιας ηλικίας.

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 τα αραβικά 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 αραβική, 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, ώστε τα στοιχεία που θα συλλεχθούν και τα αποτελέσματα που θα εξαχθούν να συμβάλουν ακόμα περισσότερο στην ενασχόληση της επιστημονικής κοινότητας με το τεράστιο 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.

Παράρτημα

1. Έγκριση γονέων

Αγαπητοί Γονείς,

Στα πλαίσια της ολοκλήρωσης των σπουδών μου στο ΑΤΕΙ Καλαμάτας του τμήματος Λογοθεραπείας, μαζί με την επόπτριά μου Βασιλοπούλου Παναγιώτα, διεξάγουμε έρευνα με σκοπό να ερευνήσουμε τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δεύτερη γλώσσα την αραβική, με την εφαρμογή σταθμισμένων δοκιμασιών.

Η έρευνα πραγματοποιείται με έναν πολύ ευχάριστο τρόπο και συγκεκριμένα με επίδειξη εικόνων στα παιδιά. Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε πως οι πληροφορίες και τα αποτελέσματα τα οποία θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τη συγγραφή της πτυχιακής μας εργασίας και θα είναι ανώνυμα.

Με την παρούσα επιστολή, ζητάμε την άδειά σας να συμμετάσχει το παιδί σας σε αυτή την πολύ χρήσιμη έρευνα για την επιστήμη της λογοθεραπείας.

Προσδοκούμε την αμέριστη βοήθειά σας και σας ευχαριστούμε για την εμπιστοσύνη σας.

Σπουδάστρια

Ζωή Πετράκη

Καθηγήτρια-Επόπτρια

Παναγιώτα Βασιλοπούλου

Λογοθεραπεύτρια

Επιστημονική συνεργάτις ΤΕΙ

Καλαμάτας

Τμήμα Λογοθεραπείας

ΕΓΚΡΙΣΗ ΓΟΝΕΑ

Δέχομαι να συμμετάσχει το παιδί μου στην έρευνα, η οποία διεξάγεται στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας της σπουδάστριας Ζωής Πετράκη, με επίπτρια την Κα Βασιλοπούλου Παναγιώτα του τμήματος Λογοθεραπείας ΑΤΕΙ Καλαμάτας και η οποία έχει ως σκοπό να διερευνηθούν τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δεύτερη γλώσσα την αραβική, με την εφαρμογή σταθμισμένων δοκιμασιών.

Ο Γονέας

(ολογράφως το ονοματεπώνυμο)

(υπογραφή)

	Λέξη	Φωνολογικό μοντέλο	Φωνοτακτική δομή	Φωνητική καταγραφή	Φωνοτακτική καταγραφή	Διαδικασίες			
31	λιοντάρι	li'o'dari	cv'cvcv						
32	χοντρή	xo'dri	cv'ccv						
33	δράκος	ð'ra'kos	'cvcvc						
34	θερμόμετρο	θer,'mometro	cvc,'cvcvcvc						
35	αυτοκίνητο	afto'cinito	vcvc,'cvcvcv						
36	ντουλάπα	du'lapa	cv'cvcv						
37	καλάθι	ka'laθi	cv'cvcv						
38	καραμέλα	kara'mela	cvcv'cvcv						
39	ναύτης	'naftis	'cvcvc						
40	νερό	ne'ro	cv'cv						
41	λουλούδι	lu'luði	cv'cvcv						
42	βελόνα	ve'lona	cv'cvcv						
43	κελώνα	ce'lona	cv'cvcv						
44	κάγκελο	'kaʒelo	'cvcvcv						
45	κύματα	'cimata	'cvcvcv						
46	ήλιος	'i'os	'vcvc						
47	καράβι	ka'ravi	cv'cvcv						
48	φωτιά	fo'tʒa	cv'ccv						
49	καφές	ka'fes	cv'cvc						
50	τζάμι	'dzami	'cvcv						
51	ψαλίδι	psa'liði	ccv'cvcv						
52	σχολείο	sxo'lio	ccv'cvcv						
53	σφυρί	sfi'ri	ccv'cv						
54	καρφί	kar,'fi	cvc,'cv						
55	σγουρά	zɣu'ra	ccv'cv						
56	φάντασμα	'fadazma	'cvcvcvcv						
57	παλτό	pal,'to	cvc,'cv						
58	θρανίο	θra'nio	ccv'cvcv						
59	καπνός	ka'pnos	cv'cvc						
60	δάχτυλο	ðaxtilo	'cvcvcvcv						
61	παιχνίδια	pe'xniðja	cv'cvcvcv						
62	σκαμνί	ska'mni	ccv'ccv						
63	ρολόι	ro'loi	cv'cvcv						
64	μηχανή	mixa'ni	cvcv'cvcv						
65	σύννεφο	'sinefo	'cvcvcvcv						
66	βροχή	vro'ci	ccv'cv						
67	λάμπα	'laba	'cvcv						
68	αεροπλάνο	aero'plano	vcvcv'cvcvcv						
69	κύκνος	'ciknos	'cvcvcvc						
70	λίμνη	'limni	'cvcvcv						

ΣΥΝΘΕΤΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ

	Λέξη	Φωνολογικό μοντέλο	Φωνοτακτική δομή	Φωνητική καταγραφή	Φωνοτακτική καταγραφή	Διαδικασίες			
①	τσουλήθρα	tsu'liθra	cv'cvccv						
2	γλειφιτζούρι	γlif'i'dzuri	cccv'cvcv						
③	τρέχει	'treçi	'ccv						
④	κούνιες	'kujes	'cvnc						
5	χτύπησε	'xtipise	'ccvncv						
⑥	πέτρες	'petres	'cvccv						
7	παίζουν	'pezun	'cvnc						
⑧	μπάλα	'bala	'cv						
9	μωρό	mo'ro	cv'cv						
10	καρότσι	ka'rotsi	cv'cvcv						
⑪	σκύλος	'scilos	'ccvnc						
⑫	παγωτό	paγo'to	cvcv'cv						
13	τσάντα	'tsada	'cv						
⑭	κάστρο	'kastro	'cvccv						
15	χώμα	'xoma	'cv						
16	φτυάρι	'ftçari	'cccv						
17	έσπασε	'espase	'vccv						
18	πίατα	'pçata	'ccv						
⑲	καρέκλα	ka'rekla	cv'cvccv						
⑳	φούσκες	'fusces	'cvccv						
21	αγόρι	a'çori	v'cv						
㉑	γάτα	'çata	'cv						
㉒	ψάρι	'psari	'ccv						
24	διαβάζει	ðja'vazi	ccv'cv						
㉕	βιβλίο	vi'vljo	cv'ccv						
㉖	γαλιά	ja'ka	cv'cv						
27	κάθεται	'kaθete	'cvncv						
28	ψυγείο	psi'çjo	ccv'cv						
29	μπουκάλι	bu'kali	cv'cv						
30	τηγάνι	tj'çani	cv'cv						
31	κουζίνα	ku'zina	cv'cv						

ΕΙΚΟΝΕΣ ΔΡΑΣΗΣ

Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας

Ιωάννης Βογινδρούκας, Αθανάσιος Πρωτόπαπας, Σταυρούλα Σταυρακάκη

Ελληνική Έκδοση του Action Picture Test

C. Renfrew (1997)

Έντυπο βαθμολόγησης

Όνοματεπώνυμο:

Ημερομηνία γέννησης:

Ημερομηνία εξέτασης:

Βαθμός πληροφοριακής επάρκειας: Εκατοστημόριο:

Βαθμός γραμματικής επάρκειας: Εκατοστημόριο:

Συνολικός βαθμός: Εκατοστημόριο:

Παρατηρήσεις:

© ΓΛΑΥΚΗ 2010

Αριθμός Εικόνας	Απάντηση	Βαθμοί πληροφοριακής επάρκειας	Βαθμοί γραμματικής επάρκειας	Συνολική βαθμολογία
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
	Σύνολο			

Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου

Ι. Βογινδρούκας, Α. Πρωτόπαπας, Γ. Σιδερίδης

Ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test (Renfrew, 1995)

Έντυπο Βαθμολόγησης

Όνοματεπώνυμο:

Ημερομηνία γέννησης:

Ημερομηνία εξέτασης:

Αρχικός βαθμός: Αναπτυξιακή ηλικία: Εκατοστημόριο:

Παρατηρήσεις:

© ΓΛΑΥΚΗ 2009



	0/1		0/1
1 Κλειδί	<input type="checkbox"/>	26 Ρακέτα	<input type="checkbox"/>
2 Φίδι	<input type="checkbox"/>	27 Θερμόμετρο	<input type="checkbox"/>
3 Φεγγάρι	<input type="checkbox"/>	28 Φλιτζάνι	<input type="checkbox"/>
4 Κρεμόστρα	<input type="checkbox"/>	29 Άγκυρα	<input type="checkbox"/>
5 Παράθυρο	<input type="checkbox"/>	30 Σέλα	<input type="checkbox"/>
6 Κλόουν	<input type="checkbox"/>	31 Ανανάς	<input type="checkbox"/>
7 Χαρταετός	<input type="checkbox"/>	32 Τρυπάνι	<input type="checkbox"/>
8 Πάπια	<input type="checkbox"/>	33 Λαχανικά	<input type="checkbox"/>
9 Μπλούζα	<input type="checkbox"/>	34 Βίδα	<input type="checkbox"/>
10 Μανίκι	<input type="checkbox"/>	35 Χάρτης	<input type="checkbox"/>
11 Κιθάρα	<input type="checkbox"/>	36 Βιολί	<input type="checkbox"/>
12 Ζάρια	<input type="checkbox"/>	37 Κεραία	<input type="checkbox"/>
13 Σαλιγκάρι	<input type="checkbox"/>	38 Σκιάχτρο	<input type="checkbox"/>
14 Ελικόπτερο	<input type="checkbox"/>	39 Κοσμήματα	<input type="checkbox"/>
15 Κουκουβάγια	<input type="checkbox"/>	40 Μαγνήτης	<input type="checkbox"/>
16 Γοργόνα	<input type="checkbox"/>	41 Γαλλικό κλειδί / κάβουρας	<input type="checkbox"/>
17 Κροκόδειλος	<input type="checkbox"/>	42 Κάμπια	<input type="checkbox"/>
18 Δάχτυλο	<input type="checkbox"/>	43 Αλεξίπτωτο	<input type="checkbox"/>
19 Καμήλα	<input type="checkbox"/>	44 Φάρος	<input type="checkbox"/>
20 Κιάλια	<input type="checkbox"/>	45 Πυξίδα	<input type="checkbox"/>
21 Καγκουρό	<input type="checkbox"/>	46 Ιγκλού	<input type="checkbox"/>
22 Ποτιστήρι	<input type="checkbox"/>	47 Κυψέλη	<input type="checkbox"/>
23 Κοιλί	<input type="checkbox"/>	48 Νάρθηκας / επίδεσμος	<input type="checkbox"/>
24 Βέλος	<input type="checkbox"/>	49 Δοξάρι	<input type="checkbox"/>
25 Μικρόφωνο	<input type="checkbox"/>	50 Τρούλος	<input type="checkbox"/>
		Σύνολο:	<input type="checkbox"/>



Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Γαβρηλίδου, Ζ. (2002). Αρχές και στάδια φωνητικής συνειδητοποίησης και διόρθωσης κατά την προσχολική ηλικία. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας, τ.1, Ρέθυμνο, Παν/μιο Κρήτης, σ. 122 – 128.

Βλασσοπούλου Μ. (2010). Διαταραχές του λόγου και της επικοινωνίας στην παιδική ηλικία: Ταξινόμηση και συμπτώματα. Στο συζητήσεις για το λόγο στο Αιγινήτειο. Αθήνα.

Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας Α., Σιδερίδης Γ. (2009). Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου. Χανιά: Γλαύκη.

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

Γαβρηλίδου, Ζ. (2003). Φωνητική Συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Αθήνα, Τυπωθήτω.

Γιαννοπούλου, Σ., Μακρή, Ρ., Σακελλαρίου, Γ., & Φραγκούλη, Α. (1984). Βασικά στοιχεία ορολογίας της παθολογίας του λόγου, φωνής και ομιλίας. Αθήνα: Πανελλήνιος Σύλλογος Ειδικών στις Διαταραχές Λόγου.

Γλωσσική Κατάκτηση, Σημειώσεις μαθήματος, Εισαγωγή στη Γλωσσολογία 2, Διδασκαλία: Μαρία Μαστροπαύλου.

Δαμανάκης, Μ. (1998). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Επιμέλεια σειράς: Μιχάλης Δαμανάκης. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρόπουλος, Ε. (1981). Παιδαγωγική Ψυχολογία: Θεωρίες μαθήσεως. Αθήνα: Παπαζήση

Εξαρχάκος, Γ.(2001). Φυσιολογία της φωνής. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (2002). Γενετική Σύνταξη. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Καλαντζής Κ., (1985). Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία φωνή, ομιλία, ανάγνωση, γραφή. Αθήνα: Καραβίας-Ρουσόπουλος.

Καρπαθίου, Χρ. Εμμ. (1994). Εγκόλπιο Παθολογίας του λόγου στο παιδί προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Κασιμάτη, Κατερίνα (2001). Θεωρία κατασκευής της γνώσης (constructivism): Μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση. Πανελλήνιο Συνέδριο Κυθηραϊκών Μελετών. Κύθηρα.

Κατή, Δ. (1989). Γλωσσική ανάπτυξη. Στο Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 1134-1137.

Κατή, Δ. (1991). Φωνολογική Ανάπτυξη, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 5102.

Κατή, Δ. (1992). Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κατή, Δ. (1992). Σημασιολογική ανάπτυξη. Στο Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 4295-4297.

Καφετζόπουλος, Ε. (1995). Εγκέφαλος, συνείδηση και συμπεριφορά. Αθήνα: Εξάντας, Τρίαψις Λόγος.

Κοιλιάρη Α. (1997). Ξένος στην Ελλάδα. Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη. Στάσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλητές. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.

Κολιάδης Ε. (1997). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κολιάδης Ε. (2005). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, τ. Γ. Γνωστικές Θεωρίες, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Κολιάδης, Ε. (2007). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη , τόμος Γ΄. Γνωστικές Θεωρίες, Αθήνα.

Κονδύλη, Μ. (2009). Εισαγωγή. Στο Ζαν Πιαζε-Νόαμ Τσόμσκι. Θεωρίες της γλώσσας, θεωρίες της μάθησης. Μια διαμάχη, 9-28. Αθήνα: Νήσος.

Μπαμπινιώτη, Γ. (1998). Θεωρητική Γλωσσολογία: Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία. Αθήνα.

Μπιρμπίλη Μ. κ.α, (2001). Βρεφοκομία. Αθήνα, σελ. 180- 184.

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Ελληνικά γράμματα: Αθήνα.

Οκαλίδου Α. (2008). Ομιλία: Ανάπτυξη της ομιλίας και διαταραχές τεμαχιακής δομής. Στο Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές. Αθήνα: Τόπος.

Ομάδα έρευνας Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (1995). Δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης. Αθήνα.

Παπαγεωργίου, Α. Β. (2005). Αναπτυξιακές και ψυχικές διαταραχές της παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Στο Παπαγεωργίου, Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Παπαγεωργίου, Α. Β. (2005). Η ανάπτυξη του λόγου. Στο Παπαγεωργίου, Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Παπαμιχαήλ Γ. (1988). Μάθηση και κοινωνία. Η εκπαίδευση στις θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης, Αθήνα: Οδυσσέας.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). Εξελικτική ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη έως την ενηλικίωση. 4 τόμοι, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1989). «Συμπεριφορά – Κοινωνική Ψυχολογία, Ψυχολογία Ατομικών διαφορών». Αθήνα

Πήτα, Ρ. (1998). Ψυχολογία της Γλώσσας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 125-133.

Πόρποδας Κ. (1993). Γνωστική Ψυχολογία. Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας. Λύση προβλημάτων, τόμος ΙΙ, Αθήνα.

Πόρποδας Κ. (1999). Γνωστική ψυχολογία. Τόμος 2. Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας. Αθήνα: Μορφωτική.

Σκούρτου, Ε. (1997). Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Αθήνα: Νήσος.

Τερζή, Α. (2000). Η συμβολή της γλωσσολογικής θεωρίας και των εμπειρικών δεδομένων στην κατανόηση της κατάκτησης της γλώσσας. Γλώσσα 50.

Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). Η Διγλωσσία Στην Παιδική Ηλικία: Μια ψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg-Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012^α). Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Φιλιππάκη-Warburton, Ε. (1992). Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία. Αθήνα: Νεφέλη.

Ξένη Βιβλιογραφία

Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 973-987.

Adams, C., & Lloyd, J. (2005). Research Report: Elicited and spontaneous communicative functions and stability of conversational measures with children who have pragmatic language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40, 333-347.

Alexaki, C. (2003). Erstspracherwerb des Neugriechischen: Eine Fallstudie zum Erwerb von Verbformen. Unpublished dissertation, PhD. University of Salzburg.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual (4η έκδοση)*. Washington DC.

Andres, F. (1990). Language relations in multilingual Switzerland. *Multilingua* 9 (1), 11 - 45.

Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters (2nd ed.)*. Clevedon: England.

Bernthal, J. E. & Bankson, N. W. (1993). *Articulation and phonological disorders(3rd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bloodstein, O. (1987). *A handbook on stuttering*. Chicago: National Easter Seal Society.

Bloom L. & Lahey M. “Language Development and Language Disorders”, John Wiley & Sons, Inc 1978.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.

Boone, D. R. & McFarlane, S. C. (1988). *The voice and voice therapy (4th ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.

Borden, G. J., Harris, K. S., Raphael, L. J. (2003). *Speech science primer: Physiology, acoustics and perception of speech* (4th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Broca's (1865). *Report Localization of Speech in the Third Left Frontal Convolution*, translated by Ennis Ata Berker.

Brutt-Griffler, J. & Varghese, M. (2004). Introduction. Special Issue (Re)writing Bilingualism and the Bilingual Educator's Knowledge Base. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7:2 & 3, pp.93-101.

Cairns, H.-S. (1996). *The Acquisition of Language*. Texas: pro-ed.

Cantwell, D & Baker, L. (1987). *Developmental speech and language disorders*. New York: The Guilford Press.

Cantwell, D & Baker L, “ *Developmental Speech and Language Disorders*”, The Guilford Press, New York 1987.

Case, J. L. (1984). *Clinical management of voice disorders*. Rockville, MA: Aspen Publishers, Inc.

Cazden C.B. & Snow C.E. (1990). Preface to C.B. Cazden and C.E. Snow (eds), *English Plus: Issues in Bilingual Education*. London: Sage.

Chomsky, N. (1959). “Review of Skinner’s *Verbal Behavior*”. *Language* 35, 26-58.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.

Chomsky, N. (1972). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.

Curlee, R. F. & Perkins, W. H. (Eds.) (1984). *Nature and treatment of stuttering: New directions*. San Diego, CA: College-Hill Press.

- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. Glasgow : Fontana/Collins.
- Fishman, J.A. (1972). *The Sociology of Language*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Fishman, J.A. (1975). *The Sociology of Language. An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. USA: Newbury House Publishers Mass.
- Fishman, J.A. (1976). *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*. Rowley Mass: Newbury House,.
- Fishman, J.A. (1980). Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1(1): 3-15.
- Fourlas, C. G. (1998). A Pragmatic Analysis and Comparison of the Communication of Cerebral Palsied Sign, Symbol and Spoken Language Users, *Communicating in Small Therapy Groups*. ISAAC '98 Conference proceedings.
- Fuson, K., C. (1982). An analysis of the counting on solution procedure in addition. In T. Carpenter, J. Moser & T. Romberg (Eds.). *Addition and subtraction: A cognitive perspective* (pp 67-81). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Galambos, S.J & Hakuta, K.(1988) . Subject-specific and task specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children, *Applied Psycholinguistics*.
- Gibbons, J., Gray, M. (2004). Critical thinking as integral to social work practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 24(1/2), 19–38.
- Guasti, M.-T. (2002). *Language Acquisition: The Growth of Grammar*. Cambridge/Massachusetts: MIT Press.
- Haider, H. (1993). *Deutsche Syntax – generativ*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hansegård, N.E. (1975). *Tvåspråkighet eller halvspråkighet? [Bilingualism or semilingualism?]*. Stockholm: Aldus, series 253(3rd ed.).

Haugen, E. (1956). Bilingualism in the Americas: A bibliography and research Guide. Drawer/Alabama: Alabama University Press.

Hoffmann, C. (1991). An Introduction to Bilingualism. Logman Linguistics. Library.

Hornstein, N. & D. Lightfoot (1981). Explanation in Linguistics. The L Galambos, S.J & Hakuta, K., Subject-specific and task specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children, Applied Psycholinguistics 9, 1988, σσ.141-162.ogical Problem of Language Acquisition. London: Longman.

Hyams, N. (2002). Clausal Structure in Child Greek: A Reply to Varlokosta, Vainikka and Rohrbacher and a Reanalysis. The Linguistic Review 19, 225-269.

Kielhöfer, B. & Jonekeit, S. (1983). Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Stauffenberg-Verlag.

Lahey M. “ Disorders of Communication: The Science of Intervention” Taylor& Francis, 1989.

Littlewood, W. (1984). Communicative Language Teaching. An introduction. Cambridge: CUP.

McLaughlin, B. (1978). Second language acquisition in childhood. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

M.F.Mc Tear & G.Conti-Ramsden.(1992). Pragmatic disability in children. London: Whurr Publishers

MacDonald. A. & Beale, C.(1989). Word finding abilities of stutterers and nonstutterers. Paper presented at the meeting of the American Speech-Language Hearing Association.

MacNamara, J. (1967). The bilingual linguistic performance: A psychological overview. Journal of Social Issues (23), pp. 58-77.

MacWhinney, B. (2000). The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk. 3rd ed., 2 Vol., London: Lawrence Erlbaum Associates.

Marinis, T. (2000). The Acquisition of the DP in Modern Greek. Unpublished PhD. Thesis, University of Potsdam.

McGregor K.K & Leonard, L.B (1995). Intervention for word-finding deficits in children. In M. Fey, J. Windsor ,& S.F. Warren (Eds.), Language intervention: Preschool through the elementary years (pp.85-106).

McGregor, K.K & Windsor,J. (1996). Effects of priming on the naming of preschool-ers with word-finding deficits. Journal of speech and hearing research,39,1048-1058.

McNeill, D. (1966). "Developmental Psycholinguistics". In: F. Smith & G. A. Miller (eds.). The Genesis of Language. Cambridge / Massachusetts: MIT Press.

Oksaar, E. (1983). Language acquisition in the early years: An introduction to paedolinguistics. London: Batsford Academic and Educational Ltd.

Owens R. E, (1996). "Language Development". Simon & Schuster Company, U.S.A.

Peters, T. J. & Guitar, B. (1991). Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Piattelli-Palmarini, M. (1980). Language and Learning. The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky. London: Routledge.

Pohl, J. (1965). Bilingualismes, Revue Romaine de Linguistique, 10, 343-349.

Prutting, C., & Kirchner, D. (1983). Applied pragmatics. In T. Gallagher & C. Prutting (Eds.), Pragmatic assessment and intervention issues in language (pp. 29--64). San Diego: College-Hill Press.

Prutting, C., & Kirchner, D. (1983). Applied pragmatics. In T. Gallagher & C. Prutting (Eds.), Pragmatic assessment and intervention issues in language (pp. 29--64). San Diego: College-Hill Press.

Ricciardelli, L.A. (1992). Creativity and bilingualism, Journal of Creative Behavior.

Saunders, G. (1984). *Bilingual Children: Guidance for the Family. Multilingual Matters. LTD. Bank House.*

Schermerhorn, R.A. (1970). *Comparative Ethnic Relations. New York: Random House.*

Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.*

Skutnabb-Kangas, T. (1984) [1981]. *Bilingualism or not - the education of minorities. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.*

Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. (1989). 'Mother tongue': the theoretical and sociopolitical construction of a concept. In *Status and function of Languages and language varieties*, U. Ammon (Ed.), Berlin/ New York: de Gruyter.

Stampe, D. (1979). *A dissertation on natural phonology. New York: Garland.*

Templin, M. & Darley, F. L. (1969). *The Templin-Darley Tests of Articulation (2nd ed.). Iowa City: University of Iowa.*

The Speech and Language Development Chart developed by Addy Gard, Leslea Gillman, Jim Gorman and other sources. Gard, A., Gillman, L., Gorman, J., and other sources, (2000). *Pragmatic Language Developmental Milestones. Shulman, (1983). Pragmatic Development Chart Wetherby, A., Cleary, J., Allen, L., Goldstein, H., (2000). First Words Project: Improving Early Identification of Communication Disorders. Wetherby & Prizant, (2000). Major Stages of Language Development.*

Vaid, J. & Hall, D.G. (1991). *Neuropsychological perspectives on bilingualism: Right, left and center. In A. Reynolds (Ed.), Bilingualism, multiculturalism and second language learning. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.*

Van Overbeke, M. (1972). *Introduction au problème du bilinguisme. Paris: Nathan.*

Van Riper, C. (1971). *The nature of stuttering. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.*

Varlokosta, S. (2002). On the Semantic Properties of Non-Finite Clauses in Early Child Greek. *Reading Working Papers in Linguistics* 6, 133-159.

Varlokosta, S., A. Vainikka & B. Rohrbacher (1998). Functional Projections, Markedness, and “Root Infinitives” in Early Child Greek. *The Linguistic Review* 15, 187-207.

Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children. *Journal of Child Language*.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of Higher Psychological*.

Wall, M. J. & Myers, F. L. (1984). *Clinical management of childhood stuttering*. Austin, TX: Pro-Ed.

Watson, I. (1991). Phonological processing in two languages. In: Bialustok, E. (ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: University Press.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle of New York.

Weinreich, U. (1970). *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.

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

Wode, H. (1993). *Psycholinguistik – Eine Einführung in die Lehr – und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse*, Hueber, Ismaning.

Zimmer, D.E. (1995). *So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung und Sprach & Denken*. Hoffmanns Verlag AG Zürich, 2.

Ελληνόγλωσση μεταφρασμένη βιβλιογραφία

Baker , C. (2001). Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση (επιμ.- εισαγ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Cummins J. (1999). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. Εισαγωγή-Επιμέλεια: Ελένη Σκούρτου. Αθήνα: Gutenberg.

Elliott S, Kratochwill T, Littlefield-Cook J, Travers J. (2008). Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Αποτελεσματική διδασκαλία – Αποτελεσματική μάθηση, Gutenberg.

Judith Hartland (1997). Ψυχολογία- Γλώσσα και Σκέψη, μεταφρ. Κυριακή Σύρμαλη, επιμ. Αναστασία Κωσταρίδου-Ευκλείδη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kamii C.& Devries R., (1979). Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή. Αθήνα: Δίπτυχο.

Loyd P. (1998). Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Piaget, J. (2000). Περί Παιδαγωγικής. Σαμαρτζή, Σ. (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Vygotsky, L.S. (1997). Νους στην Κοινωνία. Αθήνα : Gutenberg.

Vygotsky,L.S.(1934). Σκέψη και Γλώσσα. Αθήνα :Γνώση,1988.

Αζέζ Κλώντ (1999). Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες. Επιμέλεια: Ρέα Δελβερούδη. Αθήνα: Πόλις.

Ρίτςμοντ, Π. (1970). Εισαγωγή στον Piaget. (μετ.-πρόλογος Απ. Καντάς, επ.
Γ. Μανιάτης) Αθήνα: Υποδομή.