

Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πελοποννήσου
Σχολή Επαγγελματών Υγείας και Πρόνοιας
Τμήμα Λογοθεραπείας

Πτυχιακή εργασία με θέμα:

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

Φοιτήτρια: Μπαζίνη Αθηνά, 2009009

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Βασιλοπούλου Παναγιώτα

Καλαμάτα 2014

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την πτυχιακή μου εργασία επιθυμώ σε αυτό το σημείο να ευχαριστήσω κατ' αρχήν την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Παναγιώτα Βασιλοπούλου για την πολύτιμη καθοδήγησή της, τη συμπαράστασή της και τη συνεργασία που είχαμε καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειας πραγματοποίησης της πτυχιακής μου. Επίσης, ευχαριστώ την κ. Κλημεντία Κοτταρίδη για τη βοήθεια που προσέφερε στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Επιπλέον, ευχαριστώ τους γονείς όλων των παιδιών για τη βοήθειά τους και για την εμπιστοσύνη που έδειξαν στο πρόσωπό μου και με δέχτηκαν στα σπίτια τους, όπου έγιναν οι αξιολογήσεις των παιδιών. Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω την πτυχιακή μου εργασία στην οικογένειά μου για τη συμπαράστασή τους καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, αλλά και στους φίλους μου για τη βοήθεια που μου προσέφεραν.

Περιεχόμενα

Κατάλογος πινάκων.....	5
Κατάλογος σχεδιαγραμμάτων.....	6
Εισαγωγή	7
Μέρος Α΄: Θεωρητικό πλαίσιο	
Κεφάλαιο 1^ο: Γλώσσα.....	10
1.1. Γλώσσα και ανάπτυξη του εγκεφάλου.....	12
1.2. Γλωσσική δομή	14
1.3. Γλωσσική χρήση.....	15
1.4. Γλωσσικό περιεχόμενο.....	16
Κεφάλαιο 2^ο: Κατάκτηση της γλώσσας.....	18
2.1. Θεωρίες για την κατάκτηση της γλώσσας.....	18
2.2. Διαδικασίες κατάκτησης της γλώσσας.....	21
Κεφάλαιο 3^ο: Διαταραχές του λόγου.....	23
3.1. Εισαγωγή στις διαταραχές του λόγου	23
3.2. Ορισμός των διαταραχών λόγου.....	24
3.3. Ταξινόμηση διαταραχών λόγου.....	24
3.3.1. Αιτιολογικό μοντέλο.....	25
3.3.2. Περιγραφικό μοντέλο.....	26
3.3.3. Πολυαξονικό μοντέλο.....	27
Κεφάλαιο 4^ο: Διαταραχές ομιλίας.....	29
4.1. Υπερτεμαχιακές διαταραχές της ομιλίας.....	29
4.1.1. Διαταραχές φώνησης.....	29
4.1.2. Διαταραχές αντήχησης.....	30
4.1.3. Διαταραχές ροής.....	30
4.2. Διαταραχές φωνολογίας και άρθρωσης.....	31
4.2.1. Τεμαχιακές αποκλίσεις της ομιλίας.....	31
4.2.2. Η συμβολή των υπερτεμαχιακών αποκλίσεων στις διαταραχές φωνολογίας και άρθρωσης	32
Κεφάλαιο 5^ο: Διγλωσσία.....	33
5.1. Ορισμοί διγλωσσίας.....	33
5.2. Αποσαφήνιση των εννοιών «πρώτη γλώσσα», «μητρική γλώσσα», «δεύτερη γλώσσα».....	35

5.3. Τυπολογία της διγλωσσίας.....	38
5.3.1. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.....	40
5.3.2. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με το γλωσσολογικό μοντέλο.....	44
5.3.3. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με το ψυχοκοινωνικό μοντέλο.....	45
5.3.4. Άλλες μορφές διγλωσσίας.....	46
5.4. Διγλωσσία και εγκέφαλος.....	47
Μέρος Β΄: Έρευνα	
Κεφάλαιο 6^ο: Ερευνητικό πλαίσιο.....	51
6.1. Έρευνες για τη διγλωσσία.....	51
6.2. Μεταναστευτικό στην Ελλάδα.....	52
6.3. Ερευνητικό πλαίσιο, σχεδιασμός και μεθοδολογία.....	53
6.3.1. Σχεδιασμός της έρευνας.....	53
6.3.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	53
6.3.3. Τα χαρακτηριστικά που έπρεπε να πληρούν τα παιδιά.....	56
6.3.4. Μεθοδολογία της έρευνας	56
6.4. Εργαλεία της έρευνας	57
6.5. Στατιστική ανάλυση.....	60
Κεφάλαιο 7^ο: Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	61
7.1. Αποτελέσματα πρώτης ηλικιακής ομάδας (4,5-4,9 ετών).....	61
7.2. Αποτελέσματα δεύτερης ηλικιακής ομάδας (5,2-5,11 ετών).....	63
7.3. Αποτελέσματα τρίτης ηλικιακής ομάδας (6,1-6,11 ετών).....	66
7.4. Αποτελέσματα τέταρτης ηλικιακής ομάδας (7,0-7,4 ετών).....	69
Κεφάλαιο 8^ο: Ανάλυση αποτελεσμάτων	72
Κεφάλαιο 9^ο: Συζήτηση αποτελεσμάτων και συστάσεις.....	82
9.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	82
9.2. Συστάσεις.....	83
Βιβλιογραφία.....	85
Παράρτημα 1^ο: Έγκριση γονέα.....	92

Κατάλογος σχεδιαγραμμάτων

Σχεδιάγραμμα 1.1: Διαγραμματική αναπαράσταση της αλληλεπίδρασης των τριών γλωσσικών παραμέτρων/συστημάτων της γλώσσας.....	11
Σχεδιάγραμμα 2.1: Γλωσσική ανάπτυξη.....	22
Σχεδιάγραμμα 5.1: Τυπολογία της διγλωσσίας.....	39
Σχεδιάγραμμα 5.2: Δίγλωσσο μοντέλο διπλής κωδικοποίησης.....	49
Σχεδιάγραμμα 6.1: Χωρισμός των ηλικιακών ομάδων επί του συνόλου.....	54
Σχεδιάγραμμα 6.2 : Η κατανομή των φύλων επί του συνόλου.....	55
Σχεδιάγραμμα 8.1: Αποτελέσματα τεστ ανά ηλικιακή ομάδα.....	72
Σχεδιάγραμμα 8.2: Πληροφοριακή και γραμματική επάρκεια.....	73
Σχεδιάγραμμα 8.3: Πληροφοριακή επάρκεια και μέσος όρος πληροφοριακής επάρκειας ανά ηλικιακή ομάδα.....	75
Σχεδιάγραμμα 8.4: Γραμματική επάρκεια και μέσος όρος γραμματικής επάρκειας ανά ηλικιακή ομάδα.....	76
Σχεδιάγραμμα 8.5: Σύνολο και μέσος όρος γραμματικής και πληροφοριακής πάρκειας ανά ηλικιακή ομάδα.....	78
Σχεδιάγραμμα 8.6: Χρονολογικές και αναπτυξιακές ηλικίες.....	79
Διάγραμμα 8.7: Αναπαράσταση χρονολογικής και αναπτυξιακής ηλικίας κάθε παιδιού.....	80
Σχεδιάγραμμα 8.8: Αποτελέσματα αρθρωτικού τεστ.....	81

Εισαγωγή

Η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική κοινωνία και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει κάνει την εμφάνισή της από τις αρχές της δεκαετίας του '90. Επομένως, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία όπως η σημερινή, είναι επιτακτική ανάγκη να ασχοληθούμε με το ζήτημα της διγλωσσίας. Στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε τη συμπεριφορά των δίγλωσσων παιδιών που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, όμως η καταγωγή των γονιών τους είναι αλβανική και τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν με δύο γλώσσες ταυτόχρονα από τη στιγμή που αρχικά θα ακούσουν, θα αντιληφθούν και έπειτα θα εκφραστούν σε μία από τις δύο γλώσσες.

Το προς διερεύνηση θέμα προέκυψε στην καθηγήτριά μου και επιβλέπουσα της όλης εργασίας, κυρία Βασιλοπούλου Παναγιώτα, και σε εμένα από την προσωπική μου εμπειρία –είμαι και εγώ παιδί μεταναστών από την Αλβανία και δίγλωσση από το πρώτο έτος της ζωής μου– διότι θελήσαμε να μελετήσουμε εάν τα δίγλωσσα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με πρώτη γλώσσα την αλβανική παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και ομιλίας.

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

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

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

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας κάνουμε λόγο για τη γλώσσα και τα υποσυστήματα της όπως η μορφή, η χρήση και το 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, χαρακτηριστικά δίνονται κάποιοι ορισμοί της διγλωσσίας και έπειτα η τυπολογία της διγλωσσίας.

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

Μέρος Α΄

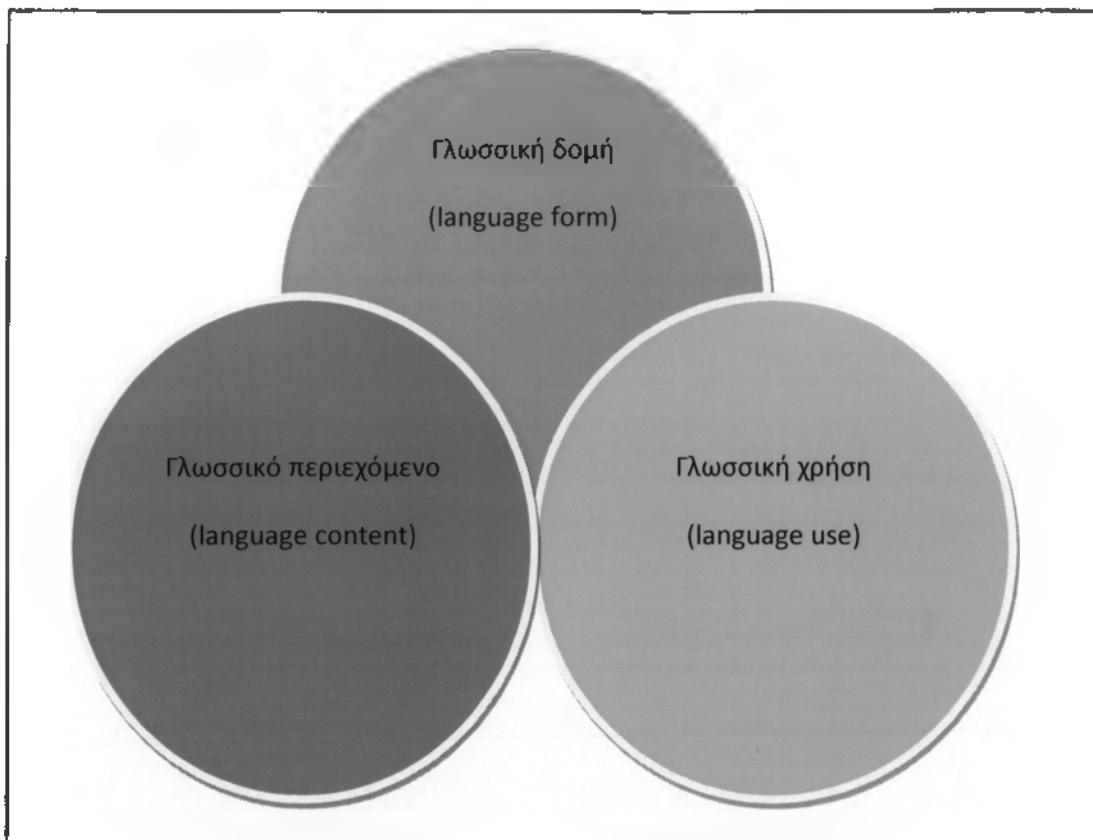
1. Γλώσσα

Η εκμάθηση της γλώσσας, όπως είναι γνωστό, συνιστά μια εξαιρετικά περίπλοκη διαδικασία που αποτελείται από επιμέρους τομείς. 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).

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

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

Η παράμετρος της γλωσσικής χρήσης, κατά τους Bloom και Lahey (1978), περιλαμβάνει μια σειρά από συμβατικούς κανόνες οι οποίοι υπαγορεύουν την επικοινωνιακή συμπεριφορά σε τρεις βασικούς τομείς: α) στους λόγους για τους οποίους επικοινωνούμε, β) στους διαφορετικούς κώδικες και στα επικοινωνιακά στυλ που απαιτούνται σε μια συγκεκριμένη περίπτωση και γ) στη συνομιλία (discourse).



Σχεδιάγραμμα 1.1: Διαγραμματική αναπαράσταση της αλληλεπίδρασης των τριών γλωσσικών παραμέτρων/συστημάτων της γλώσσας, σύμφωνα με τους Bloom και Lahey¹.

Ο ομιλητής που σκέφτεται να πει κάτι επιλέγει τις κατάλληλες για αυτό λέξεις (γλωσσικό περιεχόμενο), βάζει στη σειρά τις λέξεις (γλωσσική δομή) που αντιπροσωπεύουν τους στόχους του (γλωσσική χρήση) και ταυτόχρονα συνεκτιμά τη φύση όλης της αλληλεπίδρασης. Κατά τον ίδιο τρόπο ο συνομιλητής θα κληθεί να μεταφράσει τις λέξεις (γλωσσικό περιεχόμενο) και τις προτάσεις που θα ακούσει βάσει όσων ήδη ξέρει για τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στη συνομιλία (γλωσσικό περιεχόμενο και δομή) και για τις περιστάσεις που πραγματοποιείται όλη η στιχομυθία. Σύμφωνα με τα ανωτέρω θα μελετήσουμε εάν τα δίγλωσσα παιδιά από την Αλβανία παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και ομιλίας, δηλαδή προβλήματα σε κάποιο από τα παραπάνω υποσυστήματα της γλώσσας που αναφέραμε, και σε τι βαθμό².

¹ Βλέπε το έργο τους « Language development and language disorders» 1978.

² Νικολόπουλος, Δ. (2008), Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές, Αθήνα, Τόπος, σελ. 14-18

1.1. Γλώσσα και ανάπτυξη του εγκεφάλου

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

Η κρίσιμη περίοδος

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

Η υπόθεση της κρίσιμης ηλικίας αποτελεί μέρος της βιολογικής βάσης της γλώσσας, σύμφωνα με τον E. Lenneberg³, και δηλώνει ότι η ικανότητα μάθησης της μητρικής γλώσσας αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια μιας καθορισμένης περιόδου, από τη γέννηση μέχρι την εφηβεία. Κατά τη διάρκεια αυτής της κρίσιμης περιόδου η γλωσσική κατάκτηση εξελίσσεται εύκολα, γρήγορα και χωρίς καμία εξωτερική παρέμβαση. Μετά την περίοδο αυτή, η κατάκτηση της γραμματικής είναι δύσκολη και κάποια άτομα δεν μπορούν ποτέ να την επιτύχουν. Τα παιδιά που στερούνται γλωσσικών ερεθισμάτων κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου εμφανίζουν άτυπα σχήματα πλευρικής εξειδίκευσης του εγκεφάλου. Οι περιπτώσεις παιδιών που ανατράφηκαν σε περιβάλλον ακραίας κοινωνικής απομόνωσης αποτελούν «φυσικά πειράματα» για τον έλεγχο της υπόθεσης της κρίσιμης περιόδου.

³ Lenneberg, E. H. 1967, biological foundation of language, New York Wiley

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

Η «επιλεκτική κατάκτηση» ορισμένων τομέων της γλώσσας που εμφανίζεται πέρα από την κρίσιμη περίοδο μας θυμίζει την επιλεκτική διαταραχή που απαντά σε αφασικά σύνδρομα και στην περίπτωση της συγκεκριμένης γλωσσικής διαταραχής, στην οποία διαταράσσονται συγκεκριμένες γλωσσικές ικανότητες. Αυτή η «επιλεκτικότητα» στην κατάκτηση και στις διαταραχές συντείνει υπέρ της άποψης ότι υπάρχει έμφυτη γλωσσική ικανότητα με ισχυρή υποσυστηματικότητα. Η γλώσσα ξεχωρίζει και είναι αυτόνομη από τα άλλα γνωσιακά συστήματα, ενώ από μόνη της αποτελεί ένα πολύπλοκο σύστημα με διάφορα υποσυστήματα⁴.

⁴ Fromkin, V., Rodman R., Hyams N. (2003), επιμέλεια Ξυδόπουλου Γ. (2008), Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας, Αθήνα, Πατάκη

1.2. Γλωσσική δομή (μορφή)

Η γλωσσική δομή (μορφή) χωρίζεται σε τρεις υποενότητες: φωνολογία, μορφολογία και σύνταξη. Η ανάπτυξη της μορφολογίας γίνεται φανερή στο ακόλουθο πίνακα 1.1:

Πίνακας 1.1: Αναπτυξιακά ορόσημα της μορφολογίας

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

(Ιωάννου Δ. 2013)⁵

⁵ Ιωάννου, Δ. (2013), σημειώσεις του μαθήματος «Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές», Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας

1.3. Γλωσσική χρήση

Σύμφωνα με τους Bloom και Lahey (1978), στο επίπεδο δομής της γλώσσας εμπεριέχονται τα στοιχεία που αφορούν στη φωνολογία, στη μορφολογία και στο συντακτικό, στο επίπεδο περιεχομένου τα στοιχεία που αφορούν στη σημασιολογία, και στο επίπεδο χρήσης τα στοιχεία που αφορούν στην πραγματολογία, η οποία σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας στο κοινωνικό πλαίσιο. Ο όρος πραγματολογία χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Pierce το 1870, στο έργο του «Πραγματιστική Φιλοσοφία», αλλά ως όρος της Γλωσσολογίας χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Morris⁶.

Ο Austin εισήγαγε το 1962⁷ τη θεωρία των πράξεων ομιλίας, σύμφωνα με την οποία όταν ένα άτομο παράγει μια φράση, επιτελεί ταυτόχρονα τρεις πράξεις:

1. Εκφωνητική πράξη, που αφορά στην ενεργό παραγωγή λέξεων με νόημα ή στη χρησιμοποιούμενη φράση.
2. Προσλεκτική πράξη, που είναι η συγκεκριμένη επικοινωνιακή λειτουργία την οποία επιτελεί η χρησιμοποιούμενη φράση.
3. Διαλεκτική πράξη, η οποία αφορά στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα που επιφέρει στη νοητική κατάσταση του άλλου η χρησιμοποιούμενη φράση⁸.

Τα αναπτυξιακά ορόσημα της πραγματολογίας είναι τα ακόλουθα, όπως φαίνονται στο πίνακα 1.2:

⁶ Morris, C. W. (1971). *Writings on the general theory of signs*. The Hague: Mouton.

⁷ Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

⁸ Βογινδρούκας, Ι. (2008), «Πραγματολογική ανάπτυξη και διαταραχές» στο *Γλωσσική Ανάπτυξη*, Αθήνα, Τόπος, σελ. 317

Πίνακας 1.2: Αναπτυξιακά ορόσημα πραγματολογίας

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

(Ιωάννου Δ., 2013)

1.4. Γλωσσικό περιεχόμενο

Η ανάπτυξη του λόγου είναι ανάλογη με την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών και την ικανότητα κριτικής σκέψης. Πρόκειται για μια σταδιακή διαδικασία η οποία ξεκινά στη βρεφική ηλικία και συνεχίζεται έως και τη σχολική ηλικία. Τα παιδιά αναπτύσσουν αυτές τις ικανότητες με διαφορετική ταχύτητα σε διαφορετικές ηλικίες. Μερικά παιδιά αναπτύσσουν ταχύτερα και άλλα βραδύτερα από

τον μέσο όρο (Weistuch & Lewis 1991)⁹ ¹⁰. Τα αναπτυξιακά ορόσημα του περιεχομένου είναι τα ακόλουθα, όπως φαίνονται στο πίνακα 1.3:

Πίνακας 1.3: Αναπτυξιακά ορόσημα γλωσσικού περιεχομένου

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

(Ιωάννου Δ., 2

⁹ Weistuch, L. & Lewis, M. (1991). Language interaction intervention programm. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.

¹⁰ Πρώιου, Χ. (2008), «Στάδια σημασιολογικής και λεξιλογικής ανάπτυξης» στο Γλωσσική Ανάπτυξη, Αθήνα, Τόπος, σελ. 233-238

2. Κατάκτηση της γλώσσας

2.1. Θεωρίες για την κατάκτηση της γλώσσας

Οι επικρατέστερες θεωρίες για την κατάκτηση της γλώσσας σήμερα είναι η γενετική θεωρία (Chomsky, 1998), που βασίζεται στο βιολογικό μοντέλο ανάπτυξης της γλώσσας, και η θεωρία κατασκευής (Tomasello, 2003)¹¹, που σχετίζεται με το εμπειριοκρατικό μοντέλο γλωσσικής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τη γενετική θεωρία, ο άνθρωπος γεννιέται με μια έμφυτη ικανότητα να αναπτύξει τη γλώσσα, η οποία είναι βιολογικά προκαθορισμένη. Συχνά γίνεται παραλληλισμός ανάμεσα στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και στην ανάπτυξη άλλων ικανοτήτων που βασίζονται στην ενεργοποίηση ενός βιολογικού προγράμματος (π.χ. το βιολογικό πρόγραμμα που καθορίζει την ανάπτυξη της όρασης). Το βιολογικό πρόγραμμα που είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη της γλώσσας είναι ο μηχανισμός γλωσσικής απόκτησης ή το γλωσσικό όργανο. Ο μηχανισμός γλωσσικής απόκτησης εφοδιάζει το παιδί με ένα μοντέλο/δομή, την καθολική γραμματική, η οποία καλύπτει όλα τα γραμματικά χαρακτηριστικά των φυσικών γλωσσών. Η μορφή και τα χαρακτηριστικά της καθολικής γραμματικής έχουν υποστεί αλλεπάλληλες μετατροπές κατά την εξέλιξη της γενετικής θεωρίας.

Έπειτα από αρκετές δεκαετίες το περιεχόμενο της καθολικής γραμματικής άλλαξε θεαματικά κατά τη δεκαετία του 1990, με την ανάπτυξη του μινιμαλιστικού προγράμματος (Chomsky, 1995). Σύμφωνα με αυτό, η καθολική γραμματική περιέχει καθολικά χαρακτηριστικά, όπως το γένος, ο αριθμός και η πτώση. Όταν το παιδί έρχεται σε επαφή με τη γλώσσα του περιβάλλοντός του, ανακαλύπτει ποια από τα καθολικά χαρακτηριστικά αποτελούν μέρος της γραμματικής της γλώσσας και ποια όχι (Marinis, 2003¹². Roeper, 1999)¹³.

¹¹ Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

¹² Marinis, T. (2003), *The acquisition of the DP in modern Greek*. Amsterdam: John Benjamins

¹³ Roeper, T. (1999). *Finding fundamental operations in language acquisition: Formal features as triggers*

Στη θεωρία κατασκευής το βασικό χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι ο συμβολικός της χαρακτήρας. Η ικανότητα επικοινωνίας με τη χρήση της γλώσσας είναι προϊόν βιολογικής προσαρμογής του ανθρώπινου είδους, και η γραμματική είναι προϊόν ιστορικών διαδικασιών. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η χρήση συμβόλων για επικοινωνία οδήγησε στην εμφάνιση συγκεκριμένων επαναλαμβανόμενων μοτίβων, τα οποία με τη σειρά τους οδήγησαν στην εμφάνιση γραμματικών δομών (π.χ. στη δομή ενεργητικής και παθητικής δομής). Έτσι, η γραμματική αποτελεί υποπροϊόν της χρήσης της γλώσσας.

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)¹⁴. Στον ακόλουθο πίνακα 2.1 παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της γενετικής και της κατασκευαστικής θεωρίας¹⁵.

¹⁴ Tomasello, M. (2003). *Constructing a language*

¹⁵ Μαρίνης Θ., (2008), *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές, Ανάπτυξη της σύνταξης και της μορφολογίας σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη και σε παιδιά με διαταραχές λόγου*, Αθήνα, Εκδ. Τόπος, σελ. 279-282

Πίνακας 2.1: Κύρια χαρακτηριστικά της γενετικής και της θεωρίας κατασκευής

Γενετική θεωρία	Θεωρία κατασκευής
<ul style="list-style-type: none">➤ Υπάρχει μια έμφυτη, βιολογικά προκαθορισμένη ικανότητα για ανάπτυξη της γλώσσας.➤ Η γλώσσα αναπτύσσεται με βάση τον μηχανισμό γλωσσικής απόκτησης και τα γλωσσικά ερεθίσματα από το περιβάλλον.➤ Ο μηχανισμός γλωσσικής ανάπτυξης εφοδιάζει το παιδί με την καθολική γραμματική, που καλύπτει τα γραμματικά χαρακτηριστικά όλων των φυσικών γλωσσών.➤ Με βάση τα γλωσσικά ερεθίσματα από το περιβάλλον το παιδί ανακαλύπτει ποια από τα καθολικά χαρακτηριστικά αποτελούν μέρος της γραμματικής της γλώσσας που κατακτά.	<ul style="list-style-type: none">➤ Η γραμματική είναι αποτέλεσμα ιστορικών και οντογενετικών διαδικασιών γραμματοποίησης και είναι υποπροϊόν της χρήσης της γλώσσας.➤ Η ανάπτυξη της γλώσσας είναι αποτέλεσμα της γενικότερης νοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού.➤ Η γλώσσα αναπτύσσεται με βάση τα γλωσσικά ερεθίσματα από το περιβάλλον.➤ Η ανάπτυξη γλώσσας βασίζεται στην ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις των άλλων, να αναλύει, να ανακαλύπτει μοτίβα και να κατηγοριοποιεί γλωσσικά ερεθίσματα.

Μαρίνης θ., 2008

2.2. Διαδικασίες κατάκτησης της γλώσσας

Έχει αποδειχθεί επιστημονικά ότι κατά την κατάκτηση τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης γλώσσας ένα περιβάλλον πλούσιο γλωσσικά με ποικίλα ερεθίσματα υποστηρίζει και ενδυναμώνει τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Η γλώσσα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το νοητικό δυναμικό, τις αντιλήψεις, τη μνήμη, την προσοχή, την κατανόηση και τη σκέψη¹⁶.

Ένα φυσιολογικά αναπτυσσόμενο παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα του με τον ίδιο ρυθμό, παρά το ότι υπάρχουν πολλές διαφορές στις επικοινωνιακές καταστάσεις σε κάθε οικογένεια παγκοσμίως. Τα παιδιά είναι ικανά να συναλλάσσονται με άλλους ανθρώπους, αλλά ο τρόπος και η έκθεσή τους προς την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας διαφοροποιούνται.

Τα μικρά παιδιά δεν διδάσκονται τη γλώσσα επισήμως και η γλωσσική τους κατάκτηση είναι μέρος της συλλογικής τους ανάπτυξης τόσο σε φυσικό όσο και σε κοινωνικό-γνωστικό επίπεδο. Τα παιδιά δεν κατακτούν μια γλώσσα εάν δεν εκτεθούν σε αυτήν πριν από την ηλικία των 6-7 ετών. Επιπλέον, τα παιδιά μεταξύ 2 και 6 ετών κατακτούν τη γλώσσα πολύ γρήγορα, ενώ μετά τα 6 γίνονται ικανοί χρήστες της γλώσσας. Επίσης, τα παιδιά στη σχολική ηλικία έχουν μια εκπληκτική γλωσσική ικανότητα χωρίς να καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια¹⁷¹⁸.

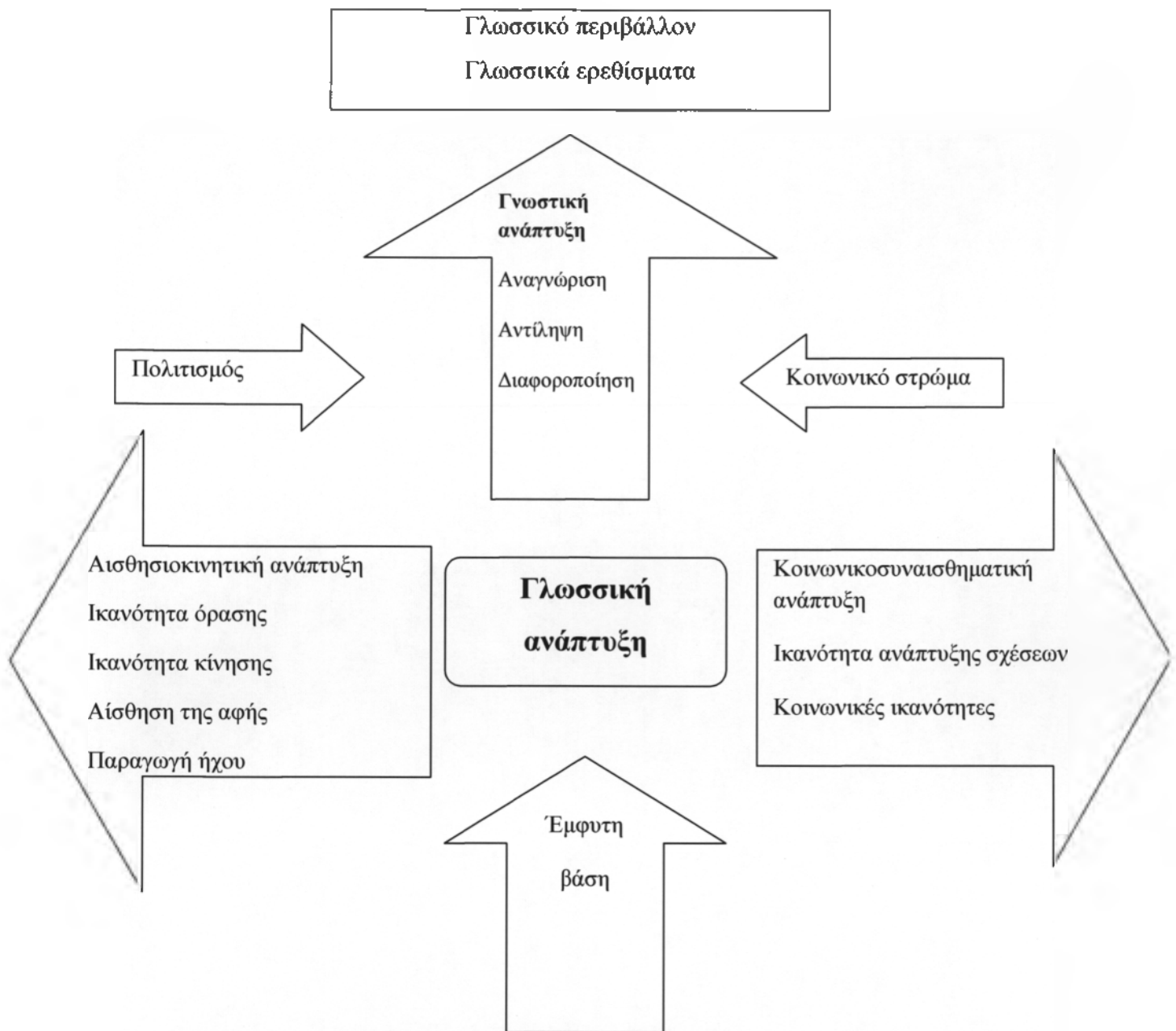
Η πορεία των διαδικασιών κατάκτησης της γλώσσας όσο και των συνακόλουθων διαδικασιών της μάθησης καθορίζεται από το επίπεδο των ικανοτήτων ή και δεξιοτήτων ενός παιδιού κατά την αισθησιο-κινητική του ανάπτυξη (η ικανότητα όρασης και ακοής, η ικανότητα κίνησης, η αίσθηση της αφής, η παραγωγή ήχου), κατά 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

¹⁶ Lindfors, J. W. (1991). *Children's language and learning* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

¹⁷ Cole, M., & Cole, S. (1993). *The development of children*. New York: Scientific American Books.

¹⁸ McLaughlin, B. (1984) *Second Language acquisition in Childhood*. Volume I: preschool children. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

άλλους ή η ικανότητα να εμπιστεύεται άλλους ανθρώπους). Το ακόλουθο σχεδιάγραμμα 2.1 εξηγεί αναλυτικά τις διαδικασίες κατάκτησης της γλώσσας.



Σχεδιάγραμμα 2.1: Γλωσσική ανάπτυξη (Γιαννέλη Π. 2011)

Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να αρχίσει μόνο όταν α) η κατάκτηση των περισσότερων από τις παραπάνω θεμελιώδεις ικανότητες έχει ήδη ξεκινήσει και συνεχίζεται κανονικά, και β) αυτές οι διαδικασίες ανάπτυξης σχετίζονται μεταξύ τους («αισθησιοκινητική ενσωμάτωση»)¹⁹

¹⁹ Γιαννέλη, Π. (2011), Διδακτορική διατριβή: Σύγκριση γλωσσικού προφίλ ελληνόφωνου και αλλοδαπού νηπίου (5-6 ετών), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σελ. 55-60

3. Διαταραχές του λόγου

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

Είναι τεκμηριωμένο ότι η ανάπτυξη του λόγου εξαρτάται από την αλληλεπίδραση βιολογικών, συναισθηματικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, ενώ η μελέτη των διαταραχών του λόγου συνήθως επικεντρώνεται στις βιολογικές ή οργανικές παραμέτρους των διαταραχών αυτών. Όμως, μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της και τους συναισθηματικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που προκαλούν κάθε διαταραχή και τη συμπτωματολογία της.

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

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

3.2. Ορισμός των διαταραχών του λόγου

Η Αμερικανική Ένωση για τις Διαταραχές Λόγου και Ακοής (ASHA) δίνει τον εξής ορισμό για τη διαταραχή του λόγου: «Η γλωσσική διαταραχή συνίσταται στην παρεκκλίνουσα απόκτηση, κατανόηση ή έκφραση του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Η διαταραχή μπορεί να έχει να κάνει με ανεπάρκεια σε ένα, σε μερικά ή σε όλα τα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος όπως φωνολογία, μορφολογία, συντακτικό, σημασιολογία ή πραγματολογία. Τα άτομα με διαταραχή λόγου συχνά παρουσιάζουν δυσχέρειες στην επεξεργασία των προτάσεων ή στην κατηγοριοποίηση και αποθήκευση των πληροφοριών για την κατάλληλη ανάκλησή τους από τη μακροπρόθεσμη ή τη βραχυπρόθεσμη μνήμη»²⁰.

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 ψυχογλωσσική 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 διαταραχής²¹.

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 κοινά αποδεκτό ταξινομικό σύστημα που να αντιπροσωπεύει τις ανάγκες όλων των ειδικών και ταυτόχρονα να τους επιτρέπει να λειτουργήσουν από κοινού για την καλύτερη

²⁰ Stuttering, in « American Speech-Language-hearing Association»

²¹ 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

αντιμετώπιση του ασθενούς και της οικογένειάς του. Η αναζήτηση ενός τέτοιου συστήματος δεν έχει καταλήξει ακόμα σε ένα κοινά 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 περίπτωση και να καταλαβαίνει τις επικοινωνιακές προθέσεις των συνομιλητών του.
4. Διαταραχές που αφορούν στη μορφή, στο περιεχόμενο και στη χρήση του λόγου. Τα παιδιά στην περίπτωση αυτή έχουν προβλήματα στην επεξεργασία των πληροφοριών.
5. Τέλος, υπάρχουν παιδιά που παρουσιάζουν γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες οι οποίες είναι ακριβώς όπως αυτές παιδιών μικρότερης ηλικίας, τυπικών παιδιών. Η καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου είναι η κύρια δυσκολία αυτών των παιδιών και δεν πρόκειται για διαταραχή.

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

3.3.3. Πολυαξονικά συστήματα ταξινόμησης

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

1. Τους οργανικούς παράγοντες, που περιλαμβάνουν ιατρικές πληροφορίες για την ακοή, την όραση του ασθενούς, την κινητικότητά του, οικογενειακούς ή κληρονομικούς παράγοντες και αναπτυξιακές πληροφορίες.
2. Τους γνωσιακούς παράγοντες σε σχέση με το νοητικό επίπεδο του ατόμου, τον λόγο του, το παιχνίδι, την προσοχή και τη συγκέντρωσή του.
3. Τους κοινωνικούς-συναισθηματικούς παράγοντες που αφορούν στην αντίληψη και στα συναισθήματα του ατόμου για το πρόβλημά του, τις σχέσεις του με τους άλλους, τη συναισθηματική του κατάσταση, την προσωπικότητα και τις κοινωνικές του δεξιότητες.
4. Τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, που αναφέρονται στις οικογενειακές συνθήκες, στο σχολείο ή στη δουλειά του ατόμου, στην πίεση που δέχεται και στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του, καθώς και στις αντιδράσεις των άλλων προς το πρόβλημά του.

Ο καθένας από αυτούς τους τομείς συνεισφέρει σημαντικά στη διάγνωση, αξιολόγηση, θεραπευτική αντιμετώπιση, θεωρητική προσέγγιση και στη διατύπωση μιας πρόγνωσης για τον κάθε ασθενή.

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 αλβανική είναι πολύ πιθανόν να οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στους ανωτέρω παράγοντες και ιδιαίτερα στους περιβαλλοντικούς²².

²² Βλασσοπούλου, Μ. (2008), «Διαταραχές του λόγου και της επικοινωνίας στην παιδική ηλικία»,

4. Διαταραχές ομιλίας (παραγωγή του λόγου)

4.1. Υπερτεμαχιακές διαταραχές της ομιλίας

Η ομιλία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο και το τελικό της αποτέλεσμα εξαρτάται από α) ψυχο-γλωσσικούς παράγοντες, όπως είναι η κωδικοποίηση, η ερμηνεία και η αποκωδικοποίηση των φωνημάτων της στον ρέοντα λόγο, και β) κινητικούς παράγοντες που σχετίζονται με τον προγραμματισμό και την επιτέλεση των κινητικών σχημάτων της ομιλίας. Η κινητική επιτέλεση της ομιλίας πραγματοποιείται με τη συγχρονισμένη λειτουργία των τριών συστημάτων της: του αναπνευστικού, του φωνητικού και του αρθρωτικού (άνω αρθρωτικό σύστημα).

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

4.1.1. Διαταραχές φώνησης

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

4.1.2. Διαταραχές αντήχησης

Οι διαταραχές αντήχησης αναφέρονται σε αλλοιώσεις που μπορεί να προκληθούν στον συντονισμό των ήχων της ομιλίας στην στοματο-ρινο-φαρυγγική κοιλότητα. Οι αλλοιώσεις στην αντήχηση μπορεί να προκληθούν από αλλοιώσεις στην περιοχή του λάρυγγα ή από αλλαγές στη ροή του αέρα, οι οποίες καθορίζονται από τις θέσεις των αρθρωτών της στοματικής κοιλότητας. Υπάρχουν τρία είδη διαταραχών αντήχησης: α) η ρινολαλία, δηλαδή η υπερβολική χρήση της ρινικής κοιλότητας για την παραγωγή στοματικών και έρρινων φθόγγων της γλώσσας, β) η υπο-ρινολαλία, δηλαδή η υπερβάλλουσα χρήση της στοματικής κοιλότητας για την παραγωγή στοματικών και έρρινων φθόγγων της γλώσσας, γ) η μικτή ρινολαλία, που αφορά στη μικτή χρήση των δύο κοιλοτήτων (στοματικής και ρινικής) για την παραγωγή των φθόγγων της γλώσσας.²³²⁴

4.1.3. Διαταραχές ροής της ομιλίας

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

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, ο τραυλισμός είναι μια διαταραχή στον ρυθμό της ομιλίας κατά την οποία το άτομο γνωρίζει ακριβώς τι θέλει να πει, αλλά εκείνη τη στιγμή δεν είναι σε θέση να το πει εξαιτίας μιας ακούσιας επαναληπτικής επιμήκυνσης ή παύσεων ενός φθόγγου. Σύμφωνα με τον ίδιο ορισμό, ο αναπτυξιακός τραυλισμός χαρακτηρίζεται από πρωτογενή συμπτώματα όπως οι επαναλήψεις φωνημάτων, λέξεων και φράσεων, επιμηκύνσεις φωνημάτων,

²³ Εξαρχάκος, Γ. (2001). Φυσιοπαθολογία της φωνής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

²⁴ Wilson, K. (1987). Voice problems of children (3rd ed.). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

απότομες εμπλοκές του αέρα και παύσεις φώνησης. Τα δευτερογενή συμπτώματα είναι διάφορες κινήσεις των μελών του σώματος, άκρων ή κεφαλής²⁵

4.2 Διαταραχές φωνολογίας και άρθρωσης

4.2.1. Τεμαχιακές αποκλίσεις της ομιλίας

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

Σύμφωνα με τους Templin και Darley, οι τεμαχιακές αποκλίσεις που αφορούν αποκλειστικά στην άρθρωση φθόγγων ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες (1969)²⁶:

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

Συχνά οι αντικαταστάσεις γίνονται μεταξύ συμφώνων που έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά (π.χ. το /p/ και το /f/ έχουν παρόμοιο τόπο άρθρωσης). Οι παραλείψεις συμφώνων γίνονται συνήθως σε απλές συλλαβές ΣΦ (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.

²⁵ World Health Organization

²⁶ Templin, M. & Darley, F. L. (1969). The Templin-Darley Tests of Articulation (2nd ed.). Iowa City: University of Iowa.

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

Οι αποκλίσεις των υπερτεμαχιακών στοιχείων της ομιλίας όπως η φωνή, η ηχηρότητα, η προσωδία και η ευχέρεια λόγου είναι δυνατόν να επιτείνουν την αλλοιωμένη προφορά των φωνημάτων και τη μείωση της καταληπτότητας του λόγου. Αποκλίσεις στην προσωδία, στη δομή των παύσεων και στον επιτονισμό είναι συχνά παρούσες σε παιδιά με φωνολογικές διαταραχές. Επιπλέον, είναι συχνό φαινόμενο να επηρεάζονται οι κατηγορίες των συμφώνων που διαφοροποιούνται από άλλα ως προς την ύπαρξη ή μη της φώνησης²⁷.

²⁷ Οκαλίδου, Α. (2008), «Ομιλία ανάπτυξη και διαταραχές τεμαχιακής δομής» στο Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές, Αθήνα, Τόπος

5. Διγλωσσία

5.1. Ορισμοί διγλωσσίας

Ως διγλωσσία ορίζεται το φυσιολογικό φαινόμενο που εμφανίζεται όταν δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή. Παράγοντες που οδηγούν κατά κανόνα στην εμφάνιση της διγλωσσίας είναι κυρίως πολιτικοί, κοινωνικοί, μορφωτικοί, ακόμη και θρησκευτικοί. Ως πολυπαραγοντικό και πολυδιάστατο σύστημα, η διγλωσσία προσελκύει το ενδιαφέρον διάφορων επιστημονικών κλάδων, όπως η Γλωσσολογία, η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η Κοινωνιογλωσσολογία και η Παιδαγωγική.

Στις αρχές του εικοστού αιώνα επικρατούσε η άποψη ότι η διγλωσσία επιδρά αρνητικά στον άνθρωπο. Συγκεκριμένα, ο Dahlem υποστήριζε το 1935 ότι διγλωσσία είναι «η γλωσσική κατάκτηση κατά την οποία δύο γλώσσες είναι ισότιμα εκφραστικά μέσα, ανόργανα, και η οποία έρχεται σε αντίθεση με την ανθρώπινη φύση, διαταράσσοντας ολικά την ανθρώπινη ψυχή». Την σήμερα ημέραν όμως η διγλωσσία αποτελεί πραγματικότητα για τα δίγλωσσα άτομα και όχι πρόβλημα. Τα δίγλωσσα άτομα δεν λειτουργούν ως μονόγλωσσα σε δύο γλώσσες, αλλά χαράζουν τον δικό τους γλωσσικό χώρο, ο οποίος δεν απαρτίζεται από ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα, αλλά συνιστά ένα συνεχές, που συγκροτείται από ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, και το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό (Brutt-Griffler & Varghese, 2004, σ. 94).

Ο Weinreich (1953, 1979), δίνοντας έμφαση στη λειτουργική χρήση των γλωσσών, ορίζει τη διγλωσσία ως την πρακτική εκείνη της εναλλάξ χρήσης δύο γλωσσών, και δίγλωσσο το άτομο που μετέχει σε αυτού του είδους τις επικοινωνιακές καταστάσεις. Ο Bloomfield (1933) περιγράφει τη διγλωσσία ως την κατοχή δύο γλωσσών σε τέτοιο βαθμό επάρκειας, που ο δίγλωσσος να μη διακρίνεται από τους γηγενείς ομιλητές (παρόλο που ομολογεί ότι ούτε ο ίδιος είναι σε θέση να καθορίσει τα κριτήρια επάρκειας). Επιπλέον, ο Van Overbeke (1972) θεωρεί τη διγλωσσία έναν προαιρετικό ή υποχρεωτικό τρόπο αποτελεσματικής αμφίδρομης «επικοινωνίας» μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφορετικών «κόσμων» και δύο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων.

Ο Haugen (1958) διευρύνει τη διγλωσσία, ορίζοντάς την ως την ικανότητα να παράγει κανείς σε άλλη γλώσσα σωστά νοηματικά εκφωνήματα, ενώ ο Macnamara

(1967) ως την επάρκεια σε μία από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες. Ο δε Oscaar (2006) αναφέρει ότι διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και κάθε φορά ν' αλλάζει αυτόματα χωρίς πρόβλημα τον γλωσσικό κώδικα.

Οι πρόσφατες μελέτες για τη διγλωσσία καταλήγουν ότι πρόκειται για ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο, ο ορισμός και η μελέτη του οποίου εξαρτώνται από πολυποίκιλους παράγοντες, διότι κάθε περίπτωση διγλωσσίας αποτελεί μοναδική περίπτωση.

Σύμφωνα με τον Mackey (1976), η διγλωσσία είναι φαινόμενο πολλαπλών διαστάσεων, καθεμία εκ των οποίων μπορεί να ποικίλλει σημαντικά, δεδομένο που αποτελεί το χαρακτηριστικό γνώρισμα της διγλωσσίας. Η ποικιλομορφία αυτή εξαρτάται από τον χώρο όπου εντοπίζονται οι δίγλωσσοι, από τη γενεσιουργό αιτία της διγλωσσίας, από την ιεράρχηση των γλωσσών (ως προς την υπεροχή της μιας έναντι της άλλης) και από την κοινωνική τους λειτουργικότητα (Fthenakis et al., 1985). Οι κυμάνσεις αυτών των διαστάσεων αναπόφευκτα επιδρούν στο άτομο, στη γλώσσα και στην κοινωνία.

Τρεις είναι οι κυριότερες διαστάσεις του φαινομένου της διγλωσσίας, και αφορούν:

- 1) Στη γεωγραφική κατανομή των δίγλωσσων στους κόλπους μιας χώρας, και στη συχνότητα επαφής με τους μονόγλωσσους ομιλητές, στοιχείο το οποίο εξαρτάται από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδό τους καθώς και από το είδος της επαγγελματικής τους απασχόλησης.
- 2) Στη σταθερότητα και στη δυναμική του φαινομένου μέσα στον χρόνο, στοιχείο που εξαρτάται κυρίως από πολιτικές, οικονομικές και δημογραφικές παραμέτρους, καθώς επίσης και από τη γειτνίαση με έναν πολυπληθή μονόγλωσσο πληθυσμό.
- 3) Στη γλωσσική συμπεριφορά των ομιλητών, γεγονός που σχετίζεται πρωτίστως με τον τρόπο χρήσης των γλωσσών και κατά δεύτερον με τη γλωσσική επάρκεια των ομιλητών, δεδομένου ότι η διγλωσσία δεν συνιστά απλό γλωσσικό φαινόμενο, αλλά χαρακτηριστικό της χρήσης της γλώσσας. Δεν αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο του γλωσσικού κώδικα, αλλά του γλωσσικού μηνύματος, και, τέλος, δεν ανήκει στον τομέα της γλώσσας, αλλά της ομιλίας.

5.2. Αποσαφήνιση των εννοιών «γλώσσα», «μητρική» ή «πρώτη γλώσσα», «δεύτερη» ή «ξένη γλώσσα»

Η γλώσσα είναι από τα πιο χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ανθρώπων, αν όχι το πιο χαρακτηριστικό. Συνοψίζοντας το νόημα των ορισμών, μπορούμε να ορίσουμε τη γλώσσα ως ένα σύστημα λεκτικών σημείων που εξυπηρετεί την επικοινωνία (προφορική) των ανθρώπων και υπακούει σε συγκεκριμένους κανόνες ως προς τη δομή (μορφολογία), ως προς το λεξιλόγιο (σημασιολογία) και ως προς τη χρήση. Όπως επισημαίνει ο Saussure, η γλώσσα αναφέρεται σε όλες τις γλωσσικές εκφράσεις και διακρίνεται στον λόγο, ο οποίος είναι αφηρημένο γλωσσικό σύστημα που κατέχουν όλα τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας, και στην ομιλία, που είναι τα δεδομένα της γλωσσικής συμπεριφοράς από συγκεκριμένους ομιλητές σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο.

Σε δίγλωσσες κοινωνίες γίνεται αναγκαστικά διαχωρισμός μεταξύ των δύο ή περισσότερων γλωσσών που συνυπάρχουν σε ένα άτομο, και έτσι γίνεται συζήτηση για τη μητρική ή πρώτη γλώσσα του ατόμου. Ως πρώτη γλώσσα ορίζεται η γλώσσα την οποία κατέκτησε ο άνθρωπος πρώτη και χρησιμοποιείται ως συνώνυμο της μητρικής γλώσσας (Oskaar 2003, σ. 13).

Η Skutnabb-Kangas (1984, 12-57) αναφέρει ότι η μητρική γλώσσα ορίζεται από τα εξής τέσσερα κριτήρια:

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

Τα παραπάνω αναλυτικά κριτήρια δηλώνουν τη δυσκολία προσδιορισμού της μητρικής γλώσσας σε δίγλωσσες κοινωνίες, καθώς σε όλα τα κριτήρια, εκτός από αυτό της καταγωγής, η μητρική γλώσσα ενός ατόμου μπορεί να αλλάξει κατά τη διάρκεια της ζωής του. Σύμφωνα με τη Σελλά-Μάξη, μητρική γλώσσα είναι «από την πλευρά της κοινής γνώμης, ως προς τον κοινωνικό αυτοματισμό του ομιλητή, η γλώσσα στην οποία κανείς σκέφτεται, ονειρεύεται, μετράει, γράφει ποίηση κ.ά. (2001, σ. 29).

Σύμφωνα με τον Baker (2001) η χρήση του όρου «μητρική γλώσσα» είναι συγκεκριμένη. Ανάλογα με την περίπτωση, μπορεί να είναι: α) η γλώσσα που μαθαίνουμε από τη μητέρα μας, β) η πρώτη γλώσσα που μαθαίνουμε, ανεξάρτητα από ποιον, γ) η ισχυρότερη γλώσσα σε κάθε στιγμή της ζωής μας, δ) η «μητρική γλώσσα» της περιοχής ή της χώρας όπου ζούμε (π.χ. η ιρλανδική στην Ιρλανδία), ε) η γλώσσα που χρησιμοποιούμε περισσότερο, στ) η γλώσσα για την οποία εκδηλώνει κάποιος την πιο θετική στάση και αφοσίωση.

Ο όρος «πρώτη γλώσσα» αναφέρεται άλλοτε στην πρώτη γλώσσα που μαθαίνουμε, άλλοτε στην περισσότερο χρησιμοποιούμενη γλώσσα και άλλοτε στην ισχυρότερη γλώσσα. Ο όρος «δεύτερη γλώσσα» είναι εξίσου διαφορούμενος και χρησιμοποιείται ποικιλοτρόπως για να αποδείξει μια πιο αδύναμη γλώσσα, τη χρονική σειρά εκμάθησης ή τη λιγότερο χρησιμοποιούμενη γλώσσα. Η δεύτερη γλώσσα έχει επικοινωνιακές λειτουργίες μέσα στην κοινότητα στην οποία μαθαίνεται, ενώ η ξένη γλώσσα δεν έχει καμία θεσμοθετημένη λειτουργία στην κοινότητα, αλλά την μαθαίνει κανείς για να επικοινωνήσει με άτομα εκτός κοινότητας (Littlewood, W. (1984, σ. 2, 54). Ένα σημαντικό κριτήριο διαφοροποίησης των δύο όρων είναι ότι η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται/κατακτάται με φυσικό τρόπο και μη κατευθυνόμενα, δηλαδή χωρίς διδασκαλία, ενώ η ξένη γλώσσα μαθαίνεται τεχνητά και κατευθυνόμενα μέσα από την οργανωμένη διδασκαλία (βλ. πίνακα 5.1.) (Oksaar 2003, σ. 14)²⁸.

²⁸ Γιαννέλη, Π. (2011), Διδακτορική διατριβή: Σύγκριση γλωσσικού προφίλ ελληνόφωνου και αλλοδαπού νηπίου (5-6 ετών)

Πίνακας 5.1: Κριτήρια με βάση τα οποία μια γλώσσα μπορεί να χαρακτηριστεί μητρική.

Κριτήριο	Μητρική γλώσσα	Ένα άτομο είναι δίγλωσσο αν:
1. Προέλευσης	Αυτή την οποία ο ομιλητής έχει μάθει πρώτη	A) έχει μάθει δύο γλώσσες στο οικογενειακό του περιβάλλον από φυσικούς ομιλητές B) χρησιμοποιεί παράλληλα από την αρχή δύο γλώσσες ως μέσο επικοινωνίας
2. Ικανότητας	Αυτή την οποία ο ομιλητής κατέχει καλύτερα	A) έχει απόλυτη γνώση και των δύο γλωσσών B) έχει γνώση των δύο γλωσσών παρόμοια με αυτήν ενός φυσικού ομιλητή Γ) παράγει ορθά εκφωνήματα στην άλλη γλώσσα Δ) έχει τουλάχιστον κάποια γνώση της γραμματικο-συντακτικής δομής της άλλης γλώσσας E) έχει έρθει σε επαφή με μια άλλη γλώσσα
3. Λειτουργίας	Αυτή την οποία ο ομιλητής χρησιμοποιεί περισσότερο	Χρησιμοποιεί ή μπορεί να χρησιμοποιήσει δύο γλώσσες στις περισσότερες περιστάσεις
4. Στάσεων	A) Αυτή με την οποία ο ομιλητής ταυτίζεται (εσωτερική ταύτιση) B) Αυτή με την οποία οι άλλοι τον θεωρούν φυσικό ομιλητή (εξωτερική ταύτιση)	A) αποκτά ταυτότητα ως άτομο με δύο γλώσσες και δύο κουλτούρες B) αναγνωρίζεται από τους άλλους ως δίγλωσσος

Γιαννέλη, Π. (2011)

5.3. Η τυπολογία της διγλωσσίας

Κάθε παιδί μαθαίνει στα πρώτα χρόνια της ζωής του τη μητρική ή πρώτη του γλώσσα, η οποία είναι η βασική γλώσσα για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και, όπως ο Klein (1984) αναφέρει, επηρεάζει τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική του ανάπτυξη, παίζοντας σίγουρα πρωτεύοντα ρόλο σε όλες τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησής του.

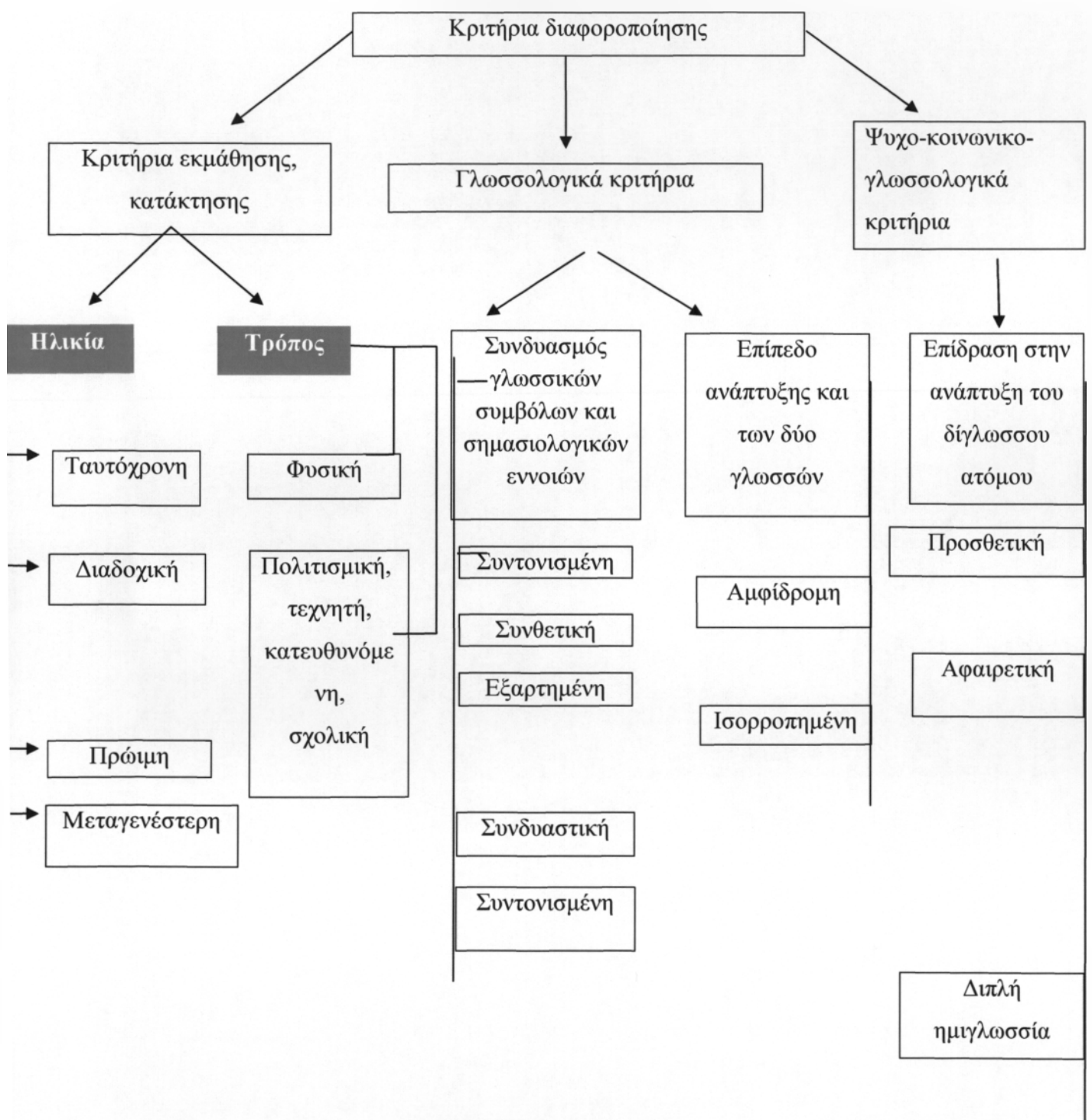
Πολλές είναι όμως οι περιπτώσεις που ένα άτομο μαθαίνει όχι μόνο μία γλώσσα, αλλά δύο, τρεις ή περισσότερες. Μερικές φορές μαθαίνονται οι δύο γλώσσες ταυτόχρονα, ενώ άλλες φορές μαθαίνεται πρώτα η μία και μετά η άλλη. Υπάρχουν περιπτώσεις που οι δύο γλώσσες μαθαίνονται στη βρεφική ηλικία ή στην πρώτη παιδική ηλικία, και περιπτώσεις που η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στην εφηβική ηλικία. Πολλές και ποικίλες είναι, λοιπόν, οι δυνατότητες κατάκτησης ή εκμάθησης μιας δεύτερης ή τρίτης γλώσσας. Πολλές και ποικίλες είναι και οι διαφορές της διγλωσσίας. Γι' αυτόν τον λόγο το φαινόμενο της διγλωσσίας χαρακτηρίζεται πολυδιάστατο και πολύμορφο.

Συστηματοποίηση των μορφών της διγλωσσίας

Η συστηματοποίηση των ποικίλων και διαφορετικών μορφών της διγλωσσίας γίνεται με τη βοήθεια τριών ειδών κριτηρίων, τα οποία είναι (βλ. σχεδιάγραμμα 5.1):

1. Κριτήρια μάθησης/κατάκτησης, δηλαδή οι συνθήκες κάτω από τις οποίες κατακτήθηκε η διγλωσσία, π.χ. η ηλικία κατά την οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα ή η μέθοδος εκμάθησης/κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.
2. Γλωσσολογικά κριτήρια, όπως α) ο τρόπος σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και των σημασιολογικών εννοιών, και β) ο βαθμός κατοχής του κάθε γλωσσικού συστήματος.
3. Κριτήρια επίδρασης στην ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου, δηλαδή ποιες επιδράσεις έχει η διγλωσσία κυρίως στη γλωσσική αλλά και στη γνωστική, στη συναισθηματική και στην κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου.

ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ



Σχεδιάγραμμα 5.1: Τυπολογία της διγλωσσίας (Τριάρχη-Herrmann, B., 2000)

5.3.1. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Ατομική διγλωσσία

Η ταυτόχρονη παιδική διγλωσσία αναφέρεται στην ταυτόχρονη πρόσκτηση από το παιδί δύο γλωσσών σε πρώιμο στάδιο της ζωής του. Σύμφωνα με τον ερευνητή Barry McLaughlin (1984), όταν ένα παιδί μαθαίνει δύο γλώσσες ταυτόχρονα (πριν από τα τρία του χρόνια), η αναπτυξιακή του πορεία φαίνεται να είναι όμοια με τον τρόπο που μαθαίνει ένας μονόγλωσσος μαθητής. Η κατάκτηση των δύο γλωσσών πριν από την ηλικία των τριών ετών γίνεται κατά πάσα πιθανότητα με τρόπο φυσικό, αβίαστο και χωρίς συστηματική διδασκαλία. Μετά την ηλικία των τριών ετών αυξάνεται η πιθανότητα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής διδασκαλίας.

Η ταυτόχρονη διγλωσσία, που είναι ακόμη γνωστή και ως γνήσια διγλωσσία αναπτύσσεται όταν το παιδί έρχεται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα αμέσως μετά τη γέννησή του. Αυτό μπορεί να συμβεί είτε γιατί μέσα στην οικογένεια λειτουργούν και τα δύο γλωσσικά συστήματα, είτε γιατί και τα δύο γλωσσικά συστήματα υπάρχουν τόσο στην οικογένεια όσο και στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Έτσι, παιδιά μικτών γάμων ή παιδιά μειονοτήτων είναι, τις περισσότερες φορές, ταυτόχρονα δίγλωσσα. Χαρακτηριστικό της ταυτόχρονης διγλωσσίας είναι ότι συνήθως δεν υπάρχει διαχωρισμός της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας. Το δίγλωσσο άτομο έχει δύο μητρικές γλώσσες, κάτι που δεν σημαίνει όμως ότι κατέχει πάντα τις δύο γλώσσες το ίδιο καλά.

Υπάρχουν τέσσερις βασικές διαστάσεις στις οποίες ποικίλλει η ταυτόχρονη πρόσκτηση της διγλωσσίας κατά την παιδική ηλικία, και είναι οι εξής:

1) Ποια γλώσσα (ή γλώσσες) μπορεί να μιλήσει καθένας από τους γονείς.

Υπάρχουν τρεις διαφορετικές πιθανότητες ως προς αυτό. Η πρώτη πιθανότητα είναι και οι δύο γονείς να είναι δίγλωσσοι, με άλλα λόγια να είναι ικανοί να μιλήσουν και τις δύο γλώσσες της κοινότητας. Η δεύτερη περίπτωση είναι όταν οι γονείς είναι μονόγλωσσοι και το παιδί μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα από τους συγγενείς, τους γείτονες ή την τοπική κοινότητα. Η τρίτη περίπτωση είναι όταν σε κάποιες οικογένειες ο ένας γονέας είναι δίγλωσσος και ο άλλος μονόγλωσσος.

- 2) Σε ποια γλώσσα (ή γλώσσες) μιλά στην πράξη καθένας από τους γονείς στο παιδί.
Ένας δίγλωσσος γονιός μπορεί να επιλέξει να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες μιλώντας στο παιδί. Διαφορετική περίπτωση έχουμε όταν ένας γονιός μιλά μια γλώσσα και ο άλλος άλλη γλώσσα. Για παράδειγμα, μπορεί η μητέρα να του παιδιού μιλάει ελληνικά και ο πατέρας του αλβανικά. Μια τρίτη περίπτωση είναι όταν και οι δύο γονείς μιλούν στα παιδιά τους τη μειονοτική γλώσσα, αφήνοντας το παιδί να μάθει τη γλώσσα της πλειονότητας εκτός σπιτιού.
- 3) Σε ποια γλώσσα (ή γλώσσες) μιλούν στο παιδί τα άλλα μέλη της οικογένειας.
Υπάρχουν οικογένειες όπου και οι δύο γονείς χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα όταν μιλούν στα παιδιά τους, ενώ τα παιδιά μιλούν μεταξύ τους την «άλλη» γλώσσα. Παραδείγματος χάριν, στην «τελευταία γενιά» μεταναστών, οι γονείς μιλούν τη γλώσσα της χώρας προέλευσης και τα παιδιά μιλούν μεταξύ τους τη γλώσσα του δρόμου, του σχολείου και της τηλεόρασης. Μια εναλλακτική περίπτωση είναι όταν οι παππούδες και οι συγγενείς μιλούν στο παιδί μια διαφορετική γλώσσα από εκείνη που μιλά στο σπίτι.
- 4) Σε ποια γλώσσα (ή γλώσσες) εκτίθεται το παιδί μέσα στην κοινότητα. Η γλωσσική εμπειρία του παιδιού αρχίζει και πριν από την ηλικία των τριών ετών, όταν η επαφή του με τους γείτονες, την τοπική κοινότητα και τον βρεφονηπιακό σταθμό ίσως παίξουν σημαντικό ρόλο στη διγλωσσία του. Μερικές φορές το παιδί μπορεί να έρχεται σε επαφή στον έξω κόσμο και με τις δύο γλώσσες του σπιτιού. Όμως, μεγάλη πιθανότητα υπάρχει όταν ένα παιδί μεγαλώνει με μια γλώσσα να αποκτήσει αβίαστα μια δεύτερη γλώσσα έξω από το σπίτι.

Μια μελέτη ταυτόχρονης διγλωσσίας πραγματοποίησε ο Saunders (1988), ο οποίος μεγάλωσε τους γιους του στην Αυστραλία μιλώντας τους από τη γέννησή τους στα γερμανικά, μολονότι τα γερμανικά δεν ήταν η μητρική του γλώσσα, η μητέρα τους τους μιλούσε αγγλικά, οι γονείς μεταξύ τους μιλούσαν αγγλικά, ενώ τα παιδιά μιλούσαν μεταξύ τους αγγλικά.

Από τη συγκεκριμένη μελέτη ο Saunders παρατήρησε ότι τα παιδιά του πέρασαν από μια εξελικτική σειρά τριών σταδίων. Το πρώτο στάδιο διαρκεί περίπου μέχρι να γίνει το παιδί δύο ετών, οπότε το παιδί δεν διαφοροποιεί τις δύο γλώσσες. Κατά το δεύτερο στάδιο μπορεί το παιδί να εξακολουθεί να αναμειγνύει τις δύο γλώσσες, παρ' όλα αυτά αρχίζει να τις διαφοροποιεί μεταξύ τους. Για παράδειγμα, το παιδί διαχωρίζει το λεξιλόγιο και ξέρει ποια γλώσσα να μιλήσει σε ποιο άτομο και

ποιες περιστάσεις. Σε αυτό το στάδιο το παιδί για το ίδιο πράγμα χρησιμοποιούσε και την αγγλική και τη γερμανική λέξη. Στο τρίτο στάδιο το παιδί διαφοροποιεί τις δύο γλώσσες στον μέγιστο βαθμό και τις αναμειγνύει σπάνια. Η ηλικία κατά την οποία το παιδί θα διαχωρίσει τις δύο γλώσσες επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως η έκθεση σε δύο γλώσσες σε διαφορετικά περιβάλλοντα, η στάση των γονιών απέναντι στις γλώσσες, οι γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού, η προσωπικότητα και οι συνομήλικοί του.

Σύμφωνα με τη Swain (1972), η ταυτόχρονη κατάκτηση δύο γλωσσών δεν διαφέρει ως προς την εξελικτική σειρά ή πορεία από την πρόσκτηση μιας οποιασδήποτε γλώσσας. Φαίνεται πως τα παιδιά μαθαίνουν τις δύο γλώσσες σαν να πρόκειται για μία. Επομένως, κάποιος μπορεί να συμπεράνει ότι η ατομική διγλωσσία συνιστά την πρώτη γλώσσα του παιδιού. Ως προς αυτό, υπάρχει η σκέψη ότι και οι δύο γλώσσες του δίγλωσσου παιδιού μπορεί να στηρίζονται σε ένα και μοναδικό υποκείμενο γλωσσικό σύστημα. Οι δύο γλώσσες μπορεί να συγχωνευθούν και να ενοποιηθούν μέσα στο γλωσσικό γνωστικό σύστημα του δίγλωσσου ατόμου.

Σύμφωνα με το αναπτυξιακό μοντέλο των Volterra και Taeschner (1978), στην ταυτόχρονα δίγλωσση ανάπτυξη διακρίνονται τρεις αναπτυξιακές βαθμίδες:

1^η βαθμίδα (έως 2 ετών): Υπάρχει μόνο ένα σημασιολογικό γλωσσικό σύστημα με λέξεις και από τις δύο γλώσσες.

2^η βαθμίδα (2-3 ετών): Έχουν ήδη αναπτυχθεί δύο ξεχωριστά σημασιολογικά συστήματα, αλλά υπάρχει ακόμα μόνο ένα γραμματικό σύστημα.

3^η βαθμίδα (μετά το 3^ο έτος): Υπάρχουν δύο ξεχωριστά σημασιολογικά και γραμματικά συστήματα και για τις δύο γλώσσες.

Η διαδοχική απόκτηση της διγλωσσίας

Η διαδοχική απόκτηση της διγλωσσίας αναφέρεται στην περίπτωση όπου το παιδί κατακτά την πρώτη γλώσσα και αργότερα αποκτά επάρκεια και στη δεύτερη γλώσσα. Ο McLaughlin (1984) προτείνει να χρησιμοποιήσουμε την ηλικία των τριών ετών ως συμβατική διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην ταυτόχρονη και τη διαδοχική πρόσκτηση της διγλωσσίας. Διαδοχική διγλωσσία έχουν τα παιδιά που για διάφορους λόγους, συνήθως λόγω της εργασίας των γονέων τους, μετά το τρίτο έτος της ηλικίας τους αλλάζουν τόπο διαμονής και ζουν σε χώρα της οποίας η γλώσσα είναι διαφορετική από τη μητρική τους. Η απόκτηση αυτού του είδους μπορεί να συντελεστεί με επίσημα μέσα όπως το σχολείο, και με ανεπίσημα μέσα όπως ο βρεφονηπιακός σταθμός, οι συγγενείς ή η κοινότητα.

Στην ηλικία των τριών ετών τα βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας του παιδιού έχουν εδραιωθεί και το παιδί γνωρίζει τη δομή μιας γλώσσας, όμως σε αυτό το κρίσιμο σημείο θα κληθεί να μάθει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τη γραμματική, το λεξιλόγιο και τη σύνταξη της νέας γλώσσας. Σύμφωνα με τους ερευνητές Tabor και Snow (2002), η διαδοχική κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας ακολουθεί τα τέσσερα παρακάτω αναπτυξιακά στάδια: 1) χρήση μητρικής γλώσσας, 2) μη λεκτική περίοδος, 3) τηλεγραφικός λόγος, 4) παραγωγικός λόγος.

Επομένως, στη διαδοχική κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας κατατάσσονται όλες εκείνες οι περιπτώσεις όπου το άτομο αρχίζει να μαθαίνει μια γλώσσα αφού έχει ήδη κατακτήσει εν μέρει ή εξ ολοκλήρου τη μητρική του γλώσσα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση υπάρχουν δύο γλώσσες: η μητρική/πρώτη γλώσσα και η δεύτερη γλώσσα.

Με βάση την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η διγλωσσία διακρίνεται σε πρώιμη και μεταγενέστερη. Πρώιμη διγλωσσία έχουμε όταν η δεύτερη γλώσσα (L2) μαθαίνεται στην προεφηβική ηλικία, ενώ μεταγενέστερη διγλωσσία όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή μετά από αυτήν.

Η διγλωσσία, με κριτήριο τον τρόπο κατάκτησης της, διακρίνεται από τη μια σε φυσική, και από την άλλη σε πολιτισμική, τεχνητή, κατευθυνόμενη, ή ακόμη και σχολική. Ο όρος «φυσική διγλωσσία» ή «αποκτημένη διγλωσσία» (Anders, 1990, σ. 30) αναφέρεται στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με μητρικούς ομιλητές, χωρίς να υπάρχει παράλληλα φροντιστηριακό

μάθημα στη δεύτερη γλώσσα. Ο όρος «κατευθυνόμενη διγλωσσία» ή «σχολική/τεχνητή διγλωσσία» αναφέρεται στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής μάθησης, π.χ. ενός σχολικού μαθήματος.

5.3.2. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με το γλωσσολογικό μοντέλο

Η διάκριση που έχει γίνει από τον Uriel Weinreich (1964) με βασικό κριτήριο τον σύνδεσμο που υπάρχει ανάμεσα στα γλωσσικά σύμβολα και στις αντίστοιχες σημασιολογικές έννοιες, δηλαδή στη σχέση που υπάρχει μεταξύ του εσωτερικού και του ενεργητικού λεξιλογίου, περιλαμβάνει τους εξής προτεινόμενους τύπους: συντονισμένη, σύνθετη, και εξαρτημένη διγλωσσία

Στη συντονισμένη διγλωσσία τα γλωσσικά σύμβολα και η αντίστοιχη εννοιολογική σημασία τους απομνημονεύονται ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες. Σε αυτή την περίπτωση 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.

Στη σύνθετη διγλωσσία τα γλωσσικά σύμβολα, δηλαδή οι λέξεις και στις δύο γλώσσες, συγκρατούνται ξεχωριστά, όχι όμως η σημασία τους, δηλαδή υπάρχει κοινή σημασιολογική έννοια, που συνδέεται με δύο διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το δίγλωσσο άτομο έχει αναπτύξει ένα εσωτερικό, σημασιολογικό, γλωσσικό σύστημα, το οποίο έχει συνδέσει με συγκεκριμένα, διαφορετικά για την κάθε γλώσσα γλωσσικά σύμβολα. Αυτός ο τύπος διγλωσσίας δημιουργείται όταν στο άμεσο περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι δύο γλώσσες από το ίδιο το άτομο στην ίδια κατάσταση.

Η εξαρτημένη διγλωσσία είναι συνήθως το αποτέλεσμα της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας με τη βοήθεια μιας ήδη κατακτημένης γλώσσας. Σε αυτή τη μορφή διγλωσσίας συνήθως υποτάσσονται οι δομές της L2 (δεύτερης γλώσσας) στις δομές της L1 (πρώτης γλώσσας). Σύμφωνα με τον Baetens Beardsmore (1982), στην εξαρτημένη διγλωσσία παρουσιάζονται συχνά στη δεύτερη γλώσσα δομικά στοιχεία της πρώτης γλώσσας που οφείλονται σε παρεμβολές που επιφέρουν οι διάφορες γλωσσικές δομές της L1 στις αντίστοιχες δομές της L2.

Μια παρόμοια διαφοροποίηση γίνεται και από τους Erwin και Osgood (1954), οι οποίοι, στηριζόμενοι σε βασικές θέσεις της μάθησης, κατατάσσουν τη διγλωσσία σε συνδυαστική ή συνθετική, καθώς και σε συντονισμένη. Η συνδυαστική περιέχει ουσιαστικά τη δεύτερη και την τρίτη κατηγορία της προηγούμενης διαφοροποίησης και η συντονιστική αντιστοιχεί στην πρώτη μορφή διγλωσσίας.

Δύο άλλες μορφές διγλωσσίας, που αναφέρονται στον βαθμό κατοχής της κάθε γλώσσας, είναι η αμφίδρομη διγλωσσία και η ισορροπημένη διγλωσσία. Αμφίδρομη διγλωσσία παρουσιάζει εκείνο 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 (Δημητρίου 1997, σ. 298). Ενώ ισορροπημένη διγλωσσία υπάρχει όταν ο ομιλητής μπορεί να κατέχει και τις δύο γλώσσες σε τέτοιον βαθμό, ώστε η γλωσσική αυτή ικανότητα του να φτάνει στο επίπεδο ενός μονόγλωσσου ομιλητή.

5.3.3. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια

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

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

Αφαιρετική διγλωσσία, σύμφωνα με τον Lambert, συναντούμε σε εκείνα τα δίγλωσσα άτομα στα οποία επιβάλλεται μέσω της κοινωνικής και πολιτικής πίεσης του περιβάλλοντος η συνεχής χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας. Αυτή η μορφή διγλωσσίας παρουσιάζεται συνήθως σε παιδιά μειονοτήτων, των οποίων τόσο η

γλώσσα όσο και ο πολιτισμός δεν αξιολογούνται θετικά από το μεγαλύτερο μέρος του περιβάλλοντός τους.

5.3.4. Άλλες μορφές διγλωσσίας

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται και η διάκριση της διγλωσσίας σε ατομική και κοινωνική. Ο όρος «ατομική διγλωσσία» περιγράφει τη διγλωσσία μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων που ζουν σε μονόγλωσσο περιβάλλον. Μια τέτοια περίπτωση μπορεί να είναι αυτή ενός ξένου εργάτη ή της οικογένειάς του, ή ακόμη και η περίπτωση ενός δίγλωσσου ζευγαριού. Η ατομική διγλωσσία συμπεριλαμβάνει τις περιπτώσεις διγλωσσίας όχι μόνο ενός ατόμου, αλλά και περιπτώσεις διγλωσσίας μιας οικογένειας ή μιας ομάδας μειονότητας σε μια χώρα υποδοχής, όπως αυτή των Αλβανών στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τη Σέλλα-Μάζη (1997), «η ατομική διγλωσσία βιώνεται ως εμπειρία η οποία εμπλουτίζεται και διευκολύνει την καλύτερη φύση των γλωσσών, προσφέροντας την ευκαιρία για βαθύτερη γνώση πολιτισμών».

Ο όρος «κοινωνική ή συλλογική διγλωσσία» αναφέρεται στην κοινωνική υπόσταση μιας κοινωνίας στην οποία επικρατεί η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών. Ο Ferguson (1959) περιέγραψε για πρώτη φορά την κοινωνική διγλωσσία ως συνύπαρξη δύο ποικιλιών της ίδιας γλώσσας (διαλέκτων). Ενώ ο Fishman (1972, 1980) επέκτεινε την ιδέα της κοινωνικής διγλωσσίας στη συνύπαρξη δύο γλωσσών μέσα σε μια γεωγραφική περιοχή. Ο Μήτσης (1988) ισχυρίζεται ότι πρόκειται για ένα «εγγενές χαρακτηριστικό της κοινωνίας αυτής». Στη συλλογική διγλωσσία διαπιστώνεται ένας λειτουργικός διαχωρισμός μεταξύ των δύο γλωσσών ή των δύο μορφών της ίδιας γλώσσας, δηλαδή η κάθε γλώσσα χρησιμοποιείται για διαφορετικούς στόχους (Ferguson 1964). Παραδείγματα συλλογικής διγλωσσίας βρίσκουμε στην Ελβετία (ελβετογερμανικά - γερμανικά) και στη Δυτική Θράκη (ελληνικά - τουρκικά)²⁹.

²⁹ Τριάρχη-Heppmann, Β. (2000), Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Ψυχολinguιστική προσέγγιση, Αθήνα, Gutenberg

5.4. Διγλωσσία και εγκέφαλος

Ένα συχνό ερώτημα είναι αν ο εγκέφαλος των δίγλωσσων λειτουργεί διαφορετικά από τον εγκέφαλο των μονόγλωσσων. Το ζήτημα είναι αν ο εγκέφαλος των δίγλωσσων οργανώνει και επεξεργάζεται τη γλώσσα διαφορετικά απ' ό,τι ο εγκέφαλος των μονόγλωσσων. Κυρίαρχο θέμα στη μελέτη της διγλωσσίας και του εγκεφάλου είναι η πλευροποίηση (λειτουργική ασυμμετρία των δύο ημισφαιρίων). Στην πλειονότητα των δεξιόχειρων ενηλίκων, το αριστερό ημισφαίριο κυριαρχεί στην επεξεργασία της γλώσσας. Εύλογο επομένως είναι το ερώτημα εάν συμβαίνει το ίδιο και στους δίγλωσσους. Σύμφωνα με τους Vaid και Hall (1991), από τις υπάρχουσες έρευνες προκύπτουν οι ακόλουθες υποθέσεις:

- 1) Οι αμφιδύναμα δίγλωσσοι χρησιμοποιούν το δεξιό ημισφαίριο περισσότερο απ' ό,τι οι μονόγλωσσοι για να επεξεργαστούν την πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα τους.
- 2) Κατά την πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας, η γλωσσική επεξεργασία γίνεται στο δεξιό ημισφαίριο σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι κατά την πρόσκτηση της πρώτης γλώσσας.
- 3) Καθώς αυξάνεται η επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα, η δραστηριότητα του δεξιού ημισφαιρίου μειώνεται και αυξάνεται η δραστηριότητα του αριστερού. Εδώ υπάρχει η προϋπόθεση ότι το δεξιό ημισφαίριο ασχολείται με τις άμεσες, πραγματολογικές και συναισθηματικές πλευρές της γλώσσας, ενώ το αριστερό με τις πιο αναλυτικές πλευρές της γλώσσας.
- 4) Όσοι κατακτούν τη δεύτερη γλώσσα με φυσικό τρόπο χρησιμοποιούν περισσότερο το δεξιό τους ημισφαίριο για τη γλωσσική επεξεργασία απ' ό,τι όσοι μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα με συστηματικό τρόπο (π.χ. στη σχολική τάξη).
- 5) Οι όψιμοι δίγλωσσοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν το δεξιό τους ημισφαίριο απ' ό,τι οι πρώιμοι δίγλωσσοι.

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

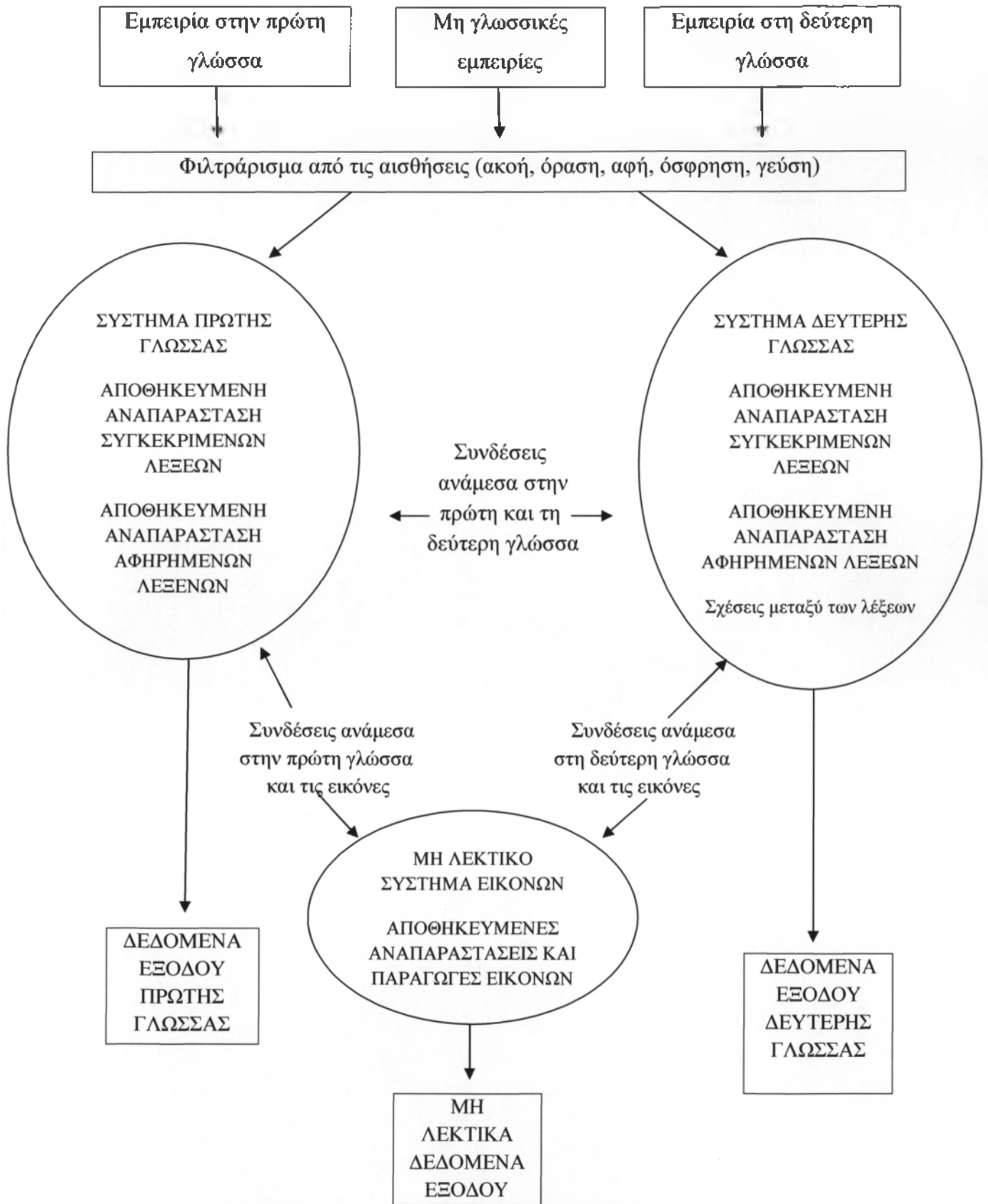
Ο Kolers έδωσε το 1963 έναν νέο ορισμό του ζητήματος, κάνοντας λόγο για αποθήκευση στη μνήμη. Σύμφωνα με την υπόθεση της ξεχωριστής αποθήκευσης, οι δίγλωσσοι έχουν δύο ανεξάρτητα συστήματα γλωσσικής αποθήκευσης και ανάκλησης, ενώ το μοναδικό κανάλι επικοινωνίας είναι η μετάφραση μεταξύ των δύο ξεχωριστών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

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

- Δύο ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα, ένα για κάθε μια από τις γλώσσες του δίγλωσσου.
- Ένα ξεχωριστό μη λεκτικό σύστημα εικόνων, ανεξάρτητο από τα δύο γλωσσικά συστήματα.
- Το μη λεκτικό σύστημα εικόνων λειτουργεί ως κοινό εννοιολογικό σύστημα των δύο γλωσσών.
- Κανάλια ισχυρής και άμεσης αλληλοσύνδεσης μεταξύ αυτών των τριών ξεχωριστών συστημάτων.
- Τις αλληλοσυνδέσεις μεταξύ των δύο γλωσσών, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τα συστήματα συνειρμού και μετάφρασης. Ως μεσολαβητές λειτουργούν και οι κοινές εικόνες³⁰.

³⁰ Baker, C. (2001), μετάφραση Αλεξανδροπούλου Α., Εισαγωγή στη δίγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, Αθήνα, Gutenberg

ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΠΛΗΣ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ



Σχεδιάγραμμα 5.2: Δίγλωσσο μοντέλο διπλής κωδικοποίησης (Baker, C., 2001)

Μέρος Β΄

6. Έρευνα

6.1. Έρευνες με θέμα τη διγλωσσία

Η διγλωσσία είναι ένα ζήτημα που για αρκετές δεκαετίες έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί τους επιστήμονες, αλλά και όλες εκείνες τις οικογένειες που μεγαλώνουν τα παιδιά τους σε δίγλωσσο περιβάλλον. Το βασικό θέμα σε όλες τις έρευνες που έχουν γίνει είναι το πώς η διγλωσσία επηρεάζει τη γλωσσική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Η Άννα Μυλωνά, στη διδακτορική της διατριβή την οποία κατέθεσε το 2010 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ασχολείται με τη διγλωσσία και πώς αυτή εμφανίζεται. Η διδακτορική της εργασία με τίτλο «Διαταραχές λόγου σε δίγλωσσο διαπολιτισμικό πλαίσιο, όπως παρουσιάζονται σε μαθητές δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα και στη Γερμανία» έχει πολύ σημαντικά αποτελέσματα για τα δίγλωσσα παιδιά. Συγκεκριμένα, μετά την έρευνα που διεξήγαγε και έπειτα από μελέτη δίγλωσσων μαθητών κατέληξε στο ότι τα δίγλωσσα παιδιά εμφάνισαν διαταραχές λόγου και ομιλίας. Πιο συγκεκριμένα, το 83% των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα που εξετάστηκαν και πήραν μέρος στην έρευνα παρουσίασαν πάρα πολλές δυσκολίες στον λόγο και στην ομιλία τους. Οι αλλοδαποί δίγλωσσοι μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζουν σε μεγάλο ποσοστό διαταραχές λόγου, ομιλίας, γραφής και ανάγνωσης³¹.

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

³¹ Μυλωνά, Α. (2010), Διδακτορική διατριβή: Διαταραχές λόγου σε δίγλωσσο διαπολιτισμικό πλαίσιο, όπως παρουσιάζονται σε μαθητές δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα και τη Γερμανία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

οδηγήσουν στο συμπέρασμα πως αποτελούν σοβαρό πρόβλημα για τη μετέπειτα ζωή των δίγλωσσων³².

6.2. Μεταναστευτικό στην Ελλάδα

Όπως είναι γνωστό, για περίπου τρεις δεκαετίες μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (1950-1970) αρκετοί Έλληνες, κυρίως για οικονομικούς λόγους, αναζητώντας δηλαδή ένα καλύτερο αύριο για τους ίδιους και τις οικογένειές τους, αποφάσισαν να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό. Οι χώρες υποδοχής, δηλαδή οι χώρες στις οποίες επέλεξαν να μεταναστεύσουν, κυρίως ήταν χώρες που εμφάνιζαν βιομηχανική ανάπτυξη, όπως η Γερμανία, οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, ο Καναδάς και η Αυστραλία (Μπαζίνη Α., 2008)³³.

Όμως, από εκείνη τη χρονική περίοδο έως και σήμερα έχουν αλλάξει άρδην οι καταστάσεις και έχουν αντιστραφεί οι ρόλοι. Η Ελλάδα εδώ και πάνω από δύο δεκαετίες αποτελεί χώρα υποδοχής μεταναστών και πόλο έλξης όσων αναζητούν εργασία και καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. 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 πληθυσμού³⁴.

Από τα ανωτέρω στοιχεία που παραθέτουμε, εύλογο είναι να συμπεράνουμε ότι τα δίγλωσσα άτομα αποτελούν αξισημείωτο ποσοστό του πληθυσμού. Επιπλέον, το μεγαλύτερο ποσοστό των μεταναστών που διαμένουν στη χώρα είναι Αλβανοί υπήκοοι ή άτομα αλβανικής καταγωγής που μετά από αρκετά χρόνια διαμονής τους στη χώρα έχουν λάβει την ελληνική υπηκοότητα αλλά δεν ξεχνούν τη μητρική τους γλώσσα. Η πλειονότητα των παιδιών τους μεγαλώνουν με δύο γλώσσες, άρα είναι ταυτόχρονα δίγλωσσα από τη νηπιακή τους ηλικία.

³² Γιαννέλη, Π. (2011), Διδακτορική διατριβή: Σύγκριση γλωσσικού προφίλ ελληνόφωνου και αλλοδαπού νηπίου (5-6 ετών)

³³ Μπαζίνη, Α. (2008), βλ. Πρακτικά συνεδρίασης Ολομέλειας της Βουλής των Εφήβων ΙΓ

³⁴ Ελληνική στατιστική αρχή

6.3. Ερευνητικό πλαίσιο, σχεδιασμός και μεθοδολογία

6.3.1. Σχεδιασμός της έρευνας

Η παρούσα εργασία άρχισε τον Νοέμβριο του 2013. Στόχος της είναι η ανίχνευση πιθανών διαταραχών λόγου και ομιλίας σε ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά από την Αλβανία που έχουν γεννηθεί και μεγαλώνουν στην Ελλάδα. Όλες οι συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν με τα παιδιά ήταν ατομικές και έγιναν στο σπίτι του κάθε παιδιού. Συνομιλήσαμε με τα παιδιά και στις δύο γλώσσες ώστε να κατανοήσουμε το επίπεδο εκφοράς του λόγου τους. Μόλις ολοκληρώσαμε τη χορήγηση αξιολογητικών τεστ συνεχίσαμε με την καταγραφή και την ανάλυση των αποτελεσμάτων μας ώστε να καταλήξουμε σε αξιόπιστα συμπεράσματα.

6.3.2. 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 30 οικογένειες μεταναστών και να συνομιλήσουμε με τους γονείς του κάθε παιδιού. Αυτό έγινε από τη μεριά μας ώστε να βεβαιωθούμε πως το κάθε παιδί πληρούσε τα κριτήρια που είχαμε θέσει. Από τα 30 παιδιά που αξιολογήσαμε έπρεπε να αφαιρέσουμε ένα παιδί, για το οποίο καταλάβαμε μέσα από την αξιολόγηση πως δεν πληρούσε όλα τα χαρακτηριστικά που έπρεπε και αναφέρονται στη συνέχεια.

Το δείγμα μας είναι 17 κορίτσια και 12 αγόρια. Όπως παρουσιάζεται και στους παρακάτω πίνακες, ο πληθυσμός της έρευνάς μας είναι στο σύνολο 29 παιδιά, ηλικίας από 4,3 ετών έως 7,4 ετών. Για την ηλικιακή ομάδα 4,3-4,9 είναι 3 αγόρια και 3 κορίτσια, σύνολο 6 παιδιά. Για την ηλικιακή ομάδα 5,2-5,11 είναι 3 αγόρια και 4 κορίτσια, σύνολο 7 παιδιά. Για την ηλικιακή ομάδα 6,1-6,11 είναι 5 αγόρια και 5 κορίτσια, σύνολο 10 παιδιά. Για την ηλικιακή ομάδα 7,0-7,4 είναι 1 αγόρι και 5 κορίτσια, σύνολο 6 παιδιά. Επιπλέον, τα παιδιά από 4,3 ετών έως 4,9 ετών αντιστοιχούν στο 20,7% του συνολικού δείγματος. Τα παιδιά από 5,2 ετών έως 5,11 ετών αντιστοιχούν στο 24,1% του συνολικού δείγματος. Τα παιδιά από 6,1 ετών έως 6,11 ετών αντιστοιχούν στο 34,5% του συνολικού δείγματος, ενώ τα παιδιά από 7,0

ετών έως 7,4 ετών αντιστοιχούν στο 20,7% του συνολικού δείγματος. Στοιχεία που παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες 6.1, 6.2, 6.3 και στα σχεδιαγράμματα 6.1 και 6.2.

Πίνακας 6.1: Ο πληθυσμός της έρευνας

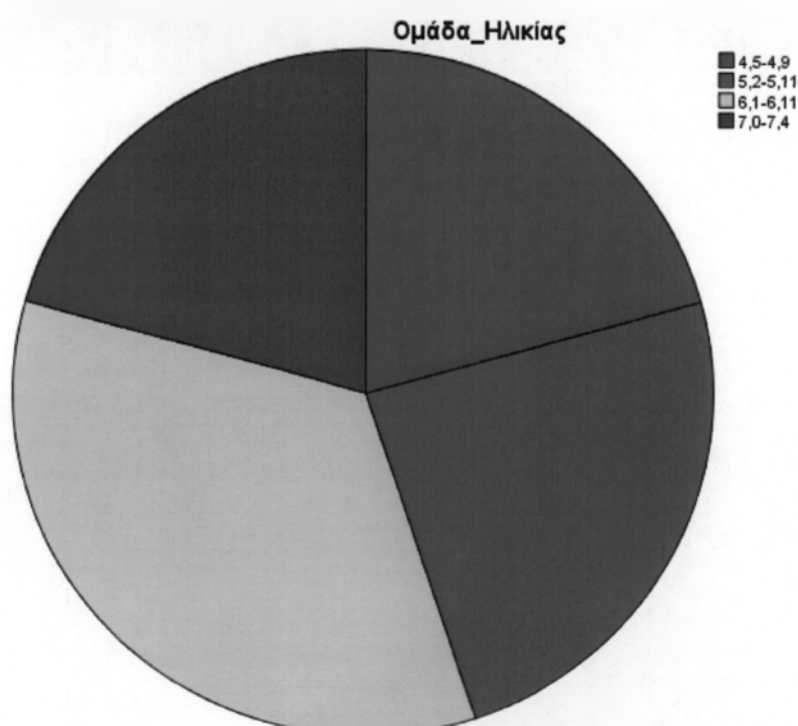
Statistics

		Ομάδα_Ηλικίας	Φύλο
N	Valid	29	29
	Missing	0	0

Πίνακας 6.2: Οι ηλικιακές ομάδες και το ποσοστό τους επί του συνόλου

Ομάδα_Ηλικίας

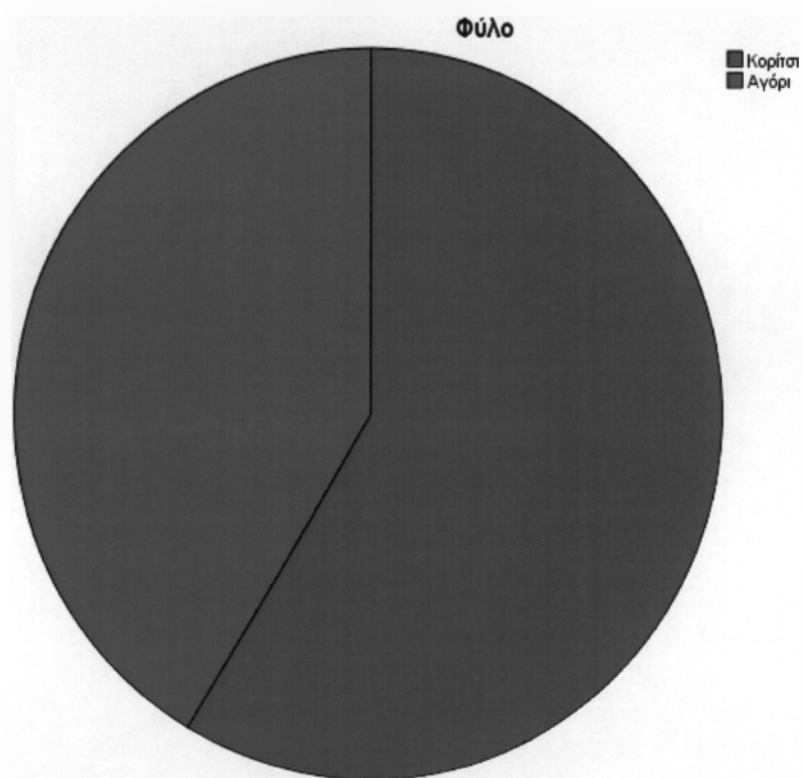
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4,5-4,9	6	20,7	20,7	20,7
	5,2-5,11	7	24,1	24,1	44,8
	6,1-6,11	10	34,5	34,5	79,3
	7,0-7,4	6	20,7	20,7	100,0
	Total	29	100,0	100,0	



Σχεδιάγραμμα 6.1: Χωρισμός των ηλικιακών ομάδων επί του συνόλου

Πίνακας 6.3: Ο διαχωρισμός του δείγματος, κορίτσια και αγόρια

		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κορίτσι	17	58,6	58,6	58,6
	Αγόρι	12	41,4	41,4	100,0
	Total	29	100,0	100,0	



Σχεδιάγραμμα 6.2 : Η κατανομή των φύλων επί του συνόλου

6.3.3. Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να πληρούν τα παιδιά

Τα 29 παιδιά που εξετάσαμε είναι όλα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 4,2 έως 7,4 και είναι 17 κορίτσια και 12 αγόρια. Όλα τους είναι παιδιά μεταναστών πρώτης ή δεύτερης γενιάς που έχουν γεννηθεί και διαμένουν στην Ελλάδα. Όλα τα παιδιά συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά πλαίσια (παιδικούς σταθμούς, νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία), ανάλογα πάντα με την ηλικία τους. Το συγκεκριμένο στοιχείο ήταν σημαντικό διότι έπρεπε να εξασφαλίσουμε πως το παιδί δεν ακούει μόνο την αλβανική 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.

6.3.4. Μεθοδολογία της έρευνας

Αφού καταφέραμε να έρθουμε σε επαφή με 30 οικογένειες, τους ζητήσαμε να χορηγήσουμε τα σταθμισμένα τεστ στα παιδιά τους στον χώρο τους, ώστε να νιώθει το κάθε παιδί πιο οικεία και πιο άνετα. Κατ' αρχάς, ήρθαμε σε επαφή με τους γονείς του κάθε παιδιού και ζητήσαμε να ενημερωθούμε για το εάν το εκάστοτε παιδί πληρούσε τις προϋποθέσεις που είχαμε θέσει: να 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, 2) τη δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας, Εικόνες Δράσης, 3) τη δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου. Έπειτα έγινε η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων με τη βοήθεια της κ. Κοτταρίδη, όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια.

6.4. Τα εργαλεία της έρευνας

A) 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. 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.
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 και καταγράψαμε ορθά, όπως ορίζουν οι οδηγίες της δοκιμασίας, τις απαντήσεις των παιδιών. Έπειτα καταγράφηκαν τα λάθη τους, τα οποία παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες για κάθε παιδί μεμονωμένα³⁵.

B) Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου

Η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου αποτελεί την ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test (4^η έκδοση) της C. Renfrew. 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 σταματάει. Αφού ολοκληρωθεί η δοκιμασία μετράμε πόσες σωστές απαντήσεις έχει δώσει το παιδί από τις 50 συνολικά εικόνες. Ανάλογα με τις σωστές απαντήσεις του παιδιού, μπορούμε να ορίσουμε κατά προσέγγιση την αναπτυξιακή του ηλικία, δηλαδή εάν το λεξιλόγιό του αντιστοιχεί στην 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 εξετάζει³⁶.

³⁵ Ομάδα έρευνας Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (1995), Δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης

³⁶ Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας Α., Σιδερίδης Γ. (2009), Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου,

Γ) Εικόνες Δράσης: Δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας

Οι Εικόνες Δράσης - Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας 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 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. (71)

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 υψηλότερα³⁷.

³⁷ Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας Α., Σταυρακάκη Σ. (2011), Εικόνες δράσης, δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας

6.5. Στατιστική ανάλυση

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

Υπολογίστηκαν τα περιγραφικά στατιστικά:

- ποσοστό αγοριών και κοριτσιών που συμμετείχαν στην έρευνα
- ποσοστό συμμετεχόντων ανά ομάδα ηλικίας
- μέσος όρος αποτελεσμάτων του τεστ ανά ομάδα ηλικίας
- μέσος όρος αποτελεσμάτων αρθρωτικού τεστ ανά ομάδα ηλικίας
- γραμμική γραφική παράσταση (line chart) καθώς και γράφημα με μπάρες (bar chart) για τη σύγκριση της ηλικίας με την αναπτυξιακή ηλικία
- μέσος όρος πληροφοριακής επάρκειας ανά ομάδα ηλικίας
- μέσος όρος γραμματικής επάρκειας ανά ομάδα ηλικίας
- μέσος όρος συνόλου γραμματικής και πληροφοριακής επάρκειας ανά ομάδα ηλικίας
- γράφημα μπάρας (bar chart) για τη σύγκριση του μέσου όρου γραμματικής και πληροφοριακής επάρκειας ανά ομάδα ηλικίας

Επιπλέον, ελέγχθηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των αποτελεσμάτων του τεστ καθώς και του αρθρωτικού τεστ ανάμεσα στις ομάδες ηλικίας και ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Για τον σκοπό αυτόν εφαρμόστηκαν οι μέθοδοι One-way Anova και T-test, εφόσον πληρούνταν οι παρακάτω προϋποθέσεις:

- Οι εξαρτημένες μεταβλητές (αποτελέσματα τεστ και αποτελέσματα αρθρωτικού τεστ) είναι συνεχείς (continuous) και ακολουθούν κανονική κατανομή (normal distribution).
- Οι ανεξάρτητες μεταβλητές (ομάδα ηλικίας και φύλο) είναι κατηγορικές (categorical) και περιλαμβάνουν τουλάχιστον 2 ανεξάρτητες ομάδες. Στην περίπτωση της ομάδας ηλικίας που οι ανεξάρτητες ομάδες είναι τέσσερις εφαρμόστηκε η μέθοδος One-way Anova, ενώ στην περίπτωση του φύλου που οι ανεξάρτητες ομάδες είναι δύο εφαρμόστηκε η μέθοδος t-test.

Η ύπαρξη διαφοράς στατιστικά σημαντικής ορίστηκε για $p < 0,05$.

7. Αποτελέσματα

7.1. Αποτελέσματα έρευνας, πρώτη ηλικιακή ομάδα (4.5-4.9 ετών)

Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου: αποτελέσματα 4.5-4.9

	Όνομα	Ηλικία	Αποτελέσματα τεστ	Εκατοστημότητα	Αναπτυξιακή ηλικία
1.	Άννα	4,5	15/50	30	3,9
2.	Μελίνα	4,5	23/50	70	5,3
3.	Γιώργος	4,7	21/50	40	4,5
4.	Νίκος	4,8	22/50	40	4,7
5.	Αντώνης	4,8	20/50	40	4,3
6.	Μελίνα	4,9	16/50	40	3,11

Εικόνες δράσης: αποτελέσματα 4.5-4.9

	Όνομα	Ηλικία	Βαθμοί πληροφοριακή ς επάρκειας	Βαθμοί γραμματικής επάρκειας	Σύνολο βαθμών πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας
1.	Άννα	4,5	14	20	34
2.	Μελίνα	4,5	21	28	49
3.	Γιώργος	4,7	23	30	53
4.	Νίκος	4,8	20	28	48
5.	Αντώνης	4,8	19	28	47
6.	Μελίνα	4,9	27	32	59

Εικόνες δράσης. μέσοι όροι 4.5-4.9

	Όνομα	Ηλικία	Μέσος όρος πληροφοριακής επάρκειας	Μέσος όρος γραμματικής επάρκειας	Μέσος όρος συνόλου πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας
1.	Άννα	4,5	18	27	46
2.	Μελίνα	4,5	19	28	49
3.	Γιώργος	4,7	20	29	51
4.	Νίκος	4,8	20	30	52
5.	Αντώνης	4,8	20	30	52
6.	Μελίνα	4,9	21	30	53

Εικόνες δράσης. εκατοστημόρια 4.5-4.9

	Όνομα	Ηλικία	Εκατοστημόριο πληροφοριακής επάρκειας	Εκατοστημόριο γραμματικής επάρκειας	Εκατοστημόριο συνόλου, πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας
1.	Άννα	4,5	30	20	20
2.	Μελίνα	4,5	60	60	60
3.	Γιώργος	4,7	60	50	50
4.	Νίκος	4,8	50	50	40
5.	Αντώνης	4,8	40	40	30
6.	Μελίνα	4,9	70	60	60

Αποτελέσματα αρθρωτικού τεστ 4.3-4.9

	Όνομα	Ηλικία	Αποτελέσματα αρθρωτικού τεστ
1.	Άννα	4,5	/ɣ/→/g/ ('γlosa→'glosa) /sx/→/sk/ (sxo'lio→sko'lio)
2.	Μελίνα	4,5	Κανένα λάθος
3.	Γιώργος	4,7	/ɣ/→/g/ ('γlosa→'glosa) /s/→/θ/ (si'mea→θi'mea)
4.	Νίκος	4,8	/ɣ/→/g/ ('γlosa→'glosa) /t/→/l/ (to'loi→lo'loi)
5.	Αντώνης	4,8	/ɣ/→/g/ ('γlosa→'glosa) /ð/→/d/ ('daxtilo→'daxtilo)
6.	Μελίνα	4,9	Κανένα λάθος

7.2. Αποτελέσματα έρευνας, δεύτερη ηλικιακή ομάδα (5,2-5,11 ετών)

Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου 5.2-5.11

	Όνομα	Ηλικία	Αποτελέσματα τεστ	Εκατοστημρία	Αναπτυξιακή ηλικία
1.	Φάμπιο	5,2	13/50	5	3,4
2.	Μαριέττα	5,2	21/50	20	4,10
3.	Ηλίας	5,3	30/50	50	6,4
4.	Μαρίνα	5,6	27/50	50	6,2
5.	Ονίντα	5,6	8/50	5	χ
6.	Άντζελα	5,9	22/50	30	5,0
7.	Γιάννης	5,11	22/50	30	4,7

Εικόνες δράσης: αποτελέσματα παιδιών 5.2-5.11

	Όνομα	Ηλικία	Βαθμοί πληροφοριακής επάρκειας	Βαθμοί γραμματικής επάρκειας	Συνολικοί βαθμοί πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας
1.	Φάμπιο	5,2	21	26	47
2.	Μαριέττα	5,2	27	40	67
3.	Ηλίας	5,3	28	38	66
4.	Μαρίνα	5,6	29	36	65
5.	Ονίντα	5,6	14	14	28
6.	Άντζελα	5,9	22	26	48
7.	Γιάννης	5,11	23	33	56

Εικόνες δράσεις: μέση επίδοση (αρχικός βαθμός) για κάθε παιδί ανάλογα με τη χρονολογική ηλικία 5.2-5.11

	Όνομα	Ηλικία	Μέσος όρος πληροφοριακής επάρκειας	Μέσος όρος γραμματικής επάρκειας	Μέσος όρος συνόλου γραμματικής και πληροφοριακής επάρκειας
1.	Φάμπιο	5,2	23	33	58
2.	Μαριέττα	5,2	23	33	58
3.	Ηλίας	5,3	23	33	59
4.	Μαρίνα	5,6	25	35	62
5.	Ονίντα	5,6	25	35	62
6.	Άντζελα	5,9	26	36	64
7.	Γιάννης	5,11	26	36	64

Εικόνες δράσης: εκατοστημόρια 5.2-5.11

	Όνομα	Ηλικία	Εκατοστημόρια πληροφοριακής επάρκειας	Εκατοστημόρια γραμματικής επάρκειας	Εκατοστημόρια συνόλου πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας
1.	Φάμπιο	5,2	30	20	20
2.	Μαριέττα	5,2	60	50	50
3.	Ηλίας	5,3	60	50	50
4.	Μαρίνα	5,6	60	50	50
5.	Ονίντα	5,6	10	χ	X
6.	Άντζελα	5,9	40	20	20
7.	Γιάννης	5,11	40	40	40

Αποτελέσματα αρθρωτικού τεστ 5.2-5.11

	Όνομα	Ηλικία	Αποτελέσματα αρθρωτικού τεστ
1.	Φάμπιο	5,2	/θ/→/f/ ('thalasa→'falasa) /δ/→/v/ ('daxtilo→'vaxtilo)
2.	Μαριέττα	5,2	/s/→/θ/ (si'mea→θi'mea) /z/→/δ/ ('zoni→'doni)
3.	Ηλίας	5,3	γ/→/g/ (a'gori→agori) /δ/→/d/ (del'fini→del'fini) /θ/→/f/ ('thalasa→'falasa)
4.	Μαρίνα	5,6	/r/→/l/ ('roða→'loða) /s/→/θ/ (si'mea→θi'mea)
5.	Ονίντα	5,6	/δ/→/d/ ('daxtilo→'daxtilo) /b/→/p/ (bu'kali→pu'kali) Πτώση του φωνήματος /r/ σε όλα τα συμπλέγματα /'ðrakos/→/'ðakos/
6.	Άντζελα	5,9	/δ/→/d/ (del'fini→del'fini)
7.	Γιάννης	5,9	Κανένα λάθος

7.3. Αποτελέσματα έρευνας, τρίτη ηλικιακή ομάδα (6,1-6,11 ετών)

Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου 6.1-6.11

	Όνομα	Ηλικία	Αποτελέσματα Τεστ	Εκατοστημότητα	Αναπτυξιακή ηλικία
1.	Σοφία	6,1	22/50	10	5,0
2.	Λέο	6,5	35/50	60	7,9
3.	Δημήτρης	6,6	24/50	20	5,0
4.	Οδυσσέας	6,6	29/50	40	6,1
5.	Μικαέλα	6,8	29/50	40	6,8
6.	Τζεσιάν	6,9	15/50	5	3,6
7.	Παναγιώτα	6,10	24/50	20	5,6
8.	Ραφαέλα	6,10	18/50	5	4,3
9.	Χριστίνα	6,11	29/50	40	6,8
10.	Λέανδρος	6,11	23/50	20	4,9

Εικόνες δράσης: αποτελέσματα παιδιών 6.1-6.11

	Όνομα	Ηλικία	Πληροφοριακή επάρκεια	Γραμματική επάρκεια	Σύνολο πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας
1.	Σοφία	6,1	28	36	64
2.	Λέο	6,5	32	34	66
3.	Δημήτρης	6,6	25	34	59
4.	Οδυσσέας	6,6	31	38	69
5.	Μικαέλα	6,8	38	50	88

6.	Τζεσιάν	6,9	27	28	55
7.	Παναγιώτα	6,10	36	40	76
8.	Ραφαέλα	6,10	26	32	58
9.	Χριστίνα	6,11	37	38	75
10.	Λέανδρος	6,11	25	28	53

Εικόνες δράσης: μέση επίδοση (αρχικός βαθμός) για κάθε παιδί ανάλογα με τη χρονολογική ηλικία του κάθε παιδιού 6.1-6.11

	Όνομα	Ηλικία	Μέσος όρος πληροφοριακής επάρκειας	Μέσος όρος γραμματικής επάρκειας	Μέσος όρος πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας
1.	Σοφία	6,1	27	38	68
2.	Λέο	6,5	29	39	71
3.	Δημήτρης	6,6	29	40	72
4.	Οδυσσέας	6,6	29	40	72
5.	Μικαέλα	6,8	30	41	73
6.	Τζεσιάν	6,9	30	41	74
7.	Παναγιώτα	6,10	30	41	75
8.	Ραφαέλα	6,10	30	41	75
9.	Χριστίνα	6,11	31	42	75
10.	Λέανδρος	6,11	31	42	75

Εικόνες δράσεις: εκατοστημόρια και μέση όροι ανά παιδί 6.1-6.11

	Όνομα	Ηλικία	Εκατοστημόρια πληροφοριακής επάρκειας	Εκατοστημόρια γραμματικής επάρκειας	Εκατοστημόρια συνόλου πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας
1.	Σοφία	6,1	30	40	30
2.	Λέο	6,5	50	30	30
3.	Δημήτρης	6,6	20	30	20
4.	Οδυσσέας	6,6	50	40	40
5.	Μικαέλα	6,8	80	80	70
6.	Τζεσιάν	6,9	30	10	20
7.	Παναγιώτα	6,10	70	50	50
8.	Ραφαέλα	6,10	30	20	20
9.	Χριστίνα	6,11	80	40	50
10.	Λέανδρος	6,11	20	10	10

Αποτελέσματα αρθρωτικού τεστ 6.0-6.11

	Όνομα	Ηλικία	Αποτελέσματα αρθρωτικού τεστ
1.	Σοφία	6,1	Όλα φυσιολογικά
2.	Λέο	6,5	Όλα φυσιολογικά
3.	Δημήτρης	6,6	γ/→/g/ (αγορί→agori) /δ/→/d/ (δελ'fini→delfini) /sx/→/sk/ (sxo'lio→sko'lio)
4.	Οδυσσέας	6,6	Όλα φυσιολογικά
5.	Μικαέλα	6,8	γ/→/g/ (αγορί→agori) /δ/→/d/ (δελ'fini→delfini) /x/→/k/ (sxo'lio→sko'lio) /b/→/p/ (bu'kali→pukali)

6.	Τζεσιάν	6,9	/γ/→/g/ (γlosa→glosa) /ð/→/v/ (*ðaxtilo→vaxtilo) /r/→/l/ (*roða→lova) /θ/→/f/ (*θalasa→falasa) /c/→/s/ (*celona→se'lonα) /x/→/k/ (xo'dri→kodri) /b/→/p/ (bu'kali→pu'kali)
7.	Παναγιώτα	6,10	Όλα φυσιολογικά
8.	Ραφαέλα	6,10	/sx/→/sk/ (sxo'lio→sko'lio)
9.	Χριστίνα	6,11	Όλα φυσιολογικά
10.	Λέανδρος	6,11	Όλα φυσιολογικά

7.4. Αποτελέσματα έρευνας, τέταρτη ηλικιακή ομάδα (7,0-7,4 ετών)

Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου 7,0-7,4

	Όνομα	Ηλικία	Αποτελέσματα τεστ	Εκατοστημόρια	Αναπτυξιακή Ηλικία
1.	Μελομένη	7,0	32/50	50	7,7
2.	Μελίνα	7,0	27/50	30	6,2
3.	Βαλεντίνα	7,1	24/50	10	5,6
4.	Ναταλία	7,2	22/50	10	5,0
5.	Βαλεντίνα	7,4	30/50	40	7,0
6.	Άγγελος	7,4	33/50	40	7,1

Εικόνες δράσης, ηλικιακή ομάδα 7,0-7,4

	Όνομα	Ηλικία	Βαθμοί Πληροφοριακής επάρκειας	Βαθμοί Γραμματικής επάρκειας	Σύνολο βαθμών πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας
1.	Μελπομένη	7,0	30	40	70
2.	Μελίνα	7,0	39	36	75
3.	Βαλεντίνα	7,1	20	32	52
4.	Ναταλία	7,2	31	40	71
5.	Βαλεντίνα	7,4	41	28	69
6.	Άγγελος	7,4	35	48	83

Εικόνες δράσεις: μέση επίδοση (αργικός βαθμός) για κάθε παιδί ανάλογα με τη χρονολογική ηλικία του 7.0-7.4

	Όνομα	Ηλικία	Μέσος όρος πληροφοριακής επάρκειας	Μέσος όρος γραμματικής επάρκειας	Μέσος όρος συνολικής βαθμολογίας
1.	Μελπομένη	7,0	31	42	76
2.	Μελίνα	7,0	31	42	76
3.	Βαλεντίνα	7,1	31	42	76
4.	Ναταλία	7,2	31	42	76
5.	Βαλεντίνα	7,4	31	42	76
6.	Άγγελος	7,4	31	42	76

Εικόνες δράσεις: εκατοστημόρια και μέση όροι ανά παιδί 7.0-7.4

	Όνομα	Ηλικία	Εκατοστημόρια Πληροφοριακής επάρκειας	Εκατοστημόρια γραμματικής επάρκειας	Εκατοστημόρια συνόλου
1.	Μελπομένη	7,0	40	50	40
2.	Μελίνα	7,0	80	30	50
3.	Βαλεντίνα	7,1	10	20	10
4.	Ναταλία	7,2	50	50	40
5.	Βαλεντίνα	7,4	90	10	40
6.	Άγγελος	7,4	70	70	60

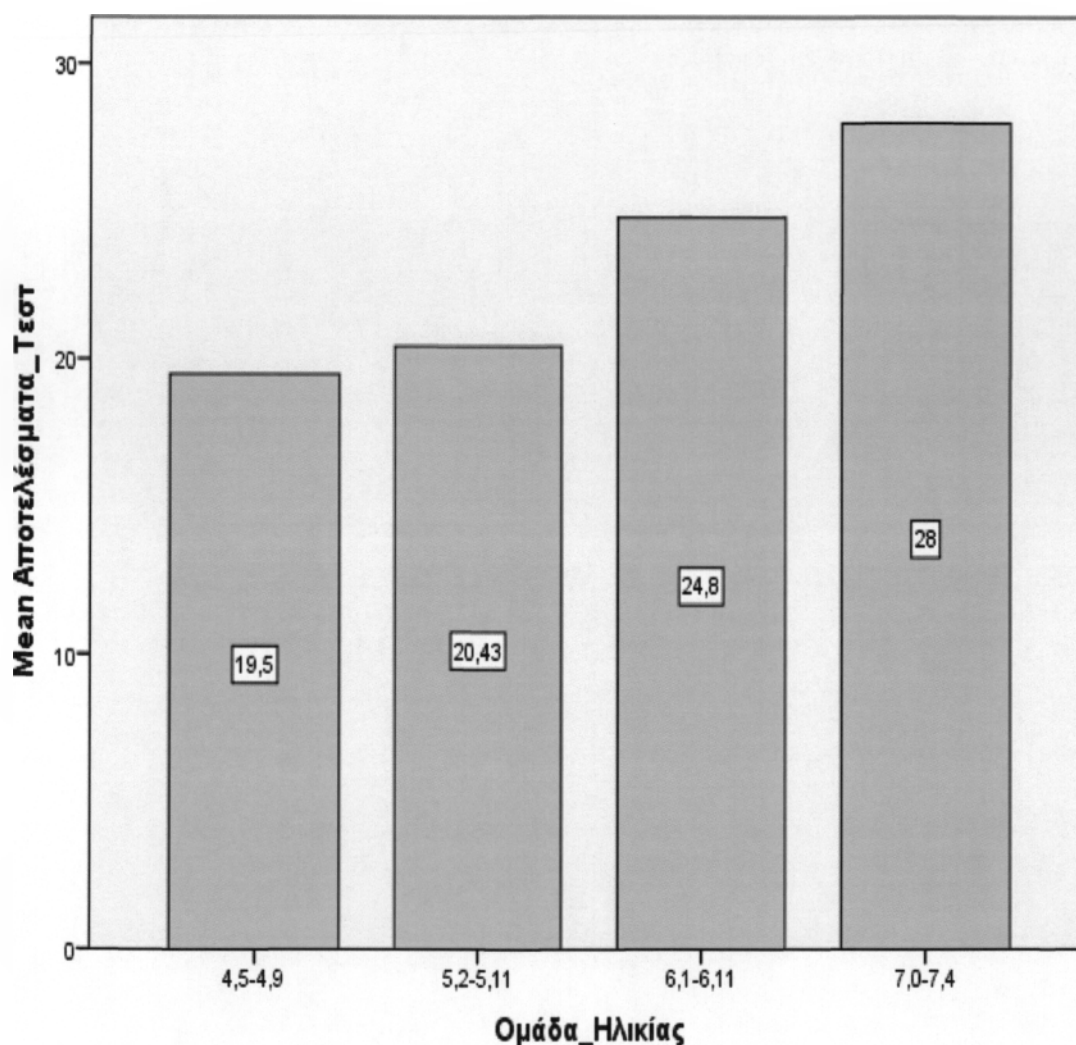
Αποτελέσματα αρθρωτικού τεστ: 7.0-7.4

	Όνομα	Ηλικία	Αποτελέσματα αρθρωτικού τεστ
1.	Μελπομένη	7,0	Κανένα λάθος. Όλα φυσιολογικά.
2.	Μελίνα	7,0	/s/ → /θ/ (si'mea → θi'mea) /ks/ → /κx/ ('ksilo → 'kxilo) /ɣ/ → /g/ (αvɣo → avgo)
3.	Βαλεντίνα	7,1	/ɣ/ → /g/ (αvɣo → avgo) /s/ → /θ/ (si'mea → θimea) /z/ → /θ/ ('zoni → 'θoni)
4.	Ναταλία	7,2	/ɣ/ → /g/ (αvɣo → avgo)
5.	Βαλεντίνα	7,4	Όλα φυσιολογικά
6.	Άγγελος	7,4	Όλα φυσιολογικά

8. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

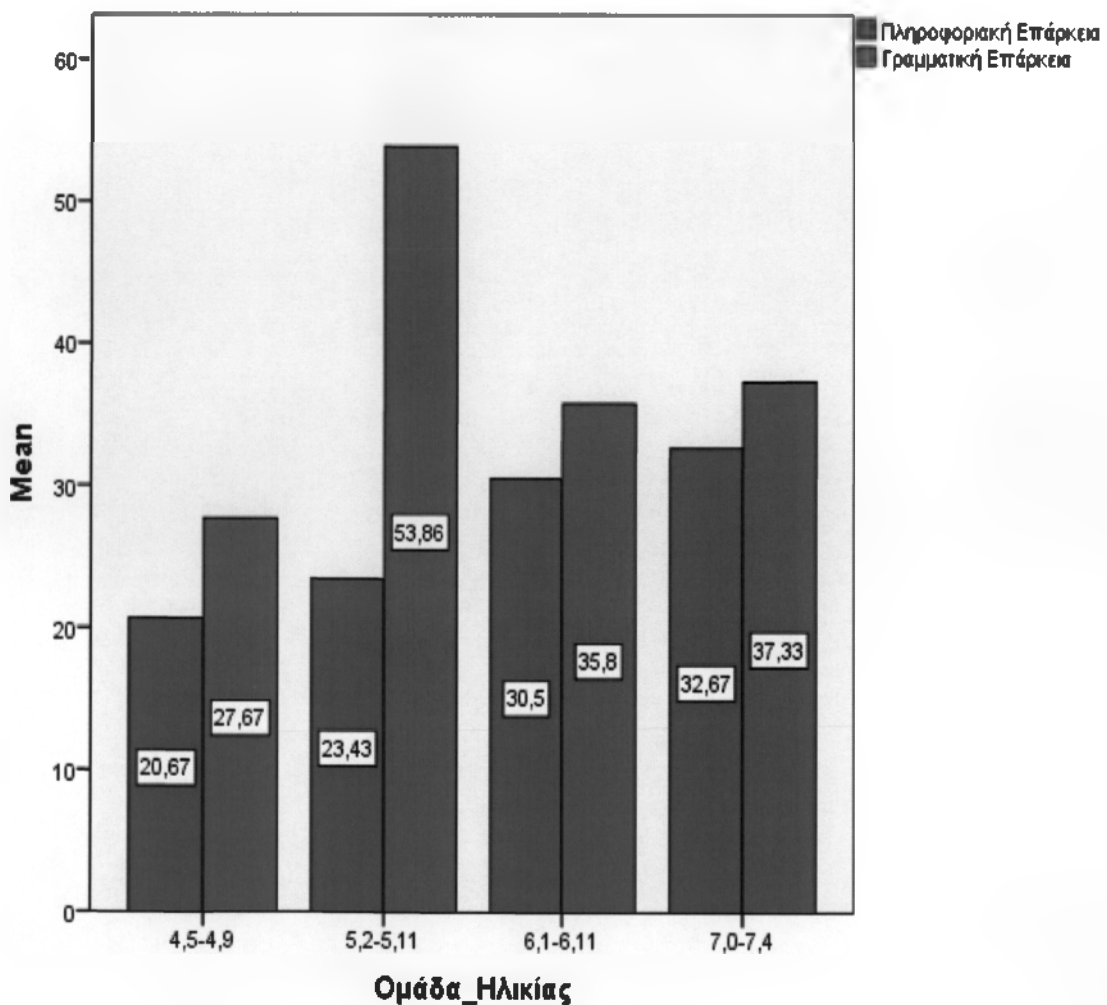
Σύμφωνα με τα ανωτέρω αποτελέσματα των τριών τεστ που χορηγήσαμε, είμαστε σε θέση να τα αναλύσουμε και να φτάσουμε σε κάποια συμπεράσματα σχετικά με το αν και κατά πόσον τα ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά από την Αλβανία παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και ομιλίας. Στα σχεδιαγράμματα που ακολουθούν αναπαριστώνται όλα τα ανωτέρω αποτελέσματα που αναγράφονται στους πίνακες.

Αρχικά, στο σχεδιάγραμμα 8.1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του τεστ και παρατηρούμε πως υπάρχει μια αύξηση από τη μία ηλικιακή ομάδα προς την άλλη.



Σχεδιάγραμμα 8.1: Αποτελέσματα τεστ ανά ηλικιακή ομάδα

Με το τεστ «Εικόνες Δράσης: Δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας» ελέγχθηκε η πληροφοριακή και γραμματική επάρκεια του κάθε παιδιού, όπως διαφαίνεται και από τον τίτλο του. Στο σχεδιάγραμμα 8.2 που ακολουθεί βλέπουμε στην αριστερή στήλη τις ηλικίες των παιδιών σε μήνες, διότι μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορούσε να γίνει η ανάλυση των αποτελεσμάτων, και στην κάτω οριζόντια στήλη τις ηλικιακές ομάδες των παιδιών. Με το μπλε χρώμα φαίνεται η πληροφοριακή επάρκεια και με το πράσινο χρώμα η γραμματική επάρκεια για κάθε ηλικιακή ομάδα.



Σχεδιάγραμμα 8.2: Πληροφοριακή και γραμματική επάρκεια

Αρχικά, για να έχουμε πιο σαφή αποτελέσματα, χωρίσαμε τα παιδιά σε ηλικιακές ομάδες. Έπειτα συγκρίναμε την πληροφοριακή επάρκεια του κάθε παιδιού με την πληροφοριακή επάρκεια που θα έπρεπε κανονικά να παρουσιάζει το εκάστοτε παιδί, ανάλογα πάντα με την ηλικία του και σύμφωνα με τα στοιχεία των σταθμισμένων τεστ που χορηγήσαμε.

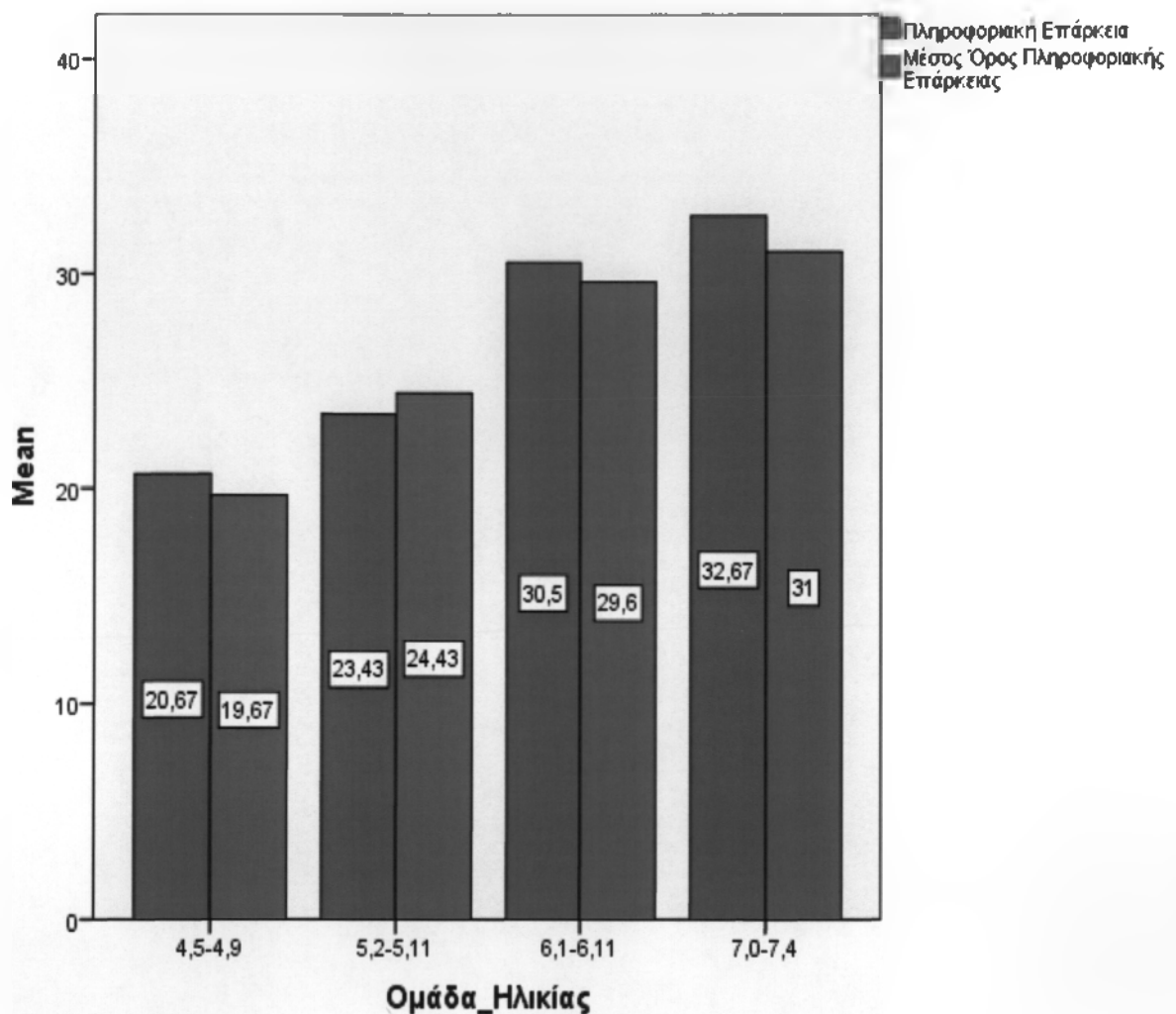
Αυτό που αναφέρουμε γίνεται φανερό στο ακόλουθο σχεδιάγραμμα 8.2, όπου με το μπλε χρώμα βλέπουμε την πληροφοριακή επάρκεια που καταγράψαμε για κάθε ηλικιακή ομάδα και τον μέσο όρο πληροφοριακής επάρκειας που θα έπρεπε να εμφανίζει η εκάστοτε ηλικιακή ομάδα.

Για την πρώτη ηλικιακή ομάδα, 4,5 ετών με 4,9 ετών, βλέπουμε πως η πληροφοριακή επάρκεια των παιδιών είναι υψηλότερη από τον μέσο όρο της πληροφοριακής επάρκειας που έπρεπε να εμφανίζει.

Για τη δεύτερη ηλικιακή ομάδα 5,2 ετών έως 5,11 ετών, βλέπουμε πως η πληροφοριακή επάρκεια είναι χαμηλότερη από τον μέσο όρο πληροφοριακής επάρκειας που θα έπρεπε κανονικά να εμφανίζουν τα παιδιά σε αυτή την ηλικιακή ομάδα.

Για την τρίτη ηλικιακή ομάδα, 6,1 ετών έως 6,11 ετών, η πληροφοριακή επάρκεια είναι ελάχιστα υψηλότερη από τον μέσο όρο πληροφοριακής επάρκειας που θα έπρεπε να εμφανίζουν τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας.

Τέλος, όσον αφορά στην τέταρτη ηλικιακή ομάδα, 7,0 ετών έως 7,4 ετών, η πληροφοριακή επάρκεια εκ νέου είναι λίγο υψηλότερη από τον μέσο όρο πληροφοριακής επάρκειας που εμφανίζουν τα παιδιά.



Σχεδιάγραμμα 8.3: πληροφοριακή επάρκεια και μέσος όρος πληροφοριακής επάρκειας ανά ηλικιακή ομάδα

Συνεχίζοντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων του συγκεκριμένου τεστ «Εικόνες Δράσης: Δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας» θα ελέγξουμε τη γραμματική επάρκεια των παιδιών.

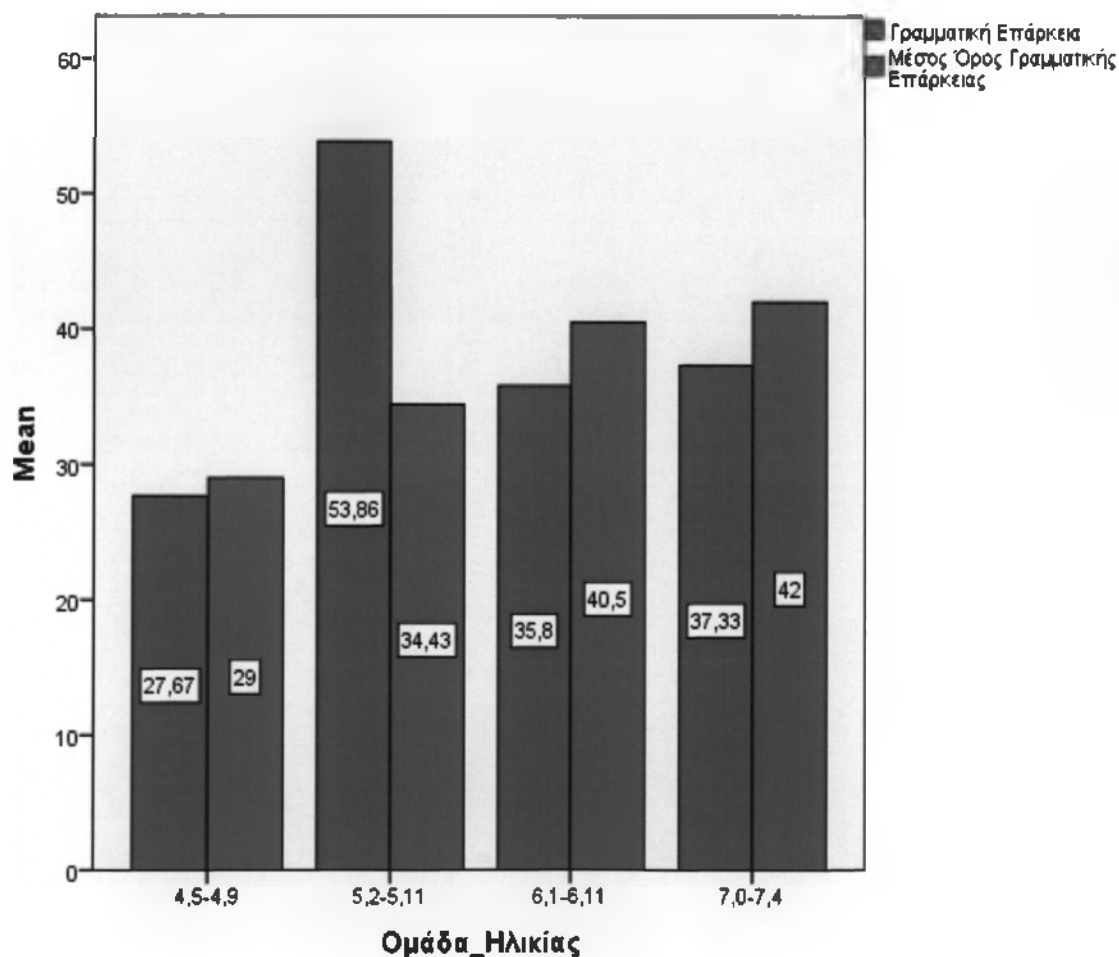
Για την πρώτη ηλικιακή ομάδα, 4,5 ετών με 4,9 ετών, βλέπουμε πως οι βαθμοί της γραμματικής επάρκειας των παιδιών είναι χαμηλότεροι από τον μέσο όρο βαθμών γραμματικής επάρκειας που θα έπρεπε σύμφωνα με την ηλικία τους να παρουσιάζουν.

Για τη δεύτερη ηλικιακή ομάδα, 5,2 ετών με 5,11 ετών, παρατηρούμε πως οι βαθμοί γραμματικής επάρκειας των παιδιών είναι αρκετά υψηλότεροι από τον μέσο όρο βαθμών γραμματικής επάρκειας που αναμέναμε.

Για την τρίτη ηλικιακή ομάδα, 6,1 ετών με 6,11 ετών, παρατηρούμε ότι οι βαθμοί γραμματικής επάρκειας που πέτυχαν τα παιδιά είναι χαμηλότεροι από τον μέσο όρο των βαθμών γραμματικής επάρκειας που θα έπρεπε να πετύχουν σύμφωνα με την ηλικία τους.

Για την τέταρτη ηλικιακή ομάδα, 7,0 ετών με 7,4 ετών, συμβαίνει ακριβώς το ίδιο όπως και στις προηγούμενες δύο, δηλαδή οι βαθμοί γραμματικής επάρκειας είναι χαμηλότεροι από τον μέσο όρο βαθμών γραμματικής επάρκειας.

Όλα όσα προαναφέραμε γίνονται εμφανή και στο ακόλουθο σχεδιάγραμμα 8.4, όπου αναπαρίστανται οι βαθμοί γραμματικής επάρκειας των παιδιών και ο μέσος όρος των βαθμών που θα έπρεπε να πετύχουν σύμφωνα πάντα με την ηλικία του κάθε παιδιού.



Σχεδιάγραμμα 8.4: Γραμματική επάρκεια και μέσος όρος γραμματικής επάρκειας ανά ηλικιακή ομάδα

Προσθέτοντας τη γραμματική και πληροφοριακή επάρκεια για κάθε παιδί φτάνουμε σε ένα σύνολο πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας το οποίο θα συγκρίνουμε για κάθε ηλικιακή ομάδα εάν ταυτίζεται ή όχι με τον μέσο όρο αυτών των δύο, κι αν είναι χαμηλότερο αυτό θα μας δώσει πολύ σημαντικά στοιχεία για τα τελικά μας αποτελέσματα.

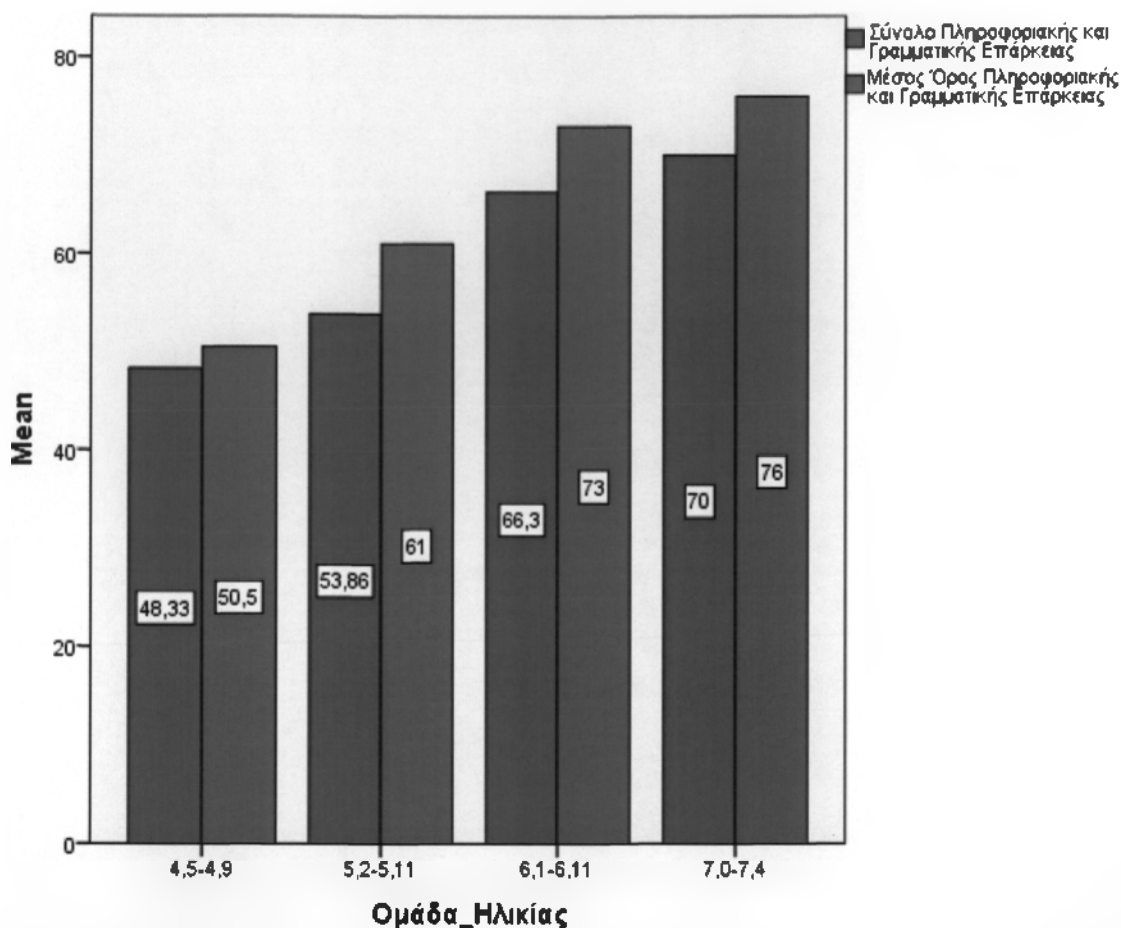
Όπως παρατηρούμε στο ακόλουθο σχεδιάγραμμα 8.5 για την πρώτη ηλικιακή ομάδα, 4,5 ετών έως 4,9 ετών, το σύνολο των βαθμών γραμματικής και πληροφοριακής επάρκειας είναι χαμηλότερο κατά 1,7 βαθμούς από τον μέσο όρο των βαθμών που θα έπρεπε να έχουν στο σύνολο.

Για τη δεύτερη ηλικιακή ομάδα, 5,2 ετών έως 5,11 ετών, παρατηρούμε πως η διαφορά του συνόλου των βαθμών και του μέσου όρου των βαθμών είναι 7,2, δηλαδή είναι αρκετά χαμηλότερα από τον φυσιολογικό μέσο όρο.

Όσον αφορά στην τρίτη ηλικιακή ομάδα, 6,1 ετών έως και 6,11 ετών, βλέπουμε πανομοιότυπα αποτελέσματα με τις δύο προηγούμενες ομάδες. Δηλαδή η διαφορά του μέσου όρου των βαθμών από τους βαθμούς των παιδιών είναι 6,7. Εκ νέου χαμηλότερα από τον φυσιολογικό μέσο όρο που θα έπρεπε να εμφανίζει.

Στην τέταρτη και τελευταία ηλικιακή ομάδα, 7,0 ετών έως και 7,4 ετών, το σύνολο της πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας είναι χαμηλότερο από τον μέσο όρο που φυσιολογικά πρέπει να εμφανίζουν τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας.

Από το Σχεδιάγραμμα 8.5 παρατηρούμε κάτι πολύ σημαντικό σχετικά με τα ερωτήματά μας: τα παιδιά που εξετάσαμε εμφανίζουν στο σύνολο γραμματικής και πληροφοριακής επάρκειας χαμηλότερα αποτελέσματα από αυτά που κανονικά θα αναμέναμε σύμφωνα με την ηλικία τους. Δηλαδή βλέπουμε και στις τέσσερις ηλικιακές ομάδες πως δεν καταφέρνουν να φτάσουν τον μέσο όρο του συνόλου γραμματικής και πληροφοριακής επάρκειας πάντα σύμφωνα με την ηλικία τους. Άρα δεν βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο όσον αφορά στη γραμματική και πληροφοριακή τους επάρκεια με μονόγλωσσα παιδιά ίδιας ηλικίας.



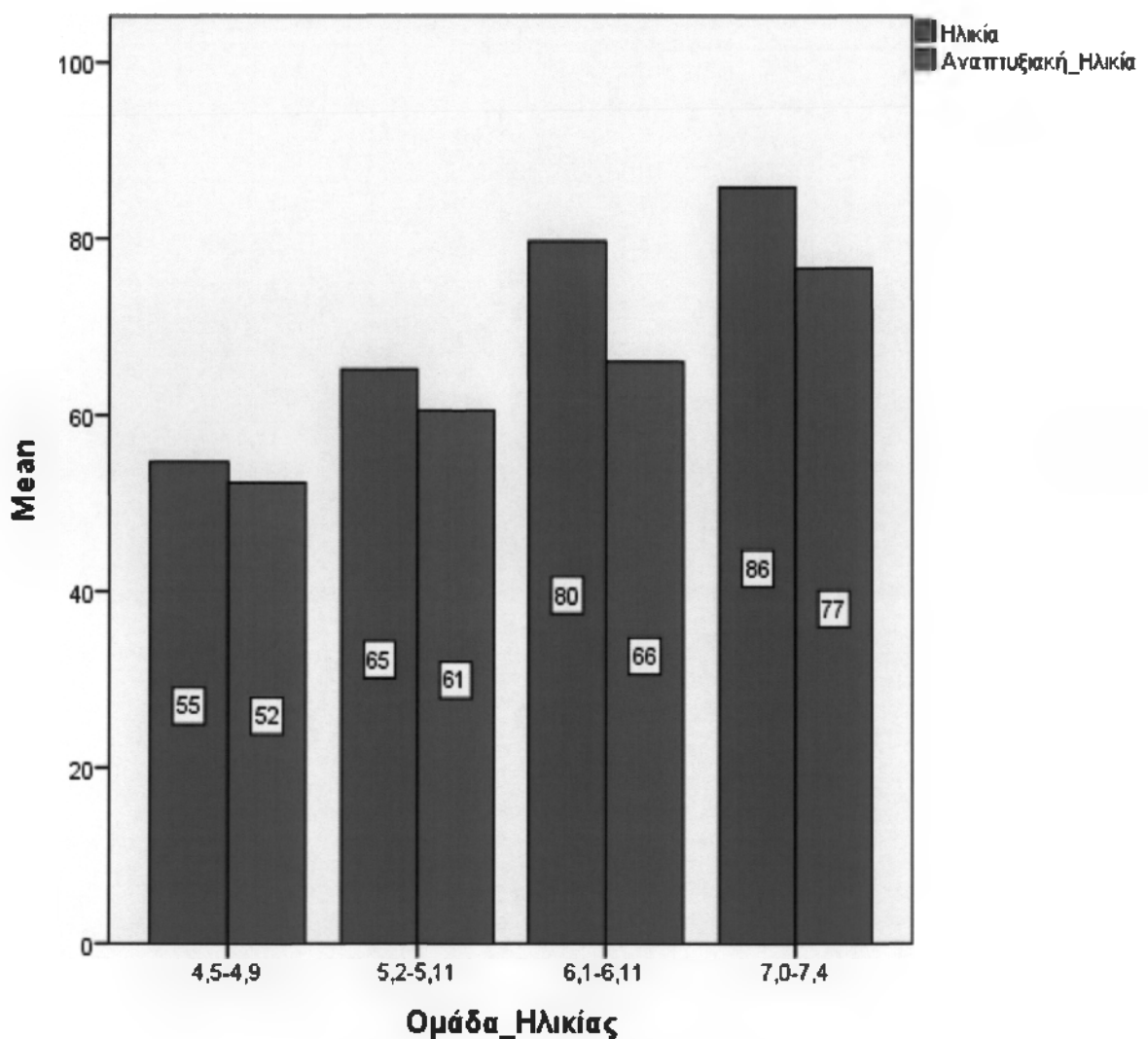
Σχεδιάγραμμα 8.5: Σύνολο και μέσος όρος γραμματικής και πληροφοριακής επάρκειας ανά ηλικιακή ομάδα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του τεστ «Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου» προκύπτει το ακόλουθο σχεδιάγραμμα 8.6. Στην αριστερή στήλη βλέπουμε την ηλικία των παιδιών σε μήνες και στο κάτω μέρος βλέπουμε χωρισμένες τις ηλικιακές ομάδες. Όπως επεξηγείται στο πλάι του σχεδιαγράμματος, με το μπλε χρώμα είναι ο μέσος όρος των ηλικιών των παιδιών σε κάθε ηλικιακή ομάδα, ενώ με το πράσινο χρώμα απεικονίζεται η αναπτυξιακή ηλικία.

Από το σχεδιάγραμμα βλέπουμε πως στην πρώτη ηλικιακή ομάδα, 4,5-4,9 ετών, η αναπτυξιακή ηλικία είναι κατά μέσο όρο 3 μήνες (55-52 μήνες) μικρότερη από τη χρονολογική ηλικία. Στη δεύτερη ηλικιακή ομάδα, 5,2-5,11 ετών, βλέπουμε πως κατά μέσο όρο η αναπτυξιακή ηλικία είναι μικρότερη κατά 4 μήνες (65-61 μήνες) από τη χρονολογική ηλικία. Στην τρίτη ηλικιακή ομάδα, 6,1-6,11 ετών, η αναπτυξιακή ηλικία είναι μικρότερη κατά 14 μήνες (80-66 μήνες) από τη

χρονολογική. Στην τέταρτη και τελευταία ηλικιακή ομάδα, 7,0-7,4 ετών, η αναπτυξιακή είναι μικρότερη μικρότερη κατά 9 μήνες (86-77 μήνες) από τη χρονολογική ηλικία.

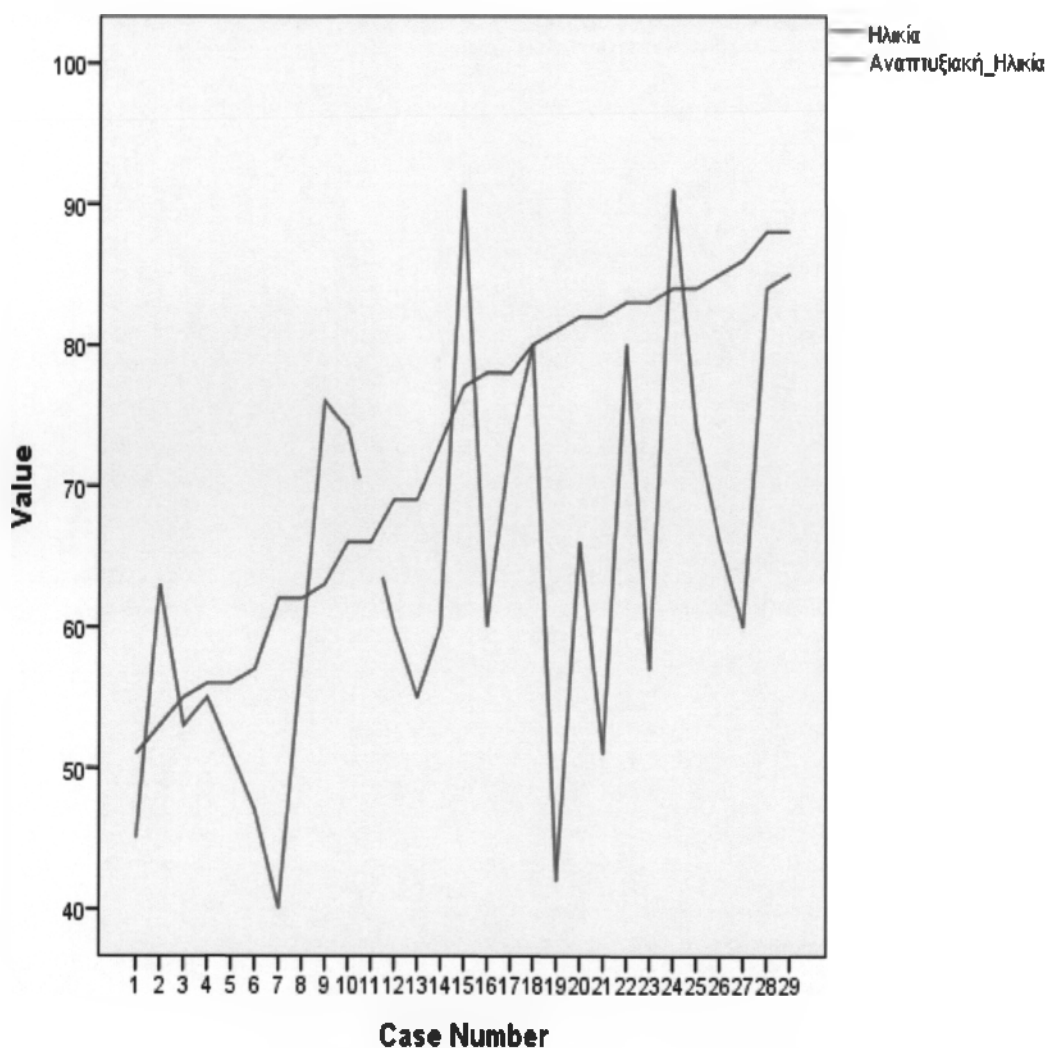
Όπως φαίνεται χαρακτηριστικά και στις τέσσερις ηλικιακές ομάδες, η αναπτυξιακή ηλικία είναι χαμηλότερη από τη χρονολογική ηλικία. Βλέπουμε ξεκάθαρα πως τα δίγλωσσα παιδιά που εξετάσαμε παρουσιάζουν μικρότερες αναπτυξιακές ηλικίες απ' ό,τι χρονολογικές, από 3, 4, 9 και 14 μήνες κατά μέσο όρο σε κάθε ηλικιακή ομάδα.



Σχεδιάγραμμα 8.6: Χρονολογικές και αναπτυξιακές ηλικίες

Στο ακόλουθο διάγραμμα 8.7 παρουσιάζεται στην αριστερή στήλη η χρονολογική ηλικία σε μήνες και στην κάτω γραμμή είναι τα 29 παιδιά που εξετάσαμε. Με την μπλε γραμμή φαίνεται η χρονολογική ηλικία όλων των παιδιών

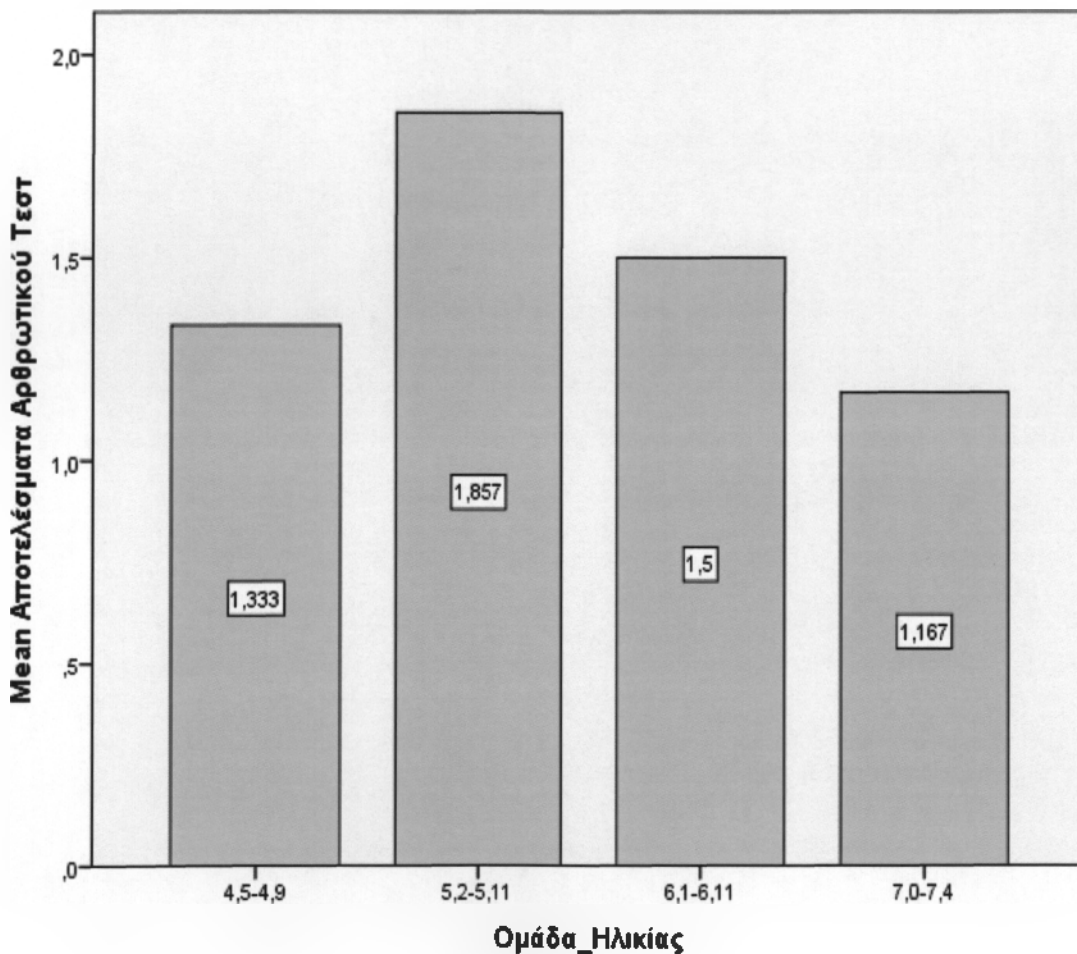
και του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Με το πράσινο χρώμα φαίνεται η αναπτυξιακή ηλικία του κάθε παιδιού σύμφωνα με τη δική μας αξιολόγηση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρούμε πως σε μόλις 2 παιδιά από τα 29 συμβαδίζει η χρονολογική τους ηλικία με την αναπτυξιακή. Τα 5 παιδιά από τα 29 έχουν μεγαλύτερη αναπτυξιακή ηλικία από ό,τι χρονολογική. Όμως το σημαντικότερο στοιχείο είναι πως τα 22 παιδιά από τα 29 βρίσκονται έχουν μικρότερη αναπτυξιακή ηλικία απ' ό,τι χρονολογική. Επομένως πρέπει να υπογραμμίσουμε πως η πλειονότητα των δίγλωσσων παιδιών που εξετάσαμε, 22/29, έχουν μικρότερη αναπτυξιακή ηλικία απ' ό,τι χρονολογική.



Διάγραμμα 8.7: Αναπαράσταση χρονολογικής και αναπτυξιακής ηλικίας κάθε παιδιού

Επιπλέον, στο αρθρωτικό τεστ του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοθεραπευτών που χορηγήσαμε εμφανίστηκαν αρθρωτικά προβλήματα σε αρκετά παιδιά από όσα

αξιολογήσαμε. Στην πρώτη ηλικιακή ομάδα εμφανίζουν αρθρωτικά προβλήματα 4/6 παιδιά, ενώ τα 2/6 δεν εμφάνισαν αρθρωτικά προβλήματα. Στη δεύτερη ηλικιακή ομάδα τα 6/7 παιδιά εμφάνισαν αρθρωτικά προβλήματα, ενώ το 1/6 όχι. Στην τρίτη ηλικιακή ομάδα εμφάνισαν αρθρωτικά τα 4/10 παιδιά, ενώ στην τέταρτη ηλικιακή ομάδα τα 3/6 εμφάνισαν προβλήματα. Αυτό που θα πρέπει να υπογραμμίσουμε σε αυτό το σημείο είναι πως η πλειονότητα των παιδιών που εμφάνισαν αρθρωτικά προβλήματα δεν άρθρωναν σωστά το φώνημα /γ/ και το άρθρωναν ως /g/. Αυτό συμβαίνει κυρίως διότι στην αλβανική γλώσσα δεν υπάρχει ο ήχος /γ/ αλλά μόνο ο ήχος /g/, και γι' αυτό εμφανίζεται το συγκεκριμένο λάθος στην ομιλία τους. Επιπλέον, όσα παιδιά παρουσίασαν διαταραχές ομιλίας που καταγράψαμε μέσα από το αρθρωτικό τεστ, ενώ άρθρωναν σωστά το φώνημα /τ/, η προφορά τους θύμιζε περισσότερο αλβανική προφορά.



Σχεδιάγραμμα 8.8: Αποτελέσματα αρθρωτικού τεστ

9. Συζήτηση αποτελεσμάτων και συστάσεις

9.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την ανίχνευση των διαταραχών λόγου και ομιλίας σε 29 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. Αυτό το παρατηρούμε να συμβαίνει και στις τέσσερις ηλικιακές ομάδες στις οποίες χωρίσαμε τα 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 22 από τα 29 παιδιά που εξετάσαμε έχουν μειωμένο λεξιλόγιο στην ελληνική γλώσσα σε σχέση με τον μέσο όρο των μονόγλωσσων παιδιών, σε συνάρτηση με την ηλικία στην οποία βρίσκονται. Το σημαντικότερο ίσως στοιχείο των αποτελεσμάτων μας είναι ότι τα 22 αυτά 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 αρκετές διαταραχές ομιλίας, για τις οποίες όμως δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε ένα συγκεκριμένο συμπέρασμα. Συγκεκριμένα, τα δίγλωσσα παιδιά που εξετάσαμε και όσα από αυτά εμφάνισαν διαταραχές άρθρωσης αλλοίωσαν το φώνημα /γ/ και το άρθρωσαν ως /g/, πράγμα που πιθανόν να οφείλεται στο ότι αυτό το φώνημα δεν υπάρχει στην αλβανική γλώσσα. Πρέπει επίσης να σημειωθεί πως παρατηρήθηκε διαφορετική, αλλοιωμένη προφορά στο φώνημα /τ/ στην πλειονότητα των παιδιών που δεν είχαν και άλλα αρθρωτικά προβλήματα, το οποίο όμως δεν μπορούμε να

συμπεριλάβουμε ως αρθρωτικό πρόβλημα, αλλά απλώς ως μια διαφορετική προφορά. Επιπλέον, συχνά ήταν και τα αρθρωτικά λάθη όπου τα παιδιά άρθρωναν το φώνημα /x/ ως /k/, το φώνημα /c/ ως /s/, όπως επίσης και το /s/ ως /θ/. Το πιθανότερο είναι να οφείλονται στην προφορά της αλβανικής γλώσσας.

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 την αλβανική 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.

9.2. Συστάσεις

Αφού πραγματοποιήσαμε την έρευνά μας και καταλήξαμε στα ανωτέρω συμπεράσματα, είμαστε πλέον σε θέση να γνωρίζουμε καλύτερα πώς λειτουργούν τα δίγλωσσα παιδιά με πρώτη γλώσσα την αλβανική 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 ασυνείδητα, 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 αλβανική, 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.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

1. Βλασσοπούλου, Μ. (2008), «Διαταραχές του λόγου και της επικοινωνίας στην παιδική ηλικία: Ταξινόμηση και συμπτώματα» στο Συζητήσεις για το λόγο στο Αιγινήτειο, Αθήνα, Κοινός τόπος ψυχιατρικής, νευροεπιστημών & επιστημών του ανθρώπου
2. Βογινδρούκας, Ι. (2008), «Πραγματολογική ανάπτυξη και διαταραχές» στο Γλωσσική Ανάπτυξη, Αθήνα, Τόπος
3. Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας Α., Σιδερίδης Γ. (2009), Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου, Χανιά, Γλαύκη
4. Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας Α., Σταυρακάκη Σ. (2011), Εικόνες δράσης, δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας, Χανιά, Γλαύκη
5. Γιαννέλη, Π. (2011), Διδακτορική διατριβή: Σύγκριση γλωσσικού προφίλ ελληνόφωνου και αλλοδαπού νηπίου (5-6 ετών), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
6. Γκαϊνταρτζή, Α. (2012), Διδακτορική διατριβή: Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: Κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
7. Δημητρίου, Σ. (1994), Λεξικό όρων Γλωσσολογίας, Αθήνα, Καστανιώτης
8. Εξαρχάκος, Γ. (2001). Φυσιοπαθολογία της φωνής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
9. Ιωάννου, Δ. (2013), σημειώσεις του μαθήματος «Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές», Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας
10. Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006), Τραυλισμός, Αθήνα, Τυπωθήτω
11. Μαλιγκούδη, Χρ., διδακτορική διατριβή: η γλωσσική εκπαίδευση των αλβανών μαθητών στην Ελλάδα. Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές. Πανεπιστήμιο Κρήτης
12. Μαρίνης, Θ. (2008), «Ανάπτυξη της σύνταξης και της μορφολογίας σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη και σε παιδιά με διαταραχές λόγου» στο Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές, Αθήνα, Τόπος
13. Μήτσης, Ν. (1998), Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, Αθήνα, Gutenberg

14. Μπαζίνη, Α. (2008), βλ. Πρακτικά συνεδρίασης Ολομέλειας της Βουλής των Εφήβων ΙΓ΄
15. Μυλωνά, Α. (2010), Διδακτορική διατριβή: Διαταραχές λόγου σε δίγλωσσο διαπολιτισμικό πλαίσιο, όπως παρουσιάζονται σε μαθητές δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα και τη Γερμανία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
16. Νικολόπουλος, Δ. (2008), Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές, Αθήνα, Τόπος
17. Οκαλίδου, Α. (2008), «Ομιλία ανάπτυξη και διαταραχές τεμαχιακής δομής» στο Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές, Αθήνα, Τόπος
18. Ομάδα έρευνας Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (1995), Δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης, Αθήνα, Τερεζάκη & ΣΙΑ Ο.Ε.
19. Πρώιου, Χ. (2008), «Στάδια σημασιολογικής και λεξιλογικής ανάπτυξης» στο Γλωσσική Ανάπτυξη, Αθήνα, Τόπος
20. Σελλά-Μάζη, Ε. (2001), Διγλωσσία και κοινωνία, Αθήνα, Προσκήνιο
21. Σελλά-Μάζη, Ε., «Διγλωσσία και λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ελλάδα» στο Τσιτσελίκης Κ., Χριστόπουλος Δ. (1997) Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών, Αθήνα, Κριτική
22. Στόγιος, Ν., (2007), διδακτορική διατριβή: πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ζητήματα γλώσσας και ταυτότητας. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
23. Στύλου, Γ. (2010), Διδακτορική διατριβή: Όψεις της εναλλαγής κώδικα σε ελληνόπουλα στη Γερμανία και η σημασία της για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, Πανεπιστήμιο Κρήτης
24. Τριάρχη-Heppmann, Β. (2000), Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Ψυχογλωσσική προσέγγιση, Αθήνα, Gutenberg
25. Φιλιππάκη-Warburton, Ειρ. (1992), Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία, Αθήνα, Νεφέλη
26. Baker, C. (2001), μετάφραση Αλεξανδροπούλου Α., Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, Αθήνα, Gutenberg
27. Fromkin, V., Rodman R., Hyams N. (2003), επιμέλεια Ξυδόπουλου Γ. (2008), Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας, Αθήνα, Πατάκη

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

1. Anders, Fr. (1990) Zweitsprache durch die Schule: Französisch und Deutsch als Unterrichtssprache. Paul Haupt Berne Baetens Beardsmore, H., Bilingualism: Basic principles. 1982. Multilingual Matters
2. Austin, J. (1962). How to do things with words. Cambridge, MA: Harvard University Press.
3. Bloom, L. & Lahey, M. (1978). Language development and language disorders. New York: John Wiley & Sons
4. Bloomfield, L. (1933). Language. New York: Holt
5. Brutt-Griffler, J., & M., Varghese (2004). "Introduction". Special Issue (Re)writing Bilingualism and the Bilingual Educator's Knowledge Base. In International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 7,2,3, (pp. 93-101).
6. Chomsky, N. (1995). The minimalist program. Cambridge, MA: MIT Press.
7. Cole, M., & Cole, S. (1993). The development of children. New York: Scientific American Books.
8. Cummins J. (1991b), The development of bilingual proficiency from home to school: A longitudinal study of Portuguese-speaking children. Journal of education 173 (2), 85-98
9. Curtiss, S. (1977). Genie: A psycholinguistic study of a modern-day of child. New York: Academic Press.
10. Ferguson C., Diglossia. Word 15, 1959, ss325-340
11. Ferguson, CH., Diglossia 45. In: Language in culture and society, 1964, New York London, Tokio, pp 429-438
12. Fishman, J., Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective. Clevedon: Multilingual Matters. 1989
13. Fthenakis, W., E., Sonner, Adelheid, T., & Walbiner, W. (1985). Bilingualbikulturelle
14. Genessee . F., Hammers, J., Lambert, L., et al, Language Processing in Billinguals. In: Brain and Language 5, 1978, pp 1-12
15. Goldin-Meadow, S. (1982). The resilience of recursion: A study of a communication system developed without a conventional language model. In

- E. Wanner & L. R. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state of the art*. New York: W. W. Norton.
16. Haugen, E. (1958). *The Norwegian Language in America: a study in bilingual behavior*, vol. I. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
 17. Haugen, E. (1969). *The Norwegian Language in America: a study in bilingual behavior*, vol. I. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
 18. Kenner, Ch. (2004). *Becoming Biliterate : Young Children Learning Different Writing Systems*. Sterling: Trent ham Books Ltd.
 19. Klein, W., *Zweitspracherwerb*. 1984. Frankfurt a Main.
 20. Kolers P. (1967), Interlingual word association. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 2, 291-300
 21. Lambert, W.E., Culture and language as factors in learning and education. In Theoksesa, W.A., *Education of immigrant students*. Ontario Institute for studies in Education. 1975.
 22. Lenneberg, E. H. 1967, *biological foundation af language*, New York Wiely
 23. Lindblom, B. (1992). Phonological units as adaptive emergents of lexical development. In C.A. Ferguson, L. Menn & C. Stoel- Gammon (Eds.), *Phonological development: Models, research, implications*. Timonium, MD: York Press
 24. Lindfors, J. W. (1991). *Children's language and learning* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
 25. Littlewood, W. (1984). *Communicative Language Teaching. An introduction*. Cambridge: CUP
 26. Locke, J. L. (1983). *Phonological acquisition and change*. New York: Academic Press
 27. Mackey, W.F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klinckcieck.
 28. Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance. *Journal of Social Issues*, 23, 58-77.
 29. Magiste, E., *Fremdsprache oder Zweitsprache: Zur zweisprachigen Erziehung sowie zum optimalen Alter fur den Zweitspracherwerb*. In: *Zeitschrift fur padagogische Psychologie*, 1988, 2, Heft 1, pp.25-35.
 30. Marinis, T. (2003), *The acquisition of the DP in modern Greek*. Amsterdam: John Benjamins

31. McLaughlin, B. (1984) *Second Language acquisition in Childhood. Volume 1: preschool children.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
32. McLaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood. Preschool children, 1 (2nd ed.).* Hillsdale, NJ: Erlbaum. (ERIC Document No. ED154604)
33. McLaughlin, B., *Second Language Acquisition in Childhood,* Hillsdale NJ. 1978
34. Morris, C. W. (1971). *Writings on the general theory of signs.* The Hague: Mouton.
35. Newport, E. (1991). Contrasting concepts of the critical period for language. In S. Carey & R. Gelman (Eds.), *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition.* Hillsdale, NJ: Erlbaum
36. Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb.* Stuttgart: Kohlhammer
37. Paivio A. and Desrochers A. (1980), A dual-coding approach to bilingual memory. *Canadian Journal of Psychology* 34, 390-401
38. Paradis, M., *Bilingualism and Aphasia.* In: *Studies in Neurolinguistics, Vol. 3,* 1977, pp. 65-121. Academic Press. New York, San Francisco, London.
39. Roeper, T. (1999). Finding fundamental operations in language acquisition: Formal features as triggers. In B. Hollebrandse (Ed.), *New perspectives on language acquisition.* Amherst: G.L.S.A. University of Massachusetts
40. Saunders G. (1988), *Bilingual Children: From birth to teens.* Clevedon. *Multilingual Matters*
41. Swain M. (1972), *Bilingualism as a first language.* Unpublished PhD dissertation, University of California, Irvine.
42. Tabor, P., & Snow, C. (1994). *English as a Second Language in Preschool Programs.* In F. Genesee (Eds.). *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community.* Cambridge: Cambridge University Press.
43. Threats, T.T. (2006). Towards an international framework for communication disorders: use of communication Disorders 39: 251-265
44. Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
45. Vaid J. and Hall D.G. (1991), *Neuropsychological perspectives on bilingualism: Right, left and center.* In A.G. Reynolds, *Bilingualism,*

Multiculturalism and Second Language Learning. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

46. Van Overbeke, M. (1972). Introduction au problème du Bilinguisme. Paris : Nathan.
47. Wei, L. (2008). "Doing ethnography". In L. Wei, M.G. Moyer (Eds.), *Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, (pp. 179-195). Blackwell Publishing.
48. Weinreich, U. (1953). *Languages in contact. Findings and Problems*. Mouton. The Hague.
49. Weistuch, L. & Lewis, M. (1991). *Language interaction intervention programm*. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.
50. Wendlandt, W. (1995). Grundkenntnisse und Handlungshilfen für den Umgang mit zweisprachig aufwachsenden Kindern in der sprachtherapeutischen Praxis, In *Sprache-Stimme – Gehör* 16, 43-47.
51. Wiczerkowski, W. (1965). *Frühe Zweisprachigkeit*. München: Hueber
52. Wilson, K. (1987). *Voice problems of children* (3rd ed.). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
53. Templin, M. & Darley, F. L. (1969). *The Templin-Darley Tests of Articulation* (2nd ed.). Iowa City: University of Iowa.

Ηλεκτρονικές πηγές

1. Linguistic Society of America , FAQ: Bilingualism, <http://www.linguisticsociety.org/resource/faq-what-bilingualism>, access 20/3/2014
2. Linguistic Society of America. FAQ: Raising Bilingual Children, <http://www.linguisticsociety.org/resource/faq-raising-bilingual-children>. , access 20/3/2014
3. The Bilingual Brain, <http://www.brainfacts.org/sensing-thinking-behaving/language/articles/2008/the-bilingual-brain/>, access 15/3/2014
4. Bilingual Babies Learn Language, <http://news.discovery.com/human/babies-language-bilingual.htm>, access 20/3/2014
5. Kendall King and Lyn Fogle, Georgetown University, Raising Bilingual Children, , http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/RaiseBilingChildi.pdf , access 10/4/2014
6. Kathleen M. Marcos, Benefits of Being Bilingual, <http://www.cal.org/earlylang/benefits/marcos.html> access 10/4/2014
7. The Advantages of being Bilingualism, <http://www.asha.org/about/news/tipsheets/bilingual.htm>, access 10/4/2014
8. Linguistic Society of America, Multilingualism, <http://www.linguisticsociety.org/resource/multilingualism>, access 20/3/2014
9. Σκούρτου Ε., Η διγλωσσία στην σχολική τάξη: παρεμβάσεις εκπαιδευτικών, http://www.polydromo.gr/httpdocs/files/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis /Skourtou_DiglossiaParemvasisEkpedeftikon.pdf
10. Δαμανάκης Μ., Ελληνική Γλώσσα και Διασπορά, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών, <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44.0.0.1.0.0>, access 2/5/2014
11. Ελληνική στατιστική αρχή, <http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE>, access 2/5/2014
12. World Health Organization, <http://www.who.int/en>, access 2/5/2014

Παράρτημα 1^ο: Έγκριση γονέα

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 αλβανική, με την εφαρμογή σταθμισμένων δοκιμασιών.

Η έρευνα διεξάγεται στην οικία του παιδιού και 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

Μπαζίνη Αθηνά

Υπεύθυνη Καθηγήτρια-Επόπτρια

Βασιλοπούλου Παναγιώτα

Λογοθεραπεύτρια

Διδάσκουσα Καθηγήτρια στο ΑΤΕΙ Καλαμάτας

στο τμήμα Λογοθεραπείας

ΕΓΚΡΙΣΗ ΓΟΝΕΑ

Δέχομαι να συμμετάσχει το παιδί μου στην έρευνα, η οποία διεξάγεται στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας της σπουδάστριας Μπαζίνη Αθηνάς, 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 αλβανική, με την εφαρμογή σταθμισμένων δοκιμασιών.

Ο Γονέας

_____ (ολογράφως το ονοματεπώνυμο)

_____ (υπογραφή)