

ΒΙΟΪΗ  
ΑΝΑΓΝΩΣΗ  
ΜΕΧΡΙ  
ΝΑ ΠΡΑΞΕΙ  
(Θ) ΣΤΑΘΕΡΕΣ

**ΤΕΙ ΠΕΛΛΟΠΟΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ :**

«Η αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης της γραμματικής παιδιών τυπικής ανάπτυξης, παιδιών με νοητική υστέρηση, με διγλωσσία και με καθυστέρηση λόγου, χρονολογικής ηλικίας 4 έως 6:6 ετών»

**ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΓΕΡΜΠΑΝΑ ΕΙΡΗΝΗ**

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: ΑΝΕΣΤΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ**

( Α.Μ: 2010-057 )

**ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2015**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Εισαγωγή.....	8
1.2 Σκοπός Εργασίας.....	9
1.3 Περίληψη.....	9

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

#### ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

2.1. Διευκρίνιση του όρου « Επικοινωνία » .....	12
2. 2. Διευκρίνιση του όρου των όρων « Γλώσσα» και «Ομιλία » .....	12
2.3.Επίπεδα Της Γλώσσας: Μορφή, Χρήση, Περιεχόμενο .....	13
2.4. Ο Κλάδος Της Φωνητικής.....	14
2.5. Οι Υποδιαιρέσεις Της Φωνητικής :	
2.5.1. Η Αρθρωτική Φωνητική.....	15
2.5.2.Η Ακουστική Φωνητική.....	15

2.5.3. Η Ακροατική Φωνητική.....	15
2.6. Α. Τα Φωνήεντα.....	16
2.6. Β. Τα Σύμφωνα.....	16
2.7. Ο Κλάδος Της Φωνολογίας.....	18
2.8. Ο Κλάδος Της Μορφολογίας.....	19
2.8.1. Η Διάκριση Των Μορφημάτων.....	19
2.9. Ο Κλάδος Της Σημασιολογίας.....	21
2.10. Ο Κλάδος Της Σύνταξης.....	23
2.10.1 Η Πρόταση.....	24
2.11. Ο Κλάδος Της Πραγματολογίας.....	23
2.12. Η Ανάπτυξης Φώνησης και Προσωδίας.....	24
2.12.1. Κατηγορίες Παραγόμενων Ήχων Από Τα Βρέφη.....	25
2.13. Τα Στάδια Φωνητικής Ανάπτυξης Κατά Oller.....	25
2.14. Ο Κλάδος της Γραμματικής.....	26
2.14.1. Η Ικανότητα Γραμματικής Ανάλυσης Της Γλώσσας.....	29
2.14.2. Φαινόμενα της Γραμματικής Ανάπτυξης.....	30
2.14.3. Η Ανάπτυξη Γραμματικών Γνώσεων.....	30
2.14.4. Η Ανάπτυξη Των Γραμματικών Και Συντακτικών Κανόνων .....	31

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

3.1. Ορισμός Της Νοητικής Υστέρησης.....	33
3.2. Αίτια Νοητικής Υστέρησης.....	34
3.3. <i>Επίπεδα Νοητικής Υστέρησης:</i>	
3.3.1. Ελαφριά.....	35
3.3.2. Μέτρια.....	36
3.3.3. Σοβαρή.....	37
3.3.4. Βαριά.....	38
3.3.5. Απροσδιόριστη.....	38
3.4. Ανάπτυξη Ατόμων Με Νοητική Υστέρηση... ..	39
3.4.1. Ανάπτυξη ατόμων με νοητική υστέρηση κατά τον INHELDER.....	39
3.5. Γνωστικά Χαρακτηριστικά Ατόμων με Νοητική Υστέρηση.....	40
3.6. Γνωστικές δυσκολίες Ατόμων με Νοητική Υστέρηση.....	41
3.7. Οικοδόμηση Ομιλίας Στην Νοητική Υστέρηση.....	43
3.8. Δυσκολίες Γραμματικής Και Συντακτικής δομής.....	45

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

<i>4.1 Διαχωρισμός Των Γλωσσών:</i>	
4.1.1. Πρώτη / Μητρική γλώσσα.....	47
4.1.2. Δεύτερη / Ξένη Γλώσσα.....	47
4.2. Οι Παράγοντες Που Επηρεάζουν Την Απόκτηση Μιας Δεύτερης/ Ξένης .Γλώσσας.....	49
4.3.Γλωσσική Κατάκτηση Και Γλωσσική Εκμάθηση: Οι Ομοιότητες Και Οι Διαφορές .....	50
4.4. Οι Ορισμοί Διγλωσσίας .....	57
4.5. Είδη Διγλωσσίας.....	60
4.6. Μορφές Διγλωσσίας.....	61
4.6.1. Οι βασικές μορφές γλωσσικής ανάπτυξης κατά τον Wode.....	64
4.7. Τα Οφέλη Της Διγλωσσίας.....	74
4.8.Τα Λάθη Των Δίγλωσσων Ατόμων.....	75
4.9.Διγλωσσία Και Σκέψη: Πώς Επηρεάζει Η Διγλωσσία Την Σκέψη.....	76

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΛΟΓΟΥ

5.1.Ορισμός Της «Ψυχοκινητικής Εξέλιξης».....	78
5.2.Τα Χαρακτηριστικά Της Ψυχοκινητικής Εξέλιξης.....	79
5.3.Ψυχοκινητική Καθυστέρηση Και Ανησυχητικές Ενδείξεις.....	82

5.4. Ψυχοκινητική Και Γνωστική Ανάπτυξη Κατά Piaget...../.....	83
5.4.1..Στάδια Γνωστικής Ανάπτυξης Κατά Τον Piaget.....	85
5.5.Ορισμός Της «Καθυστέρησης Λόγου».....	86
5.6. ΟΙ ΤΥΠΟΙ ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ	
5.7. Ενδείξεις Για Καθυστέρηση Λόγου.....	86
5.8.Βασικές Αρχές Ανάπτυξης.....	89
5.8.1.Ταξινόμηση Αναπτυξιακών Αρχών Κατά R.S Illingworth.....	90
5.8.2.Πρότυπα Στάδια Της Ανάπτυξης.....	92
5.9.Η Κατάκτηση Λόγου Και Ομιλίας.....	92
5.10.Η Ανάπτυξη Προφοράς - Ομιλίας – Επικοινωνίας... ..	93
5.11.Τα Στάδια Ανάπτυξης Λόγου-Ομιλίας Ανά Χρονολογικό Έτος.....	94
5.12.Τα Εξελικτικά Στάδια Κατάκτησης Της Σύνταξης Και Της Μορφολογίας .....	95
5.13.Τα Αίτια της Καθυστέρησης στο Λόγο.....	101
5.14.Ενδείξεις Πιθανής Καθυστέρησης Στο Λόγο.....	110
5.15.Η Διαφοροδιάγνωση.....	111
5.16.Ενδεικτική Ανεπίσημη Λογοθεραπευτική Αξιολόγηση.....	113

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1.Οι Συμμετέχοντες.....	115
6.2.Η Μεθοδολογία.....	115
6.3.TROG TEST.....	116
6.4.Φόρμα καταγραφής των αποτελεσμάτων του TROG TEST.....	118
6.5 Στατιστική ανάλυση.....	121

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1. Αποτελέσματα.....	122
------------------------	-----

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

### ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

8.1. Περιορισμοί Έρευνας.....	126
-------------------------------	-----

8.2. Συζήτηση.....	127
--------------------	-----

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	142
----------------------------	-----

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	145
------------------------------	-----

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### **1.1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η παρούσα έρευνα με θέμα: «Η αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης της γραμματικής, παιδιών τυπικής ανάπτυξης ,παιδιών με νοητική υστέρηση, με διγλωσσία και με καθυστέρηση λόγου, χρονολογικής ηλικίας 4 έως 6:6 ετών », είναι προϊόν μιας έρευνας της συγγραφέως στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης των σπουδών της στο τμήμα Λογοθεραπείας , του ΑΤΕΙ Πελοποννήσου .

Η γλώσσα είναι ένα αυθαίρετο σύστημα ήχων και συμβόλων ,είναι χωρίς αμφιβολία, το πιο σημαντικό και αποτελεσματικό όργανο της επικοινωνίας που έχει στη διάθεση του ο άνθρωπος. Με τη γλώσσα ως εργαλείο οι άνθρωποι ,άλλοτε ως δέκτες και άλλοτε ως πομποί ,προσλαμβάνουν ,μεταδίδουν ή ανταλλάσσουν πληροφορίες, γνώσεις ,εμπειρίες και αντιλήψεις ,σκέψεις και συναισθήματα. Χωρίς την μεσολάβηση της γλώσσας, η επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους, η αλληλεπίδραση και ο διάλογος ,θα αποτελούσαν ανεπαρκείς και ελάχιστα αποδοτικές διαδικασίες.

Σημαντικό χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι πως αποτελεί βασικό στοιχείο της ταυτότητας και της φυσιογνωμίας ενός λαού. Είναι σημαντικός παράγοντας που ενώνει τα μέλη μιας εθνικής ομάδας και ταυτόχρονα τα διαφοροποιεί απ' όσους ανήκουν σε άλλες εθνικές ομάδες. Επίσης ,μέσω της γλώσσας ,διασώζεται και μεταλαμπαδεύεται από γενιά σε γενιά η πολιτιστική κληρονομιά ενός λαού, συμβάλλοντας έτσι στη αδιάκοπη πρόοδο και εξέλιξη του ,διαφυλάσσοντας ταυτοχρόνως την ιστορία του.

Στα παρακάτω κεφάλαια της παρούσας εργασίας θα γίνει λεπτομερή αναφορά στον ορισμό του λόγου και της ομιλίας, καθώς και ανάλυση των μερών που συγκροτούν το



λόγο .Επιπροσθέτως, θα παρουσιαστούν οι ορισμοί ,οι αιτίες και τα γνωρίσματα της νοητικής υστέρησης, της καθυστέρησης του λόγου ,του φαινομένου της διγλωσσίας σε σύγκριση με το επίπεδο και τις δεξιότητες των χρηστών της γλώσσας που διαθέτουν τυπική ανάπτυξη. Η παρούσα εργασία αξιολογεί το επίπεδο που κατανοούν τα παιδιά προσχολικής και πρώιμης σχολικής ηλικίας τους γραμματικούς κανόνες τις Ελληνικής γλώσσας.

Τόσο η ερευνητική διαδικασία όσο και η βιβλιογραφική ανασκόπηση, τείνουν να εστιάζουν στην ανάπτυξη των μορφολογικών και συντακτικών ικανοτήτων από τα πρώτα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης του ανθρώπου ,καθώς και την συνεχή εξέλιξή τους.

## **1.2.ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι με την χορήγηση της επίσημης αξιολόγησης TROG TEST να αξιολογηθεί το επίπεδο κατανόησης των γραμματικών κανόνων, των παιδιών χρονολογικής ηλικίας 4 – 6:6 ετών, που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση, διγλωσσία και καθυστέρηση λόγου, έχοντας απώτερο σκοπό να εντοπιστούν οι ικανότητες και οι δυσκολίες που παρουσιάζουν σε σύγκριση με τους φυσιολογικούς χρήστες της γλώσσας της αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Η έρευνα αυτή έγινε σε 40 παιδιά προσχολικής και πρώιμης σχολικής ηλικίας και τεκμηριώνεται με την ανασκόπηση ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας. Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε αποκλειστικά στην αξιολόγηση της κατανόησης των γραμματικών κανόνων της Ελληνικής γλώσσας.

## **1.3.ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε αρχικά στη θεωρητική υποστήριξη της ανασκόπησης των επιπέδων γλωσσικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα έγινε παράθεση του ορισμού των όρων του λόγου και της ομιλίας, καθώς επίσης και η διάκριση των τομέων του λόγου. Επίσης, παρουσιάστηκαν τα στάδια ανάπτυξης των φυσιολογικών

χρηστών της γλώσσας και έγινε ανάλυση της τυπικής γλωσσικής εξέλιξης των παιδιών. Παρουσιάστηκε ο ορισμός, τα αίτια και τα συμπτώματα των παθολογιών της νοητικής υστέρησης, της καθυστέρησης λόγου και του φαινομένου της διγλωσσίας.

Στη συνέχεια, δόθηκε στην καταγραφή των αποτελεσμάτων και την διεξαγωγή συμπερασμάτων βάσει δείγματος παιδιών που ελήφθη, με σκοπό τη διερεύνηση των γλωσσικών αποκλίσεων μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, διγλωσσων παιδιών και παιδιών με νοητική υστέρηση και καθυστέρηση λόγου, ηλικίας 4-6:6 ετών.

Στο Κεφάλαιο 2 αναφέρεται αρχικά ο ορισμός του όρου της «επικοινωνίας», εφόσον η επικοινωνία είναι ο πρωταρχικός και άμεσος σκοπός που εκπληρώνει ο άνθρωπος μέσω της γλώσσας /ομιλίας. Έπειτα διευκρινίζονται οι έννοιες «γλώσσα» και «ομιλία», αναλύονται τα συστατικά στοιχεία της γλώσσας, τα οποία αποτελούνται από τη φωνολογία, τη σύνταξη, τη σημασιολογία, τη μορφολογία και την πραγματολογία. Τα στοιχεία αυτά με τη σειρά τους εισάγονται στους τρεις τομείς της γλώσσας, τη μορφή (φωνολογία, μορφολογία, συντακτικό), τη χρήση (πραγματολογία) και το περιεχόμενο (σημασιολογία). Έπειτα, παρατίθενται τα στάδια ανάπτυξης του κάθε γλωσσικού στοιχείου ξεχωριστά, από τη στιγμή της γέννησης ενός παιδιού, μέχρι την ολοκλήρωση της ανάπτυξης κάθε κατηγορίας.

Στα Κεφάλαια 3, 4 και 5 ακολουθεί μία αδρή περιγραφή των διαταραχών της νοητικής υστέρησης, της καθυστέρησης του λόγου και του φαινομένου της διγλωσσίας. Γίνεται αναφορά στον ορισμό τους, στη συμπτωματολογία τους, στη συνήθη ηλικία εμφάνισης και στην αιτιολογία τους. Επιπροσθέτως, αναφέρεται η γνωστική και η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών που παρουσιάζουν σε κάθε μια από τις προαναφερόμενες διαταραχές, καθώς και η εξέλιξη τους στον τομέα της μορφολογίας και της σύνταξης.

Μετά τη θεωρητική προσέγγιση του λόγου/ομιλίας και των διαταραχών, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, που στόχο έχει να διευκρινίσει κατά πόσον παρατηρούνται αποκλίσεις στην κατανόηση των γραμματικών κανόνων των παιδιών που ανήκουν στις συγκεκριμένες παθολογικές ομάδες σε σύγκριση με την απόδοση

των παιδιών τυπικής ανάπτυξης , της προσχολικής και πρώιμης σχολικής ηλικίας και συνεπώς να οριστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει κατά κύριο λόγο η κάθε μια κατηγορία παιδιών. Σκοπός είναι να σκιαγραφηθούν συνολικά οι γραμματικές ικανότητες των παιδιών καθεμίας κατηγορίας, καθώς επίσης και να καταγραφούν οι ανάγκες τους και οι δυσκολίες τους. Μέσω της ολοκλήρωσης αυτής της εργασίας, θα υποβοηθηθεί η αξιολόγηση και ο σχεδιασμός του λογοθεραπευτικού πλάνου παρέμβασης.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 40 παιδιά, προσχολικής και πρώιμης σχολικής ηλικίας .Αντιστοιχούσαν 10 παιδιά σε καθεμία από τις τέσσερις κατηγορίες. Τα παιδιά αυτά αξιολογήθηκαν με την χρήση του TROG TEST, ( Bishop, 1983), που είναι επίσημο τεστ αξιολόγησης της κατανόησης των γραμματικών κανόνων. Το TROG TEST αποτελείται από 80 όρους( λέξεις /προτάσεις) προς αξιολόγηση. Το παιδί ακούει τον όρο – στόχο που εκφωνεί ο εξεταστής και καλείται να δείξει με το χέρι του την κατάλληλη εικόνα.

Όσον αφορά το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, πρώτα απ' όλα πραγματοποιήθηκε η μετάφραση των λέξεων και των προτάσεων στην Ελληνική γλώσσα ,τηρώντας με ακρίβεια την εννοιολογική τους σημασία και τον ρόλο τους στην αξιολόγηση των γραμματικών κανόνων της γλώσσας.

Οι ερευνητικές μελέτες σχετικά με την απόδοση των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας, που παρουσιάζουν κάποια από τις προαναφερόμενες παθολογίες ,συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι επηρεάζεται η μορφολογία και η σύνταξη του λόγου τους, διαφέροντας αισθητά από το επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης του μέσου όρου. Σε κάθε περίπτωση, η εξαγωγή αντικειμενικού συμπεράσματος, σχετικά με αυτό το γεγονός θα μπορέσει να προσφέρει πολλά στη θεραπευτική αντιμετώπιση των διαταραχών και θα ήταν πολύ χρήσιμη η διεξαγωγή όσο το δυνατόν έγκυρων και αξιόπιστων ερευνών.

## *ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ*

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

#### ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

##### **2.1.ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ « ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ »**

Η ομιλία και η γλώσσα είναι μέρη μιας ευρύτερης διαδικασίας, της *επικοινωνίας*. Στην *πραγματικότητα* επικοινωνία είναι η πρωταρχική λειτουργία της γλώσσας. Επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν πληροφορίες και γνώσεις, ανάγκες και επιθυμίες.

Η διαδικασία είναι δυναμική και περιλαμβάνει κωδικοποίηση, μεταφορά και αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Χρειάζεται ένας πομπός και ένας δέκτης και ο καθένας πρέπει να είναι σε ετοιμότητα για τις ανάγκες του άλλου και να είναι βέβαιος ότι το μήνυμα μεταφέρεται και ότι διατηρείται σωστό. Η πιθανότητα διαστρέβλωσης του μηνύματος είναι πολύ μεγάλη ,εάν λάβει κανείς υπόψη του, τους διαφορετικούς τρόπους που μπορεί να μορφοποιηθεί το μήνυμα. Ο βαθμός επιτυχίας του ομιλητή στην διαδικασία της επικοινωνίας κρίνεται από την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα της μετάδοσης του μηνύματος και ονομάζεται επικοινωνιακή ικανότητα.

Ο Γ. Μπαμπινιώτης ορίζει την «επικοινωνία» ως την συνολική διαδικασία της γλωσσικής συνεννοήσεως, η εκπομπή και λήψη μηνυμάτων, η ανταλλαγή σκέψεων, πληροφοριών, ερωτήσεων και εντολών.

## 2.2.ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ « ΓΛΩΣΣΑ » ΚΑΙ « ΟΜΙΛΙΑ»

Ο λόγος κατατάσσεται ανάμεσα στα πιο ισχυρά εφόδια που κατέχει ο άνθρωπος και είναι αυτό που καθορίζει πάρα πολύ το χαρακτήρα και την ποιότητα της ζωής του. Είναι αδιαμφισβήτητα μια μοναδική ,πολύπλοκη ,δυναμική κινητική δραστηριότητα, μέσω της οποίας τα άτομα αποκρίνονται, εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και ελέγχουν το περιβάλλον τους.

Σύμφωνα με τον Grobhim ο εγκέφαλος λειτουργεί ως σύνολο ,αλλά οι επιμέρους περιοχές του είναι εξειδικευμένες για μια συγκεκριμένη γλωσσική λειτουργία ή για τον συντονισμό των λειτουργιών αυτών.

Οι συνδυασμένες διεργασίες του κινητικού σχεδιασμού και προγραμματισμού του λόγου και η νευρομυική εκτέλεση ,αποτελούν τις κινητικές διεργασίες του λόγου.

Ως «γλώσσα» ορίζεται επομένως, ο κώδικας ή το συμβατικό σύστημα αυθαίρετων συμβόλων που είναι κοινωνικά αποδεκτό και μέσω του οποίου αναπαρίστανται οι γνώσεις που έχουμε για τον κόσμο γύρω μας προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία. Οι γλώσσες είναι ζώντες οργανισμοί, γι' αυτό αναπτύσσονται και διαφοροποιούνται με το πέρασμα των χρόνων. Οι περισσότερες γλώσσες μεταφέρονται μέσω της ομιλίας.

«Λόγος» είναι η γλώσσα ως εσωτερικό σύστημα. Συγκεκριμένα ο «λόγος» ορίζεται ως ένα ολοκληρωμένο, αυτοτελές και πλήρως ομοιογενές κωδικοποιημένο σύστημα που χαρακτηρίζει τη δομή κάθε «γλώσσας».

Ο Humbolt προσδιορίζει τη γλώσσα ως ενέργεια και δράση, ως απόπειρα του πνεύματος που μέσα από τους διαρθρούμενους φθόγγους και ήχους, καθίσταται δυνατή η έκφραση της σκέψης.

Για τον Sapir (1929) είναι ‘η ανθρώπινη αλλά μη ενστικτώδης μέθοδος για την μετάδοση ιδεών, συγκινήσεων και επιθυμιών μέσω ενός συστήματος συμβόλων που παράγεται εκούσια. ‘



Ο Gabelenz θεωρεί τη γλώσσα ως σύστημα (Sprachsystem) με συγκεκριμένη και καθορισμένη ομιλία. Ο Bühler (1971) θεωρεί τη γλώσσα σύστημα (Sprachgebilde) και πράξη (Sprechakt), ενώ ο Halliday (1967) ως γλωσσικό ρεπερτόριο (Register) και χρήση (Use).

Σύμφωνα με τους Bloom και Lahey (1978), η γλώσσα είναι «ένας κώδικας μέσω του οποίου οι ιδέες που αφορούν στον κόσμο αναπαριστώνται στη βάση ενός συμβατικού συστήματος αυθαίρετων σημάτων με στόχο την επικοινωνία».

Το περιεχόμενο του όρου «γλώσσα» προκύπτει από την αντιπαράθεση του με τον όρο «ομιλία».

«Ομιλία» είναι το λεκτικό εκείνο εργαλείο που χρησιμοποιείται για τη μετάδοση ενός μηνύματος. Είναι το αποτέλεσμα του σχεδιασμού και εκτέλεσης της κινητικής διαδοχής και ακολουθίας, δηλαδή η ομιλία είναι μια διαδικασία που απαιτεί πολύ ακριβή νευρομυϊκό συντονισμό.

Σύμφωνα με τον Saussure (1979), «γλώσσα και ομιλία αποτελούν τις δύο όψεις της ικανότητας του λόγου, που χαρακτηρίζει αποκλειστικά και μόνο τον άνθρωπο. Η γλώσσα συνιστά την κοινωνική πλευρά του λόγου, ενώ η ομιλία την ατομική». Η πρώτη έννοια αναφέρεται στο κοινωνικό σύνολο και συνεπώς, στο ομοιογενές του λόγου. Αντιθέτως η δεύτερη εστιάζει στο άτομο, στις ατομικές διαφοροποιήσεις, δηλαδή στο ετερογενές του λόγου. Η αλληλεξάρτηση των δύο πλευρών του λόγου συνοψίζεται στη ρήση του Saussure: «Η γλώσσα είναι ταυτόχρονα το όργανο και το προϊόν της ομιλίας».

Ο Chomsky αντιθέτως αντικρούει την θεωρία αυτή, καθώς πιστεύει ότι η γλώσσα δεν είναι μόνο ένα σύστημα σημείων που μια κοινότητα υιοθετεί ως γενικότερο κώδικα επικοινωνίας, αλλά και η γνώση αυτού του κώδικα από κάθε μέλος αυτής της κοινότητας. Όταν μελετάται η ανθρώπινη γλώσσα, προσεγγίζεται κάτι που θα μπορούσε να θεωρηθεί "ανθρώπινη ουσία", οι ικανότητες, δηλαδή εκείνες του εγκεφάλου, που κάνουν το ανθρώπινο είδος να διαφέρει.

### 2.3.ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η γλώσσα είναι ένα πολύπλοκο σύστημα που γίνεται καλύτερα αντιληπτό μέσω της ανάλυσης των επιμέρους λειτουργικών επιπέδων του. Έτσι οι Bloom και Lahey (1978) χώρισαν τη γλώσσα σε 3 επίπεδα: την μορφή, το περιεχόμενο και τη χρήση.

Η γλώσσα ως κώδικας έχει μορφή. Η μορφή περιλαμβάνει τη φωνολογία, την μορφολογία και τη σύνταξη. Η φωνολογία αναφέρεται στην οργάνωση και στον τρόπο σύνδεσης των επιλεγμένων ήχων της συγκεκριμένης γλώσσας. Η μορφολογία ασχολείται με τα μορφήματα μιας γλώσσας και τον τρόπο με τον οποίο προσδίδουν νόημα στις λέξεις. Μορφήματα ονομάζονται τα μεμονωμένα τμήματα της γλώσσας που απαιτούνται για την δημιουργία λέξεων ,παραδείγματος χάριν, οι καταλήξεις. Η σύνταξη αναφέρεται στον τρόπο σύνδεσης των λέξεων μεταξύ τους ώστε να σχηματίζουν προτάσεις με κατανοητό νόημα.

Το περιεχόμενο περιλαμβάνει σημασίες (σημασιολογία). Συγκεκριμένα όσον αφορά το περιεχόμενο όλοι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν την γλώσσα, δηλαδή χρησιμοποιούν ένα σύμβολο, έναν ήχο ή μια λέξη για να δηλώσουν τη γνώση τους γύρω από τον κόσμο.

Η χρήση ονομάζεται «πραγματολογία» και αναφέρεται στις λειτουργίες της γλώσσας καθώς και στους κανόνες που τη διέπουν. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς ,η πλειοψηφία των οποίων έχει σχέση με την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και συναναστροφή. Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητο οι χρήστες της γλώσσας να γνωρίζουν ότι οι διαφορετικές περιστάσεις ,απαιτούν διαφορετικό είδος γλώσσας .

Η Μορφή και το Περιεχόμενο είναι στενά συνδεδεμένα, διότι σε μια γλώσσα δεν γίνεται να υπάρχουν φθόγγοι χωρίς σημασίες (περιεχόμενο) ούτε όμως και σημασίες που να μην διαρθρώνονται μέσα από φθόγγους. Η ανάγκη για επικοινωνία όμως υπάρχει πριν την επιλογή της μορφής και του περιεχομένου. Η πραγματολογία δηλαδή κατέχει τον βασικό ρόλο στην οργάνωση της γλώσσας. Μόνο όταν ένα παιδί ζητά να του δοθεί κάτι και βρίσκεται στην κατάλληλη κοινωνική κατάσταση που

μπορεί να το ζητήσει ,τότε θέτει σε εφαρμογή τους κανόνες της φωνολογίας, της μορφολογίας, της σύνταξης και της σημασιολογίας για να εκφράσει τη επιθυμία του.

Η Bates (1976) δηλώνει ότι από το πραγματολογικό επίπεδο του λόγου προέρχονται το σημασιολογικό και το συντακτικό. Συγκεκριμένα θεωρεί ότι η σημασιολογία αναδύεται αναπτυξιακά και λογικά από την πραγματολογία, με τον ίδιο τρόπο που το συντακτικό φαίνεται να προέρχεται από τη σημασιολογία.

Έτσι η γλώσσα είναι ένα κοινωνικό εργαλείο που αποτελείται από ένα ιδιαίτερο σύστημα συμβόλων και κανόνων που το διέπει.

## **2.4.ΦΩΝΗΤΙΚΗ**

Η Φωνητική είναι ο κλάδος της γλωσσολογίας που μελετά τους ήχους της γλώσσας από τη σκοπιά της ύλης. Στο επίκεντρο της φωνητικής βρίσκονται οι ήχοι που παράγονται από τα ανθρώπινα όργανα και ονομάζονται φθόγγοι (speech sounds) ή φωνές (phones) και δημιουργούν την φωνητική ουσία (phonetic substance).

Η φωνητική χωρίζεται σε τρεις επιμέρους τομείς, ο καθένας από τους οποίους ασχολείται και με διαφορετικό στάδιο στη διαδικασία της ομιλίας.

Η φωνητική έχει μονάδα της το φθόγγο, που αναπαριστάται σε [ ]. Ο φθόγγος είναι μια αφηρημένη ενότητα που την καθορίζουμε ανάλογα με τον μέσο όρο της προφοράς της πλειοψηφίας των ομιλητών. Δεδομένου ότι γίνεται αναφορά σε μια ποικιλία, αφού δεν προφέρουν όλοι οι ομιλητές έναν γλωσσικό ήχο με τον ίδιο πάντα τρόπο. Οι δυνατότητες παραλλαγής στην προφορά των διαφόρων φθόγγων είναι πολλές.

Η Φωνητική μελετά τη φυσιολογία της γλώσσας ,δηλαδή περιγράφει τους ήχους που παράγονται από τα ανθρώπινα φωνητικά όργανα ή τους αναλύει πειραματικά με τη βοήθεια ειδικών μηχανημάτων ,όπως ο φασματογράφος ή ο παλμογράφος.



## **2.5. ΥΠΟΔΙΑΙΡΕΣΕΙΣ:**

### **2.5.1. Αρθρωτική φωνητική:**

Η αρθρωτική φωνητική είναι ο πιο αρχαίος κλάδος της φωνητικής. Ασχολείται με τον τρόπο παραγωγής των γλωσσικών ήχων ή αλλιώς φθόγγων. Μελετά τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος χρησιμοποιεί τα όργανα της άρθρωσης του ,προκειμένου να παράγει λόγο. Τα φωνητικά αυτά όργανα είναι οι πνεύμονες, η τραχεία, ο λάρυγγας, η στοματική και η ρινική κοιλότητα. Τα όργανα αυτά αρχικά δημιουργήθηκαν για να επιτελούν τις βασικές βιολογικές λειτουργίες της αναπνοής και της σίτισης και συνδέονται με τα βασικά αντανακλαστικά της επιβίωσης (τα αντανακλαστικά της αναζήτησης τροφής και του θηλασμού-κατάποσης), δευτερευόντως χρησιμοποιήθηκαν για την παραγωγή του λόγου. Απαραίτητη προϋπόθεση, επομένως, για την ορθή λειτουργία του ανθρώπινου συστήματος άρθρωσης του λόγου αποτελεί η ολοκλήρωση της κινητικής του ανάπτυξης.

### **2.5.2. Ακουστική φωνητική:**

Η ακουστική φωνητική έχει αντικείμενο της τη μελέτη των ακουστικών ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών που έχουν τα ηχητικά κύματα ,τα οποία παράγονται από τον ομιλητή και φτάνουν στον ακροατή μέσω του αέρα που λειτουργεί ως αγωγός στην προκειμένη περίπτωση. Ο κλάδος αυτός της φωνητικής ασχολείται με τους φθόγγους στο στάδιο της διάδοσης. Το στάδιο που μεσολαβεί δηλαδή ανάμεσα στην παραγωγή τους από τα ανθρώπινα φωνητικά όργανα και στη λήψη τους από τα όργανα της ακοής.

### 2.5.3.Ακροατική φωνητική:

Η ακροατική φωνητική έχει ως αντικείμενο της τη μελέτη της λήψης του ήχου από τον ακροατή, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος αναγνωρίζει και επεξεργάζεται το συγκεκριμένο ήχο. Ασχολείται ,δηλαδή, με το στάδιο της λήψης των ηχητικών κυμάτων από τα όργανα της ακοής .Συνεπώς, εξετάζεται το αποτέλεσμα που προκαλεί η επίδραση του ήχου και όχι ο ίδιος ο φθόγγος.

Η επίδραση αυτή αναλύεται από την πλευρά της φυσιολογίας ,αλλά και της ψυχολογίας ,διότι η επεξεργασία των φθόγγων συνεπάγεται όχι μόνο την ανάλυση των φυσικών τους ιδιοτήτων ,αλλά και την ταξινόμηση τους σύμφωνα με αφηρημένες (φωνολογικές) κατηγορίες και κανόνες. Τα φυσικά χαρακτηριστικά του ήχου που αναλύονται είναι η ένταση ,η διάρκεια ,το ύψος και η χροιά του.

### 2.6.Α.ΤΑ ΦΩΝΗΕΝΤΑ

Οι φθόγγοι της Νέας Ελληνικής γλώσσας διακρίνονται σε φωνηεντικούς (vowels) και συμφωνικούς (consonants). Οι φωνηεντικοί φθόγγοι είναι πέντε στον αριθμό: [a] , [o] ,[i] ,[e] ,[u]. Είναι ηχηροί φθόγγοι και κατά την παραγωγή τους ο αέρας περνά ανεμπόδιστα από το φάρυγγα και το στόμα.

Ταξινομούνται με βάση τρία αρθρωτικά κριτήρια :

-Το βαθμό ανοίγματος του στόματος.

Έτσι διαχωρίζονται σε : i) ανοιχτά φωνήεντα [a] , ii) φωνήεντα μεσαίου ανοίγματος [e] ,[o] . iii) κλειστά φωνήεντα [i] ,[u].

-Τη θέση του υψηλότερου σημείου της γλώσσας ,της οποίας η κίνηση προς τα εμπρός συμβάλλει στην παραγωγή των μπροστινών φωνηέντων [i] και [e] ,ενώ η κίνηση προς τα πίσω , στην παραγωγή των οπίσθιων φωνηέντων [o] και [u] .

-Τη θέση των χειλιών, η οποία καθορίζει αν θα προφέρουμε τα στρογγυλά [o] και [u] ή τα η στρογγυλά (ή απλωτά ) [i] , [a] και [e].

## 2.6.B.ΤΑ ΣΥΜΦΩΝΑ

Τα σύμφωνα, σε αντίθεση με τα φωνήεντα, παράγονται όταν ο αέρας στο πέρασμά του από το φάρυγγα και το στόμα συναντά προσωρινά ένα εμπόδιο, ολικό ή μερικό. Διακρίνονται ως προς τον τρόπο και τόπο άρθρωσης τους.

Ως προς τον τρόπο άρθρωσής τους, τα σύμφωνα διακρίνονται:

-Σε κλειστά ( ή στιγμιαία) σύμφωνα , κατά την παραγωγή των οποίων υπάρχει ολικό εμπόδιο του αέρα και τριβόμενα ( ή εξακολουθητικά ), όπου ο αέρας περνάει αργά προκαλώντας τριβή.

-Σε ηχηρά ή άηχα σύμφωνα, ανάλογα με το αν πάλλονται οι φωνητικές χορδές κατά την παραγωγή των ήχων.

-Σε στοματικά ή ρινικά σύμφωνα , ανάλογα με την έξοδο του αέρα από τη στοματική ή τη ρινική κοιλότητα. Όλα τα σύμφωνα είναι στοματικά εκτός από τα [m] και [n], που είναι ρινικά.

-Σε πλευρικά ή παλλόμενα, αν ο αέρας περνάει από τα πλάγια της γλώσσας

(πλευρικά σύμφωνα) ή αν πάλλεται κάποιο φωνητικό όργανο κάτω από την πίεση του αέρα (παλλόμενο σύμφωνο) .

Πέρα από τις παραπάνω κατηγοριοποιήσεις, τα σύμφωνα, ως προς τον τόπο άρθρωσης, διακρίνονται σε :

-Διχειλικά (bilabial) σύμφωνα , όταν στο σχηματισμό τους συμμετέχουν και τα δύο χείλη.

-Χειλοδοντικά ( labiodentals ) σύμφωνα ,κατά την παραγωγή των οποίων συμμετέχουν το κάτω χείλος και τα πάνω δόντια .

-Μεσοδοντικά (interdentals) σύμφωνα ,όταν κατά την άρθρωσή τους η άκρη τη γλώσσας προεξέχει ανάμεσα στα δόντια.

-Οδοντικά ( dentals) σύμφωνα ,κατα την παραγωγή των οποίων η μύτη τη γλώσσας ακουμπά στα πάνω δόντια.

-Συριστικά ή φατνιακά ( alveolars) σύμφωνα , για την προφορά των οποίων ακουμπά η μύτη της γλώσσας στα φατνία.

-Ουρανικά (palatals) σύμφωνα ,κατά το σχηματισμό των οποίων η ράχη της γλώσσας ακουμπά στο σκληρό ουρανισκό .

-Υπερωικά (verals) σύμφωνα, για την παραγωγή των οποίων το πίσω μέρος της γλώσσας ακουμπά στην υπερώα.

## **2.7. Ο ΚΛΑΔΟΣ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑΣ**

Η φωνολογία βρίσκεται σε στενή σχέση με τη φωνητική ,ταυτοχρόνως όμως είναι και μια ανεξάρτητη επιστήμη. Οι δύο αυτές επιστήμες αλληλοσυμπληρώνονται με την αμοιβαία χρήση των δεδομένων της μιας από την άλλη.

Η φωνολογία είναι ο κλάδος της γραμματικής που ασχολείται με τους φθόγγους (ήχους)οι οποίοι χρησιμοποιούνται συστηματικά στις φυσικές γλώσσες για την κοινοποίηση σημασιών. Η φωνολογία ,δηλαδή, μελετά τη φωνολογική ικανότητα που ένας ομιλητής εμφανίζει στη μητρική του γλώσσα. Το σύστημα ,επομένως ,εκείνο που αναπτύσσεται στα πρώτα έτη της ζωής του ανθρώπου και στα πλαίσια του οποίου καθορίζεται η διαφορά μεταξύ των φθόγγων που διακρίνουν σημασίες και μη σημασίες. Πολλές από τις διαφορές μεταξύ των φθόγγων που χρησιμοποιούνται συστηματικά για τη διάκριση σημασιών είναι παρούσες στο νου του φυσικού ομιλητή. Δηλαδή μπορεί να ειπωθεί ,πως η φωνολογία μελετά τους φθόγγους από νοητική ή ψυχολογική σκοπιά.

Στο μοντέλο της γραμματικής που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της γενετικής θεωρίας, η φωνολογία είναι ο πρώτος ερμηνευτικός τομέας, υπό την έννοια ότι ερμηνεύει με φθόγγους τις παραγόμενες δομές στο μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο.

Η Φωνολογία είναι ο κλάδος της γλωσσολογίας που ασχολείται με τη λειτουργία των φθόγγων σε μια δεδομένη γλώσσα. Η φωνολογία σκοπεύει ,κυρίως, στο να επισημάνει και να καθορίσει συστηματικά τη λειτουργικότητα των φθόγγων κάθε

γλώσσας. Έτσι ,πραγματοποιείται ο περιορισμός από έναν άπειρο θεωρητικά σε έναν ελάχιστο και περιορισμένο αριθμό φθόγγων ,πράγμα που επιτρέπει ,παρά τις ατομικές φωνητικές διαφορές ,τη γλωσσική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας.

Η φωνολογία προσπαθεί να περιγράψει τη μορφή (forme) της γλωσσικής έκφρασης, στοχεύοντας, σε όσο το δυνατόν πιο πλήρη και ακριβή περιγραφή των φωνημάτων και των υπολοίπων διαφοροποιητικών στοιχείων μιας γλώσσας στην κατάταξη τους και τον προσδιορισμό των μεταξύ τους σχέσεων ,των δυνατών θέσεων εμφάνισης και της δυνατότητας συνδυασμού τους στη ροή του λόγου.

Η μονάδα της φωνολογίας είναι το φώνημα ,που είναι η ελάχιστη ,εναλλάξιμη και διακριτική μονάδα δεύτερης άρθρωσης και σημειώνεται σε // .Είναι ελάχιστη ,γιατί δεν μπορεί να αναλυθεί περισσότερο, εναλλάξιμη ,διότι μπορεί στο ίδιο περιβάλλον να γίνουν εναλλαγές με άλλες ομοειδείς μονάδες και διακριτική ,διότι μέσω των εναλλαγών της με άλλες ομοειδείς μονάδες διακρίνει λέξεις με διαφορετικές σημασίες: /ri:po / - /ri:pa/ και /ri:po / - /ri:zo/ .

Οι διαφορετικοί φθόγγοι του ίδιου φωνήματος που προσδιορίζονται από το περιβάλλον ονομάζονται αλλόφωνα του φωνήματος αυτού. Τα αλλόφωνα ενός φωνήματος έχουν συμπληρωματική κατανομή (complementary distribution) ,αφού δεν εμφανίζονται ποτέ μαζί στο ίδιο περιβάλλον και συνεπώς ,δεν μπορούν να βρίσκονται σε σχέση αντίθεσης, να κατέχουν δηλαδή διακριτική λειτουργία.

Τα ελάχιστα ζεύγη, αποτελούν δύο λέξεις με διαφορετικά σημασιόμενα, οι οποίες δεν διαφέρουν παρά μονό ως προς ένα φώνημα.(Π.χ./xari/ ,/vari/ ) Συστατικό του φωνολογικού επιπέδου είναι τα υπερτεμαχιακά χαρακτηριστικά, τα οποία εμπεριέχονται συνήθως σε μεγαλύτερες του φωνήματος δομές, όπως συλλαβές, λέξεις ή φράσεις. Κάποια από αυτά είναι ο δυναμικός τόνος, που αφορά στην ένταση του ήχου, ο μουσικός τόνος, που σχετίζεται με το ύψος του ήχου και η επιτόνιση, η οποία εξαρτάται από τις διακυμάνσεις στο ύψος της φωνής. Τα στοιχεία αυτά έχουν εκφραστική και οριοθετική λειτουργία.

## 2.8.Ο ΚΛΑΔΟΣ ΤΗΣ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑΣ

Η μελέτη του σχηματισμού των λέξεων και της εσωτερικής δομής τους ονομάζεται μορφολογία. Αντικείμενο της μορφολογίας είναι η διερεύνηση του σημαίνοντος του κάθε μορφήματος ,δηλαδή του ελάχιστου φορέα σημασίας μέσα σε μια λέξη ή μία πρόταση, καθώς και της σχέσης και των συνδυασμών αυτών. Ασχολείται επομένως με τη σύνθεση, την κλίση και την παραγωγή.

Στην περίπτωση που ένα μόρφημα μπορεί να αντικατασταθεί με ένα άλλο, παρόμοιας μορφής του ίδιου μορφήματος και ίδιας σημασίας, τότε γίνεται λόγος, για ελεύθερα εναλλασσόμενες μορφές του ίδιου μορφήματος. ( Π.χ. /agarume/ /agarame/)

Τα μορφήματα όμως που δεν μπορούν να αντικαταστήσουν το ένα το άλλο και έχουν συμπληρωματική κατανομή, όπως οι καταλήξεις της λέξης, ( π.χ. /i/, /es/, /a/, /on/,/us/) αποτελούν αλλόμορφα του ίδιου μορφήματος.

Φωνολογικά καθορισμένα αλλόμορφα επίσης θεωρούνται τα μορφήματα εκείνα που επηρεάζονται από το περιβάλλον της λέξης. (Π.χ. /yata/ /jiros/ )

Τέλος, τα αλλόμορφα, φωνολογικά ή γραμματικά καθορισμένα, καθορίζονται από γραμματικούς και όχι από σημασιολογικούς συσχετισμούς (π.χ. /'fao/, /'troo/ ).

Τα μορφήματα χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες:

A) Τα δεσμευμένα μορφήματα, τα οποία δεν μπορούν να εμφανιστούν, πάρα μόνο σε συνδυασμό με κάποιο άλλο μόρφημα. Για παράδειγμα ,το στερητικό –α ,οι καταλήξεις.

B) Τα ελεύθερα μορφήματα, τα οποία μπορούν να εμφανιστούν αυτόνομα. Για παράδειγμα , χθες, αύριο.

Γ) Τα λεξικά μορφήματα, τα οποία σχετίζονται άμεσα με το νόημα που θέλουμε να μεταφέρουμε.

Δ) Τα γραμματικά μορφήματα, τα οποία σχετίζονται με τη γραμματική κατηγορία. Για παράδειγμα , η κατάληξη –μένος,-η,-ο στις μετοχές.



## 2.9. Ο ΚΛΑΔΟΣ ΤΗΣ ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑΣ

Αυτός ο τομέας της γλώσσας μελετά τη σημασιολογική δομή μιας γλώσσας και τα γλωσσικά σημαινόμενα. Υπάρχει μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στη σημασιολογική και τη γραμματική ικανότητα. Υπάρχει όμως και διαφοροποίηση σχετικά με τη γραμματική και τη σημασιολογία. Η 'λεξική σημασία' υποδηλώνει τη σημασία των λεξημάτων, ενώ η 'γραμματική σημασία' αφορά στις ενδογλωσσικές σχέσεις των λέξεων μέσα σε μεγαλύτερες συνταγματικές μονάδες. (π.χ. διάκριση Υποκειμένου, Αντικειμένου).

Διακρίνονται τρία είδη σημασίας:

A) Η περιγραφική ή γνωσιακή

B) Η εκφραστική ή συναισθηματική

Γ) Η κοινωνική

Όταν ένα σημαίνον μπορεί να περιγράψει ένα ή περισσότερα σημαινόμενα, τότε παρατηρείται το φαινόμενο της *πολυσημίας*. Για παράδειγμα, η λέξη 'σαλόνι' δηλώνει το χώρο του σπιτιού, αλλά και τα έπιπλα.

Επιπλέον, όταν δύο σημαίνοντα αντιστοιχούν στο ίδιο σημαινόμενο, παρατηρούμε το φαινόμενο της *συνωνυμίας*. Γενικότερα είναι εξαιρετικά σπάνιο δύο σημαίνοντα να έχουν ακριβώς το ίδιο σημαινόμενο, να έχουμε δηλαδή απόλυτη συνωνυμία.

Εκτός από τη συνωνυμία αξίζει να αναφερθεί και η έννοια της *υπωνυμίας*, της *σχέσης ασύμβατου*, της *συμπληρωματικότητας*, της *αντωνυμίας* και της *αντιστροφής του περιορισμού* ενός λεξήματος/μιας λέξης σε μια ευρύτερη κατηγορία. Για παράδειγμα, το λεμόνι ανήκει στα εσπεριδοειδή.

Σε αντίθεση με αυτό, οι *σχέσεις ασύμβατου*, παρατηρούνται όταν σε μία προτασιακή δομή, ένα λέξημα αποκλείει την εμφάνιση κάποιου άλλου. Για παράδειγμα, στην πρόταση «Ο Γιώργος έχει ένα μπλε αυτοκίνητο», η λέξη «μπλε» αποκλείει την ύπαρξη άλλων αντίστοιχων, όπως κόκκινο κλπ.

Άλλες από τις βασικές παραδειγματικές σχέσεις αντίθεσης που εμφανίζονται όταν τα λεξήματα είναι αντίθετης σημασίας είναι η συμπληρωματικότητα, η αντωνυμία και η αντιστροφή. Το σύνολο των λεξημάτων που αναφέρονται σε μία συγκεκριμένη εννοιολογική κατηγορία, όπως για παράδειγμα οι κατηγορίες των φρούτων, των λαχανικών κλπ, ονομάζεται *σημασιολογικό ή λεξιλογικό πεδίο*. Το εύρος κάθε λεξιλογικού πεδίου διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα με κύριο καθοριστικό παράγοντα τις περιβαλλοντικές συνθήκες, τον πολιτισμό κ.α

Σχετικά με τη διερεύνηση της *προτασιακής και λεξιλογικής σημασίας*, όπου προτασιακή σημασία είναι η συνάρτηση των επιμέρους σημασιών των λεξημάτων που την αποτελούν, αρκεί να τονιστεί ότι οι λέξεις αυτές είναι αμφίδρομες, δηλαδή η σημασία ενός λεξήματος εξαρτάται από τη σημασία μιας πρότασης.

Μια δεύτερη πτυχή της προτασιακής σημασίας είναι η γραμματική σημασία, όπου η σημασία της πρότασης καθορίζεται άμεσα από τις γραμματικές και συντακτικές σχέσεις μεταξύ των λεξημάτων.

## **2.10.Ο ΚΛΑΔΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ**

Η σύνταξη αποσκοπεί στην περιγραφή των σχέσεων και της σύνδεσης των λέξεων μέσα σε μία προτασιακή δομή. Για τη σωστότερη περιγραφή των σχέσεων των λέξεων μεταξύ τους μέσα σε μία πρόταση θα πρέπει να αναφερθούν οι πρωτεύουσες (ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο) και δευτερεύουσες γραμματικές κατηγορίες (οι πτώσεις, ο αριθμός, το γένος, η έγκλιση, ο χρόνος). Οι μικρότερες δομές που αφορούν στη σύνταξη είναι οι φράσεις.

Υπάρχουν τρία είδη φράσεων:

-Οι ονοματικές φράσεις (ΟΦ), που λειτουργούν ως ονόματα μέσα στην πρόταση. Π.χ. «Η ωραία θάλασσα»

-Οι ρηματικές φράσεις (ΡΦ), οι οποίες λειτουργούν ως ρήματα. Π.χ. «Ακολουθεί»



-Οι προθετικές φράσεις (ΠΦ), οι οποίες λειτουργούν ως επιρρήματα. Π.χ. «Για το δρόμο» .

### **2.10.1.Πρόταση**

Σύμφωνα με τον Bloomfield, η πρόταση είναι ένας ελεύθερος(ανεξάρτητος) γλωσσικός τύπος που δεν εμπεριέχεται σε κάποιον μεγαλύτερο τύπο. Αυτό σημαίνει ότι η πρόταση είναι η μεγαλύτερη μονάδα της γλωσσικής περιγραφής. Στην πρόταση παρατηρείται μία γραμμική δομή, που σημαίνει ότι η διάταξη των λέξεων μέσα στην πρόταση υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς, αλλά και μία ιεραρχική δομή, η οποία καθορίζει το πόσο σημαντικές είναι οι λέξεις μέσα στην πρόταση σχετικά με το νόημα. Για παράδειγμα, «Σκούπισε τα νερά με το πανί» .

### **2.11.Ο ΚΛΑΔΟΣ ΤΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ**

Στην πραγματολογία συνίσταται η ικανότητα του ατόμου για πλήρη επικοινωνία με το περιβάλλον του ,μέσω δεξιοτήτων, οι οποίες προβλέπουν τη σωστή χρήση των κανόνων τους οποίους καθορίζουν οι εκάστοτε κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες. Βασικό συστατικό της πραγματολογίας είναι η γλωσσική πράξη, η οποία συντελείται μόνο στο πλαίσιο της γλωσσικής επικοινωνίας, όταν υπάρχει δηλαδή ανάγκη και επιθυμία για κάποιο σκοπό.

Όταν ένα άτομο παράγει μια φράση επιτελούνται ταυτόχρονα:

A) Η εκφωνητική φράση, η οποία σχετίζεται με τη λέξη που χρησιμοποιεί το άτομο προκειμένου να επικοινωνήσει, οι οποίες διέπονται από σημασιολογικούς, μορφοσυντακτικούς και φωνολογικούς κανόνες

B) Η προσλεκτική πράξη, η οποία συνιστά την πρόθεση του ομιλητή να μεταφέρει ένα μήνυμα, το οποίο διασαφηνίζεται από τα μη λεκτικά και παραλεκτικά στοιχεία.

Γ) Η διαλεκτική πράξη, η οποία προσδιορίζει την αντίδραση/απάντηση του συνομιλητή προς το αντικείμενο επικοινωνίας.

Οι δεξιότητες που απαιτούνται για την επαρκή επικοινωνία είναι η επιδέξια και κατάλληλη βλεμματική επαφή, η διαδοχική εναλλαγή σειράς ομιλητή-ακροατή, η

απόσπαση της προσοχής του ομιλητή με κατάλληλο τρόπο, η κατανόηση και χρήση εκφράσεων του προσώπου, η στάση του σώματος, ο επιτονισμός οι χειρονομίες, ο επιτονισμός της ομιλίας, οι παύσεις της ομιλίας, η χροιά και η ένταση της φωνής, η ταχύτητα της ομιλίας και οι κατάλληλα ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες (φωνολογία, συντακτικό, γραμματική, σημασιολογία) τόσο σε επίπεδο έκφρασης όσο και σε επίπεδο κατανόησης.

Απαραίτητες επίσης θεωρούνται οι δεξιότητες συζήτησης, όπως η εισαγωγή της συζήτησης, η διατήρηση και η διόρθωσή της, καθώς και η ικανότητα για διευκρίνιση των σημείων που δεν γίνονται κατανοητά από τους συνομιλητές.

Επίσης, ανάλογα με τη νοητική κατάσταση του συνομιλητή, ο ομιλητής προσαρμόζει τον τρόπο μετάδοσης των πληροφοριών τόσο σε επίπεδο περιεχομένου, όσο και σε επίπεδο γλωσσικής δομής και χρησιμοποιούν τις κοινωνικές τους γνώσεις και τους κοινούς πολιτισμικούς κανόνες για τη μετάδοση του μηνύματός τους. Τέλος, το επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο σχετίζεται με το φυσικό περιβάλλον και τη χρονική στιγμή ,απαιτεί την απαραίτητη προσαρμογή με τη χρήση των δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν παραπάνω.

## **2.12.ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΦΩΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΔΙΑΣ**

Η προσωδία είναι το πρώτο σύστημα που κατακτά ένα παιδί και θεωρείται ότι αρχίζει να αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια του βαβίσματος. Η προσωδία και η ανάπτυξή της διαφοροποιείται ανάλογα με την ομιλούμενη γλώσσα (Fry,1966, Lennenberg,1967).

Κατά τους πρώτους έξι μήνες, σύμφωνα με τους Kent και Murray (1982), το βρέφος δεν έχει καλό λαρυγγικό έλεγχο ,ο οποίος κατακτάται μετά τους έξι μήνες.

Μετά τον πρώτο χρόνο, οι διαφοροποιημένες προσωδιακές καμπύλες συνοδεύουν συγκεκριμένες πραγματολογικές λειτουργίες ,όπως η αίτηση αντικειμένων, η αίτηση για κατονομασία απ' τον ενήλικο, ο σχολιασμός, η άρνηση, η ερώτηση κλπ. (Flax, Lahey, Harris και Boothroyd, 1992).

### 2.12.1. Κατηγορίες Παραγόμενων Ήχων Από Τα Βρέφη

*Παρατηρούνται δύο κατηγορίες παραγωγής ήχου στα βρέφη:*

#### 1. Οι φυτικές λειτουργικές κραυγές:

Περιλαμβάνουν το κλάμα, το γέλιο, το φτέρνισμα, το βήχα, οι οποίες δεν θεωρούνται άμεσα στοιχείο ανάπτυξης της ομιλίας του βρέφους, αν και κάποιες έχουν ως στόχο τη μεταφορά κάποιου μηνύματος, όπως για παράδειγμα το κλάμα, ως ένδειξη ότι το παιδί πεινάει, πονάει, διψάει κλπ.

#### 2. Οι φωνητικές ηχοπαραγωγές:

Αποτελούν πρώιμα στοιχεία ανάπτυξης της ομιλίας, καθώς παρατηρούνται χαρακτηριστικά όπως η στοματική αντήχηση, η συλλαβική δομή και κάποια αναγνωρίσιμα φωνήματα. Αυτές οι πρώτες παραγωγές της ομιλίας χαρακτηρίζονται από τον Oller (1980) ως πρωτοφωνήματα (protophones).

### 2.13. Τα Στάδια Φωνητικής Ανάπτυξης Κατά Oller

*Κατά τον Oller τα στάδια της φωνητικής ανάπτυξης είναι τα εξής:*

#### A) Το στάδιο της φώνησης (0-2 μηνών)

- Παραγωγή ημιφωνηέντων
- Το στόμα παραμένει κλειστό και οι αρθρωτές βρίσκονται σε ουδέτερη θέση

#### B) Στάδιο πρώιμης άρθρωσης ή υπερωικό στάδιο (2-3-μηνών)

- Οι αρθρωτές κινούνται και προκαλούν αλλαγές αντήχησης.
- Παράγονται στοματικοί και υπερωικοί ήχοι και ακολούθως, το οπίσθιο στρογγυλεμένο φωνήεν /u/.

### Γ) Στάδιο επέκτασης (4-6μηνών)

- Βελτίωση του ελέγχου των κινήσεων των αρθρωτών.
- Ξεκάθαρες αλλαγές αντήχησης για την παραγωγή φωνηέντων.
- Ανάπτυξη του φωνητικού παιχνιδιού, ως αποτέλεσμα της διερεύνησης των κινητικών δυνατοτήτων τους.

### Δ) Στάδιο του αναπαραγόμενου βαβίσματος (6-8 μηνών)

- Ταχέως επαναλαμβανόμενη παραγωγή συλλαβών με σαφή δομή. Π.χ. [ma ma ma] [ba ba ba] με τη χρήση ελάχιστων αρθρωτικών κινήσεων (αρκεί το άνοιγμα και το κλείσιμο του στόματος).
- Ο χρόνος έναρξης του βαβίσματος δεν ξεπερνά το 10<sup>ο</sup> μήνα ανεξάρτητα από την ομιλούμενη γλώσσα.

### Ε) Στάδιο ποικιλόμορφου βαβίσματος (9-18 μηνών)

- Παρατηρούνται εναλλαγές και διαφορετικοί συνδυασμοί φωνημάτων.  
Π.χ.[mubida]

## 2.14. ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ

Στις διάφορες γλώσσες ανά τον κόσμο, συναντάμε δυο είδη γραμματικής διαφοροποίησης: τη σύνταξη και τη μορφολογία. Μέσω τις σύνταξης ,δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν οι διαφορετικές σημασίες αλλάζοντας τη σειρά των λέξεων μέσα στην πρόταση. Μέσω τις μορφολογίας ,υπάρχει η δυνατότητα να εκφραστούν διαφορετικά νοήματα διαφοροποιώντας τη φωνολογική μορφή των λέξεων. Το σύστημα της γραμματικής ,δηλαδή του συντακτικού και του μορφολογικού τομέα, περιγράφεται ως ένα μαθηματικό σύστημα. Υπάρχουν από τη μια οι μονάδες του συστήματος και από την άλλη οι κανόνες που καθορίζουν τους επιτρεπτούς συνδυασμούς αυτών των μονάδων. Οι θεωρητικές διαφωνίες αφορούν το ποιες είναι οι βασικές αυτές μονάδες καθώς και το πώς συνδυάζονται μεταξύ τους. Για παράδειγμα ,ορισμένες περιγραφές, οι αποκαλούμενες δομικές, αναφέρονται σε

συντακτικές κατηγορίες που ορίζονται μόνο με βάση τη θέση τους στην συνολική δομή της πρότασης, για παράδειγμα Ρήμα. Αντιθέτως, πιο σημασιολογικά προσανατολισμένες περιγραφές όπως του Fillmore κάνουν λόγο για βασικές μονάδες που ορίζονται με βάση κυρίως τη σημασία τους, για παράδειγμα, Δράστης. Με όρους της καθημερινής γλώσσας, οι συντακτικές κατηγορίες αντιστοιχούν λίγο πολύ στα μέρη του λόγου. Αν και οι περιγραφές της επιστημονικής γλωσσολογικής προσέγγισης έχουν κάποιες διαφορές από αυτές της μη επιστημονικής γραμματικής του σχολείου. Η γλωσσολογία βασίζεται σε κάποιες αρχές για την κατηγοριοποίηση λέξεων σε συντακτικές κατηγορίες και καταλήγει, ορισμένες φορές, με κάπως διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις. Προφανώς, στη μελέτη του παιδιού θα πρέπει να βασιστούμε στις προτάσεις της γλωσσολογίας. Οι μορφολογικές κατηγορίες είναι οι συστηματικές γραμματικές διαφοροποιήσεις των λέξεων, όπως ο Χρόνος των ρημάτων και η Πτώση των ουσιαστικών. Οι κατηγορίες αυτές δηλώνονται με τη μορφή γραμματικών αντιθέσεων που αποκαλούνται γραμματικά μορφήματα, όπως ο Παρελθοντικός και μη Παρελθοντικός Χρόνος. Πραγματώνονται σε συγκεκριμένα τμήματα της λέξης που αποκαλούνται μορφές (morphs). Δεν χωράει αμφιβολία ότι υπάρχουν διαφορετικοί σε κάθε γλώσσα κανόνες για τους πιθανούς συνδυασμούς των γραμματικών κατηγοριών, καθώς βέβαια και διαφορετικές συντακτικές και μορφολογικές κατηγοριοποιήσεις, ακόμα και αν υποθέσουμε και κοινές αρχές οργάνωσης των γλωσσών. Ωστόσο, η γλωσσολογική θεωρία αναφέρεται, κυρίως μέσα από το έργο του Chomsky, και σε κοινές αρχές οργάνωσης των γλωσσών του κόσμου. Υποτίθεται ότι οι γλώσσες βασίζονται σε έναν μικρό αριθμό συντακτικών και μορφολογικών κατηγοριών, ορισμένες από τις οποίες είναι πιο καθολικές από άλλες και, επιπλέον, σε κάποιες λίγες κοινές αρχές για την χρήση αυτών των κατηγοριών (τη θέση τους στην πρόταση και τις πιθανές μετακινήσεις τους). Μια τέτοια αντίληψη της γραμματικής είναι, επομένως, ίδια με αυτή του Jakobson για τη φωνολογία. Οι γλώσσες μπορεί να έχουν διαφορές αλλά υπάρχει ένα κοινό σημείο στην οργάνωση της γραμματικής τους. Υπάρχει, για παράδειγμα, την εξής υπόθεση για την μορφολογία. Υπάρχει ένα μικρό ρεπερτόριο πιθανών κατηγοριών που είναι μάλλον οι εξής: Τροπικότητα, ποιόν της ενέργειας, Χρόνος, Φωνή, Πρόσωπο, Αριθμός και Γένος στα ρήματα καθώς και πτώση, αριθμός και γένος στα ουσιαστικά. Οι γλώσσες επιλέγουν αυτό το ρεπερτόριο με βάση συγκεκριμένες αρχές. Μια μορφολογικά πλούσια γλώσσα, όπως η Ελληνική, έχει όλες τις παραπάνω κατηγορίες



εκτός από το Γένος των ρημάτων. Σημασία έχει, ωστόσο, ότι οι γραμματικές μονάδες αποτελούν αφηρημένες κατηγοριοποιήσεις βασισμένες σε μια καθαρά ενδογλωσσική λογική. Η συντακτική κατηγορία Ρήμα ορίζεται με βάση την ιεραρχική της θέση στην όλη πρόταση και όχι με βάση τις σημασίες που δηλώνει. Το ρήμα θα μπορούσε, να οριστεί ως μια κατηγορία λέξεων που δηλώνει ενέργειες ή ότι η γλωσσολογική θεωρία πιο επίσημα αποκαλεί πράξεις όπως το κόβω και διαδικασίες όπως το τρέχω. Επίσης ,δηλώνει καταστάσεις όπως το φοβάμαι. Εάν βασιστούμε σε κριτήρια σημασιολογικά, δεν μπορούμε να ξεχωρίσουμε την κατηγορία Ρήμα από άλλες ,για παράδειγμα, από το Επίθετο και τη Μετοχή που επίσης δηλώνουν καταστάσεις όπως έντρομος ,φοβισμένος ή από το ουσιαστικό που επίσης δηλώνει ενέργεια και κατάσταση, όπως τρέξιμο ,φόβος. Το ρήμα είναι αντιθέτως η κατηγορία λέξεων με τον βασικό ρόλο σε μια μονάδα της πρότασης που αποκαλούμε Ρηματική Φράση ,στα πλαίσια της οποίας οι λέξεις συμμετέχουν σε συγκεκριμένου τύπου ιεραρχικές σχέσεις και η οποία έχει συγκεκριμένη ιεραρχική θέση στην όλη πρόταση.

Η μορφολογική κατηγορία Χρόνος του ρήματος επίσης δεν μπορεί να οριστεί με βάση σημασιολογικά και μόνο κριτήρια (Comrie 1985). Δηλώνει συχνά το χρόνο μιας ενέργειας ή κατάστασης σε σχέση με τη στιγμή της ομιλίας ,αλλά ο σημασιολογικός αυτός ρόλος της δεν αποτελεί ασφαλές κριτήριο για τον ορισμό της. Άλλα στοιχεία μέσα στην πρόταση ,κυρίως τα επιρρήματα ,δηλώνουν επίσης χρονική αναφορά και σε ορισμένες μάλιστα γλώσσες αποτελούν τον κυριότερο τρόπο χρονικής αναφοράς . Ακόμη ,τα γραμματικά μορφήματα του Χρόνου ,που στα Ελληνικά για παράδειγμα, συμβαίνει να είναι Παρελθοντικός και Μη Παρελθοντικός Χρόνος ,έχουν σε ορισμένες περιπτώσεις άλλους σημασιολογικούς ρόλους όπως το να δηλώσουν κάτι που είναι συντελεσμένο ή κάτι που είναι πιθανό. Τα γραμματικά μορφήματα δεν μπορούν επίσης να οριστούν με βάση φωνολογικά κριτήρια. Το μόρφημα του Παρελθοντικού Χρόνου δηλώνεται, στα Ελληνικά μέσα από διάφορα τμήματα της λέξης όπως την αύξηση έ- και την κατάληξη –α στο ρήμα έχασα ή το τμήμα –θηκε στο ρήμα χάθηκε κλπ. Το γραμματικό μόρφημα είναι ,εν κατακλείδι, μια αφηρημένη κατηγορία που αντιπροσωπεύεται συχνά στην ίδια τη λέξη και η αντιστοιχία ανάμεσα στα αφηρημένα γραμματικά μορφήματα και στις μορφές είναι αρκετά περίπλοκη ,η γλωσσολογία αντιμετωπίζει μερικές φορές σοβαρά προβλήματα στη μορφολογική ανάλυση των λέξεων.

### **2.14.1. Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Η κατάκτηση της γραμματικής θεωρείται ιδιαίτερα περίπλοκη διαδικασία γιατί ούτε οι βασικές μονάδες οργάνωσης της ούτε οι αρχές χρήσης αυτών των μονάδων είναι άμεσα φανερά στις προτάσεις που ακούει το παιδί. Όταν για παράδειγμα ,ακούει μια πρόταση όπως “η γάτα κυνηγάει το ποντίκι “ ,το παιδί αντιλαμβάνεται τα νοήματα που εκφράζονται και ίσως φαινόμενα όπως ότι υπάρχουν διαφορετικές λέξεις σε συγκεκριμένη σειρά. Πουθενά δε λέγεται ωστόσο ανοιχτά ότι η πρόταση αποτελείται από λέξεις που ανήκουν στην κατηγορία Ουσιαστικό ,Ρήμα και Άρθρο .ότι το ένα Ουσιαστικό είναι Υποκείμενο και το άλλο Αντικείμενο ,πολύ περισσότερο ότι υπάρχουν κανόνες σχηματισμού των λέξεων για να δηλωθεί το Υποκείμενο και το Αντικείμενο.

Επισημάνθηκε ήδη ότι το είδος της γνώσης που αφορά την οργάνωση της πρότασης στο επίπεδο της γραμματικής, δεν είναι συνειδητό και δεν μπορεί επομένως και να διδαχτεί. Ακόμη και τα άτομα που έχουν διδαχτεί γραμματική στο σχολείο ,έχουν συνειδητή γνώση μόνο ενός μικρού μέρους των γραμματικών αρχών. Ο αφηρημένος χαρακτήρας των γραμματικών μονάδων δείχνει επιπλέον ότι το παιδί δεν έχει απλές προσβάσεις στην ανακάλυψη τους. Η καταγραφή των σημασιολογικών και φωνολογικών ιδιοτήτων δεν αρκεί για να αναδείξει τις γραμματικές κατηγορίες. Υποθέτουμε ωστόσο ότι το παιδί ανακαλύπτει αυτή τη γνώση ,γιατί διαφορετικά δε θα μπορούσε να μιλά ,εφόσον η ίδια η δυνατότητα ομιλίας βασίζεται σε αυτή την οργάνωση της γραμματικής.

### **2.14.2. Φαινόμενα της Γραμματικής Ανάπτυξης**

Η ανάπτυξη των γραμματικών γνώσεων εξετάζεται κυρίως μέσα από τη φυσική ομιλία των παιδιών ,η οποία βέβαια προτρέπει τους ερευνητές να κάνουν υποθέσεις για τις υποκείμενες γραμματικές γνώσεις των παιδιών. Διάφορα φαινόμενα, όπως οι σταδιακές αλλαγές αυτής της ομιλίας καθώς και τα γραμματικά τους λάθη, αποτελούν τις κυριότερες προσβάσεις μας σε αυτές τις γνώσεις. Ωστόσο ,οι υποθέσεις γι 'αυτές

τις γνώσεις έχουν βασιστεί και σε πειράματα κατανόησης διαφόρων γραμματικών δομών καθώς επίσης και σε πειράματα που ζητούν από τα παιδιά να παράγουν διάφορες δομές σε ειδικές συνθήκες.

### **2.14.3. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ**

Στην μελέτη της συντακτικής ανάπτυξης παρουσιάζονται δύο φαινόμενα:

A) Δεν παρατηρούνται εξαρχής στη γλώσσα του παιδιού όλες οι συντακτικές κατηγορίες της μητρικής του γλώσσας και

B) Δεν ακολουθούνται πάντα οι αρχές της μητρικής γλώσσας ως προς τους συνδυασμούς αυτών των κατηγοριών.

Το ερώτημα που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι ποια ακριβώς μορφή παίρνουν οι διαφοροποιήσεις της παιδικής γλώσσας από αυτής των ενηλίκων, πώς εξελίσσονται με το χρόνο καθώς και πώς ερμηνεύονται. Θα εξεταστούν δύο ειδών δεδομένα γι' αυτές τις διαφοροποιήσεις : η χρονική σειρά με την οποία κατακτώνται διάφορες γνώσεις καθώς και τα συντακτικά λάθη που προκύπτουν. Η υποτακτική σύνταξη αφορά διάφορα είδη σύνδεσης φράσεων και όχι την απλή παράταξή τους. Η μια της μορφής αφορά σε προτάσεις που εμπεριέχουν αναφορικές αντωνυμίες όπως το που (ή και ο οποίος ,η οποία ,το οποίο) ,αντωνυμίες που ποικιλοτρόπως προσδιορίζουν το προηγούμενο ουσιαστικό. Μολονότι οι προτάσεις με που εμφανίζονται σχετικά νωρίς ,φαίνονται αρκετά πιο δύσκολες από τις προτάσεις με και (Slobin 1982). Τα παιδιά τείνουν μάλιστα να απλοποιούν τις προτάσεις με που σε προτάσεις με και.

### **2.14.4. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΩΝ ΚΑΝΟΝΩΝ**

Το παιδί μαθαίνει σε πρακτικό επίπεδο από το περιβάλλον του τις γραμματικές μορφές της μητρικής του γλώσσας ,ξεκινά να ενώνει λέξεις και να σχηματίζει προτάσεις .Στις περιπτώσεις σωστού ομιλητικού περιβάλλοντος το παιδί μπαίνει σταδιακά στην ολοένα και πιο σωστή έμπρακτη αξιοποίηση των μορφολογικών και συντακτικών κανόνων. Είναι μια διαδικασία ανοδικής πορείας, χωρίς καθορισμένα



χρονικά όρια ,διότι η εξέλιξη αυτή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες κυρίως όμως από τις πνευματικές δυνατότητες του κάθε παιδιού.

Στην ηλικία των ενάμιση με δύο ετών αντιλαμβάνεται κανείς τη εσφαλμένη εφαρμογή των δομικών κανόνων. Οι βασικές ελλείψεις αναφέρονται στη χρήση γένους ,αριθμού ,πτώσης καθώς και στις ατελείς προτάσεις. Από την αρχή χρησιμοποιούνται λέξεις με σημασία προτάσεων. Η προφορά μιας λέξης με την έννοια της θεωρείται σαν ``μονολεκτικό στάδιο'' σύμφωνα με τους Bloom και Braun, διότι σε αυτό το στάδιο το παιδί δεν γνωρίζει τις γλωσσικές δομές και προτάσεις. Οι Stevenson θεωρούν ότι οι πρώτες λέξεις του παιδιού ανταποκρίνονται σε ολόκληρες προτάσεις.

Το μονολεκτικό στάδιο διαρκεί για τα υγιή παιδιά μέχρι περίπου τον 18ο μήνα, όταν ξεκινούν να σχηματίζουν μικρές προτάσεις που αποτελούνται από υποκείμενο και κατηγορημα. Το παιδί εκφράζεται και επικοινωνεί ανάλογα με το βαθμό της πνευματικής και γλωσσικής του εξέλιξης. Κατά το τέλος του δεύτερου έτους σχηματίζονται προτάσεις 2-4 λέξεων που περιέχουν υποκείμενο, κατηγορημα και αντικείμενο. Στην ίδια ηλικία πολλά παιδιά αλλάζουν την σειρά των λέξεων. Από την ομιλία λείπουν ,συνήθως, προθέσεις ,σύνδεσμοι και βοηθητικά ρήματα .Μετά τον δεύτερο χρόνο ακολουθεί η περίοδος συνθετότερων τύπων προτάσεων και μορφολογικών δομών. Έχουμε τον ερωτηματικό, τον αρνητικό και άλλους τύπους προτάσεων.

Όσον αφορά τον μορφολογικό τομέα γίνεται λαθεμένη χρήση των χρόνων και των εγκλίσεων. Τη σημασία του παρελθόντα και του μέλλοντα την αντιλαμβάνονται πολύ αργότερα και χρησιμοποιούν το παρόν, γιατί ζουν πιο πολύ με τα ερεθίσματα του παρόντος. Η εμπειρία από το παρελθόν δεν είναι πλούσια σε περιεχόμενο και το μέλλον είναι δύσκολο στη σύλληψη και κατανόηση του. Πολλά από τα παιδιά συνεχίζουν να συγχέουν τις έννοιες του ``χθες'' και του ``αύριο''.

Μεγάλη βελτίωση ποιοτικώς παρουσιάζουν τα υγιή παιδιά κλείνοντας το τρίτο έτος της ζωής τους. Τώρα οι προτάσεις τους γίνονται πιο σωστές και περισσότερο σύνθετες. Δίπλα στην κύρια πρόταση εμφανίζεται και η δευτερεύουσα. Μέχρι το τέλος της προσχολικής ηλικίας η ομιλία του παιδιού πλησιάζει ποιοτικά την ομιλία των ενηλίκων χωρίς όμως να λείπουν οι αναγραμματισμοί και οι ασυνταξίες.

Μικρότερα κενά υπάρχουν σε παιδιά που φοιτούν σε νηπιαγωγεία ή που μεγαλώνουν σε οικογενειακό περιβάλλον με θετικά ερεθίσματα και πρότυπα ομιλίας.

Στα 6-7 του χρόνια, όταν το παιδί μπει στο σχολείο κατέχει πρακτικά τη γραμματική δομή της μητρικής του γλώσσας. Χρησιμοποιεί τις πτώσεις ,τα πρόσωπα ,τους αριθμούς (ενικό , πληθυντικό) ,τις κλίσεις ονομάτων και ρημάτων. Κάνει προτάσεις, φράσεις ,διατυπώνει ερωτήσεις, απορίες και απαντήσεις στη σωστή, τις πιο πολλές φορές ,συντακτική δομή. Μέχρι τότε όμως η λέξη δεν αποτελεί ,για το παιδί, αντικείμενο γνώσης. \_Με την εισαγωγή του στο σχολείο το παιδί αρχίζει να μελετά την λέξη σαν ένα ορισμένο μέρος του λόγου, που έχει τις δικές του ιδιομορφίες. Η γραμματική παίρνει το κοινό στοιχείο που βρίσκεται στη βάση των αλλαγών των λέξεων και δημιουργεί από αυτό γραμματικούς κανόνες. Οι λέξεις για το παιδί αρχίζουν να παίζουν το ρόλο αντικείμενου μελέτης. Όταν το παιδί γράφει μια έκθεση, θέτει ερωτήσεις και καλείται να δώσει απαντήσεις. Ψυχολογικά και γραμματικά παίρνει τη θέση του υποκειμένου και εκφράζεται γραπτά για τον κόσμο γύρω του. Αυτά που γράφει πρέπει να γίνουν κατανοητά από τους άλλους και όχι μόνο η σημαντική πλευρά του περιεχομένου ,αλλά και ο τρόπος ,που εκθέτει το περιεχόμενο και πρέπει το γραπτό του να έχει σωστή γραμματική σύνταξη και λογική απόδοση. Έτσι η μάθηση του γραπτού λόγου συμβάλει σημαντικά στον ολοκληρωμένο και πιο ανεπτυγμένο προφορικό λόγο. Με την αφομοίωση των μορφολογικών και συντακτικών κανόνων γίνεται η γενίκευση. Οι γραμματικοί και οι συντακτικοί κανόνες ,είναι κατά κάποιο τρόπο, γενικεύσεις των γλωσσικών μορφών. Η βασικότερη μετάβαση στην ανάπτυξη της ομιλίας του παιδιού ολοκληρώνεται με τη μετάβαση στο επίπεδο της γενικευμένης και συνειδητής πλέον χρήσης της γλώσσας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

#### **3.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΥΣΤΕΡΗΣΗΣ**

Η νοητική καθυστέρηση ορίζεται ως η ,αισθητά κάτω από του μέσο όρο, γενική νοητική λειτουργία, που συνδέεται με ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά. Επηρεάζει, δηλαδή, και την αυτοεξυπηρέτηση, τη ζωή μέσα στο σπίτι, τις κοινωνικές δεξιότητες, την αυτόκαθοδήγηση, τις λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, τη ψυχαγωγία, την υγεία και ασφάλεια, τη χρήση κοινοτικών υπηρεσιών, την εργασία και οποσδήποτε την επικοινωνία. Εμφανίζεται, επίσης, κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου.

Ο ορισμός που έχει δοθεί από το DSM-IV και το ICD10 ορίζει τη νοητική υστέρηση ως την ύπαρξη νοητικού πηλίκου μικρότερου από 70,όπως αυτό προκύπτει από τα ψυχομετρικά τεστ. Πρέπει να συνυπάρχουν ελλείμματα λειτουργικότητας ,καθώς επίσης, η έναρξη των δυσχερειών πρέπει να τοποθετείται πριν την ηλικία των 18 ετών.

Σύμφωνα με μια πιο πρόσφατη προσέγγιση, η νοητική υστέρηση δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως εγγενής κατάσταση , αλλά και ως το προϊόν της αλληλεπίδρασης των ατόμων με το περιβάλλον τους. Η συχνότητα εμφάνισης της νοητικής υστέρησης στο γενικό πληθυσμό είναι περίπου 1%,σύμφωνα ,ωστόσο, με άλλες εκτιμήσεις αγγίζει το 3% .

Σήμερα δίνεται έμφαση στη σημασία των περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων για την ανάπτυξη της νοητικής υστέρησης ,δηλαδή την φτώχεια, τις μειονότητες, το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο.

### 3.2. ΑΙΤΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΥΣΤΕΡΗΣΗΣ

#### Προγεννητικά αίτια:

Στα προγεννητικά αίτια εντάσσονται:

- 1) οι κληρονομικοί παράγοντες,
- 2) οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες, όπως είναι το σύνδρομο Down ,το σύνδρομο Klinefelter και το σύνδρομο Turner.
- 3) οι ασθένειες της εγκύου ,δηλαδή οι λοιμώξεις, η ερυθρά, η ιλαρά κ.α,
- 4) οι τραυματισμοί της εγκύου,
- 5) η κακή διατροφή που ακολουθεί κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης,
- 6) οι δηλητηριάσεις από μόλυβδο,
- 7) οι ανωμαλίες μεταβολισμού (PKU),
- 8) η ασυμβατότητα του Rh του αίματος της μητέρας με αυτό του εμβρύου και
- 9) η ανοξία.

#### Περιγεννητικά αίτια:

Στα περιγεννητικά αίτια κατατάσσονται:

- 1) η ανοξία,
- 2) οι τραυματισμοί,
- 3) η αιμορραγία του εγκεφάλου,
- 4) και η πρόωρη γέννηση.

### Μεταγεννητικά αίτια

Τα μεταγεννητικά αίτια περιλαμβάνουν:

- 1) τις μολυσματικές ασθένειες,
- 2) τα ατυχήματα,
- 3) τον υψηλό πυρετό,
- 4) τις μεταβολικές ανωμαλίες,
- 5) τους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες, (για παράδειγμα ,η ιδρυματοποίηση, το στερημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον και η συναισθηματική αποστέρηση του παιδιού).

### **3.3.ΕΠΙΠΕΔΑ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΥΣΤΕΡΗΣΗΣ**

#### 3.3.1. Ελαφριά νοητική υστέρηση

Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται άτομα με δείκτη νοημοσύνης (IQ) 55-70, που αντιστοιχεί στην νοητική ηλικία των 9-12 ετών. Στην κατηγορία αυτή ανήκει η πλειοψηφία των ανθρώπων με νοητική υστέρηση, ενδεχομένως το 85% του συνόλου. Μία από τις κυριότερες αιτίες είναι η κοινωνικο-πολιτισμική αποστέρηση, εξαιτίας του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας. Μόνο ένα μικρό ποσοστό της ομάδας αυτής (10% - 20%) έχει αναγνωρισθεί ότι έχει οργανικές παθολογίες. Τα άτομα αυτά δεν διαφέρουν αισθητά από τους συνομήλικούς τους με φυσιολογική νοημοσύνη κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου.

Κάποιοι αποφοιτούν από το γυμνάσιο και σαν ενήλικες μπορούν να εργασθούν και να δημιουργήσουν δικές τους οικογένειες. Η διάγνωσή της ελαφριάς νοητικής υστέρησης, συνήθως, δεν γίνεται στην προσχολική ηλικία, αν και φαίνονται τα παιδιά αυτά να παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες και ιδιαιτερότητες από μικρή ακόμη ηλικία. Η εισαγωγή τους στο δημοτικό σχολείο σηματοδοτεί και την αναγνώρισή της

δυσκολίας τους. Το ύψος και το βάρος τους δεν παρουσιάζει διαφορές από αυτό των ατόμων με φυσιολογική ανάπτυξη.

Εντούτοις εξαιτίας της ύπαρξης περισσότερων νευρολογικών προβλημάτων, η φυσική και η κινητική τους κατάσταση είναι λίγο πιο χαμηλή. Ενδέχεται να παρουσιάσουν ελλείματα στην ακοή, στην όραση ή και στον συντονισμό των κινήσεών τους, οι περιπτώσεις, όμως, αυτές δεν είναι ιδιαίτερα συχνές. Είναι πιθανόν να παρουσιάσουν ελαφρές διαταραχές του λόγου ή της ομιλίας. Κατανοούν και είναι σε θέση να παρακολουθήσουν τα περισσότερα μαθήματα του δημοτικού σχολείου ή τουλάχιστον των περισσότερων τάξεων του δημοτικού.

### 3.3.2. Μέτρια Νοητική Υστέρηση

Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται άτομα με δείκτη νοημοσύνης (IQ) 40-55, που αντιστοιχεί στην νοητική ηλικία των 6-9 ετών. Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται το

10% των ατόμων με νοητική υστέρηση. Η διάγνωση τυπικά γίνεται στην προσχολική ηλικία, και σε κάποιες περιπτώσεις, εμφανίζεται και μια καθαρά οργανική αιτία. Πολλά άτομα με σύνδρομο Down και με σύνδρομο εύθραυστου Χ ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.

Τα περισσότερα άτομα αυτής της κατηγορίας χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης και φροντίδας, καθώς και υποστηρικτική φροντίδα εφόρου ζωής. Με την κατάλληλη υποστήριξη μπορούν να ζήσουν και να εργαστούν σε ειδικά διαμορφωμένες κοινότητες.

Η μέτρια νοητική υστέρηση οφείλεται κυρίως σε βιολογικά αίτια, καθώς και σε τραυματισμούς ή μολυσματικές ασθένειες κατά την ενδομήτρια, την περιγεννητική, τη βρεφική ή και τη νηπιακή περίοδο.

Έχουν εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά (ύψος, βάρος, σωματική κατασκευή, χαρακτηριστικά προσώπου) και η διάγνωση μπορεί να γίνει από τη βρεφική ή την πρώτη παιδική ηλικία. Αποτελεί το 10% του πληθυσμού των ατόμων με νοητική καθυστέρηση.



Εξαιτίας βλαβών ή διαταραχών στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα, η κινητική τους ικανότητα είναι φτωχή και χαρακτηρίζεται από προβλήματα τόσο στην αδρή, όσο και στη λεπτή κινητικότητα. Παρουσιάζουν συχνότερα και σοβαρότερα προβλήματα στην ακοή, στην όραση, στο λόγο και στην ομιλία (προβλήματα άρθρωσης, φτωχό λεξιλόγιο, τηλεγραφικός λόγος, χαμηλό επίπεδο κατανόησης εννοιών, φτωχή ακουστική διάκριση, προβλήματα στη γραμματικο-συντακτική δομή κα.). Καταφέρνουν, παρόλα αυτά να αποκτήσουν τις στοιχειώδεις σχολικές δεξιότητες, όπως ανάγνωση, γραφή απλών φράσεων ή μικρών κειμένων ή απλές αριθμητικές πράξεις.

Όσον αφορά στον κοινωνικό τομέα, μπορούν να επιτύχουν κάποιο βαθμό κοινωνικής υπευθυνότητας, να αυτοεξυπηρετούνται, να ντύνονται, να τρώνε, να προστατεύουν τον εαυτό τους από συνηθισμένους κινδύνους στο σπίτι και στο σχολείο, να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του σπιτιού ή της γειτονιάς, να σέβονται την περιουσία και τα δικαιώματα των άλλων και να συνεργάζονται. Επαγγελματικά μπορούν να προσφέρουν δουλειά κάτω από επίβλεψη σε προστατευόμενα εργαστήρια ή στην ανοικτή αγορά εργασίας.

### 3.3.3. Σοβαρή Νοητική Υστέρηση

Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται άτομα με δείκτη νοημοσύνης (IQ) 25-40, που αντιστοιχεί στην νοητική ηλικία των 3-6 ετών. Αφορά το 3-4 % των ατόμων με νοητική υστέρηση.

Συχνά συνυπάρχουν ένα ή περισσότερα οργανικά προβλήματα που είναι υπεύθυνα γι' αυτή την καθυστέρηση και κάποιοι παρουσιάζουν κινητικά και νευρολογικά προβλήματα, όπως και περιορισμένη ικανότητα επικοινωνίας.

Οι περισσότεροι απαιτούν στενή επίβλεψη και εξειδικευμένη φροντίδα εφόρου ζωής. Κάποια από αυτά τα παιδιά, είναι σε θέση να μάθουν απλές εργασίες που αποσκοπούν στην αυτοεξυπηρέτησή τους. Οφείλεται σχεδόν αποκλειστικά σε βιολογικά αίτια, δεν αποκλείονται,

όμως, ατυχήματα ή ασθένειες κατά την προγεννητική, την περιγεννητική ή τη μεταγεννητική περίοδο.

Έχουν εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά και συνήθως συνοδεύεται από σοβαρά προβλήματα, όπως εγκεφαλική παράλυση, απώλεια ακοής ή όρασης και συναισθηματικές διαταραχές. Η φυσική και η κινητική τους ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από σοβαρότατα προβλήματα σε όλους τους τομείς.

Ο λόγος τους είναι στοιχειώδης και παρουσιάζει πολλές αρθρωτικές δυσκολίες. Μπορούν να βελτιωθούν μέχρι ενός περιορισμένου σημείου από τη διδασκαλία προ-ακαδημαϊκών αντικειμένων, όπως η οικειότητα με το αλφάβητο ή την απλή αρίθμηση. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα στοχεύουν κυρίως στην κοινωνική τους προσαρμογή σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον. Πολλές φορές έχουν ανάγκη από ιατροφαρμακευτική περίθαλψη.

#### 3.3.4. Βαριά Νοητική Υστέρηση

Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται άτομα με δείκτη νοημοσύνης (IQ) μικρότερο από 25 , που αντιστοιχεί στην νοητική ηλικία των 3 ετών. Αφορά το 1-2% και περιλαμβάνει

σημαντικά ελλείμματα στην γνωσιακή και κινητική λειτουργία όπως και στην επικοινωνία.

Η αισθητικοκινητική τους μειονεξία είναι φανερή από την πρώιμη παιδική ηλικία και τα περισσότερα άτομα χρειάζονται εντατική φροντίδα για να μάθουν να επιτελούν ακόμα και τις πιο βασικές λειτουργίες ,όπως να τρώνε και να πηγαίνουν μόνοι τους στην τουαλέτα.

Τα αίτια στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων είναι οργανικά και οι περισσότεροι χρήζουν αυστηρής επίβλεψης και προστασίας καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

#### 3.3.5. Απροσδιόριστη νοητική καθυστέρηση



Ο χαρακτηρισμός της νοητικής υστέρησης ως απροσδιόριστη, θα πρέπει να δίνεται, όταν υπάρχει μεγάλη πιθανότητα ύπαρξης νοητικής καθυστέρησης, αλλά το άτομο δε μπορεί να εξεταστεί πλήρως επιτυχώς από τα σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης. Αυτό μπορεί να συμβαίνει σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες, που είναι μη συνεργάσιμοι στο να εξεταστούν ή σε βρέφη, που υπάρχει κλινική κρίση σημαντικά χαμηλής νοητικής λειτουργίας, αλλά τα διαθέσιμα τεστ δεν αποφέρουν μέτρηση της νοημοσύνης(Για παράδειγμα, η κλίμακα Bayley για τη βρεφική ανάπτυξη, η κλίμακα Cattell για τη βρεφική νοημοσύνη κ.α.). Γενικά, όσο πιο μικρή είναι η ηλικία, τόσο πιο δύσκολο είναι να αξιολογηθεί η ύπαρξη νοητικής υστέρησης και ο βαθμός της, εκτός από περιπτώσεις φανερά και ιδιαίτερα βαριάς αναπηρίας.

### **3.4. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Σήμερα γνωρίζουμε ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση περνούν από τα ίδια στάδια ανάπτυξης που περνούν τα παιδιά χωρίς νοητική υστέρηση, εκτός από κάποιες ειδικές περιπτώσεις ,όπως για παράδειγμα κάποιες περιπτώσεις αυτισμού.

Επιπρόσθετα παιδιά με κάποιες μορφές νοητικής υστέρησης δείχνουν διανοητικές δυνατότητες και αδυναμίες που δεν συναντώνται στα παιδιά υψηλότερης νοημοσύνης.

Η διαφορά έγκειται στο ρυθμό ανάπτυξης των παιδιών αυτών που είναι βραδύτερος του ρυθμού των παιδιών με φυσιολογική νοημοσύνη. Τα παιδιά με νοητική υστέρηση, εμφανίζουν επιβράδυνση της ανάπτυξης σε συγκεκριμένες ηλικίες και εργασίες, κάτι που φαίνεται να εξαρτάται από τον τύπο της νοητικής υστέρησης.

### **3.4.1. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ ΚΑΤΑ ΤΟΝ INHELDER**

Ο Inhelder (1968) πρότεινε το εξής σταθερό σχήμα για τη γνωστική ανάπτυξη των νοητικά καθυστερημένων ατόμων:

A) Η βαριά νοητική καθυστέρηση ενεργεί στο στάδιο της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης,

B) Η μέτρια νοητική καθυστέρηση ενεργεί στο στάδιο της προενεργητικής νοημοσύνης,

Γ) Η ελαφριά νοητική καθυστέρηση ενεργεί στο στάδιο των συγκεκριμένων λειτουργιών. (Klein & Safford, 1977; Henley, 1980; Dougherty & Moran, 1986; MacCormick et al, 1990).

Παρόλα αυτά η δόμηση της σκέψης δεν ακολουθεί απόλυτα και αυστηρά το σταθερό σχήμα του Inhelder, ούτε το κάθε στάδιο σκέψης έχει τα ίδια ποιοτικά χαρακτηριστικά σε αντιστοιχία με αυτά των παιδιών χωρίς νοητικής καθυστέρηση.

### **3.5. ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Γενικά, η ανάπτυξη της νοητικής ηλικίας συνεχίζεται και μετά το πέρας των 20 ετών. Σε έρευνα των Fisher & Zeaman (1970) βρέθηκε ότι το μέγιστο επίτευγμα της νοητικής ηλικίας πραγματοποιήθηκε στα 25 χρόνια για τους σοβαρά και βαριά νοητικά καθυστερημένους και στα 35 χρόνια για τους μέτρια, τους ελαφρά και τους οριακά νοητικά καθυστερημένους. Τα ίδια ισχύουν και για το δείκτη νοημοσύνης, όπου μειώνεται μέχρι περίπου την ηλικία των 20 ετών και στη συνέχεια αυξάνεται ή σταθεροποιείται για κάποιο χρονικό διάστημα για τα επόμενα χρόνια (Westling, 1986). Οι Demain & Silverstein (1978) επανέλαβαν την έρευνα και κατέληξαν στα ίδια αποτελέσματα (Westling, 1986). Παρόλο, δηλαδή, που το επίπεδο νοητικής ωριμότητας δεν αγγίζει ποτέ το φυσιολογικό, το συγκεκριμένο μοντέλο της ανάπτυξης παρουσιάζει μία σχετικά εκτεταμένη περίοδο της γνωστικής ανάπτυξης.

Τα νοητικά καθυστερημένα άτομα ακολουθούν τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης, όπως αυτά έχουν ορισθεί από τη θεωρία του Piaget. Πρωταρχική διαφορά μεταξύ φυσιολογικών και νοητικά καθυστερημένων παιδιών είναι ο αργότερος ρυθμός απόκτησης των σταδίων και η τάση της ανάπτυξης για σταθεροποίηση σε αντιστοιχία με τη σοβαρότητα της νοητικής καθυστέρησης. Ο ρυθμός μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο χαρακτηρίζεται από καθυστερήσεις, ανάλογα με τη σοβαρότητα της νοητικής καθυστέρησης.

Η γνωστική ανάπτυξη παρουσιάζει αυξομειώσεις και περιόδους καθυστέρησης κατά τη διάρκεια της μετάβασης από το ένα στάδιο σκέψης στο άλλο με τρόπο ανάλογο με των φυσιολογικών παιδιών (Henley, 1980).

### **3.6. ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση λόγω της δυσλειτουργίας που δυσχεραίνει το γνωστικό τους σύστημα αντιμετωπίζουν πολλές γνωστικές δυσκολίες, από τις οποίες κάποιες βελτιώνονται αποτελεσματικά με την εκπαίδευση, άλλες παραμένουν κυρίαρχες στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η σκέψη τους και τη χαρακτηρίζουν.

#### **Προσοχή**

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν ελλείψεις στην προσοχή των κατάλληλων διαστάσεων (χρώμα, σχήμα, μέγεθος, θέση, βάρος) ενός συγκεκριμένου ερεθίσματος ή αντικειμένου (Westling, 1986).

#### **Ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών**

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την αποκωδικοποίηση γνωστών πραγμάτων (Hunt, 1977) σε σχέση με τα φυσιολογικά άτομα. Επιπλέον, ο χρόνος αντίδρασης αυξάνεται όλο και περισσότερο, όσο αυξάνονται και τα ερεθίσματα που χρειάζονται κωδικοποίηση.

#### **Οργάνωση των πληροφοριών και χρήση της λογικής**

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό να οργανώσουν τις εισερχόμενες πληροφορίες στον εγκέφαλο τόσο καλά, όσο και τα μη

καθυστερημένα άτομα. Βέβαια, μπορούν να μάθουν στρατηγικές οργάνωσης των πληροφοριών, αλλά και πάλι δυσκολεύονται στη γενίκευση των στρατηγικών, που μαθαίνουν, σε νέες καταστάσεις κάνοντας δύσκολη τη γενίκευση στην επίλυση των προβλημάτων. Το ίδιο ισχύει και για τη χρήση της λογικής, εφόσον τα άτομα με νοητική καθυστέρηση δεν χρησιμοποιούν τη λογική, όταν επιχειρούν να λύσουν κάποιο πρόβλημα. (Westling, 1986).

### **Μνήμη - Εύρος μνήμης**

Διάφορες έρευνες έδειξαν ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν μειονεξίες σε διάφορους τομείς της μνήμης. Κυριότερα, όμως, παρουσιάζονται δυσκολίες στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και στη μετάβαση από τη βραχυπρόθεσμη στην πρωτογενή μνήμη. Μπορεί να υπάρχει η δομική ακεραιότητα, που είναι απαραίτητη για τη βραχυπρόθεσμη μνήμη (υπό την έννοια της χωρητικότητας και της διάρκειας της εικόνας), αλλά υστερούν στην ανάπτυξη των διαδικαστικών δεξιοτήτων προσοχής και αντίληψης, που αναμειγνύονται στην εξαγωγή πληροφοριών από το ερέθισμα (Pennington & Luszcz, 1975).

Οι Borkowski, Peck & Damberg (1986) αναφέρουν ότι αυτές οι δυσκολίες στις διαδικασίες των νοητικά καθυστερημένων ατόμων ίσως είναι πιθανότερο να σχετίζονται με τη νοητική ηλικία, και όχι τόσο με το δείκτη νοημοσύνης.

Η δυσκολία, επομένως, δεν είναι τόσο στην ικανότητα της χρήσης μιας στρατηγικής, αλλά στην επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής (Westling, 1986).

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, κυρίως με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, αποτυγχάνουν στις μνημονικές δεξιότητες σε όλες τις θεμελιώδεις μορφές ή αποτυγχάνουν να θυμηθούν, γιατί δεν ενεργούν κατάλληλα στην πληροφορία. Για παράδειγμα, συχνά εμφανίζονται να προσεγγίζουν τις μαθησιακές δεξιότητες παθητικά και δε φαίνονται να ενεργοποιούν κάποια στρατηγική.

Η διαδικασία της εννοιολογικής σημασίας θεωρείται υπεύθυνη για την αποτυχία των ατόμων αυτών να θυμηθούν λέξεις και έννοιες. Φαίνεται ότι δεν τοποθετούν τη γνώση για την επεξεργασία των πληροφοριών να εργάζεται ικανοποιητικά σε δεξιότητες μάθησης και μνήμης (Hoover & Wade, 1985).

Όσον αφορά στο εύρο της μνήμης, τα άτομα με νοητική καθυστέρηση αποτυγχάνουν στο να οργανώνουν τις εισερχόμενες πληροφορίες. Το να αντιμετωπίζονται από κάποιο άτομο τρεις μονοψήφιοι αριθμοί ως ένας τριψήφιος οδηγεί στην αύξηση του περιεχομένου των πληροφοριών των ατομικών ομαδοποιήσεων και επειδή ο αριθμός των ομάδων περιορίζει τα περιεχόμενα της βραχυπρόθεσμης μνήμης, αυτή η ομαδοποίηση οδηγεί στην αύξηση της επανάκλησης. Παρόλα αυτά μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ομαδοποίηση, αν τους δοθεί έτοιμη.

Ο McMilan (1970) βρήκε ότι η ομαδοποίηση στοιχείων ήταν πιο ευεργετική στα μεγαλύτερα παιδιά με νοητική καθυστέρηση (12 ετών) παρά στα μικρότερα (9 ετών) (Campione, Brown & Ferrara, 1982).

### **Γνωσιακή βάση**

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση είναι πολύ πιθανό να μην χρησιμοποιήσουν πληροφορίες ακόμα και αν γνωρίζουν ότι τις έχουν, δεν ανακαλούν κατηγορίες με τις οποίες ταξινομούν τις πληροφορίες, ούτε δίνουν στοιχεία για τον τρόπο οργάνωσης της ανάκλησης των πληροφοριών γύρω από αυτές τις κατηγορίες.

### **Μεταγνώση**

Γενικώς οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι υψηλότερες σε παιδιά με νοητική ηλικία πέντε χρόνων και περισσότερο. (Borkowski, Peck & Damberg, 1986).

## **3.7. Η ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗ ΟΜΙΛΙΑΣ ΣΤΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Η οικοδόμηση της ομιλίας προϋποθέτει καλή προσληπτική ικανότητα, εμφάνιση βαβίσματος και εσωτερικού λόγου, καθώς και ένα ικανοποιητικό επίπεδο ανάπτυξης των λεπτών κινήσεων του μηχανισμού άρθρωσης. Τα στάδια της λεκτικής έκφρασης πρέπει να βρίσκονται σε κάποια αναλογία με την πνευματική κατάσταση του παιδιού. Επειδή, όμως, οι πνευματικές καθυστερήσεις ποικίλουν από παιδί σε παιδί και η δημιουργία των εννοιών γίνεται σε διαφορετικές περιόδους και σε διαφορετική διάρκεια, η προσοχή, η συγκέντρωση και τα ενδιαφέροντα του παιδιού είναι επίσης



αναγκαίες προϋποθέσεις. Στο νοητικά καθυστερημένο παιδί ,όμως, υπάρχει η μειωμένη ικανότητα προσήλωσης ,καθώς και ελάχιστα ενδιαφέροντα.

Η ανάπτυξη της ομιλίας ωστόσο εξαρτάται από το βαθμό νοημοσύνης του παιδιού ,με το βαθμό γενίκευσης - αφάιρσης και σύγκρισης. Στο καθυστερημένο νοητικά παιδί υπάρχει λιγότερο ή περισσότερο μειωμένη ικανότητα αφαιρετικής και γενικευτικής διαδικασίας και σύγκρισης.

Η διαδικασία της οικοδόμησης της ομιλίας στα καθυστερημένα νοητικά παιδιά παρουσιάζει αυξομειώσεις προσπαθειών. Υπάρχουν περίοδοι δραστηριότητας και περίοδοι αδράνειας. Σε μια ώρα συνεργασίας μπορούν να παρουσιάσουν βελτίωση προσπαθειών και ,μετά από λίγο, αισθητή μείωση και παθητικότητα. Αυτή η συμπεριφορά είναι πιο χαρακτηριστική σε παιδιά με σύνδρομο Down.

Πολλά καθυστερημένα νοητικά παιδιά δεν φτάνουν επιτυχώς στη αρχή της ομιλίας, γιατί δεν υπάρχει σε αυτά ούτε η προομιλητική ανάπτυξη. Πολλά από αυτά δεν αντιδρούν ,κατά την βρεφική τους ηλικία ,στην πείνα ,στο κρύο ,στον πόνο. Υπάρχουν "ψυχοκινητικές εκφορτίσεις" καθαρά στερεότυπες και άμορφες φωνές(Gutzmann). Σε αυτή την κατάσταση δεν υπάρχουν οι στοιχειώδεις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ομιλίας. Ο Gutzmann διακρίνει τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά σε "απαθικά" και "ευερέθιστα". Στα απαθικά υπάρχει ελάχιστο βάβισμα και περιορισμένη προοπτική καθαρής ομιλίας. Στα ευερέθιστα υπάρχει περισσότερο βάβισμα και μεγαλύτερη δυνατότητα κατανόησης της ομιλίας.

Ο Nadoleczny υποστηρίζει ότι τα παιδιά αυτά κατανοούν λέξεις και εντολές ,χωρίς όμως να μπορούν να προσεγγίζουν την ουσία του περιεχομένου. Τα ευερέθιστα μαθαίνουν να χρησιμοποιούν την ομιλία σε πιο γρήγορους ρυθμούς από ότι τα "απαθικά".

Στην πιο ελαφριά πνευματική καθυστέρηση υπάρχει σχεδόν σωστή ομιλία ,παρότι η αντίληψη των αφηρημένων εννοιών παρουσιάζει δυσκολίες. Οι πρώτες λέξεις που παράγονται σχετίζονται με το άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Το παιδί με ελαφριά νοητική υστέρηση καταλαβαίνει περισσότερα από όσα μπορεί να το ίδιο να πει. Στην



μετέπειτα ομιλητική εξέλιξη τους γίνεται πιο εύκολα η διάκριση εννοιών και σχηματίζουν φράσεις και σύντομες προτάσεις σχετικές με το κοντινό αισθητηριακό και συναισθηματικό περιβάλλον. Ωστόσο και τότε δεν χρησιμοποιούνται όλες οι λέξεις με την κατάλληλη τους έννοια.

Όσον αφορά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και των εννοιών παρουσιάζεται αρκετά μεγάλη καθυστέρηση. Ακόμα και κατά την σχολική ηλικία, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους είναι αργός και δεν μπορεί να συγκριθεί με τους ρυθμούς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Ωστόσο τα παιδιά με ελαφριά νοητική υστέρηση παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις, που φτάνουν συχνά, ποιοτικά το 1/2 της ανάπτυξης των νοητικά φυσιολογικών παιδιών.

### **3.8. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ**

Μελέτες σε φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά έδειξαν ότι οι καλές γλωσσικές δεξιότητες είναι δείκτης πρόγνωσης της σχολικής απόδοσης αργότερα (Share 1995), ενώ αντίστοιχες έρευνες σε παιδιά με μαθησιακές διαταραχές έδειξαν καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας τόσο σε φωνολογικό επίπεδο όσο και στο εύρος του λεξιλογίου και στην προφορική έκφραση (Gallagher, Frith & Snowling 2000).

Υπάρχει γενικά σε όλα τα παιδιά μια καθυστέρηση στις δομές της ομιλίας όταν αυτά βρίσκονται ακόμα στη νηπιακή ηλικία. Στα φυσιολογικά, όμως, παιδιά καλύπτεται αυτή η καθυστέρηση νωρίτερα ή αργότερα με την επίδραση του περιβάλλοντος και της αγωγής που παρέχεται. Ο αγραμματισμός των νοητικά καθυστερημένων παιδιών είναι διάρκειας και έντονος. Οι διαταραχές της πνευματικής ανάπτυξης μπορούν να έχουν την ίδια αιτιολογία με τον αγραμματισμό.

Στα παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση υπάρχει κυρίως η μονολεκτική έκφραση, η βαριά ανικανότητα εφαρμογής των συντακτικών και γραμματικών κανόνων.

Δεν μπορεί να γίνει αναφορά σε στάδια ανάπτυξης γραμματικών και συντακτικών δομών. Το κάθε παιδί έχει τη δική του πνευματική ηλικία, το δικό του πνευματικό ηλικίο που είναι όμως πάντα χαμηλότερο από το κανονικό. Η ανάπτυξη των δομών

συμβαδίζει με την πνευματική ανάπτυξη σε συνδυασμό βεβαίως και με τις επιδράσεις του περιβάλλοντος (Οικογένεια , Νηπιαγωγείο ,Εδικό σχολείο).

Όσον αφορά τη συντακτική δομή δεν μπορεί να γίνει λόγος για μονολεκτικό στάδιο ή στάδιο δύο λέξεων ,διότι στην ομιλία των νοητικά καθυστερημένων παιδιών συνυπάρχουν ταυτόχρονα οι εκφράσεις με μια ,δύο ή περισσότερες λέξεις. Μπορούν να φθάσουν στο επίπεδο προφοράς προτάσεων όταν αυτά είναι ‘‘ασκήσιμα’’ και ‘‘εκπαιδύσιμα’’ και σε μια ηλικία προχωρημένη αρκετά. Μα και πάλι παρατηρείται η τάση για μονολεκτικές ή όσο το δυνατό απλοποιημένες απαντήσεις. Η προσέγγιση στη σωστή μορφολογικά και συντακτικά έκφραση υπάρχει μόνο σε παιδιά που προσεγγίζουν την κανονική νοημοσύνη. Φθάνουν όμως σε αυτό το επίπεδο μόνο στην ηλικία των 8-10 ετών και παράλληλα με συστηματική σχολική αγωγή.

Από την ομιλία των λειτουργικών παιδιών που φοιτούν σε ειδικό σχολείο λείπουν, ανάλογα με το βαθμό νοημοσύνης τους, οι σύνδεσμοι ,οι προθέσεις ,τα άρθρα, τα βοηθητικά ρήματα και χρησιμοποιούνται εσφαλμένα οι χρόνοι και οι εγκλίσεις των ρημάτων. Υπάρχουν σοβαρές παραδρομές στη χρησιμοποίηση των πτώσεων, των προσώπων (στα ρήματα) και των αριθμών (ενικού , πληθυντικού).

Για τα εκπαιδύσιμα παιδιά όπου η λέξη γίνεται αντικείμενο γνώσης, υπάρχει μια πρόγνωση για ικανοποιητική ,μορφολογικά και συντακτικά ομιλία ,διότι υπάρχει και η συμβολή του γραπτού λόγου. Το παιδί αναπτύσσεται νοητικά ,διότι υποχρεούται να σκέφτεται και να γράφει, καθώς επίσης και να κατανοεί αυτά που διαβάζει.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

#### 4.1. ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΓΛΩΣΣΩΝ

##### **4.1.1. Πρώτη / μητρική γλώσσα**

Η πρώτη γλώσσα που μαθαίνουν να μιλούν όλοι οι άνθρωποι από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους και κάτω βέβαια υπό φυσιολογικές οργανικές ,βιολογικές και κοινωνικές συνθήκες είναι η γλώσσα του περιβάλλοντός τους ,η πρώτη/ μητρική τους γλώσσα. Ως ‘‘πρώτη γλώσσα’’ (L1) ορίζεται η γλώσσα που το άτομο κατακτά στα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της επαφής του με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Συνώνυμος του όρου ‘‘πρώτη γλώσσα’’ θα μπορούσε να θεωρηθεί ο όρος ‘‘μητρική γλώσσα’’, καθώς τις περισσότερες φορές η γλώσσα της μητέρας είναι αυτή που το παιδί κατακτά κατά την πρώτη παιδική ηλικία του, με εξαίρεση βέβαια κάποιες ελάχιστες ιδιαίτερες περιπτώσεις. Η μητρική γλώσσα είναι η γλώσσα που ένα ανθρώπινο ον μαθαίνει από την γέννηση του και αποτελεί την κυριότερη βάση για την κοινωνιογλωσσολογική ταυτότητα του ως άτομο.

Επομένως η μητρική γλώσσα είναι :

- Η γλωσσική μορφή με την οποία έρχεται σε επαφή το παιδί μετά την γέννηση του και την οποία κατακτά ,μέσω της έκθεσης του, στο γλωσσικό του περιβάλλον .
- Ή η κοινή καθομιλουμένη ,η γλώσσα δηλαδή που χρησιμοποιούμε σε περιστάσεις του ευρύτερου κοινωνικού χώρου στον οποίο ζούμε.
- Ή η τυποποιημένη επίσημη γλώσσα ,η οποία μπορεί να διαφέρει πολύ από τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι του ευρύτερου περιβάλλοντός μας.

Η Skutnabb- Kangas το 1981 κατηγοριοποιεί διάφορα κριτήρια που χαρακτηρίζουν τη πρώτη (Γ1) γλώσσα ,περιγράφοντας όλες τις διαστάσεις και τις διάφορες εκφάνσεις του όρου.

Η μητρική γλώσσα ορίζεται ως προς:

- Το χρόνο και την προέλευση της γλώσσας: Η γλώσσα που μαθαίνουμε πρώτα.
- Την ικανότητα και την επάρκεια του ομιλητή: Η γλώσσα που γνωρίζουμε και χειριζόμαστε με μεγαλύτερη επιτυχία και ακρίβεια.
- Τη λειτουργία και τη χρήση της γλώσσας: Η γλώσσα που χρησιμοποιούμε περισσότερο.
- Τις στάσεις απέναντι στις γλώσσες :

α) Η γλώσσα με την οποία ταυτιζόμαστε (εσωτερική ταύτιση).

β) Η γλώσσα με την οποία μας ταυτίζουν οι άλλοι (εξωτερική ταύτιση) .

- Τους γλωσσικούς αυτοματισμούς: Η γλώσσα στην οποία σκεφτόμαστε και ονειρευόμαστε.

Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας του παιδιού ξεκινά από την εμβρυική ζωή του, σύμφωνα με μελέτη που δημοσιεύθηκε στο επιστημονικό περιοδικό “ Current Biology “. Στη μήτρα ,ο τρόπος που ακούει το μωρό τη μητέρα του είναι ιδιαίτερος. Ακούει τη φωνή της και αισθάνεται τον τρόπο που χρησιμοποιεί το διάφραγμα της για να παράγει διάφορους ήχους. Όταν γεννιέται, αναγνωρίζει την ομοιότητα της ομιλίας με όσα άκουγε στη μήτρα και φυσικά και τη χροιά της φωνής της μητέρας.

Η μητρική γλώσσα ,ωστόσο ,για ένα λαό δεν είναι απλώς ένα μέσο επικοινωνίας, ένας τρόπος ανταλλαγής πληροφοριών και γνώσεων ,συναισθημάτων και σκέψεων, είναι κάτι το πολύ πιο σημαντικό. Είναι ένα ουσιαστικής σημασίας χαρακτηριστικό της εθνικής ταυτότητας του ανθρώπου και παράμετρος βασική του πολιτισμού.

Η μητρική γλώσσα για κάθε λαό είναι ένας κοινωνικός θεσμός ,που εκφράζει ένα ιδιαίτερο ύφος και ήθος ζωής.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με σύγχρονες επιστημονικές μελέτες: 1) η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει ένα παιδί δεν είναι απαραίτητα η γλώσσα της μητέρας του, αλλά μπορεί να είναι η γλώσσα οποιουδήποτε άλλου ατόμου που βρίσκεται σε συνεχή επαφή με το παιδί και 2) υπάρχουν πολλοί έφηβοι που έμαθαν να χρησιμοποιούν μια γλώσσα με μεγαλύτερη ασφάλεια και ακρίβεια από τη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν αποκλειστικά στην παιδική τους ηλικία, δηλαδή τη γλώσσα της μητέρας τους.

Καθώς, όμως, ο άνθρωπος είναι από τη φύση του κατασκευασμένος να μπορεί να μιλά περισσότερες από μία γλώσσες, είναι δυνατό να συνδεθεί η διαδικασία ανάπτυξής τους με την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας σύμφωνα με τον Αθανασίου, Λ. (2001).

#### **4.1.2. Δεύτερη γλώσσα**

Ως δεύτερη γλώσσα (L2) χαρακτηρίζεται η γλώσσα που χρονολογικά ακολουθεί την πρώτη. Με άλλα λόγια, η γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο είτε ταυτόχρονα με την κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας είτε μετά την ολοκληρωμένη ή ημι-ολοκληρωμένη ανάπτυξη αυτής. Και ο Δαμανάκης τοποθετεί τις δύο γλώσσες σε μία χρονική ακολουθία. Εκτός, όμως, από αυτό το χρονολογικό όριο, η διαφοροποίηση της “πρώτης” και “δεύτερης” γλώσσας έγκειται στο ότι: Το άτομο κατακτά τη γλώσσα αυτή κυρίως μέσω της επαφής του με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας σε συνθήκες φυσικού περιβάλλοντος, παρά το ότι κάποιες φορές είναι δυνατό να παρακολουθεί συγχρόνως και ενισχυτικά, φροντιστηριακά ή σχολικά μαθήματα.

Το άτομο χρειάζεται τη γλώσσα αυτή για την καθημερινή του επικοινωνία σε προσωπικό, σχολικό ή επαγγελματικό επίπεδο, παρόλο που μπορεί και να μην είναι η γλώσσα που μιλιέται στο άμεσο περιβάλλον, για παράδειγμα στην οικογένεια.

Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι δυνατό να συντελεσθεί είτε λόγω οικογενειακών συνθηκών, για παράδειγμα γονείς διαφορετικής εθνικότητας, είτε λόγω κοινωνικών συνθηκών, για παράδειγμα η μετανάστευση σε μια άλλη χώρα. Ανεξάρτητα από το λόγο για τον οποίο το άτομο εξαναγκάζεται να μάθει τη δεύτερη

γλώσσα ,η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας θεωρείται αναγκαία γιατί ικανοποιεί άμεσες και βασικές ανάγκες επικοινωνίας του ατόμου στο παρόν.

## **4.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

### **Ηλικία**

Η ηλικία αποτελεί έναν παράγοντα ,δεδομένου ότι οι άνθρωποι αρχίζουν να μαθαίνουν μια δεύτερη / ξένη γλώσσα σε διαφορετικές ηλικίες. Η συνήθης αντίληψη είναι ότι τα παιδιά είναι καλύτερα από τους ενήλικες στην εκμάθηση δεύτερων γλωσσών σύμφωνα με τον Archibald (1998). Η αντίληψη αυτή σχετίζεται με την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου (critical period hypothesis), Lenneberg (1967). Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή ,υπάρχει μια χρονική περίοδος, όπου η γλωσσική κατάκτηση γίνεται με τρόπο φυσικό και χωρίς συνειδητή προσπάθεια. Μετά το πέρας αυτής της περιόδου ,η γλωσσική κατάκτηση παρουσιάζει δυσκολίες.

Ο Lenneberg ,μάλιστα ,πρότεινε ότι αυτή η κρίσιμη περίοδος εκτείνεται περίπου από την ηλικία των 2 ετών έως την ηλικία των 12 ετών ,ενώ μετά το τέλος της εφηβείας, η πλήρης κατάκτηση της θεωρείται αδύνατη.

Ένας από τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό είναι ότι με την εφηβεία, ολοκληρώνεται και η διαδικασία πλευρίωσης του εγκεφάλου (celebral Interalization).

Ο Scovel (1969), έπειτα από δικές του παρατηρήσεις συμπεραίνει ότι τα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη ξένη γλώσσα ,στο προφορικό λόγο είναι τόσο ικανοί όσο οι φυσικοί ομιλητές γεγονός που δεν ισχύει και με τους ενήλικες.

Έρευνες έχουν δείξει ότι μετά την κρίσιμη περίοδο ,η μορφολογία και η φωνολογία της δεύτερης γλώσσας κατακτώνται πιο δύσκολα. Η υπόθεση αυτή δέχτηκε πολλές επικρίσεις. Ο Krashen, με τη σειρά του υποστήριξε ότι αυτή η περίοδος έχει ολοκληρωθεί μέχρι την ηλικία των 5 ετών και όχι μέχρι την εφηβεία (Krashen,1973).



Πολλοί έχουν υποστηρίξει ότι η έννοια της κρίσιμης περιόδου υφίσταται μόνο για τη φωνολογία. Άλλοι θεωρούν ότι η κρίσιμη περίοδος για τη φωνολογία ολοκληρώνεται νωρίτερα απ' ότι για τη μορφολογία ή τη σύνταξη ,ενώ έχει εκφραστεί και η άποψη ότι η διάρκεια εκμάθησης της μορφοσύνταξης είναι μεγαλύτερη από αυτήν της φωνολογίας ( Flege et al. ,1999: 81).

### **Φύλο**

Αν και έρευνες του παρελθόντος επιβεβαίωναν την ανωτερότητα των κοριτσιών έναντι των αγοριών μέχρι την είσοδο τους στο σχολείο, νεότερες έρευνες δε βρίσκουν καμία διαφορά στις γλωσσικές επιδόσεις των δύο φύλων που να μπορεί να αποδοθεί με σιγουριά σε αυτό τον παράγοντα. Στις περιπτώσεις που σημειώθηκαν τέτοιου είδους διαφορές, ταυτοχρόνως σχετιζόνταν με κοινωνικούς ρόλους που συνήθως δίνονται στα δύο φύλα μέσω της αγωγής .

### **Γλωσσογνωστικές ικανότητες**

Γίνεται πλέον αποδεκτό ότι η απόκτηση και η χρήση μιας ή περισσότερων γλωσσών προϋποθέτει την ύπαρξη ειδικών γλωσσικών ικανοτήτων ,οι οποίες είναι έμφυτες στον άνθρωπο όπως αναφέρεται από την Triarchi-Herrmann (1998) .

Σχετικά με τον όρο “κλίση” στην εκμάθηση μιας γλώσσας ως ένα από τα μέρη της νοημοσύνης ,υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν εμπειρικά την επίδραση αυτής της ικανότητας στην επιτυχία της εκμάθησης μιας γλώσσας ,ενώ άλλες αποδεικνύουν ότι το επίπεδο απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας ,ελάχιστα μόνο, μπορεί να αποδοθεί στην κλίση που έχει το άτομο για γλωσσική εκμάθηση.

Σύμφωνα με τον Capoll (1981), η έφεση για μια δεύτερη γλώσσα περιλαμβάνει τέσσερις διαφορετικές ικανότητες ,οι οποίες μπορούν να εγγυηθούν την επιτυχία του μαθητή μέσα στην τάξη :

A) ικανότητα φωνητικής κωδικοποίησης (phonetic coding), δηλαδή ικανότητα να διακρίνει και να συνδέει ο ομιλητής τους φθόγγους μεταξύ τους,

Β) γραμματική ευαισθητοποίηση (grammatical sensitivity) ,δηλαδή ικανότητα να αναγνωρίζει ο ομιλητής τις γραμματικές λειτουργίες των λέξεων σε μια πρόταση,

Γ) μηχανική ικανότητα εκμάθησης (rote learning ability for foreign language materials) ,δηλαδή ικανότητα να συνδέει ήχους και σημασίες γρήγορα και αποτελεσματικά και

Δ) επαγωγική ικανότητα εκμάθησης γλώσσας(inductive language learning ability) ,δηλαδή ικανότητα επαγωγής των κανόνων από το γλωσσικό υλικό που έχει στη διάθεση του.

Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τον ορισμό της έφεσης και το ρόλο της στη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας. Ορισμένοι υποστηρίζουν πως η έφεση για εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι ένας εγγενής (innate)παράγοντας, διαφορετικός από τη γενική ευφυΐα (general intelligence) ή τη λεκτική ευφυΐα (verbal intelligence) του ομιλητή (Carroll, 1981) ,κάποιοι άλλοι θεωρούν τη λεκτική ευφυΐα αναπόσπαστο συστατικό της γλωσσικής έφεσης από τον Ellis(1994) ,Larsen – Freeman & Long (1991).

Επιπλέον, ενώ για ορισμένους ερευνητές η έφεση δεν έχει σχέση με τα κίνητρα του μαθητή Ellis (1994) και Freeman-Larsen & Long ( 1991) ,για άλλους τα κίνητρα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της γενικότερης έφεσης για εκμάθηση από τον Ellis (1994) .

### **Συναισθηματικοί παράγοντες**

Τα κίνητρα και οι ανάγκες που έχει ένα άτομο για να μάθει κάποια γλώσσα ,οι απόψεις και τα συναισθήματα του για αυτή τη γλώσσα αποτελούν τους συναισθηματικούς παράγοντες επίδρασης. Οι αιτίες που αναγκάζουν ή ωθούν ένα άτομο να μάθει μια δεύτερη γλώσσα ,καθώς επίσης και η ετοιμότητα που δείχνει για την εκμάθηση αυτής της γλώσσας , επιδρούν καθοριστικά τόσο στο ρυθμό όσο και στην επιτυχία απόκτησης της δεύτερης γλώσσας. Οι απόψεις και τα συναισθήματα που έχει ένα άτομο για τη γλώσσα ,καθώς και για άλλους παράγοντες που συνδέονται άμεσα με αυτή (χώρα ,κατοίκους ,πολιτισμό) ,επιδρούν έμμεσα στην απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Αρνητική στάση και αρνητικά συναισθήματα για μια γλώσσα

δυσκολεύουν τις διαδικασίες απόκτησης και εκμάθησης αυτής της γλώσσας ,ενώ θετικά συναισθήματα στηρίζουν και προωθούν τόσο τη συνολική λειτουργία της γλωσσικής απόκτησης , όσο και μεμονωμένες αναπτυξιακές διαδικασίες.

Για παράδειγμα ,ο εθνικισμός και η υπερβολική υπερεκτίμηση της μητρικής γλώσσας σε σύγκριση με τη L2 προξενεί πολλές φορές σημαντικά εσωτερικά εμπόδια που εμποδίζουν αρκετά την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας.

### **Προθέσεις / στάση**

Ένας άλλος παράγοντας διαφοροποίησης στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας είναι οι προθέσεις (attitudes) του ομιλητή. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η θετική στάση απέναντι στη δεύτερη γλώσσα και στους ομιλητές της έχει άμεση επίδραση στην τελική έκβαση της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (Ellis 1994, Larsen – Freeman & Long ,1991) .

Η στάση του ομιλητή επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (Larsen – Freeman & Long, 1991). Τα παιδιά συχνά υιοθετούν τη στάση των γονέων τους απέναντι στη γλώσσα – στόχο και έτσι επηρεάζεται η επίδοση (achievement) τους στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Η στάση των εκπαιδευτικών/ δασκάλων απέναντι στους μαθητές τους μπορεί επίσης να επηρεάσει τη διαδικασία και την τελική έκβαση της εκμάθησης .

Όταν οι ομιλητές διακατέχονται από θετική στάση απέναντι και στις δύο γλώσσες και κουλτούρες ,τότε παρατηρούνται φαινόμενα προσθετικής διγλωσσίας(addictive bilingualism) ,οι ομιλητές δηλαδή διατηρούν τη μητρική τους γλώσσα ,ενώ ταυτόχρονα και με επιτυχία προσθέτουν στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο τη δεύτερη γλώσσα.

Η χαμηλή εκτίμηση των ομιλητών απέναντι στη δική τους εθνική ταυτότητα οδηγεί σε φαινόμενα αφαιρετικής διγλωσσίας (subtractive bilingualism) ,κατά την οποία ο ομιλητής αντικαθιστά τη μητρική του με τη δεύτερη γλώσσα. Όταν οι ομιλητές διακατέχονται από αρνητική στάση και για τις δύο κουλτούρες και γλώσσες, παρατηρούνται φαινόμενα ημιγλωσσίας ( semilingualism).

Τέλος, ο Ellis (1994) αναφέρει ότι η μονογλωσσία (monolingualism) παρατηρείται στις περιπτώσεις που οι ομιλητές διατηρούν ισχυρή εθνική ταυτότητα (ethnic identity) και αρνητική στάση απέναντι στην κουλτούρα της δεύτερης γλώσσας ( Ellis 1994).

### **Κίνητρα**

Τα κίνητρα (motivation) του ομιλητή θεωρούνται συχνά ,πολύ σημαντικός παράγοντας επιτυχίας στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας. Και σε αυτή την περίπτωση όμως, ο ορισμός και τα πορίσματα της έρευνας δίστανται. Τα κίνητρα μπορούν γενικά να ορισθούν ως είδος εσωτερικής παρόρμησης (inner drive) ή ανάγκης (need) που οδηγεί το άτομο σε μια συγκεκριμένη πράξη (Brown, 1994 ). Τα κίνητρα μπορεί να πηγάζουν από την ίδια τη διαδικασία εκμάθησης (εσωτερικά κίνητρα) , μπορεί δηλαδή το άτομο να έχει μια έμφυτη τάση για μάθηση , μπορεί όμως να είναι κάτι και αποτέλεσμα της ίδιας της επιτυχίας στη διαδικασία εκμάθησης. Με άλλα λόγια , η ίδια η επιτυχία και η αντίστοιχη αμοιβή (reward) μπορεί να οδηγήσουν συχνά το άτομο να καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια στη διαδικασία εκμάθησης (Skehan , 1989). Επιπλέον , πολλές φορές τα κίνητρα μπορεί να είναι καθαρά εξωτερικά , με τη μορφή χρηματικής αμοιβής , βραβείων (Brown , 1994).

Πολλοί ερευνητές συσχετίζουν τα κίνητρα με τις ‘‘ ταυτίσεις’’ (identification) του ομιλητή και μιλούν για τα λεγόμενα κίνητρα ενσωμάτωσης (integrative motivation) στις περιπτώσεις που ο ομιλητής επιθυμεί να ενσωματώσει ή να ταυτίσει με μια άλλη εθνογλωσσική ομάδα , συγκεκριμένα με εκείνη της δεύτερης γλώσσας .

Από την άλλη πλευρά , τα κίνητρα μπορεί να είναι κίνητρα επίτευξης στόχων

(instrumental motivation), όταν ο ομιλητής προσπαθεί να μάθει μια δεύτερη γλώσσα είτε για λόγους καριέρας είτε για την κοινωνική του άνοδο είτε για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου (Gardner & Lambert , 1972. Gardner , 1985).

Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί με σκοπό να αποδείξουν ποιο από τα δυο αυτά είδη κινήτρων είναι πιο αποτελεσματικά για την επιτυχή έκβαση της διαδικασίας εκμάθησης. Η στατιστικά σημαντική συνάρτηση (significant correlation) που βρέθηκε σε ορισμένες έρευνες ανάμεσα στη γλωσσική επάρκεια ενός ομιλητή και στην επιθυμία του να ενσωματωθεί στο κοινωνικό σύνολο οδήγησε κάποιους

ερευνητές να υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα ενσωμάτωσης, είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας.

Από την άλλη πλευρά όμως ,αρκετοί ερευνητές έχουν αμφισβητήσει τον ρόλο αυτών των κινήτρων και υποστηρίζουν πως τα κίνητρα επίτευξης στόχων υπό ορισμένες συνθήκες κάνουν πιο αποτελεσματική την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας Ellis (1994) και τους Larsen – Freeman & Long (1991). Η έλλειψη ομοφωνίας στα αποτελέσματα αυτών των ερευνητών υποδεικνύει μάλλον ότι και τα δύο είδη κινήτρων είναι σημαντικά και ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί άλλοτε να βασίζεται σε κίνητρα ενσωμάτωσης ,άλλοτε σε κίνητρα επίτευξης στόχων και σε ορισμένες περιπτώσεις και στα δύο ,ανάλογα με το περιβάλλον εκμάθησης που παρουσιάζεται κάθε φορά (Brown ,1994 ,Ellis ,1994)

### **Προσωπικότητα**

Η προσωπικότητα του ομιλητή είναι ένας ακόμα παράγοντας στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα ,η αυτοεκτίμηση (self –esteem) του ομιλητή μπορεί να επηρεάσει τη συνολική του επίδοση στη δεύτερη γλώσσα. Επιπλέον ,ο τύπος της προσωπικότητας του ομιλητή ,αν δηλαδή πρόκειται για εξωστρεφές ή εσωστρεφές άτομο ,θεωρείται ένας ακόμα παράγοντας επίδρασης στην διαδικασία και στην τελική έκβαση της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Ωστόσο, τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δεν είναι απολύτως σύμφωνα μεταξύ τους. Έτσι, ενώ ορισμένες έρευνες προσφέρουν εμπειρικά επιχειρήματα υπέρ της διαδεδομένης άποψης ότι η εξωστρέφεια συντελεί θετικά στην επιτυχή εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας ,πολλές άλλες καταδεικνύουν πως δεν υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στους δύο παράγοντες και πως οι εσωστρεφείς μαθητές έχουν σε ορισμένες περιπτώσεις υψηλότερες επιδόσεις από τους εξωστρεφείς.

Σύμφωνα με τη Wong – Fillmore (1982),η επιτυχία στην επίδοση των ομιλητών μιας δεύτερης γλώσσας είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ομιλητή με ορισμένους παράγοντες ,όπως για παράδειγμα τον τύπο διδασκαλίας. Η Wong – Fillmore ,επίσης, παρατήρησε στην έρευνα της ότι τα εσωστρεφή παιδιά είχαν ταχύτερη πρόοδο από τα εξωστρεφή παιδιά στις τάξεις που



ήταν περισσότερο δασκαλοκεντρικές (teacher-oriented) παρά σε εκείνες που επικεντρώνονται σε ομαδικές εργασίες.

Τέλος ,έχει υποστηριχθεί ότι ενώ οι εξωστρεφείς μαθητές τα καταφέρνουν καλύτερα στην απόκτηση του βασικού επικοινωνιακού λόγου ,οι εσωστρεφείς έχουν υψηλότερες επιδόσεις στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού - μαθησιακού λόγου από τον Ellis (1994).

### **Τρόποι εκμάθησης**

Οι τρόποι εκμάθησης (Learning Skills) και οι στρατηγικές εκμάθησης (learning strategies) περιγράφουν το πώς μαθαίνει ο ομιλητής μια νέα γλώσσα (Language Learning Skill). Πολλές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην τυπολογία και τον ρόλο των διαφόρων τρόπων εκμάθησης Brown (1994) ,Ellis (1994) ,Larsen- Freeman & Long (1991).

Επομένως συμπεραίνεται με ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας επηρεάζεται από τους ακόλουθους παράγοντες όπως εμφανίζονται στον πίνακα

ΚΥΡΙΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
Φύλο
Ηλικία
Συναισθηματικοί παράγοντες
Προθέσεις / στάση
Κίνητρα
Προσωπικότητα
Τρόποι εκμάθησης



## **Ξένη γλώσσα ( foreign language )**

Η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην εποχή μας, αλλά δεν είναι δυνατό να χαρακτηριστεί κάθε “ξένη” γλώσσα ως “δεύτερη”. Διότι η εκμάθηση της “ξένης” γλώσσας αφενός συντελείται κατά κανόνα μέσω φροντιστηριακών μαθημάτων χωρίς να υπάρχει πάντα επαφή με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής ,αφετέρου έγκειται στην προσωπική απόφαση και επιθυμία του ατόμου να ασχοληθεί με τη γλώσσα αυτή για μορφωτικό σκοπό ,με στόχο την ανταπόκριση σε ενδεχόμενες επικοινωνιακές ανάγκες με αλλόγλωσσους σε ένα μελλοντικό χρονικό διάστημα. Επιπλέον, οι σχέσεις “πρώτης” και “δεύτερης” γλώσσας αντανακλούν μια ποιοτική σχέση της μιας με την άλλη και είναι σε συνεχή διαπραγμάτευση.

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

### **4.3. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΜΑΘΗΣΗ: ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ**

Πολλοί ερευνητές έχουν κατά καιρούς υποστηρίξει ότι ανάμεσα στην κατάκτηση της μητρικής και στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας παρατηρούνται αρκετές ομοιότητες: (μεταξύ άλλων. Bley – Vroman ,1988, 1989 ,Dulay & Burt ,1974, Ervin –Tripp ,1974 ,McLaughlin ,1978 ,1984).

A) Αρχικό στάδιο-περίοδος σιωπής: Έχει προταθεί ,λοιπόν, ότι οι ομιλητές δεν παράγουν λόγο στο εκμάθησης της γλώσσας. Περιορίζονται απλά στο να ακούν τους

συνομιλητές τους. Αυτό το στάδιο είναι γνωστό ως περίοδος σιωπής και παρατηρείται και στις δύο διαδικασίες ,κατάκτησης και εκμάθησης .

Επιπλέον ,κατά τα πρώτα στάδια κατάκτησης ,ο λόγος των ομιλητών χαρακτηρίζεται τόσο από την χρήση απομνημονευμένων φράσεων, όσο και από τη χρήση ελλειπτικών δομών. Για παράδειγμα, από τις προτάσεις των ομιλητών μπορεί να απουσιάζει σταθερά το άρθρο ή η πρόθεση. Αναμφισβήτητα ,όμως, οι δύο διαδικασίες διαφέρουν σε πολλά σημεία. Μελέτες, έχουν δείξει ότι οι περιοχές του εγκεφάλου ,που ενεργοποιούνται κατά την κατάκτηση και επεξεργασία της L1 ,είναι διαφορετικές από αυτές που ενεργοποιούνται στην περίπτωση της εκμάθησης και επεξεργασίας της L2.

Οι Mehler και άλλοι έχουν αποδείξει ότι ακόμα και στις περιπτώσεις που οι L1 και L2 είναι παρόμοιες γλώσσες (όπως τα Ισπανικά και τα Καταλανικά) και παρά το υψηλό επίπεδο επάρκειας των αλλόγλωσσων ομιλητών ,τα πρότυπα αναπαράστασης ανάμεσα σε L1 και L2 εμφανίζουν διαφορές. Για το λόγο αυτό ,ο Bley – Vroman υποστηρίζει ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από τους ενήλικες και η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας από τα παιδιά ,αποτελούν στην ουσία δύο ξεχωριστές διεργασίες.

Κάτι αντίστοιχο υποστηρίζει και ο Steele, ο οποίος θεωρεί ότι συνήθως οι αλλόγλωσσοι ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας αδυνατούν να αποκτήσουν πλήρως τη γραμματική της γλώσσας – στόχου σε όλα τα επίπεδα της (φωνολογία ,σύνταξη, μορφολογία και σημασιολογία) ,σε αντίθεση με όσους κατακτούν την πρώτη γλώσσα. Ο ίδιος συμπληρώνει ότι σε ορισμένες περιπτώσεις έχει αποδειχθεί ότι οι αλλόγλωσσοι ομιλητές μιας ξένης γλώσσας μπορούν να αποκτήσουν μια φωνολογική /φωνητική ικανότητα ,που πλησιάζει αυτή των φυσικών ομιλητών.

Επιπλέον ,στην περίπτωση της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας ,μπορεί να παρατηρηθεί ποικιλία και διαφοροποίηση όχι μόνο στο βαθμό επιτυχίας ,αλλά και στις στρατηγικές εκμάθησης καθώς και στους στόχους ,που τίθενται από τους αλλόγλωσσους ομιλητές. Κάτι αντίστοιχο δεν παρατηρείται στα παιδιά που κατακτούν την πρώτη τους γλώσσα ,όπου ο “στόχος” τους είναι ήδη προκαθορισμένος (Bley – Vroman).

Β) Σταθεροποίηση: Έχει παρατηρηθεί ότι οι αλλόγλωσσοι ομιλητές μιας ξένης γλώσσας ,αφού φθάσουν σε ένα συγκεκριμένο στάδιο εκμάθησης (όπου πλέον έχει εξασφαλιστεί η επιτυχής επικοινωνία) ,σταθεροποιούνται σε αυτό. Η ανάπτυξη φαίνεται να σταματά και οι όποιες προσπάθειες αλλαγής από τους αλλόγλωσσους ομιλητές ,συχνά αποβαίνουν άκαρπες (Gas & Schachter). Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως απολίθωση. Σύμφωνα με τον Han, η απολίθωση απαντάται σε ορισμένα μόνο γλωσσικά χαρακτηριστικά που βρίσκονται σε κάποια υποσυστήματα της διγλωσσίας ,ενώ τα υπόλοιπα γλωσσικά χαρακτηριστικά των ίδιων υποσυστημάτων κατακτώνται επιτυχώς ή εξακολουθούν να εξελίσσονται.

Αντίθετα ,αυτή η απολίθωση/σταθεροποίηση δεν παρατηρείται στα παιδιά που κατακτούν την πρώτη τους γλώσσα ,αφού αναπόφευκτα περνούν μέσα από όλα τα στάδια ,μέχρι να ολοκληρωθεί με επιτυχία η κατάκτηση.

Γ) Παράγοντες επίδρασης: Παράγοντες όπως η προσωπικότητα, το κίνητρο της εκμάθησης ή ο χαρακτήρας του αλλόγλωσσου ομιλητή ,επηρεάζουν τη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Αντίθετα ,το φαινόμενο αυτό δεν παρατηρείται στην κατάκτηση της πρώτης γλώσσας ,όπου η επιτυχής κατάκτηση της παραμένει ανεπηρέαστη από τέτοιους παράγοντες.

Δ) Διδασκαλία: Σε αντίθεση με τα παιδιά που δεν χρειάζονται οργανωμένα μαθήματα με σκοπό να κατακτήσουν τη μητρική τους γλώσσα ,κατά την διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας η διδασκαλία /καθοδήγηση έχει καθοριστική σημασία ,καθώς θεωρείται ότι συμβάλλει στην επιτυχέστερη εξέλιξη της. Επιπλέον ,η κατάκτηση και η εκμάθηση διαφοροποιούνται και σε ένα ακόμη σημείο, σε αυτό της μεταφοράς της μητρικής γλώσσας ,καθώς έχει υποστηριχθεί ότι κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας μεταφέρονται στη γλώσσα – στόχο στοιχεία και δομές από τη μητρική γλώσσα. Κάτι τέτοιο ,φυσικά, δεν συμβαίνει στην περίπτωση της κατάκτησης της πρώτης γλώσσας, δεδομένου ότι η μητρική δεν κατακτάται με ήδη δεδομένο κάποιο γλωσσικό υπόβαθρο.

ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΙ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΜΗΤΡΙΚΗ-ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	
	ΩΣ ΜΗΤΡΙΚΗ ΕΛΛΗΝΟΠΟΥΛΑ
1	Κατέχουν ένα βασικό λεξιλόγιο για επικοινωνία.
2	Μπορούν να κάνουν γραμματικά και συντακτικά προτάσεις χωρίς να έχουν διδαχθεί σύνταξη και γραμματική.
3	Κατανοούν σε μεγάλο βαθμό το λόγο των άλλων.
4	Μπορούν να διακρίνουν σε πολλές περιπτώσεις το σημαίνον από το σημαινόμενο και το κυριολεκτικό από το μεταφορικό νόημα των λέξεων.
5	Κατανοούν το ελλειπτικό και τηλεγραφικό λόγο.
6	Κατανοούν αλλά μπορούν να χρησιμοποιούν παραγλωσσικά στοιχεία.
7	Μπορούν να διατυπώσουν σκέψεις σε λογική αλληλουχία.
8	Μπορούν να τεκμηριώνουν απόψεις.
9	Γνωρίζουν αρκετούς αποδεκτούς κώδικες επικοινωνίας.

Βαρλοκώστα, Σπ. & Τριανταφυλλίδου, Α. (2004). Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα – Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας σε αλλοδαπούς μαθητές της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

#### 4.4. ΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Στα Ελληνικά χρησιμοποιούμε τον όρο *διγλωσσία* σε σχέση με ολόκληρες κοινωνίες ή κοινότητες αλλά και με μεμονωμένα άτομα. Συγκεκριμένα ,λέμε ότι ένα άτομο είναι δίγλωσσο (bilingual), όταν χρησιμοποιεί με άνεση δύο διαφορετικές γλώσσες για να ανταποκριθεί στις επικοινωνιακές του ανάγκες. Μια κοινωνία ή κοινότητα όμως την αποκαλούμε δίγλωσση, όταν σε αυτή υπάρχει επίσημη κρατική αναγνώριση δύο ξεχωριστών γλωσσών, όπως συμβαίνει στον Καναδά με την Αγγλική και τη Γαλλική γλώσσα.

Υπάρχει βέβαια και ένα άλλο είδος κοινωνικής διγλωσσίας ,το οποίο αφορά την κοινωνία ή την κοινότητα όπου έχουν αναπτυχθεί δύο διακριτικοί κώδικες ,από τους οποίους ο ένας θεωρείται ανώτερος και ο άλλος κατώτερος. Στα αγγλικά η γλωσσική αυτή κατάσταση αποκαλείται *diglossia* και χρησιμοποιείται για περιπτώσεις όπως αυτή της Ελλάδας , όπου αναπτύχθηκαν δύο κώδικες της νέας Ελληνικής γλώσσας, η καθαρεύουσα και η δημοτική , που αποτελούν δυο “γενετικά “ συγγενείς αλλά λειτουργικά διαφορετικές μορφές της ίδιας γλώσσας. Σε ελληνικά επιστημονικά κείμενα ,η κατάσταση αυτή της κοινωνικής διγλωσσίας αποδίδεται και με άλλους όρους ,όπως “γλωσσική διμορφία “ και “διφυΐα” .

Η κοινωνική περιθωριοποίηση ορισμένων κοινωνικών ομάδων δεν είναι αποκλειστικό χαρακτηριστικό δίγλωσσων κοινωνιών ,είτε αυτές χαρακτηρίζονται από γλωσσική διμορφία είτε υπάρχει σε αυτές κρατική αναγνώριση δυο εντελώς διαφορετικών γλωσσών .Είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτισμικών και οικονομικών συνθηκών ,αλλά και σε άμεση συνάρτηση με τη γλωσσική πολιτική ενός κράτους και με τον τρόπο υλοποίησης της πολιτικής αυτής (Coulmas ,1984, Davies , 1994 , Lo Bianco ,1990).

Επομένως ,διγλωσσία κατά την ευρεία έννοια είναι η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο και προκύπτει όταν δύο ομάδες ανθρώπων ή όταν δύο άτομα που μιλούν διαφορετικές γλώσσες έρχονται σε επαφή μεταξύ τους. Δίγλωσσο είναι ως εκ τούτου το άτομο που μπορεί να χειρίζεται εναλλακτικά δύο γλώσσες ,το άτομο που βιώνει την διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ανάμεσα σε δύο κουλτούρες , σε κόσμους με διαφορετικές αξίες και παραστάσεις.



Σύμφωνα με τον Haugen (1956) ,η διγλωσσία είναι η ικανότητα παραγωγής καλοσχηματισμένων με νόημα εκφωνημάτων σε δύο ή περισσότερες γλώσσες. Δίγλωσσος είναι αυτός που είναι ικανός να σχηματίσει συνειδητά εκφωνήματα με συγκεκριμένο νόημα σε μια άλλη γλώσσα πέραν της μητρικής του.

Διγλωσσία είναι η ικανότητα ,ακόμη και περιορισμένη ,σε μια από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση ,παραγωγή ,ανάγνωση ,γραφή) σε δύο ή περισσότερες γλώσσες (MacNamara ,1967). Η διγλωσσία μπορεί να προσδιοριστεί ως ο ενδιάμεσος γλωσσικός χώρος που γινόταν παραδοσιακά αντιληπτός ως απαρτιζόμενος από διακριτές οντότητες , δύο ξεχωριστές γλώσσες (Brutt- Griffler & Varghese, 2004).

#### 4.5. ΕΙΔΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

- Η *ατομική διγλωσσία (bilingualism)* αναφέρεται στο άτομο ως μονάδα.
- Η *κοινωνική διγλωσσία (diglossia)* παραπέμπει σε ένα κοινωνικοπολιτιστικό φαινόμενο. Όσον αφορά στην κοινωνική διγλωσσία (diglossia), οι γλώσσες ανάλογα μπορούν να χρησιμοποιούνται για διαφορετικούς λόγους ή να έχουν διαφορετικό κύρος ή ισχύ (Baker & Jones,1998). Υπάρχουν οι γλώσσες της πλειοψηφίας (majority languages) και οι γλώσσες της μειοψηφίας (minority languages). Ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική κάθε κράτους θεσπίζεται μια ή περισσότερες επίσημες γλώσσες που θα ισχύουν στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, στις δημόσιες υπηρεσίες και στην εκπαίδευση, ενώ οι ανεπίσημες γλώσσες θα χρησιμοποιούνται είτε για προσωπικούς είτε για θρησκευτικούς λόγους.
- Η *λειτουργική διγλωσσία* αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιεί κάποιος την ικανότητα του να χειρίζεται δύο γλώσσες και η οποία αφορά στο πότε , που και με ποιον χρησιμοποιούν οι άνθρωποι τις δύο γλώσσες τους.



Σύμφωνα με τους Baker & Jones (1997) η διγλωσσία διακρίνεται σε δύο τύπους, ανάλογα με την ηλικία που μαθαίνει κάποιος τη δεύτερη γλώσσα , είναι η ταυτόχρονη και η διαδοχική διγλωσσία :

- Η *ταυτόχρονη διγλωσσία (Simultaneous bilingualism)* συμβαίνει ,όταν το παιδί εκτίθεται σε δύο γλώσσες από τη γέννηση του και μαθαίνει να τις μιλά και τις δύο. Αυτό συμβαίνει γιατί, ενδεχομένως, μέσα στην οικογένεια λειτουργούν και τα δύο γλωσσικά συστήματα.
- Στη *διαδοχική διγλωσσία (consecutive bilingualism)* ,αντίθετα, το παιδί γνωρίζει πρώτα την μητρική του γλώσσα, η οποία έχει σταθεροποιηθεί κι έπειτα έρχεται σε επαφή με κάποια άλλη γλώσσα που ομιλείται στον κοινωνικό περίγυρο.

Άλλες διακρίσεις είναι :

- Η *πρώιμη διγλωσσία*, όταν δηλαδή η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στην προεφηβική ηλικία ,σύμφωνα με την Τριάρχη- Herppmann (2000) που την διαχωρίζει από
- Την *μεταγενέστερη διγλωσσία* ,όταν δηλαδή η Γ2 μαθαίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή μετά από αυτή,
- Η ίδια επίσης και με βάση τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας αναφέρεται στην *φυσική* ,τη κατάκτηση δηλαδή της δεύτερης γλώσσας μέσω της καθημερινής επικοινωνίας , με φυσικούς, μητρικούς ομιλητές, χωρίς να υπάρχει παράλληλα φροντιστηριακό μάθημα στη δεύτερη γλώσσα. Ο στόχος της φυσικής διγλωσσίας είναι η αλληλοκατανόηση και η άμεση επικοινωνία με άτομα μιας άλλης γλώσσας, χωρίς να δίνεται βαρύτητα στην αλάνθαστη απόκτηση της γλωσσικής ικανότητας.
- και στην *πολιτισμική διγλωσσία* (Skutnabb-Kangas & Toukomma, 1976 αναφορά στην Τριάρχη, 2000). Αντίθετα, ο όρος *πολιτισμική ή τεχνητή διγλωσσία*. Η πολιτισμική διγλωσσία ,η κατάκτηση δηλαδή μιας δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής μάθησης ,για παράδειγμα ,υπό τη μορφή ενός φροντιστηριακού ή σχολικού μαθήματος.

Μια ενδιαφέρουσα και πολύ σημαντική διάκριση της διγλωσσίας γίνεται και από τον Paulston (1980, αναφορά στην Τριάρχη, 2000) :

- Η *ελιτίστικη διγλωσσία* υπάρχει όταν ένα άτομο μαθαίνει μια άλλη ή άλλες γλώσσες για διαφόρους λόγους, όπως είτε επειδή αυτό αποτελεί στοιχείο μόρφωσης και πολιτισμού, είτε για να έχει τη δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας με τον πολιτισμό και τους ομιλητές της δεύτερης γλώσσας, είτε επειδή αυτό επιβάλλουν οι επαγγελματικοί του στόχοι κτλ.
- Αντίθετα, στη *λαϊκή διγλωσσία*, το άτομο αναγκάζεται να κατακτήσει μια δεύτερη γλώσσα για να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της καθημερινής τους ζωής.
- *Μονόπλευρη ή υπερισχύουσα διγλωσσία* είναι εκείνη στην οποία εντοπίζεται υπεροχή στη μητρική ή στη δεύτερη γλώσσα αντίστοιχα. Το άτομο κατέχει σε ικανοποιητικό βαθμό και τις δύο γλώσσες όμως ο βαθμός κατοχής στη μία είναι σημαντικά ανώτερος (Stolting (1980) αναφορά στο Δαμανάκη, 1997).
- Σε αντιδιαστολή έρχεται η *αμφιδύναμη ή ισορροπημένη διγλωσσία* με την οποία εννοούμε την κατάσταση κατά την οποία το άτομο κατέχει άριστα δύο γλώσσες (Stolting, αναφορά στο Δαμανάκη, 1997).
- Η *αρκτική διγλωσσία*, η οποία επιτρέπει σε άτομα με ελάχιστη επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα να συμπεριληφθούν στη μεγάλη κατηγορία των δίγλωσσων. Παράδειγμα αυτού του είδους διγλωσσίας αποτελούν ασφαλώς οι τουρίστες.
- Η *αρθραιοστική διγλωσσία*, το παιδί εκτός “ από τη μητρική του γλώσσα την οποία και συνεχίζει να καλλιεργεί, να μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα “.
- Η *αφαιρετική διγλωσσία*, η εκμάθηση της δεύτερης, πλειονοτικής γλώσσας μπορεί να υπονομεύσει τη μειονοτική, πρώτη γλώσσα και να αναπτυχθεί έτσι σε βάρος της μητρικής.

#### 4.6. ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Η Bialystok κατέγραψε τρεις ερευνητικές προσεγγίσεις όσον αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη και οι οποίες αντιστοιχούσαν σε γλωσσολογικές ,κοινωνιογλωσσολογικές και ψυχογλωσσολογικές απόψεις.

Έτσι, Α) η γλωσσολογική προσέγγιση εστιάζει κυρίως στην πορεία της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και στηρίζεται στην πεποίθηση ότι αυτή ακολουθεί την ίδια ακριβώς πορεία που ακολουθήθηκε κατά την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας, Β) η κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση εξετάζει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η εκμάθηση και η χρήση της δεύτερης και Γ)η ψυχογλωσσολογική προσέγγιση εξετάζει τη σημασία που έχουν ,για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ,παράγοντες όπως η στάση του ατόμου απέναντι στη δεύτερη γλώσσα ,το κίνητρο που έχει ο ίδιος καθώς και ο τρόπος διδασκαλίας της.

##### 4.6.1. Οι βασικές μορφές γλωσσικής ανάπτυξης κατά τον Wode

Ο Wode (1993) διακρίνει τέσσερις βασικές μορφές γλωσσικής ανάπτυξης :

1. τη μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη ,δηλαδή την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας.
2. Την πολύγλωσση γλωσσική ανάπτυξη ,δηλαδή την ταυτόχρονη κατάκτηση δύο ή περισσότερων γλωσσών ως πρώτων γλωσσών,
3. Την φυσική κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας ,δηλαδή την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κάτω από φυσικές συνθήκες (μέσω της επαφής με μητρικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής) ,εφόσον έχει αρχίσει ή έχει ολοκληρωθεί η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας και τέλος
- 4) την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ,όπου η κατάκτηση μιας δεύτερης ή τρίτης γλώσσας γίνεται μέσω σχολικού ή φροντιστηριακού μαθήματος.

Ο Klein (1984) αναφέρει και μια Πέμπτη μορφή γλωσσικής ανάπτυξης, την οποία ονομάζει “επανάκτηση” της γλώσσας και πρόκειται για τη γλωσσική διαδικασία που πραγματοποιείται όταν ένα άτομο θελήσει να κατακτήσει πάλι μια γλώσσα την οποία έπαψε τα τελευταία χρόνια να χρησιμοποιεί ενεργά.

Γενικά, η ανάπτυξη της διγλωσσίας κατά την παιδική ηλικία μπορεί να είναι ταυτόχρονη ή διαδοχική. Κατά τον Baker (2001) η *ταυτόχρονη* ανάπτυξη αναφέρεται στην ταυτόχρονη πρόσκτηση από το παιδί δύο γλωσσών, σε πρώιμο στάδιο της ζωής του. Η πρόσκτηση αυτή γίνεται με φυσικό και αβίαστο τρόπο, χωρίς συστηματική διδασκαλία. Κατά τον Arnberg (1987) τα δίγλωσσα παιδιά ακολουθούν, σε αυτήν την φάση, τα ίδια αναπτυξιακά στάδια με τα μονόγλωσσα, χωρίς να προκαλούνται προβλήματα. Σταδιακά τα παιδιά αρχίζουν να διαχωρίζουν τα δύο γλωσσικά συστήματα, όχι μόνο δομικά, αλλά και λειτουργικά. Η βαθμιαία αυτή διαφοροποίηση λαμβάνει χώρα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, δηλαδή πρώτα διαχωρίζονται τα φωνολογικά και λεξιλογικά συστήματα και έπειτα το συντακτικό.

Οι Galambos & Goldin-Meadow (1990) υποστηρίζουν ότι από την ηλικία των τεσσάρων και άνω αρχίζουν οι πρώτες μεταγλωσσικές ικανότητες, όπως σποραδικές μεταφράσεις, ερωτήσεις για μετάφραση λέξεων κλπ.

Στη *διαδοχική* ανάπτυξη το παιδί μαθαίνει πρώτα τη μια γλώσσα και έπειτα τη δεύτερη, η οποία συνήθως γίνεται με συστηματική διδασκαλία στο σχολείο. Τώρα το παιδί είναι πιο ώριμο γνωστικά και έχει ήδη αποκτήσει εμπειρία σε ένα γλωσσικό σύστημα, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιεί, στα αρχικά στάδια βέβαια, ακόμη και τυποποιημένες εκφράσεις στη δεύτερη γλώσσα. Όπως παρατηρεί, ωστόσο, ο Roullisse (1997 στη Δέδε 2005) η γλωσσική παραγωγή στη δεύτερη γλώσσα φαίνεται ότι διαφέρει από την παραγωγή της πρώτης ως προς το ότι η γνώση της δεύτερης γλώσσας δεν είναι πλήρης, οι διαδικασίες δεν είναι αυτοματοποιημένες και οι δυο γλώσσες εναλλάσσονται σκόπιμα ή μη. Οι αρχάριοι συνήθως παράγουν προτάσεις που είναι μικρότερες από ό,τι στην πρώτη τους γλώσσα, παρουσιάζουν δυσκολία στην έκφρασή τους γιατί έχουν μικρότερο λεξιλόγιο και όχι καλά αναπτυγμένη γραμματική και συνεπώς συχνά καταφεύγουν σε άλλες στρατηγικές για να εκφραστούν.

Η ατομική διγλωσσία (bilingualism) αναφέρεται στο άτομο ως μονάδα, ενώ η κοινωνική διγλωσσία (diglossia) απευθύνεται σε ένα κοινωνικοπολιτιστικό φαινόμενο.

Όσον αφορά στην τελευταία (diglossia), οι γλώσσες ανάλογα μπορούν να χρησιμοποιούνται για διαφορετικούς λόγους ή να έχουν διαφορετικό κύρος ή ισχύ (Baker & Jones, 1998).

Υπάρχουν οι γλώσσες της πλειοψηφίας (majority languages) και οι γλώσσες της μειοψηφίας (minority languages). Ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική κάθε κράτους θεσπίζεται μια ή περισσότερες επίσημες γλώσσες που θα ισχύουν στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, στις δημόσιες υπηρεσίες και στην εκπαίδευση, ενώ οι ανεπίσημες γλώσσες θα χρησιμοποιούνται είτε για προσωπικούς είτε για θρησκευτικούς λόγους.

Ο Fishman συνδυάζει τα δύο αυτά είδη διγλωσσίας καταλήγοντας σε τέσσερις περιπτώσεις. Στην πρώτη περίπτωση μπορεί να υπάρχει ταυτόχρονα κοινωνική διγλωσσία αλλά και ατομική, όπου και οι δύο γλώσσες μπορούν να χρησιμοποιηθούν οπουδήποτε μαζί.

Στην δεύτερη περίπτωση την οποία θα αναλύσουμε κάπως διεξοδικότερα, αφού εδώ εντάσσεται η Ελλάδα παρουσιάζεται, δηλαδή, η ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική διγλωσσία. Αυτό σημαίνει ότι ενώ υπάρχουν άτομα ή ομάδες (π.χ παρκοίκες μεταναστών) που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, η κοινωνία στο σύνολο της και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη(2001), στην Ελλάδα οι γλώσσες προέλευσης των μεταναστών, των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών περιορίζονται στην οικογένεια ή στο στενό κοινωνικό κύκλο, αφού η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας δεν αφήνει, κατ' αυτόν, περιθώρια για λήψη μέτρων που κινούνται στη λογική της κοινωνικής διγλωσσίας. Εξαίρεση σε αυτόν τον κανόνα αποτελεί η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, όπου η τουρκική γλώσσα παίζει ένα αποφασιστικό εκπαιδευτικό ρόλο και η οποία κατοχυρώνεται από το status της μουσουλμανικής μειονότητας. Ωστόσο κι εδώ, τα Ελληνικά είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη των μελών της μειονότητας.



Η τρίτη περίπτωση ,δηλαδή η εμφάνιση κοινωνικής διγλωσσίας χωρίς ατομική διγλωσσία , αναφέρεται σε καταστάσεις όπου υπάρχει μεν κοινωνική διγλωσσία, όμως τα μέλη της συγκεκριμένης κοινωνίας δεν ομιλούν οπωσδήποτε και τις δύο γλώσσες. Τέλος ,συμβαίνει να μην υπάρχει ούτε κοινωνική αλλά ούτε και ατομική διγλωσσία. Εδώ έχουμε να κάνουμε με κοινωνίες μονόγλωσσων ,που μιλούν τη ντόπια γλώσσα ,όπως στην Πορτογαλία. Εδώ ανήκουν επίσης και χώρες όπως η Νέα Ζηλανδία ,οι οποίες έχουν επίσημη γλώσσα μόνο τα αγγλικά ,ενώ η τοπική γλώσσα εξαλείφθηκε .

Η Παυλίδου (1995) αναφερόμενη στο φαινόμενο της διπλογλωσσίας ( bilingualism) ή πολυγλωσσίας (multilingualism), τονίζει πως σε γλωσσικά ετερογενείς χώρες μια γλώσσα δέχεται επιδράσεις από άλλες γλώσσες με τις οποίες συνυπάρχει. Σύμφωνα με την Παυλίδου ,ως ειδική περίπτωση γλωσσών ή γλωσσικών ποικιλιών σε επαφή μπορεί να θεωρηθεί η διγλωσσία(diglossia) ,διότι σε γλωσσικές κοινότητες με διγλωσσία γίνεται σταθερή χρήση δύο ποικιλιών της ίδιας γλώσσας (ή και διαφορετικών γλωσσών) , πρόκειται για τη χαμηλή ( L (ow) – variety , πχ η δημοτική γλώσσα) και την υψηλή (H (igh) – variety – πχ η καθαρεύουσα) ποικιλία . Η πρώτη είναι η φυσική γλώσσα όλων των μελών της γλωσσικής κοινότητας και αυτή που χρησιμοποιείται καθημερινά στην προφορική επικοινωνία ,ενώ η δεύτερη δεν μπορεί να αποκτηθεί σε φυσικό περιβάλλον ,αλλά διδάσκεται στο σχολείο. Υπάρχει διαφοροποίηση των δύο γλωσσικών ποικιλιών ως προς τη λειτουργικότητα τους αλλά και ως προς το γόητρο τους ,καθώς όλα τα μέλη μιας διγλωσσικής κοινότητας θεωρούν την υψηλή ποικιλία ‘‘ καλύτερη’’ ή ‘‘ ανώτερη’’. Κοινή παραδοχή ορισμένων ερευνητών αποτελεί η άποψη ότι τα κίνητρα για τη θέση της ισχυρής γλώσσας ,δεν βασίζονται στη δομή της γλώσσας ,αλλά και στο εξωγλωσσικό κοινωνικό μέγεθος του ‘‘ κύρους’’ που κατέχει μια γλώσσα ή μια μορφή γλώσσας. Ωστόσο ,η σύγχρονη γλωσσολογία έχει καταρρίψει το μύθο της ‘‘ανωτερότητας’’ ορισμένων γλωσσών ή διαλέκτων και τοποθετεί όλους τους ομιλητές μιας γλώσσας σε ισότιμη βάση ( Γαβριηλίδου , 2000 ).

Στη λειτουργική διγλωσσία αναφέρεται και ο Fishman, (1980) ο οποίος κάνει τη διάκριση μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας από τη μια και της λειτουργικότητας της διγλωσσίας από την άλλη. Με τον όρο λειτουργική διγλωσσία εννοεί τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιεί κάποιος την ικανότητά του να χειρίζεται δύο γλώσσες και η



οποία αφορά στο πότε, πού και με ποιον χρησιμοποιούν οι άνθρωποι τις δύο γλώσσες τους. Αντίθετα, η γλωσσική ικανότητα είναι ένας ευρύτερος όρος, που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια εσωτερική, διανοητική αναπαράσταση της γλώσσας, περισσότερο άδηλη παρά έκδηλη (Baker 2001) και περιστρέφεται γύρω από την επιτυχία στο σχολείο και την ακαδημαϊκή επίδοση.

Σύμφωνα με τους Baker & Jones (1997) η διγλωσσία διακρίνεται σε δύο τύπους ανάλογα με την ηλικία που μαθαίνει κάποιος τη δεύτερη γλώσσα: είναι η *ταυτόχρονη* και η *διαδοχική* διγλωσσία.

Η *ταυτόχρονη* διγλωσσία (simultaneous bilingualism) συμβαίνει, όταν το παιδί εκτίθεται σε δύο γλώσσες από τη γέννηση του και μαθαίνει να τις μιλά και τις δύο. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί μέσα στην οικογένεια λειτουργούν και τα δύο γλωσσικά συστήματα είτε γιατί τα δύο γλωσσικά συστήματα υπάρχουν στην οικογένεια και στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Παιδιά μικτών γάμων ή παιδιά μειονοτήτων είναι συνήθως ταυτόχρονα δίγλωσσα. Χαρακτηριστικό της ταυτόχρονης διγλωσσίας είναι ότι συνήθως δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας.

Στη *διαδοχική* διγλωσσία (consecutive bilingualism), αντίθετα, το παιδί γνωρίζει πρώτα την μητρική του γλώσσα, η οποία έχει σταθεροποιηθεί κι έπειτα έρχεται σε επαφή με κάποια άλλη γλώσσα που ομιλείται στον κοινωνικό περίγυρο. Όπως παρατηρεί η Τριάρχη (2000) διαδοχική διγλωσσία συνήθως παρουσιάζουν τα παιδιά που για διάφορους λόγους αλλάζουν τόπο διαμονής (μετά το τρίτο έτος της ηλικίας τους) και ζουν σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα είναι διαφορετική από τη μητρική.

Η Τριάρχη- Hertmann (2000) προχωρεί σε μια περαιτέρω διάκριση του φαινομένου της διγλωσσίας και κάνει λόγο για την *πρώιμη* διγλωσσία, όταν δηλαδή η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στην προεφηβική ηλικία, και για τη μεταγενέστερη διγλωσσία, όταν δηλαδή η Γ2 μαθαίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή μετά από αυτή.

Η ίδια επίσης και με βάση τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας αναφέρεται στην *φυσική* και στην *πολιτισμική* διγλωσσία (Skutnabb-Kangas & Toukomma,). Ο όρος φυσική διγλωσσία αναφέρεται στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μέσω της

καθημερινής επικοινωνίας με φυσικούς, μητρικούς ομιλητές, χωρίς να υπάρχει παράλληλα φροντιστηριακό μάθημα στη δεύτερη γλώσσα. Ο στόχος της φυσικής διγλωσσίας είναι η αλληλοκατανόηση και η άμεση επικοινωνία με άτομα μιας άλλης γλώσσας, χωρίς να δίνεται βαρύτητα στην αλάνθαστη απόκτηση της γλωσσικής ικανότητας. Αντίθετα, ο όρος *πολιτισμική ή τεχνητή ή κατευθυνόμενη διγλωσσία* αναφέρεται στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής μάθησης, π.χ υπό τη μορφή ενός φροντιστηριακού ή σχολικού μαθήματος. Ο στόχος εδώ είναι αόριστος και απροσδιόριστος και σκοπεύει στην αλάνθαστη κατοχή της δεύτερης γλώσσας.

Μια ενδιαφέρουσα και πολύ σημαντική διάκριση της διγλωσσίας γίνεται και από τον Paulston, ο οποίος αντιπαραβάλλει την *ελιτίστικη* με τη *λαϊκή* διγλωσσία. Η ελιτίστικη διγλωσσία υπάρχει όταν ένα άτομο μαθαίνει μια άλλη ή άλλες γλώσσες για διάφορους λόγους, όπως είτε επειδή αυτό αποτελεί στοιχείο μόρφωσης και πολιτισμού, είτε για να έχει τη δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας με τον πολιτισμό και τους ομιλητές της δεύτερης γλώσσας, είτε επειδή αυτό επιβάλλουν οι επαγγελματικοί του στόχοι.

Αντίθετα, στη *λαϊκή* διγλωσσία, το άτομο αναγκάζεται να κατακτήσει μια δεύτερη γλώσσα για να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της καθημερινής τους ζωής. Αυτό μπορεί να συμβεί επειδή η δεύτερη γλώσσα είναι απαραίτητη στην εργασία του ή στην επαφή του με τις δημόσιες υπηρεσίες και αρχές ή στη συμμετοχή του στις κοινωνικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο περιβάλλον του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της *λαϊκής* διγλωσσίας κατά την Τριάρχη και το οποίο αναφέρεται άμεσα στα άτομα-στόχο της παρούσας έρευνας είναι τα άτομα των γλωσσικών μειονοτήτων, όπως η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Η γλώσσα που στα άτομα αυτά είναι αναγκαία κατά την καθημερινή επικοινωνία τους με το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον δεν είναι μόνο η μητρική τους γλώσσα (στην περίπτωσή μας η τουρκική ή η πομακική).

*Μονόπλευρη ή υπερισχύουσα* διγλωσσία είναι εκείνη στην οποία εντοπίζεται υπεροχή στη μητρική ή στη δεύτερη γλώσσα αντίστοιχα. Το άτομο κατέχει σε ικανοποιητικό βαθμό και τις δύο γλώσσες όμως ο βαθμός κατοχής στη μία είναι σημαντικά

ανώτερος (Stolting (1980) αναφορά στο Δαμανάκη, 1997). Σε αντιδιαστολή με την υπερισχύουσα διγλωσσία έρχεται η *αμφιδύναμη* ή *ισορροπημένη* διγλωσσία με την οποία εννοούμε την κατάσταση κατά την οποία το άτομο κατέχει άριστα δύο γλώσσες (Stolting, αναφορά στο Δαμανάκη, 1997).

Στο σημείο αυτό θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφερθεί σε ένα ακόμα είδος διγλωσσίας που πρώτος εισήγαγε ο Diebold (1964) και αναφέρεται στην *αρκτική* διγλωσσία, και η οποία επιτρέπει σε άτομα με ελάχιστη επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα να συμπεριληφθούν στη μεγάλη κατηγορία των δίγλωσσων. Παράδειγμα αυτού του είδους διγλωσσίας αποτελούν ασφαλώς οι τουρίστες, οι οποίοι με δύο έως τρεις λέξεις που ίσως γνωρίζουν σε μια δεύτερη γλώσσας δύνανται να θεωρηθούν ως αρκτικοί δίγλωσσοι.

Γενικά, από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποφασίσουμε ποιος είναι και ποιος δεν είναι δίγλωσσος. Η απλή κατηγοριοποίηση είναι αυθαίρετη και αποτελεί αξιολογική κρίση σχετικά με την ελάχιστη αναγκαία επάρκεια, για να χαρακτηριστεί κάποιος δίγλωσσος.

Ωστόσο, κατηγοριοποιήσεις και προσεγγίσεις της διγλωσσίας είναι απαραίτητες προκειμένου να κατανοήσουμε τις συνολικές διαστάσεις του φαινομένου. Στο πέρασμα του χρόνου η διγλωσσία έγινε αντικείμενο έρευνας για πολλούς επιστημονικούς κλάδους από τους οποίους προέκυψαν και οι διάφοροι ορισμοί της.

Απαραίτητη παράμετρος για τη μελέτη, ανάλυση και κατανόηση του φαινομένου της διγλωσσίας είναι η αποσαφήνιση των όρων μητρική, δεύτερη και ξένη γλώσσα, και κατ' επέκταση η εννοιολογική διαφοροποίηση των όρων κατάκτηση και εκμάθηση μιας γλώσσας.

Η Ψυχολογία εξετάζει τόσο τις διάφορες αλλαγές που παρατηρούνται σε κάθε γλωσσικό σύστημα λόγω της διγλωσσίας, όσο και τον τρόπο κατάκτησης των γλωσσικών συστημάτων ως προς τα διάφορα γλωσσικά επίπεδα, αποδίδοντας παράλληλα κάποιες ερμηνείες αυτών των διαδικασιών. Επιπρόσθετα, ασχολείται με τον τρόπο επίδρασης της διγλωσσίας κατά τη γνωστική, γλωσσική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου στην παιδική ηλικία, καθώς και με την

αποσαφήνιση για το ποια γλώσσα και σε ποια άτομα είναι ισχυρότερη και με ποια αιτιολογία συμβαίνει αυτό (Τριάρχη-Heppmann, 2000).

Ο Baker (2001) αναδεικνύει και την κοινωνιογλωσσολογική παράμετρο της διγλωσσίας, δηλαδή την επίγνωση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα, η οποία εξασφαλίζει ότι η συγκεκριμένη γλώσσα αρμόζει στο άτομο και την περίσταση. Αυτό μπορεί να συνεπάγεται επίγνωση των διαφορών στην τοπική γεωγραφική διάλεκτο ή των διαφορών στις «ειδικές» γλώσσες (όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Baker, άλλη γλώσσα χρησιμοποιείται στην αίθουσα των συμβουλίων, στο μπαρ κτλ). Επιπλέον, ένα άλλο μέρος της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας είναι η ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύει τις πολιτισμικές αναφορές και τα σχήματα λόγου. Έτσι, π.χ για να καταλάβουμε μια συγκεκριμένη συζήτηση, χρειάζεται να γνωρίζουμε καλά τον πολιτισμό που εκφράζεται με μια ορισμένη γλώσσα. Μια ιδιωματική φράση της Αγιάσου Λέσβου όπως «σι καλά καρ(γ)ιά» (δηλαδή, «παράτα με, άσε με ήσυχο»), μπορεί να την κατανοήσει κάποιος απόλυτα μόνο αν γνωρίζει τις ντόπιες ιδιωματικές εκφράσεις που χαρακτηρίζουν τον τοπικό πολιτισμό του συγκεκριμένου χωριού της Μυτιλήνης. Δεν θα πρέπει να αγνοούνται ακόμα και οι κοινωνικές αλλαγές (π.χ μέσω της αστικοποίησης) που μεταβάλλουν τα κοινωνικά δίκτυα, τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και τα πρότυπα χρήσης της γλώσσας στις κοινότητες. Ανάλογα με τα νέα κοινωνικά περιβάλλοντα οι γλώσσες προσλαμβάνουν νέες μορφές και σημασίες και δημιουργούν νέα πρότυπα κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Baker, 2001).

Με βάση αυτά τα δεδομένα ο Δαμανάκης (2001) αναφέρεται στο διαχωρισμό της διγλωσσίας σε αθροιστική (ή προσθετική) και αφαιρετική. Στην αθροιστική διγλωσσία το παιδί εκτός «από τη μητρική του γλώσσα την οποία και συνεχίζει να καλλιεργεί, μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα».

Ο Cummins (2003) υποστηρίζει ότι η αθροιστική διγλωσσία μπορεί να επηρεάσει θετικά τόσο τη νοητική όσο και τη γλωσσική ανάπτυξη. Τα δίγλωσσα παιδιά επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στα γλωσσικά μηνύματα και μπορεί να είναι πιο ευέλικτα στη σκέψη τους από ό,τι τα μονόγλωσσα παιδιά. Στην προσπάθειά του να αποκτήσει τον έλεγχο δύο γλωσσικών συστημάτων, το δίγλωσσο παιδί χρειάζεται να αποκωδικοποιήσει πολύ περισσότερα γλωσσικά εισαγόμενα

ερεθίσματα (input) από ότι το μονόγλωσσο παιδί. Με άλλα λόγια, όπως συμπληρώνει ο Cummins, τα δίγλωσσα παιδιά προσθέτουν στο ρεπερτόριο των δεξιοτήτων τους μια δεύτερη γλώσσα, χωρίς καμιά επιβάρυνση στην ανάπτυξη της πρώτης τους γλώσσας. Έτσι, τα παιδιά αυτά αρχίζουν να αποκτούν ένα σχετικά υψηλό επίπεδο, τόσο σε ευχέρεια λόγου, όσο και στο γραπτό λόγο (literacy) και στις δύο γλώσσες. Από την άλλη, τα δίγλωσσα παιδιά που δεν έχουν εκπαιδευτική υποστήριξη για ανάπτυξη του γραπτού λόγου στη Γ1 αναπτύσσουν μια αφαιρετική μορφή διγλωσσίας κατά την οποία οι δεξιότητες στη Γ1 αντικαθίστανται από τις δεξιότητες στη Γ2 (Wong Fillmore 1991b στον Cummins, 2003).

Σύμφωνα με τον Lambert (1974) η αθροιστική διγλωσσία απαντάται όταν η προσθήκη μιας δεύτερης γλώσσας και κουλτούρας είναι απίθανο να αντικαταστήσει ή να παραγκωνίσει την πρώτη γλώσσα και κουλτούρα. Τα οφέλη της «προστιθέμενης αξίας» δεν είναι μόνο γλωσσικά και πολιτιστικά, αλλά οικονομικά και κοινωνικά.

Ο ίδιος, με κριτήριο την επίδραση της διγλωσσίας κατά την παιδική ηλικία στους διάφορους αναπτυξιακούς τομείς του δίγλωσσου ατόμου, υποστηρίζει ότι υπάρχει μια θετική επιρροή της διγλωσσίας σε όλη την ανάπτυξη του ατόμου. Τα δύο γλωσσικά και πολιτισμικά συστήματα συνυπάρχουν αρμονικά σε ένα άτομο. Στο μοντέλο του ο Lambert (1974) ουσιαστικά συνδυάζει τα ατομικά και τα κοινωνικά στοιχεία της διγλωσσίας. Η θεωρία του ξεκινά με τις στάσεις και την κλίση του ατόμου για κάποια γλώσσα - δύο καθοριστικοί παράγοντες για τη διατήρηση ή την αποκατάσταση της γλώσσας και την αποφυγή της φθοράς. (Lambert, 1974).

Οι δύο αυτοί παράγοντες οδηγούν με τη σειρά τους στα κίνητρα, δηλαδή στην ετοιμότητα του ατόμου για εκμάθηση μιας γλώσσας. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητη η θετική στάση του ίδιου του ατόμου στην κατάκτηση των δύο γλωσσών. Εάν υπάρχουν αυτές οι προϋποθέσεις, τότε οδηγούμαστε στη δίγλωσση επάρκεια, ενώ ο παράγοντας που ακολουθεί είναι η αυτοαντίληψη και οι επιπτώσεις που αυτή έχει στην αυτοεκτίμηση και το Εγώ του. Στο τέλος του μοντέλου του Lambert (1974) έχουμε και εδώ την προσθετική και αφαιρετική διγλωσσία.



Προσθετική διγλωσσία προκύπτει όταν το άτομο κατακτάει μια δεύτερη γλώσσα με ελάχιστη ή καθόλου πίεση να αντικαταστήσει ή να περιορίσει με αυτή την πρώτη του γλώσσα. Στα πλαίσια της προσθετικής διγλωσσίας, το άτομο αποκτά ένα σύνολο γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που ενισχύουν ακόμη περισσότερο την αυτοαντίληψή του. Αντίθετα, όταν το άτομο βρίσκεται υπό πίεση να υποβιβάσει την πρώτη του γλώσσα, τότε μιλάμε πια για το φαινόμενο της αφαιρετικής διγλωσσίας. Γενικά θα συνοψίζαμε ότι το μοντέλο του Lambert υποβάλλει την άποψη ότι τόσο οι ατομικοί όσο και οι κοινωνικοί – πολιτιστικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση της διγλωσσίας.

Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Παπαπαύλου (1997) μιλώντας για την προσθετική διγλωσσία αναφέρει ότι, αν οι δύο γλώσσες έχουν υψηλό κύρος, η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού θα ευνοηθεί, καθώς σε αυτή την περίπτωση θα αποκομίσει τα μέγιστα οφέλη από τις διγλωσσικές εμπειρίες, οι οποίες στη συνέχεια θα το οδηγήσουν σε μεγαλύτερη γνωστική ευελιξία σε σύγκριση με ένα μονόγλωσσο της ίδιας ηλικίας. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, δύο γλωσσικά και πολιτισμικά συστήματα συνυπάρχουν αρμονικά σε ένα άτομο.

Στην περίπτωση της αφαιρετικής διγλωσσίας όμως η εκμάθηση της δεύτερης, πλειονοτικής γλώσσας μπορεί να υπονομεύσει τη μειονοτική, πρώτη γλώσσα και να αναπτυχθεί έτσι σε βάρος της μητρικής. Όπως σημειώνει ο Δαμανάκης (2001) το φαινόμενο αυτό παρατηρείται κυρίως στα παιδιά μεταναστών. Ο Baker (2001) υποστηρίζει ότι στην περίπτωση που η δεύτερη γλώσσα διαθέτει γόητρο και ισχύ και χρησιμοποιείται κατ' αποκλειστικότητα στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας, ενώ αντίθετα η μειονοτική γλώσσα θεωρείται χαμηλού κύρους και αξίας, τότε μπορεί να απειληθεί η σταθερότητα της κοινωνικής και ατομικής διγλωσσίας. Και καταλήγει ότι τότε «αντί για πρόσθεση έχουμε αφαίρεση, και διαίρεση αντί για πολλαπλασιασμό».

Η Τριάρχη (2000) αναφερόμενη στα ψυχο-κοινωνικο-γλωσσολογικά χαρακτηριστικά της διγλωσσίας θέτει το βασικό ερώτημα πώς, πότε και γιατί χρησιμοποιεί ένα δίγλωσσο άτομο τη L1 ή τη L2 ενώ, με γνώμονα την ψυχοκοινωνική αυτή προσέγγιση, ορίζει τη διγλωσσία ως «την ικανότητα που έχει αναπτύξει το άτομο να επικοινωνεί χωρίς δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα με βάση τις δικές του



ψυχολογικές, φυσιολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προϋποθέσεις και λόγω της άμεσης και συνεχούς επαφής του με ένα δίγλωσσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον».

Σύμφωνα με αυτή, η προσθετική διγλωσσία επιτυγχάνεται μόνο όταν το ίδιο άτομο και το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται, έχει θετική στάση απέναντι στην κατάκτηση και των δύο γλωσσών και η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας θεωρείται πλεονέκτημα. Συμπληρώνει δε ότι η προσθετική διγλωσσία συναντάται κυρίως σε παιδιά μικτών γάμων ή σε παιδιά της μεσαίας και ανώτερης τάξης, τα οποία ήδη από την παιδική ηλικία μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα.

Στον αντίποδα, η αφαιρετική διγλωσσία επιβάλλεται στα δίγλωσσα άτομα μέσω της κοινωνικής και πολιτικής πίεσης του περιβάλλοντος, με τη συνεχή χρήση της δεύτερης μόνο γλώσσας. Η μητρική γλώσσα παραμελείται με άμεσο αποτέλεσμα την επιβράδυνση της ανάπτυξης της. Αυτή μορφή διγλωσσίας παρουσιάζεται κυρίως σε παιδιά μειονοτήτων, «των οποίων τόσο η γλώσσα όσο και ο πολιτισμός δεν αξιολογούνται θετικά από την πλειοψηφία του περιβάλλοντος» (Τριάρχη, 2000).

Γενικά, η γλωσσολογία ορίζει τη διγλωσσία με δύο διαφορετικούς τρόπους και οι ορισμοί αυτοί διαφέρουν μεταξύ τους σημαντικά. Η ψυχο-γλωσσολογική θεώρηση της διγλωσσίας εστιάζει στο πώς, κάτω από ποιες συνθήκες και με ποια αιτιολογία, το (δίγλωσσο) άτομο χρησιμοποιεί τη μια ή την άλλη γλώσσα στη γλωσσική του επικοινωνία.

#### **4.7. ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ**

Βάση βιβλιογραφικών αναφορών τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν ευκολότερα να μάθουν μια τρίτη ή τέταρτη γλώσσα, ενώ έχουν μία πολυπολιτισμικότερη προσέγγιση στα πράγματα, εξοικειώνονται με διαφορετικούς τρόπους σκέψης και έχουν περισσότερες επαγγελματικές και οικονομικές δυνατότητες, απ' ό,τι τα μονόγλωσσα παιδιά. Αναλυτικότερα τα οφέλη της διγλωσσίας μπορούμε να πούμε ότι χωρίζονται:

- Στα λειτουργικά οφέλη: Το δίγλωσσο παιδί υπερτερεί του μονόγλωσσου σε πρακτικό επίπεδο. Είναι σε θέση να ενημερώνεται και στις δυο γλώσσες για διάφορα θέματα που το ενδιαφέρουν. Με τον τρόπο αυτό ασκεί κριτική και βλέπει πολύπλευρα τα θέματα μέσα από την ευρύτητα σκέψης που διαθέτει.
- Στα κοινωνικά οφέλη: Τα δίγλωσσα παιδιά υπερτερούν και έχουν την ικανότητα να “ χτίζουν κοινωνικές γέφυρες ” με εκείνους που μιλούν τη δεύτερη γλώσσα. Το δίγλωσσο παιδί αντιλαμβάνεται ότι με τις γλωσσικές ικανότητες που διαθέτει ανταποκρίνεται ευκολότερα στις απαιτήσεις και στις ανάγκες που υπάρχουν στις κοινωνικές επαφές του, γενικότερα στην επίτευξη των στόχων τους.
- Στα επαγγελματικά οφέλη: Για μελλοντική επαγγελματική πορεία των παιδιών, η διγλωσσία αποτελεί δεξιότητα που βοηθά στη καριέρα και επομένως, συντελεί στην επαγγελματική καταξίωση και στην οικονομική ανέλιξη του ατόμου.
- Στα πολιτισμικά οφέλη: Με τη γλώσσα εκφράζονται τα νοήματα και οι σκέψεις των ανθρώπων, περιγράφονται και αναλύονται έννοιες και καταστάσεις ,μεταφέρεται ένας ολόκληρος πολιτισμός στις επόμενες γενιές.
- Το δίγλωσσο άτομο έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει δύο πολιτισμούς, τις συνήθειες και τα έθιμα τους. Οι δύο γλώσσες και οι δύο κουλτούρες “ δίνουν την δυνατότητα στο άτομο να έχει μια διπλή ή πολλαπλή άποψη της κοινωνίας . Δείχνει μεγαλύτερο σεβασμό στους άλλους ανθρώπους και στους άλλους πολιτισμούς απ’ ότι το μονοπολιτισμικό άτομο που δεν είναι στερεοτυπικά απομονωμένο και πολιτιστικά πιο εσωστρεφές. “

Η διγλωσσία, λοιπόν, προσφέρει στο δίγλωσσο άτομο περισσότερες εναλλακτικές σε πρακτικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο, πλούσιες ,πολιτισμικές εμπειρίες αλλά και διεύρυνση της διαπολιτισμικής συνείδησης. Βλέποντας τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας και τα οφέλη των δίγλωσσων ανθρώπων κρίνεται επιτακτική η ανάγκη της ομαλής ένταξης των δίγλωσσων των δίγλωσσων παιδιών στην Εκπαιδευτική Κοινότητα.

Ωστόσο ,τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας κινδυνεύουν να μετατραπούν σε μειονεκτήματα ,όταν το Ελληνικό σχολείο ,δεν καταφέρνει να αντιμετωπίσει την ετερότητα στην τάξη.

#### 4.8. ΛΑΘΗ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΑΤΟΜΩΝ

##### -Λάθη στην αλφαβητική απόδοση των φθόγγων

Η Ελληνική γραφή είναι φωνητική ,γι' αυτό και τα ορθογραφικά λάθη είναι πάρα πολλά σε σχέση με τα φωνήεντα , που αποδίδουν τους φθόγγους [i] , [o] και [e] . Στα γραπτά τους οι μαθητές χρησιμοποιούν όλες τις γραφηματικές εκδοχές του [i] , [o] και του [e]: πεδία αντί παιδιά ,θέλο αντί θέλω ,φήλι αντί φίλοι ,πεχνείδια αντί παιχνίδια.

##### - Μορφολογικά – γραμματικά λάθη

Τα μορφολογικά λάθη είναι πάρα πολλά και συχνότατα. Πολλές φορές σχετίζονται με την ορθογραφία του λεξικού και του κλητικού μορφήματος από τα οποία αποτελείται η λέξη. Οι προβληματικές περιπτώσεις εντοπίζονται κυρίως στα ρήματα:

Θέλο ,δουλεψη ,πεζομαι ,λέοι ,πηγένουν ,κιμούντε. Πολλές φορές οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολία στη διάκριση των μερών του λόγου. Επίσης ,εμπλέκουν τα μέρη του λόγου με άλλες γραμματικές έννοιες , πχ έκλεισε : ενικό αντί ρήμα , φίλια : ουδέτερο αντί ουσιαστικό.

##### -Συντακτικά λάθη

Χαρακτηριστικό είναι τα πολλά λάθη που παρατηρούνται στη σύνταξη των προτάσεων ,όπου τα ουσιαστικά βρίσκονται σε λανθασμένη πτώση σε σχέση με το ρήμα και την πρόθεση ,τα επίθετα σε λανθασμένο γένος σε σχέση με τα ουσιαστικά, τα ρήματα συντάσσονται με ουσιαστικά σε λανθασμένη πτώση ή βρίσκονται σε λανθασμένη φωνή. Επίσης παρατηρείται ελεύθερη η θέση των στοιχείων της πρότασης.

##### -Λεξιλόγιο

Η δύναμη της Ελληνικής γλώσσας βρίσκεται στην ικανότητα της να πλάθεται όχι μόνο προθεματικά ή καταληκτικά ,αλλά διαφοροποιώντας σε μερικές περιπτώσεις μέχρι την ρίζα της λέξης (πχ “τρέχω” και “τροχός” παρόλο που είναι από την ίδια οικογένεια αποκλίνουν ελαφρώς στην ρίζα) . Η Ελληνική γλώσσα είναι ειδική στο να

δημιουργεί σύνθετες λέξεις με απίστευτων δυνατοτήτων χρήσεις, πολλαπλασιάζοντας το λεξιλόγιο.

#### **4.9.ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΣΚΕΨΗ: Πώς Επηρεάζει Η Διγλωσσία Την Σκέψη**

Πολλές είναι οι μελέτες και οι έρευνες που παρουσιάζουν ένα γνωστικό προβάδισμα στα δίγλωσσα παιδιά, χωρίς ποτέ να λείπει και η αντίθετη άποψη. Για παράδειγμα, συγκρίνοντας τη λειτουργία της δημιουργικής σκέψης ανάμεσα σε ένα μονόγλωσσο και ένα δίγλωσσο παιδί, συμπεραίνεται ότι το δίγλωσσο παιδί έχει πιο πολλές ευκαιρίες να αναπτύξει την ευελιξία και την πολυπλοκότητα της σκέψης του από ότι το παιδί που έχει μόνο μία γλώσσα. Αυτό συμβαίνει διότι οι δίγλωσσοι κάθε αντικείμενο ή σκέψη έχουν τη δυνατότητα να το επεξεργαστούν μέσω δύο ή και περισσότερων λέξεων και επομένως μπορούν να αναπτύξουν μεγαλύτερη ποικιλία συνδυασμών από ότι οι μονόγλωσσοι (Ricciardelli, 1992). Σε έρευνα σχετικά με τις μεταγλωσσικές ικανότητες, έχει διαπιστωθεί ότι τα δίγλωσσα άτομα παρουσιάζουν συνολικά μεγαλύτερη ικανότητα στο να αναλύουν τη γνώση τους για τη γλώσσα και να τη χρησιμοποιούν πιο δημιουργικά και με μεγαλύτερη ευελιξία. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν αναφορικά με την έκταση του λεξιλογίου σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά έδειξαν πως οι δίγλωσσοι χρησιμοποιούσαν μεγαλύτερη ποικιλία λεξιλογίου από ότι οι μονόγλωσσοι κατά τη διήγηση ιστοριών, χωρίς να επαναλαμβάνουν στερεότυπες λέξεις και αντικαθιστώντας τις με άλλες με ευχέρεια. Το εκτεταμένο γενικό λεξιλόγιο που προέρχεται από τη γνώση δύο γλωσσών επιτρέπει στους ανθρώπους αυτούς να έχουν περισσότερη ελευθερία στην έκφραση και πιο πρωτότυποι στις σημασίες που αποδίδουν στις λέξεις ,χωρίς να δεσμεύονται από αυτές. Άρα να προβαίνουν σε πρωτότυπες εκφράσεις και να χρησιμοποιούν πιο πλούσιο λεξιλόγιο για να παρουσιάσουν τις διάφορες έννοιες κατά τη αφήγηση τους. Μπορούν, επίσης, με μεγαλύτερη ευχέρεια να αναγνωρίσουν πότε μία πρόταση είναι γραμματικά ή συντακτικά σωστή και αντιλαμβάνονται καλύτερα τις σημασίες των λέξεων που εμπεριέχονται σε αυτή. Επίσης κατά τον Donaldson (1978) η αυξημένη μεταγλωσσική συνείδηση στα δίγλωσσα παιδιά αποτελεί παράγοντα που συντελεί στην καλύτερη και συντομότερη ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας στα παιδιά

αυτά. Θεωρείται, δηλαδή, ότι οι δίγλωσσοι είναι έτοιμοι να διαβάσουν πιο νωρίς και με μεγαλύτερη ευκολία από ότι οι μονόγλωσσοι.

Φαίνεται επομένως, πως η διγλωσσία περισσότερο υποστηρίζει θετικά παρά δρα ανασταλτικά στη νοητική λειτουργία και τη σκέψη των δίγλωσσων ατόμων. Με την προϋπόθεση βέβαια ότι οι δύο γλώσσες αναπτύσσονται ισοδύναμα στο δίγλωσσο άτομο και δεν αναπτύσσεται η μία εις βάρος της άλλης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΛΟΓΟΥ

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η διαταραχή της καθυστέρησης λόγου, είναι σημαντικό να αναφερθεί ο ορισμός της ψυχοκινητικής εξέλιξης, καθώς η καθυστέρηση λόγου είναι αποτέλεσμα του αργού ρυθμού της ψυχοκινητικής εξέλιξης.

#### 5.1.Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ «ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ»

«Ψυχοκινητική σημαίνει ταύτιση ανάμεσα στην κίνηση (την κινητική συμπεριφορά του ατόμου) και την ψυχή (το χαρακτήρα του ατόμου που διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του). Σε κάθε άνθρωπο υπάρχει μια έντονη δραστηριότητα στον εσωτερικό του κόσμο, η οποία εξωτερικά εκδηλώνεται μέσω της κινητικής του συμπεριφοράς. Η κινητική συμπεριφορά και η ψυχή είναι οι μορφές εμφάνισης του ίδιου συνόλου, τίποτα δηλαδή περισσότερο από τη δραστηριότητα που ο κάθε άνθρωπος εκδηλώνει.» (E.J.Kirhard). Ψυχοκινητική εξέλιξη, είναι η λειτουργική διαφοροποίηση του οργανισμού, κατά την διάρκεια της οποίας αποκτώνται συνεχώς νέες ικανότητες, που διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση του γενετικού υλικού με τους εξωτερικούς παράγοντες (διατροφή, νοσήματα, οικογενειακό, οικονομικό, κοινωνικό περιβάλλον) (Cole & Cole,2001). Η γνώση της ψυχοκινητικής εξέλιξης ενός παιδιού από τη νεογνική ως τη σχολική ηλικία είναι απολύτως σημαντική για την έγκαιρη διάγνωση μιας καθυστέρησης. Η ψυχοκινητική εξέλιξη του παιδιού ελέγχεται γενικότερα στους τομείς ομιλίας, αδρής και λεπτής κινητικότητας, αντίληψης και κοινωνικότητας. Η αξιολόγηση ενός παιδιού με καθυστέρηση σε διάφορους τομείς της εξέλιξης περιλαμβάνει το ιατρικό ιστορικό του



παιδιού και της οικογένειας, του, αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις, εργαστηριακό έλεγχο για να αποκλειστούν ενδεχόμενες παθολογικές καταστάσεις. Απαιτείται συνεργασία επιστημόνων από διάφορες ειδικότητες όπως γενετιστές, παιδονευρολόγους, ψυχολόγους, αναπτυξιολόγους, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και ειδικούς παιδαγωγούς.

Για την αναπτυξιακή αξιολόγηση ενός παιδιού έχουν οριστεί ως ηλικίες ελέγχου στις 6 εβδομάδες, 8 και 18 μήνες και σε ηλικία 2.5, 4 και 5 ετών. Στις ηλικίες αυτές αξιολογούνται ικανότητες που θα πρέπει να έχουν αποκτηθεί από τον μέσο όρο των παιδιών. Η αναπτυξιακή καθυστέρηση των παιδιών αυτών των ηλικιών, σε συνδυασμό με περιβαλλοντικούς, βιολογικούς και γενετικούς παράγοντες χρειάζεται στενή παρακολούθηση.

Ο έλεγχος αφορά και παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας καθώς ήπιου βαθμού διαταραχές μπορεί να διαφύγουν της προσοχής των γονέων, των εκπαιδευτικών αλλά και των γιατρών ενώ η ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής όσο τα παιδιά πλησιάζουν στην εφηβεία. Η ψυχοκινητική συμβάλλει στην ψυχική, συναισθηματική, κινητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών όλων των ηλικιών. Ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον σε συνδυασμό με την κατάλληλη οργάνωση, συνδράμει στην ολοκλήρωση και ωρίμανση του ελέγχου και της κίνησης του σώματος του παιδιού.

## **5.2. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ**

Η ψυχοκινητική αγωγή αφορά τη βρεφική, την προσχολική καθώς και τη σχολική ηλικία του ατόμου. Σύμφωνα με τους De Meur και Stacs (1990) τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά παιδιών ηλικίας 2 - 4 ετών αφορούν στο σωματικό σχήμα, στην αμφιπλευρικότητα και στη δόμηση του χώρου. Στην ηλικία αυτή τα παιδιά έχουν αναπτύξει σημαντικά την αδρή και λεπτή, αναγνωρίζουν τα μέρη του σώματος, τα διακρίνουν και τα κατονομάζουν. Επίσης, καταφέρνουν να φτιάχνουν παιχνίδια αμφιπλευρικότητας και γνωρίζουν έννοιες που αφορούν στη δόμηση του χώρου. Τέλος, τα παιδιά είναι σε θέση να παίζουν με διάφορες έννοιες και ασκήσεις

κλιμακώσεων. Στο “Βιβλίο της μητέρας” (1992) των Jean Paul Gallet και Jerome Valleteau de Mooliac αναφέρεται ότι τα παιδιά ηλικίας 2 έως 4 ετών έχουν καταφέρει να περπατήσουν και να μιλήσουν. Μέχρι την ηλικία των 4 ετών έχουν καταφέρει να αυτονομηθούν, γύρω στα 3 τους χρόνια σχηματίζουν φράσεις και χρησιμοποιούν την προσωπική αντωνυμία «εγώ», είναι ακόμα ατίθασα και απείθαρχα. Επίσης, γύρω στα 3 αποκτούν τη συνειδητοποίηση του εαυτού τους.

Σύμφωνα με τους Kuczaj και Maratsos (1975) στην ηλικία των 2,6 με 3 ετών πολλά παιδιά μπορούν να τοποθετήσουν ένα αντικείμενο μπροστά και πίσω από το σώμα τους, αλλά δεν μπορούν να τοποθετήσουν ένα αντικείμενο μπροστά ή πίσω από κάποιο άλλο. Σε ηλικία 4 ετών τελικά καταφέρνουν και τοποθετούν ένα αντικείμενο δίπλα σε άλλα. Σύμφωνα με τους Mozziconacci και Doumic-Girard (1998) στη ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2-3 ετών στον τομέα της ομιλίας αναφέρεται ότι οι λέξεις πολλαπλασιάζονται και το λεξιλόγιο γενικά αντικατοπτρίζει το περιβάλλον του παιδιού και όσα εκείνο συνειδητοποιεί. Δομεί φράσεις σιγά-σιγά με 2-3 λέξεις, μιλάει για τον εαυτό του στο τρίτο πρόσωπο και αρχίζει να θέτει ορισμένες ερωτήσεις. Στον τομέα της προσωπικότητας το παιδί στην ηλικία των 2-3 ετών μειώνει τους θυμούς του, κάνει σταθερές προόδους προς την ανεξαρτησία και πολλές φορές εκφράζει αντίθεση. Επίσης, είναι σε θέση να εκδηλώνει καθαρά τους συναισθηματικούς του δεσμούς, του αρέσουν τα χάδια, οι αγκαλιές και τα παιχνίδια. Τέλος, έχει καταφέρει να ελέγχει τις κινήσεις του, να τρώει, να πλένεται και να ντύνεται, να ελέγχει τους σφιγκτήρες του και να αρχίζει να συνειδητοποιεί τη διαφορά ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια. Ο Τραυλός (1998) αναφέρει ότι το παιδί μέχρι 3 ετών αναγνωρίζει τις διαστάσεις του περιβάλλοντος καθώς και τα μέρη του σώματος και τις λειτουργίες του. Αυτό ο συγγραφέας το ορίζει ως «λειτουργική ανάπτυξη της γνώσης του σώματος». μπορούν και μεταφέρουν το βάρος από τις φτέρνες στα δάχτυλα, περπατούν στις μύτες των ποδιών, κάνουν πίσω βήματα. Επίσης, αναφέρει ότι μπορούν και μεταφέρουν το βάρος από τις φτέρνες στα δάχτυλα, περπατούν στις μύτες των ποδιών, κάνουν πίσω βήματα. Όσον αφορά το σχέδιο, ο Τραυλός (1998) υποστηρίζει ότι στην ηλικία των 3 ετών μπορούν να σχεδιάζουν κύκλο, στην ηλικία 4 ετών σταυρό και σε ηλικία 4,5 ετών τετράγωνο. Το μικρό παιδί εξερευνά, ανακαλύπτει και μαθαίνει τον εαυτό του και τα πράγματα πρώτα μέσα από τις αισθήσεις του και ύστερα τις χρησιμοποιεί για να κινηθεί μέσα

στο περιβάλλον. Αρχικά μαθαίνει εμπειρικά να αλλάζει θέσεις στον χώρο και να κινείται χωρίς συγκεκριμένο λόγο. Σ' αυτό το σημείο είναι που καλούνται οι ενήλικες να βοηθήσουν τα παιδιά να αισθανθούν και να αντιληφθούν την έννοια του χώρου (Κούγιαλη, 1999). Τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 4 χρόνων έχουν καταφέρει να τοποθετηθούν μέσα στο χώρο, να αντιληφθούν τις έννοιές του και να προσανατολιστούν. Στην ηλικία των 4 με 5 ετών συχνά τα παιδιά εφευρίσκουν καινούργιες λέξεις και συνήθως αρχίζει η περίοδος των «κακών» λέξεων. Επίσης, κατά τη διάρκεια των 4 χρόνων αρχίζει να ενεργοποιείται η περιέργεια του παιδιού. Οι Vayer και Roncín (1998) μας παρουσιάζουν την περιγραφή της κλίμακας της ανάπτυξης και της ψυχοκοινωνικής συμπεριφοράς παιδιών ηλικίας 4 ετών. Σύμφωνα με την σκάλα αυτή το παιδί τρέφεται μόνο του με πιρούνι, βοηθάει στο σερβίρισμα, βάζει τα παπούτσια στα σωστά πόδια, ντύνεται χωρίς προσοχή (διαχωρίζει το μπροστά και το πίσω), κουμπώνει τα ρούχα του. Επίσης, πλένει τα χέρια του μόνο του, είναι ανεξάρτητο στις ανάγκες της νυκτερινής καθαριότητας, ανεβαίνει και κατεβαίνει τα σκαλιά και είναι ικανό να πηδήξει με ένα ή δύο πόδια. Τέλος, συνεργάζεται στο παιχνίδι με τα άλλα παιδιά, συμμετέχει στις μικρές δουλειές του σπιτιού, τραγουδάει και χορεύει.

Σύμφωνα με τους Hecaen και de Ajuñaguerra (1964), τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι έχουν 2 διαφορετικές πλευρές στην ηλικία των 4-5 ετών, ενώ αντίθετα ο Sinclair (1971) υποστηρίζει ότι παιδιά στην ηλικία 4 ετών έχουν ξεχωρίσει την πλευρά της προτίμησής τους η οποία διατηρείται για την υπόλοιπη ζωή τους (Τραυλός, 1998). Επιπροσθέτως ο Καμπάς (2004) υποστηρίζει ότι ένα ποσοστό 40% μόνο ηλικίας 4-5 ετών δείχνει να έχει μια προτίμηση σε κάποια ηλικία. Τα παιδιά 4 ετών περπατούν πάνω σε γραμμές χωρίς να ξεφεύγουν από τα όρια, περπατούν σε δοκούς ισορροπίας επιφάνειας 10 εκατοστών και χαμηλού ύψους. Μπορούν επίσης να ανεβοκατεβαίνουν σκάλες εναλλάσσοντας πόδια, να πηδάνε 30 εκ. με ενωμένα πόδια και να πηδάνε πάνω από σκοινί 20 εκ. Τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 4 ετών, αποκτούν την ικανότητα να χειρίζονται μπάλες διαφορετικού μεγέθους και βάρους, χρησιμοποιώντας το ένα ή και τα δύο τους χέρια.

### 5.3. ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΗΣΥΧΗΤΙΚΕΣ ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ

Τα πρώτα σημάδια ψυχοκινητικής καθυστέρησης είναι δυνατόν να εμφανιστούν ήδη από τη νεογνική ηλικία ή αργότερα στις βασικές ηλικίες ορόσημα για την ψυχοκινητική εξέλιξη του παιδιού (Atkinson & Bruddick, 1982). Ο παιδίατρος θα πρέπει να είναι σε εγρήγορση για την εντόπιση πιθανόν τέτοιων σημείων, ιδιαιτέρως σε βρέφη με ισχυρούς προδιαθεσικούς παράγοντες κινδύνου. Τέτοιοι παράγοντες από το ιστορικό είναι τα μικρού βάρους γέννησης νεογνά (SGA), τα πρόωρα, ο εργώδης τοκετός, η περιγεννητική ασφυξία, βρέφη με μικρό ή μεγαλοκεφαλία, ιστορικό λοίμωξης Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, ιστορικό έκθεσης σε τερατογόνους παράγοντες και από την εγκυμοσύνη, η νεαρή ηλικία της μητέρας, τα φάρμακα, οι λοιμώξεις και τα χρόνια νοσήματα (Atkinson & Bruddick, 1982). Ήδη από την νεογνική ηλικία, εκτός από το ιστορικό, η εμφάνιση ορισμένων σημείων μπορεί να θέσει την υποψία για πιθανή εμφάνιση ψυχοκινητικής καθυστέρησης. Οι Atkinson & Bruddick (1982), έθεσαν τα βασικά ανησυχητικά σημάδια για την εμφάνιση ψυχοκινητικής καθυστέρησης στην βρεφική ηλικία. Έτσι, η αδυναμία αφύπνισης, ο ελαττωμένος ύπνος, το ανώμαλο κλάμα, τα προβλήματα σίτισης, ο τρόμος ή οι σπασμοί, ο ανώμαλος μυϊκός τόνος, το ανώμαλο σχήμα ή μέγεθος της κεφαλής στην κλινική εκτίμηση νεογνών αποτελούν ανησυχητικά σημεία στην περαιτέρω ψυχοκινητική εξέλιξη τους. Αργότερα και στο πρώτο αναπτυξιακό ορόσημο (6η εβδομάδα) η μη εστίαση του βλέμματος, η μη οπτική παρακολούθηση, η μη ανταπόκριση στους ήχους, τα ασύμμετρα νεογνικά αντανάκλαστικά, η υπερβολική υποτονία κεφαλής (head lag) ή αντίθετα υπερτονία (οπισθότονος) δεν χαμογελά, αποτελούν ύποπτα σημεία ανάπτυξης ψυχοκινητικής καθυστέρησης (Atkinson & Bruddick, 1982). Στην ηλικία του δεύτερου αναπτυξιακού ορόσημου (4 μηνών) η μικροκεφαλία ή μεγαλοκεφαλία, η ελαττωμένη εγρήγορση, η καθυστέρηση του χαμόγελου, ο φτωχός έλεγχος της κεφαλής, η παραμονή αρχέγονων αντανάκλαστικών αποτελούν τα βασικά ύποπτα σημεία εμφάνισης ψυχοκινητικής καθυστέρησης (Atkinson & Bruddick, 1982). Στην ηλικία των 6-8 μηνών η προτίμηση στη χρήση του ενός χεριού, η μη καθιστή θέση, η ασυμμετρία των κινήσεων, η μη ανταπόκριση στους ήχους, ο στραβισμός αποτελούν ύποπτα σημεία ανάπτυξης ψυχοκινητικής καθυστέρησης. Αργότερα στην ηλικία των 12 μηνών η υπερτονία, η μη στήριξη μέρους του βάρους του, απουσία τετραποδικής θέσης, απουσία



ενδιαφέροντος για παιχνίδια, απουσία βαβίσματος, το μονότονο κλάμα αποτελούν ενδείξεις εμφάνισης ψυχοκινητικής καθυστέρησης (Atkinson & Bruddick, 1982).

#### **5.4. ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑ ΤΟΝ PIAGET**

Ως γνωστική ικανότητα του παιδιού ορίζεται η ικανότητά του να αναγνωρίζει πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις (Cole & Cole, 2001). Η ανάπτυξη και η εξέλιξή της εξαρτάται από το αν το παιδί είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται, να σκέφτεται, και να έχει συγκεκριμένη άποψη και στρατηγική τόσο για το χειρισμό καταστάσεων όσο και για την επίλυση προβλημάτων. Έτσι, όταν μιλάμε για γνωστική ανάπτυξη εννοούμε θέματα όπως οι στρατηγικές και τα περιεχόμενα της παιδικής μνήμης, η διαδικασία ανάπτυξης προσδοκιών από τα παιδιά, η ικανότητα διαχωρισμού μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας και η ικανότητα του παιδιού να κατηγοριοποιεί και να απομνημονεύει τις εμπειρίες από τη παιδική του ηλικία (Brackbill, 1979).

Μεγάλο μέρος της Ψυχοκινητικής Επιστήμης και της έρευνας σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού βασίζεται στις απόψεις και αναπτυξιακές θεωρίες του Ελβετού ψυχολόγου Jean Piaget. Ο Jean Piaget, ο κατ' εξοχήν υποστηρικτής της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης, προσπάθησε να καταλάβει πώς τα παιδιά γνωρίζουν τον κόσμο και λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα σε αυτόν. Ενδιαφερόταν κυρίως για τη φύση των αλλαγών που συμβαίνουν στο παιδί καθώς μεγαλώνει, και οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σκέψης και της γνώσης. Ενδιαφερόταν να μάθει τον τρόπο που το παιδί χειρίζεται συγκεκριμένες και διαφορετικές μεταξύ τους πληροφορίες που προσλαμβάνει μέσα από τα αισθητήρια όργανα και που διαφέρουν από τις ήδη γνωστές. Κατέκρινε τις βιολογικές ερμηνείες γιατί δεν μπόρεσαν να εξηγήσουν πώς το περιβάλλον των ανθρώπινων βρεφών επενεργεί στις βιολογικές τους ικανότητες για να προκαλέσει αναπτυξιακή αλλαγή. Συγχρόνως επέκρινε τις ερμηνείες περιβάλλοντος-μάθησης γιατί θεωρούσαν δεδομένο ότι το περιβάλλον προκαλεί την αναπτυξιακή αλλαγή, γιατί έδιναν ελάχιστη έμφαση στο ρόλο που παίζουν οι ενέργειες του ίδιου του παιδιού στην ανάπτυξη γιατί αρνούσαν την ύπαρξη ποιοτικών αλλαγών, δίκην σταδίων, στην ανάπτυξη (Piaget, 1929/1979). Σύμφωνα με τον Piaget (1983), στη γνωστική ανάπτυξη συμμετέχουν δύο διαδικασίες

η αφομοίωση και η συμμόρφωση. Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για την προσαρμογή (Adaptation) του οργανισμού στο περιβάλλον του. Οι γνωστικές δομές που αναπτύσσει ο άνθρωπος είναι συγχρόνως το αποτέλεσμα αλλά και οι προϋποθέσεις της ικανότητας προσαρμογής του στο περιβάλλον. “Προσαρμογή” στη θεωρία του Piaget χαρακτηρίζεται η διττή διεργασία της συμμόρφωσης και της αφομοίωσης, ενώ “Αφομοίωση” χαρακτηρίζεται η διεργασία με την οποία τα παιδιά ενσωματώνουν νέες εμπειρίες στα υπάρχοντα σχήματα. Ως σχήμα περιγράφεται μια νοητική δομή που παρέχει στον οργανισμό ένα μοντέλο δράσης σε παρόμοιες συνθήκες. Κατά την αφομοίωση, διάφορες εμπειρίες απορροφούνται από τον οργανισμό και μεταμορφώνονται για να ταιριάξουν με τα υπάρχοντα σχήματα, ενισχύοντας τα σχήματα αυτά και κάνοντάς τα να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά. Με τη συμμόρφωση τα παιδιά τροποποιούν τα υπάρχοντα σχήματα για να τα προσαρμόσουν στις νέες εμπειρίες. Τις διαδικασίες της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης μπορεί κανείς να τις παρατηρήσει στα βρέφη όπου στην αρχή πίνουν το γάλα από το στήθος της μητέρας τους, στη συνέχεια από το μπουκάλι και στο τέλος από το ποτήρι. Στη συνέχεια το βρέφος «αφομοιώνει» το μπουκάλι. Παράλληλα όμως του είναι απαραίτητο να θηλάζει με πιπίλα, και μαθαίνει να συμμορφώνεται στο να κρατάει το μπουκάλι στη σωστή γωνία πόσης. Το τελευταίο βήμα από το μπουκάλι στο ποτήρι, απαιτεί από το παιδί ακόμη μεγαλύτερη «προσαρμογή», η οποία βασίζεται στις προηγούμενες ικανότητές του, να θηλάζει και να καταπίνει το υγρό. «Ως προς τα αντανακλαστικά του βρέφους από τα παραπάνω προκύπτει, ότι όσα από αυτά παρουσιάζουν μια ιδιαίτερη σπουδαιότητα για το μέλλον γίνονται αφορμή γι’ αυτό που ονομάζεται «αντανακλαστική άσκηση», δηλαδή για μια σταθεροποίηση ενέργειας με άσκηση (Δράκος- Μπινιάς 2006). Σύμφωνα με τον Piaget(1926) η γνωστική ανάπτυξη δεν είναι στην ουσία τίποτε άλλο από το συνεχώς εναλλασσόμενο παιχνίδι μεταξύ της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. «Μια συνεχής διαμόρφωση νοητικών δομών και νοητικών σχημάτων», που μετασχηματίζονται με βάση της κυριότερες ψυχοπνευματικές λειτουργίες και ιδίως τη λειτουργία της οργάνωσης και της προσαρμογής. Συμπερασματικά η αφομοίωση φροντίζει να διευρύνει «το υπάρχον» και συνδέει το παρόν με το παρελθόν, ενώ η συμμόρφωση προκύπτει από τις νέες περιβαλλοντικές απαιτήσεις, από την ικανότητα αντίληψης του ατόμου, ώστε να αλλάζει τις προηγούμενες γνωστικές δομές και να προσαρμοστεί ανάλογα(Piaget, 1926). Όσον



αφορά τη στιγμιαία γνωστική ανάπτυξη (Piaget, 1926), αυτή λαμβάνει χώρα λόγω της διαφοράς που υπάρχει ανάμεσα στο ερέθισμα, δηλαδή σε αυτό που αντιλαμβάνεται το άτομο και σε αυτό που σκέφτεται. Το παιδί πιέζεται να αναπτύξει ανάλογες εσωτερικές δομές και διεργασίες, ώστε να αντιδράσει και να συμπεριφερθεί στις καινούριες απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Όσο περισσότερο αφομοιώνει και προσαρμόζεται, τόσο πιο πολύ καταφέρνει να αποδεσμεύεται από τις διαδικασίες της αντίληψης και της σκέψης. Σύμφωνα με αυτά «η γνωστική ανάπτυξη σηματοδοτεί το πέρασμα από την εμπιστοσύνη του ατόμου σε σχέση με αυτό που αντιλαμβάνεται, στην εμπιστοσύνη και την αποδοχή των κανόνων».

#### **5.4.1. ΣΤΑΔΙΑ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ PIAGET**

Ο Piaget (1926), διέκρινε ποιοτικά τέσσερα διαφορετικά στάδια της γνωστικής ανάπτυξης. Πίστευε ότι όλα τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους διανύουν με την ίδια σειρά τα στάδια αυτά αλλά με διαφορετικό ρυθμό.

Σύμφωνα με τη θεωρία του στα στάδια είναι τα ακόλουθα:

1. Το αισθητικοκινητικό στάδιο (βρεφική ηλικία). 2. Το στάδιο της προενεργητικής σκέψης ή προσυλλογιστική περίοδος (νηπιακή προσχολική ηλικία). 3. Το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών ή συλλογιστική περίοδος (ηλικία του δημοτικού σχολείου). 4. Το στάδιο της αφαιρετικής σκέψης (από την εφηβεία και μετέπειτα).

Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία του Piaget, για τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του ανθρώπου, ο Schilling (1976) διαχώρισε σε ανάλογα στάδια την ψυχοκινητική ανάπτυξη του ατόμου, δηλαδή σε κινητικότητα του νευρικού συστήματος, σε κινητικότητα των αισθήσεων, σε ψυχοκινητικότητα και σε κοινωνική κινητικότητα.

#### **5.5. Ο ΟΡΙΣΜΟΣ «ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ ΛΟΓΟΥ »**

Καθυστέρηση λόγου ονομάζεται όταν ο λόγος του παιδιού εξελίσσεται με αργό ρυθμό ή ακολουθεί άτυπη, μη αναμενόμενη πορεία εξέλιξης, χωρίς να συνυπάρχουν κάποια οργανικά προβλήματα. Το παιδί δυσκολεύεται να αναπτύξει λεκτική έκφραση

ή δεν αναπτύσσει καθόλου μέχρι και την ηλικία των 2-3 χρόνων, ενώ αντιθέτως η κατανόηση του είναι ανάλογη με την χρονολογική του ηλικία. Συγκεκριμένα ο λόγος του παιδιού δεν έχει πλούσιο λεξιλόγιο, δεν έχει ορθή σύνταξη, παρουσιάζει γραμματικά και μορφολογικά λάθη ενώ ως ακροατής το παιδί ,κατανοεί το οικείο του λεξιλόγιο, τις απλές συντακτικές δομές και τα απλά γραμματικά και μορφολογικά στοιχεία .Οι διαταραχές του λόγου και της ομιλίας εκφραστικού τύπου εμφανίζονται περίπου στην ηλικία των 2 έως 5 ετών.

## 5.6. ΟΙ ΤΥΠΟΙ ΤΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ ΛΟΓΟΥ

Υπάρχουν όμως δύο τύποι διαταραχής του εκφραστικού λόγου:

A) η καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου που εμφανίζεται στην παιδική ηλικία και δεν έχει σαφής αιτιολογία,

B) η καθυστέρηση λόγου έπειτα από κάποιο επεισόδιο, όπως εγκεφαλικό, ή κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις.

Συχνά η αργή γλωσσική εξέλιξη συνοδεύεται από αργή φωνολογική ανάπτυξη. Δηλαδή το παιδί, χωρίς να υπάρχει οργανικό πρόβλημα, εμφανίζει δυσκατάληπτη, απλοποιημένη και μη καθαρή ομιλία που οφείλεται σε ανωριμότητα ή διαταραχή του φωνολογικού συστήματος(π.χ. θέλω-φέλω, κρεβάτι- κεβάτι, σπίτι-πίτι). Η καθυστέρηση στο λόγο μελετάται όσον αφορά τα ειδικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει, σε συσχέτιση με το υπόστρωμα, δηλαδή τον εγκέφαλο. Βασικό ρόλο παίζει και ο ψυχισμός. Όσο περισσότεροι παράγοντες παίζουν ρόλο ή επιπροστεθούν σε τυχόν καθυστέρηση του λόγου, τόσο πολύπλοκο γίνεται το πρόβλημα λόγω διαταραχής και άλλων λειτουργιών και έτσι αυξάνεται η δυσλειτουργία της σφαίρας του λόγου. Μπορεί να υπάρχει κάποια διαταραχή του λόγου που να μην είναι σοβαρή, αλλά να συνυπάρχει μια κινητική διαταραχή που επηρεάζει την άρθρωση, την κινητικότητα του χεριού, δηλαδή το γράψιμο. Η καλή επαφή με το οικογενειακό περιβάλλον και ιδίως με τη μητέρα στα πρώτα στάδια ζωής είναι απαραίτητα για τη φυσιολογική ανάπτυξη του λόγου. Διάφορα προβλήματα, μετέπειτα, μπορεί να προκαλέσουν έντονα προβλήματα στη συμπεριφορά του παιδιού καθώς και

τραυλισμό ,αρνητισμό (μερική ή πλήρη άρνηση στην ομιλία - mutismus) ή και άλλα έντονα προβλήματα στο λόγο, επειδή η εκπαίδευση των παιδιών αυτών είναι ανεπαρκής.

Στην πορεία της γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού παρατηρείται πολλές φορές μια επιβράδυνση, αν και η πορεία του ως προς την βιολογική του ανάπτυξη είναι φυσιολογική. Μπορεί δηλαδή να παρατηρηθεί εμφανής καθυστέρηση σε σχέση με άλλα παιδιά της ηλικίας του είτε στο λόγο, είτε / και στις δεξιότητες της γλώσσας. Με αυτό τον τρόπο, μπορεί να ωριμάζει ψυχοσωματικά αλλά αυτή η εξέλιξη να μη συμβαδίζει με τη γλωσσική του εξέλιξη. Η μορφή του λόγου ποικίλλει από παιδί σε παιδί. Έτσι υπάρχουν τα παιδιά που μιλούν σπάνια, λένε μόνο μικρές λέξεις, περιορισμένες σε μια μόνο συλλαβή, ορισμένες φορές διπλασιασμένη, ενώ οι προτάσεις που χρησιμοποιούν είναι περιορισμένες σε μια διαδοχή συλλαβών οι οποίες είναι δυσνόητες. Αυτά αποτελούν συχνά κάποια στοιχεία που το παιδί χρησιμοποιεί πολλές φορές, θέλοντας να γίνει στο περίπου αντιληπτό από το περιβάλλον του και τα φλύαρα παιδιά, που δημιουργούν πολύ περισσότερο μια ηχητική φασαρία, χωρίς να επιτυγχάνεται τόσο η επικοινωνία. Στην ομιλία με καθυστέρηση λόγου παρατηρούνται μερικές επαναλήψεις, ρυθμικές μορφές, που συνήθως δεν έχουν κανένα νόημα. Επιπλέον, η ομιλία τους μπορεί να χαρακτηρίζεται και από τις φωνολογικές διεργασίες του παιδικού λόγου, παραλείποντας φθόγγους, συλλαβές ή λέξεις, συντακτικά κενά αλλά και από ανακρίβειες ή φωνητικές συγχύσεις. Γενικότερα λοιπόν, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί με καθυστέρηση λόγου είναι οι δυσκολίες που αφορούν σε όλα τα επίπεδα του λόγου, αλλά και η μη σταθερή δομή του νοήματος αυτού (Πιάνος, 2000). Τα παιδιά με καθυστέρηση λόγου, μπορεί να μιλούν ελάχιστα ή να μη μιλούν καθόλου ή ακόμα και να μιλούν ακατάπαυστα χωρίς όμως να γίνονται κατανοητά από το περιβάλλον τους, παρόλα αυτά κατανοούν πλήρως τον προφορικό λόγο που τους απευθύνεται. Για παράδειγμα, ένα παιδί δύο ετών είναι σε θέση να ακολουθήσει μία σύνθετη εντολή, αλλά δεν μπορεί να ονομάσει δύο μέρη του σώματος, ή ένα τετράχρονο παιδί κατανοεί μία ιστορία που του διαβάζουν, αλλά δεν μπορεί να αφηγηθεί την ιστορία που άκουσε ακόμα και με απλό λεξιλόγιο.

Ορισμένα παιδιά δεν εμφανίζουν δυσκολία στον προφορικό λόγο όταν καλούνται να απαντήσουν με απλές μικρές προτάσεις. Η δυσκολία στην έκφραση τους γίνεται

φανερή όταν επιχειρούν να περιγράψουν ένα γεγονός ή μία κατάσταση, ή όταν θέλουν να εκφράσουν σύνθετες σκέψεις .Η σοβαρότητα της διαταραχής του εκφραστικού λόγου παρουσιάζει τρεις διαβαθμίσεις, ήπιου, μεσαίου και σοβαρού βαθμού καθυστέρησης στην έκφραση. Όταν πρόκειται για καθυστέρηση μεσαίου και μεγάλου βαθμού, η διάγνωση γίνεται με μεγαλύτερη βεβαιότητα. Όσον αφορά την ήπιου βαθμού καθυστέρηση εκφραστικού λόγου, η παρατήρησή της γίνεται δυσκολότερη κυρίως από τη πλευρά των γονέων, που θα πρέπει να ανησυχήσουν πρώτοι και να απευθυνθούν σε λογοθεραπευτή όσο το παιδί είναι μικρό. Η καθυστέρηση εκφραστικού λόγου σοβαρού βαθμού γίνεται αντιληπτή από πολύ νωρίς. Σε ηλικία 12-18 μηνών όπου κάνουν την εμφάνιση τους οι πρώτες λέξεις και οι πρώτες μικρές φράσεις, αν ένα παιδί δεν έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 20 λέξεων τουλάχιστον, τότε υπάρχουν πολλές πιθανότητες να πρόκειται για καθυστέρηση στον εκφραστικό του λόγο. Στις περισσότερες περιπτώσεις όπου η καθυστέρηση εκφραστικού λόγου είναι ήπιας μορφής, οι δυσκολίες του παιδιού δεν εμφανίζονται πριν την έναρξη του σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης. Όταν οι απαιτήσεις του σχολείου αυξάνονται(σύνταξη μικρών προτάσεων, γραπτή έκθεση μικρής ιστορίας, περίληψη κειμένου, απάντηση σε ερωτήσεις εντός της τάξης), τότε γίνεται αισθητή η δυσκολία του παιδιού στην έκφραση. Καθώς η δυσκολία στην προφορική έκφραση έχει συνέπειες και στη γραπτή έκφραση. Συμπερασματικά, οι δυσκολίες στην προφορική έκφραση έχουν επιπτώσεις στην αποτελεσματική επικοινωνία, την κοινωνική συμμετοχή, τις ακαδημαϊκές επιτυχίες, και την επαγγελματική απόδοση, μεμονωμένα ή σε οποιονδήποτε συνδυασμό.

## **5.7. ΟΙ ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ «ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ ΛΟΓΟΥ »**

A) Οι πρώτες λέξεις δεν εμφανίζονται πριν από τα δύο χρόνια ,ενώ συνήθως σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη εμφανίζονται στους 10 -12 μήνες. Η λέξη- πρόταση που συνήθως κυριαρχεί στους 12 - 15 μήνες επεκτείνεται μέχρι τα 3 χρόνια ,ενώ η

χρήση αντωνυμιών (εγώ) που τα παιδιά τη μαθαίνουν στα 3 χρόνια ,συνήθως σε αυτά τα παιδιά εμφανίζεται γύρω στα 4 χρόνια.

Το λεξιλόγιο είναι πολύ περιορισμένο και παρατηρούνται εξελικτικές διαταραχές άρθρωσης. Το στάδιο του τηλεγραφικού λόγου που κανονικά κυριαρχεί στους 18-24 μήνες παρατείνεται. Το παιδί χρησιμοποιεί πολύ λίγο των πληθυντικό ,μιλάει στο τρίτο πρόσωπο , του λείπει η έννοια της κτήσης και τα άρθρα.

Β) Μερικά παιδιά με καθυστέρηση λόγου μιλούν ελάχιστα ,αλλά με ανακριβή τρόπο και δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά από το περιβάλλον τους. Αντιθέτως εκφράζονται περισσότερο με χειρονομίες και άλλες μιμητικές κινήσεις.

Γ) Η κατανόηση φαίνεται να είναι σε καλύτερο επίπεδο από την έκφραση. Προσαρμόζονται εύκολα στις υποχρεώσεις της καθημερινότητας τους ,επειδή τυχόν δυσκολίες κατανόησης αντισταθμίζονται στα παραλεκτικά στοιχεία. Όμως αυτά τα παιδιά έχουν σημαντικές δυσκολίες κατανόησης ,ιδιαίτερα στις έννοιες χώρου, χρόνου , χρωμάτων, μεγεθών κ.ά

Δ) Δυσκολεύονται σε τεστ επανάληψης συλλαβών ή φράσεων χωρίς νόημα. Επίσης, δυσκολεύονται να επαναλάβουν σωστά πάνω από δύο συλλαβές και η επανάληψη των προτάσεων είναι ελλιπής, Τα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά της διαταραχής ποικίλουν ανάλογα με τη σοβαρότητα της διαταραχής και την ηλικία του παιδιού.

## **5.8. ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**

Για να αναπτυχθεί σωστά ένα παιδί θα πρέπει να έχει φυσιολογικό νευρικό σύστημα, και να έχει βρει ένα τρόπο μάθησης. Σημαντική όμως προϋπόθεση είναι να δέχεται συνεχώς εξωτερικά ερεθίσματα από το περιβάλλον του, που θα το βοηθήσουν να



αναπτυχθεί σωστά. Εφόσον υπάρχουν μεγάλες αυξομειώσεις στο φυσιολογικό ρυθμό της ανάπτυξης των παιδιών είναι δύσκολο να διαχωριστεί το φυσιολογικό από το παθολογικό. Οι διάφορες ικανότητες αναπτύσσονται ταυτόχρονα. Σε φυσιολογικά παιδιά είναι δυνατόν μία ικανότητα να παρουσιάζει καθυστέρηση λίγους μήνες σε σχέση με μία άλλη, είναι σπάνιο όμως η καθυστέρηση να αφορά όλες τις ικανότητες, οπότε γίνεται λόγος για ψυχοκινητική καθυστέρηση. Πάντως όσο πιο πολύ αποκλίνει ένα παιδί από το μέσο όρο, τόσο πιθανότερο είναι να παρουσιάζει κάποια διαταραχή της ανάπτυξης που οφείλεται σε οργανική, λειτουργική, ή περιβαλλοντική αιτία. Αν υπάρχει μεγάλη καθυστέρηση στην ανάπτυξη κάποιας ικανότητας, αυτό αποτελεί ένδειξη ότι υπάρχει νευρολογικό πρόβλημα(Ρόσμπογλου,2002). Η αξιολόγηση της ανάπτυξης του παιδιού γίνεται με τη χρήση αντικειμενικών μεθόδων, αναπτυξιακών δηλαδή δοκιμασιών που έχουν κατασκευαστεί μετά από καταγραφή των δεξιοτήτων ,παιδιών τυπικής ανάπτυξης ,στις διάφορες ηλικίες. Μέσω των αναπτυξιακών δοκιμασιών ο παιδίατρος μπορεί να εντοπίσει εγκαίρως τα παιδιά που καθυστερούν να εμφανίσουν τις αναμενόμενες για την ηλικία τους ικανότητες, ώστε να παραπεμφθούν σε ειδικούς γιατρούς προκειμένου να αντιμετωπισθούν κατάλληλα οι δυσκολίες που παρουσιάζουν. Η έγκαιρη διάγνωση των αναπτυξιακών διαταραχών στα πρώιμα στάδια της ζωής έχει πολύ μεγάλη σημασία. Επειδή τα πρώτα της ζωής ο εγκέφαλος είναι ιδιαίτερα εύπλαστος, οι ικανότητες που έχουν την έδρα τους σε μια περιοχή του νευρικού συστήματος, που έχει υποστεί βλάβη, μπορούν εύκολα να μεταφερθούν σε μια άλλη περιοχή του εγκεφάλου και να μην χαθούν. Ο ειδικός αξιολογεί την ανάπτυξη ενός παιδιού με την χρήση καθημερινών αντικειμένων και παιχνιδιών που τα προσφέρει στο παιδί και το παροτρύνει να τα χρησιμοποιήσει όπως αρμόζει στην ηλικία του (π.χ. να κάνει πύργο με δύο-τρεις κύβους) ή το ρωτάει για την χρησιμότητά τους ή του ζητάει να τα δώσει σε αυτόν ή στην μητέρα του. Για καλύτερη συνεργασία το παιδί πρέπει να βρίσκεται στην αγκαλιά της μητέρας του, η οποία χωρίς να το βοηθά, το προτρέπει να δείξει τις ικανότητες του. Με αυτό τον τρόπο ελέγχονται η επιδεξιότητα του παιδιού στους λεπτούς χειρισμούς και ταυτόχρονα η ομιλία του, η αντίληψή του και η προσωπικότητά του, ενώ η αδρή κινητικότητα είναι αυτή που ελέγχεται τελευταία, γιατί ενδέχεται να προκαλέσει δυσφορία στο παιδί και να δυσχεράνει την συνεργασία του με τον ειδικό. Στο τέλος, η μητέρα θα δώσει τις πληροφορίες σχετικά με τις ικανότητες εκείνες που δεν μπορεί να ελεγχθούν κατά την διάρκεια της εξέτασης. Κατά την διάρκεια της βρεφικής και



νηπιακής ηλικίας παρατηρείται ραγδαία ανάπτυξη του νευρικού συστήματος, έτσι ώστε το βάρος του εγκεφάλου να τετραπλασιαστεί (από 300 gr κατά την γέννηση φθάνει 1200 gr στο τέλος του 4 έτους). Παράλληλα με την μυελίνωση των νευρικών οδών και την ωρίμανση των φλοιωδών κέντρων, επιτυγχάνεται ο βουλητικός έλεγχος των κινήσεων, εξαφανίζονται τα αρχέγονα νεογονικά αντανακλαστικά και ακολουθεί η κινητική εξέλιξη από το κεφάλι προς τα πόδια ,δηλαδή να στηρίζει τη κεφαλή, να κάθεται, να συντονίζει τους μύες της σπονδυλικής στήλης, να χρησιμοποιεί τα χέρια του και να περπατά . Οι βασικοί σταθμοί εξέλιξης (η προσοχή, η στήριξη της κεφαλής, η σύλληψη αντικειμένων, η βάδιση, η στήριξη του κορμού, η αίτηση, η ομιλία, ο έλεγχος των σφιγκτήρων κ.ά.) ακολουθούν μια ορισμένη σειρά και πραγματοποιούνται εντός κάποιων χρονικών ορίων. Επομένως η εξέλιξη της ανάπτυξης είναι ίδια για όλα τα παιδιά, αλλά ο ρυθμός της είναι αυτός που διαφοροποιείται από παιδί σε παιδί. Για παράδειγμα τα παιδιά πρώτα κάθονται και μετά περπατούν, αλλά η ηλικία στην οποία κάθονται ή περπατούν διαφέρει σημαντικά . Για την κατάκτηση μιας αναπτυξιακής ικανότητας, εκτός από την ωρίμανση του κεντρικού νευρικού συστήματος, απαιτείται και η εξάσκηση, που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και μεγαλώνει ένα παιδί. Όταν δεν υπάρχει εξάσκηση, η εμφάνιση μιας δεξιότητας καθυστερεί να εμφανιστεί, ενώ όταν δοθεί η κατάλληλη ευκαιρία, η ίδια δεξιότητα εμφανίζεται πολύ γρήγορα. Υπάρχουν κάποιες βασικές αρχές πάνω στις οποίες βασίζονται οι αλλαγές που παρατηρούνται στη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής.

### **5.8.1. Ταξινόμηση αναπτυξιακών αρχών κατά τον R.S Illingworth**

Η ακόλουθη ταξινόμηση αναπτυξιακών αρχών είναι προσαρμοσμένη από τον R.S. Illingworth (1979) :

1. Η ανάπτυξη είναι μια συνεχής διαδικασία. Υπάρχει συνέχεια της ανάπτυξης καθώς το βρέφος από το ένα στάδιο, ετοιμάζεται για το επόμενο.
2. Η ανάπτυξη εξαρτάται κυρίως από την ωρίμανση του νευρικού συστήματος. Η ωρίμανση αναφέρεται στην βαθμιαία τελειοποίηση της δομής και λειτουργίας του νευρικού συστήματος, καθώς πλησιάζει την ολοκλήρωσή του.

3. Η αλληλουχία της ανάπτυξης είναι κοινή για όλα τα παιδιά, αλλά ο ρυθμός διαφέρει από παιδί σε παιδί. Η ηλικία στην οποία μερικά παιδιά εμφανίζουν την ζητούμενη ικανότητα ονομάζεται «αρχική ηλικία». Η ηλικία στην οποία η πλειοψηφία των παιδιών μπορεί να τελειώσει ένα έργο ορίζεται ως «οριακή ηλικία».

4. Η κατεύθυνση της ανάπτυξης είναι από το κεφάλι προς τα πόδια (κεφαλονωτιαία). Το βρέφος αποκτά έλεγχο του κεφαλιού πριν καταφέρει να καθίσει. Μπορεί να χρησιμοποιήσει τα χέρια του, πριν κατορθώσει να σταθεί και να περπατήσει.

5. Κάθε παιδί είναι διαφορετικό, θα πρέπει να γίνεται διάκριση μεταξύ του φυσιολογικού και του μέσου όρου. Ένα παιδί μπορεί να είναι κάτω από το φυσιολογικό μέσο όρο σε μερικά πεδία της ανάπτυξης, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως η ανάπτυξη που παρουσιάζει είναι παθολογική.

### **5.8.2. Πρότυπα στάδια ανάπτυξης**

Το κάθε παιδί μπορεί ν' ακολουθεί ένα από τα ακόλουθα πρότυπα ανάπτυξης (Τραυλός, 1998):

- Το μέσο όρο σε όλα τα πεδία της ανάπτυξης.
- Αρχικά το μέσο όρο και μετά να τον υπερβαίνει.
- Υπερβαίνει το μέσο όρο σε μερικά πεδία της ανάπτυξης.
- Υπερβαίνει το μέσο όρο σε όλα τα πεδία της ανάπτυξης (πνευματική υπεροχή- εξυπνάδα).
- Αρχικά το μέσο όρο ή περισσότερο και μετά καθυστερημένη ανάπτυξη (παρατηρείται σε εκφυλιστικές παθήσεις του Κ.Ν.Σ., μετά από τραύμα εγκεφάλου, εγκεφαλίτιδα ή μηνιγγίτιδα, σοβαρή υπογλυκαιμία, υποθυρεοειδισμό, γονική στέρηση).
- Καθυστερημένη ανάπτυξη σε ορισμένα πεδία. Πιθανόν να οφείλεται σε καθυστερημένη ωρίμανση του Κ.Ν.Σ. (π.χ. Καθυστερημένος έλεγχος σφιγκτήρων, καθυστερημένη ομιλία, καθυστερημένο περπάτημα, καθυστερημένη χρήση των ματιών και των αυτιών) ή σε κάποια φυσική

ανωμαλία (π.χ. υποτονία ή υπερτονία καθυστερούν τη βάδιση, κώφωση καθυστερεί την ομιλία).

- Ομοιόμορφη καθυστέρηση σε όλα τα πεδία (νοητική καθυστέρηση).
- Καθυστέρηση σε όλα τα πεδία που αργότερα επιτυγχάνεται ο μέσος όρος ή και η υπέρβαση του (καθυστερημένη ωρίμανση, βραδεία εκκίνηση).  
λεξιλόγιο, απλές συντακτικές δομές, απλά γραμματικά-μορφολογικά στοιχεία.

## 5.9. Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ

Αν και οι απόψεις μεταξύ επιστημόνων για το πώς κατακτάται ο λόγος και η ομιλία είναι αντικρουόμενες, οι σύγχρονες αντιλήψεις θεωρούν ότι ο συνδυασμός γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων συμβάλουν και υποβοηθούν την ανάπτυξη αυτή (Χρυσανθόπουλος, 1999). Δηλαδή, κάποιες ικανότητες ίσως είναι έμφυτες και κληρονομούνται από τους γονείς, αλλά κάποιες άλλες καθορίζονται και επηρεάζονται σημαντικά από το περιβάλλον. Είναι χαρακτηριστικό ότι η πιο «έντονη» περίοδος ανάπτυξης της ομιλίας και του λόγου είναι τα 3 πρώτα χρόνια της ζωής (Shipley & McAfee, 1998) και ότι οι λειτουργίες αυτές αναπτύσσονται όσο το δυνατόν περισσότερο, όταν το περιβάλλον διαθέτει πλούσια επικοινωνιακά ερεθίσματα. Είναι, επίσης, γνωστό ότι τα παιδιά ξεκινούν την επικοινωνιακή τους ανάπτυξη πριν εκφέρουν την πρώτη τους λέξη. Τα βρέφη επικοινωνούν με κινήσεις, χαμόγελο, κλάμα, και φυσικά με τους ήχους που παράγουν από τις πρώτες κιόλας εβδομάδες της ζωής τους. Ακόμη, από πολύ νωρίς μαθαίνουν να αναγνωρίζουν ήχους και φωνές, όπως τη φωνή της μητέρας τους. (Lindblom, 1992 και Locke, 1983). Σταδιακά και με τη συνεχή πρόσληψη όλων των ερεθισμάτων από το περιβάλλον τους, αρχίζουν να κατανοούν τη χρησιμότητα των ήχων. Όσο μεγαλώνουν και ωριμάζει το σύστημα της ομιλίας τους, ξεκινούν τις πρώτες προσπάθειες μίμησης ήχων και βαβίσματος. Με αργούς αλλά σταθερούς ρυθμούς, οι ήχοι αυτοί συνδυάζονται και μέσα από διάφορες προσπάθειες γίνονται οι πρώτες λέξεις (σε ηλικία ενός έτους) και φράσεις (σε ηλικία 18 μηνών) (Shipley & McAfee, 1998). Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει ένα φυσιολογικά αναπτυσσόμενο κεντρικό νευρικό σύστημα, φυσιολογική ακοή, καλό

νευροκινητικό έλεγχο και ωρίμανση του συστήματος της ομιλίας (Ρόσμπογλου, 2002).

## **5.10. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΟΦΟΡΑΣ - ΟΜΙΛΙΑΣ - ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ**

Η ομιλία απαιτεί φυσιολογικό τόνο σε ολόκληρο το σώμα, κατάκτηση ελέγχου του κεφαλιού και ευκαιρίες επικοινωνίας με κάποιον που το παιδί αισθάνεται οικεία (Ρόσμπογλου 2002). Ένα μωρό μαθαίνει να μιλά με αυτούς που βρίσκονται κοντά του., χαρακτηριστικό παράδειγμα, είναι η φτωχή ανάπτυξη ομιλίας στα δίδυμα, καθώς τον περισσότερο χρόνο μιλούν μεταξύ τους. Τα μωρά των ιδρυμάτων, είναι γνωστό ότι παρουσιάζουν καθυστέρηση ομιλίας, σε σχέση με παιδιά που επικοινωνούν με οικείους. Το κλάμα κατά τον Βρυώνη (2004), βελτιώνει την λειτουργία των πνευμόνων, τις πρώτες μέρες της ζωής. Είναι επίσης η πρώιμη μορφή φωνητικής επικοινωνίας, αν και εκδηλώνεται από βασικά αισθήματα, όπως είναι η πείνα, το κρύο ή ο πόνος. Στο νεογνό, το κλάμα πυροδοτείται σαν αντίδραση τρόμου ή φόβου, που πολύ εύκολα αποσπάται σ' αυτό το στάδιο (Βρυώνης, 2004). Τα στάδια προρηματικής και ρηματικής επικοινωνίας, περιγράφονται με λεπτομέρεια από το Sheridan (1964) και περιλαμβάνουν το κλάμα, το γέλιο το κατσούφιασμα, το φώλιασμα και το σπρώξιμο. Στις πρώτες εβδομάδες, το κλάμα ακολουθεί μια κυκλική μορφή και είναι μάλλον δύσκολο να ηρεμίσει το παιδί με τους συνηθισμένους τρόπους (Ρόσμπογλου 2002). Ένα μωρό μπορεί να φωνάζει, από τις πρώτες 4 ή 6 εβδομάδες, κάνοντας μικρούς λαρυγγισμούς, που αντανακλούν σε κάποια έκταση την ψυχολογική του κατάσταση. Στις 12 εβδομάδες, χρησιμοποιεί αυτούς τους ήχους, σαν μέσα επικοινωνίας, με το πιο κοντινό άτομο, προφανώς για να κερδίσει ευχαρίστηση από αυτό. Το μωρό γελά δυνατά γύρω στον 3ο με 4<sup>ο</sup> μήνα. Στον 8<sup>ο</sup> μήνα περίπου κάνει επαναληπτικούς ήχους, όπως «ντα-ντα», αλλά σε άσχετες στιγμές. Στους 12 μήνες γνωρίζει μια-δύο λέξεις, αν και ένα μωρό, που έχει ερεθίσματα από το περιβάλλον του, είναι σχεδόν σίγουρο ότι θα γνωρίζει περισσότερες ( Sheridan, 1964). Η ανάπτυξη της φυσιολογικής κίνησης της γλώσσας, της φυσιολογικής κατάποσης και του φυσιολογικού συνδυασμού μεταξύ αναπνοής και προφορικής λειτουργίας, είναι όλα βασικά στοιχεία για την ανάπτυξη της ομιλίας. Σύμφωνα με τον Βρυώνη (2004), η μυϊκή ενέργεια που απαιτείται για το τάισμα είναι βασική

προετοιμασία για την ομιλία. Είναι σημαντικό να σκεφτούμε τη σχέση μεταξύ φωνητικότητας και κίνησης. Στα μωρά, η φωνητικότητα τείνει να συνεργαστεί με την κίνηση και το παιδί μπορεί να φτάσει σε ένα μουσικό τόνο φωνής με εκτινασόμενες κινήσεις των άκρων και του κορμού, με την ομιλία και την κίνηση να ενισχύουν η μία την άλλη (Ρόσμπογλου, 2002, Βρυώνης, 2004). Στο μεγαλύτερο παιδί, η ομιλία χρησιμοποιείται στο παιχνίδι για να ενισχύσει την ενέργεια και μπορεί να ακούσουμε το παιδί να περιγράφει στον εαυτό του φωναχτά την ιστορία που το παιχνίδι επιβάλλει (Piaget, 1962).

### 5.11. ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΛΟΓΟΥ-ΟΜΙΛΙΑΣ ΑΝΑ ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΤΟΣ

Σύμφωνα με τους Shipley & McAfee (1998), η ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας διαμορφώνεται ως εξής:

0-6 Μηνών	7-12 Μηνών	13-18 Μηνών
Τρομάζει με ήχους	Καταλαβαίνει το ναι και το όχι	Χρησιμοποιεί πρότυπα επιτονισμού ενηλίκων
Αναγνωρίζει ήχους	Καταλαβαίνει και αποκρίνεται στο όνομά του	Χρησιμοποιεί ηχολαλία και μη καταληπτή ομιλία(νεολογισμοί)
Εντοπίζει τον ήχο γυρνώντας το κεφάλι	Ακούει και μιμείται περισσότερους ήχους	Χρησιμοποιεί ασυνάρτητη ομιλία για να καλύψει τα κενά στη ροή του λόγου
Επαναλαμβάνει τους ίδιους ήχους	Αναγνωρίζει λέξεις που σχετίζονται με συνηθισμένα αντικείμενα (π.χ. κούπα, παπούτσι, χυμός)	Παραλείπει μερικά αρχικά σύμφωνα και σχεδόν όλα τα τελικά σύμφωνα
Συχνά ψιθυρίζει και βγάξει ευχάριστους ήχους	Χρησιμοποιεί μεγάλη ποικιλία ήχων όταν	Παράγει συνήθως ακατάληπτο λόγο



	μουρμουρίζει	
Μιμείται ήχους	Μιμείται μερικούς ήχους και μελωδίες των ενηλίκων	Ακολουθεί απλές εντολές
Χρησιμοποιεί ήχους ή χειρονομίες για να υποδείξει ανάγκες  Χρησιμοποιεί διαφορετικό κλάμα για να εκφράσει διαφορετικές ανάγκες	Χρησιμοποιεί ήχους ακόμη και όταν κλαίει μόνο για να προκαλέσει την προσοχή	Αναγνωρίζει 1-3 μέρη του σώματος
Χαμογελάει όταν του μιλάνε	Ακούει όταν του μιλάς	Έχει ένα εκφραστικό λεξιλόγιο από 3 έως 20 ή περισσότερες λέξεις (κυρίως ουσιαστικά)
Χρησιμοποιεί τα φωνήματα /b/, /p/ και /m/ όταν μουρμουρίζει	Αρχίζει να μετατρέπει το μουρμούρισμα σε ακατάληπτη γλώσσα	Συνδυάζει χειρονομίες και λόγο
Ποικίλλει σε ύψος και ένταση η φωνή του	Παράγει μίας ή περισσότερες λέξεις	Κάνει έκκληση για τα περισσότερα από τα αντικείμενα που επιθυμεί.
	Χρησιμοποιεί ουσιαστικά	
	Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 1-3 λέξεων	
	Κατανοεί απλές εντολές	

9-24 Μηνών	2-3 χρόνων	3-4 χρόνων
------------	------------	------------

Χρησιμοποιεί λέξεις πιο συχνά από ασυνάρτητη ομιλία	ραγδαία ανάπτυξη σε αυτή τη περίοδο	Έχει ένα αντιληπτικό λεξιλόγιο 1200-2000 λέξεων
Έχει ένα εκφραστικό λεξιλόγιο 50 με 100 ή και περισσότερες λέξεις	Ο λόγος είναι καταληπτός 50-75%	Καταλαβαίνει τη λειτουργία των αντικειμένων
Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 300 ή και περισσότερων λέξεων	Καταλαβαίνει το «ένα» από τα «πολλά»	Καταλαβαίνει διαφορές στις έννοιες(σταματάω-ξεκινάω, μέσα-έξω, μικρό-μεγάλο)
Αρχίζει να συνδυάζει ουσιαστικά και ρήματα	Εκφράζει την ανάγκη για τουαλέτα	Ακολουθεί εντολές που αποτελούνται από 2 και 3 μέρη
Αρχίζει να χρησιμοποιεί αντωνυμίες	Ζητάει αντικείμενα με το όνομά τους	Ρωτάει και απαντάει απλές ερωτήσεις(ποιος, τι, που, γιατί)
Διατηρεί ασταθή τον έλεγχο της φωνής	Δείχνει τις εικόνες σε βιβλίο ονομάζοντας τις	Συχνά κάνει ερωτήσεις και ζητά λεπτομέρειες στις απαντήσεις
Χρησιμοποιεί κατάλληλο κυματισμό φωνής για ερωτήσεις	Αναγνωρίζει διάφορα μέρη του σώματος	Παράγει απλές προφορικές αναλογίες
Είναι 25-50% κατανοητό από τους ξένους	Ακολουθεί απλές εντολές και απαντά στις απλές ερωτήσεις	Χρησιμοποιεί την ομιλία για να εκφράσει συναισθήματα
Απαντά στην ερώτηση «τι είναι αυτό;»	Απολαμβάνει να ακούει μικρές ιστορίες, τραγούδια και ρυθμούς	Χρησιμοποιεί 4 με 5 λέξεις στις προτάσεις
Διασκεδάζει ακούγοντας ιστορίες	Κάνει ερωτήσεις με 1 ή 2 λέξεις	Επαναλαμβάνει 6 με 13 συλλαβές στις προτάσεις επακριβώς
Γνωρίζει πέντε μέρη του σώματος	Χρησιμοποιεί φράσεις 3-4 λέξεων	Αναγνωρίζει αντικείμενα με το όνομά τους

Ονομάζει επακριβώς μερικά οικεία αντικείμενα	Χρησιμοποιεί μερικές προθέσεις, άρθρα, ρήματα στον ενεστώτα, ομαλό πληθυντικό, γραμματικές εκθλίψεις και ανώμαλους τύπους στον αόριστο	Χειρίζεται επιδέξια τους ενήλικες και παρατηρεί
	Χρησιμοποιεί τις λέξεις που έχουν γενικό περιεχόμενο	Μπορεί να συνεχίσει να ηχολαλεί
	Συνεχίζει να ηχολαλεί όταν συναντά δυσκολίες στο λόγο	Χρησιμοποιεί ουσιαστικά και ρήματα πιο συχνά
	Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 500 με 900 ή και περισσότερων λέξεων	Έχει αίσθηση του παρελθόντος και του μέλλοντος
	Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 50-250 ή περισσότερων λέξεων	Έχει ένα εκφραστικό λεξιλόγιο 800-1500 λέξεων
	Παρουσιάζει πολλαπλά γραμματικά λάθη	Μπορεί συχνά κατά την ομιλία να επαναλαμβάνεται, να παρουσιάζει διακοπές, να έχει διαταραγμένη αναπνοή και να κάνει γκριμάτσες του προσώπου
	Καταλαβαίνει τα περισσότερα πράγματα από αυτά που του λέγονται	Αυξάνει το ρυθμό του λόγου
	Συχνά παρουσιάζει επαναλήψεις κυρίως στην έναρξη, στο «εγώ» και στις πρώτες συλλαβές	Ψιθυρίζει
	Μιλάει με δυνατή φωνή και αυξάνει το επίπεδο του τόνου της φωνής	Κατέχει 50% των συμφώνων και συμπλεγμάτων
	Χρησιμοποιεί τα	Ο λόγος είναι 80%

	φωνήεντα σωστά και τα σύμφωνα σε αρχική θέση	καταληπτός
	Συχνά παραλείπει σύμφωνα σε μεσαία θέση	Η γραμματική βελτιώνεται αν και κάποια λάθη επιμένουν  Κατάλληλη χρήση του «είμαι» και «είναι» στις προτάσεις
	παραλείπει ή υποκαθιστά σύμφωνα σε τελική θέση	Βάζει 2 γεγονότα σε χρονική σειρά
	Χρησιμοποιεί περίπου 27 φωνήματα	Συμμετέχει σε συζητήσεις
	Χρησιμοποιεί το βοηθητικό «είναι»	Χρησιμοποιεί κάποιες γραμματικές εκθλίψεις, ανώμαλους πληθυντικούς, ρήματα μελλοντικού χρόνου και συνδέσμους
	Χρησιμοποιεί μερικά ομαλά ρήματα στον αόριστο, κτητικά μορφήματα, αντωνυμίες και προστακτική	Σωστή χρήση πληθυντικού, κτητικών αντωνυμιών και αορίστου

4-5 χρόνων	5-6 χρόνων	6-7 χρόνων
Κατανοεί τις έννοιες των αριθμών ως το 3	Ονομάζει 6 βασικά χρώματα και 3 βασικά σχήματα	Τοποθετεί κατά σειρά αριθμούς
Συνεχίζεται η κατανόηση της αντίληψης του χώρου	Ακολουθεί οδηγίες που δίνονται σε μία ομάδα	Κατανοεί το «αριστερά» και το «δεξιά»

Αναγνωρίζει 1 ως 3 χρώματα	Ακολουθεί εντολές που αποτελούνται από 3 μέρη	Χρησιμοποιεί αυξανόμενα πιο σύνθετες περιγραφές
Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 2800 ή και περισσότερων λέξεων	Κάνει ερωτήσεις με το «πώς»	Ονομάζει κάποια γράμματα, αριθμούς και νομίσματα
Μετράει μηχανικά έως το 10	Απαντά λεκτικά στο «για» και στο «τι κάνεις»	Απασχολείται με συζητήσεις
Ακούει σύντομες, μικρές ιστορίες	Χρησιμοποιεί παρελθόντα και μέλλοντα χρόνο κατάλληλα	Έχει ένα αντιληπτικό λεξιλόγιο περίπου 20000 λέξεων
Απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τη λειτουργία αντικειμένων	Χρησιμοποιεί συνδέσμους	Χρησιμοποιεί προτάσεις μήκους 6 λέξεων περίπου
Χρησιμοποιεί γραμματικά σωστές προτάσεις	Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο περίπου 13.000 λέξεις	Κατανοεί τις περισσότερες έννοιες του χρόνου
Έχει λεξιλόγιο έκφρασης 900 ως 2000 ή και παραπάνω λέξεων	Ονομάζει τα αντίθετα	Απαγγέλει το αλφάβητο και μετρά ως το 100 μηχανικά
Χρησιμοποιεί προτάσεις 4 ως 8 λέξεων	Ονομάζει διαδοχικά ημέρες της εβδομάδας	Χρησιμοποιεί αρκετά μορφολογικά σημεία και παθητική φωνή καταλλήλως
Απαντά σε σύνθετες	Μετρά ως το 30 μηχανικά	



ερωτήσεις που αποτελούνται από 2 μέρη		
Ρωτά για ορισμούς λέξεων	Συνεχίζεται η δραστική αύξηση του λεξιλογίου	
Μιλά με μία συχνότητα περίπου 186 λέξεων ανά λεπτό	Μειώνει το μήκος των προτάσεων σε 4 με 6 λέξεις	
Μειώνεται ο συνολικός αριθμός των επαναλήψεων	Ανταλλάσσει πληροφορίες και κάνει ερωτήσεις	
Διασκεδάζει με τα στιχάκια, τους αριθμούς και τις ακατάληπτες συλλαβές	Χρησιμοποιεί προτάσεις με λεπτομέρειες	
Παράγει σύμφωνα με 90% ακρίβεια	Αναμεταδίδει με ακρίβεια μια ιστορία	
Μειώνεται σημαντικά ο αριθμός των συνεχών ηχητικών παραλείψεων και των υποκατάστατων	Τραγουδά ολόκληρα τραγούδια και απαγγέλει παιδικά ποιηματάκια	
Συχνά παραλείπει ενδιάμεσα σύμφωνα	Επικοινωνεί εύκολα με ενήλικες και άλλα παιδιά	

Ο λόγος του είναι συνήθως καταληπτός από τους ξένους	Χρησιμοποιεί κατάλληλη γραμματική στις περισσότερες περιπτώσεις.	
Μιλά σχετικά με εμπειρίες στο σχολείο, σε σπίτια φίλων		
Αναμεταδίδει με ακρίβεια μια μεγάλη ιστορία		
Δίνει προσοχή σε μία ιστορία και απαντά σε απλές ερωτήσεις σχετικά με αυτή		
Χρησιμοποιεί κάποιους ανώμαλους πληθυντικούς, κτητικές αντωνυμίες, μέλλοντα χρόνο, αυτοπαθείς αντωνυμίες και συγκριτικά μορφήματα στις προτάσεις.		

## 5.12. ΤΑ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΑ ΣΤΑΔΙΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑΣ

Η κατάκτηση της γλώσσας στα παιδιά ακολουθεί συγκεκριμένα εξελικτικά στάδια ανεξάρτητα από τη γλώσσα την οποία μιλούν. Τα πρώτα βήματα κατάκτησης της σύνταξης και της μορφολογίας εμφανίζονται στο στάδιο της μιας λέξης, όταν το παιδί βρίσκεται στο πρώτο έτος της ζωής του, ενώ μέχρι το τέταρτο έτος της ζωής του κατακτάται το μεγαλύτερο μέρος κατάκτησης της σύνταξης και της μορφολογίας (Marinis, 2003).

## I) Στάδιο της μίας λέξης

Περίπου στο πρώτο έτος του παιδιού ξεκινά η παραγωγή των πρώτων λέξεων. Μελέτες για την κατάκτηση της γλώσσας σε παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και κατακτούν γλώσσες με διαφορετικά χαρακτηριστικά έχουν αποδείξει ότι, ανεξάρτητα από τη γλώσσα που κατακτά ένα παιδί, οι πρώτες του λέξεις είναι ουσιαστικά και κύρια ονόματα που αναφέρονται σε πρόσωπα, ζώα ή αντικείμενα της καθημερινότητας του. Επιπλέον, τα παιδιά χρησιμοποιούν στην αρχή περισσότερα ουσιαστικά από ότι ρήματα (Gentner, 1982. Gentner & Boroditsky, 2001). Μελέτες από τη δεκαετία του 1960 έως σήμερα έχουν δείξει ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν αρχικά λέξεις που ανήκουν σε λεξικές κατηγορίες που έχουν συγκεκριμένη σημασία και αργότερα λέξεις που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες (π.χ. άρθρα, αντωνυμίες, προθέσεις), έχουν περισσότερο γραμματικό χαρακτήρα και συμβάλλουν στη σημασία άλλων λέξεων/της πρότασης (Bloom, 1973. Brown & Bellugi, 1964. Radford, 1990, Tsimpli, 1996).

Όταν το παιδί βρίσκεται στο στάδιο της μιας λέξης, είναι δύσκολο να εξαχθούν συμπεράσματα για τη γνώση της σύνταξης από την παραγωγή του παιδιού, επειδή δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι έχει γνώση της δομής της γλώσσας που κατακτά, όταν χρησιμοποιεί μία μόνο λέξη. Τα παιδιά δεν έχουν αναλύσει τη λέξη σε θέμα και κατάληξη, αλλά την έχουν απομνημονεύσει ως μία ενότητα. Σύμφωνα με τη Χριστοφορίδου (1998), ο πληθυντικός αριθμός των ουσιαστικών εμφανίζεται αρχικά σε ουσιαστικά που χρησιμοποιούνται κυρίως στον πληθυντικό και τα ουσιαστικά αυτά δεν εμφανίζονται στον ενικό αριθμό. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι τα παιδιά στο στάδιο της μιας λέξης έχουν αρχίσει να κατακτούν λέξεις και να σχηματίζουν το νοητικό λεξικό, δεν υπάρχουν όμως πλήρεις ενδείξεις ότι έχουν επίγνωση της σύνταξης και της μορφολογίας της γλώσσας που μαθαίνουν (Stephany, 1997).

## II) Στάδιο μετάβασης

Πριν το παιδί αρχίσει να χρησιμοποιεί συστηματικά φράσεις των δύο λέξεων, περνά από ένα στάδιο, στο οποίο μερικές φορές χρησιμοποιεί μόνο μία λέξη και άλλες φορές σχηματίζει φράσεις που αποτελούνται από μία λέξη και μία συλλαβή η οποία προηγείται ή ακολουθεί τη λέξη (Dore, Franklin, Miller, & Rammer, 1976. Owens, 2001). Η επιπλέον συλλαβή συχνά αποτελείται από ένα φωνήεν ή ένα σύμφωνο με ένα φωνήεν, και δεν έχει συγκεκριμένη σημασία. Ένας άλλος τύπος φράσης συχνά αποτελείται από μία λέξη σε συνδυασμό με μια δεύτερη λέξη, που επαναλαμβάνεται συχνά και δεν έχει επίσης συγκεκριμένη σημασία (Brown, 1973). Ένας τρίτος τύπος φράσης χαρακτηρίζεται από την επανάληψη μιας λέξης. Επιπλέον το παιδί χρησιμοποιεί φράσεις που στη γλώσσα των ενηλίκων αποτελούνται από δύο λέξεις, το παιδί όμως τις χρησιμοποιεί ως μία ενότητα (Brown, 1973). Ένδειξη του ότι το παιδί δεν έχει αναλύσει ακόμη αυτές τις φράσεις σε δύο λέξεις είναι ότι δεν χρησιμοποιεί την καθεμιά από τις δύο λέξεις ανεξάρτητα από την άλλη. Τέλος, στο στάδιο αυτό κάποια παιδιά χρησιμοποιούν δύο λέξεις που εκφράζουν κάποιο συγκεκριμένο νόημα όταν τοποθετούνται μαζί (π.χ. «μαμά», «μπάλα»), που στη γλώσσα των ενηλίκων θα αποτελούσαν μια ενιαία φράση («μαμά μπάλα»). Στο στάδιο αυτό όμως τα παιδιά κάνουν παύση ανάμεσα σε δύο λέξεις, κάθε λέξη έχει διαφορετική προσωδία και σε κάθε λέξη υπάρχει επιμήκυνση του φωνήεντος της τονισμένης συλλαβής (Owens, 2001). Αυτό δηλώνει ότι οι δύο λέξεις αποτελούν δύο διαφορετικές προτάσεις, παρόλο που στη γλώσσα των ενηλίκων θα αποτελούσαν μία.

### III) Στάδιο των δύο λέξεων

Το στάδιο των δύο λέξεων εμφανίζεται όταν τα παιδιά είναι περίπου δύο ετών (Brown, 1973). Στο στάδιο αυτό η προσωδιακή μορφή των φράσεων τους μοιάζει περισσότερο με αυτή των ενηλίκων. Όταν χρησιμοποιούν δύο λέξεις, δεν γίνεται πλέον παύση ανάμεσά τους, η πρώτη λέξη έχει σχετικά σύντομη διάρκεια και στη δεύτερη υπάρχει επιμήκυνση του φωνήεντος της τονισμένης συλλαβής (Branigan, 1976), «μαμά μπάλα». Το στάδιο αυτό ονομάζεται και τηλεγραφικό (Brown, 1973), επειδή τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο λέξεις που περιέχουν το κύριο νόημα της φράσης και ανήκουν σε λεξικές κατηγορίες (π.χ. ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα), ενώ παραλείπουν λέξεις που έχουν γραμματικό χαρακτήρα και ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες (π.χ. άρθρα, αντωνυμίες, βοηθητικό ρήμα). Σύμφωνα με τον Owens (2001), η σειρά που εμφανίζονται οι όροι στο στάδιο αυτό ακολουθεί τρεις

διαφορετικούς τρόπους. Μερικές λέξεις χρησιμοποιούνται σε παραπάνω από μία θέση (π.χ. «eat cookie» και «cookie eat»), ανεξάρτητα από τη σημασιολογική κατηγορία και τη σειρά των όρων στη γλώσσα των ενηλίκων (Brown & Leonard, 1986). Μερικές λέξεις χρησιμοποιούνται στην ίδια πάντα θέση (π.χ. it και here στη δεύτερη θέση, όπως «stop it» και «come here»), η σειρά των όρων συμβολίζει τη σειρά των όρων στη γλώσσα των ενηλίκων, αλλά οι φράσεις αυτές αποτελούν φράσεις που χρησιμοποιούνται συχνά στο περιβάλλον των παιδιών και τα παιδιά δεν τις χρησιμοποιούν με παραγωγικό τρόπο (Braine, 1976). Τέλος, κάποιες λέξεις χρησιμοποιούνται μεν σύμφωνα με τη σειρά των όρων της γλώσσας των ενηλίκων, αλλά τα παιδιά τις χρησιμοποιούν όχι μόνο σε φράσεις που έχουν ακούσει από το περιβάλλον τους, αλλά και σε νέες φράσεις που δεν έχουν ακούσει ποτέ (π.χ. «eat cookie», «throw ball») (Braine, 1976). Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά χρησιμοποιούν τη σειρά των όρων με δημιουργικό τρόπο (παραγωγικό μοτίβο). Σύμφωνα με τον Braine(1976), το παραγωγικό μοτίβο χαρακτηρίζεται από τη χρήση συντακτικών κανόνων που ορίζουν τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων. Για παράδειγμα, των λέξεων more, all και off στους κανόνες[more+X],[ all+X], [X+ off]. Οι συντακτικοί αυτοί κανόνες ορίζουν ότι για παράδειγμα, η λέξη «more» χρησιμοποιείται ως πρώτη λέξη σε μια φράση δύο λέξεων και μπορεί να συνδυαστεί με οποιαδήποτε άλλη λέξη, more car, more light και more read. Αναλογικά, η λέξη «off» χρησιμοποιείται ως δεύτερη λέξη και μπορεί επίσης να συνδυαστεί με οποιαδήποτε άλλη λέξη, π.χ. shoe off, water off και light off. Οι λέξεις που έχουν σταθερή θέση είναι αυτές που χρησιμοποιούνται συχνά στη γλώσσα των παιδιών και των ενηλίκων, και εξαιτίας της σταθερής τους θέσης ονομάστηκαν κύριες λέξεις (Braine, 1976). Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται μαζί με τις κύριες λέξεις δεν χρησιμοποιούνται σε μια συγκεκριμένη θέση. Η θέση αυτών των λέξεων εξαρτάται από τη κύρια λέξη με την οποία χρησιμοποιούνται και γι' αυτό ονομάστηκαν ανοιχτές λέξεις (Braine, 1963, 1976. Brown & Bellugi, 1964). Οι σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα στις δύο λέξεις ακολουθούν επίσης συγκεκριμένα μοτίβα Μέχρι την αρχή του δεύτερου έτους, τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποιούν σχέσεις που εκφράζουν τόπο. Η σχέση Οντότητα + Τόπος εμφανίζεται πριν από τη σχέση Πράξη + Τόπος. Στη σχέση Οντότητα + Τόπος το παιδί αναφέρει ένα αντικείμενο και τη θέση στην οποία βρίσκεται (cup shelf) ή το αντικείμενο που κινείται προς μία κατεύθυνση(cup up). Η στατική έννοια χρησιμοποιείται γενικά νωρίτερα από την έννοια που



υποδηλώνει κίνηση. Στη σχέση Πράξη + Τόπος το παιδί ονομάζει μια πράξη και την κατεύθυνση μιας κίνησης προς έναν τόπο (sit chair) (Wells, 1985). Οι σχέσεις Δράστης + Πράξη και Πράξη + Αντικείμενο εμφανίζεται στην ομιλία πολλών παιδιών στην ηλικία περίπου των 18 μηνών. Η σχέση Δράστης + Αντικείμενο εμφανίζεται αργότερα, είναι πιο σπάνια και δεν παρουσιάζεται σε όλα τα παιδιά και σε όλες τις γλώσσες. Η έννοια του Δράστη εμφανίζεται αρχικά με έμψυχες οντότητες, ενώ τα έμψυχα αντικείμενα εμφανίζονται ως δέκτες μιας πράξης σε σχέσεις Δράστης + Αντικείμενο (de Villiers & de Villiers, 1978). Αρχικά η σειρά των όρων δεν είναι σταθερή. Έτσι, για παράδειγμα, στη σχέση Κτήτορας + Κτήση εμφανίζονται και οι δύο πιθανές σειρές όρων (Mommy hat: Κτήτορας + Κτήση, Hat mommy: Κτήση + Κτήτορας). Η σειρά των όρων σταθεροποιείται λίγο πριν το παιδί αρχίσει να χρησιμοποιεί μορφολογία, π.χ. το μόρφημα -s που δηλώνει κτήση (Mommy's hat) (de Villiers & de Villiers, 1978). Η χρήση των λέξεων σε μια συγκεκριμένη σειρά δηλώνει ότι τα παιδιά έχουν αρχίσει να αποκτούν τη σύνταξη της γλώσσας του περιβάλλοντος τους. Επιπλέον, το γεγονός ότι η σειρά των όρων σταθεροποιείται όταν τα παιδιά αρχίσουν να χρησιμοποιούν καταλήξεις μορφολογίας αποτελεί ένδειξη για τη σχέση ανάμεσα στην κατάκτηση της σύνταξης και της μορφολογίας. Τα δεδομένα αυτά όμως μπορούν να ερμηνευθούν με δύο διαφορετικούς τρόπους.

Η γνώση της σειράς των όρων και η χρήση μορφολογίας με συγκεκριμένες λέξεις μπορεί να δηλώνει ότι τα παιδιά:

A) έχουν γνώση σύνταξης και μορφολογίας, που περιορίζεται όμως στις συγκεκριμένες λέξεις τις οποίες χρησιμοποιούν, ή

B) έχουν κατακτήσει αφηρημένους συντακτικούς και μορφολογικούς κανόνες που ισχύουν πέρα από το συγκεκριμένο λεξιλόγιο το οποίο χρησιμοποιούν (Marinis, 2003).

#### IV) Στάδιο χρήσης περισσότερων από δύο λέξεων

Από το δεύτερο έτος και μετά, ένα σημαντικό μέρος των φράσεων αποτελείται από δύο λέξεις και τα παιδιά αρχίζουν να επεκτείνουν αυτές τις φράσεις προσθέτοντας μία τρίτη λέξη. Έτσι, εμφανίζονται φράσεις που αποτελούνται από περισσότερες από δύο λέξεις, σηματοδοτώντας το στάδιο χρήσης περισσότερων των δύο λέξεων (Brown, 1973).

Σημσιολογικά οι φράσεις αυτές βασίζονται στις σχέσεις που εμφανίζονται στο στάδιο των δύο λέξεων και σχηματίζονται με δύο τρόπους:

A) το παιδί ενώνει δύο σημασιολογικές σχέσεις, ή

B) το παιδί ενσωματώνει μια σημασιολογική σχέση σε μια άλλη (Brown, 1973)

Σύμφωνα με τον πρώτο τρόπο, το παιδί ενώνει, για παράδειγμα, τη σχέση [Δράστης + Πράξη] με τη σχέση [Πράξη + Αντικείμενο] και σχηματίζει τη σχέση [Δράστης + Πράξη + Αντικείμενο]. Με ανάλογο τρόπο, ενώνει τη σημασιολογική σχέση [Πράξη + Αντικείμενο] με τη σχέση [Πράξη + Τόπος] και σχηματίζει τη σχέση [Δράστης + Πράξη + Τόπος]. Σύμφωνα με τον δεύτερο τρόπο, το παιδί παίρνει μια σχέση, για παράδειγμα [Πράξη+Αντικείμενο] και στο σκέλος Αντικείμενο ενσωματώνει τη σχέση [Κτήτορας+Κτήση] και σχηματίζει τη σχέση [Πράξη +(Κτήτορας + Κτήση)] Με ανάλογο τρόπο, από της σχέση [Πράξη + Αντικείμενο] το παιδί ενσωματώνει στο σκέλος Αντικείμενο τη σχέση [Ιδιότητα + Οντότητα] και σχηματίζει τη σχέση [Πράξη+ (Ιδιότητα+Οντότητα)] (Owens,2001). Στο στάδιο αυτό το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί μορφήματα που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες. Αυτά μπορεί να είναι λέξεις, όπως τα άρθρα και οι προθέσεις, ή κλιτικά μορφήματα, όπως οι καταλήξεις αριθμού στα ουσιαστικά (μπάλ-ες) και οι καταλήξεις προσώπου στα ρήματα (παίζ-ω, παίζ-εις, παίζ-ει κ.λπ.) (Marinis, 2003). Σε γλώσσες που έχουν μελετηθεί εκτενώς, όπως τα αγγλικά, έχει παρατηρηθεί ότι οι λέξεις που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες κατακτώνται από τα παιδιά με μια συγκεκριμένη σειρά. Μελετώντας την κατάκτηση των κατηγοριών αυτών στην ομιλία τριών παιδιών (Eve, Sarah και Adam), ο Brown (1973) παρατήρησε ότι και τα τρία παιδιά κατέκτησαν τα πρώτα 14 μορφήματα των αγγλικών με την ίδια σειρά. Οι de Villiers & de Villiers (1973) διαπίστωσαν επίσης μια ανάλογη σειρά κατάκτησης των μορφημάτων που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες στην ομιλία 21 παιδιών ηλικίας από 16 έως

40 μηνών. Παρόλο που τα μορφήματα κατακτώνται με την ίδια σειρά, τα παιδιά δεν κατακτούν τα μορφήματα αυτά στην ίδια ηλικία. Για παράδειγμα, ο Brown (1973) παρατήρησε ότι και τα τρία παιδιά που μελέτησε κατέκτησαν πρώτα το μόρφημα -ing (π.χ. kicking) και μετά τα μορφήματα -ed (kicked) και -s (kicks). Το χρονικό διάστημα ανάμεσα στην κατάκτηση του -ing και των -ed και -s ήταν για την Eve 4 μήνες, για την Sarah 10 μήνες και για τον Adam 12 μήνες. Συνεπώς, με βάση την ηλικία του, δεν μπορούμε να προβλέψουμε ποια μορφήματα έχει κατακτήσει το παιδί και σε ποιο στάδιο ανάπτυξης βρίσκεται. Ένας πιο ακριβής τρόπος να προσδιορίσει κανείς σε ποιο αναπτυξιακό στάδιο βρίσκεται το παιδί σε σχέση με την κατάκτηση γραμματικών μορφημάτων είναι ο μέσος όρος του μήκους των προτάσεων του, δηλαδή το Mean Length of Utterance (MLU). Στα αγγλικά το MLU υπολογίζεται με βάση τον αριθμό μορφημάτων σε κάθε πρόταση (Brown, 1973), ενώ σε γλώσσες με πλούσια μορφολογία, όπως τα ελληνικά, τα γερμανικά και τα πολωνικά, υπολογίζεται με βάση τον αριθμό των λέξεων σε κάθε πρόταση (Marinis, 2003, Stephany, 1985).

#### Στάδιο λεξικής χρήσης

Όταν τα παιδιά ξεκινούν να χρησιμοποιούν μορφήματα που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες, αρχικά τα χρησιμοποιούν σε περιορισμένα γλωσσικά περιβάλλοντα. Το στάδιο αυτό έχει ονομαστεί στάδιο λεξικής χρήσης, επειδή τα παιδιά χρησιμοποιούν γραμματικά μορφήματα αρχικά με συγκεκριμένες λέξεις (Clahsen & Penke, 1996).

Στο στάδιο λεξικής χρήσης, τα μορφήματα που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες χρησιμοποιούνται:

- A) σε συνδυασμό με ένα συγκεκριμένο αριθμό λέξεων,
- B) σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα (π.χ. σε προθετικές φράσεις) και
- Γ) σε συγκεκριμένες εκφράσεις.

Τα παιδιά που κατακτούν τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα χρησιμοποιούν το οριστικό άρθρο αρχικά μόνο με ένα συγκεκριμένο αριθμό ουσιαστικό- όπως με το ουσιαστικό «μαμά» (Χριστοφορίδου, 1998, Μαρίνης, 2003), τα οποία είναι πολύ συχνά στο γλωσσικό περιβάλλον των παιδιών. Για παράδειγμα, η ανάλυση της

κατάκτησης του οριστικού άρθρου από τη βάση πληροφοριών της Χριστοφίδου δείχνει ότι σε αυτό το εξελικτικό στάδιο το οριστικό άρθρο παραλείπεται κατά 89% με 97% σε περιβάλλοντα στα οποία η χρήση του είναι υποχρεωτική. Το οριστικό άρθρο εμφανίζεται σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, σε προθετικές φράσεις με τη πρόθεση σε, όπως στο σπίτι, στη γιαγιά. Δεδομένου όμως ότι αυτή την περίοδο δεν εμφανίζονται άλλες προθέσεις και η πρόθεση σε δεν χρησιμοποιείται μόνη της αλλά μόνο σε συνδυασμό με το οριστικό άρθρο, οι λέξεις στο και στη χρησιμοποιούνται ως μια ενότητα, δεν υπάρχει δηλαδή ένδειξη ότι το παιδί έχει αναλύσει τη λέξη στο στην πρόθεση σε και στο άρθρο το, όπως και τη λέξη στη στην πρόθεση σε και στο άρθρο τη (Marinis, 2003). Κάτι αντίστοιχο έχει παρατηρηθεί και στην κατάκτηση των άρθρων στα γερμανικά και τα αγγλικά. Σύμφωνα με τις Bitter (1998) και Eisenbeiss (2000), τα παιδιά που κατακτούν τα γερμανικά ως μητρική γλώσσα χρησιμοποιούν αρχικά το οριστικό και το αόριστο άρθρο με έναν περιορισμένο αριθμό ουσιαστικών που εμφανίζονται πολύ συχνά στην καθημερινή ομιλία, π.χ. die Mama = η μαμά (Eisenbeiss, 2000). Το οριστικό και αόριστο άρθρο εμφανίζονται αρχικά σε έναν περιορισμένο αριθμό από γλωσσικά περιβάλλοντα, π.χ. noch (ακόμη ένα) + αόριστο άρθρο, auch (κι άλλο ένα) + αόριστο άρθρο, da(εκεί ένα) + αόριστο άρθρο, wo/da- (i)s(t)(που/ εκεί είναι) + οριστικό άρθρο. Τέλος, μελέτες σχετικές με την κατάκτηση των άρθρων στα αγγλικά έχουν δείξει ότι αρχικά το οριστικό και το αόριστο άρθρο χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες εκφράσεις, όπως want a drink, that's a good boy, in the garden (Braine, 1976, Pine & Martindale, 1996), τις οποίες τα παιδιά δεν έχουν αναλύσει, αλλά χρησιμοποιούν ως μια ενότητα. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με την κατάκτηση των δομών κτήσης. Στη δομή κτήσης των γερμανικών δεν χρησιμοποιούνται άρθρα και κτήτορας που έχει την κατάληξη γενικής προηγείται, π.χ. Mama-s Buch (Μαμάς βιβλίο = το βιβλίο της μαμάς). Μελετώντας την κατάκτηση των δομών κτήσης στα γερμανικά, η Eisenbeiss (2000) διαπίστωσε ότι σε ένα πρώιμο στάδιο, όταν τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν το μόρφημα –s σε δομές κτήσης, το –s πολύ συχνά παραλείπεται, π.χ. Sojna Autos (Σόνιας αυτοκίνητα = τα αυτοκίνητα της Σόνιας). Σε αυτό το στάδιο το –s εμφανίζεται μόνο σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα, με ένα μικρό αριθμό ουσιαστικών που εμφανίζονται πολύ συχνά στην ομιλία των ενηλίκων με το μόρφημα αυτό. Αντίθετα, το –s παραλείπεται όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν ουσιαστικά που δεν είναι οικεία στη γλωσσική τους εμπειρία. Σχεδόν

κάτι παρόμοιο έχει παρατηρηθεί και στην κατάκτηση των δόμων κτήσης στα ελληνικά (Christofidou, 1998 και Stephany, 1997). Έτσι, όταν τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν μορφήματα που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες και έχουν καθαρά γραμματικό χαρακτήρα, τα χρησιμοποιούν με λεξικό τρόπο, δηλαδή σε συνδυασμό με περιορισμένο αριθμό λέξεων και σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα και εκφράσεις.

### Στάδιο παραγωγικής χρήσης

Μετά από το λεξικό στάδιο τα παιδιά εισέρχονται στο στάδιο παραγωγικής χρήσης, όπου αρχίζουν να χρησιμοποιούν λέξεις και μορφήματα που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες με παραγωγικό τρόπο (Clahsen, 1996 & Marinis, 2003).

Ένδειξη παραγωγικής χρήσης αποτελεί η χρήση λέξεων:

A) με διαφορετικές δομές, B) σε γλωσσικά περιβάλλοντα που διαφέρουν από το γλωσσικό περιβάλλον των παιδιών, και Γ) σε μορφή υπεργενίκευσης ενός κανόνα.

Επιπλέον, το πέρασμα από το λεξικό στο παραγωγικό στάδιο αναπαριστάται συχνά με μία καμπύλη σε μορφή U (Marcus, et al, 1992), που υποδηλώνει ότι το ποσοστό χρήσης μιας δομής μειώνεται και στη συνέχεια αυξάνεται. Αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι κατά το πέρασμα από το λεξικό στο παραγωγικό στάδιο το παιδί χρειάζεται να αναλύσει τις λέξεις και τις εκφράσεις που χρησιμοποιεί με λεξικό τρόπο και να τους δώσει γραμματικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, στη χρήση του οριστικού άρθρου στα ελληνικά, το παιδί πρέπει να αναλύσει τις φράσεις η μαμά σε άρθρο (η) + ουσιαστικό (μαμά), και στη μαμά σε πρόθεση (σε) + άρθρο (τη) + ουσιαστικό (μαμά) (Christofidou, 1998, Marinis, 2002-2003). Η διαδικασία ανάλυσης λέξεων και εκφράσεων και η απόδοση γραμματικών χαρακτηριστικών έχει συχνά ως συνέπεια τη μείωση της χρήσης μιας συγκεκριμένης δομής. Όταν το παιδί έχει αναλύσει τη δομή αυτή και αρχίζει να τη χρησιμοποιεί με παραγωγικό τρόπο, τότε το ποσοστό χρήσης της δομής αυξάνεται ραγδαία (Stephany, 1997). Στα ελληνικά, η ανάλυση της βάσης πληροφοριών της Χριστοφίδου έδειξε ότι κατά τη διάρκεια του λεξικού σταδίου της χρήσης οριστικών άρθρων, το ποσοστό χρήσης οριστικού άρθρου κυμαίνεται μεταξύ 3% και 11% (Marinis, 2003). Ένα μήνα αργότερα, όταν



συντελείται το πέρασμα στο παραγωγικό στάδιο, το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί μεγαλύτερο αριθμό οριστικών άρθρων και έτσι το ποσοστό χρήσης οριστικών άρθρων σχεδόν τριπλασιάζεται, φτάνοντας 32%. Επίσης ενώ στο λεξικό στάδιο το παιδί χρησιμοποιεί οριστικά άρθρα μόνο με 1-3 διαφορετικά ουσιαστικά σε κάθε ηχογράφιση, στον πρώτο μήνα του παραγωγικού σταδίου χρησιμοποιεί οριστικά άρθρα με 6-16 διαφορετικά ουσιαστικά σε κάθε ηχογράφιση. Στο παραγωγικό στάδιο επομένως τα άρθρα χρησιμοποιούνται με μεγαλύτερο αριθμό διαφορετικών ουσιαστικών (Marginis, 2003). Ανάλογα αποτελέσματα σημειώνονται κατά το πέρασμα από το λεξικό στάδιο στο παραγωγικό στάδιο στον τομέα της μορφολογίας. Πολλά από αυτά τα ουσιαστικά εμφανίζονται όμως μόνο στον πληθυντικό αριθμό. Έτσι, δεν είναι σίγουρο ότι το παιδί έχει κατακτήσει τη μορφολογία του πληθυντικού από τη στιγμή που δεν χρησιμοποιεί και τους δύο αριθμούς. Πολύ λιγότερα ουσιαστικά εμφανίζονται στον ενικό και στον πληθυντικό, όπως φαίνεται στη δεύτερη στήλη και ο αριθμός είναι ακόμη πιο μικρός αν υπολογίσει κανείς τον αριθμό των διαφορετικών ουσιαστικών που χρησιμοποιούνται στον ενικό και πληθυντικό αριθμό.

Τέλος, ένα άλλο χαρακτηριστικό της παραγωγικής χρήσης μιας δομής είναι το φαινόμενο της υπεργενίκευσης (Eisenbeiss, 2000). Εμφανίζεται συχνά στην κατάκτηση της μορφολογίας και έχει παρατηρηθεί, για παράδειγμα, στην κατάκτηση της δομής κτήσης των γερμανικών με το μόρφημα *-s*, όπως *Mama-s Buch* (μαμάς βιβλίο = το βιβλίο της μαμάς). Η δομή αυτή χρησιμοποιείται μόνο με κύρια ονόματα και με συγγενικά ουσιαστικά (μαμά, μπαμπάς, παππούς κ.λπ.). Στο λεξικό στάδιο τα παιδιά χρησιμοποιούν το μόρφημα αυτό μόνο με ένα μικρό αριθμό ουσιαστικών που είναι όλα κύρια ονόματα ή συγγενικά.

Όταν τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν τη δομή αυτή με περισσότερα ουσιαστικά, χρησιμοποιούν το μόρφημα *-s* και με ουσιαστικά που δεν είναι κύρια ονόματα ή συγγενικά, όπως π.χ. *Affes Banana* (πίθηκου μπανάνα = η μπανάνα του πιθήκου), *das is Junges Guertel* (αυτό είναι αγοριού ζώνη = αυτή είναι η ζώνη του αγοριού) (Eisenbeiss, 2000), κάτι που δεν εμφανίζεται στη γλώσσα των ενηλίκων και είναι αντιγραμματικό. Έτσι η χρήση του μορφήματος αυτού σε περιβάλλοντα που δεν έχουν ακούσει τη γλώσσα των ενηλίκων υποδεικνύει ότι το παιδί γνωρίζει πλέον ότι το μόρφημα αυτό δηλώνει κτήση και το χρησιμοποιεί με παραγωγικό τρόπο. Η

παραγωγική χρήση σύνταξης και μορφολογίας αποτελεί ένδειξη ότι το παιδί έχει αρχίσει να κατακτά τη σύνταξη και τη μορφολογία της γλώσσας που μαθαίνει. Οι γνώμες όμως διαφέρουν ως προς τη φύση της γνώσης που διαθέτουν τα παιδιά σε αυτό το στάδιο. Σύμφωνα με τη γενετική θεωρία (Guilfoyle et al, 1992), όταν το παιδί χρησιμοποιεί σωστά τη σειρά των όρων, τα ελεύθερα και κλιτικά μορφήματα που αντιστοιχούν στις λειτουργικές κατηγορίες χρησιμοποιούνται με παραγωγικό τρόπο και το ποσοστό χρήσης τους φτάνει το 90%, θεωρείται ότι το παιδί έχει κατακτήσει τη συγκεκριμένη δομή και έχει γνώση αφηρημένων συντακτικών κατηγοριών και δομών. Αντίθετα, σύμφωνα με τη θεωρία κατασκευής, η χρήση της σωστής σειράς των όρων και ελεύθερων και κλιτικών μορφημάτων δεν αποτελεί απόδειξη ότι το παιδί έχει κατακτήσει αφηρημένες συντακτικές κατηγορίες και δομές. Σύμφωνα με τους Martindale(1996) και Lieven(1997), πολλές από τις φράσεις που χρησιμοποιεί το παιδί σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο αποτελούν ημι-αναλυμένες φράσεις, οι οποίες βασίζονται σε συνδυασμούς λέξεων που είναι πολύ συχνές στο γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού.

### **5.13. ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ ΛΟΓΟΥ**

Τα αίτια της καθυστέρησης εκφραστικού λόγου είναι αβέβαια, διότι δεν υπάρχει κάποιο οργανικό ζήτημα στο παιδί που αργεί να μιλήσει. Γι αυτό και η καθυστέρηση εκφραστικού λόγου πολλές φορές αποκαλείται ως «καλοήθης» διαταραχή, αφού το παιδί θα μιλήσει τελικά. Η καθυστέρηση στην εμφάνιση του προφορικού λόγου που οφείλεται σε οργανικά ή άλλα αίτια είναι αντιμετωπίσιμη, αλλά το επίπεδο προφορικού λόγου το οποίο μπορεί να κατακτήσει το παιδί, εξαρτάται από τη σοβαρότητα της κατάστασης. Η Αμερικανική Υπηρεσία Πρόληψης Task Force επιχείρησε να διαπιστώσει με τη χρήση σύντομων επίσημων μέσων ελέγχου, την αιτιολογία των αναπτυξιακών διαταραχών του λόγου και της γλωσσικής καθυστέρησης, σε παιδιά έως πέντε ετών. Οι ομάδες των παιδιών που είναι γνωστό ότι βρίσκονται σε υψηλότερο κίνδυνο, για την εμφάνιση γλωσσικής καθυστέρησης, σε σύγκριση με το μέσο όρο, είναι τα άτομα με απώλεια ακοής και τα άτομα με νοητική υστέρηση. Τα άτομα με κρανιοπροσωπικές ανωμαλίες, δεν περιλαμβάνονται στην ανασκόπηση της Task Force. Σε συνεχείς μελέτες της Αμερικάνικης Υπηρεσίας

Πρόληψης Task Force για την γλωσσική καθυστέρηση, παρουσιάζονται αντιφατικά αποτελέσματα. Έτσι, η Task Force δεν είναι σε θέση να καταρτίσει έναν κατάλογο συγκεκριμένων παραγόντων κινδύνου. Οι πιο σταθεροί όμως, παράγοντες κινδύνου που κατέδειξαν τα αποτελέσματα των μελετών, ήταν το οικογενειακό ιστορικό του λόγου, το άρρεν φύλο, η προωρότητα και το χαμηλό βάρος γέννησης. Άλλοι λιγότερο σταθεροί παράγοντες κινδύνου που αναφέρθηκαν περιλαμβάνουν μορφωτικό επίπεδο των γονέων, κάποια σοβαρή παιδική ασθένεια, και ο μεγάλος αριθμός των μελών στην οικογένεια.

#### **5.14. Η ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗ**

Η καθυστέρηση στην έκφραση του λόγου σχετίζεται με: απώλεια ακοής, νοητική υστέρηση, αυτισμό, επλεκτική αλαλία, αφασία πρόσληψης, σοβαρές νευρολογικές διαταραχές. Η διαφορική διάγνωση είναι πολύ σημαντική για την σωστή και αποτελεσματική παρέμβαση. Η σωστή διάγνωση είναι η αρχή του θεραπευτικού πλάνου και κρίνει το αποτέλεσμα της θεραπείας κατά το ήμισυ. Μία λάθος διάγνωση θα προκαλέσει αλλά προβλήματα όπως χάσιμο πολύτιμου χρόνου από την ουσιαστική παρέμβαση.

#### **5.15. ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΠΙΘΑΝΗΣ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ ΛΟΓΟΥ**

Αν και υπάρχουν τα βασικά στάδια ανάπτυξης του λόγου και της ομιλίας που αφορούν το μέσο όρο, ο ρυθμός εμφάνισης τους στο κάθε παιδί είναι διαφορετικός. Αν το παιδί αποκλίνει κάποιες εβδομάδες ή και μήνες των φυσιολογικών προσδοκιών, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι πρόκειται για καθυστέρηση εκφραστικού λόγου. Υπάρχουν όμως κάποια σημάδια που δείχνουν μία πιθανή καθυστέρηση και για να διαπιστωθεί θα πρέπει να γίνει πρόωμη διάγνωση από λογοθεραπευτή. Η έγκαιρη διάγνωση και η πρόωμη παρέμβαση συμβάλλει καθοριστικά στην μετέπειτα εξέλιξη του λόγου και της ομιλίας ενός παιδιού, βοηθά στην πρόληψη πιθανών μαθησιακών δυσκολιών με την ένταξη στο σχολικό περιβάλλον και διευκολύνει την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Burden, 1996). Οι γονείς είναι σημαντικό να αναζητήσουν τη συμβουλή του ειδικού όταν το παιδί τους

παρουσιάζει κάποια (και όχι απαραίτητα όλα) από τα παραπάνω στοιχεία. Οι περισσότεροι γονείς ελπίζουν πως οι τυχόν δυσκολίες του παιδιού θα βελτιωθούν ή θα εξαλειφθούν με τον καιρό. Αυτό που συμβαίνει όμως, είναι οι παραμελημένες καθυστερήσεις να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη μετέπειτα γλωσσική εξέλιξη του παιδιού. Μπορεί, δηλαδή, στο μέλλον ο λόγος του να παραμείνει σχετικά φτωχός, να διακρίνεται από μια έλλειψη άνεσης και ευφράδειας. Επιπλέον, είναι πιθανό να παραμείνουν οι διαταραχές του λόγου και να παρουσιαστούν δυσκολίες ακόμα και στην εκμάθηση του γραπτού λόγου.

Σύμφωνα με τον M.D Sheridan (1982) για να διαγνωστεί ένα παιδί με καθυστέρηση εκφραστικού λόγου θα πρέπει να εμφανίσει τα παρακάτω χαρακτηριστικά

12 Μηνών	18-24 Μηνών	2-3 Ετών
Δεν λέει «μαμά», «μπαμπά»	Δεν αναγνωρίζει 1-2 μέρη του σώματος	Δεν κατανοεί απλές εντολές
Δεν χρησιμοποιεί μεμονωμένες λέξεις	Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο των 10-15 λέξεων	Δεν αντιλαμβάνεται τις προθέσεις των άλλων
Δεν κατανοεί την έννοια του «μη»	Δεν απαντά στην ερώτηση «τι είναι αυτό»	Δεν αναγνωρίζει αντικείμενα με το όνομα τους σε βιβλίο
Δεν κάνει «γεια σου» όταν φεύγει	Δεν δείχνει ενδιαφέρον για επικοινωνία	Δεν σχηματίζει φράσεις 2-3 λέξεων
Δεν δείχνει ενδιαφέρον σε κάποιο παιχνίδι	Δείχνει με το χέρι όταν χρειάζεται βοήθεια	Δεν αναγνωρίζει τη χρήση οικείων αντικειμένων

Δεν δείχνει με το χέρι του για να ζητήσει αυτό που θέλει		Δεν αναγνωρίζει βασικά μέρη του σώματος
		Δεν κάνει ερωτήσεις με το τι, ποιος, που
		Δεν χρησιμοποιεί τις αντωνυμίες «εγώ», «εσύ» και χρησιμοποιεί ελάχιστα απλά ρήματα.

3-4 Ετών	4-5 Ετών
Δεν σχηματίζει μικρές φράσεις 3 λέξεων	Δεν έχει κατακτήσει τα περισσότερα σύμφωνα
Δεν ακολουθεί διπλές εντολές	Δεν κατανοεί τις απλές αντίθετες έννοιες
Δεν δείχνει ενδιαφέρον για επικοινωνία με συνομηλίκους και δεν αναπτύσσει διάλογο με οικείο πρόσωπο	Χρησιμοποιεί ελάχιστα τις αντωνυμίες «εγώ», «εσύ»
Παρουσιάζει προβλήματα αποχωρισμού	Δεν αναγνωρίζει 1 με 2 βασικά χρώματα
Δεν εκφράζει συναισθήματα με το λόγο του	Δεν γνωρίζει τη λειτουργία καθημερινών αντικειμένων
Η καταληπτότητα στο λόγο του είναι 25-35%	Δεν σχηματίζει ερωτήσεις με το που, πότε, γιατί

## 5.16. ΑΝΕΠΙΣΗΜΗ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ



Στην ανεπίσημη λογοθεραπευτική αξιολόγηση ,ζητείται από το παιδί να:

- εκτελέσει προφορικές εντολές
- να κατονομάσει αντικείμενα , να μιλήσει για τη χρήση τους
- να περιγράψει μια εικόνα που θα του δείξουμε
- να αφηγηθεί κάποιο γεγονός ή απλά πώς πέρασε τη μέρα του
- να μετρήσει και να πει την αλφαβήτα , αν είναι στην κατάλληλη ηλικία
- ενώ επιπλέον εμείς δημιουργούμε δραστηριότητες και του ζητάμε να συμμετάσχει σε ένα παιχνίδι ρόλων.

Η δεύτερη δοκιμασία στην οποία υποβάλλουμε το παιδί είναι μια σειρά από κάρτες όπου απεικονίζονται όλες εκείνες οι έννοιες που θέλουμε να εξετάσουμε και ζητάμε από το παιδί αρχικά να μας δείξει μια συγκεκριμένη κάρτα και έπειτα να την κατονομάσει και να πει τη χρήση της.

Τέτοιες έννοιες είναι οι εξής :

- αναγνώριση απλών καθημερινών αντικειμένων
- αναγνώριση ρημάτων
- αναγνώριση ζώων
- αναγνώριση φρούτων ,λαχανικών ,φαγητών
- αναγνώριση μελών σώματος
- αναγνώριση χρωμάτων και σχημάτων
- αναγνώριση επαγγελμάτων
- αναγνώριση επιθέτων ,επιρρημάτων ,προθέσεων και αριθμών

### **6.1.ΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ**

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 40 παιδιά τα οποία χωρίστηκαν σε τέσσερις ισάριθμες ομάδες ανάλογα με το ποια διαταραχή/ δυσκολία παρουσίαζαν ή αν ήταν φυσιολογικοί χρήστες της γλώσσας. Προϋπόθεση για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα ήταν να βρίσκονται μεταξύ του ηλικιακού φάσματος από 4 έως 6:6 ετών. Οι συμμετέχοντες είχαν ως μητρική ομιλούμενη γλώσσα την ελληνική, εκτός από την ομάδα των δίγλωσσων παιδιών ,που ως πρώτη/μητρική τους γλώσσα είχαν την αλβανική, τη βουλγάρικη και τη συριακή.

Ο διαχωρισμός των συμμετεχόντων παιδιών στις προαναφερόμενες ομάδες, έγινε σύμφωνα με την επίσημη γνωμάτευση που τους έχει δοθεί από τον αρμόδιο φορέα. Επιλέχθηκαν παιδιά που επισκέφθηκαν για πρώτη φορά το συγκεκριμένο κέντρο λογοθεραπείας ή βρισκόντουσαν στην αρχή της θεραπευτικής τους παρέμβασης. Επίσης, συμμετείχαν και παιδιά με ελαφριά , μέτρια, σοβαρή και βαριά νοητική υστέρηση από το ΠΙΚΠΑ Βούλας.

### **6.2.TROG TEST**

Το Trog test αρχικά μεταφράστηκε στην Ελληνική γλώσσα, τηρώντας με ακρίβεια την σημασιολογία κάθε φράσης/ πρότασης ,καθώς επίσης και την αξιολόγηση, κοινής γραμματικής κατηγορίας κάθε φορά. Έπειτα χορηγήθηκε στους 40 μαθητές, σε κλίμα ασφάλειας και άνεσης, ως όριζαν οι οδηγίες του εγχειριδίου.

### **6.3.TROG TEST**

Οι 40 συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας αξιολογήθηκαν με το TROG TEST. Πρόκειται για ένα επίσημο και σταθμισμένο ,στην αγγλική γλώσσα ,τεστ κατανόησης της γραμματικής. Οι συμμετέχοντες καλούνται να δείξουν την εικόνα που αντιστοιχεί με την λέξη, φράση ή πρόταση που εκφωνεί ο εξεταστής. Αποτελείται από 80 εικόνες, οι οποίες ανά τετράδα, αξιολογούν την κατανόηση μιας συγκεκριμένης γραμματικής κατηγορίας. Οι εικόνες αυτές είναι έγχρωμες. Είναι σημαντικό να δοθεί στον εξεταζόμενο ο απαιτούμενος χρόνος, να επεξεργαστεί τις εικόνες, πριν κληθεί να δώσει την απάντηση του.

Το TROG TEST αξιολογεί, συγκεκριμένα ανά τετράδα, τις ικανότητες των παιδιών να κατανοούν τις εξής γραμματικές δομές :

**A)** Τα ουσιαστικά

**B)** Τις ενέργειες ρημάτων

**Γ)** Τα επίθετα

**Δ)** Φράσεις που αποτελούνται από δύο όρους :

**i)** Υποκείμενο – Ρήμα .

**ii)** Επιθετικός προσδιορισμός και ουσιαστικό .

**Ε)** Προτάσεις με άρνηση .

**Ζ)** Προτάσεις με συνδυασμό τριών όρων

**i)** Συντακτικής δομής Υποκείμενο – Ρήμα- τοπικός προσδιορισμός .

**ii)** Συντακτικής δομής : Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο.

**Η)** Ενικός και πληθυντικός αριθμός της προσωπική αντωνυμίας :

**i)** Σε θέση Υποκειμένου.

**ii)** Σε θέση Αντικειμένου.

**Θ)** Μεταβατικά ρήματα , σε προτάσεις συντακτικής δομής : Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο.

**Ι)** Αρσενικό και θηλυκό γένος της προσωπικής αντωνυμίας :

**i)** Ως Υποκείμενο της πρότασης.

**ii)** Ως Αντικείμενο της πρότασης.

**Κ)** Ενικός και πληθυντικός αριθμός ουσιαστικών : Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο ( για την αξιολόγηση της ικανότητας διάκρισης ενικού – πληθυντικού αριθμού ).

**Λ)** Συγκριτικός βαθμός επιθέτων.

**Μ)** Παθητική φωνή σε προτάσεις συντακτικής δομής : Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο .

**Ν)** Χρήση τοπικών προσδιορισμών ( πάνω , μέσα ) σε προτάσεις συντακτικής δομής : Υποκείμενο –Ρήμα .

**Ξ)** Δευτερεύουσες αναφορικές περιοριστικές προτάσεις , που εισάγονται με την άκλιτη αναφορική αντωνυμία “που” .

**Ο)** Αντιθετική σύνδεση προτάσεων (όχι..αλλά.. , ... αλλά όχι ) .

**Π)** Την χρήση τοπικών προσδιορισμών ( πάνω , κάτω ) σε προτάσεις συντακτικής δομής : Υποκείμενο –Ρήμα .

**Ρ)** Προτάσεις με επιδοτική αντίθεση . Αντιθετική σύνδεση προτάσεων (όχι..αλλά.. , ... αλλά όχι )

**Σ)** Δευτερεύουσες ειδικές ονοματικές προτάσεις που λειτουργούν ως επεξήγηση σε ουσιαστικό και εισάγονται με το “που” .

**Τ)** Προτάσεις με άρνηση (..δεν..ούτε) .

**Υ)** Δευτερεύουσες ειδικές ονοματικές προτάσεις που λειτουργούν ως επεξήγηση σε ουσιαστικό και εισάγονται με το “που” .

#### **6.4. TROG FORM**

Όνομα :
Ημερομηνία:
Ημερ. Γέννησης:
Ηλικία: Φύλο:
Εξεταστής :

<b>A</b> 1 παπούτσι	
2 πουλί	
3 χτένα	
4 μήλο	

<b>B</b> 5 τρώει	
6 μαζεύει	
7 κάθεται	
8 τρέχει	



Γ 9 μακρύ	
10 ψηλό	
11 κόκκινο	
12 μαύρο	

Δ 13 το αγόρι τρέχει	
14 το μεγάλο ποτήρι	
15 ο σκύλος κάθεται	
16 η κίτρινη μπάλα	

Ε 17 το αγόρι δεν τρέχει	
18 ο σκύλος δεν πίνει	
19 το κορίτσι δεν πηδάει	
20 ο σκύλος δεν κάθεται	

<b>Z</b> 21 το αγόρι πηδάει πάνω από το κουτί	
22 το κορίτσι κάθεται πάνω στο τραπέζι	
23 ο άντρας τρώει το μήλο	
24 η γυναίκα κρατάει την τσάντα	

<b>H</b> 25 αυτές κάθονται πάνω στο τραπέζι	
26 η αγελάδα τους κοιτάει	
27 αυτοί πηδάνε πάνω από τον τοίχο	
28 ο ελέφαντας τους κουβαλάει	

<b>Θ</b> 29 το κορίτσι σπρώχνει το άλογο	
30 το αγόρι κυνηγάει το πρόβατο	
31 ο άντρας κυνηγάει το σκύλο	
32 η αγελάδα σπρώχνει τη γυναίκα	

<b>I</b> 33 αυτή κάθεται στην καρέκλα	
34 η γυναίκα τον κουβαλάει	
35 αυτός κάθεται πάνω στο δέντρο	

36 το άλογο τον κοιτάει	
-------------------------	--

<b>Κ</b> 37 οι γάτες κοιτούν την μπάλα	
38 το αγόρι στέκεται πάνω στις καρέκλες	
39 τα αγόρια μαζεύουν τα μήλα	
40 το κορίτσι ρίχνει τα ποτήρια	

<b>Λ</b> 41 το μαχαίρι είναι μακρύτερο από το μολύβι	
42 το κουτί είναι μεγαλύτερο από το ποτήρι	
43 το παπούτσι είναι μεγαλύτερο από το πουλί	
44 το άλογο είναι πιο ψηλό από τον τοίχο	

<b>Μ</b> 45 το κορίτσι κυνηγιέται από το άλογο	
46 ο ελέφαντας σπρώχνεται από το αγόρι	
47 το άλογο κυνηγιέται από τον άντρα	
48 η αγελάδα σπρώχνεται από τον άντρα	

<b>Ν</b> 49 το ποτήρι είναι μέσα στο κουτί	
--	--

50 το μολύβι είναι πάνω στο κουτί	
51 ο κύκλος είναι μέσα στο αστέρι	
52 το μαχαίρι είναι πάνω στο παπούτσι	

<b>Ξ</b> 53 το αγόρι ,που κυνηγάει το άλογο ,είναι χοντρό	
54 το μολύβι πάνω στο παπούτσι είναι μπλε	
55 η αγελάδα ,που κυνηγάει η γάτα, είναι μαύρη	
56 ο κύκλος μέσα στο αστέρι είναι κίτρινος	

<b>Ο</b> 57 Όχι το κουτί , αλλά η καρέκλα είναι κόκκινη.	
58 Η γάτα είναι μεγάλη , αλλά όχι μαύρη.	
59 Όχι μόνο το άλογο , αλλά και το αγόρι στέκεται.	
60 Το αγόρι κάθεται αλλά δεν τρώει.	

<b>Π</b> 61 το μολύβι είναι πάνω από το λουλούδι	
62 η χτένα είναι κάτω από το κουτάλι	
63 το αστέρι είναι πάνω από τον κύκλο	

64 το τετράγωνο είναι πάνω από το αστέρι	
--	--

P 65 όχι μόνο το πουλί ,αλλά και το λουλούδι είναι μπλέ	
66 το κουτί δεν είναι μόνο μεγάλο ,αλλά και μπλέ	
67 όχι μόνο το κορίτσι αλλά και η γάτα κάθεται	
68 το κορίτσι δεν τρώει μόνο αλλά πίνει κιόλας	

Σ 69 το μολύβι είναι πάνω στο βιβλίο που είναι κίτρινο	
70 το κορίτσι κυνηγάει το σκυλί που είναι μεγάλο	
71 το τετράγωνο είναι μέσα στο αστέρι που είναι μπλε	
72 το σκυλί κυνηγάει το άλογο που είναι καφέ	

T 73 το σκυλί δεν είναι μαύρο ,ούτε και η μπάλα	
74 το μολυβί δεν είναι μακρύ ούτε κόκκινο	
75 το αγόρι δεν τρέχει ,ούτε και το άλογο	
76 το αγόρι δεν έχει καπέλο ,ούτε και παπούτσια	

Υ 77 το μολύβι πάνω στο βιβλίο είναι κόκκινο	
78 η γάτα που κυνηγάει την αγελάδα είναι μαύρη	
79 ο κύκλος που είναι μέσα στο αστέρι είναι μαύρος	
80 το αγόρι που κυνηγάει ο σκύλος είναι μεγάλο	

## **6.5 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ**

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

#### **Στατιστική Ανάλυση**

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

Θεωρήθηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή η ομάδα (Ομάδα I: παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης, Ομάδα II: παιδιά με Νοητική Υστέρηση, Ομάδα III: παιδιά με Γλωσσική Διαταραχή, Ομάδα IV: παιδιά με Καθυστέρηση Λόγου, Ομάδα V: παιδιά με Διγλωσσία). Ως εξαρτημένη θεωρήθηκε η μεταβλητή που αντιστοιχεί στο συνολικό σκορ των συμμετεχόντων στο τεστ γραμματικής TROG TEST. Η ύπαρξη συσχέτισης στατιστικά σημαντικής ορίστηκε για  $p < 0,05$ .

Έγινε έλεγχος κανονικότητας της συνεχούς εξαρτημένης μεταβλητής (σκορ επιτυχίας στο τεστ). Διαπιστώθηκε ότι η εξαρτημένη μεταβλητή είναι κανονικά κατανομημένη (normally distributed), εφόσον η Sig. τιμή της Shapiro-Wilk μεθόδου (είναι πιο κατάλληλη για μικρά μεγέθη δείγματος,  $< 50$ ) ήταν μεγαλύτερη από 0.05.

Χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ώστε να περιγραφούν οι μεταβλητές και να φανερωθούν οι γενικές τάσεις στα δεδομένα ενώ για να περιγραφούν οι απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων στα στοιχεία του εργαλείου έγινε εστίαση κυρίως στη μέση τιμή (mean). Η επαγωγική στατιστική χρησιμοποιήθηκε



προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα, να ελεγχθεί δηλαδή αν η διαφορά στην επίδοση μεταξύ των διαφόρων ομάδων ήταν στατιστικά σημαντική.

Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος με την παραμετρική μέθοδο One Way Anova αφού πληρούνταν τα κριτήρια για τη συγκεκριμένη επιλογή (σύγκριση ομάδων, μία κατηγορική ανεξάρτητη μεταβλητή, μία συνεχής εξαρτημένη μεταβλητή, καμία συμμεταβλητή, κανονική κατανομή). Τέλος, πραγματοποιήθηκε post-hoc έλεγχος με εφαρμογή της μεθόδου Tukey, προκειμένου να διερευνηθεί μεταξύ ποιων συγκεκριμένων ομάδων παιδιών οι διαφορές στην επίδοση ήταν στατιστικά σημαντικές.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 7.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

*Πως συσχετίζεται η ικανότητα κατανόησης της γραμματικής με βάση την επίδοση των παιδιών στο TROG TEST με την ομάδα στην οποία ανήκουν τα παιδιά (Τυπική Ανάπτυξη, Νοητική Υστέρηση, Καθυστέρηση Λόγου, Διγλωσσία);*

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας (Normality Test) της κατανομής που ακολουθεί η συνεχής εξαρτημένη μεταβλητή «Σύνολο», που δηλώνει τη συνολική επίδοση των παιδιών στο TROG TEST.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

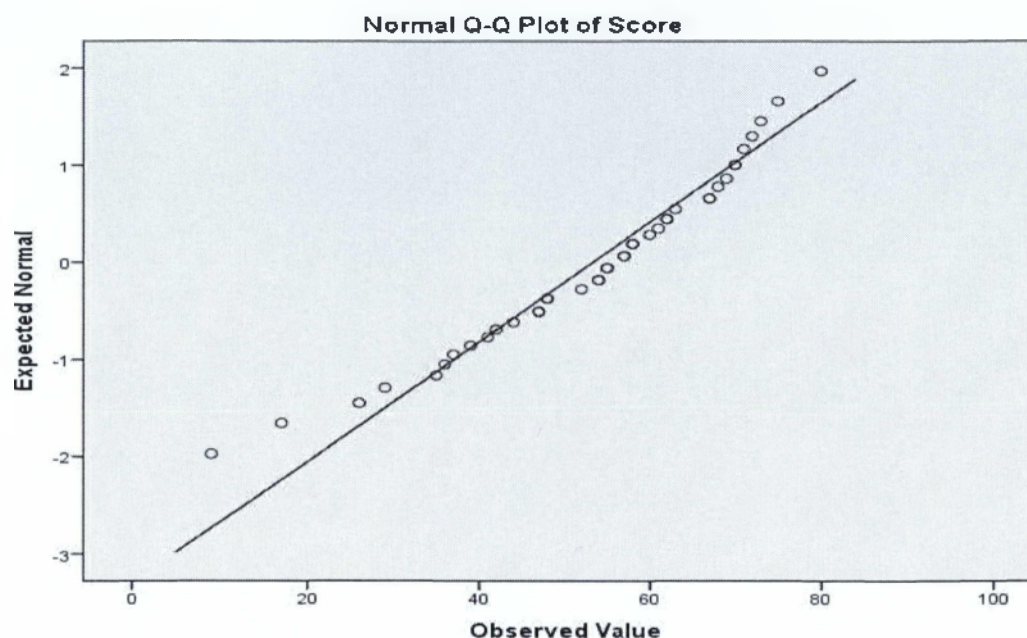
**Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Score	,115	40	,196	,956	40	,124

a. Lilliefors Significance Correction

Η εξαρτημένη μεταβλητή «Σύνολο» ακολουθεί κανονική κατανομή (normal distribution), εφόσον η Sig. τιμή της Shapiro-Wilk μεθόδου (είναι πιο κατάλληλη για μικρά μεγέθη δείγματος, <50) είναι Sig=0.124 (μεγαλύτερη από 0.05).

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και από τη μορφή του Q-Q διαγράμματος:



Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν τα περιγραφικά στατιστικά (Descriptive Statistics) για την εξαρτημένη συνεχή μεταβλητή «Σύνολο» για κάθε ομάδα (Τυπική ανάπτυξη και Γλωσσική διαταραχή) ξεχωριστά.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

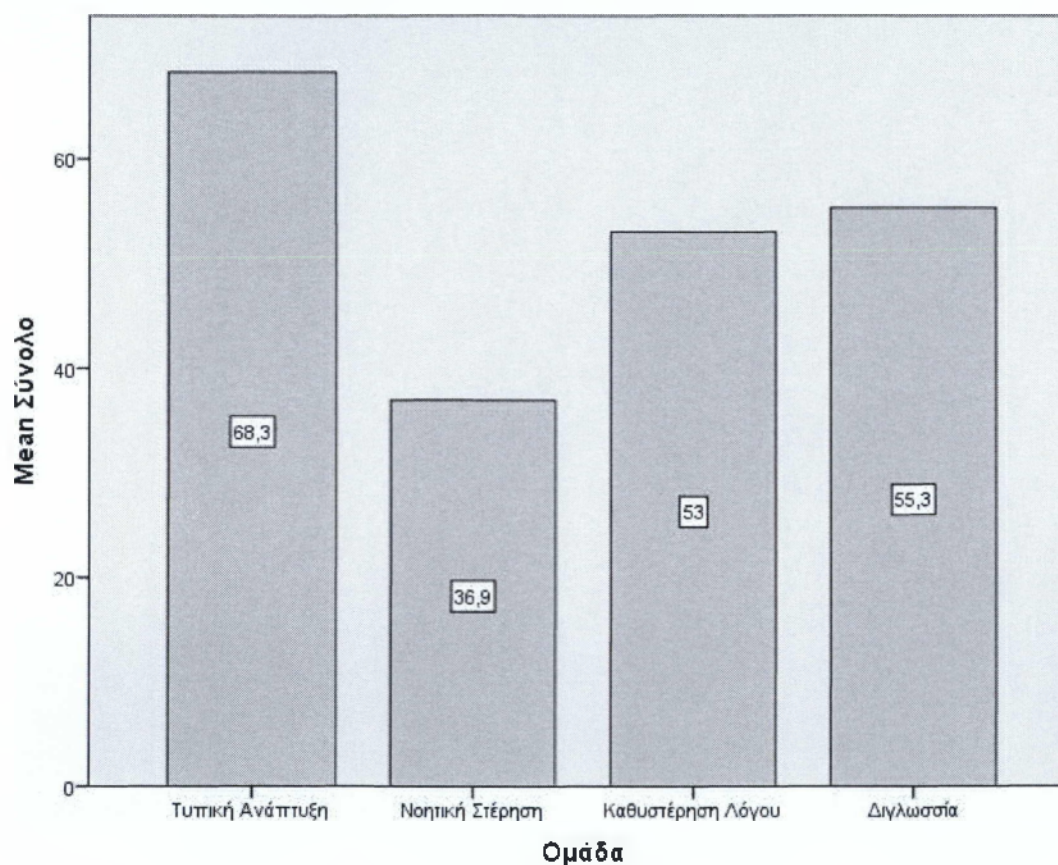
**Descriptives**

Score

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Τυπική Ανάπτυξη	10	68,30	6,25	1,978	63,83	72,77	54	75
Νοητική Σιέρηση	10	36,90	13,78	4,357	27,04	46,76	9	58
Καθυστέρηση Λόγου	10	53,00	14,31	4,526	42,76	63,24	17	67
Διγλωσσία	10	55,30	12,45	3,939	46,39	64,21	37	80
Total	40	53,38	16,24	2,567	48,18	58,57	9	80

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα υπάρχουν διαφορές στην επίδοση των παιδιών στο τεστ γραμματικής μεταξύ των ομάδων (Τυπική Ανάπτυξη, Νοητική Υστέρηση, Καθυστέρηση Λόγου, Διγλωσσία), με την ομάδα Τυπικής Ανάπτυξης να έχει υψηλότερη επίδοση από τις υπόλοιπες ομάδες.

Ακολουθεί το αντίστοιχο διάγραμμα:



Προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα, να ελεγχθεί δηλαδή αν η διαφορά στην επίδοση μεταξύ των ομάδων ήταν στατιστικά σημαντική, πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος με την παραμετρική μέθοδο One-Way Anova.

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

## ANOVA

Score

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4980,275	3	1660,092	11,274	,000
Within Groups	5301,100	36	147,253		
Total	10281,375	39			

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ( $F(3,36)=11.274, p<0.0001$ ), συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση στο τεστ γραμματικής μεταξύ των διαφόρων ομάδων.

Προκειμένου να διερευνηθεί μεταξύ ποιων ομάδων υπάρχουν οι διαφορές στην επίδοση, εφαρμόστηκε η μέθοδος Tukey post-hoc.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

## Multiple Comparisons

Dependent Variable: Score

Tukey HSD

(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Τυπική Ανάπτυξη	Νοητική Στέρση	31,400	5,427	,000	16,78	46,02
	Καθυστέρηση Λόγου	15,300	5,427	,037	,68	29,92
	Δηλωσσία	13,000	5,427	,096	-1,62	27,62
Νοητική Στέρση	Τυπική Ανάπτυξη	-31,400	5,427	,000	-46,02	-16,78
	Καθυστέρηση Λόγου	-16,100	5,427	,026	-30,72	-1,48
	Δηλωσσία	-18,400	5,427	,009	-33,02	-3,78
Καθυστέρηση Λόγου	Τυπική Ανάπτυξη	-15,300	5,427	,037	-29,92	-,68
	Νοητική Στέρση	16,100	5,427	,026	1,48	30,72
	Δηλωσσία	-2,300	5,427	,974	-16,92	12,32
Δηλωσσία	Τυπική Ανάπτυξη	-13,000	5,427	,096	-27,62	1,62
	Νοητική Στέρση	18,400	5,427	,009	3,78	33,02
	Καθυστέρηση Λόγου	2,300	5,427	,974	-12,32	16,92

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

Από τα περιεχόμενα του παραπάνω πίνακα, συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση των παιδιών στο τεστ γραμματικής μεταξύ της ομάδας Τυπικής Ανάπτυξης και των ομάδων Νοητικής Στέρσης ( $p<0.0001$ ) και Καθυστέρησης Λόγου ( $p=0.037$ ), με τα παιδιά της ομάδας Τυπικής Ανάπτυξης να έχουν υψηλότερη επίδοση. Στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση προέκυψε



και μεταξύ των ομάδων Νοητικής Στέρξης και Καθυστέρησης Λόγου ( $p=0.026$ ) και Διγλωσσίας ( $p=0.09$ ) με τα παιδιά της ομάδας Νοητικής Στέρξης να έχουν χαμηλότερη επίδοση. Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων Τυπικής Ανάπτυξης και Διγλωσσίας καθώς και Καθυστέρησης Λόγου και Διγλωσσίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

### ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

#### 8.1. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η δυσκολία που προέκυψε στην εύρεση περιστατικών σύμφωνα με τις προϋποθέσεις που έχουν αναφερθεί, αποτέλεσε τροχοπέδη στη λήψη αντιπροσωπευτικού ή έστω μεγαλύτερου δείγματος, ώστε να διεξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα σε σχέση με τις αποκλίσεις στη γλωσσική ανάπτυξη τυπικά και μη τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.

Η διασαφήνιση του ζητήματος των γλωσσικών αποκλίσεων μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων, δίγλωσσων και νοητικά καθυστερημένων παιδιών, καθώς και παιδιών που παρουσιάζουν καθυστέρηση στο λόγο τους, προσχολικής και πρώιμης σχολικής ηλικίας, μπορεί να αποτελέσει καταλυτικό παράγοντα για τον σχεδιασμό και την έκβαση της θεραπευτικής του παρέμβασης.

Για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων προτείνεται η διεξαγωγή ενδεδειγμένης έρευνας και η λήψη μεγάλου δείγματος παιδιών από διαφορετικά περιβάλλοντα, κοινωνικές τάξεις και πλαίσια. Επίσης αναγκαία για τη διατύπωση αντικειμενικής άποψης είναι η ηλικιακή ομοιότητα, αλλά και η εξακρίβωση των παθολογιών που παρουσιάζουν τα παιδιά που θα συμμετέχουν στην έρευνα.



## 8.2 ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μεγαλύτερη δυσκολία από τις τέσσερις ομάδες, παρουσιάζουν τα παιδιά με νοητική υστέρηση, καθώς αποκλίνουν με μεγάλη διαφορά από την απόδοση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης αλλά και των κατηγοριών της Διγλωσσίας και Καθυστέρησης λόγου.

Σχετικές έρευνες που έχουν γίνει επιβεβαιώνουν τα παρόντα αποτελέσματα, καθώς παρουσιάζουν μεγάλη καθυστέρηση στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με νοητική υστέρηση.

Σύμφωνα με την έρευνα "Profiles of Grammatical Morphology and Sentence Imitation in Children With Specific Language Impairment and Down Syndrome" που δημοσιεύθηκε στο επιστημονικό περιοδικό "Speech, Language and Hearing Research" τον Αύγουστο του 2002 από τους P. A. Eadie, M. E. Fey, J. M. Douglas, and C. L. Parsons, τα παιδιά με νοητική υστέρηση όντως παρουσιάζουν ελλείψεις στην γλωσσική τους ανάπτυξη. **Αποτελέσματα:** Τα παιδιά με σύνδρομο Down παρουσίασαν απροσδόκητα μεγάλη αδυναμία συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όσον αφορά στην κλίση των χρόνων και στον σχηματισμό των υπόλοιπων μορφημάτων. Συγκεκριμένα παρουσίασαν δυσκολίες στον σχηματισμό του αορίστου (και με κατάληξη – ed), στον σχηματισμό του ανώμαλου τρίτου ενικού προσώπου (has,does), στον σχηματισμό του ενεστώτα ( με κατάληξη –ing) και την χρήση βοηθητικών ρημάτων(could,would). Επιπλέον, παρουσίασαν μεγαλύτερη δυσκολία από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, κατά τον σχηματισμό προτάσεων.

Ακόμη μια έρευνα έρχεται να επιβεβαιώσει την συγκεκριμένη άποψη. Η έρευνα "The Acquisition of English Morphology by Normal and Educable Mentally Retarded Children" που έγινε τον Νοέμβριο του 1968 και δημοσιεύθηκε στο επιστημονικό περιοδικό "Speech, Language and Hearing Research". Στην συγκεκριμένη έρευνα εξετάστηκαν 30 εκπαιδευσιμα παιδιά με νοητική υστέρηση και 30 παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στόχος ήταν η αξιολόγηση κατάκτησης της μορφολογίας από τις δυο αυτές διαφορετικές κατηγορίες παιδιών. Χρησιμοποιήθηκαν λέξεις και ψευδολέξεις **Αποτελέσματα:** Τα αποτελέσματα δείχνουν σημαντικές ποιοτικές διαφορές εξετάζοντας τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στην μορφολογία, που αξιολογήθηκε με

λέξεις και ψευδολέξεις. Ωστόσο, η σειρά κατάκτησης της μορφολογίας από τα παιδιά με νοητική υστέρηση, κυρίως όσον αφορά τις ψευδολέξεις ήταν παρόμοια με αυτή των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Τα παιδιά με νοητική υστέρηση παρουσίασαν μεγαλύτερη δυσκολία στην κατανόηση και χρήση των μορφολογικών κανόνων, καθώς επίσης και στην γενίκευση των κανόνων από τις οικείες στις άγνωστες λέξεις.

Τέλος, Ο Dooley (1976) ανέλυσε τα δείγματα ομιλίας δύο παιδιών με νοητική υστέρηση, προσχολικής ηλικίας(3:9 και 5:1 όταν ξεκίνησε η διαδικασία αξιολόγησης) και με δείκτη νοημοσύνης (IQ) 51 και 44, σε συναντήσεις που γινόντουσαν 2 φορές την εβδομάδα για ένα ολόκληρο έτος. Τα δεδομένα που αναλύθηκαν αποτελούσαν δείγματα της 1<sup>ης</sup> συνάντησης (1<sup>ο</sup> στάδιο) και των επόμενων 3 συναντήσεων (2<sup>ο</sup> στάδιο), που ανέλυε από την μονολεκτική έως και την πιο σύνθετη μορφή έκφρασης των παιδιών. Απώτερος σκοπός ήταν να συγκριθούν τα δείγματα (και τα στάδια) αυτά αργότερα με κάποιου άλλου παιδιού. Έπειτα, η απόδοση των δύο παιδιών, Timmy & Sharon, συγκρίθηκαν με την επίδοση της Kathryn, η οποία ήταν παιδί τυπικής ανάπτυξης. Παρατηρήθηκε ότι η Kathryn είχε πολύ μεγαλύτερη βελτίωση στις πρώτες 6 εβδομάδες, εν αντιθέσει με την επίδοση των Timmy & Sharon σε ένα χρόνο. **Αποτελέσματα:** Το (MLU) μέσο μήκος εκφωνήματος και στα δύο παιδιά ήταν ικανοποιητικό (1.48 και 1.75) και λειτουργικό όσον αφορά το στάδιο 1 και υπήρχε φυσιολογική συντακτική ανάπτυξη. Γενικά συμπεραίνεται ότι τα παιδιά αυτά με νοητική υστέρηση ανέπτυξαν κοινές γραμματικές δομές με τα φυσιολογικά παιδιά, αλλά είχαν σημαντικά αργό ρυθμό εξέλιξης. Τα δεδομένα της έρευνας του Brown αποδεικνύουν ότι υπάρχει σημαντική καθυστέρηση στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με νοητική υστέρηση και εξαιρετικά αργός ρυθμός σε σχέση με τα φυσιολογικά παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Ωστόσο, δεν υπάρχουν αποδείξεις ότι δεν επιτυγχάνεται στα παιδιά αυτά γλωσσική ανάπτυξη.

Η δεύτερη κατά σειρά κατηγορία παιδιών που αντιμετωπίζει δυσκολία στον τομέα της μορφολογίας και της σύνταξης, είναι η κατηγορία των παιδιών που παρουσιάζουν καθυστέρηση στο λόγο τους. Τα παιδιά με καθυστέρηση λόγου κυρίως απλοποιούν την δομή του λόγου τους. Σχετική έρευνα που επιβεβαιώνει αυτά τα ευρήματα είναι η "Associations Between Phonology and Syntax in Speech-delayed children" (RHEA PAUL, CHILD STUDY CENTER, YALE UNIVERSITY, NEW HAVEN, CONNECTICUT 1983 -Lawrence D. Shriberg University of Wisconsin-Madison)

Σε αυτή την έρευνα, οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε στάδια, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Brown .R (1973), *A First Language: The early stages*. London: Allen & Unwin. Συμμετείχαν συνολικά 30 παιδιά που παρουσίαζαν καθυστέρηση λόγου. Η έρευνα στόχευε στο να συγκρίνει την ανάπτυξη των επιμέρους μερών του λόγου και να διευκρινίσει τις αλληλεπιδράσεις που προκύπτουν μεταξύ αυτών κατά την διαδικασία γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών. Χρησιμοποιήθηκαν 30 δείγματα αυθόρμητης ομιλίας.

#### **Αποτελέσματα:**

- Το 67% παρουσίαζαν καθυστέρηση στη συντακτική και φωνολογική τους ανάπτυξη.
- Το 66% των παιδιών παρουσίασε φωνολογικές ελλείψεις,
- Το 33% των παιδιών έκαναν χρήση του οριστικού και αόριστου άρθρου,
- Το 75% χρησιμοποιούσαν ανώμαλους τύπους ρημάτων, αν και συνέχιζαν να απλοποιούν τα μορφήματα.
- Παρουσίαζαν μεγάλη δυσκολία στον σχηματισμό του πληθυντικού αριθμού και φαίνεται πως αργούν να κατακτήσουν τις έννοιες κτήσεις.
- Η απόδοσή τους στην κατάληξη –ing του ενεστώτα και οι προθέσεις μέσα και πάνω ήταν ικανοποιητική,
- Το 86% των παιδιών με καθυστέρηση λόγου είναι πιθανό να παρουσιάσει καθυστέρηση στην συντακτική ανάπτυξη.

Από τα δεδομένα της έρευνας παρατηρείται καθυστερημένη κα απλοποιημένη συντακτική δομή των προτάσεων σε σχέση με τους φυσιολογικούς χρήστες της γλώσσας της ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Παρατηρείται μεγαλύτερη καθυστέρηση βέβαια στην κατάκτηση των γραμματικών κανόνων σε σχέση με την κατάκτηση των συντακτικής δομής της πρότασης.

Συμπεραίνεται ότι το ποσοστό των παιδιών που παρουσίαζε καθυστέρηση στον τομέα της φωνολογίας αλλά όχι στον τομέα του συντακτικού και της δομής της πρότασης ή των γραμματικών μορφημάτων, ήταν μόλις 14%.

Τα παιδιά που παρουσιάζουν καθυστέρηση στο λόγο έχουν την τάση να απλοποιούν τις δομές της γλώσσας και χαρακτηρίζονται γενικώς από μειωμένη ικανότητα αποκωδικοποίησης. Εάν τους ζητηθεί η παραγωγή σύνθετων φωνολογικά λέξεων και περίπλοκων συντακτικά προτάσεων, το πιθανότερο είναι ότι δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν. Χρειάζονται ενίσχυση του συντακτικού, βελτίωση της φωνολογικής παραγωγής και της μορφολογίας με την χρήση της παραδοσιακής λογοθεραπείας και μέσω απλοποιημένων παραδειγμάτων.

Η απόδοση των δίγλωσσων παιδιών δεν είχε μεγάλη διαφορά με την απόδοση των παιδιών με καθυστέρηση λόγου. Οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας και μπορεί να καθυστερήσουν να κατανοήσουν ορισμένες συντακτικές και μορφολογικές δομές, όμως η γλωσσική τους ανάπτυξη δεν αποκλίνει σημαντικά από το φυσιολογικό.

Στο βιβλίο ‘‘ The handbook of bilingualism’’ (Edited by Tej and Bhatia and William C. Ritchie p.p 110-111-112) συμπεραίνεται ότι δεν είναι εμφανές αν οι δύο γλώσσες αλληλοεπηρεάζονται. Αν κάποια γραμματική δομή στην μία γλώσσα είναι ιδιαίτερα περίπλοκη και δεν υπάρχει στην δεύτερη γλώσσα, ίσως δημιουργεί σύγχυση στο παιδί και αργήσει να την κατακτήσει ή αποφεύγει προσωρινώς την χρήση της. Οι συγγραφείς του βιβλίου συμπεραίνουν ότι σύμφωνα με έρευνες, ακόμα και αν υπάρχουν αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις δύο γλώσσες ,είναι προσωρινές και δεν επηρεάζουν την συνολική και ολοκληρωμένη γραμματική και συντακτική ικανότητα του δίγλωσσου παιδιού. Η γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών ακολουθεί τα ίδια στάδια και ο ρυθμός κατάκτησης της γλώσσας είναι εντός φυσιολογικών ορίων και δεν επηρεάζεται ποιοτικά η απόδοση του δίγλωσσου ομιλητή. Το δίγλωσσο παιδί μαθαίνει να εναλλάσσει τις δυο γλώσσες ,ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις και απαιτήσεις. (Cambridge Journals Studies in second language acquisition /volume 18/issue 01/March 1996, pp1-25)

Επιπροσθέτως, η έρευνα “Syntactic Acquisition in Bilingual Children” ,των Johanne Paradis και Fred Genesee στο McGill University σχετικά με την πραγματολογική και συντακτική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών, χρονολογικής ηλικίας 2 ετών, έδειξε ότι αυτά τα παιδιά έχουν διαφοροποιημένα γλωσσικά συστήματα. Ωστόσο, παραμένει το ερώτημα αν η γραμματικής τους ανάπτυξη αναπτύσσεται αυτόνομα ή αλληλεξαρτάται από την ηλικία των 2 ετών και άνω.

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την πιθανότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ της γραμματικής των δύο γλωσσών, Γαλλικής και Αγγλικής, δίγλωσσων παιδιών 2 έως 3 ετών. Εξετάστηκαν οι λειτουργικές κατηγορίες, ειδικά ο σχηματισμός κατάφασης και άρνησης καθώς είναι φαινόμενα που διαφέρουν σε αυτές τις δυο γλώσσες.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν παρουσιάζουν στοιχεία μεταφοράς, επιτάχυνσης ή καθυστέρησης στην κατάκτηση της γλώσσας και υποστήριξαν την υπόθεση ότι οι γραμματικές των δύο γλωσσών κατακτώνται αυτόνομα.



## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βογινδρούκας, Ι. (2008). Πραγματολογική ανάπτυξη και Διαταραχές.
- Θ.-Σ. Παυλίδου, (2008). Επίπεδα Γλωσσικής ανάλυσης. (5η εκδ.) Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών (Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ιωάννης Βογινδρούκας, Αθανάσιος Πρωτόπαπας, Σταυρούλα Σταυρακάκη (2009). Εικόνες δράσης. Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής επάρκειας. Χανιά: Εκδόσεις Γλαύκη.
- Καμπανάρου Μ. (2007). Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Νικολόπουλος Δ., (2008).Γλωσσική ανάπτυξη: Εισαγωγικά σχόλια, διευκρινίσεις.
- Οκαλίδου Α. (2008). Ομιλία: Ανάπτυξη και διαταραχές τεμαχιακής δομής.
- Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών (Π.Σ.Λ.), (1995). Δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης. Αθήνα.
- Χριστίνα Φιλ. Παπαηλίου (2005). Η ανάπτυξη της γλώσσας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αθανασίου , Λ. (1996) , Γλώσσα , γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση .
- Παπαγεωργίου. Β, (χ.ε). Επιμορφωτικά Δοκίμια. ΕΠΕΑΕΚ2 Αλεξάνδρου & Δράκος 1999
- Παπασιλέκας Α.,(1985),Διαταραχές της ομιλία μειονεκτικών παιδιών, αιτιολογία –διάγνωση –αγωγή, Αθήνα.
- Νικολάου Γ. (2000), Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα



- Νικολόπουλος Δ. (2008), Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές, Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ, Αθήνα.
- Χρυσόχου Ξ. (2005), Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα, Β' Έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Τριάρχη-Heigmann (2000), Η διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχογλωσσολογική Προσέγγιση, Gutenberg, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος (1980) , Νοητική Υστέρηση.
- Κάρτζια Αναστασία (2011), Διαταραχές λόγου και ομιλίας .Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μέθεξις.
- <http://www.philologika.gr/apopseis-h-dynamh-ths-ekkinikh-s-glwssas.htm>
- Βασιλείου, Γ.(1998). Εκπαιδύσιμα Νοητικά Καθυστερημένα Παιδιά και Έφηβοι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Βοσνιάδου, Σ. (1992). Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας : Γλώσσα. Αθήνα: Gutenberg Αθήνα.
- Δελλασούδας, Λ.(2003).Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Δράκος, Γ. (2003). Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Ατραπός.
- [http://εραpanis.blogspot.gr/2008/10/blog-post\\_01.html](http://εραpanis.blogspot.gr/2008/10/blog-post_01.html)
- Miller, G. (1995). Γλώσσα και Ομιλία. Αθήνα: Gutenberg .
- Χρηστάκης, Κ.(2002).Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης .Αθήνα: Ατραπός.
- [www.logopedists.gr](http://www.logopedists.gr)
- Κυπριωτάκης, Α . (2001). Μια παιδαγωγική. Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή Και στη μάθηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΠολυχρονοπούλουΖαχαρογεώργαΣ.(1995).Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες .Αθήνα :αυτοέκδοση .
- Κατή Δήμητρα (2009). Γλώσσα Και Επικοινωνία Στο Παιδί, Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

- [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema\\_b5/b\\_5\\_thema.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_b5/b_5_thema.htm)
- [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_b6/06.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b6/06.html)
- Ρόσμπογλου Στυλιανός Κ., Στάση – κίνηση – ισορροπία, εκδόσειςd. Κ. Σ., Θεσσαλονίκη 2008.
- Marina Nespor (2010) .Φωνολογία. Προσαρμογή Στην Ελληνική Γλώσσα: Αγγελική Ράλλη, Marina Nespor, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.
- Γκόβαρης, Χ.,Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ατραπός, Αθήνα, 1991.
- Δαμανάκης, Μ., Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Gutenberg g, Αθήνα,2001.
- Νικολάου, Γ ., Διαπολιτισμική Διδακτική. Τ ο νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές, Ελληνικά Γράμματα,Αθήνα,2005.
- Νικολάου, Γ ., Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.
- Παπακωνσταντίνου, Π., Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο, Έκφραση, Αθήνα, 1993.
- Τριάρχη-Herrmann ,Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχογλωσσική Προσέγγιση, Gutenberg g, Αθήνα, 2000.
- Baker, C., Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, Gutenberg g, Αθήνα, 2001

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ricciardelli , L..A., Creativity and bilingualism, Journal of Creative Behavior ,26 (4), 1992.
- Skutnabb -Kangas, T., Bilingualism or Not. The Education of Minorities, Multilingual Matters, Clevedon,1981.
- Noam Chomsky ,Language and Mind , New York: Harcourt Brace Jovanovich,(1972)
- Joseph R. Duffy , (2005)
- Humbolt , (1830- 1835), έκδοση 1968
- Bruner, (1974/75), Bates et al., (1977).
- Archibald (1998), Second Language Phonology.
- Lenneberg (1967), Biological Foundations of Language.
- Scovel, T. (1988). A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech.
- Krashen,S .D,(1973) ,Principles and Practice in Second Language Acquisition.
- Carroll , J .(1981), Twenty five years of research on foreign language aptitude . In K. Diller (ed) ,Individual Differences and Universal in Language Learning Attitude (pp 83-118) . Rowley , MA : Newbury House Publishers.
- Sheldon Rosenberg, Leonard Abbeduto. "Language and Communication in Mental Retardation: Development, Processes, and intervention"
- Ellis ,R .(1994) ,(The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press). Larsen – Freeman , D. & Long, M. (1991). An Introduction to Second Language Acquisition Research.
- American Association on Mental Retardation, (1983) Treatment of Childhood Disorders.
- DSM-IV, σελ.42
- <https://books.google.gr/books?id=NhW7IkefMbcC&pg=PA107&dq=grammar+in+bilingualism&hl=el&sa=X&ei=EUdxVbPcBsS5UZyeg4gN&ved=0CCgQ6AEwAQ#v=onepage&q=grammar%20in%20bilingualism&f=false>
- Farrell, P. (1997). Teaching Pupils with Learning Difficulties. London:Cassell.
- <http://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1770417>
- <http://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1780965>

- <http://www.sacredheart.edu/>
- P. A. Eadie, M. E. Fey, J. M. Douglas, and C. L. Parsons, : Speech, Language and Hearing Research , (2002)
- Dooley , 1976 & Brown .R (1973), A First Language:The early stages. London: Allen & Unwin. McMilan (1970)
- Journal “ Current Biology “
- Bley – Vroman ,1988, 1989 ,Dulay & Burt ,1974, Ervin –Tripp ,(1974 ,McLaughlin ,1978 ,1984).
- The handbook of bilingualism” ,Edited by Tej and Bhatia and William C. Ritchie (p.p 110-111-112)
- Cambridge Journals : Studies in second language acquisition /volume 18/issue 01/March 1996, pp1-25)