

Α.Τ.Ε.Ι ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ
ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

**ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ
ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ**

*(Συγκριτική έρευνα μαθητών που φοιτούν σε ελληνικό
και μειονοτικό σχολείο αντίστοιχα)*

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: κ. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ
ΧΡΙΣΤΙΝΑ
ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: ΣΕΡΗΦ ΑΪΣΕ (2009-083)

ΚΑΛΑΜΑΤΑ, 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	σελ. 5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ. 6

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣσελ. 9

- 1.1 Ορισμός της γλώσσας και απόκτησή τηςσελ. 9
- 1.2 Ανάπτυξη του παιδιού και γλώσσασελ. 11
- 1.3 Προφορικός και γραπτός λόγοςσελ. 12

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣσελ. 14

- 2.1 Διγλωσσία: φύση, αίτια εμφάνισης και ορισμόςσελ. 14
- 2.2 Τα χαρακτηριστικά της διγλωσσίας - Κοινωνική και ατομική διγλωσσίασελ. 16
- 2.3 Διαστάσεις και είδη της διγλωσσίαςσελ. 18
- 2.4 Διγλωσσία και Ευφυΐα.....σελ. 20
- 2.5 Διγλωσσία και εγκέφαλοςσελ. 21
- 2.6 Διγλωσσία και σκέψη.....σελ. 22

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗσελ. 24

- 3.1 Δίγλωσση εκπαίδευση και είδη τηςσελ. 24
- 3.2 Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσαςσελ. 26
- 3.3 Σύγκριση ανάμεσα στην κατάκτηση της μητρικής και στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσαςσελ. 28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ ΣΤΗ ΘΡΑΚΗσελ. 30

4.1 Η δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα και η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Γενικάσελ. 30

4.2 Η δίγλωσση εκπαίδευση και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία της Θράκηςσελ. 32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗσελ. 38

5.1 Διγλωσσία, μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου/ομιλίαςσελ. 38

5.1.1 Γλωσσική καθυστέρησησελ. 39

5.1.2 Τραυλισμόςσελ. 40

5.1.3 Διγλωσσία και μαθησιακές δυσκολίεςσελ. 41

5.2 Λογοθεραπευτική αξιολόγηση και παρέμβαση στη διγλωσσίασελ. 43

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΑ

«Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ (12 ΕΤΩΝ) ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΑΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΕ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ, ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ...σελ. 49

6.1 Καθορισμός του αντικειμένου/σκοπού της έρευναςσελ. 49

6.2 Τρόποι διερεύνησηςσελ. 49

6.3 Σκοπός, περιγραφή και διαδικασία χορήγησης των τεστσελ. 50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣσελ. 55

7.1 Ανάλυση δεδομένων και εξαγωγή αποτελεσμάτωνσελ. 55

7.2 Συνδυασμός - Σύγκριση αποτελεσμάτωνσελ. 59

7.3 Ερμηνεία αποτελεσμάτωνσελ. 61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣσελ. 66

8.1 Εξαγωγή συμπερασμάτωνσελ. 66

8.2 Προτάσειςσελ. 67

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑσελ. 70

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ασελ. 74

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Βσελ. 75

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γσελ. 77

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δσελ. 79

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Εσελ. 81

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την υπεύθυνη καθηγήτρια κα. Χριστίνα Δημητροπούλου, για την καθοδήγηση, την συνεργασία, αλλά και την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου με την ανάθεση της παρούσας πτυχιακής εργασίας. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τους γονείς των παιδιών για την ευχάριστη συνεργασία τους. Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου που βρίσκονται δίπλα μου και με στηρίζουν συνεχώς ηθικά και πνευματικά, αλλά και την βοήθεια που μου προσέφεραν καθ' όλη τη περίοδο εκπόνησης της εργασίας αυτής.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και αυξάνονται οι έρευνες και οι μελέτες σχετικά με την ανάπτυξη μεθόδων για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε δίγλωσσους μαθητές, ενώ τονίζεται η αναγκαιότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των δυσκολιών κατά τη διδασκαλία της ελληνικής, καθώς τούτοι καλούνται να καλύψουν τις ανάγκες μαθητών διαφόρων ηλικιών, διαφόρων γλωσσικών επιπέδων και αντιληπτικής ικανότητας, διαφορετικού εθνογλωσσικού και κοινωνικού υποβάθρου.

Ειδικά οι μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης συναντούν μεγάλες δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, οφειλόμενες κατά κύριο λόγο στο γεγονός ότι η ελληνική γλώσσα διαφοροποιείται σημαντικά από τη μητρική τους και μόνο από την άποψη του φωνητικού και φωνολογικού συστήματος, πράγμα που εξ αρχής επηρεάζει ουσιαστικά τον προφορικό λόγο, ενώ δεν είναι λίγες και οι διαφορές στα γλωσσικά επίπεδα της μορφοσύνταξης, του λεξιλογίου και της σημασίας.

Στόχος λοιπόν της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι η καταγραφή και αξιολόγηση των γλωσσικών χαρακτηριστικών των δίγλωσσων μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Με τη διεκπεραίωση της εργασίας θα γίνει εμφανής η απόδοσή τους στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, όσον αφορά κυρίως τα εξής γλωσσικά χαρακτηριστικά: την άρθρωση, τη φωνολογία, τη σημασιολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη.

Για την επίτευξη του ανωτέρου σκοπού, η μελέτη διαρθρώνεται σε δύο στάδια, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Ειδικότερα:

Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης της ανθρώπινης γλώσσας και συνοπτικής ανάλυσης των επιμέρους στοιχείων της, του τρόπου ανάπτυξης και απόκτησης αυτής. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στις συνιστώσες του φαινομένου της διγλωσσίας και, ειδικότερα, πέραν της παρουσίασης του σχετικού φαινομένου, των αιτίων εμφάνισης αυτού, της εννοιολογικής ανάλυσης και των επιμέρους χαρακτηριστικών του, επιχειρείται η συνοπτική ανάλυση της σχέσης της διγλωσσίας με την ευφυΐα, τον εγκέφαλο, αλλά και την σκέψη ενός δίγλωσσου ατόμου. Στη συνέχεια ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο, στο οποίο γίνεται εισαγωγή στη διγλωσση εκπαίδευση, αναλύεται ο τρόπος εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας και επιχειρείται

η σύγκρισή της με την κατάκτηση της μητρικής. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η δίγλωσση εκπαίδευση που εφαρμόζεται στην Ελλάδα και ειδικότερα στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης και παρατίθενται συνοπτικά τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ειδικότερα κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται η σχέση της διγλωσσίας με τις μαθησιακές δυσκολίες και τις διαταραχές λόγου και ομιλίας, καθώς και η λογοθεραπευτική αξιολόγηση και παρέμβαση στους δίγλωσσους μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες ή διαταραχές.

Το ερευνητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που πραγματοποιήθηκε μέσω των κατάλληλα διαμορφωμένων ερωτηματολογίων, καθώς και τριών σταθμισμένων τεστ, και περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία χορήγησης του κάθε τεστ. Αμέσως μετά, στο έβδομο κεφάλαιο, αναφέρονται τα αποτελέσματα της έρευνας, η σύγκριση των αποτελεσμάτων σχετικά με την γλωσσική επίδοση μεταξύ των παιδιών του ελληνικού και μειονοτικού σχολείου αντίστοιχα και γίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας και, τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την χρήση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τα παιδιά της μειονότητας, ενώ διατυπώνονται και συγκεκριμένες προτάσεις για την επίτευξη πληρέστερης και ορθότερης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ

1.1 Ορισμός της γλώσσας και απόκτησή της.

Η γλώσσα είναι ένα φυσικό σύστημα επικοινωνίας και έχει μία σειρά συμβολικών τύπων, υιοθετημένων από ένα κοινωνικό σύνολο, με σκοπό την επικοινωνία των ιδεών, την έκφραση συναισθημάτων, την εξασφάλιση συνεργασίας, την παροχή ψυχαγωγίας κλπ. Όλες οι λειτουργίες της γλώσσας δεν είναι πάντα προβλέψιμες, αλλά σίγουρα οι περισσότεροι άνθρωποι θα συμπεριελάμβαναν σε αυτές την έκφραση και ανταλλαγή ιδεών¹. Έτσι, η γλώσσα πολύ συχνά ορίζεται ως ένα σύστημα επικοινωνίας και ειδικότερα ένα σύστημα επικοινωνίας μοναδικό στον άνθρωπο². Κατά τον Saussure η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα γλωσσικών σημείων, δηλαδή ένα σύστημα που απαρτίζεται από άρρηκτους συνδυασμούς δύο εσωτερικών στοιχείων, μιας ορισμένης μορφής ή ακουστικής εικόνας (σημαίνον) και μιας ορισμένης σημασίας ή έννοιας (σημαινόμενο). Χαρακτηριστικό γνώρισμα της γλώσσας είναι ότι συνδυάζει στοιχεία δημιουργώντας νέες δυνατότητες. Οι φθόγγοι συνδυάζονται και δημιουργούν λέξεις /reði/, ενώ οι λέξεις συνδυάζονται και δημιουργούν φράσεις /toraiði/, οι φράσεις προτάσεις /toraiðikleí/, και οι προτάσεις εκφωνήματα /toraiðikleijatirinaí/. Από ένα μικρό αριθμό φθόγγων που διαθέτει στο ρεπερτόριό της μία γλώσσα, δημιουργεί ένα μεγάλο αριθμό λέξεων, οι οποίες με τη σειρά τους έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν έναν απεριόριστο αριθμό νέων προτάσεων και εκφωνημάτων. Κατ' αυτήν την έννοια, η γλώσσα είναι ένας ψηφιακός μηχανισμός, ο οποίος δίνει τη δυνατότητα στις μονάδες του να συνδυάζονται με ποικίλους τρόπους δημιουργώντας έτσι ένα μη πεπερασμένο σύστημα³.

Αναφορικά με την γενική παραδοχή ότι η γλώσσα αποτελεί έναν κώδικα σημείων, ζήτημα γεννάται ως προς το πώς αποκτάται, πώς μαθαίνεται ο παραπάνω κώδικας από τα πρώτα στάδια ζωής του ανθρώπου. Πιο συγκεκριμένα ερωτάται πώς ένα παιδί μπορεί να αποκτήσει γνώση των τριών βασικών επιπέδων οργάνωσης του

¹ G. Miller, *Γλώσσα και Ομιλία*, μετ. Ι. Εκμεκτζόγλου, Ι. Διακίδου, Ε. Παπαδημητρίου, σειρά Ψυχολογία/9, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1995, σελ. 113.

² Σ. Βαρλοκόστα, *Γλωσσική κατάρτιση: Ο έμφυτος και υποσυστημικός χαρακτήρας της γλώσσας*, στο: *Συζητήσεις για τον Λόγο στο αιγινήτσιο*, σειρά συνάψεις, εκδ. «Κοινός Τόπος Ψυχιατρικής, Νευροεπιστημών & Επιστημών του Ανθρώπου. Εταιρεία Ιστορικών, Επιστημολογικών & Φιλοσοφικών Μελετών», Αθήνα 2008, σελ. 102.

³ Σ. Βαρλοκόστα, *ό.π.*, σελ. 102.

γλωσσικού συστήματος: του φωνολογικού επιπέδου, που αφορά την οργάνωση των ήχων, του γραμματικού επιπέδου, που αφορά τη σύνταξη και τις γραμματικές κλίσης και, τέλος, του σημασιολογικού επιπέδου, που αφορά την οργάνωση των νοημάτων σε συνθετικά λέξεων, λέξεις και προτάσεις⁴. Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι οι φωνολογικές αρχές μίας γλώσσας αποκτώνται νωρίς. Τα παιδιά αναγνωρίζουν τα φωνήματα της γλώσσας τους και τους δυνατούς συνδυασμούς τους πριν το τέλος του τρίτου χρόνου της ζωής, ενώ η άρθρωσή τους προσεγγίζει αυτή των ενηλίκων πριν το τέλος του πέμπτου χρόνου. Η ανάπτυξη γνώσεων για τη σημασιολογική οργάνωση της γλώσσας συνεχίζεται βέβαια σε όλη μας τη ζωή. Ακόμη και σε αυτό το επίπεδο, ωστόσο, τα παιδιά αποκτούν σχετικά νωρίς όχι μόνο ένα αξιοσημείωτο λεξιλόγιο αλλά και κανόνες παραγωγής λέξεων, όπως και κάποια γνώση των σχέσεων ανάμεσα στις λέξεις. Το συμπέρασμα για την πρώιμη μάθηση του γλωσσικού κώδικα εντυπωσιάζει περισσότερο στο πεδίο της γραμματικής, το οποίο θεωρείται πυρήνας του γλωσσικού κώδικα. Θεμελιώνεται καταρχήν στην παρατήρηση ότι τα παιδιά δεν παραβιάζουν βασικές γραμματικές αρχές στην ομιλία τους, όπως τον συντακτικό κανόνα της ελληνικής ότι το άρθρο προηγείται του ουσιαστικού. Ενδεχόμενα γραμματικά λάθη αφορούν συνήθως κανόνες με εξαιρέσεις. Τυχόν αποκλίσεις της ομιλίας των παιδιών από τη γραμματική νόρμα που ακούν, δεν είναι τυχαίες αλλά δείχνουν αντιθέτως ότι έχουν ανακαλύψει στην ομιλία που ακούν τους γραμματικούς της κανόνες, τους οποίους στη συνέχεια εφαρμόζουν δημιουργικά στη δική τους ομιλία, χωρίς να αναπαράγουν παθητικά τις γλωσσικές εκφράσεις που ακούν⁵.

Στο σημείο αυτό προκύπτει το ερώτημα αν παρατηρείται ομοιομορφία κατά τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας από τα παιδιά. Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι τα φυσιολογικά παιδιά από όλο τον κόσμο, στην πορεία τους να γίνουν άπταιστοι ομιλητές της μητρικής τους γλώσσας, περνούν μέσα από μία σειρά παρόμοιων σταδίων εξέλιξης. Αν υπάρχει η αναμενόμενη κοινωνική υποστήριξη, η απόκτηση της γλώσσας προβαίνει σε στάδια καθορισμένης διαδοχής. Μερικά παιδιά περνούν αυτά τα στάδια πιο γρήγορα από άλλα παιδιά, όμως η σειρά διαδοχής παραμένει αμετάβλητη⁶.

⁴ Ως προς τα επιμέρους επίπεδα κατάκτησης της γλώσσας βλ. V. Fromkin, R. Rodman, N. Hyams, *Εισαγωγή στη Μελέτη της Γλώσσας*, μετ. Ε. Βάζου, Γ. Ξυδόπουλος, Φ. Παπαδοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2008, σελ. 451 επ.

⁵ Δ. Κατή, *Απόκτηση της γλώσσας*, στο: *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001, σελ. 27.

⁶ G. Miller, ό.π., σελ. 172.

Ωστόσο, η παραπάνω κοινωνική υποστήριξη δεν αποτελεί από μόνη της καθοριστικό παράγοντα στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας και αυτό γιατί σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και βιολογικοί παράγοντες. Κάποιες ενδείξεις σχετικές με τα βιολογικά θέματα της γλωσσικής απόκτησης προέρχονται από την ανάπτυξη της ημισφαιριακής εξειδίκευσης. Στους περισσότερους ενήλικους οι γλωσσικές λειτουργίες ελέγχονται από το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου. Όμως και το δεξί ημισφαίριο είναι ικανό να εκτελεί αυτές τις λειτουργίες, έτσι ώστε σε περιπτώσεις που το αριστερό ημισφαίριο υποστεί κάποια πρόωρη καταστροφή, η φυσιολογική εικόνα να μπορεί να αντιστραφεί. Η πλευρίωση μπορεί να είναι έμφυτη, αλλά τα ίχνη της εμφανίζονται στα παιδιά σταδιακά. Όταν αρχίζει να παρουσιάζεται η ομιλία και γίνεται σημαντικός ο έλεγχος των ενδιάμεσων αρθρωτικών δομών από το ένα ημισφαίριο, το αριστερό ημισφαίριο είναι καλύτερα προετοιμασμένο ν' αναλάβει αυτό το έλεγχο. Μετά από την πλευρίωση της ομιλίας, ακολουθούν φυσικά οι γνωστικές λειτουργίες που έχουν σχέση με την ακοή και την κατανόηση του λόγου⁷.

Ανεξάρτητα από το αν τα δύο ημισφαίρια είναι ικανά στον ίδιο βαθμό να μάθουν τη γλώσσα, οι καθολικές κανονικότητες που παρατηρούνται στην εξέλιξη της παιδικής γλώσσας δεν εξαρτώνται από μία μοναδική νευρική δομή. Πιθανώς να έχουν τις ρίζες τους σε μία πολύ πιο αφηρημένη ικανότητα του ανθρώπινου νευρικού συστήματος να μαθαίνει τη γλώσσα⁸.

1.2. Ανάπτυξη του παιδιού και γλώσσα

Η μελέτη της ανάπτυξης του παιδιού μπορεί να διαιρεθεί σε επιμέρους ενότητες, όπως σωματική, (ψυχο)κινητική, ψυχοσυναισθηματική, ψυχοσεξουαλική, κοινωνική, γνωσιακή, δηλαδή ανάπτυξη της γλώσσας και των επιμέρους δεξιοτήτων ή λειτουργιών που συνδέονται με αυτή (όπως για παράδειγμα η ικανότητα του γραπτού λόγου)⁹. Από πρόσφατες επιστημονικές έρευνες έχει καταδειχθεί ικανοποιητικά η ύπαρξη πρώιμων ικανοτήτων του βρέφους, καθώς και η ενεργητική συμμετοχή του στις πρώιμες αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον του ήδη από την πρώτη στιγμή της γέννησης ή ακόμη και πριν από αυτή (ένα έμβρυο από τον 6^ο μήνα

⁷ G. Miller, ό.π., σελ. 173.

⁸ G. Miller, ό.π., σελ. 174-175.

⁹ Γ. Αμπατζόγλου, *Ανάπτυξη του παιδιού και γλώσσα*, στο: *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, ό.π., σελ. 31.

της κήσης δείχνει να έχει αναπτύξει αισθητηριακές ικανότητες καθώς και δυνατότητες διαφοροποιήσεων, π.χ. όσον αφορά την αναγνώριση της φωνής της μητέρας). Η ανάπτυξη της γλώσσας εντάσσεται εξ αρχής στον κόσμο των ανθρώπινων σχέσεων και αποτελεί, μεταξύ άλλων, μια ψυχική επένδυση ήδη από το ξεκίνημα της ζωής. Στον πρώτο χρόνο της ζωής το βρέφος είναι ένα ον σε πλήρη σχεδόν εξάρτηση από το περιβάλλον του, όντας όμως σε διαρκή αλληλεπίδραση με αυτό. Ακόμη και η εμφάνιση του χαμόγελου κατά τους πρώτους μήνες ζωής, όσο κι αν αποτελεί ένα έμφυτο αντανακλαστικό, δεν παύει να εντάσσεται στην παραπάνω αλληλεπίδραση και να την ενεργοποιεί σημαντικά. Στη συνέχεια ακολουθεί η εξερεύνηση των φωνητικών του δυνατοτήτων ανεξαρτήτως της γλώσσας που μιλούν οι γύρω του, σταδιακά όμως προσαρμόζεται στα φωνήματα που κυριαρχούν στην μητρική του γλώσσα¹⁰. Αργότερα αρχίζει να λέει τις πρώτες του λέξεις, οι οποίες στη συνέχεια γίνονται φράσεις και σιγά-σιγά προτάσεις, αναπτύσσοντας όλο και περισσότερο την γλωσσική του ικανότητα με την πάροδο του χρόνου και εξελίσσοντας αυτήν σταδιακά από χρόνο σε χρόνο.

1.3 Προφορικός και γραπτός λόγος

Η ομιλία/ακρόαση και το γράψιμο/ανάγνωση αποτελούν τους δύο θεμελιώδεις τρόπους παραγωγής και πρόσληψης του λόγου, οι οποίοι διακρίνονται για την αμοιβαιότητά τους. Ωστόσο, η ομιλία και το γράψιμο συνδέονται με διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας και, επομένως, υπηρετούν διαφορετικούς στόχους: ο προφορικός λόγος είναι γενικά αυθόρμητος και ικανοποιεί τρέχουσες ανάγκες της καθημερινής ζωής, ενώ, αντίθετα, ο γραπτός λόγος τις περισσότερες φορές είναι διάυλος συμβατικής ή επίσημης επικοινωνίας. Επιπλέον, ο προφορικός και ο γραπτός λόγος διαφοροποιούνται αρκετά μεταξύ τους ως επικοινωνιακές δραστηριότητες, αφού ο πρώτος έχει στο δυναμικό του το πλούσιο φορτίο της ομιλίας για τη μετάδοση των πληροφοριών, ενώ ο δεύτερος μόνο τη σύνταξη, το λεξιλόγιο και τη στίξη¹¹.

Χαρακτηριστικό στοιχείο της ομιλίας είναι ότι μεταφέρει συγκεκριμένο γλωσσικό μήνυμα και ως εκ τούτου έχει περίπλοκη ιεραρχική δομή: οι συγκεκριμένες ηχητικές μονάδες συνδυάζονται ώστε να σχηματίσουν λέξεις, οι λέξεις με τη σειρά τους συνδυάζονται και σχηματίζουν προτάσεις, ενώ οι λέξεις και οι προτάσεις είναι

¹⁰ Γ. Αμπατζόγλου, ό.π., σελ. 33.

¹¹ Π. Πολίτης, *Προφορικός και γραπτός λόγος*, στο: *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, ό.π., σελ. 58.

φορείς του μηνύματος. Η ομιλία συνιστά την πραγμάτωση της γλώσσας μέσω του φωνητικού/ακουστικού καναλιού. Η προφορική γλώσσα θεωρείται πρωταρχική σε σχέση με τη γραπτή, γιατί αναπτύσσεται πρώτη κατά την οντογένεση και τη φυλογένεση, δεν απαιτεί ειδική εκπαίδευση και εμφανίζεται σε όλα τα πολιτισμικά πλαίσια. Ωστόσο, τα γλωσσικά μηνύματα είναι δυνατόν να μεταδοθούν και μέσω άλλων καναλιών, όπως οι χειρονομίες που προσλαμβάνονται οπτικά. Τελικά η γλώσσα, με όποια μορφή κι αν εκφέρεται, συνιστά ένα συμβολικό σύστημα, στο οποίο οι λέξεις αντιπροσωπεύουν ή αναφέρονται σε συγκεκριμένες οντότητες ή αφηρημένες έννοιες¹².

Ειδικά ως προς την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας, η τελευταία συνδέεται με την ολοκληρωμένη ανάπτυξη και αλληλεπίδραση διαφόρων λειτουργιών, όπως της κατ' αίσθηση αντίληψης, της μνήμης, του συνειρμού κλπ, αλλά είναι και αποτέλεσμα της ολοκληρωμένης ανάπτυξης και άλλων δεξιοτήτων που επιτρέπουν στον αναγνώστη να καθοδηγεί τα μάτια του στα σημεία των οπτικών στάσεων, να αναγνωρίζει τα αλφαβητικά σύμβολα και τις λέξεις, να προβλέπει τις λέξεις που ακολουθούν, να χρησιμοποιεί τους κανόνες γραφημικής-φωνημικής μετάφρασης για την προφορά της γραπτής λέξης και να κατανοεί τις έννοιες που περιλαμβάνονται σε μία σειρά από συντακτικά δομημένες λέξεις.

Οι διάφορες αντιληπτικές και γνωστικές λειτουργίες που συμβάλλουν στη διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας αντανακλούν, κατά κάποιον τρόπο, τις πληροφορίες που περιέχονται στο γραπτό λόγο. Οι πληροφορίες αυτές διακρίνονται στις εξής κατηγορίες: 1) γραφημικές (δηλαδή τα οπτικά χαρακτηριστικά των συμβόλων), 2) ορθογραφικές (δηλαδή η δομή των συμβόλων στη λέξη), 3) φωνολογικές (δηλαδή η ακουστική ταυτότητα της λέξης), 4) σημαντικές ή σημασιολογικές (δηλαδή που σχετίζονται με την έννοια, τη σημασία της λέξης), 5) συντακτικές (δηλαδή η δομή της πρότασης)¹³.

¹² Χ. Παπαηλιού, *Η ανάπτυξη της γλώσσας, Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*, σειρά Ψυχολογία, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2005, σελ. 19.

¹³ Κ. Πόρποδα, *Δυσλεξία, Η Ειδική Διαταραχή στη Μάθηση του Γραπτού Λόγου (Ψυχολογική Θεώρηση)*, εκδ. «Μορφωτική», Αθήνα 1997, σελ. 47.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

2.1 Διγλωσσία: φύση, αίτια εμφάνισης και ορισμός

Η διγλωσσία αποτελεί παγκόσμιο γεγονός, το οποίο παρατηρείται όταν δύο ή περισσότερες αλλόγλωσσες ομάδες έρχονται σε επαφή, και εξετάζεται τόσο ως προς τους ομιλητές, είτε σε ατομικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο, όσο και ως προς τα εμπλεκόμενα γλωσσικά συστήματα¹⁴. Έτσι, ο όρος διγλωσσία χρησιμοποιείται τόσο σε σχέση με ολόκληρες κοινωνίες ή κοινότητες όσο και ως προς μεμονωμένα άτομα. Συγκεκριμένα, λέμε ότι ένα άτομο είναι δίγλωσσο 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 γλωσσών¹⁵.

Ποικίλα μπορεί να είναι τα αίτια εμφάνισης του φαινομένου της διγλωσσίας, τα οποία δρουν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά των γλωσσικών ομάδων, μεμονωμένος ή σε συνδυασμό: 1) στρατιωτική κατοχή και αποικιοποίηση μιας περιοχής, 2) εμπορικές συναλλαγές που αναγκάζουν τους ομιλητές να μεταβαίνουν σε αλλόγλωσσα μέρη, 3) δημογραφική υπεροχή μιας γλωσσικής ομάδας, 4) κύρος και εξουσία, πολιτική κυρίως, που ασκεί μια συγκεκριμένη γλωσσική ομάδα ανεξαρτήτως του αριθμού των μελών της, 5) εξάπλωση και άνοδος του πολιτισμού μιας γλωσσικής ομάδας ο οποίος διαδίδεται ταυτόχρονα με τη γλώσσα στην οποία εκφράζεται, 6) συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο μπορεί είτε να προωθήσει μια συγκεκριμένη (πλειοψηφούσα) γλώσσα είτε να υποστηρίξει μια άλλη (μειοψηφούσα), 7) οικονομικοί παράγοντες, όπως η εκβιομηχάνιση μιας περιοχής και η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των ομιλητών, η οποία συνήθως επιφέρει και υιοθέτηση της γλώσσας της ευημερίας, 8) η εξάπλωση μιας θρησκείας και της γλώσσας που εκπροσωπεί (Λατινική και Αραβική γλώσσα) και τέλος, 9) τα μέσα έκφρασης που χρησιμοποιεί μια γλώσσα, και συγκεκριμένα τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας, (π.χ. έντυπα και ηλεκτρονικά ΜΜΕ), είναι δυνατόν να επηρεάσουν μια γλωσσική κατάσταση ευνοώντας δηλαδή τόσο τη διάδοση μιας πλειοψηφούσας γλώσσας όσο και τη διατήρηση μιας μειοψηφούσας.

¹⁴ Ε. Σελλά-Μάζη, *Διγλωσσία και Κοινωνία, Η Κοινωνιογλωσσολογική Πλευρά της Διγλωσσίας, Η ελληνική πραγματικότητα*, εκδ. Προσκήνιο, Αθήνα 2001, σελ. 27.

¹⁵ Β. Δενδρινού, *Διγλωσσία*, στο: *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, ό.π., σελ. 89.

Επίσης, και άλλοι παράγοντες μπορεί να διαδραματίσουν κάποιο ρόλο στην εμφάνιση της διγλωσσίας, όπως για παράδειγμα οι μικτοί γάμοι, η μετανάστευση για οικονομικούς, θρησκευτικούς, πολιτικούς κ.ά. λόγους ατόμων, οικογενειών ή και ομάδων, τέλος η εξάρτηση του εθνικισμού και η εμφάνιση ομοσπονδιακών κρατικών δομών¹⁶.

Σχετικά με το φαινόμενο της διγλωσσίας έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί στην προσπάθεια οριοθέτησής του. Εκ πρώτης όψεως, ο ορισμός της διγλωσσίας δεν φαίνεται να παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα. Πολλοί πιστεύουν ότι η διγλωσσία είναι μια καθορισμένη κατάσταση, κατά την οποία ένα άτομο χειρίζεται εξίσου τέλεια τις δύο γλώσσες. Ωστόσο, ο ακριβής προσδιορισμός της διγλωσσίας είναι αρκετά δύσκολος, λόγω του γεγονότος ότι αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, που δέχεται επιδράσεις από διάφορους παράγοντες. Στην προσπάθεια οριοθέτησης του σχετικού φαινομένου, έχει προταθεί ως ορισμός της διγλωσσίας εκείνος ο οποίος χαρακτηρίζει τον δίγλωσσο ως κάποιον που έχει περιορισμένη έστω ικανότητα σε μία από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (ομιλία, γραφή, ανάγνωση, ηχητική αντίληψη) σε μία γλώσσα εκτός από τη μητρική. Πέραν των ανωτέρω, η διγλωσσία μπορεί να ορισθεί και ως η ικανότητα κάποιου ατόμου να μιλά μια δεύτερη γλώσσα στο βαθμό που ακολουθεί τις ιδέες και τη δομή της γλώσσας αυτής, παρά να παραφράζει τη μητρική του γλώσσα. Οι περισσότεροι ορισμοί της διγλωσσίας, που κυμαίνονται από τη «σχεδόν μητρική» ικανότητα και δεξιότητα στις δυο γλώσσες μέχρι την «ελάχιστη ικανότητα» σε μια δεύτερη γλώσσα, εγείρουν αριθμό θεωρητικών και μεθοδολογικών δυσκολιών. Από τη μία χαρακτηρίζονται από έλλειψη ακρίβειας και λειτουργικότητας, δηλαδή δεν προσδιορίζουν με ακρίβεια την έννοια της «σχεδόν μητρικής ικανότητας» ή «ελάχιστης ικανότητας», ενώ το κριτήριο της τελειότητας δεν έχει καμία σχεδόν χρησιμότητα για τον ορισμό της διγλωσσίας. Σε όλες τις γλωσσικές κοινότητες υπάρχουν μονόγλωσσοι που χρησιμοποιούν τύπους οι οποίοι θεωρούνται γενικά «λανθασμένοι» σε σχέση με μια standard διάλεκτο, η οποία από κοινωνικοπολιτική άποψη έχει κύρος και θεωρείται η «νόρμα». Τίθενται επίσης τα ερωτήματα αν θα αποκλείαμε από την ομάδα των δίγλωσσων κάποιο άτομο που διαθέτει άριστη ικανότητα σε μία δεύτερη γλώσσα αλλά την ομιλεί με ξενική προφορά, τι γίνεται για ένα άτομο που πήρε μόνο δύο-τρία μαθήματα σε ξένη γλώσσα, αν κατατάσσεται και αυτός στους δίγλωσσους και πώς μπορούμε να

¹⁶ Ε. Σελλά-Μάζη, ό.π., σελ. 31-32.

γνωρίζουμε αν κάποιος πράγματι δεν παραφράζει τη μητρική του γλώσσα όταν μιλά μια δεύτερη¹⁷.

Αναμφισβήτητα το φαινόμενο της διγλωσσίας συνδέεται με την μελέτη πολιτισμικά και γλωσσολογικά διαφορετικών ατόμων περιλαμβάνοντας όλα τα άτομα που χρησιμοποιούν ενεργά ή προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν περισσότερες από μία γλώσσες, ακόμα και αν δεν έχουν επιτύχει την άνεση στη δεύτερη (τρίτη κλπ.) γλώσσα. Αυτά τα άτομα θεωρούνται δί(τρι/πολύ)γλωσσοί. Οι άνθρωποι μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα νωρίς ή αργότερα στη ζωή τους, με άλλους τρόπους: στο σχολείο ή ανεπίσημα σε καταστάσεις όπου το άτομο για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του πρέπει να μάθει μία καινούρια γλώσσα, κάτι που συμβαίνει κυρίως σε πληθυσμούς μεταναστών. Η δεύτερη γλώσσα μπορεί να είναι μητρική (συνηθέστερα όταν οι γονείς δεν έχουν την ίδια μητρική γλώσσα). Είναι πολύ πιθανό η καθεμιά από αυτές τις γλώσσες να χρησιμοποιείται σε διαφορετικά περιβάλλοντα και σε κάθε περίπτωση με διαφορετικούς ανθρώπους. Είναι λάθος, λοιπόν, να θεωρούμε ότι οι άνθρωποι που είναι δίγλωσσοι κατέχουν το ίδιο καλά και τις δύο γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα μπορεί να δείχνουν διαφορετική επάρκεια μεταξύ των γλωσσών τόσο ως προς τη μορφή χρήσης της γλώσσας (προφορικός, γραπτός λόγος) όσο και ως προς τις διαφορετικές γλωσσικές δομές της κάθε γλώσσας (σύνταξη, μορφολογία, φωνολογία, σημασιολογία)¹⁸.

2.2 Τα χαρακτηριστικά της διγλωσσίας - Κοινωνική και ατομική διγλωσσία.

Όπως ήδη σημειώθηκε ανωτέρω, το φαινόμενο της διγλωσσίας εξετάζεται τόσο σε σχέση με κοινωνίες ή κοινότητες όσο και σε σχέση με μεμονωμένα άτομα. Κατά τούτο, η διγλωσσία συνιστά αφενός κοινωνικό φαινόμενο, αφετέρου ατομικό¹⁹, έχει δηλαδή διπλή υπόσταση.

Κοινωνική ή ομαδική διγλωσσία υπάρχει σε μία δεδομένη κοινότητα, όταν ομιλούνται ταυτόχρονα δύο ή περισσότερες διαφορετικές γλώσσες, όταν δηλαδή γίνεται χρήση δύο ή περισσότερων διακριτών γλωσσικών κωδίκων που έχουν καθιερωθεί σε μία κοινωνία και επομένως η διγλωσσία αποτελεί εγγενές

¹⁷ Α. Παπαπούλου, *Ψυχολογολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας*, στο: *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, εκδ. Νήσος, Αθήνα 1997, σελ. 36.

¹⁸ Μ. Καμπανάρου, *Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας*, εκδ. Έλλην, Αθήνα 2007, σελ. 391-392.

¹⁹ Για τη διγλωσσία ως κοινωνικό φαινόμενο και ως ατομικό γνώρισμα βλ. Ε. Σκούρτου, *Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό*, στο: *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, ό.π., σελ. 52-53.

χαρακτηριστικό της κοινωνίας αυτής. Η γλωσσική κοινότητα είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιεί τη μία γλώσσα σε ορισμένες περιστάσεις και για ορισμένες λειτουργίες και την άλλη σε διαφορετικές περιστάσεις και για διαφορετικές λειτουργίες²⁰. Όμως η τυχαία ή ηθελημένη γνώση διαφόρων ξένων γλωσσών από μεμονωμένα άτομα της κοινωνίας δεν εμπίπτει στην περίπτωση της κοινωνικής διγλωσσίας.

Από την άλλη πλευρά η διγλωσσία ως φαινόμενο ατομικό αποτελεί μία ιδιαίτερη περίπτωση. Ένα άτομο μπορεί να αντιλαμβάνεται, ως δέκτης ή ως πομπός, μόνο τον προφορικό λόγο της δεύτερης γλώσσας, ένα άλλο μόνο το γραπτό και κάποιο τρίτο και τα δύο μαζί. Επιπλέον, όλοι οι ομιλητές κατέχουν σε διαφορετικό βαθμό τους επιμέρους τομείς της γλώσσας, όπως είναι η προφορά, το λεξιλόγιο, η μορφολογία και η σύνταξη. Έτσι, εύλογα προκύπτει το ερώτημα αν όλες αυτές οι περιπτώσεις συνιστούν μορφές διγλωσσίας ή όχι, από ποιο σημείο και μετά αρχίζει να εμφανίζεται η διγλωσσία και με ποια κριτήρια θα μπορούσε αυτό να καθοριστεί.

Κατά την ανωτέρω διάκριση, η διαφορά μεταξύ της ατομικής και της κοινωνικής διγλωσσίας συνίσταται στο ότι η ατομική αναφέρεται στο άτομο και την ικανότητά του να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες, ενώ η κοινωνική αναφέρεται στην κοινωνία, στο πλαίσιο της οποίας δύο γλώσσες έχουν το ίδιο κύρος. Ειδικά ως προς την ατομική διγλωσσία, όπως ήδη σημειώθηκε παραπάνω, ο προσδιορισμός του ποιος είναι ή όχι δίγλωσσος καθίσταται δυσχερής. Η δυσχέρεια αυτή συνίσταται στο γεγονός ότι μεταξύ του ολοκληρωτικά δίγλωσσου και του ολοκληρωτικά μονόγλωσσου περιλαμβάνονται πολλές άλλες έννοιες που ποικίλλουν όσον αφορά τον βαθμό κατοχής μιας γλώσσας. Στο σημείο τούτο, προς επίλυση του σχετικού προβλήματος κρίνεται σκόπιμη η εξειδίκευση των εξής όρων: γλωσσική δυνατότητα, γλωσσική επίδοση, γλωσσική ικανότητα, γλωσσική πραγμάτωση, γλωσσική επάρκεια και γλωσσικές δεξιότητες.

A) Γλωσσικές δεξιότητες: αναφέρονται σε συγκεκριμένες, παρατηρήσιμες, καθαρά προσδιορίσιμες συνιστώσες, όπως ο γραφικός χαρακτήρας.

B) Γλωσσική ικανότητα: πρόκειται για έναν ευρύ και γενικό όρο που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μία άδηλη εσωτερική, διανοητική αναπαράσταση της γλώσσας. Η ικανότητα αυτή αναφέρεται συνήθως σ' ένα υποκείμενο σύστημα, το οποίο συνάγουμε από τη γλωσσική πραγμάτωση.

²⁰ C. Baker, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, μετ. Α. Αλεξανδροπούλου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2001, σελ. 89.

Γ) Γλωσσική πραγμάτωση: η εξωτερική απόδειξη της γλωσσικής ικανότητας, την οποία μπορούμε να τεκμηριώσουμε, αν παρατηρήσουμε την γενική γλωσσική κατανόηση και παραγωγή.

Δ) Γλωσσική δυνατότητα: χρησιμοποιούνται περισσότερο ως γενικοί όροι, με αποτέλεσμα να είναι κάπως αόριστοι. Όπως επισημαίνεται, η γλωσσική δυνατότητα είναι μία γενική, άδηλη, προδιάθεση, καθοριστική για τελική γλωσσική επιτυχία, ενώ από άλλους θεωρείται ότι έχει τη θέση ενός αποτελέσματος παρόμοιου με τις γλωσσικές δεξιότητες, αλλά λιγότερο συγκεκριμένου που υποδεικνύει το τρέχον γλωσσικό επίπεδο.

Ε) Γλωσσική επάρκεια: χρησιμοποιείται άλλες φορές ως συνώνυμη με τη γλωσσική ικανότητα και άλλες ως συγκεκριμένο, μετρήσιμο αποτέλεσμα ενός γλωσσικού τεστ.

ΣΤ) Γλωσσική επίδοση: θεωρείται ως αποτέλεσμα της συστηματικής διδασκαλίας, σε αντίθεση με τη γλωσσική επάρκεια και τη γλωσσική δυνατότητα, οι οποίες θεωρούνται ως προϊόντα ποικίλων μηχανισμών και, ειδικότερα, της συστηματικής μάθησης, της ανεπίσημης μη προσχεδιασμένης γλωσσικής κατάκτησης και ατομικών χαρακτηριστικών, όπως η «ευφυΐα»²¹.

Ο προσδιορισμός του βαθμού κατοχής μιας ή περισσότερων γλωσσών συνδέεται αναπόσπαστα με τις έννοιες που αναλύθηκαν ανωτέρω, δηλαδή αποτελεί συνάρτηση των συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων και δυνατοτήτων του ατόμου, της γλωσσικής ικανότητας και επάρκειας, αλλά και της γλωσσικής επίδοσης, και καθιστά, εν τέλει, τον προσδιορισμό της έννοιας της διγλωσσίας ως απόλυτα συγκρίσιμου μεγέθους. Και αυτό γιατί η εξειδίκευση των ανωτέρω εννοιών συνδέεται όχι μόνον με τον προσδιορισμό του αν ένα άτομο είναι ολοκληρωτικά μονόγλωσσο ή δίγλωσσο, αλλά και αν ένα άτομο μπορεί ευχερέστερα να χαρακτηριστεί ως δίγλωσσο σε σχέση με άλλο άτομο, ανάλογα π.χ. με την συγκεκριμένη γλωσσική του επίδοση.

2.3 Διαστάσεις και είδη της διγλωσσίας

Από συστηματική έρευνα του φαινομένου της διγλωσσίας έχουν διαμορφωθεί οι βασικές διαστάσεις της, οι οποίες αναλύονται ως ακολούθως: α) σχετική γλωσσική

²¹ C. Baker, ό.π., σελ. 47-48. Ειδικά για την έννοια της γλωσσικής ικανότητας βλ. και Θ. Παυλίδου, *Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), 5^η έκδοση, Θεσσαλονίκη 2008, σελ. 74.

ικανότητα (relative competence), β) γνωστική οργάνωση (cognitive organization), γ) ηλικία κατάκτησης (age of acquisition), δ) εξωγενές/ενδογενές κοινωνικό περιβάλλον (exogeneity/endogeneity), ε) κοινωνικοπολιτισμικό στάτους (social cultural status) και ζ) πολιτισμική ταυτότητα (cultural identity). Σε κάθε διάσταση της διγλωσσίας αντιστοιχούν συγκεκριμένα είδη αυτής και ειδικότερα:

- Σύμφωνα με τη σχετική γλωσσική ικανότητα γίνεται η διάκριση σε ισορροπημένη (balanced) και κυρίαρχη (dominant) διγλωσσία. Ισορροπημένος δίγλωσσος χαρακτηρίζεται εκείνος που διαθέτει ισότιμη ικανότητα στις δύο γλώσσες, ενώ κυρίαρχος δίγλωσσος εκείνος, του οποίου η ικανότητα σε μία από τις γλώσσες, πολύ συχνά στη μητρική γλώσσα, υπερέχει της ικανότητάς του στην άλλη.
- Σύμφωνα με τη γνωστική οργάνωση των δύο γλωσσών γίνεται η διάκριση σε σύνθετη (compound) και συντονισμένη (coordinate) διγλωσσία. Στην περίπτωση της σύνθετης διγλωσσίας δύο σύνολα γλωσσικών νοημάτων ταυτίζονται με το ίδιο σύνολο εννοιών, ενώ στη συντονισμένη διγλωσσία τα μεταφραστικά ισότιμα των δύο γλωσσών αντιστοιχούν σε δύο διαφορετικά σύνολα αντιπροσώπευσης.
- Σύμφωνα με την ηλικία κατάκτησης της γλώσσας γίνεται η διάκριση σε παιδική (childhood), εφηβική (adolescent) διγλωσσία και διγλωσσία ενηλίκων (adult). Στην παιδική διγλωσσία η εκμάθηση των γλωσσών συμβαίνει στην παιδική ηλικία, συνήθως λαμβάνει χώρα στο ίδιο οικογενειακό περιβάλλον. Σε αυτό το είδος διγλωσσίας μπορούμε να διακρίνουμε δύο επιπλέον είδη: την ταυτόχρονη νηπιακή διγλωσσία (στην περίπτωση αυτή το παιδί αναπτύσσει από την αρχή και τις δύο γλώσσες) και τη διαδοχική παιδική διγλωσσία (το παιδί κατακτά αρχικά την πρώτη γλώσσα και στην παιδική ηλικία μαθαίνει την δεύτερη γλώσσα). Αντιθέτως, στην περίπτωση της εφηβικής διγλωσσίας η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται στην εφηβική ηλικία και πραγματοποιείται συνήθως στο σχολικό περιβάλλον.
- Σύμφωνα με το εξωγενές/ενδογενές κοινωνικό περιβάλλον γίνεται η διάκριση σε ενδογενή (endogenous) και εξωγενή (exogenous) διγλωσσία. Για ενδογενή διγλωσσία μιλάμε όταν και οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται μέσα σε μια κοινότητα ως φυσικές γλώσσες, ενώ για εξωγενή διγλωσσία όταν η πρώτη

γλώσσα δεν χρησιμοποιείται μέσα σε μια κοινότητα ως πρώτη γλώσσα, αλλά η γλώσσα αυτή είναι επίσημη, θεσμοθετημένη.

- Σύμφωνα με το κοινωνικοπολιτισμικό στάτους των δύο γλωσσών γίνεται η διάκριση σε προσθετική (additive) και αφαιρετική (subtractive) διγλωσσία. Προσθετική διγλωσσία υπάρχει όταν η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα έχουν υψηλό κύρος, ενώ στην περίπτωση της αφαιρετικής διγλωσσίας οι δεξιότητες στην πρώτη γλώσσα αντικαθίστανται από τις δεξιότητες της δεύτερης γλώσσας.
- Σύμφωνα με την πολιτισμική ταυτότητα της ομάδας γίνεται η διάκριση σε διπολιτισμική (bicultural), πολιτισμικά προσαρμοσμένη διγλωσσία προς τη μητρική (monocultural), πολιτισμικά προσαρμοσμένη προς δεύτερη γλώσσα (acculturated) και πολιτισμικά αμφίλογη (deculturated) διγλωσσία. Διπολιτισμική διγλωσσία έχουμε όταν ένα δίγλωσσο άτομο ταυτίζεται και με τις δύο γλωσσικές κοινότητες που μιλούν τις γλώσσες του και μπορεί να αναγνωρίζεται από την κάθε γλωσσική ομάδα ως δικό της μέλος. Πολιτισμικά προσαρμοσμένη διγλωσσία προς τη μητρική έχουμε όταν το δίγλωσσο άτομο ταυτίζεται μόνο με τη δική του γλωσσική κοινότητα, ενώ πολιτισμικά προσαρμοσμένη διγλωσσία προς δεύτερη γλώσσα έχουμε όταν ένα άτομο αποποιείται τη δική του πολιτισμική ταυτότητα και υιοθετεί την πολιτισμική ταυτότητα της γλωσσικής κοινότητας της δεύτερης γλώσσας. Τέλος, για πολιτισμικά αμφίλογη διγλωσσία μιλάμε όταν ο δίγλωσσος αποποιείται καταρχήν τη δική του πολιτισμική ταυτότητα, αλλά στη συνέχεια αποτυγχάνει να ταυτιστεί με την πολιτισμική ταυτότητα της γλωσσικής κοινότητας της δεύτερης γλώσσας²².

2.4 Διγλωσσία και Ευφυΐα

Από τις αρχές του 19ου αιώνα έως το 1960 κυριαρχούσε η άποψη ότι η διγλωσσία βλάπτει τη σκέψη. Οι πρώτες έρευνες σχετικά με τη διγλωσσία και τη γνωστική λειτουργία επιβεβαίωσαν την αρνητική άποψη, αφού, βάσει των ευρημάτων των σχετικών ερευνών, οι μονόγλωσσοι αποδεικνύονταν ανώτεροι από τους δίγλωσσους στα διανοητικά τεστ. Οι έρευνες εξέταζαν το θέμα υπό το πρίσμα της

²² Α. Παπαπαύλου, ό.π., σελ. 37-43.

ευφυΐας και συνήθως έδιναν στους μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές τεστ νοημοσύνης. Ειδικά στα λεκτικά τεστ των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων η σύγκριση οδηγούσε στο συμπέρασμα ότι αναφορικά με τον δείκτη νοημοσύνης οι μονόγλωσσοι υπερείχαν των δίγλωσσων.

Οι σχετικές έρευνες που εξέταζαν τη σχέση της διγλωσσίας με την ευφυΐα διακρίνονται σε τρεις περιόδους οι οποίες αντιστοιχούν στα πορίσματα αυτών και οι οποίες είναι οι ακόλουθες: **1) Η περίοδος των επιβλαβών συνεπειών:** οι πρώτες έρευνες σχετικά με τη διγλωσσία και τη γνωστική λειτουργία επιβεβαίωσαν την αρνητική άποψη ότι οι δίγλωσσοι ήταν κατώτεροι στα διανοητικά τεστ σε σχέση με τους μονόγλωσσους²³. **2) Η περίοδος των ουδέτερων συνεπειών:** υπάρχουν έρευνες που δεν αναφέρουν καμία διαφορά ανάμεσα στο δείκτη νοημοσύνης των δίγλωσσων και μονόγλωσσων, όπως η έρευνα των Pintner & Arsenian (1937). Αξίζει να αναφερθεί ότι ο Jones (1959) συμπέρανε ότι η διγλωσσία δεν είναι απαραίτητα πηγή διανοητικής μειονεξίας, αλλά η κοινωνική και οικονομική τάξη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως προς το αποτέλεσμα. **3) Η περίοδος των θετικών συνεπειών:** η έρευνα των Peal & Lambert (1962), θεωρείται πολύ σημαντική για τη μελέτη της διγλωσσίας και της γνωστικής λειτουργίας. Σκοπός της ήταν να μελετήσουν την επίδραση της διγλωσσίας στη διανοητική λειτουργία των παιδιών και τη σχέση μεταξύ διγλωσσίας, σχολικής επίδοσης και στάσης των παιδιών απέναντι στην κοινωνική ομάδα των ατόμων που μιλούν τη δεύτερη γλώσσα. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η διγλωσσία παρέχει μεγαλύτερη διανοητική ευελιξία, ικανότητα για περισσότερο αφαιρετική σκέψη, υπεροχή στη διαμόρφωση της αντίληψης, ανάπτυξη του δείκτη νοημοσύνης και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο γλωσσών του διγλώσσου και διευκολύνει την ανάπτυξη του λεκτικού δείκτη νοημοσύνης²⁴.

2.5 Διγλωσσία και εγκέφαλος

Τίθεται ένα ερώτημα, εάν ο εγκέφαλος των δίγλωσσων διαφέρει από των μονόγλωσσων ως προς τον τρόπο οργάνωσης και επεξεργασίας της γλώσσας. Κυρίαρχο θέμα στη μελέτη της διγλωσσίας και του εγκεφάλου είναι η πλευροποίηση, δηλαδή η λειτουργική ασυμμετρία των δύο ημισφαιρίων. Όπως έχει διαπιστωθεί,

²³ C. Baker, ό.π., σελ. 201-202.

²⁴ C. Baker, ό.π., σελ. 205-207.

στην πλειονότητα των δεξιόχειρων ενηλίκων, το αριστερό ημισφαίριο κυριαρχεί στην επεξεργασία της γλώσσας. Άρα προκύπτει το ερώτημα αν οι δίγλωσσοι διαφέρουν από τους μονόγλωσσους ως προς την υπερίσχυση του αριστερού ημισφαιρίου. Σχετική έρευνα των Vaid & Hall οδήγησε στο συμπέρασμα ότι το αριστερό ημισφαίριο κυριαρχούσε δυναμικά στην επεξεργασία της γλώσσας τόσο στους μονόγλωσσους όσο και στους δίγλωσσους. Συνεπώς, οι δίγλωσσοι δε διαφέρουν σε σχέση με τους μονόγλωσσους ως προς τις νευρολογικές διεργασίες²⁵.

2.6 Διγλωσσία και σκέψη

Είναι γεγονός ότι η επαφή με δύο γλώσσες και δύο πολιτισμούς προσδίδει στους δίγλωσσους ομιλητές ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Μελέτες που έχουν εκπονηθεί σχετικά με τη σχέση που παρατηρείται ανάμεσα στη διγλωσσία και τη νοητική ανάπτυξη αναφέρουν πως τα αμφιδύναμα δίγλωσσα άτομα εμφανίζουν γνωστικό προβάδισμα σε σχέση με τα μονόγλωσσα, χωρίς όμως να υπάρχει απόλυτη ομοφωνία ως προς το ζήτημα αυτό.

Όσον αφορά τη λειτουργία της αποκλίνουσας ή δημιουργικής σκέψης ανάμεσα σε ένα μονόγλωσσο και ένα αμφιδύναμα δίγλωσσο άτομο έχει διαπιστωθεί ότι το δίγλωσσο άτομο παρουσιάζει έναντι του μονόγλωσσου περισσότερες ευκαιρίες να αναπτύξει την ευελιξία και την πολυπλοκότητα της σκέψης του. Και αυτό γιατί οι δίγλωσσοι έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν κάθε αντικείμενο ή ιδέα μέσα από δύο ή περισσότερες λέξεις, πράγμα που σημαίνει ότι έχουν την δυνατότητα να αναπτύσσουν μεγαλύτερη ποικιλία συνειρμών από ό,τι οι μονόγλωσσοι²⁶.

Θετική συνάφεια παρατηρήθηκε ανάμεσα στη διγλωσσία και τη μεταγλωσσική συνείδηση. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα ισόρροπα δίγλωσσα άτομα παρουσιάζουν μεγαλύτερη ικανότητα στο να αναλύουν τη γνώση τους για τη γλώσσα και να τη χρησιμοποιούν πιο ευέλικτα και δημιουργικά. Επιπλέον, σχετικά με την έκταση του λεξιλογίου που η κάθε ομάδα χρησιμοποιεί, διαπιστώθηκε ότι οι δίγλωσσοι χρησιμοποιούν μεγαλύτερη ποικιλία λεξιλογίου από τους μονόγλωσσους, χωρίς να επαναλαμβάνουν στερεότυπες λέξεις και εύκολα τις αντικαθιστούν με άλλες. Οι δίγλωσσοι κατέχουν ένα εκτεταμένο γενικό λεξιλόγιο, λόγω της γνώσης

²⁵ Αναφορικά με την σχέση διγλωσσίας και εγκεφαλικής λειτουργίας βλ. αναλυτικά σε C. Baker, ό.π., σελ. 209-213.

²⁶ C. Baker, ό.π., σελ. 217-219.

των δύο γλωσσών που δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να εκφράζονται ελεύθερα και πρωτότυπα, δηλαδή χρησιμοποιούν ασυνήθιστες εκφράσεις και πλούσιο λεξιλόγιο κατά την αφήγηση.

Αναφορικά με τη μεταγλωσσική συνείδηση των δίγλωσσων ατόμων, νεότερες έρευνες εστιάζουν περισσότερο στη διαδικασία της σκέψης και όχι τόσο στα προϊόντα της και αναφέρουν ότι οι δίγλωσσοι εμφανίζουν μία αυξημένη ικανότητα στο να σκέφτονται, όσον αφορά τη φύση και τη λειτουργία της γλώσσας, και υπερέχουν των μονόγλωσσων ατόμων όσον αφορά το γνωστικό έλεγχο των γλωσσικών διεργασιών, μπορούν για παράδειγμα με μεγαλύτερη ευχέρεια να αναγνωρίσουν πότε μία πρόταση είναι γραμματικά ή συντακτικά σωστή και αντιλαμβάνονται καλύτερα τις σημασίες των λέξεων. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι η αυξημένη μεταγλωσσική συνείδηση στα δίγλωσσα παιδιά αποτελεί παράγοντα που συντελεί στην καλύτερη και συντομότερη ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας, δηλαδή οι δίγλωσσοι είναι έτοιμοι να διαβάσουν πιο νωρίς και με μεγαλύτερη ευκολία από ό,τι οι μονόγλωσσοι²⁷.

Σχετικά με την επικοινωνιακή ικανότητα των δίγλωσσων ατόμων, από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι δίγλωσσοι ενδεχομένως παρουσιάζουν μεγαλύτερη επικοινωνιακή ευαισθησία και δεξιότητα σε διαφορετικά περιβάλλοντα επικοινωνίας από ό,τι οι μονόγλωσσοι, δηλαδή αντιλαμβάνονται ποια γλώσσα και ποια γλωσσικά μέσα πρέπει να χρησιμοποιούν σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, ούτως ώστε οι ακροατές τους να τους κατανοούν, ενώ περαιτέρω διακρίνουν και επιλέγουν ανάλογα με το συνομιλήτη και την κατάσταση επικοινωνίας την αντίστοιχη γλώσσα²⁸.

²⁷ Σχετικά με τη διγλωσσία και τη μεταγλωσσική συνείδηση βλ. αναλυτικά C. Baker, ό.π., σελ. 220-226.

²⁸ C. Baker, ό.π., σελ. 226-227.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Δίγλωσση εκπαίδευση και είδη της

Με τον όρο δίγλωσση εκπαίδευση εννοούμε δύο πράγματα: την εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δύο γλώσσες και εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων. Πρόκειται για τη διαφορά ανάμεσα σε μια τάξη, όπου η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη διγλωσσία και σε μία άλλη, όπου υπάρχουν μεν δίγλωσσα παιδιά, αλλά το αναλυτικό πρόγραμμα δεν καλλιεργεί τη διγλωσσία²⁹.

Σχετικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση, διεθνώς διατυπώνονται αντικρουόμενες απόψεις. Όσοι αντιτίθενται στη διδασκαλία της μητρικής ή πρώτης γλώσσας των μαθητών θεωρούν ότι η τελευταία μειώνει αυτών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, περιορίζοντας έτσι τις μορφωτικές τους ευκαιρίες. Κάποιοι άλλοι ισχυρίζονται ότι «η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί κακοποίηση των παιδιών» ή ότι «η διγλωσσία κλείνει πόρτες», ενώ «η μονόγλωσση εκπαίδευση ανοίγει πόρτες σε έναν ευρύτερο κόσμο».

Εναντίον της δίγλωσσης εκπαίδευσης έχουν διατυπωθεί τρία βασικά επιχειρήματα³⁰: α) ότι «ο χρόνος ανά σχολική εργασία» ή «η μέγιστη έκθεση» είναι η βασικότερη παράμετρος για την εκμάθηση της γλώσσας, β) ότι υπό αυτές τις συνθήκες εμπάπτισης, οι μαθητές-μέλη της γλωσσικής μειονότητας θα μάθουν γρήγορα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ώστε να επιβιώσουν εκπαιδευτικά, χωρίς άλλη υποστήριξη, γ) ότι η εμπάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατό νωρίτερα, αφού τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα από ό,τι τα μεγαλύτερα³¹.

Οι υποστηρικτές της δίγλωσσης εκπαίδευσης διατηρούν επιφυλάξεις έναντι των αντισταθμιστικών ή μεταβατικών δίγλωσσων προγραμμάτων, ενώ υποστηρίζουν τα προγράμματα που προωθούν την εκπαίδευση σε δύο γλώσσες για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως γλωσσικού υποβάθρου, θεωρώντας ότι η δίγλωσση εκπαίδευση μακροπρόθεσμα θα τα βοηθήσει στην ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας και των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων τους.

²⁹ Βλ. C. Baker, *ό.π.*, σελ. 274-275.

³⁰ J. Cummins, *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*, μτφ. Σ. Αργύρη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2005, σελ. 127.

³¹ Γ. Νικολάου, *Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους*, Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης, στο: Επιστημονικό Βήμα, τ. 2, Μάιος 2003, σελ. 262-276.

Σχετικά με τα είδη της δίγλωσσης εκπαίδευσης, τούτα διαχωρίζονται βάσει των επιδιωκόμενων στόχων και ειδικότερα:

Μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση είναι εκείνη που αποβλέπει στην μετάβαση του παιδιού από την χρήση της μειονοτικής γλώσσας της οικογένειας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας, αποσκοπεί δηλαδή στην κοινωνική και την πολιτισμική αφομοίωση από τη γλωσσική πλειονότητα.

Δίγλωσση εκπαίδευση διατήρησης είναι εκείνη που έχει ως στόχο τη διατήρηση και την καλλιέργεια της μειονοτικής γλώσσας στο μαθητή. Ενισχύει την αίσθηση της πολιτισμικής του ταυτότητας και θέτει το δικαίωμα της εθνοτικής μειονότητας μέσα σε ένα άλλο έθνος. Στο είδος αυτό υπάρχει μία περαιτέρω διάκριση μεταξύ της **στατικής διατήρησης** και της **εξελικτικής διατήρησης**. Η στατική διατήρηση αποσκοπεί στο να διατηρήσει τις γλωσσικές δεξιότητες στο επίπεδο που έχει το παιδί, όταν ξεκινά το σχολείο. Η εξελικτική διατήρηση αποβλέπει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού στη γλώσσα της οικογένειας στον προφορικό και τον γραπτό λόγο. Πρόκειται για την, όπως συνηθίζεται να λέγεται, δίγλωσση εκπαίδευση εμπλουτισμού.

Εκπαίδευση εμπύθισης αποτελεί η εκπαίδευση όπου ο μαθητής από τη γλωσσική μειονότητα διδάσκεται όλη μέρα στην πλειονοτική γλώσσα μαζί με μαθητές που μιλούν με ευχέρεια την τελευταία. Σε αυτό το είδος εκπαίδευσης ενδέχεται να υπάρξουν μεταβατικές ή αντισταθμιστικές τάξεις, δηλαδή όπου διδάσκεται η γλώσσα της πλειονότητας ούτως ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά για να παραμείνουν στο βασικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τέλος, **Αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση** είναι εκείνη στην οποία υφίσταται στην ίδια τάξη ίσος αριθμός παιδιών από τη γλωσσική μειονότητα και την πλειονότητα. Χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες και η συνύπαρξη είναι αρμονική. Η εκπαίδευση αυτή παρέχεται στα χρόνια του δημοτικού. Ο στόχος είναι τα παιδιά να καταστούν αμφιδύναμα δίγλωσσα. Τα μαθήματα γίνονται για μία μέρα στη μία γλώσσα ή το ένα μάθημα εξ ολοκλήρου στη μία γλώσσα και το επόμενο στην άλλη³².

Τα δίγλωσσα προγράμματα, όπου αυτά εφαρμόζονται, αποσκοπούν στην προώθηση, μέσω της μητρικής γλώσσας, της γλώσσας της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας. Ωστόσο, ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση αποκτά νόημα όταν αναφέρεται σε προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για να προωθήσουν τις δίγλωσσικές ικανότητες

³² Σχετικά με τα είδη της δίγλωσσης εκπαίδευσης βλ. αναλυτικά σε C. Baker, ό.π., σελ. 375 επ.

των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, ούτως ώστε αυτοί να εξελιχθούν σε ισόρροπα δίγλωσσα άτομα. Έτσι, η δίγλωσση εκπαίδευση μπορεί να επιτύχει τους στόχους της, εφόσον προάγει την ισόρροπη δίγλωσση ανάπτυξη των μαθητών, πράγμα που επιτυγχάνεται αν το δίγλωσσο πρόγραμμα ευνοεί αποτελεσματικά την ισόρροπη επικοινωνιακή και ακαδημαϊκή ικανότητα των μαθητών σε δύο γλώσσες. Στην συγκεκριμένη περίπτωση δεν πρόκειται να προκύψει καμία νοητική σύγχυση και κανένα μειονέκτημα, αλλά το πιθανότερο είναι οι μαθητές να επωφεληθούν νοητικά από την πρόσβαση σε δύο γλωσσικά συστήματα, ενώ η αφιέρωση διδακτικού χρόνου στη διδασκαλία και τη χρήση της μητρικής γλώσσας από τους δίγλωσσους μαθητές δεν θα μειώσει τη σχολική τους επίδοση στη γλώσσα της πλειονότητας.

3.2 Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας

Είναι αρκετά διαδεδομένη η άποψη ότι τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν γρηγορότερα και καλύτερα μια δεύτερη γλώσσα από τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα, όμως κάτι τέτοιο δεν έχει αποδειχτεί εμπειρικά. Δεν μπορούμε να πούμε, δηλαδή, ότι οι νεότεροι μαθητές υπερτερούν ή υστερούν των μεγαλύτερων σε ικανότητα να μάθουν μια γλώσσα. Η εκμάθηση μιας γλώσσας σε μεγαλύτερη ηλικία δε σημαίνει ότι δεν μπορεί κάποιος να πετύχει υψηλό βαθμό ικανότητας σε αυτήν³³. Αντιθέτως, η εκμάθηση μιας γλώσσας σε σχολική τάξη έχει ως αποτέλεσμα οι μεγαλύτεροι μαθητές αρχικώς να μαθαίνουν γρηγορότερα. Η εκμάθηση μιας γλώσσας εξαρτάται από το χρόνο της έκθεσης των μαθητών στη γλώσσα και το κίνητρο της μάθησης.

Οι βασικοί τρόποι με τους οποίους κάποιος μαθαίνει τη δεύτερη ή τρίτη γλώσσα είναι δύο: 1) η φυσική κατάκτηση της γλώσσας, όταν, δηλαδή, το άτομο έρχεται σε επαφή με τους φυσικούς ομιλητές και χρησιμοποιεί τη δεύτερη γλώσσα για επικοινωνιακούς σκοπούς. 2) η κατευθυνόμενη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, όταν, δηλαδή, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται μέσω φροντιστηριακών μαθημάτων τα οποία έχουν συγκεκριμένο σκοπό³⁴.

Ποικίλοι παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας και ειδικότερα:

³³ Βλ. και Κ. Αζέζ, *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*, μετ. Ν. Αποστολοπούλου, εκδ. Πόλις, Αθήνα 1999, σελ. 27-28.

³⁴ Β. Τριάρχη-Hermann, *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000, σελ. 134.

1) ατομικοί παράγοντες: α. οι γλωσσογνωστικές ικανότητες, δηλαδή ειδικές ικανότητες γλωσσικής κατάκτησης που φέρει ο άνθρωπος με τη γέννησή του, στις οποίες είναι δυνατή η γνωστική επεξεργασία των γλωσσικών δομών με απώτερο αποτέλεσμα την κατάκτηση της γλώσσας που ομιλείται στο περιβάλλον. Η ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτών επηρεάζεται από την ποιότητα και τη δόμηση των παρεχομένων γλωσσικών ερεθισμάτων του περιβάλλοντος³⁵. β) οι βιολογικές παράμετροι, σε αυτές συγκαταλέγονται το φύλο (τα κορίτσια εμπλέκονται σε συναναστροφές που μιλούν τη δεύτερη γλώσσα εν αντιθέσει προς τα αγόρια), η ηλικία (υπάρχει η αντίληψη ότι η εκμάθηση της γλώσσας σε μικρή ηλικία επιφέρει θετικά αποτελέσματα) και η προσωπικότητα (μια ψυχικά ισορροπημένη προσωπικότητα μαθαίνει ευκολότερα μία γλώσσα, διότι ξεπερνά το σοκ της επαφής με το νέο πολιτισμό και τη γλώσσα, δίχως να απομονώνεται³⁶).

2) συναισθηματικοί παράγοντες. Σε αυτούς συγκαταλέγονται τα κίνητρα, οι απόψεις και τα συναισθήματα που ωθούν στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

3) γλωσσικοί παράγοντες. Η ψυχογλωσσία αναφέρει ότι η δεύτερη γλώσσα αναπτύσσεται όπως η πρώτη, επομένως σημασία έχει η συγγένεια και η ομοιότητα των δύο γλωσσών, το επίπεδο κατοχής της πρώτης γλώσσας και τέλος, τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος.

4) κοινωνικοί παράγοντες. Εδώ εντάσσονται η επαφή με φυσικούς ομιλητές της δεύτερης γλώσσας (έχει παρατηρηθεί ότι η επαφή αυτή κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου και όχι στο χώρο εργασίας επιδρά θετικά στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, γιατί το άτομο έχει περισσότερο χρόνο για συζήτηση και καλύτερη διάθεση για επικοινωνία)³⁷, η ηλικία της μετανάστευσης (έρευνες έδειξαν ότι μόνο η φωνολογική γλωσσολογική ικανότητα εξαρτάται από την ηλικία), το επίπεδο της μόρφωσης του ατόμου, αλλά και του οικογενειακού περιβάλλοντος (επηρεάζει την ετοιμότητα να ασχοληθούν με τη γλώσσα), η διάρκεια παραμονής στη χώρα της δεύτερης γλώσσας, η κοινωνική απόσταση μεταξύ των φυσικών ομιλητών και του εκπαιδευομένου (η μικρή κοινωνική απόσταση μεταξύ τους έχει θετικό αντίκτυπο και στάση απέναντι στη γλώσσα και τη χώρα που ομιλείται).

³⁵ Β. Τριάρχη-Hermann, ό.π., σελ. 186-187.

³⁶ Ν. Μήτση, *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2003, σελ. 76.

³⁷ Β. Τριάρχη-Hermann, ό.π., σελ. 205.

3.3 Σύγκριση ανάμεσα στην κατάκτηση της μητρικής και στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Υποστηρίζεται ότι ανάμεσα στη διαδικασία κατάκτησης της μητρικής γλώσσας και στην εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας παρατηρούνται ορισμένες ομοιότητες. Συγκεκριμένα, και στις δύο διαδικασίες παρατηρείται αρχικά μία περίοδος σιωπής, κατά την οποία οι ομιλητές περιορίζονται στο να ακούν απλώς τους συνομιλητές τους, χωρίς οι ίδιοι να παράγουν λόγο. Επιπλέον, παρατηρείται αρχικά χρήση ορισμένων απομνημονευμένων φράσεων, που παράγονται από τους ομιλητές σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Τέλος παρατηρείται ότι και στις δύο διαδικασίες οι πρώτες προτάσεις που παράγουν οι ομιλητές είναι συχνά ελλιπείς δομές, από τις οποίες παραλείπονται ορισμένα γραμματικά μορφήματα, όπως για παράδειγμα άρθρα, προθέσεις ή μορφήματα που συνδέονται με το χρόνο ή τη συμφωνία προσώπου και αριθμού στο ρήμα.

Παρά τις παραπάνω ομοιότητες, όμως, υπάρχουν και αρκετές διαφορές στην αναπτυξιακή πορεία της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας. Έτσι, ενώ όλα τα παιδιά που μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα περνούν απαραίτητα από ένα αρχικό στάδιο σιωπής, οι ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας συχνά παράγουν λόγο από τις πρώτες κιόλας μέρες της επαφής τους με αυτήν, είτε υπό τη μορφή λέξεων είτε υπό τη μορφή απλών, σύντομων και, τις περισσότερες φορές ελλιπών, προτάσεων. Επίσης, η χρήση απομνημονευμένων φράσεων είναι πολύ συνηθέστερη στις περιπτώσεις κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας από ό,τι στην εκμάθηση της μητρικής. Τέλος, παρατηρούνται αρκετές διαφορές ως προς την σειρά κατάκτησης των γραμματικών μορφημάτων και των συντακτικών δομών.

Οι βασικές διαφορές ως προς την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και την κατάκτηση της μητρικής μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

1) **παρουσία και μεταφορά της μητρικής γλώσσας.** Στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας υπεισέρχεται η παρουσία της μητρικής και η μεταφορά στοιχείων της στη δεύτερη. Συγκεκριμένα παρατηρείται ασυνείδητη μεταφορά γραμματικών φαινομένων σε κάθε επίπεδο (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και πραγματολογικό), καθώς και λεξιλογίου, από τη γραμματική και το λεξικό της μητρικής γλώσσας στη νοητική γραμματική και το λεξικό που ο ομιλητής δημιουργεί για τη δεύτερη γλώσσα, πράγμα που συμβαίνει όχι μόνον όταν οι δύο γλώσσες έχουν διαφορετικές ιδιότητες, αλλά και όταν είναι δομικά πανομοιότυπες. Επιπλέον, η

μεταφορά στοιχείων της μητρικής γλώσσας δεν περιορίζεται μόνο στο γραμματικό ή στο λεξιλογικό επίπεδο, αλλά παρατηρείται και σε επίπεδο συνομιλιακών κανόνων ή χαρακτηριστικών, καθώς και σε επίπεδο ποικίλων κοινωνιογλωσσολογικών στοιχείων, όπως οι λεκτικές πράξεις, τα στοιχεία ευγένειας ή οι εκφράσεις συναισθηματικής φόρτισης.

2) **βαθμός επιτυχίας και διαφοροποίηση.** Στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν καταφέρνουν όλοι οι ομιλητές (κυρίως οι ενήλικες) να φτάσουν σε ένα επίπεδο γλωσσικής ικανότητας και επάρκειας της γλώσσας-στόχου αντίστοιχο με εκείνο ενός φυσικού ομιλητή. Επίσης, η διαφοροποίηση στο βαθμό της ατομικής επιτυχίας ανάμεσα στους ομιλητές, αλλά και στην ίδια την πορεία της εκμάθησης ενός ομιλητή, είναι αρκετά σημαντική. Η διαφοροποίηση αυτή δεν παρατηρείται στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Σημαντικότερος παράγοντας αυτής της διαφοροποίησης θεωρείται η ηλικία του ομιλητή.

3) **στασιμότητα/παγιοποίηση.** Οι ομιλητές κατά τη διάρκεια της εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας συχνά μένουν στάσιμοι σε ένα σημείο χωρίς να σημειώνουν καμία πρόοδο, πολλές φορές μάλιστα παρατηρείται και παλινδρόμηση στην πρόοδό τους για μικρά χρονικά διαστήματα. Αυτό το φαινόμενο δεν παρατηρείται στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας. Η στασιμότητα παρατηρείται πολύ συχνά σε φωνολογικό επίπεδο στην προφορά όσων μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα μετά την εφηβεία. Επίσης, στασιμότητα παρατηρείται και στο λεξιλόγιο, καθώς και στο συντακτικό επίπεδο με τη μορφή ποικίλων λαθών.

4) **καθοδήγηση/διδασκαλία.** Η διαδικασία κατάκτησης της μητρικής γλώσσας συντελείται φυσικά, χωρίς συστηματική διδασκαλία, ενώ η διαδικασία εκμάθησης δεύτερης γλώσσας δεν γίνεται αποκλειστικά σε περιβάλλον που προσομοιάζει με το φυσικό, αλλά πολλές φορές και σε περιβάλλον οργανωμένης τάξης, άρα συντελείται συστηματική καθοδήγηση ή διδασκαλία, η οποία υποστηρίζεται ότι συμβάλλει στην επιτυχεστέρα και ταχύτερη έκβαση στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας³⁸.

³⁸ Σ. Βαρλοκόστα/Λ. Τριανταφυλλίδου, *Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα, Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας του Προφορικού Λόγου Αλλοδαπών Μαθητών*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2003, σελ. 21-23. Ειδικά για την επίδραση της μητρικής γλώσσας στην κατάκτηση δεύτερης γλώσσας βλ. V. Fromkin, R. Rodman, N. Hyams, *Εισαγωγή στη Μελέτη της Γλώσσας*, ό.π., σελ. 489-490.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ

4.1 Η δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα και η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Γενικά

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

Στο ελληνικό σχολείο δεν υπήρξε ενδιαφέρον, όπως στην περίπτωση των παλιννοστούντων μαθητών, για την εφαρμογή εξειδικευμένων διδακτικών μεταρρυθμίσεων αναφορικά με τη γλωσσική διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών, αντίθετα υπήρξε η απαίτηση της πολιτισμικής, γνωστικής και γλωσσικής συμμόρφωσής τους στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμη και όταν έγινε έλευση κατά τη δεκαετία του 1990 μεγάλου αριθμού μεταναστών, δεν επιδιώχθηκε η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών, αλλά επιχειρήθηκε η εμπύθισή τους στο αμιγές ελληνόφωνο πρόγραμμα του σχολείου και επιδιώχθηκε η γρήγορη προσαρμογή τους στο ελληνικό πρόγραμμα, χωρίς να προωθηθούν καθόλου δραστηριότητες που να στοχεύουν στην διαπολιτισμική επικοινωνία³⁹.

Έτσι, στην Ελλάδα σήμερα επικρατεί η κατάσταση “ατομικής διγλωσσίας χωρίς κοινωνική διγλωσσία”. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι, ενώ υπάρχουν άτομα ή ομάδες που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, η κοινωνία στο σύνολό της και οι

³⁹ Σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από παλιννοστούντες και αλλοδαπούς, βλ. Δ. Μελά, *Το Α.Π. για Παλιννοστούντες και Αλλοδαπούς. Ο ρόλος του κριτηρίου αρχικής εκτίμησης του βαθμού κατοχής της ελληνικής γλώσσας*, στο: *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας, Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*, Πρακτικά Δημερίδας 2-3 Ιουλίου 1999, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο 2001, σελ. 188 επ.

κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα. Στη Δημόσια Εκπαίδευση επικρατεί το ακόλουθο: ενώ η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας κατοχυρώνεται θεσμικά (νομοθετικά), στην πράξη αυτό εφαρμόστηκε μόνο στα μειονοτικά σχολεία της Δ. Θράκης και στα πρώην Σχολεία Παλιννοστούτων. Στα μεν πρώτα ικανοποιώντας υποχρεώσεις που προέκυψαν από διεθνείς συνθήκες, συμφωνίες και πρωτόκολλα, ενώ στα δεύτερα στο πνεύμα μιας αντισταθμιστικής και «μεταβατικής» λογικής, χρησιμοποιήθηκε μία γλώσσα “κύρους” τα αγγλικά. Σε περιορισμένη κλίμακα, κάποια σχολεία αξιοποιούν αποσπασματικά τη δυνατότητα που τους προσφέρει το νομοθετικό πλαίσιο και χρησιμοποιούν δίγλωσσους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών στα Φροντιστηριακά Τμήματα, εκτός κανονικού ωραρίου.

Σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, πρέπει να παρατηρηθεί ότι οι μη ελληνόφωνοι μαθητές μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα μέσα στο περιβάλλον που χρησιμοποιείται, πράγμα που οδηγεί στο να αντιμετωπίζεται διδακτικά περισσότερο ως μητρική παρά ως ξένη, για αυτό και κατά τη διδασκαλία της επηρεάζεται από τις καθιερωμένες συνήθειες διδακτικής πρακτικής της μητρικής γλώσσας. Αρχικώς, η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα απέβλεπε στη διδασκαλία της γραμματικής, του συντακτικού και στη γνώση ενός όγκου λεξιλογίου. Κύρια χαρακτηριστικά της διδασκαλίας ήταν η έμφαση στη διδασκαλία των κανόνων και των ασκήσεων, η επικέντρωση στη γραπτή έναντι της προφορικής γλώσσας, ενώ αγνοούσε τη γλωσσική ποικιλία, προσέφερε μια κωδικοποιημένη γλωσσική μορφή και ο σχεδιασμός της προϋπέθετε για όλους τους μαθητές ξεκίνημα από την ίδια αφετηρία και ομοιόμορφη πορεία. Ως αποτέλεσμα της πιο πάνω διδασκαλίας ήταν οι μη ελληνόφωνοι μαθητές να φτάνουν στο τέλος του δημοτικού σχολείου έχοντας αναπτύξει άψογη ορθογραφική και συντακτική ικανότητα, αλλά ταυτόχρονα με τεράστιες ελλείψεις στην παραγωγή και στην κατανόηση της ελληνικής.

Όπως επισημαίνεται από τους κοινωνιογλωσσολόγους, η γλώσσα υφίσταται σε κάθε άτομο ως κοινωνικό και ως ατομικό προϊόν. Για το πρώτο αρκεί η συνειδητοποίηση της δομής της γλώσσας, πράγμα που γίνεται εντελώς φυσιολογικά κατά την προσχολική και αναπτύσσεται περαιτέρω κατά τη σχολική ηλικία και με τη βοήθεια της διδασκαλίας. Για το δεύτερο χρειάζεται και γνώση των επικοινωνιακών κανόνων, οι οποίοι καθορίζουν κάθε φορά το λόγο.

Η γνώση της γραμματικής και του συντακτικού δεν καθιστά κάποιον επαρκή ομιλητή μιας γλώσσας, αλλά απαιτείται η γνώση των κανόνων που διαμορφώνουν

ανάλογα με τις επικοινωνιακές συνθήκες το λόγο. Υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι μιλούν καλά τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, χωρίς να γνωρίζουν τους κανόνες της γραμματικής ή σύνταξης της γλώσσας. Επομένως, είναι αναγκαίος ο συνδυασμός δομικής και λειτουργικής-επικοινωνιακής προσέγγισης.

Οι άνθρωποι που επιλέγουν να διδαχθούν τη νέα ελληνική ως δεύτερη γλώσσα είναι κατά κύριο λόγο οι οικονομικοί μετανάστες, που προέρχονται συνήθως από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, της Μέσης Ανατολής, Βαλκάνιοι, που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα με πρωταρχικό τους μέλημα την εύρεση εργασίας. Οι παραπάνω είναι γεγονός ότι δυσκολεύονται πολύ στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας διότι δεν έχει κοινά στοιχεία με τη μητρική τους, επίσης δεν γνωρίζουν άλλη γλώσσα εκτός της μητρικής, πράγμα που καθιστά δυσκολότερη την εκμάθηση της νέας ελληνικής, αφού δεν έχουν το υπόβαθρο να προβούν σε συσχετισμούς, συγκρίσεις με γλώσσες διεθνείς, όπως είναι η αγγλική, η γαλλική, που είναι μεν διαφορετικές, έχουν όμως πολλά κοινά στοιχεία, τουλάχιστον σε επίπεδο δομής με την ελληνική.

4.2 Η δίγλωσση εκπαίδευση και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης

Στην Ελλάδα, η Θράκη αποτελεί την μοναδική περιοχή στην οποία παρέχεται μειονοτική εκπαίδευση, το νομικό πλαίσιο της οποίας καθορίζεται από τη Συνθήκη της Λοζάννης, τη Μορφωτική Συμφωνία του 1951, το Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968, την Ελληνοτουρκική Συμφωνία για την Πολιτισμική Συνεργασία του 2000 και τους νόμους Ν. 694/77 και Ν. 695/77. Σύμφωνα με τις διατάξεις τους, το πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων είναι δίγλωσσο και οι γλώσσες που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων είναι η ελληνική και η τουρκική. Τον Ιούνιο του 1997 ξεκίνησε το πρόγραμμα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των Ελλήνων Πολιτών μουσουλμανικού θρησκευματος που είναι σε σχολική ηλικία, που είχε ως τίτλο «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Παρά την επιδιωχθείσα αναβάθμιση, όμως, αποτελεί μέχρι σήμερα κοινή διαπίστωση ότι οι μαθητές που παρακολουθούν τη μειονοτική

εκπαίδευση δεν καταφέρνουν να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα σε επαρκές επίπεδο⁴⁰.

Η ανεπαρκής εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών της μειονότητας και ο περιορισμένος βαθμός κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες και ειδικότερα:

1) στην απομόνωση των οικογενειών της μειονότητας και στην ανεπαρκή έκθεση στην ελληνική γλώσσα. Για λόγους γεωγραφικούς και κοινωνικούς τα παιδιά μεγαλώνουν έξω από το περιβάλλον της ελληνικής γλώσσας. Αρκετά από τα παιδιά αυτά δεν έχουν καμία σχεδόν επαφή με την ελληνική γλώσσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον πριν από τη φοίτησή τους στο σχολείο (η μητρική γλώσσα των μαθητών της μειονότητας είναι για τους περισσότερους η τουρκική και κατά δεύτερο λόγο η πομακική και η ρομανί⁴¹). Αυτό είναι πιο έντονο σε μαθητές της ορεινής Θράκης και σε χωριά απομακρυσμένα, των οποίων ο πληθυσμός είναι όχι μόνο εξ ολοκλήρου μειονοτικός, αλλά και αρκετά απομονωμένος από τα αστικά κέντρα (γι' αυτό και σε γενικές γραμμές τα παιδιά των μειονοτικών σχολείων της πόλης κατακτούν γρηγορότερα και ευκολότερα τα ελληνικά σε σχέση με τα παιδιά του χωριού), γεγονός που συνεπάγεται έλλειψη επαφής με την ελληνική γλώσσα σε καταστάσεις καθημερινής επικοινωνίας. Σε αυτές τις περιοχές τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την ελληνική γλώσσα μόνο όταν αρχίζει η φοίτησή τους στο δημοτικό, μία επαφή που θα μπορούσε, ωστόσο, να χαρακτηριστεί επιδερμική, καθώς δεν ξεφεύγει από τα στενά πλαίσια της σχολικής τάξης και οι μαθητές δεν τη χρησιμοποιούν σε περιστάσεις πραγματικής επικοινωνίας (π.χ. δε μιλούν ελληνικά στο διάλειμμα μεταξύ τους, δεν εμπλέκονται σε δραστηριότητες με συνομηλίκους τους που να μιλούν μόνο ελληνικά) ούτε εκτίθενται σε αυθεντικά-εξωσχολικά περιβάλλοντα (δεν παρακολουθούν ελληνικά τηλεοπτικά προγράμματα, δεν διαβάζουν τον ελληνικό περιοδικό τύπο). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μειωμένα επίπεδα γλωσσικής γραμματοσύνης⁴².

2) στην ανεπαρκή προετοιμασία των δασκάλων. Οι δάσκαλοι όταν διορίζονται στα μειονοτικά σχολεία: α) δεν γνωρίζουν τις πολιτισμικές και θρησκευτικές

⁴⁰ Σ. Θεολόγου, *Οπτικός γραμματισμός και διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μουσουλμάνους μαθητές γυμνασίου στη Θράκη*, στο: *Ζητήματα Διδακτικής της Γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Κομοτηνή 7-8 Μαΐου 2010, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε., σελ. 109-110.

⁴¹ Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι εσφαλμένα οι μαθητές της Μειονότητας αντιμετωπίζονται γλωσσικά ως μία ομοιόμορφη ομάδα και εσφαλμένα θεωρείται από το ελληνικό κράτος ότι όλοι οι μουσουλμάνοι της Θράκης έχουν μητρική γλώσσα την τουρκική.

⁴² Σ. Θεολόγου, *ό.π.*, σελ. 111.

ιδιαιτερότητες των παιδιών της μειονότητας και είναι απροετοίμαστοι γι' αυτές, β) δεν έχουν προετοιμαστεί και δεν γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες της μητρικής γλώσσας των παιδιών και τις δυσκολίες που συναντούν στην εκμάθηση της ελληνικής, γ) δεν γνωρίζουν πώς διδάσκεται μία δεύτερη γλώσσα και δεν έχουν την προετοιμασία που απαιτείται για να διδάξουν την ελληνική γλώσσα σε μαθητικό πληθυσμό που ένα μέρος του τη γνωρίζει ανεπαρκώς και ένα άλλο δεν τη μιλά καθόλου φθάνοντας στο σχολείο.

3) στα ακατάλληλα σχολικά βιβλία. Δεν μπορεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να γίνει από τα παιδιά της μειονότητας με σχολικά βιβλία γραμμένα για να μάθουν γραφή και ανάγνωση τα ελληνόγλωσσα παιδιά.

4) στο είδος των σχολείων και στην έλλειψη προσχολικής αγωγής. Είναι πολύ μεγάλος ο αριθμός των ολιγοθέσιων σχολείων με μικρό ή και ελάχιστο αριθμό παιδιών, πράγμα που παντού στην Ελλάδα εμποδίζει την αποτελεσματική διδασκαλία, ενώ περαιτέρω ελάχιστοι μαθητές έχουν πρόσβαση σε νηπιαγωγεία.

5) στο γεγονός ότι στο σχολείο δεν χρησιμοποιείται η τουρκική ως γλώσσα στήριξης της ελληνικής⁴³.

Όπως είναι φυσικό, τα παιδιά που είναι φυσικοί ομιλητές της μητρικής τους γλώσσας, όταν έρχεται η στιγμή να πάνε στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, κατέχουν αυτή τη γλώσσα σε βαθμό που να μπορούν να επικοινωνούν ικανοποιητικά σε προφορικό επίπεδο. Έτσι, στο σχολείο δεν έχουν παρά να έρθουν σε επαφή με την πρώτη γραφή και ανάγνωση και να κατακτήσουν τις δύο αυτές δεξιότητες. Όταν μάλιστα έχουν προηγηθεί δύο ή ένας χρόνος φοίτησης στο νηπιαγωγείο, τότε έρχονται στην πρώτη τάξη πολύπλευρα αναπτυγμένα στον ψυχοκινητικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, νοητικό και αισθητικό τομέα. Έχουν ήδη αναπτύξει πολλές δεξιότητες και είναι σε θέση να εμπλακούν σε ποικίλες δραστηριότητες σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι συνήθως προσδοκούν οι δάσκαλοι.

Στην περίπτωση των μουσουλμανοπαίδων, η ελληνική είναι γι' αυτούς μία δεύτερη γλώσσα και συνήθως δεν έχει προηγηθεί, όπως ήδη σημειώθηκε, η πολύ

⁴³ Α. Φραγκουδάκη, Α. Ιορδανίδου, Σ. Μοσχονάς, *Η Διδασκαλία της Ελληνικής στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης*, στο: *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας* ό.π., σελ. 176-177. Βλ. και Σ. Μώραλη, Κ. Λάππα, : *«Α όπως Αγγέλα και Αχμέτ»*, Βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Α' και Β' δημοτικού των μειονοτικών σχολείων της Θράκης, «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων», στο: *Η Διδασκαλία της Γλώσσας, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2005, σελ. 332. Πρβλ. και Σ. Θεολόγου, ό.π., σελ. 110-112.

σημαντική συμβολή του νηπιαγωγείου⁴⁴. Έτσι, είναι σημαντικό να εφαρμόζονται εκπαιδευτικές και γλωσσικές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες να αναπληρώνεται σημαντικά το κενό από την έλλειψη προσχολικής βαθμίδας στα σχολεία της μειονότητας, καθώς αυτές οι δραστηριότητες δίνουν πολλές και ποικίλες ευκαιρίες στα παιδιά να καλλιεργήσουν την προσωπικότητά τους και να αναπτύξουν γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να επικοινωνούν προφορικά με σχετική επάρκεια. Γι' αυτό κρίνεται σκόπιμη η εξάσκηση στον προφορικό λόγο και γνώση της προφοράς της ελληνικής γλώσσας, με παράλληλη προσπάθεια ευαισθητοποίησης και στον γραπτό λόγο μέσα από προγραφικού τύπου δραστηριότητες.

Περαιτέρω, είναι σημαντικό να επιχειρείται η ευαισθητοποίηση των παιδιών ώστε να είναι σε θέση να διακρίνουν και να αναγνωρίζουν τους φθόγγους της ελληνικής, ιδίως εκείνους που δεν υπάρχουν στο φωνητικό σύστημα της μητρικής τους γλώσσας (π.χ. /θ/, /δ/, /χ/, /γ/). Είναι αναμενόμενο τις περισσότερες φορές να έχει προηγηθεί η εισαγωγή στη γραφή και την ανάγνωση στην τουρκική γλώσσα, πράγμα που διευκολύνει σημαντικά την προσπάθεια των ίδιων των παιδιών, καθώς θα έχουν σε κάποιο βαθμό εξοικειωθεί με τεχνικής φύσεως παραμέτρους που σχετίζονται με το γράψιμο και θα έχουν αρχίσει να υποψιάζονται για τη σχέση αντιστοιχίας ανάμεσα στη γραφή και στην προφορά⁴⁵.

Όπως συμβαίνει γενικώς στη διαδικασία εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας, έτσι και στην περίπτωση των μουσουλμανοπαίδων που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα, είναι έντονη η παρουσία της μητρικής γλώσσας (δηλαδή της τουρκικής) και η μεταφορά στοιχείων της στην ελληνική. Παρατηρείται ασυνείδητη μεταφορά γραμματικών φαινομένων σε κάθε επίπεδο (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και πραγματολογικό), καθώς και λεξιλογίου, από τη γραμματική και το λεξικό της τουρκικής γλώσσας στη νοητική γραμματική και το λεξικό που ο μαθητής δημιουργεί για την ελληνική γλώσσα.

Όπως είναι λογικό, οι πρώτες προτάσεις που παράγουν τα παιδιά της μειονότητας στην ελληνική γλώσσα, είναι συχνά ελλιπείς δομές, από τις οποίες

⁴⁴ Αναφορικά με την έλλειψη προσχολικής αγωγής σε μουσουλμανόπαιδες, βλ. και την σχετική έρευνα των Μ. Σφυρόερα, Α. Φτερνιάτη, Ζ. Γαβριηλίδου, *Εξέταση του γλωσσικού επιπέδου μαθητών της Α' δημοτικού μειονοτικών σχολείων της Θράκης*, στο: *Η Διδασκαλία της Γλώσσας, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, ό.π., σελ. 351 επ.

⁴⁵ Ν. Χαραλαμποπούλου, *Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Δεύτερο στάδιο (Πρώτη γραφή και ανάγνωση)*, στο: *Η Διδασκαλία της Γλώσσας, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, ό.π., σελ.394-395.

παραλείπονται ορισμένα γραμματικά μορφήματα, όπως για παράδειγμα άρθρα, προθέσεις ή μορφήματα που συνδέονται με το χρόνο ή τη συμφωνία προσώπου και αριθμού στο ρήμα. Οι ανωτέρω ελλείψεις και ασυμφωνίες στην πλειονότητα των περιπτώσεων συνεχίζονται καθ' όλη τη χρονική διάρκεια της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι η ελληνική γλώσσα παρουσιάζει μεγάλες διαφορές σε σχέση με την τουρκική, αλλά, όπως ήδη σημειώθηκε, και στην περιορισμένη έκθεση των μαθητών των μειονοτικών σχολείων στην ελληνική γλώσσα έξω από το επίπεδο της σχολικής τάξης.

Ειδικότερα, χαρακτηριστικές διαφορές που παρατηρούνται πιο έντονα ανάμεσα στις δύο γλώσσες και που ταυτοχρόνως αυξάνουν τη δυσκολία των μαθητών των μειονοτικών σχολείων στην εκμάθηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας, είναι οι ακόλουθες:

1) τα άρθρα απουσιάζουν παντελώς από την τουρκική γλώσσα, με αποτέλεσμα η χρήση τους στην ελληνική γλώσσα να μην είναι καθόλου οικεία στους μαθητές της μειονότητας και να εμφανίζουν δυσκολία προσαρμογής τους στις χρησιμοποιούμενες λέξεις της ελληνικής.

2) τα τρία γένη που υπάρχουν στην ελληνική γλώσσα (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο) αποτελούν εντελώς άγνωστο φαινόμενο στην τουρκική γλώσσα, στην οποία δεν γίνεται ο παραπάνω διαχωρισμός των ουσιαστικών σε αρσενικά, θηλυκά και ουδέτερα, με αποτέλεσμα οι μαθητές της μειονότητας να παρουσιάζουν δυσχέρεια στην χρήση των τριών γενών.

3) στην ελληνική γλώσσα παρατηρείται μεγάλη ποικιλία ορθογραφικών τύπων (π.χ. «ι, η, υ, ει, οι» ή «ε, αι» ή «ο, ω» ή «αυ-, αβ- ή εβ-, ευ-» ή «γκ, γγ»), ενώ στην τουρκική γλώσσα δεν παρατηρείται τέτοια ποικιλία, με αποτέλεσμα να εμφανίζεται σημαντικός βαθμός δυσκολίας των μαθητών της μειονότητας στο επίπεδο της ορθογραφίας.

4) οι φθόγγοι της ελληνικής γλώσσας /θ/, /δ/, /χ/, /γ/ δεν υπάρχουν στο φωνητικό σύστημα της τουρκικής γλώσσας, με αποτέλεσμα να παρατηρείται σημαντική δυσχέρεια των μαθητών της μειονότητας στην προφορά λέξεων που εμπεριέχουν τους συγκεκριμένους φθόγγους, αλλά και στον γραπτό λόγο μερικές φορές αντικατάστασή τους με αντίστοιχους φθόγγους της τουρκικής γλώσσας, τους οποίους μεταφέρουν αστόχως στην ελληνική (π.χ. στην τουρκική γλώσσα στον φθόγγο [δ] αντιστοιχεί το [d], με αποτέλεσμα να μεταφέρεται ως [ντ] στον γραπτό λόγο της ελληνικής).

5) στην τουρκική γλώσσα ο τονισμός των λέξεων γίνεται μόνο σε προφορικό επίπεδο και απουσιάζει παντελώς στο γραπτό λόγο, πράγμα που δεν ισχύει, ως γνωστόν, στην ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα να παρατηρείται πολλές φορές γραφή χωρίς τονισμό ή τονισμό σε λάθος συλλαβή.

Οι παραπάνω δυσχέρειες στην εκμάθηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά της μειονότητας είναι γεγονός ότι εμφανίζονται πιο έντονες στους μαθητές εκείνους που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα φοιτώντας σε μειονοτικά σχολεία, ενώ δεν παρατηρούνται στον ίδιο βαθμό στα παιδιά της μειονότητας που φοιτούν εξ αρχής σε ελληνικά σχολεία, που δεν έχουν δίγλωσσο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Και αυτό είναι απολύτως φυσιολογικό, δεδομένου ότι στα πρώτα είναι συνεχής η εναλλαγή των δύο γλωσσών σε καθημερινό επίπεδο, με κυριαρχία ωστόσο της τουρκικής γλώσσας και με μειωμένη έμφαση στην εκμάθηση των στοιχείων της ελληνικής, ενώ στα δεύτερα τουλάχιστον στο επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης η αποκλειστική παρουσία της ελληνικής γλώσσας είναι καθοριστική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

5.1 Διγλωσσία, μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου/ομιλίας

Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο πολλά παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων να αποτυγχάνουν στην σχολική εκπαίδευση, αποτυχία που συνδέεται συχνά με τη διγλωσσία, πράγμα που ισχύει συνήθως στην περίπτωση που οι δύο γλώσσες δεν είναι πολύ αναπτυγμένες. Αναφορικά με την παραπάνω σχολική αποτυχία διάφοροι μπορεί να είναι οι λόγοι που δημιουργούν αυτό το φαινόμενο και ειδικότερα:

- 1) η ευθύνη της ίδιας της κοινωνίας, η οποία προάγει ελλιπή γνώση.
- 2) η έλλειψη έκθεσης στην κυρίαρχη γλώσσα, πρόβλημα που μπορεί να αντιμετωπιστεί αν το παιδί διδάχτει τα μαθήματα στη γλώσσα του βελτιώνοντας έτσι την ευχέρεια στην κυρίαρχη γλώσσα.
- 3) οι διαφορές ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο. Η οικογένεια είναι εκείνη που οφείλει να προσαρμοστεί στο σύστημα αντί το τελευταίο να είναι πιο ανεκτικό στη διαφορετικότητα, αλλά και το σχολικό σύστημα πρέπει να γίνει πιο ευέλικτο και να ενσωματώσει το πολιτισμό και τη μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων.
- 4) κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες, δηλαδή έλλειψη οικονομικών πόρων, προκαταλήψεις ή αίσθημα κατωτερότητας. Δεν εξηγείται, ωστόσο, γιατί διαφορετικές γλωσσικές μειονότητες με παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο έχουν διαφορετικές επιδόσεις στο σχολείο.
- 5) ο τύπος του σχολείου που φοιτά το παιδί. Το παιδί θα έχει περισσότερες επιτυχίες αν παρακολουθήσει πρόγραμμα που χρησιμοποιεί τη γλώσσα προέλευσης στη διδασκαλία παρά σε αυτά που επιδιώκουν την αντικατάσταση της μητρικής.
- 6) η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όπως ο εξοπλισμός, η εθνοτική προέλευση και η διγλωσσία των δασκάλων, ο ίδιος αριθμός μαθητών της κυρίαρχης γλώσσας και της μειονοτικής κλπ.
- 7) οι μαθησιακές δυσκολίες με αποτέλεσμα ο μαθητής να χρειάζεται ειδική εκπαίδευση⁴⁶.

⁴⁶ Επ' αυτών βλ. C. Baker, ό.π., σελ. 382-386. Σχετικά με τις διακρίσεις των μαθησιακών δυσκολιών και τις αιτίες εμφάνισης αυτών βλ. Δ.Κ. Αναγνωστόπουλος, Α.Θ. Σίνη, *Διαταραχές Σχολικής Μάθησης & Ψυχοπαθολογία*, εκδ. Βήτα medical arts, Αθήνα 2006, σελ. 16 επ.

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει διάκριση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και των προβλημάτων που οφείλονται στη διγλωσσία. Συχνά πολλοί ειδικοί θεωρούν ότι ένα δίγλωσσο παιδί αντιμετωπίζει μαθησιακά προβλήματα, ενώ κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει. Το πρόβλημα έγκειται στο σύστημα αφομοίωσης που από μόνο του δημιουργεί αρνητικές στάσεις και χαμηλά κίνητρα. Φυσικά υπάρχουν και δίγλωσσοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά η διάκριση μεταξύ των γνήσιων ατομικών δυσκολιών από τα προβλήματα που προκαλούνται από εξωγενείς παράγοντες είναι σαφής. Ειδικότερα:

5.1.1 Γλωσσική καθυστέρηση

Η γλωσσική καθυστέρηση παρατηρείται όταν το παιδί καθυστερεί πολύ να αρχίσει να μιλά ή μένει πολύ πίσω σε σχέση με τους συνομηλίκους του στη γλωσσική ανάπτυξη. Πολλές φορές μπορεί να είναι οι αιτίες του σχετικού φαινομένου, όπως ο αυτισμός, ψυχολογικά προβλήματα, συναισθηματικές δυσκολίες, σωματικά προβλήματα, υποφυσιολογικότητα κλπ. Οι λογοθεραπευτές και λοιποί ειδικοί (κλινικοί ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι κλπ.) πρέπει να κατανοήσουν το πρόβλημα και να προτείνουν την κατάλληλη θεραπεία ακόμα και όταν δεν διαγιγνώσκεται φανερός φυσιολογικός λόγος.

Στις περιπτώσεις που η αιτία της γλωσσικής καθυστέρησης δεν είναι γνωστή κάποιοι θεωρούν ως αιτία της την διγλωσσία. Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις ο ειδικός εύκολα θα μπορούσε να προτείνει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες να στραφεί από τη διγλωσσία στην μονογλωσσία. Το ερώτημα είναι, ωστόσο, σε ποια από τις δύο γλώσσες πρέπει να στραφεί το παιδί. Μία λύση θα ήταν να επικρατήσει η γλώσσα του σχολείου. Η επικράτηση της μονογλωσσίας, παρότι προτείνεται προκειμένου το παιδί να απαλλαγεί από το ένα βάρος, πολλές φορές δεν επιφέρει καμία βελτίωση στο θέμα της γλωσσικής καθυστέρησης, αντιθέτως η απότομη αυτή αλλαγή μπορεί να μεγαλώσει το πρόβλημα. Και αυτό γιατί επιδεινώνεται η συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, αφού αυτό μπορεί να συνδέθηκε συναισθηματικά με κάποιον με τον οποίον μιλούσαν στη μειονοτική γλώσσα και ξαφνικά μιλώντας στην κυρίαρχη γλώσσα αισθάνεται ότι χάνει την φροντίδα ή την αγάπη του. Μία άλλη λύση θα ήταν η επικράτηση της γλώσσας του σπιτιού. Τέλος στις περιπτώσεις που το παιδί έχει περισσότερο αναπτυγμένη μία γλώσσα κρίνεται

καλύτερη η επικράτηση της ισχυρότερης γλώσσας⁴⁷. Είναι γεγονός ότι η ευκαιρία της διγλωσσίας δεν χάνεται εντελώς, αλλά το παιδί μπορεί να επανέλθει όταν επιλυθεί το πρόβλημα.

Παρ' όλα αυτά, η στροφή προς τη μονογλωσσία δεν οδηγεί σε λύση του προβλήματος. Περισσότερο σκόπιμη κρίνεται η προσπάθεια αντιμετώπισής του σε περιβάλλον διγλωσσίας, με καλλιέργεια μεθόδων προώθησης της αποτελεσματικής ανάπτυξης και των δύο γλωσσών. Προς τούτο, η επέμβαση του λογοθεραπευτή προς αντιμετώπιση της γλωσσικής καθυστέρησης που οφείλεται στη διγλωσσία κρίνεται αναγκαία, καθώς τούτος είναι ο καταλληλότερος ειδικός για την προώθηση μεθόδων αποτελεσματικής ανάπτυξης των δύο γλωσσών, δίνοντας περαιτέρω τις κατάλληλες συμβουλές για την αλληλεπίδραση του παιδιού με κάποιους ενηλίκους .

5.1.2 Τραυλισμός

Ο τραυλισμός ορίζεται ως διαταραχή της φυσιολογικής ροής και της ρυθμικής διαμόρφωσης της ομιλίας, η οποία είναι δυσανάλογη στην ηλικία του ατόμου. Σύμφωνα με τον παγκόσμιο οργανισμό υγείας, ο τραυλισμός είναι μια διαταραχή στο ρυθμό της ομιλίας, κατά την οποία το άτομο γνωρίζει ακριβώς τι θέλει να πει, αλλά εκείνη τη στιγμή δεν είναι σε θέση να το πει εξαιτίας μιας ακούσιας επαναληπτικής επιμήκυνσης ή παύσης ενός φθόγγου⁴⁸. Κατ' άλλη διατύπωση, ο τραυλισμός αποτελεί διαταραχή επικοινωνίας, κατά την οποία η ροή ομιλίας διακόπτεται από επανάληψη (λέξης, συλλαβής ή φωνήματος), επιμήκυνση φωνήματος, μπλοκάρισμα, επαναδιατύπωση, παρεμβολή ήχων/φωνημάτων, τα οποία διαφέρουν ποιοτικά και ποσοτικά από αυτά που εμφανίζονται στην ομιλία ατόμων που δεν τραυλίζουν. Επίσης, άτομα που τραυλίζουν μπορεί να παρουσιάζουν και δευτερεύουσες μη λεκτικές συμπεριφορές, όπως αποφυγή βλεμματικής επαφής, επαναλαμβανόμενες ρυθμικές κινήσεις των άκρων, μορφασμούς, πίεση των χειλιών, κλείσιμο ματιών κλπ⁴⁹.

Ο τραυλισμός θεωρείται φυσιολογικό φαινόμενο σε παιδιά ηλικίας 3-4 ετών, ως πρόβλημα όμως επισημαίνεται όταν παρατηρείται σε ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας. Πολλές μπορεί να είναι οι αιτίες του τραυλισμού. Κάποιες φορές λέγεται ότι

⁴⁷ Επ' αυτών βλ. C. Baker, ό.π., σελ. 389-391.

⁴⁸ E. Κακούρος-Κ. Μανιαδάκη, *Τραυλισμός, η Φύση και η Αντιμετώπιση του στα Παιδιά και τους Εφήβους*, εκδ. Τυποθήτω Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα 2006, σελ. 26.

⁴⁹ Μ. Καμπανάρου, *Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας*, ό.π., σελ. 233.

το πρόβλημα υπάρχει στη δραστηριότητα του εγκεφάλου ή στην ανατροφοδότηση ανάμεσα στο αυτί και τον εγκέφαλο. Από ψυχολογικής απόψεως επισημαίνεται ως αιτία του τραυλισμού το άγχος. Από γλωσσολογικής όμως απόψεως η αιτία του φαινομένου τοποθετείται στη διαφορά ανάμεσα στη γλώσσα που είναι διαθέσιμη στον εγκέφαλο (δυναμικό) και τον έλεγχο μηχανισμού ομιλίας (παραγωγή) ή στη υπερφόρτωση της γνωστικής λειτουργίας, δηλαδή το παιδί παρουσιάζει πρόβλημα στην δημιουργία σύνθετων προτάσεων ή η ευχέρεια λόγου του παιδιού δεν ανταποκρίνεται στις υπάρχουσες απαιτήσεις.

Αναφορικά με τη σχέση της διγλωσσίας και του τραυλισμού, από έρευνες έχει προκύψει ότι στις δίγλωσσες κοινωνίες δεν υπάρχουν υψηλότερα ποσοστά τραυλισμού σε σχέση με τις μονόγλωσσες, πράγμα που προκύπτει και από τις μεθόδους θεραπείας που χρησιμοποιούνται και οι οποίες συνίστανται στον έλεγχο της αναπνοής, στην αργή ομιλία, στη μείωση της έντασης και στη χαλάρωση. Αντίστοιχα, αν η αιτία του προβλήματος βρίσκεται στην ανησυχία ή το άγχος, η θεραπεία πρέπει να επικεντρώνεται σε αυτούς τους τομείς και όχι στη διγλωσσία. Και αυτό γιατί η έμφαση σε μια γλώσσα δεν οδηγεί σε αντιμετώπιση του προβλήματος, δηλαδή δεν μειώνεται το τραύλισμα.

Ειδικά όσον αφορά την αντιμετώπιση του προβλήματος στα δίγλωσσα παιδιά, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η επάρκεια στην πρώτη γλώσσα, η επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα, η ύπαρξη ή όχι σωματικής, μαθησιακής ή συμπεριφορικής δυσκολίας και να μην θεωρούμε το επίπεδο λειτουργίας ενός παιδιού στην δεύτερη γλώσσα ως ένδειξη του επιπέδου της συνολικής γλωσσικής ανάπτυξής του⁵⁰.

5.1.3 Διγλωσσία και μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός διαγνωστικός όρος, ο οποίος αναφέρεται σε ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση, την γραφή και τα μαθηματικά, όπως αυτές προσδιορίζονται από ειδικά τεστ επίδοσης, στα οποία οι επιδόσεις του παιδιού είναι σημαντικά κατώτερες από τις αναμενόμενες σε σχέση με την ηλικία, το νοητικό επίπεδο και το επίπεδο της τάξης, στην οποία φοιτά το παιδί. Ο όρος αυτός έχει αντικατασταθεί από την πιο συγκεκριμένη κατηγορία των διαταραχών μάθησης ή επικοινωνίας⁵¹. Κλασική περίπτωση μαθησιακής δυσκολίας αποτελεί η δυσλεξία, η

⁵⁰ Βλ. C. Baker, ό.π., σελ. 392-294.

⁵¹ Ε. Κακούρος-Κ. Μανιαδάκη, *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, Αναπτυξιακή Προσέγγιση*, εκδ. Τυποθήτω Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα 2006, σελ. 248.

οποία χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τις μαθησιακές δυσκολίες της ανάγνωσης και ορθογραφικής γραφής⁵², οι οποίες αφενός μεν δε συνδέονται με άλλες οργανικές ή διανοητικές διαταραχές (π.χ. διανοητική καθυστέρηση, αντιληπτική δυσκολία, προβλήματα γλώσσας, προβλήματα προσωπικότητας), αφετέρου είναι ειδικές και προκαθορίζονται οργανικά⁵³. Με άλλα λόγια, δυσλεξία είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά, τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις, αποτυγχάνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες⁵⁴.

Είναι γεγονός ότι κάποιοι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν δυσκολία στην εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας. Άλλοι πάλι τα καταφέρνουν, έχοντας όμως τη συνδρομή καταρτισμένων δασκάλων που χρησιμοποιούν εξειδικευμένα διδασκαλία. Ένα από τα προβλήματα των δυσλεκτικών παιδιών, αλλά και όσων αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, είναι η ταχύτητα στη μάθηση. Ειδικά η δυσλεξία που αποτελεί ειδική γλωσσική μαθησιακή δυσκολία, σχετίζεται με τα προαπαιτούμενα στοιχεία της μάθησης: ταχύτητα στην επεξεργασία πληροφοριών, βραχυπρόθεσμη μνήμη, ηχητικά σχήματα στη γλώσσα και οργάνωση. Έτσι, είναι απολύτως φυσικό τα δυσλεκτικά παιδιά να έχουν δυσκολία στη διγλωσσία, αφού η ακουστική και γνωστική επεξεργασία που απαιτείται για την αφομοίωση δύο γλωσσών απαιτεί αυξημένη γνωστική και γλωσσολογική ικανότητα.

Το δίγλωσσο παιδί σε αντίθεση με το μονόγλωσσο πρέπει να είναι ικανό να διακρίνει μεταξύ περισσότερων ήχων, αλλά και να κατανοήσει ότι οι λέξεις στις διάφορες γλώσσες δεν αποτελούν ακριβείς μεταφράσεις των ίδιων εννοιών. Έτσι, είναι λογικό ο δίγλωσσος μαθητής να αντιμετωπίζει δυσκολία, καθώς οι διανοητικές δραστηριότητες απαιτούν επιτάχυνση και γνωστική προσπάθεια. Το δυσλεκτικό δίγλωσσο παιδί αντιμετωπίζει έτσι προβλήματα και βρίσκεται συνεχώς σε δυσχερή κατάσταση, αφού η διαταραγμένη κατανόηση εμπλέκεται με τη διανοητική ανάπτυξη. Εκείνο, λοιπόν, που προέχει είναι να παρέχονται στο παιδί αυτό πολλές πληροφορίες

⁵² Ως προς τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία βλ. Μ. Φλωράτου, *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά, Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε Ανάγνωση, Γραφή, Ορθογραφία*, Ένατη Έκδοση, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 2009, σελ. 22-24.

⁵³ Κ. Πόρποδα, *δυσλεξία, ό.π., σελ. 30*.

⁵⁴ Κ. Πόρποδα, *ό.π., σελ. 32*. Βλ. και Α. Συρίγου-Παπαβασιλείου, *Αιτιοπαθογένεια των διαταραχών της μάθησης*, στο: *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2007, σελ. 325 επ.

και στις δύο γλώσσες, αλλά και κίνητρο για την εκμάθησή τους, προκειμένου όμως να αποφευχθεί η ημιγλωσσία προτείνεται πολλές φορές η επαφή με μία γλώσσα⁵⁵.

5.2 Λογοθεραπευτική αξιολόγηση και παρέμβαση στη διγλωσσία

Η διγλωσσία δεν αποτελεί πρόβλημα, όμως όταν συνδέεται με δυσκολίες στο λόγο, ο χαρακτήρας της ως πρόβλημα είναι δεδομένος. Πολλές φορές η μη επαφή του παιδιού με τη μητρική γλώσσα επιφέρει αναπτυξιακές διαταραχές σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, επειδή η μητρική γλώσσα λειτουργεί ως βάση για την κατάκτηση των υπόλοιπων γλωσσών. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή στην αντιμετώπιση των παραπάνω διαταραχών είναι αναγκαίος και τόσο αυτός όσο και οι υπόλοιποι ειδικοί που επιλαμβάνονται συγκεκριμένων περιστατικών δεν θα πρέπει να επικεντρώνονται αποκλειστικά στα προβλήματα λόγου, αλλά να πραγματοποιείται μία συνολική θεώρηση της ανάπτυξης του παιδιού, της οικογενειακής δυναμικής και ιστορίας, δηλαδή η αξιολόγηση και κατανόηση των δυσκολιών επιβάλλεται να γίνεται μέσα στο πλαίσιο που εντάσσονται.

Έτσι, ο λογοθεραπευτής κατά την ενασχόληση με τα συγκεκριμένα περιστατικά ατόμων με πολιτιστικές και γλωσσολογικές διαφορές θα πρέπει να προβεί σε συγκεκριμένη αξιολόγηση αυτών και ειδικότερα:

- α) να ελέγξει αν πρόκειται πράγματι για διαταραχή,
- β) να προσδιορίσει τη διάγνωση (φύση και χαρακτηριστικά της διαταραχής),
- γ) να προβεί σε διαφοροδιάγνωση του προβλήματος (π.χ. από γλωσσική διαφορά),
- δ) να ερευνήσει αν ο ασθενής είναι κατάλληλος για θεραπεία,
- ε) να καθορίσει την κατεύθυνση της λογοθεραπείας,
- ζ) να αναπτύξει την επέμβαση,
- η) να ερευνήσει τον αντίκτυπο της διγλωσσίας στο περιβάλλον του ασθενή,
- θ) να καθορίσει μέτρο σύγκρισης που θα λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς για την έναρξη της θεραπείας ή και για την καταγραφή της προόδου του ασθενούς ή για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της λογοθεραπείας.

Στην αξιολόγηση ατόμων με πολιτιστικές και γλωσσολογικές διαφορές είναι σημαντικό για τον λογοθεραπευτή να εξακριβώσει αν ο ασθενής εκδηλώνει επικοινωνιακή διαταραχή ή επικοινωνιακή διαφορά ανάμεσα στη μητρική/κυρίαρχη

⁵⁵ L. Beheydt, *Διγλωσσία και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*, ιστοσελίδα Special Education.gr και ειδικότερα τοποθεσία <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=334&cid=74>.

γλώσσα και στη δεύτερη γλώσσα. Η διαταραχή μπορεί να διαγνωστεί μόνο όταν ο ασθενής εκδηλώνει δυσκολίες σε όλες τις γλώσσες του. Εάν παρουσιάζονται διαφορές μόνο όταν μιλά στη δεύτερη γλώσσα, τότε αυτές θεωρούνται γλωσσικές διαφορές.

Για την αξιολόγηση ατόμων με πολιτιστικές και γλωσσολογικές διαφορές ακολουθούνται οι εξής αρχές:

- 1) λήψη λογοπαθολογικού ιστορικού,
- 2) στοματοπροσωπική εξέταση,
- 3) ακοολογικός έλεγχος,
- 4) αξιολόγηση της ταχύτητας παραγωγής διαδοχοκινητικών συλλαβών,
- 5) απόκτηση δείγματος ομιλίας-φωνής,
- 6) ανάγνωση κειμένου.

Η λογοθεραπευτική αξιολόγηση ατόμων που μιλούν δύο ή περισσότερες γλώσσες (όπως συμβαίνει στην περίπτωση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, που μιλούν την τουρκική και την ελληνική γλώσσα) αποτελεί μια πρόκληση για τον (μονόγλωσσο) κλινικό. Είναι μία διαδικασία η οποία εμπεριέχει συνδιαλλαγές ανάμεσα στον κλινικό, τον ασθενή, την οικογένεια του ασθενή και διάφορους (μονόγλωσσους) εκπαιδευτές, ιατρούς και παρεμφερείς επαγγελματίες. Για να γίνουν εκτενείς και ακριβείς αξιολογήσεις, ο λογοθεραπευτής θα πρέπει να κατέχει γνώσεις όσον αφορά: α) τη φυσιολογική και μη, ανάπτυξη της επικοινωνίας του ασθενή και στις δύο γλώσσες, β) πολιτιστικά προσαρμοσμένες τεχνικές αξιολόγησης (π.χ. αν υπάρχουν σταθμισμένα τεστ στις δύο γλώσσες), γ) τις γλωσσολογικές νόρμες της κοινότητας του ασθενή, δ) την κουλτούρα και τις αξίες του, ε) τις πολιτισμικές αποκλίσεις, ζ) κλινικά θέματα λογοθεραπείας σε σχέση με τη διγλωσσία.

Ειδικά για την αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών είναι αναγκαία η λήψη γλωσσικού ιστορικού και ειδικότερα όσον αφορά: την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, τη σειρά κατάκτησης της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας, τον τρόπο κατάκτησης, το ίδιο ή διαφορετικό πολιτιστικό περιβάλλον, το πώς χρησιμοποιούνται η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα, ποια είναι η γλωσσική σχέση μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας και την έκθεση σε πρώτη και δεύτερη γλώσσα⁵⁶.

⁵⁶ Μ. Καμπανάρου, ό.π., σελ. 393-395.

Προκειμένου, όμως, ένας λογοθεραπευτής να προβεί στην παραπάνω αξιολόγηση, πρέπει προηγουμένως:

- α) να είναι ευαίσθητος σε πολιτισμικά ζητήματα (να είναι ενήμερος και να σέβεται τις πολιτισμικές συνήθειες που σχετίζονται με την επικοινωνία),
- β) να γνωρίζει το πολιτισμικό ιστορικό των ασθενών του (να κατανοεί το χαρακτήρα, τις αξίες και τις προσδοκίες του ασθενή όσον αφορά την επικοινωνία και τις διαταραχές της),
- γ) να γνωρίζει τα πιστεύω και τις θέσεις του ασθενή για τις επικοινωνιακές διαταραχές (να γνωρίζει τι πιστεύει ο ασθενής για την αιτία της διαταραχής),
- δ) να γνωρίζει τις φωνολογικές και γλωσσολογικές διαφορές (να είναι σε θέση να κρίνει αν κάποιες συγκεκριμένες συμπεριφορές σχετίζονται με κάποια διαταραχή),
- ε) να συνειδητοποιεί τις ατομικές διαφορές μέσα σε κάθε πολιτισμό (ανεξάρτητα από την εθνικότητα, την νοοτροπία, την ηλικία ή το γένος, κάθε ασθενής είναι ένα μοναδικό άτομο)⁵⁷.

Στο σημείο αυτό, κρίσιμο είναι να αναφερθεί ο τρόπος οργάνωσης και ολοκλήρωσης της αξιολόγησης στην οποία προβαίνει ο λογοθεραπευτής. Ειδικότερα:

- 1) η πρώτη συνάντηση περιλαμβάνει τη βλεμματική επαφή, την άμεση γλώσσα, τη χρήση ονομάτων και τίτλων και τη συζήτηση με τον ασθενή/φροντιστή,
- 2) στο γραφείο του λογοθεραπευτή γίνεται η κατάλληλη διαρρύθμιση των θέσεων και πραγματοποιείται σύντομη συζήτηση πριν την έναρξη της συνεδρίας,
- 3) στη συνέχεια ακολουθεί η συνέντευξη κατά την οποία γίνεται η χρήση σημειώσεων, βλεμματική επαφή, άμεσες έναντι έμμεσων ερωτήσεων, ανοιχτές έναντι κλειστών ερωτήσεων, χρήση εξηγήσεων όσον αφορά τη συνάφεια των ερωτήσεων, γλώσσα, στάση του σώματος και χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου κλπ.
- 4) κατά την αξιολόγηση γίνεται επεξήγηση των διαδικασιών και σωματική επαφή με τον ασθενή,
- 5) σημαντική κρίνεται η ανατροφοδότηση-ενίσχυση του ασθενή (χρήση ενίσχυσης/ενθάρρυνσης-λεκτικής και /ή υλικής),
- 6) και τέλος το καλωσόρισμα ή αποχαιρετισμός (σωματική επαφή με τον ασθενή, χρήση σύντομης κουβέντας-συζήτησης, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, χρήση χιούμορ κλπ.).

⁵⁷ Μ. Καμπανάρου, ό.π., σελ. 398-399.

Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί από το λογοθεραπευτή και κατά τη λήψη ιστορικού, καθώς και κατά την αξιολόγηση ενός δίγλωσσου ασθενή, καθώς υπάρχουν κάποιες παράμετροι που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη για το ιστορικό του ασθενή όπως:

- α) ο λογοθεραπευτής αποφασίζει αν θα χρειαστεί τις υπηρεσίες του διερμηνέα (π.χ. στην περίπτωση εξέτασης ατόμων της μουσουλμανικής μειονότητας που ομιλούν την τουρκική γλώσσα). Εκπαιδύει τον διερμηνέα-εξετάζει τη δομή της αξιολόγησης, συζητά τις ερωτήσεις της συνέντευξης, παρέχει εκπαίδευση για τα τεστ που θα εφαρμοστούν, του περιγράφει τι περιμένει από αυτόν να κάνει και τον τρόπο μετάφρασης,
- β) αποκτά προφορικά το ιστορικό,
- γ) εξακριβώνει ποια είναι η πρωταρχική γλώσσα του ασθενή και
- δ) επιλέγει σταθμισμένα τεστ τα οποία είναι κατάλληλα για τον ασθενή.

Ειδικότερα για τον σκοπό του ιστορικού χρειάζεται να λαμβάνει πληροφορίες για τις επικοινωνιακές δυσκολίες του ασθενή σε διαφορετικά περιβάλλοντα, για τις επικοινωνιακές ικανότητες πριν τη διαταραχή, για το εκπαιδευτικό ιστορικό και πρόσφατες ικανότητες, για την έκθεση στην ελληνική γλώσσα και εμπειρίες, για την αντίληψη της επικοινωνιακής διαταραχής από τον ασθενή/την οικογένεια και προσδοκίες για την αξιολόγηση και θεραπεία, για τη δομή οικογένειας, για τους πρωταρχικούς φροντιστές, για τις μεθόδους ή τεχνικές ανατροφής παιδιών, για το τι έχει κάνει ήδη ο ασθενής για να θεραπεύσει το πρόβλημά του, για το ιατρικό ιστορικό και για το αναπτυξιακό ιστορικό⁵⁸.

Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης πραγματοποιείται η χορήγηση του σταθμισμένου τεστ και ο λογοθεραπευτής: απευθύνεται στον ασθενή, όχι στον διερμηνέα, χρησιμοποιεί τον κατάλληλο τίτλο για την πολιτισμική ομάδα, χρησιμοποιεί σταθμισμένα τεστ τα οποία είναι πολιτισμικά κατάλληλα για τον ασθενή και εφαρμόζει το τεστ σε μία μόνο γλώσσα κάθε φορά, όταν αξιολογεί ένα παιδί, ζητά από τους γονείς να συγκρίνουν την απόδοσή του με αυτή άλλων παιδιών στο σπίτι, ζητά από το δάσκαλο να συγκρίνει την απόδοσή του με αυτή άλλων παιδιών στην ίδια τάξη, ολοκληρώνει την αξιολόγηση μέσα από διαδοχικές επισκέψεις και τέλος εξακριβώνει πώς είναι το σχολικό και το σπιτικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, η αξιολόγηση πραγματοποιείται με μη σταθμισμένα μέσα και

⁵⁸ Μ. Καμπανάρου, ό.π., σελ. 400-402.

ειδικότερα ο λογοθεραπευτής: αποκτά επαρκές δείγμα του λόγου του ασθενή, επιλέγει και χρησιμοποιεί υλικά τα οποία είναι πολιτισμικά κατάλληλα, χρησιμοποιεί δραστηριότητες που εκφράζουν το περιβάλλον του ασθενή, δεν προγραμματίζει συνεδρίες σε θρησκευτικές ή πολιτιστικές διακοπές, τροποποιεί τις διαδικασίες αξιολόγησης, έτσι ώστε να αρμόζουν στον ασθενή, κρατά ακριβή και λεπτομερή αρχεία της αξιολόγησης και των αποτελεσμάτων και μαθαίνει να εκτιμά τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές του ασθενή. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή μετά την αξιολόγηση είναι να συζητά με τον διερμηνέα και να τον αφήνει να πει τις εντυπώσεις του σχετικά με τη συνεδρία. Ο λογοθεραπευτής παρόλο που δεν είναι σε θέση να κάνει μία πλήρη ανάλυση όλων των γλωσσικών δομών, θα μπορεί να αποκτήσει πληροφορίες σχετικά με την καταληπτότητα της ομιλίας, τη γενική χρήση του λεξιλογίου και τις βασικές πραγματολογικές ικανότητες. Ύστερα, γίνεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων, έτσι εξακριβώνεται αν ο ασθενής εκδηλώνει γλωσσική διαταραχή και στις δύο γλώσσες, καθώς μία διαφορά στην ομιλία ή τη γλώσσα εξαιτίας της απόκτησης δεύτερης γλώσσας ή της διαλεκτικής απόκλισης δε θεωρείται διαταραχή⁵⁹.

Στην περίπτωση που το αποτέλεσμα της αξιολόγησης οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το δίγλωσσο άτομο παρουσιάζει πράγματι διαταραχή, πρέπει να έχει καθορισθεί με ακρίβεια η φύση και το μέγεθος της διαταραχής αυτής, καθώς και οι επιπτώσεις της στη ζωή του ατόμου. Διαπιστώνονται με ακρίβεια τα ελλείμματα και οι ανάγκες του δίγλωσσου ατόμου και βάσει αυτών ο λογοθεραπευτής θέτει τους κατάλληλους θεραπευτικούς στόχους, αποφασίζει τις θεραπευτικές διαδικασίες και τις ειδικότερες μεθόδους που θα ακολουθήσει, καθώς και το χρονοδιάγραμμα της συγκεκριμένης θεραπείας.

⁵⁹ Μ. Καμπανάρου, ό.π., σελ. 405-408.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΡΕΥΝΑ

**«Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ (12 ΕΤΩΝ) ΤΗΣ
ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ ΠΟΥ
ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΕ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ»**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ, ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Καθορισμός του αντικειμένου/σκοπού της έρευνας

Σκοπός της εργασίας είναι η καταγραφή και αξιολόγηση των γλωσσικών χαρακτηριστικών των δίγλωσσων μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Με τη διεκπεραίωση της εργασίας θα γίνει εμφανής η απόδοσή τους στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, όσον αφορά κυρίως τα εξής γλωσσικά χαρακτηριστικά: την άρθρωση, τη φωνολογία, τη σημασιολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη.

Προκειμένου να διεξαχθεί με επιτυχία η συγκριτική έρευνα των μαθητών που φοιτούν σε ελληνικά και μειονοτικά σχολεία χρησιμοποιήθηκαν ένα ερωτηματολόγιο και τρία τεστ αξιολόγησης, τα οποία ισομερίστηκαν σε 10 μαθητές ελληνικού σχολείου και 10 μαθητές μειονοτικού.

6.2 Τρόποι διερεύνησης

Για την επίτευξη της εργασίας χρησιμοποιήθηκαν δύο διερευνήσεις. Αρχικά η περιγραφική διερεύνηση, καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε κατάλληλα διαμορφωμένα ερωτηματολόγια, στα οποία αναφέρονταν τα προσωπικά τους στοιχεία, τα στοιχεία των γονέων τους και τέλος συγκεκριμένες ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στο αντικείμενο της έρευνας.

Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε η πειραματική ή παρεμβατική διερεύνηση, η οποία ολοκλήρωσε επιτυχώς τη διαδικασία με τη διανομή των τριών τεστ σε 20 συνολικά μαθητές ελληνικού και μειονοτικού σχολείου. Προηγήθηκε η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, ακολούθησε η Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών (1995) και τέλος χρησιμοποιήθηκαν οι Εικόνες Δράσης - Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας εξετάζοντας τη σημασιολογία, την άρθρωση, τη φωνολογία, το συντακτικό μέρος, το γραμματικό μέρος και τη μορφολογία στις απαντήσεις των μαθητών. Εξαρχής, για την διαδικασία χορήγησης των τεστ ζητήθηκε άδεια από τους γονείς, ενημερώνοντάς τους ότι τα τεστ αυτά θα αποτελούν μέρος της έρευνας. Όλη η διαδικασία διήρκεσε κατά προσέγγιση 20 λεπτά για τον κάθε μαθητή.

6.3 Σκοπός, περιγραφή και διαδικασία χορήγησης των τεστ

Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου

Η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου εντάσσεται σε μία μακροχρόνια προσπάθεια κατασκευής σταθμισμένων εργαλείων σε θέματα γλωσσικής ανάπτυξης στην ελληνική γλώσσα. Τα σταθμισμένα αξιολογητικά εργαλεία στην ελληνική γλώσσα κρίνονται αναγκαία, γιατί μπορούν να συνδράμουν σημαντικά τους αρμόδιους ερευνητές και επαγγελματίες τόσο στην κατανόηση της αναπτυξιακής πορείας της γλώσσας, όσο και στην κατανόηση και καθορισμό της παθολογίας της.

Οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου ήταν αφενός η ανυπαρξία αντίστοιχου εργαλείου στην ελληνική γλώσσα, αφετέρου ο ευχάριστος χαρακτήρας του, καθώς και η μικρή χρονική του διάρκεια. Σκοπός επιλογής του συγκεκριμένου τεστ ήταν η διερεύνηση των γλωσσικών χαρακτηριστικών των μουσουλμανοπαίδων ως προς το εκφραστικό λεξιλόγιο.

Η Δοκιμασία περιλαμβάνει 50 εικόνες, που απεικονίζουν ουσιαστικά. Οι έννοιες που απεικονίζονται προέρχονται από καθημερινά αντικείμενα ή γνωστές κατηγορίες αντικειμένων. Αυτή η δοκιμασία χορηγήθηκε μεμονωμένα σε κάθε μαθητή, δείχνοντας μια εικόνα κάθε φορά, ζητήθηκε από τον μαθητή να την κατονομάσει, αφού προηγήθηκε ενημέρωση του κάθε μαθητή ξεχωριστά ότι θα πρέπει να ονομάσει όσες από αυτές γνωρίζει. Σε περίπτωση που δινόταν λανθασμένη απάντηση, η βαθμολόγηση γινόταν με 0, ενώ για κάθε σωστή απάντηση με 1. Εάν η απάντηση του μαθητή ήταν «δεν ξέρω», τότε αυτό σημειωνόταν με ΔΞ και αντίστοιχα για το «δε θυμάμαι» με ΔΘ⁶⁰.

Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης

Η παραπάνω δοκιμασία χρησιμοποιείται στην ελληνική γλώσσα για να αξιολογηθεί το φωνολογικό σύστημα των παιδιών και αποτελεί το μοναδικό εργαλείο που είναι προσαρμοσμένο και έχει σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό στον τομέα της ανάλυσης της άρθρωσης και της ομιλίας.

⁶⁰ I. Βαγινδρούκας, Α. Πρωτόπαπας, Γ. Σιδερίδης, *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*, εκδ. Γλαύκη 2009, σελ. 7 και 9.

Το συγκεκριμένο τεστ επιλέχθηκε με στόχο να αξιολογηθεί η Άρθρωση και η Φωνολογία των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Ειδικότερα, το κύριο μέρος του τεστ αποτελείται από μία σειρά 70 ασπρόμαυρων σκίτσων μεγέθους 13,5 x 9,5 cm. Τα σκίτσα είναι απλά και κατανοητά, ώστε να αποτελούν απεικονίσεις τις οποίες γνωρίζουν τα παιδιά. Οι λέξεις που αντιστοιχούν στις σχετικές εικόνες περιέχονται στο καθημερινό λεξιλόγιο κάθε παιδιού και είναι κυρίως χρηστικού περιεχομένου και σημασίας (π.χ. μαχαίρι, ρολόι, ζώνη). Η εικονογράφηση είναι ιδιαίτερη και απλή, ώστε να βοηθά το παιδί να αντιληφθεί τη λέξη-στόχο που απεικονίζεται και να μην αποσπάται η προσοχή του.

Όπως ήδη σημειώθηκε, οι εικόνες αντιστοιχούν σε λέξεις που είναι κοινά αποδεκτές και γνωστές στα παιδιά και οι οποίες έχουν επιλεγεί προσεκτικά. Ο εξεταστής έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει και να ελέγξει την απόδοση των παιδιών στις παρακάτω παραμέτρους: α) τα φωνήματα που περιέχουν, β) τη θέση των φωνημάτων αυτών (σε αρχική, μεσαία και τελική θέση), γ) τον αριθμό των συλλαβών τους και δ) τη φωνοτακτική τους δομή⁶¹.

Επιπρόσθετα, αυτές οι παράμετροι βοηθούν τον εξεταστή στο πρώτο στάδιο: 1) Να καταγράψει το φωνητικό ευρητήριο του παιδιού και να αξιολογήσει αν τα φωνήματα που χρησιμοποιούνται από το παιδί αντιστοιχούν στη χρονολογική του ηλικία. 2) Να αξιολογήσει την αντιθετική λειτουργία των φωνημάτων. 3) Να αναλύσει το φωνολογικό του σύστημα και να αξιολογήσει τη λειτουργική του επάρκεια. 4) Να καταγράψει τους φωνοτακτικούς συνδυασμούς που είναι ικανό να πραγματοποιήσει.

Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τη σύγκριση του φωνητικού ευρητηρίου του παιδιού, το φωνολογικό του σύστημα, την αντιθετική λειτουργία των φωνημάτων και τις φωνοτακτικές του δυνατότητες με αυτές των παιδιών που αντιστοιχούν στην ίδια χρονολογική ηλικία, με στόχο την οργάνωση του φωνολογικού συστήματος των ενηλίκων⁶².

Όσον αφορά τη διαδικασία χορήγησης του τεστ, εξ αρχής έγινε η διευκρίνιση, σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, ότι θα δει κάποιες εικόνες τις οποίες πρέπει να αναγνωρίσει και στη συνέχεια να κατονομάσει. Ύστερα, δόθηκαν οι εικόνες, η κάθε μία χωριστά και με τη σειρά της. Κάποιοι από τους μαθητές δυσκολεύτηκαν

⁶¹ Μ. Καμπανάρου, *ό.π.*, σελ. 119.

⁶² Βλ. *Δοκιμασία Φωνητικής & Φωνολογικής Εξέλιξης*, Ομάδα Έρευνας Πανελληνίως Σύλλογος Λογοπεδικών, Αθήνα Μάιος 1995, σελ. 19.

στην ανάκληση των επιθυμητών λέξεων, οπότε ζητήθηκε από αυτούς να επαναλάβουν την λέξη που ακούν κι έτσι η εκφορά των σχετικών λέξεων έγινε σε μεγάλο ποσοστό ύστερα από μίμηση⁶³.

Εικόνες Δράσης - Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας

Η συγκεκριμένη δοκιμασία είναι μια σταθμισμένη εκδοχή του Action Picture Test στην ελληνική γλώσσα και αποτελεί μία σημαντική συμβολή στην κλινική πράξη του τομέα των διαταραχών επικοινωνίας, καθώς η αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας των παιδιών έχει μεγάλη σημασία για τη σχολική τους πρόοδο. Και αυτό γιατί, ως γνωστόν, πολλά είδη μαθησιακών δυσκολιών αποδίδονται σήμερα στην προδρομική ύπαρξη γλωσσικών δυσκολιών που επηρεάζει την σχολική πρόοδο. Επομένως, η έγκαιρη ανίχνευση και αξιολόγηση των γλωσσικών προβλημάτων δύναται να οδηγήσει στην έγκαιρη αντιμετώπιση, αποκατάσταση ή άμβλυνση αυτών.

Η δοκιμασία αυτή αξιολογεί δύο τομείς της γλώσσας: Πρώτον, τον τομέα της μορφοσύνταξης, που εξετάζει τη γραμματική επάρκεια των εκφερόμενων φράσεων. Δεύτερον, τον τομέα της πραγματολογίας, που εξετάζει την πληροφοριακή επάρκεια, δηλαδή τη χρήση της γλώσσας προκειμένου να μεταδοθούν οι πληροφορίες.

Το συγκεκριμένο εργαλείο επιλέχθηκε διότι: α) δεν υπάρχει στα ελληνικά άλλο αντίστοιχο εργαλείο που να συνδυάζει αξιολόγηση γραμματικής και πληροφοριακής επάρκειας, β) η δοκιμασία αυτή είναι ευχάριστη, γ) μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα ο κλινικός μπορεί να αποκτήσει έγκυρα αποτελέσματα.

Η δοκιμασία αυτή στοχεύει στην αξιολόγηση της γραμματικής επάρκειας, δηλαδή της ορθής χρήσης της γραμματικής από τα παιδιά, αλλά και της πληροφοριακής επάρκειας, δηλαδή της επάρκειας των πληροφοριών που αποδίδει το παιδί, έχοντας ως ερέθισμα τις εικόνες του σταθμισμένου εργαλείου. Έτσι, υπολογίζεται η ανάπτυξη δύο διακριτών ικανοτήτων, που αφορούν την γραμματική και πληροφοριακή ικανότητα.

Η δοκιμασία αυτή περιλαμβάνει 10 έγχρωμες εικόνες δράσης, οι οποίες απεικονίζουν διάφορες καθημερινές καταστάσεις. Κάθε εικόνα περιέχει μια σχετική ερώτηση, έτσι ώστε να εκμαιεύσει από το παιδί μια απάντηση για κάθε εικόνα, η οποία καταγράφεται για να βαθμολογηθεί σύμφωνα με τους πίνακες βαθμολόγησης της δοκιμασίας. Η βαθμολόγηση στηρίζεται στην αξιολόγηση δύο διαδικασιών,

⁶³ Μ. Καμπανάρου, ό.π., σελ. 120.

αφενός στη χρήση εννοιών για μεταβίβαση πληροφοριών, για την αξιολόγηση της πληροφοριακής επάρκειας και αφετέρου στην ορθή χρήση της γραμματικής, για την αξιολόγηση της γραμματικής επάρκειας του παιδιού.

Ο κάθε μαθητής εξετάστηκε ατομικά και από την αρχή της συνεδρίας εξηγήθηκαν οι οδηγίες της δοκιμασίας αυτής. Μετά από την χορήγηση μιας εικόνας έγινε μία σχετική ερώτηση, για να δοθεί η αντίστοιχη απάντηση της εικόνας αυτής. Στη συνέχεια καταγράφηκαν οι απαντήσεις του κάθε μαθητή στο σχετικό φυλλάδιο απαντήσεων.

«Οδηγίες βαθμολόγησης:

- Για κάθε εικόνα βαθμολογείται η ύπαρξη των συγκεκριμένων στοιχείων που αναφέρονται στον πίνακα βαθμολόγησης και μόνον αυτών. Δεν προσθαφαιρούνται βαθμοί για άλλα στοιχεία κατά την υποκειμενική κρίση του εξεταστή ακόμη και αν φαίνεται πως η βαθμολογία ενδεχομένως «ευνοεί» ή «αδικεί» την απάντηση.
- Ο αριθμός των διαφορετικών στοιχείων που βαθμολογούνται σε κάθε πρόταση ποικίλλει. Ο αριθμός των επιμέρους πληροφοριακών στοιχείων κυμαίνεται μεταξύ 1 (στις Εικόνες 1, 3 και 4) και 5 (στην Εικόνα 10). Ο αριθμός των επιμέρους γραμματικών στοιχείων κυμαίνεται μεταξύ 0 (στις Εικόνες 1,2,4) και 10 (στην Εικόνα 10).
- Βαθμολογείται ξεχωριστά η πληροφοριακή και γραμματική επάρκεια. Στο τέλος οι δύο επιμέρους αρχικοί βαθμοί αθροίζονται για τον υπολογισμό του συνολικού αποτελέσματος.
- Αν το παιδί χρησιμοποιεί περισσότερες λέξεις από όσες χρειάζονται αγνοούμε τις λέξεις.
- Στους πίνακες βαθμολόγησης αναφέρονται οι πιο συχνές απαντήσεις. Σε περίπτωση που το παιδί χρησιμοποιήσει κάποια λέξη που δεν υπάρχει στους πίνακες βαθμολόγησης, τότε ο εξεταστής θα πρέπει να κρίνει τη βαθμολογία που θα δώσει στην περίπτωση που πρόκειται για συνώνυμη λέξη κάποιας από αυτές που βαθμολογούνται.
- Οι γενικές κτητικές που βαθμολογούνται στην γραμματική επάρκεια θα πρέπει να λέγονται από το παιδί με το σωστό γένος (αρσενικό-θηλυκό-ουδέτερο).

- Η βαθμολογία στους χρόνους θα δίνεται ανεξάρτητα από το ρήμα που βαθμολογείται στην πληροφοριακή επάρκεια (αρκεί να χρησιμοποιείται ο σωστός γραμματικός χρόνος, ακόμα και σε διαφορετικό ρηματικό λήμμα).
- Η συμφωνία ρήματος-υποκειμένου βαθμολογείται ανεξάρτητα από τη χρήση του χρόνου (αρκεί να συμφωνεί το ρήμα με το υποκείμενο σε αριθμό και πρόσωπο, ακόμα και αν είναι σε λάθος γραμματικό χρόνο)⁶⁴.»

⁶⁴ Ι. Βαγινδρούκας, Α. Πρωτόπαπας, Σ. Σταυρακάκη, *Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας*, Ελληνική Έκδοση του Action Picture Test, εκδ. Γλαύκη 2010.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Ανάλυση δεδομένων και εξαγωγή αποτελεσμάτων

Ξεκινώντας την καταγραφή των αποτελεσμάτων, πραγματοποιείται η ομαδοποίηση αρχικά των μαθητών του μειονοτικού σχολείου και εν συνεχεία των μαθητών του ελληνικού σχολείου.

1^ο τεστ: Αναφερόμενοι στο πρώτο τεστ παρατηρείται ότι οι μαθητές του μειονοτικού σχολείου εμφάνισαν ένα όχι και τόσο ικανοποιητικό ποσοστό στη διαδικασία της σημασιολογίας. Συγκεκριμένα, από τις 50 εικόνες που τους δόθηκαν απάντησαν με επιτυχία: 1^ο παιδί: 29/50, 2^ο παιδί: 8/50, 3^ο παιδί: 30/50, 4^ο παιδί: 28/50, 5^ο παιδί: 19/50, 6^ο παιδί: 29/50, 7^ο παιδί: 24/50, 8^ο παιδί: 18/50, 9^ο παιδί: 24/50, 10^ο παιδί: 20/50.

Από την άλλη, οι μαθητές του ελληνικού σχολείου εμφάνισαν σαφώς καλύτερα ποσοστά στη διαδικασία του πρώτου τεστ. Συγκεκριμένα, από τις 50 εικόνες που τους διανεμήθηκαν απάντησαν με επιτυχία: 1^ο παιδί: 35/50, 2^ο παιδί: 34/50, 3^ο παιδί: 33/50, 4^ο παιδί: 35/50, 5^ο παιδί: 29/50, 6^ο παιδί: 39/50, 7^ο παιδί: 30/50, 8^ο παιδί: 30/50, 9^ο παιδί: 20/50, 10^ο παιδί: 34/50.

2^ο τεστ: Σε αυτό το τεστ οι μαθητές εξετάστηκαν στη διαδικασία της άρθρωσης και της φωνολογίας. Δεν παρατηρήθηκε κάποια δυσκολία όσον αφορά την άρθρωση των παιδιών, ωστόσο μερικές λέξεις κατάφεραν να τις εκφράσουν μόνο ύστερα από μίμηση. Και σε αυτό το τεστ προχωρούμε στην ομαδοποίηση των αποτελεσμάτων, καθώς η πρώτη ομάδα αποτελείται από τους μαθητές του μειονοτικού σχολείου και η δεύτερη από τους μαθητές του ελληνικού.

Αρχικά, οι μαθητές του μειονοτικού σχολείου διακρίθηκαν από επιτυχία, αλλά μπόρεσαν να εκφράσουν περισσότερες λέξεις ύστερα από μίμηση. Συγκεκριμένα κατάφεραν τα εξής αποτελέσματα στο τεστ άρθρωσης: 1^ο παιδί: 20 λέξεις ύστερα από μίμηση, 2^ο παιδί: 41 λέξεις ύστερα από μίμηση, 3^ο παιδί: 15 λέξεις ύστερα από μίμηση, 4^ο παιδί: 14 λέξεις ύστερα από μίμηση, 5^ο παιδί: 23 λέξεις ύστερα από μίμηση, 6^ο παιδί: 9 λέξεις ύστερα από μίμηση, 7^ο παιδί: 18 λέξεις ύστερα από μίμηση, 8^ο παιδί: 17 λέξεις ύστερα από μίμηση, 9^ο παιδί: 23 λέξεις ύστερα από μίμηση, 10^ο παιδί: 20 λέξεις ύστερα από μίμηση.

Στην δεύτερη ομάδα, η οποία αποτελείται από τους μαθητές του ελληνικού σχολείου, τα ποσοστά επιτυχίας στο τεστ άρθρωσης είναι εμφανώς ανώτερα από την

πρώτη ομάδα του μειονοτικού σχολείου. Οι μαθητές του ελληνικού διακρίθηκαν κι αυτοί από επιτυχία στο 2^ο τεστ, ενώ κατάφεραν να αρθρώσουν λιγότερες λέξεις ύστερα από μίμηση. Τα αποτελέσματα έχουν ως εξής: 1^ο παιδί: 5 λέξεις ύστερα από μίμηση, 2^ο παιδί: 10 λέξεις ύστερα από μίμηση, 3^ο παιδί: 9 λέξεις ύστερα από μίμηση, 4^ο παιδί: 7 λέξεις ύστερα από μίμηση, 5^ο παιδί: 14 λέξεις ύστερα από μίμηση, 6^ο παιδί: 8 λέξεις ύστερα από μίμηση, 7^ο παιδί: 10 λέξεις ύστερα από μίμηση, 8^ο παιδί: 9 λέξεις ύστερα από μίμηση, 9^ο παιδί: 16 λέξεις ύστερα από μίμηση, 10^ο παιδί: 10 λέξεις ύστερα από μίμηση.

3^ο τεστ: Στο 3^ο τεστ καλούμαστε να αναφερθούμε πάλι στις δυο ομάδες, από τη μια του μειονοτικού και από την άλλη του ελληνικού σχολείου, όσον αφορά την πληροφοριακή και τη γραμματική επάρκεια. Στους 20 μαθητές που συμμετείχαν στο 3^ο τεστ δόθηκαν 10 εικόνες μέσα από τις οποίες φαίνεται πόσο καλά χειρίζονται την ελληνική γλώσσα. Αρχικά θα εξετάσουμε κατά πόσο οι δυο ομάδες μπόρεσαν να εκφράσουν την πληροφοριακή επάρκεια των εικόνων και στη συνέχεια πόσο καλά χρησιμοποίησαν τη γραμματική, τη σύνταξη και την μορφολογία μέσα από τις προτάσεις που διατύπωσαν.

1^η ομάδα: Μειονοτικό Σχολείο

Πληροφοριακή Επάρκεια

Σχετικά με την πληροφοριακή επάρκεια, δηλαδή τη χρήση της γλώσσας που κάνει ο εξεταζόμενος προκειμένου να μεταδώσει πληροφορίες, διαπιστώνουμε ότι τα ποσοστά των μαθητών της ομάδας του μειονοτικού σχολείου δεν ήταν σε γενικές γραμμές καλά. Αναφορικά με την απόδοση της εικονιζόμενης εικόνας δράσης, γίνεται εμφανές ότι δεν υπάρχει η σωστή χρήση των λέξεων από τους μαθητές, με αποτέλεσμα τα συμφραζόμενα να μη συνεισφέρουν στα νοήματα.

Γραμματική Επάρκεια

Στον τομέα της γραμματικής επάρκειας των μαθητών εξετάζεται το μορφοσυντακτικό κομμάτι των προτάσεων, δηλαδή η μορφολογία, η σύνταξη καθώς και η γραμματική.

A) Μορφολογία: Σε γενικές γραμμές, η ομάδα του μειονοτικού σχολείου χρησιμοποίησε την μορφολογία των λέξεων που απαρτίζουν τις προτάσεις των

εικόνων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν όλες οι λέξεις που αποτελούν τα λεξικά μορφήματα, δηλαδή: ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, επιρρήματα δηλώνοντας μια κατάσταση, μια ιδιότητα, ένα αντικείμενο. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν και τα γραμματικά μορφήματα που συνιστούν τις λέξεις: πτώση, αριθμός, άρθρα, προθέσεις, επιθήματα και προθήματα στα θέματα των λέξεων.

Β) Σύνταξη: Σχετικά με το συντακτικό κομμάτι των προτάσεων που διατυπώθηκαν διαπιστώνουμε ότι η ομάδα του μειονοτικού σχολείου χρησιμοποίησε σχετικά καλώς τη σύνταξη των προτάσεων. Εκτός από μερικά σφάλματα κάποιων παιδιών σε ορισμένες προτάσεις, μπορούμε να πούμε ότι στην πλειοψηφία των προτάσεων διατυπώθηκε η συμφωνία ρήματος-υποκειμένου, ήταν εμφανής η χρήση αντικειμένων, καθώς και των γενικών κτητικών συμπληρώνοντας έτσι το νόημα των προτάσεων. Παρατηρήθηκαν, ωστόσο, κάποια σφάλματα, π.χ. κάποιοι μαθητές δεν χρησιμοποίησαν άρθρα μπροστά από τα ουσιαστικά, με αποτέλεσμα να μην υφίσταται σωστή συντακτική δομή της πρότασης (π.χ. ο μαθητής, αντί του ορθού «Η μικρή παίρνει **την** κάρτα», είπε «Η μικρή παίρνει κάρτα»). Εκτός αυτού, σε μερικές περιπτώσεις εμφανίστηκε λανθασμένη χρήση των αντικειμένων, όχι στη σωστή πτώση του ουσιαστικού, αλλά με τη χρήση πρόθεσης (π.χ. ο μαθητής, αντί του ορθού «Η μαμά βοηθάει το παιδί να βάλει το γράμμα μέσα στο κουτί», είπε «Η μαμά βοηθάει στο παιδί να βάλει το γράμμα»). Τέλος, διαπιστώνουμε λανθασμένη χρήση των ρημάτων παθητικής αντί ενεργητικής σύνταξης (π.χ. «Η γάτα **φοβάει**» αντί του ορθού «Η γάτα **φοβάται**»).

Γ) Γραμματική: Εξετάζοντας τις προτάσεις όσον αφορά την ιδιότητά τους γραμματικά, αξίζει να αναφέρουμε ότι η ομάδα του μειονοτικού σχολείου σε γενικές γραμμές έχει χρησιμοποιήσει σωστά τις λέξεις ως προς το γένος, τον αριθμό, την πτώση, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο ώστε να εκφραστούν ορθώς οι εικόνες δράσης. Όμως, κι εδώ δε λείπουν τα λάθη των μαθητών του μειονοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, εμφανίζονται αρκετά συχνά λάθη στη συμφωνία άρθρου-ουσιαστικού ή επιθέτου-ουσιαστικού (π.χ. **Ένα γάτα** κράτησε **δύο ποντίκι**). Ακόμη, παρατηρήθηκαν λάθη στην πτώση των ουσιαστικών (π.χ. Η μαμά **της κορίτσιας** βάζει τα μποτάκια του), αλλά και του σωστού προσώπου των κτητικών αντωνυμιών (π.χ. Η μαμά της κορίτσιας βάζει τα μποτάκια **του**). Παρά τα λάθη που παρατηρήθηκαν, οι μαθητές του μειονοτικού σχολείου χρησιμοποίησαν στις προτάσεις τους παρελθοντικούς χρόνους, οριστικά και αόριστα άρθρα, υποτακτική έγκλιση,

δευτερεύουσα τελική πρόταση, προθετικές φράσεις και αιτιολογικούς συνδέσμους (π.χ. «Η μαμά βοηθάει στο κορίτσι να φορέσει τα παπούτσια», «Το αγοράκι κλαίει, γιατί ο σκύλος πήρε το παπούτσι του», «Το κοριτσάκι βοηθάει στον αδερφό του να πάρει το γράμμα»).

2^η ομάδα: Ελληνικό Σχολείο

Πληροφοριακή Επάρκεια

Οι μαθητές του ελληνικού σχολείου εξέφρασαν τις εικόνες δράσης με καλύτερη προσέγγιση, χρησιμοποιώντας σωστότερες προτάσεις για να αποτυπώσουν αυτό που τους δόθηκε. Είμαστε σε θέση λοιπόν να αναφέρουμε ότι τα ποσοστά της δεύτερης ομάδας ήταν σαφώς καλύτερα από τα ποσοστά της ομάδας του μειονοτικού σχολείου, μιας και οι μαθητές του ελληνικού κατάφεραν να αποδώσουν με πιο εμπειριστατωμένο τρόπο τις εικόνες δράσης.

Γραμματική Επάρκεια

A) Μορφολογία: Όπως και η πρώτη ομάδα του μειονοτικού σχολείου, έτσι και η ομάδα του ελληνικού σχολείου χρησιμοποίησε επαρκώς την μορφολογία των λέξεων που απαρτίζουν τις προτάσεις των εικόνων. Χρησιμοποιήθηκαν όλες οι λέξεις που αποτελούν τα λεξικά μορφήματα, δηλαδή: ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, επιρρήματα δηλώνοντας μια κατάσταση, μια ιδιότητα, ένα αντικείμενο. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν και τα γραμματικά μορφήματα που συνιστούν τις λέξεις: πτώση, αριθμός, άρθρα, προθέσεις, επιθήματα και προθήματα στα θέματα των λέξεων.

B) Σύνταξη: Η ομάδα του ελληνικού σχολείου πραγματοποίησε μια πολύ καλή χρήση της σύνταξης στις προτάσεις που διατύπωσε έτσι ώστε να υπάρχει μια σωστή συνοχή και συνάφεια. Έγινε σωστά η συμφωνία υποκειμένου-ρήματος και ρήματος-αντικειμένου. Επιπλέον, υπήρξε μια καλή γνώση του συντακτικού ώστε να επιτυγχάνεται η σύνδεση δυο προτάσεων μέσω της παρατακτικής σύνδεσης (π.χ. Σκίστηκε η σακούλα μίας κυρίας και το αγόρι από πίσω μαζεύει τα μήλα). Ακόμη, οι μαθητές του ελληνικού σχολείου κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν δευτερεύουσες προτάσεις εμπλουτίζοντας με αυτό τον τρόπο τις εικόνες δράσης (π.χ. Ένα αγόρι κλαίει, επειδή του πήρε ο σκύλος το παπούτσι του). Ακόμη, χρησιμοποιήθηκαν οι αντωνυμίες και συγκεκριμένα οι αδύνατοι τύποι της προσωπικής αντωνυμίας,

χαρακτηρίζοντας την πρόταση από συμφωνία ρήματος με δύο αντικείμενα, άμεσο και έμμεσο (π.χ. Τα μήλα έπεσαν από τη σακούλα και το παιδάκι πήγε να **τα** πάρει). Ωστόσο, και στη δεύτερη ομάδα παρατηρήθηκαν συντακτικά σφάλματα κυρίως στη συμφωνία υποκειμένου-ρήματος ή δεν έγινε ξεκάθαρη απόδοση αυτής (π.χ. Η γυναίκα έπεσαν τα μήλα της και το παιδί τα παίρνει). Αλλά και στη συμφωνία ρήματος-αντικειμένου εμφανίστηκε λανθασμένη σύνταξη, καθώς χρησιμοποιήθηκε πρόθεση αντί της αιτιατικής πτώσης του ουσιαστικού που βρισκόταν σε θέση αντικειμένου (π.χ. «Ο άντρας βοηθάει **στη** γάτα» αντί του ορθού «Ο άντρας βοηθάει **τη** γάτα»).

Γ) Γραμματική: Οι μαθητές του ελληνικού σχολείου σε γενικές γραμμές χρησιμοποίησαν ορθώς τις λέξεις που απαρτίζουν τις προτάσεις τους ως προς το γένος, τον αριθμό, την πτώση δηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο την γνώση τους πάνω στο θέμα της γραμματικής. Χαρακτηριστικά, χρησιμοποίησαν το οριστικό και το αόριστο άρθρο, τον ενικό και πληθυντικό αριθμό των ουσιαστικών, τους παρελθοντικούς χρόνους, την οριστική και υποτακτική έγκλιση, τις μετοχές, τις προσωπικές και κτητικές αντωνυμίες. Όμως, και σε αυτή την κατηγορία η δεύτερη ομάδα έκανε κάποια λάθη, όπως λανθασμένη χρήση της παθητικής φωνής του ρήματος αντί της ενεργητικής (π.χ. «Ο άντρας ανεβαίνει στα κεραμίδια του σπιτιού και η γάτα **τρομάζεται**» αντί του ορθού «... η γάτα **τρομάζει**»). Επίσης, διαπιστώνουμε ότι σε κάποιες περιπτώσεις δεν έγινε σωστή συμφωνία άρθρου-ουσιαστικού έτσι ώστε η πρόταση να χάνει τη σαφήνιά της (π.χ. «**Το σκύλο** είναι δεμένο σε ένα δέντρο» ή «Τα μήλα πέφτουν **από τα σακούλα** της γυναίκας»).

7.2 Συνδυασμός - Σύγκριση αποτελεσμάτων

Όσον αφορά **το πρώτο τεστ**, συγκρίνοντας την ομάδα του μειονοτικού σχολείου με την ομάδα του ελληνικού σχολείου διαπιστώνουμε ότι μόνο 4/10 μαθητές απάντησαν πάνω από τη βάση των 25 εικόνων, σε αντίθεση με την ομάδα του ελληνικού σχολείου όπου 9/10 μαθητές απάντησαν επιτυχώς στο τεστ λεξιλογίου. Επομένως, η ομάδα του ελληνικού σχολείου εμφανίζει σαφώς καλύτερα αποτελέσματα από εκείνη του μειονοτικού.

Στο δεύτερο τεστ συγκρίνοντας τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε τη μεγάλη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στη δυνατότητα άρθρωσης των λέξεων των παιδιών

του μειονοτικού σχολείου και εκείνων του ελληνικού σχολείου, καθώς και το μεγαλύτερο ποσοστό απόδοσης των μαθητών του ελληνικού σχολείου. Ακόμη, τα παιδιά του ελληνικού σχολείου εμφανίζονται να είναι σε θέση να εκφράσουν μόνα τους τις λέξεις χωρίς να χρειάζεται μεγάλη συμβολή, ώστε να μπορέσουν να πουν τις λέξεις ύστερα από μίμηση. Γι' αυτό το λόγο βλέπουμε μικρό ποσοστό λέξεων που ειπώθηκαν ύστερα από μίμηση, σε αντίθεση με τους μαθητές του μειονοτικού σχολείου, όπου απαιτήθηκε βοήθεια και μεγαλύτερη προσπάθεια για να εκφράσουν τις λέξεις, ενώ παρατηρείται μεγάλο ποσοστό που εξέφρασε τις λέξεις μετά από μίμηση.

Στο τρίτο τεστ, οι δυο ομάδες κρίθηκαν ως προς την πληροφοριακή και τη γραμματική επάρκεια των προτάσεων που διατύπωσαν. Η πληροφοριακή επάρκεια των μαθητών του ελληνικού σχολείου ήταν αρκετά καλύτερη από την ομάδα του μειονοτικού. Οι μαθητές του μειονοτικού σχολείου εξέφρασαν με δυσκολία τις εικόνες δράσης, σε αντίθεση με την ομάδα του ελληνικού σχολείου, όπου οι μαθητές κατάφεραν να αποδώσουν ορθώς τις εικόνες.

Εξετάζοντας τώρα τη γραμματική επάρκεια των δυο ομάδων, και εδώ διακρίνουμε ότι και οι δυο ομάδες έκαναν σωστή χρήση της μορφολογίας των λέξεων, με τη διαφορά ότι η ομάδα των 10 μαθητών του ελληνικού σχολείου κατάφερε να εκφράσει με σωστότερες προτάσεις τις εικόνες. Όμως, και οι δυο ομάδες χρησιμοποίησαν λεξικά και γραμματικά μορφήματα αποδίδοντας με όσο το δυνατό καλύτερο τρόπο τις λέξεις που συνιστούν τις προτάσεις.

Στη συνέχεια, στο κομμάτι της σύνταξης, οι μαθητές του ελληνικού σχολείου κατάφεραν να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στη συνάφεια και στη συνοχή που απαιτείται να υφίσταται στις προτάσεις των εικόνων δράσεων, ενώ οι μαθητές του μειονοτικού χρησιμοποίησαν σχετικά καλώς τους συντακτικούς κανόνες με αποτέλεσμα σε μερικές περιπτώσεις να υπάρχει λανθασμένη απόδοση των νοημάτων.

Στο τελευταίο κομμάτι κρίνεται κατά πόσο οι δυο ομάδες μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν τους σωστούς κανόνες γραμματικής στις προτάσεις. Και οι δυο ομάδες κατάφεραν να κάνουν σωστή χρήση της γραμματικής όσον αφορά τα άρθρα, τις εγκλίσεις, τους χρόνους, χωρίς όμως να λείπουν και κάποια σφάλματα και από τις δυο ομάδες. Τελικά, όμως, οι μαθητές του ελληνικού σχολείου έδειξαν μεγαλύτερη συνέπεια στη γραμματική των λέξεων σε σύγκριση με το μειονοτικό σχολείο.

7.3 Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τρία τεστ αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν σε δείγμα 20 μαθητών και αφορούν τα γλωσσικά χαρακτηριστικά τους. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η ομαδοποίηση των μαθητών μεταξύ του μειονοτικού και του ελληνικού σχολείου. Ειδικότερα, η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα του Microsoft excel και η αναλυτική παρουσίαση παρατίθεται στους παρακάτω πίνακες.

Μειονοτικό Σχολείο

Παιδιά	1 ^ο τεστ	2 ^ο τεστ	3 ^ο τεστ		3 ^ο τεστ
	Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου	Δοκιμασία Φωνητικής-Φωνολογικής Εξέλιξης	Πληροφοριακή Επάρκεια	Γραμματική Επάρκεια	Συνολικός Βαθμός
1 ^ο παιδί	29/50	20	30	42	72
2 ^ο παιδί	8/50	41	8	20	28
3 ^ο παιδί	30/50	15	25	44	69
4 ^ο παιδί	28/50	14	23	24	47
5 ^ο παιδί	19/50	23	9	18	27
6 ^ο παιδί	29/50	9	18	40	58
7 ^ο παιδί	24/50	18	20	24	44
8 ^ο παιδί	18/50	17	15	24	39
9 ^ο παιδί	24/50	23	13	24	37
10 ^ο παιδί	20/50	20	25	32	57
Μ.Ο.	22,9	20	18,6	29,2	47,8

Ελληνικό Σχολείο

Παιδιά	1 ^ο τεστ	2 ^ο τεστ	3 ^ο τεστ		3 ^ο τεστ
	Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου	Δοκιμασία Φωνητικής-Φωνολογικής Εξέλιξης	Πληροφοριακή Επάρκεια	Γραμματική Επάρκεια	Συνολικός Βαθμός
1 ^ο παιδί	35/50	5	36	56	92
2 ^ο παιδί	34/50	10	28	33	61
3 ^ο παιδί	33/50	9	15	28	43
4 ^ο παιδί	35/50	7	33	48	81
5 ^ο παιδί	29/50	14	36	53	89
6 ^ο παιδί	39/50	8	27	43	70
7 ^ο παιδί	30/50	10	25	36	61

8 ^ο παιδί	30/50	9	25	39	64
9 ^ο παιδί	20/50	16	17	42	59
10 ^ο παιδί	34/50	10	25	50	75
Μ.Ο.	31,9	9,8	26,7	42,8	69,5

	1 ^ο τεστ Μ.Ο.	Ποσοστό %	2 ^ο τεστ Μ.Ο.	Ποσοστό %
Μειονοτικό σχολείο	22,9	41,78%	20	67,12%
Ελληνικό σχολείο	31,9	58,22%	9,8	32,88%
		100,00%		100,00%

	3 ^ο τεστ				3 ^ο τεστ συνολικός βαθμός	
	Πληροφοριακή επάρκεια Μ.Ο.	Ποσοστό %	Γραμματική επάρκεια Μ.Ο.	Ποσοστό %	Μ.Ο.	Ποσοστό %
Μειονοτικό σχολείο	18,6	41,06%	29,2	40,60%	47,8	40,75%
Ελληνικό σχολείο	26,7	58,94%	42,8	59,40%	69,5	59,25%
		100,00%		100,00%		100,00%

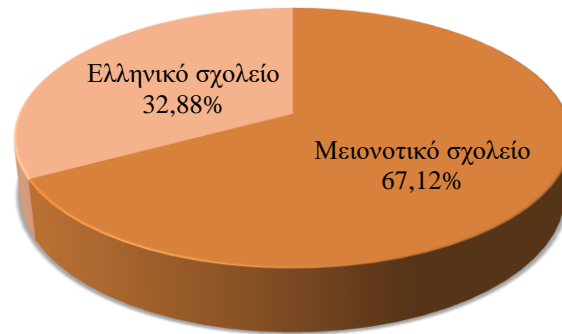
A)



Συμπεραίνουμε ότι, στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου οι μαθητές του ελληνικού σχολείου στο κομμάτι της σημασιολογίας δείχνουν ποσοστό επιτυχίας 58,22% σε αντίθεση με τους μαθητές του μειονοτικού σχολείου που έχουν ποσοστό επιτυχίας 41,78%.

B)

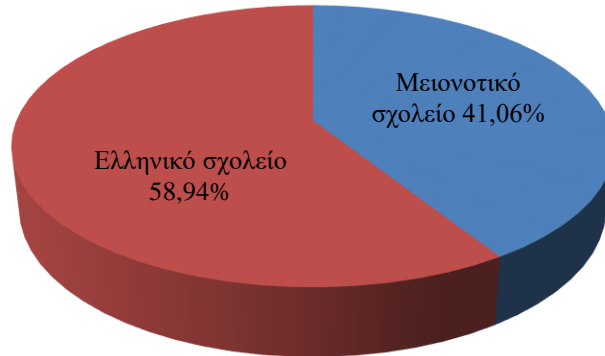
Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης



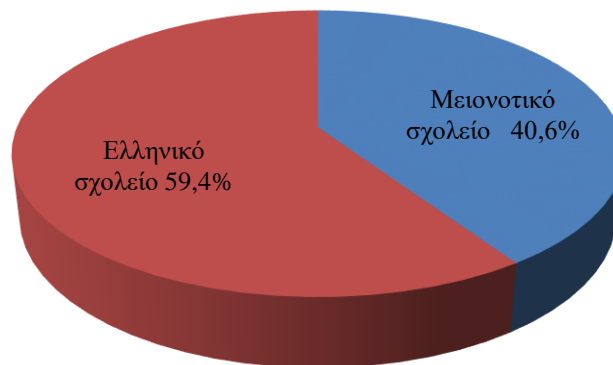
Συμπεραίνουμε ότι στη Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης στο κομμάτι της άρθρωσης και φωνολογίας το 32,88% των μαθητών του ελληνικού σχολείου εξέφρασε τις λέξεις ύστερα από μίμηση, σε αντίθεση με τους μαθητές του μειονοτικού σχολείου στους οποίους το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 67,12%.

Γ)

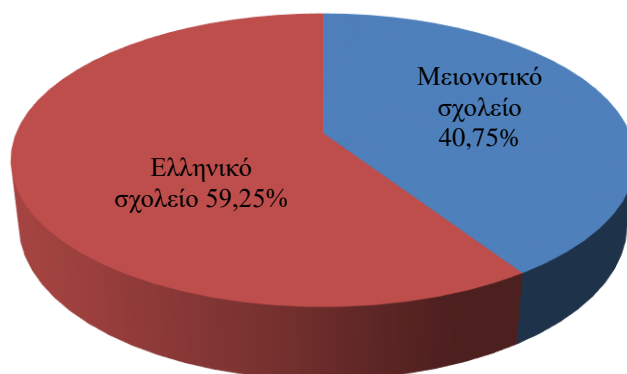
Πληροφοριακή Επάρκεια



Γραμματική Επάρκεια



Συνολικός βαθμός του 3ου τεστ



Συμπεραίνουμε ότι στην Πληροφοριακή και Γραμματική Επάρκεια οι μαθητές του ελληνικού σχολείου στο κομμάτι της μορφολογίας, σύνταξης και γραμματικής δείχνουν ποσοστό επιτυχίας 59,25% σε αντίθεση με τους μαθητές του μειονοτικού σχολείου που έχουν ποσοστό επιτυχίας 40,75%.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 Εξαγωγή συμπερασμάτων

Συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές του ελληνικού σχολείου χρησιμοποίησαν με μεγαλύτερη ευχέρεια την ελληνική γλώσσα αξιοποιώντας τόσο τις γραμματικές και τις συντακτικές γνώσεις, όσο και τις δυνατότητές τους στην άρθρωση και τη σημασιολογία, δείχνοντας έτσι τις υποδομές τους στα γλωσσικά χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας. Σε αντίθεση με το ελληνικό σχολείο, οι μαθητές του μειονοτικού υπέπεσαν σε αρκετά λάθη στη γραμματική, στη σύνταξη και στη σημασιολογία με αποτέλεσμα τα ερωτηματολόγιά τους να μην διακρίνονται από την ίδια συνάφεια και συνοχή που παρατηρήθηκε σε εκείνα του ελληνικού σχολείου.

Κρίνοντας τις δυο ομάδες, οφείλουμε να σταθούμε επίσης στο επίπεδο γνώσεων των μαθητών και των δυο ομάδων όσον αφορά την ελληνική γλώσσα και κατά πόσο χρησιμοποιείται. Βασιζόμενοι στη συνολική εικόνα των ερωτηματολογίων, συνάγεται ότι προφανώς η ομάδα του ελληνικού σχολείου χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με ελληνόφωνους όχι μόνο στο επίπεδο του σχολείου, αλλά και στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον. Η συναναστροφή, δηλαδή, των μαθητών του ελληνικού σχολείου με άτομα, είτε πρόκειται για τους καθηγητές είτε για τους συμμαθητές ή τους γονείς, συμβάλλει στην καλύτερη και σωστότερη χρήση της ελληνικής και κατά συνέπεια των γλωσσικών χαρακτηριστικών της. Αντίθετα, οι μαθητές του μειονοτικού σχολείου υστερούν έναντι εκείνων του ελληνικού, καθώς είναι εμφανές ότι δεν γίνεται η σωστή χρήση της ελληνικής γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον τους, με αποτέλεσμα να μην έχουν την ίδια εξοικείωση στην ελληνική γλώσσα σε σύγκριση με την ομάδα του ελληνικού σχολείου.

Γίνεται σαφές, λοιπόν ότι η συναναστροφή και η αλληλεπίδραση των μαθητών με άτομα που μιλούν την ελληνική γλώσσα καθιστά δυνατή την καλύτερη απόδοση των δίγλωσσων μαθητών σε αυτή τη γλώσσα, έτσι ώστε με το πέρασμα του χρόνου να βελτιώνεται η ομιλία τους, αλλά και να προσαρμόζονται στη δεύτερη γλώσσα, την οποία καλούνται να χρησιμοποιούν το ίδιο συχνά.

8.2 Προτάσεις

Η διγλωσσία αποτελεί ένα θέμα, στο οποίο πρέπει όλοι οι παράγοντες να λάβουν μέτρα. Ξεκινώντας από την οικογένεια των μαθητών, τούτη είναι σημαντικό να κατανοήσει την αναγκαιότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά και να καταβάλει προσπάθειες γι' αυτό θέτοντας αιτήματα για λειτουργία τμημάτων της ελληνικής γλώσσας, καθώς και την σημασία της διεύρυνσης της επαφής με την ελληνική γλώσσα και εκτός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Και τούτο γιατί συχνά η οικογένεια μπορεί να θεωρεί σημαντικό να εφαρμοστεί η ελληνική γλώσσα, αλλά να αρκείται στην σποραδική και τυχαία χρήση της στο οικογενειακό περιβάλλον. Αυτό, όμως, δεν εξασφαλίζει ούτε την πρόσβαση στον εγγραμματοισμό ούτε την επαρκή γνώση της γλώσσας, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αντιμετωπίζουν προβλήματα λεξιλογίου, άρθρωσης, ακόμη και αντίληψης της ελληνικής.

Εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον, και το σχολείο πρέπει να δράσει ώστε να καλυτερεύσει το επίπεδο των μαθητών όσον αφορά την ελληνική. Παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μουσουλμάνων μαθητών κατέχει φτωχό λεξιλόγιο. Αυτό σημαίνει ότι το λεξιλόγιο πρέπει να μελετάται μέσα σε σύντομα κείμενα, προκειμένου να δοθεί στους μαθητές της μειονότητας η δυνατότητα συστηματικής εξάσκησης στην κατανόηση των λέξεων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντικαταστήσουν ένα μέρος των ασκήσεων των σχολικών εγχειριδίων με άλλες καταλληλότερες.

Εκτός από τις στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου, οι μαθητές πρέπει να ενθαρρυνθούν στη χρήση λεξικών, για να ωφεληθούν από τις ουσιαστικές πληροφορίες που περιλαμβάνονται σε αυτά. Η χρήση τους βοηθά στην εκμάθηση, κατανόηση και παραγωγή λόγου. Τα δίγλωσσα λεξικά, τα οποία περνούν από την Γ1 στη Γ2, αποτελούν έναν αποτελεσματικό τρόπο για να επιτευχθεί αυτή η πρόταση.

Η εικόνα που παρουσιάζουν οι προτάσεις έκφρασης των δίγλωσσων μαθητών δείχνει ότι η κύρια έμφαση στη διδασκαλία, πρέπει να δίνεται στη χρήση των δύο ρηματικών θεμάτων, του ενεστωτικού και του αοριστικού, καθώς και η διάκριση αυτή αποτελεί για τους μαθητές το πιο δύσκολο σημείο. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι είναι ανάγκη να δοθεί έμφαση στη διδασκαλία των προθέσεων και των συνδέσμων, αφού η σωστή χρήση συμβάλλει αποφασιστικά στην ορθότητα των μηνυμάτων.

Επίσης, μεγάλη σημασία πρέπει να δοθεί και στη σύνδεση της μορφολογίας με τη σύνταξη και τη σημασία, καθώς και στη σύνδεση της γραμματικής διδασκαλίας

με την επεξεργασία κειμένων ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να εκφράζονται όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα.

Ακόμη, χρήσιμο θα ήταν οι εκπαιδευτικοί των μειονοτικών και ελληνικών σχολείων να επιλέγουν διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία κειμένων, που να ανταποκρίνεται στα βιώματα, στα ενδιαφέροντα, στις ανάγκες, στις αξίες και στις εμπειρίες των μαθητών. Οι στόχοι του κάθε μαθήματος θα πρέπει να καθορίζονται με ακρίβεια και η διδασκαλία να προσαρμόζεται στην ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή.

Τόσο στα μειονοτικά όσο και στα ελληνικά σχολεία, ένα από τα βασικά εργαλεία για να γίνει το περιεχόμενο του μαθήματος πιο ελκυστικό είναι να ενισχυθεί η δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών σε ομάδες, ώστε να αναζητούν στοιχεία και να συλλέγουν τα ίδια πληροφορίες. Έτσι τα δίγλωσσα παιδιά που έχουν αδυναμία να εκφραστούν στη δεύτερη γλώσσα, μέσα από τέτοιες παρεμβάσεις μαθαίνουν χωρίς να φοβούνται το λάθος, μέσα σε ένα περιβάλλον συνεργασίας και διαλόγου. Έτσι οι μαθητές που παρουσιάζουν αδυναμία στην κατανόηση της ελληνικής και πολλές φορές επιδεικνύουν αδιαφορία και προβληματική συμπεριφορά, θα έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν μέσω των διαθεματικών εργασιών.

Περαιτέρω, προτείνεται η σωστή αντιμετώπιση των λαθών των μαθητών, η οποία δεν θα πρέπει να γίνεται αρνητικά. Είναι πιο εποικοδομητικό όταν το λάθος αντιμετωπίζεται όχι σαν στοιχείο που δυσχεραίνει τη μάθηση, αλλά σαν συστατικό της ίδιας της διαδικασίας μάθησης, επομένως, σαν δυναμικό στοιχείο που θα μπορούσε να διευκολύνει τη μάθηση. Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση για να μετατραπουν τα λάθη σε «εργαλείο μάθηση» είναι να τα χειριστεί ανάλογα ο εκπαιδευτικός. Πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη σημασία στα λάθη που αφορούν τις καταλήξεις ουσιαστικών, ρημάτων, επιρρημάτων και δευτερευόντως στα λάθη που αφορούν τα λεξικά μορφήματα (π.χ. τρωφή, άνειξει), τα οποία αντιμετωπίζονται με τη διδασκαλία και τη συνεχή χρήση της οικογένειας λέξεων στην οποία ανήκουν. Τα ορθογραφικά λάθη δεν επηρεάζουν την κατανόηση, αλλά είναι σημαντικός δείκτης αξιολόγησης του γραπτού λόγου, επομένως πρέπει να υπάρχει η μέριμνα αυτών, αλλά όχι σε άμεση προτεραιότητα.

Συνοψίζοντας, κρίνεται απαραίτητο οι δίγλωσσοι μαθητές να εξοικειώνονται με την προφορική γλώσσα και να αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες στο προφορικό επίπεδο. Επιδίωξη είναι η κατάκτηση εκ μέρους των δίγλωσσων μαθητών βασικού λεξιλογίου και των βασικών σχημάτων της δομής της νέας ελληνικής, ώστε

να αποκτήσουν μια σχετική άνεση στην παραγωγή και στην κατανόηση προφορικού λόγου αρχικά και στη συνέχεια στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου. Όλες αυτές οι προτάσεις δεν θα έχουν ανταπόκριση χωρίς την πραγματοποίηση μιας σειράς επιμορφωτικών παρεμβάσεων και ενδοσχολικών σεμιναρίων, με στόχο την επαρκή ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα εκπαίδευσης δίγλωσσων μαθητών⁶⁵.

⁶⁵ Τ., Σαραφίδου, Σ., Ζερδελή, *Η Εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης*, ευρίσκεται στην τοποθεσία http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/sarafidou_zerdeli.pdf.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

1. Αζέζ, Κ. *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*, μετ. Ν. Αποστολοπούλου, εκδ. Πόλις, Αθήνα 1999.
2. Αμπατζόγλου, Γ., *Ανάπτυξη του παιδιού και γλώσσα*, στο: *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001, σελ. 31-34.
3. Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ., Σίνη, Α.Θ., *Διαταραχές Σχολικής Μάθησης & Ψυχοπαθολογία*, εκδ. Βήτα medical arts, Αθήνα 2006.
4. Βαγινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., Σιδερίδης, Γ., *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*, εκδ. Γλαύκη 2009.
5. Βαγινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., Σταυρακάκη, Α., *Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας*, Ελληνική Έκδοση του Action Picture Test, εκδ. Γλαύκη 2010.
6. Βαρλοκόστα, Σ., *Γλωσσική κατάκτηση: Ο έμφυτος και υποσυστημικός χαρακτήρας της γλώσσας*, στο: *Συζητήσεις για τον Λόγο στο αιγινήτειο*, σειρά συνάψεις, εκδ. «Κοινός Τόπος Ψυχιατρικής, Νευροεπιστημών & Επιστημών του Ανθρώπου. Εταιρεία Ιστορικών, Επιστημολογικών & Φιλοσοφικών Μελετών», Αθήνα 2008, σελ. 101-113.
7. Βαρλοκόστα, Σ./Τριανταφυλλίδου, Λ., *Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα, Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας του Προφορικού Λόγου Αλλοδαπών Μαθητών*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2003.
8. Δενδρινού, Β., *Διγλωσσία*, στο: *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001, σελ. 89-92.
9. *Δοκιμασία Φωνητικής & Φωνολογικής Εξέλιξης*, Ομάδα Έρευνας Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, Αθήνα Μάιος 1995.
10. Θεολόγου, Σ., *Οπτικός γραμματισμός και διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μουσουλμάνους μαθητές γυμνασίου στη Θράκη*, στο: *Ζητήματα Διδακτικής της Γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Κομοτηνή 7-8 Μαΐου 2010, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε., σελ. 109-122.

11. Κακούρος, Ε.-Μανιαδάκη, Κ., *Τραυλισμός, η Φύση και η Αντιμετώπιση του στα Παιδιά και τους Εφήβους*, εκδ. Τυποθήτω Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα 2006.
12. Κακούρος, Ε.-Μανιαδάκη, Κ., *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, Αναπτυξιακή Προσέγγιση*, εκδ. Τυποθήτω Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα 2006.
13. Καμπανάρου, Μ., *Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας*, εκδ. Έλλην, Αθήνα 2007.
14. Κατή, Δ., *Απόκτηση της γλώσσας*, στο: *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001, σελ. 27-29.
15. Μελά, Δ., *Το Α.Π. για Παλιννοστούντες και Αλλοδαπούς. Ο ρόλος του κριτηρίου αρχικής εκτίμησης του βαθμού κατοχής της ελληνικής γλώσσας*, στο: *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας, Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*, Πρακτικά Δημερίδας 2-3 Ιουλίου 1999, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο 2001, σελ. 188-195.
16. Μήτσης, Ν., *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998.
17. Μήτσης, Ν., *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2003.
18. Μώραλη, Σ., Λάππα, Κ., «*Α όπως Αγγέλα και Αχμέτ*», *Βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Α' και Β' δημοτικού των μειονοτικών σχολείων της Θράκης, «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*», στο: *Η Διδασκαλία της Γλώσσας, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2005, σελ. 321-333.
19. Νικολάου, Γ., *Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους*, Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης, στο: *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 2, Μάιος 2003, σελ. 262-276.
20. Παπαηλιού, Χ., *Η ανάπτυξη της γλώσσας, Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*, σειρά Ψυχολογία, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2005.

21. Παπαπαύλου, Α., *Ψυχολογολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας*, στο: *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, εκδ. Νήσος, Αθήνα 1997, σελ. 35-50.
22. Παυλίδου, Θ., *Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), 5^η έκδοση, Θεσσαλονίκη 2008.
23. Πολίτης, Π., *Προφορικός και γραπτός λόγος*, στο: *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001, σελ. 58-61.
24. Πόρποδα, Κ., *δυσλεξία, Η Ειδική Διαταραχή στη Μάθηση του Γραπτού Λόγου (Ψυχολογική Θεώρηση)*, εκδ. «Μορφωτική», Αθήνα 1997.
25. Σελλά-Μάζη, Ε., *Διγλωσσία και Κοινωνία, Η Κοινωνιογλωσσολογική Πλευρά της Διγλωσσίας, Η ελληνική πραγματικότητα*, εκδ. Προσκήνιο, Αθήνα 2001.
26. Σκούρτου, Ε., *Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό*, στο: *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, εκδ. Νήσος, Αθήνα 1997, σελ. 51-61.
27. Συρίγου, Α.,-Παπαβασιλείου, *Αιτιοπαθογένεια των διαταραχών της μάθησης*, στο: *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2007, σελ. 325-335.
28. Σφυρόερα, Μ., *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλία*, έκδοση του Προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά», Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών 2003.
29. Σφυρόερα, Μ., Φτερνιάτη, Ά., Γαβριηλίδου, Ζ., *Εξέταση του γλωσσικού επιπέδου μαθητών της Α' δημοτικού μειονοτικών σχολείων της Θράκης*, στο: *Η Διδασκαλία της Γλώσσας, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2005 σελ. 351-363.
30. Τριάρχη-Hermann, Β., *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία, Μια ψυχολογική προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.
31. Φλωράτου, Μ., *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά, Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε Ανάγνωση, Γραφή, Ορθογραφία*, Ένατη Έκδοση, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 2009.
32. Φραγκουδάκη, Α., Ιορδανίδου, Α., Μοσχονάς, Σ., *Η Διδασκαλία της Ελληνικής στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης*, στο: *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας, Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*, Πρακτικά Δημερίδας 2-3 Ιουλίου 1999, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο 2001, σελ. 176-179.

33. Χαραλαμποπούλου, Ν., *Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Δεύτερο στάδιο (Πρώτη γραφή και ανάγνωση)*, στο: *Η Διδασκαλία της Γλώσσας, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2005, σελ.394-399.
34. Baker, C., *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, μετ. Α. Αλεξανδροπούλου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2001.
35. Cummins, J., *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*, μτφ. Σ. Αργύρη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2005.
36. Fromkin, V., Rodman, R., Hyams, N., *Εισαγωγή στη Μελέτη της Γλώσσας*, μετ. Ε. Βάζου, Γ. Ξυδόπουλος, Φ. Παπαδοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2008.
37. Miller, G. *Γλώσσα και Ομιλία*, μετ. Ι. Εκμεκτζόγλου, Ι. Διακίδου, Ε. Παπαδημητρίου, σειρά: Ψυχολογία/9, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1995.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ:

38. <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=334&cid=74>,
Beheydt, L., *Διγλωσσία και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*, ιστοσελίδα Special Education.gr. (πρόσβαση 02/09/2014).
39. http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/sarafidou_zerdeli.pdf,
Σαραφίδου, Τ., Ζερδελέ, Σ., *Η Εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης*, (πρόσβαση 28/09/2014).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Ερωτηματολόγιο

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Ημερομηνία:

A. Το πρώτο μέρος αφορά τα προσωπικά στοιχεία του αντικειμένου της έρευνας.

- 1) Το σχολείο που πηγαίνει:
- 2) Φύλο:
- 3) Ημερομηνία γέννησης:
- 4) Μητρική γλώσσα:
- 5) Τόπος διαμονής (Πόλη – Χωριό):
- 6) Άλλα αδέρφια:

B. Το δεύτερο μέρος περιέχει κάποια στοιχεία για τους γονείς του αντικειμένου της έρευνας.

- 1) Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων
 - Πατέρα:
 - Μητέρα:
- 2) Το επάγγελμα των γονέων
 - Πατέρα:
 - Μητέρα:
- 3) Πόσο καλά ελληνικά πιστεύεις ότι μιλούν οι γονείς σου
 - Πατέρα:
 - Μητέρα:

Γ. Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει κάποιες ερωτήσεις για το αντικείμενο της έρευνας.

- 1) Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι:
- 2) Ποια γλώσσα μιλούν στο περιβάλλον σου:
- 3) Στο σπίτι σας βλέπετε Τουρκικά κανάλια ή Ελληνικά:
- 4) Νομίζεις ότι μιλάς τα Τουρκικά: λίγο • καλά • αρκετά καλά • πολύ καλά •
- 5) Νομίζεις ότι μιλάς τα Ελληνικά: λίγο • καλά • αρκετά καλά • πολύ καλά •
- 6) Διαβάζεις τα Τουρκικά: λίγο • καλά • αρκετά καλά • πολύ καλά •
- 7) Διαβάζεις τα Ελληνικά: λίγο • καλά • αρκετά καλά • πολύ καλά •
- 8) Γράφεις τα Τουρκικά: λίγο • καλά • αρκετά καλά • πολύ καλά •
- 9) Γράφεις τα Ελληνικά: λίγο • καλά • αρκετά καλά • πολύ καλά •
- 10) Σε ποια γλώσσα σκέφτεσαι συνήθως:
- 11) Όταν είσαι στο σπίτι ποια γλώσσα χρησιμοποιείς: στο σχολείο:
..... ή με τους φίλους:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Τεστ Αξιολόγησης

Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου

Ι. Βογινδρούκας, Α. Πρωτόπαπας, Γ. Σιδερίδης

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

Έντυπο βαθμολόγησης

Όνοματεπώνυμο:

Ημερομηνία γέννησης:

Ημερομηνία εξέτασης:

Αρχικός βαθμός: Αναπτυξιακή ηλικία: Εκατοστημόριο:

Παρατηρήσεις:

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Τεστ Αξιολόγησης

Όνομα:

Ημερ. Γέννησης:

Ημερ. Εξέτασης:

Ηλικία:

Εξεταστής: Διάρκεια

Παρατηρήσεις:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

	Λέξη	Φωνολογικό μοντέλο	Φωνοτακτική δομή	Φωνητική καταγραφή	Φωνοτακτική καταγραφή	Διαδικασίες
1	παπούτσι	pa'putsi	εν'εεν			
2	ταξί	ta'ksi	εν'εεν			
3	φεγγάρι	fe'gari	εν'εεν			
4	μαχαίρι	ma'çari	εν'εεν			
5	βρύση	'nisi	'εενεν			
6	ρόδα	'roða	'εενεν			
7	σημαία	si'mea	εν'εεν			
8	ζώνη	'zoni	'εενεν			
9	αγέλαδα	a,je'laða	εν'εεν			
10	άγγελος	'a,ɟelos	'ενενενε			
11	κερί	ce'ri	εν'εεν			
12	θάλασσα	'θalasa	'εενενεν			
13	τζάκι	'dzaki	'εενεν			
14	φλυτζάνι	fl'i'dzani	εν'εεν			
15	κρεβάτι	kre'vati	εν'εεν			
16	κλειδί	kliði	εν'εεν			
17	σπίτι	'spiti	'εενεν			
18	ξύλο	'ksilo	'εενεν			
19	στρατιωτάκι	stratço'taci	εενενεν'εεν			
20	γλώσσα	'ɣlosa	'εενεν			
21	κουμπί	ku'b,ɟa	εν'εεν			
22	δελφίνι	ðel,'fini	ενε,εεν			
23	αυγό	a'ɣo	ν'εεν			
24	αυτιά	a'ftça	ν'εεν			
25	γράμμα	'ɣrama	'εενεν			
26	εργοστάσιο	er,ɣo'stasio	νε,εν'εενεν			
27	αρκούδα	ar,'kuða	νε,εεν			
28	πόρτα	'por,ta	'ενε,εν			
29	αριθμός	ariθ,'mos	νενε,εεν			
30	σφυρίχτρα	sfi'rixtra	εν'εενεν			

	Λέξη	Φωνολογικό μοντέλο	Φωνοτακτική δομή	Φωνητική καταγραφή	Φωνοτακτική καταγραφή	Διαδικασίες		
31	λιοντάρι	lo'dari	ε'ενεν					
32	χοντρή	xo'dri	ε'εν					
33	δράκος	ðra'kos	ε'ενενε					
34	θερμόμετρο	θer,'mometro	ενε,ε'ενενεν					
35	αυτοκίνητο	afto'cinito	νενν,ε'ενενεν					
36	ντουλάπα	du'lapa	ε'ενεν					
37	καλάθι	ka'laθi	ε'ενεν					
38	καραμέλα	kara'mela	ενεν'ενεν					
39	ναύτης	'naftis	ε'ενενε					
40	νερό	ne'ro	ε'εν					
41	λουλούδι	lu'luði	ε'ενεν					
42	βελόνα	ve'lona	ε'ενεν					
43	κελώνα	çe'lona	ε'ενεν					
44	κάγκελο	'kaʒelo	ε'ενενεν					
45	κύματα	'cimata	ε'ενενεν					
46	ήλιος	'hos	ε'ενε					
47	καράβι	ka'ravi	ε'ενεν					
48	φωτιά	fo'tça	ε'εν					
49	καφές	ka'fes	ε'ενε					
50	ιζάμι	'dzami	ε'ενεν					
51	ψαλίδι	psa'liði	ενεν'ενεν					
52	σχολεφό	sxo'lio	ενεν'εν					
53	σφυρί	sfi'ri	ενεν'εν					
54	καρφί	kar,'fi	ενε,ε'εν					
55	αγουρά	zgu'ra	ενεν'εν					
56	φάντασμα	'fadazma	ε'ενενεν					
57	παλτό	pal,'to	ενε,ε'εν					
58	θρανίο	θra'nio	ενεν'εν					
59	καπνός	ka'pnos	ε'ενενε					
60	δάχτυλο	ðaxtulo	ε'ενενεν					
61	παιχνίδια	pe'xniðja	ενεν'ενεν					
62	σκαμνί	ska'mni	ενεν'εν					
63	ρολόι	ro'loi	ε'εν'εν					
64	μηχανή	mixa'ni	ενεν'εν					
65	σύννεφο	'sinefo	ε'ενενεν					
66	βροχή	vro'çi	ενεν'εν					
67	λάμπα	'laba	ε'ενεν					
68	αεροπλάνο	aero'plano	νενεν'ενεν					
69	κύκνος	'ciknos	ε'ενενε					
70	λίμνη	'limni	ε'ενεν					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Τεστ Αξιολόγησης

ΕΙΚΟΝΕΣ ΔΡΑΣΗΣ

Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας

Ιωάννης Βογινδρούκας, Αθανάσιος Πρωτόπαπας, Σταυρούλα Σταυρακάκη

Ελληνική Έκδοση του Action Picture Test

C. Renfrew (1997)

Έντυπο βαθμολόγησης

Όνοματεπώνυμο:

Ημερομηνία γέννησης:

Ημερομηνία εξέτασης:

Βαθμός πληροφοριακής επάρκειας: Εκατοστημόριο:

Βαθμός γραμματικής επάρκειας: Εκατοστημόριο:

Συνολικός βαθμός: Εκατοστημόριο:

Παρατηρήσεις:

© ΓΛΑΥΚΗ 2010

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Έγκριση Γονέα

Αγαπητοί Γονείς,

Στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης των σπουδών μου στο ΑΤΕΙ Καλαμάτας του τμήματος Λογοθεραπείας, μαζί με την υπεύθυνη Καθηγήτρια - Επόπτριά μου κα Χριστίνα Δημητροπούλου, διεξάγουμε έρευνα με σκοπό να καταγράψουμε και να αξιολογήσουμε τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των δίγλωσσων μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Με τη διεκπεραίωση της εργασίας θα γίνει εμφανής η απόδοσή τους στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, όσον αφορά κυρίως τα εξής γλωσσικά χαρακτηριστικά: την άρθρωση, τη φωνολογία, τη σημασιολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη.

Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε πως οι πληροφορίες και τα αποτελέσματα τα οποία θα συλλεχθούν, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τη συγγραφή της πτυχιακής μου εργασίας και θα είναι ανώνυμα.

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

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

Σπουδάστρια

Σερήφ Αϊσέ

Υπεύθυνη Καθηγήτρια-Επόπτρια

Δημητροπούλου Χριστίνα

Λογοθεραπεύτρια