



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ
ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ Α΄ ΚΑΙ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕΣΩ
ΤΟΥ ΤΕΣΤ Κ.Δ. ΠΟΡΠΟΔΑ, ΤΕΣΤ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΜΕΤΑΞΥ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ
ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΑΠΟ ΡΩΣΙΑ, ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ, ΑΛΒΑΝΙΑ,
ΣΥΡΙΑ ΚΑΙ ΕΛΛΑΔΑ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΕ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ**

**ASSESSMENT OF READING ABILITY BILINGUAL CHILDREN IN A΄ AND
B΄ JUNIOR THROUGH TEST K.D. PORPODA, DETECTION TEST AND
INVESTIGATION READERS DIFFICULTIES.**

**COMPARATIVE STUDY BETWEEN CHILDREN ORIGINATING FROM
RUSSIA, BULGARIA, ALBANIA, SYRIA AND GREECE ATTENDING
TRANSCULTURES SCHOOLS IN THESSALONIKIS**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ : ΑΓΑΛΙΩΤΗ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΘΕΟΧΑΡΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ –ΜΑΡΙΑ

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΓΕΩΡΓΙΑ ΣΤΑΦΥΛΙΔΟΥ, PHD

ΠΑΤΡΑ- 2019

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι το αποτέλεσμα μιας σειράς αλληλεπιδράσεων με διάφορα άτομα, καθένα από τα οποία έπαιξε ένα σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή της. Αξίζει λοιπόν, να αφιερώσουμε την παρούσα σελίδα για να ευχαριστήσουμε ειλικρινά τα άτομα αυτά για τη βοήθεια που μας προσέφεραν.

Στο σημείο αυτό αισθάνομάστε την ανάγκη να εκφράσουμε τις ειλικρινείς και θερμές ευχαριστίες, στην επιβλέπουσα καθηγητρα της εργασίας, Δρ. Σταφυλίδου Γεωργία, για τη συνεχή καθοδήγηση, την αμέριστη υποστήριξη, τις ουσιώδεις συμβουλές, καθώς επίσης και την αδιάκοπη συμπαράσταση και ενθάρρυνση που μας παρείχε σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσουμε όλους εκείνους τους ανθρώπους που βοήθησαν να έρθουμε σε επαφή με τα παιδιά. Επιπλέον ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλα τα παιδιά, που συμμετείχαν, γιατί χωρίς αυτά τίποτα δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί.

Τέλος, θα επιθυμούσαμε να ευχαριστήσουμε όλους εκείνους που μας έμαθαν να « π ρ ο σ π ε ρ ν ά μ ε » και μας βοήθησαν να γίνουν « α ν ε κ τ ο ί » οι συμβιβασμοί των τεσσάρων αυτών ετών: την οικογένειά μας και ορισμένους πολύ αγαπητούς και αξιόλογους ανθρώπους που συνάντησαμε κατά τη διάρκεια των σπουδών μας. Σε αυτούς που με την καθημερινή τους συμπαράσταση, την υπομονή τους και την θετική τους σκέψη, συνέβαλλαν στην εκπλήρωση των αρχικών μας στόχων.

Το μεγαλύτερο «ευχαριστώ» στα αγαπημένα μας πρόσωπα, στους γονείς μας, που αποδέχθηκαν όλες τις επιλογές μας και μας παρείχαν στήριξη όλο αυτό το διάστημα, χωρίς την οποία τίποτα δεν θα είχαμε καταφέρει μέχρι σήμερα.

Σε όλα εκείνα τα πρόσωπα που μας στήριξαν

και πίστεψαν σε μας....

και σε όλους εκείνους που πιστεύουν

ότι η επιστήμη είναι η γνώση των λίγων

στην υπηρεσία των πολλών.

Τζίνα

Μαριάντζελα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει μέσω της μελέτης περιπτώσεων δίγλωσσων παιδιών, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο, όσο και ανά περίπτωση, τις επιπτώσεις αλλά και τις ελλείψεις που μπορεί να παρουσιάζει ένα παιδί που χαρακτηρίζεται ως δίγλωσσο στην ανίχνευση των αναγνωστικών δυσκολιών στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

Επομένως, οφείλαμε να παρουσιάσουμε όχι μόνο την ορολογία αλλά και τις έννοιες και τις εννοιολογικές δομές που είναι απαραίτητες για την βαθύτερη κατανόηση των δίγλωσσων ατόμων και καταστάσεων, αντίστοιχα. Στις προκείμενες περιπτώσεις διγλωσσίας, στόχος μας ήταν η μελέτη παιδιών με διγλωσσία τα οποία προέρχονταν από διαφορετικές χώρες. Οι χώρες οι οποίες επιλέχθηκαν για τον σκοπό αυτό είναι η Βουλγαρία, η Συρία, η Αλβανία, η Ρωσία και η Ελλάδα.

Αρχικά χορηγήσαμε το αξιολογητικό εργαλείο, Ανίχνευση και διερεύνηση των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' & Β' Δημοτικού (Πόρποδας, 2007), το οποίο και χορηγήσαμε σε μαθητές ηλικίας 6 έως 9 ετών που φοιτούσαν στην Α' και Β' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Ο πληθυσμός της ερευνάς μας ήταν 75 παιδιά, τα οποία χωρίστηκαν σε 5 ισόποσες ομάδες των 15 ατόμων. Η πρώτη ομάδα περιλάμβανε παιδιά από την Ρωσία ηλικίας 6-9 ετών, η δεύτερη ομάδα περιλάμβανε παιδιά από την Βουλγαρία ηλικίας 6-8 ετών, η τρίτη ομάδα περιλάμβανε παιδιά από την Συρία ηλικίας 6-9 ετών, η τέταρτη ομάδα περιλάμβανε παιδιά από την Αλβανία ηλικίας 7-8 ετών και η τελευταία ομάδα περιλάμβανε μαθητές από την Ελλάδα ηλικίας 6,5-8 ετών. Τα παιδιά εξετάστηκαν στα σχολεία που φοιτούσαν και για όλα υπήρχε έγκριση του σχολείου για την συμμετοχή τους στην έρευνα καθώς και έγκριση των γονέων. Η διεξαγωγή της πειραματικής διαδικασίας έγινε σε σχολεία της Θεσσαλονίκης. Η συλλογή και η επεξεργασία του δείγματος διήρκεσε περίπου 6 μήνες από τον Οκτώβριο του 2018 έως τον Μάρτιο του 2019.

Το τεστ που δόθηκε στα παιδιά αποτελείται από εννέα δοκιμασίες-κλίμακες αξιολόγησης, οι οποίες αξιολογούν τέσσερις βασικούς τομείς γνωστικών-γλωσσικών λειτουργιών που συνθέτουν και υποστηρίζουν την εκμάθηση και τη διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας. Οι τέσσερις βασικοί τομείς είναι: η αναγνωστική αποκωδικοποίηση, η αναγνωστική κατανόηση, η φωνολογική επίγνωση και η βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών.

Από τα αποτελέσματα παρατηρήθηκε ότι στις κλίμακες ανάγνωση συλλαβών, ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων και τη διάκριση φωνημάτων δεν υπήρχε μεγάλη διαφορά ανάμεσα στους μαθητές της Ελλάδας και τους μαθητές της Ρωσίας. Οι δύο γλώσσες εμφανίζουν κοινά σημεία στη φωνητική (κοινά γράμματα στο αλφάβητο, κανόνες στίξης), στη μορφολογία (αρκετά κοινά μέρη του λόγου, γραμματικά γένη, δύο αριθμοί, κλίσεις, πτώσεις, ρήματα, βαθμοί παράθεσης, εγκλίσεις, φωνές), στη σύνταξη όπου παρατηρείται γενικά ομοιομορφία με τους κύριους όρους της πρότασης να δομούνται παρόμοια και τα είδη των προτάσεων να

είναι κοινά στις δύο γλώσσες. Επίσης σχεδόν ίδια ήταν τα αποτελέσματα ανάμεσα στην Βουλγαρία και την Αλβανία στις κλίμακες ανάγνωση συλλαβών, ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνας, απαλοιφή φωνημάτων και επανάληψη ψευδολέξεων. Τέλος παρουσιάστηκαν μεγάλες αποκλείσεις στα ποσοστά ανάμεσα σε όλες τις άλλες χώρες και την Συρία. Ο λόγος που ενδεχομένως υπάρχει τέτοια μεγάλη απόκλιση με τους μαθητές της Συρίας είναι αρχικά ότι οι μαθητές αυτοί είναι μόλις 2-3 χρόνια στην Ελλάδα. Επιπλέον δεν έμαθαν την Ελληνική γλώσσα ταυτόχρονα με την πρώτη γλώσσα (διαδοχική) και ξεκίνησαν την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής με διαφορετικό αλφάβητο.

Λέξεις κλειδιά: Διγλωσσία, Αναγνωστικές Δυσκολίες, Μαθησιακές Δυσκολίες

ABSTRACT

This particular dissertation aims to explore through the study of cases of bilingual children, both theoretically and in each case, the effects and deficiencies that a child characterized as bilingual in the detection of reading difficulties in the first classes of primary school.

Therefore, we have to present not only the terminology but also the concepts and conceptual structures necessary for a deeper understanding of bilingual individuals and situations, respectively. In the present cases of bilingualism, our aim was to study children with bilingualism coming from different countries. The countries selected for this purpose are Bulgaria, Syria, Albania, Russia and Greece.

Initially, we provided the assessment tool, Detection and Investigation of Reading Difficulties at the Kindergarten and the First and Second Primary School (2007), which we awarded to pupils aged 6 to 9 who were studying in the 1st and 2nd grade of elementary school school.

The population of our survey was 75 children, divided into five equal groups of 15 people. The first group included children from Russia aged 6-9, the second group included children from Bulgaria aged 6-8, the third group included children from Syria aged 6-9, the fourth group included children from Albania aged 7-8 and the last group included pupils from Greece aged 6.5-8 years. The children were examined in the schools they attended, and for all there was school approval for their participation in the survey as well as parental approval. The experimental process was carried out in schools in Thessaloniki. The collection and processing of the sample lasted about 6 months from October 2018 to March 2019.

The test given to the children consists of nine assessment-rating tests that evaluate four key areas of cognitive and linguistic functions that compose and support the learning and processing of reading function. The four main areas are: reading

decoding, reading comprehension, phonological awareness and short-term memory of phonological information.

From the results, it was observed that on scales reading syllables, reading sentences and selecting pictures and distinguishing phonemes there was no big difference between Greece and Russia. The two languages share common points in the vocal (common letters in the alphabet, punctuation rules), morphology (several common parts of speech, grammatical generations, two numbers, gradients, drops, verbs, quotation marks, accusations, voices) general consistency with the main terms of the proposal to be similar and the types of proposals common to the two languages. Also almost identical were the results between Bulgaria and Albania on scales reading syllables, reading sentences and selecting a picture, phoning and phoning. Finally, there have been large discrepancies in rates between all other countries and Syria. The reason why there may be such a great divergence with Syrian students is that these pupils are only 2-3 years old in Greece. In addition, they did not learn the Greek language at the same time as the first language (sequential) and began learning reading and writing with a different alphabet.

Key words: Bilingualism, Reading Difficulties, Learning Difficulties

Πίνακας περιεχομένων

| | |
|---|----|
| ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ | 1 |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 2 |
| ABSTRACT | 3 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 0 - ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 8 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ | 10 |
| 1.1. Ιστορική Αναδρομή | 10 |
| 1.2. Οριοθέτηση της διγλωσσίας | 14 |
| 1.3 Συστηματοποίηση των μορφών διγλωσσίας | 15 |
| 1.4. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια | 15 |
| 1.5. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια | 17 |
| 1.6. Άλλες μορφές διγλωσσίας | 17 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ “ΔΙΠΛΗΣ ΗΜΙΓΛΩΣΣΙΑΣ” ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | 19 |
| 2.1. Διπλή ημιγλωσσία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα παιδιών μειονοτήτων..... | 20 |
| 2.2. Κριτήρια Αξιολόγησης Δίγλωσσων Παιδιών | 23 |
| 2.2.1. Σκοπος Αξιολόγησης | 24 |
| 2.2.2. Αρχές Αξιολόγησης | 24 |
| 2.3. Διγλωσσία Και Γλωσσική Ανάπτυξη | 25 |
| 2.3.1. Διγλωσσική δεξιότητα..... | 26 |
| 2.4. Μορφές γλωσσικής ανάπτυξης | 27 |
| 2.5.1. Η ανάπτυξη των φωνολογικών γνώσεων | 34 |
| 2.5.2. Η ανάπτυξη των σημασιολογικών γνώσεων | 35 |
| 2.5.3 Η ανάπτυξη των γραμματικών γνώσεων | 37 |
| 2.6. Παράγοντες επίδρασης κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας..... | 38 |
| 2.7. Διγλωσσία Και Εκπαίδευση..... | 39 |
| 2.7.1. Γνωστική ακαδημαϊκή (σχολική) γλωσσική ικανότητα..... | 40 |
| 2.7.2. Γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα και σχολείο..... | 41 |
| 2.7.3. Η σχέση ανάμεσα στη γνωστική σχολική γλωσσική ικανότητα στην ανάγνωση και στη γραφή..... | 42 |
| 2.7.4. Διγλωσσία-μαθησιακό περιβάλλον-γνωστική δραστηριότητα | 43 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 | 47 |
| ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ | 47 |
| 3.1. Ερευνητικός σχεδιασμός..... | 47 |
| 3.2. Δείγμα..... | 47 |
| 3.3. Διαδικασία Διεξαγωγής Πειράματος..... | 48 |

| | | |
|---|--|-----------|
| 3.3.1. | Ανάλυση του αξιολογητικού εργαλείου..... | 48 |
| 3.4. | Όργανα Μέτρησης..... | 52 |
| 3.4.1. | Μέθοδοι στατιστικής επεξεργασίας..... | 52 |
| 3.5. | Διαδικασία Μέτρησης..... | 53 |
| 3.6. | Ιστορικά δεδομένα γλωσσών..... | 53 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ | | 55 |
| 4.1 | Ανάλυση αποτελεσμάτων παιδιών από την Ρωσία..... | 55 |
| 4.1.1. | Ανάλυση κλιμάκων | 55 |
| 4.1.1.1. | Ανάγνωση συλλαβών | 55 |
| 4.1.1.2. | Ανάγνωση ψευδολέξεων | 56 |
| 4.1.1.3. | Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων..... | 57 |
| 4.1.1.4. | Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων | 57 |
| 4.1.1.5. | Διάκριση φωνημάτων | 58 |
| 4.1.1.6. | Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα | 58 |
| 4.1.1.7. | Απαλοιφή φωνημάτων..... | 59 |
| 4.1.1.8. | Μνήμη αριθμών..... | 60 |
| 4.1.1.9. | Επανάληψη..... | 61 |
| 4.2. | Παιδιά με καταγωγή από την Βουλγαρία..... | 62 |
| 4.2.1. | Ανάλυση κλιμάκων | 63 |
| 4.2.2.1. | Ανάγνωση συλλαβών | 63 |
| 4.2.2.2. | Ανάγνωση ψευδολέξεων | 63 |
| 4.2.2.3. | Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων..... | 64 |
| 4.2.2.4. | Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων | 64 |
| 4.2.2.5. | Διάκριση φωνημάτων | 65 |
| 4.2.2.6. | Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα | 66 |
| 4.2.2.7. | Απαλοιφή φωνημάτων..... | 66 |
| 4.2.2.8. | Μνήμη αριθμών..... | 67 |
| 4.2.2.9. | Επανάληψη..... | 68 |
| 4.3. | Παιδιά με καταγωγή από την Συρία | 69 |
| 4.3.1. | Αποτελέσματα κλιμάκων | 69 |
| 4.3.1.1. | Ανάγνωση συλλαβών | 69 |
| 4.3.1.2. | Ανάγνωση ψευδολέξεων | 70 |
| 4.3.1.3. | Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων..... | 71 |
| 4.3.1.4. | Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων | 71 |
| 4.3.1.5. | Διάκριση φωνημάτων..... | 72 |
| 4.3.1.6. | Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα | 72 |

| | |
|--|------------|
| 4.3.1.7. Απαλοιφή φωνημάτων..... | 73 |
| 4.3.1.8. Μνήμη αριθμών..... | 74 |
| 4.3.1.9. Επανάληψη..... | 74 |
| 4.4. Ανάλυση αποτελεσμάτων παιδιών με καταγωγή από Αλβανία..... | 76 |
| 4.4.1. Ανάλυση κλιμάκων..... | 76 |
| 4.4.1.1. Ανάγνωση συλλαβών..... | 76 |
| 4.4.1.2. Ανάγνωση ψευδολέξεων..... | 77 |
| 4.4.1.3. Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων..... | 77 |
| 4.4.1.4. Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων..... | 78 |
| 4.4.1.5. Διάκριση φωνημάτων..... | 79 |
| 4.4.1.6. Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα..... | 79 |
| 4.4.1.7. Απαλοιφή φωνημάτων..... | 80 |
| 4.4.1.8. Μνήμη αριθμών..... | 81 |
| 4.4.1.9. Επανάληψη..... | 81 |
| 4.5. ανάλυση αποτελεσμάτων παιδιών με καταγωγή από την Ελλάδα..... | 83 |
| 4.5.1. ανάλυση κλιμάκων..... | 84 |
| 4.5.1.1. Ανάγνωση συλλαβών..... | 84 |
| 4.5.1.2. Ανάγνωση ψευδολέξεων..... | 84 |
| 4.5.1.3. Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων..... | 85 |
| 4.5.1.4. Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων..... | 86 |
| 4.5.1.5. Διάκριση φωνημάτων..... | 86 |
| 4.5.1.6. Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα..... | 87 |
| 4.5.1.7. Απαλοιφή φωνημάτων..... | 87 |
| 4.5.1.8. Μνήμη αριθμών..... | 88 |
| 4.5.1.9. Επανάληψη..... | 88 |
| 4.5.1.10. Συγκεντρωτικός πίνακας σωστών απαντήσεων..... | 90 |
| Πίνακας 8: Συγκεντρωτικός πίνακας σωστών απαντήσεων..... | 90 |
| 4.6. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του δείγματος..... | 92 |
| 4.6.1. Έλεγχος κανονικότητας δεδομένων..... | 92 |
| Κεφάλαιο 5 – ΣΥΖΗΤΗΣΗ..... | 95 |
| 5.1. Ερευνητικοί περιορισμοί..... | 99 |
| 5.2. Συστάσεις Για Μελλοντικές Μελέτες..... | 99 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 100 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 0 - ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι συνεχείς και ραγδαίες αλλαγές και εξελίξεις, που παρατηρούνται τις τελευταίες δεκαετίες στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, έχουν επιφέρει σημαντικές μεταβολές, τόσο στην κοινωνική και δημογραφική δομή, όσο και στην πολιτιστική και γλωσσική υπόσταση τους. Συγκεκριμένα, το πρόβλημα της διγλωσσίας και ιδιαίτερα της παιδικής διγλωσσίας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ερευνητικά αντικείμενα των τελευταίων δεκαετιών, όχι μόνο, γιατί παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αλλά και επειδή έχει ευρύτετες προεκτάσεις, αφού οι μεγάλες πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις έχουν οδηγήσει, σε μετακινήσεις πληθυσμών, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν νέες πολιτισμικές κοινωνίες στις οποίες είναι υποχρεωμένοι να προσαρμοστούν μικροί και μεγάλοι. Ιδιαίτερα τα παιδιά, αποτελούν ιδιαίτερες περιπτώσεις μελέτης των μηχανισμών εκμάθησης της πρώτης γλώσσας (Γ1) καθώς και της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (Γ2), μια και η γλωσσική τους συμπεριφορά αποτελεί το πεδίο ανάπτυξης γόνιμου θεωρητικού προβληματισμού και αντιπαραθέσεων γλωσσολόγων, λογοθεραπευτών, ψυχολόγων, παιδαγωγών, κοινωνιολόγων και άλλων επιστημόνων. Σύμφωνα με τον Fishman είχε διατυπώσει το εξής: «πάνω από τον μισό πληθυσμό του κόσμου είναι δίγλωσσο σήμερα».

Ίσως, η εποχή που διατύπωσε αυτόν τον ισχυρισμό, να μπορούσε κανείς να τον χαρακτηρίσει υπερβολικό και να υποστηρίξει ότι πρόκειται για μια υπόθεση, και σίγουρα σε καμία περίπτωση για μια διαπίστωση. Σήμερα όμως, αντικατοπτρίζει αυτή η θέση δίχως άλλο την πραγματικότητα. Το φαινόμενο της διγλωσσίας το συναντάμε σχεδόν σε κάθε πόλη και κράτος, σε κάθε κοινωνική τάξη και ηλικία. Έτσι, και στον ελλαδικό χώρο έχει αρχίσει την τελευταία εικοσαετία, με την πρώτη έλευση των κατοίκων της Αλβανίας, να γίνεται ιδιαίτερα αισθητό και να συνειδητοποιείται από διάφορους φορείς το πρόβλημα της διγλωσσίας. Η κατάργηση των συνόρων, η κινητικότητα που παρουσιάζεται στους διάφορους λαούς, αλλά και η πολιτική κατάσταση που επικρατεί τα τελευταία χρόνια σε γειτονικά κράτη οδήγησε και τη δική μας χώρα προς την κατεύθυνση μιας πολυεθνικής κοινωνίας. Από τα αποτελέσματα ορισμένων ερευνών, διαπιστώθηκε ότι τα δίγλωσσα παιδιά εμφανίζουν δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο, σε σχέση με τους γηγενείς συμμαθητές τους. Για τον λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η παρακάτω θεωρητική προσέγγιση και οι κλινικές μελέτες περιπτώσεων (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Στην παρούσα εργασία αρχικά θα γίνει μια ιστορική αναδρομή στην διγλωσσία και θα αναλυθούν οι μορφές της διγλωσσίας σύμφωνα με τα γλωσσολογικά κριτήρια και τα ψυχο-κοινωνικό - γλωσσικά κριτήρια καθώς και η ανάλυση άλλων μορφών διγλωσσίας. Επιπλέον θα γίνει αναφορά στην διγλωσσία στην εκπαίδευση. Θα αναλύσουμε το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας στην εκπαίδευση καθώς και ο τρόπος αξιολόγησης αυτής από ειδικούς. Εν συνεχεία θα παρουσιαστεί η γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας το οποίο θα αξιολογήσει την επίδοση 75 μαθητών (από Ρωσία, Βουλγαρία, Αλβανία, Συρία και Ελλάδα) σε 9 κλίμακες. Κατόπιν θα γίνει ανάλυση των αποτελεσμάτων της πειραματικής διαδικασίας ακολουθούμενη από τη συζήτηση και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μια ιστορική αναδρομή στην διγλωσσία και αναλύονται οι μορφές της διγλωσσίας σύμφωνα με τα γλωσσολογικά κριτήρια και τα ψυχο-κοινωνικο - γλωσσικά κριτήρια καθώς και η ανάλυση άλλων μορφών διγλωσσίας.

1.1. Ιστορική Αναδρομή

Για αρκετές δεκαετίες υπήρξε έντονος διάλογος ανάμεσα στους ερευνητές σχετικά με τον προσδιορισμό της διγλωσσίας, με βάση τη γλωσσική επάρκεια του ατόμου, δημιουργώντας μάλιστα σημαντικές διαφοροποιήσεις. Σύμφωνα με τον Ewert (2009) οι ορισμοί της διγλωσσίας δημιούργησαν αρκετά προβλήματα απασχολώντας τους ειδικούς ολόκληρο τον 20^ο αιώνα. Παλαιότεροι ορισμοί έκαναν αναφορά στην ικανότητα στη Γ2 από τον ομιλητή, ή σε λειτουργικά θέματα της χρήσης της γλώσσας, ενώ πιο πρόσφατοι ορισμοί κάνουν λόγο και για την ολοκλήρωση της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. (Agnieszka, 2016)

Οι πιο παλιοί γλωσσολόγοι, υποστηρίζουν πως η διγλωσσία ορίζεται ως η άριστη χρήση δυο γλωσσών σε βαθμό που ο δίγλωσσος ομιλητής να μην ξεχωρίζει από έναν φυσικό ομιλητή της κάθε μίας γλώσσας (Bloomfield, 1933), κάνοντας λόγο για έναν «ιδανικό δίγλωσσο ομιλητή» (Milroy & Muysken 1995).

Παρόμοια, και ο Haugen (1953) ορίζει τη διγλωσσία ως την ικανότητα ενός ατόμου να παράγει «ορθά διατυπωμένες δηλώσεις στην άλλη γλώσσα». Οι ορισμοί αυτοί περιορίζουν σημαντικά τον αριθμό των ατόμων που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως δίγλωσσοι. Αντίθετα, οι πιο σύγχρονοι ερευνητές, δέχονται ένα άτομο ως δίγλωσσο έστω και αν αυτό μπορεί να προφέρει μόνο μερικές λέξεις στη δεύτερη γλώσσα (Baker 2001, Edwards 1994), καθώς οι δίγλωσσοι είναι σπάνια εξίσου επαρκείς και στις δυο γλώσσες. Οι Diebold και Pohlo ορίζουν ως δίγλωσσο τα άτομα που μπορούν απλά να επικοινωνήσουν σε ένα ελάχιστο βαθμό σε μια δεύτερη γλώσσα (Γεωργογιάννης, 1997). Με παρόμοιο τρόπο ο MacNamara (1969) θεωρεί την ελάχιστη ικανότητα σε μια μόνο από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες ως το ελάχιστο προαπαιτούμενο, για να θεωρηθεί κάποιος δίγλωσσος (Γρίβα & Στάμου, 2014). Οι ορισμοί αυτοί αφήνουν μεγαλύτερα περιθώρια ως προς τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί κάποιος για να είναι δίγλωσσος.

Το τέλος του πολέμου σήμανε τη δραματική αύξηση της μετανάστευσης προς τις Η.Π.Α και την Ευρώπη, οπότε και η περιγραφή της διγλωσσίας παίρνει άλλη μορφή. Ο Weinreich το 1953, είναι ο πρώτος μάλλον ερευνητής που θέτει το θέμα της χρήσης δυο γλωσσών με μεγαλύτερη σαφήνεια. Ορίζει, λοιπόν ως διγλωσσία την εναλλακτική

χρήση δυο γλωσσών από το ίδιο το άτομο και κατά συνέπεια ως δίγλωσσο άτομο τον ομιλητή που χρησιμοποιεί εναλλακτικά τις γλώσσες του (Weinreich, 1953). Από τότε μέχρι και σήμερα, έχουν γίνει πολλές ενέργειες για να προσδιοριστεί η διγλωσσία. Πιο συγκεκριμένα, από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα οι έρευνες ανέδειξαν τα θετικά σημεία της διγλωσσίας. Σημαντική τομή στην ιστορία των θετικών σχέσεων ανάμεσα στη διγλωσσία και στη γνωστική λειτουργία, έγινε από την έρευνα των Peal και Lambert (1962) στον Καναδά. Εάν εξαιρέσουμε ορισμένα «προβληματικά σημεία», τα οποία επισήμανε ο Baker, η παρούσα έρευνα ανέδειξε τις θετικές πλευρές της διγλωσσίας: εξέλιξη διανοητικής ευελιξίας, καλλιέργεια αφαιρετικής σκέψης και ανάπτυξη αντίληψης (Baker, 2001). Δηλαδή, μια νοητική υπεροχή των δίγλωσσων μαθητών σε σχέση με τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους.

Ο Mackey (1968), ορίζει τη διγλωσσία ως την εναλλακτική χρήση δυο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο, παρόμοιο ορισμό είχε δώσει και ο Weinreich (1953). Οι ορισμοί αυτοί φανερώνουν το κοινό χαρακτηριστικό της διγλωσσίας, ορίζοντάς την ως το φαινόμενο εκείνο κατά το οποίο ένα άτομο κατέχει και χρησιμοποιεί εναλλακτικά περισσότερες από μια γλώσσες και αποτελεί μια διαδικασία που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη και επαναπροσδιορισμό (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Στον όρο διγλωσσία αναφέρθηκε και ο Grosjean, ο οποίος θεωρεί ως δίγλωσσο τον ομιλητή που χρησιμοποιεί και τις δυο γλώσσες σε συστηματική βάση, ανεξάρτητα από τον βαθμό επάρκειας και στις δυο γλώσσες (Grosjean, 1982).

Έχει υποστηριχθεί ότι ο ορισμός της διγλωσσίας ως εναλλακτικής χρήσης δύο ή περισσότερων γλωσσών είναι πολύ γενικός. Ειδικότερα, η Σκούρτου (2011) αναφέρει ότι «δεν πρόκειται απλά για δυο γλώσσες που εναλλακτικά χρησιμοποιούνται από το ίδιο άτομο, αλλά για πλέγμα γλωσσών, ιδιωμάτων, μορφών, κειμενικών ειδών που ο κάθε ομιλητής πρέπει να χειρίζεται, για να θεωρήσουμε ότι αυτός έχει αναπτύξει επικοινωνιακή δεξιότητα ή τη δεξιότητα για διαπολιτισμική επικοινωνία». Αντίστοιχα και η Lüdi (1968) θεωρεί τη διγλωσσία ως ακραία μορφή *πολυλεκτότητας*, η οποία σχετίζεται με μια πιο σύνθετη διαδικασία συγκριτικά με την εναλλακτική χρήση δυο μονόγλωσσων ικανοτήτων. Για αυτούς τους λόγους οι μελετητές προσπάθησαν να ορίσουν τη διγλωσσία με τη βοήθεια κάποιων κριτηρίων, οδηγούμενοι σε διάφορες τυπολογίες (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Η άποψη που επικρατεί σήμερα είναι ότι δίγλωσσος είναι εκείνος ο ομιλητής που γνωρίζει συστηματικά δυο ή και περισσότερες γλώσσες. Δίνεται βαρύτητα περισσότερο στη χρήση και λιγότερο στον βαθμό κατοχής των δυο γλωσσών. Η άποψη αυτή, είναι σύμφωνη με τις νόρμες του κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Γλωσσικής Αναφοράς του Συμβουλίου της Ευρώπης (European Framework Council of Europe Language Reference) (2001), σύμφωνα με το οποίο οι Ευρωπαίοι πολίτες θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να μεταπηδούν από τη γλώσσα ή τις γλώσσες του οικογενειακού τους περιβάλλοντος στη γλώσσα άλλων λαών, χρησιμοποιώντας συνδυασμούς κωδίκων επικοινωνίας που εμπεριέχουν όχι μόνο στοιχεία γλωσσικής γνώσης, αλλά και εμπειρίας για μια πιο αποτελεσματική επικοινωνία.

Η άποψη της Σκούρτου (1997), είναι ότι εκ πρώτης όψεως ο ορισμός της διγλωσσίας δεν φαίνεται να παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα. Πολλοί πιστεύουν ότι η διγλωσσία είναι μία καθορισμένη κατάσταση, κατά την οποία ένα άτομο χειρίζεται εξίσου τέλεια τις δύο γλώσσες. Όμως, δεν υπάρχει ένας ορισμός που θα μπορούσε να έχει γενική ισχύ. Στους πολυάριθμους ορισμούς, που έχουν κατά καιρούς δοθεί, διαπιστώνεται μία διαφορετική αξιολόγηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της διγλωσσίας, που μπορεί να αναφέρεται σε γλωσσολογικά στοιχεία (π.χ. βαθμός κατοχής της κάθε γλώσσας, επίδραση της μιας γλώσσας στην άλλη κ.λπ.) ή σε κοινωνικά στοιχεία (π.χ. για ποιο σκοπό κατακτάται μια δεύτερη γλώσσα, πότε χρησιμοποιείται, σε ποια ηλικία κατακτήθηκε, πώς κατακτήθηκε). Σίγουρα, όλοι οι ορισμοί έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: περιγράφουν μια κατάσταση, κατά την οποία ένα άτομο κατέχει και χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες (Saunders 1984). Επιπλέον έχουν καταγραφεί πάνω από 37 ορισμοί για το ποιος είναι δίγλωσσος. Μερικοί από αυτούς είναι:

- Ισόρροπος διγλωσσος: η ικανότητα και στις δύο γλώσσες είναι σχεδόν ισορροπημένη.
- Συγκεκριαλυσμένος δίγλωσσος: κάποιος που κρύβει την γνώση μιας άλλης γλώσσας λόγω συμπεριφορικών κρίσεων.
- Κυρίαρχος δίγλωσσος: ο δίγλωσσος με μεγαλύτερη ευχέρεια σε μία από τις δύο γλώσσες.
- Πρώιμος δίγλωσσος: κάποιος που κατέκτησε και τις δύο γλώσσες στην παιδική ηλικία.
- Μεταγενέστερος δίγλωσσος: κάποιος που έγινε δίγλωσσος μετά την παιδική ηλικία.
- Προσληπτικός δίγλωσσος: κάποιος που καταλαβαίνει μια γλώσσα αλλά δεν μπορεί να την διαβάσει ή να την γράψει.
- Αρχικός δίγλωσσος: κάποιος που βρίσκεται στα αρχικά στάδια της διγλωσσίας. (Σταφυλίδου,2018)

Σε μία προσπάθεια λοιπόν συστηματοποίησης των διάφορων ορισμών διαπιστώνονται δύο κυρίως κατευθύνσεις:

- Οι ορισμοί στους οποίους τονίζεται περισσότερο η γλωσσολογική σημασία του φαινομένου: αυτοί οι ορισμοί αναφέρονται κυρίως στην γλωσσολογική ικανότητα του ατόμου.
- Οι ορισμοί στους οποίους τονίζεται η λειτουργικότητα της διγλωσσίας. Εδώ λαμβάνεται κυρίως υπόψη τα ψυχο-κοινωνικο-γλωσσολογικά χαρακτηριστικά του φαινομένου αυτού (Fthenakis 1981, Fthenakis et al. 1985).

Οι ορισμοί της πρώτης ομάδας εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο ερώτημα: «πόσο καλά μπορεί το δίγλωσσο άτομο να κατέχει και τις δύο γλώσσες;». Σ' αυτήν την ομάδα παρατηρείται ένα ευρύ φάσμα διαφοροποίησης ανάλογα με τον βαθμό ανάπτυξης της κάθε γλώσσας. Μερικοί συγγραφείς δέχονται έναν άνθρωπο ως δίγλωσσο, έστω και αν μπορεί να προφέρει μόνο μερικές λέξεις στη δεύτερη γλώσσα. Συγκεκριμένα, ο

MacNamara (1969) χαρακτηρίζει ένα άτομο ως δίγλωσσο, όταν διαθέτει στην δεύτερη γλώσσα έστω και περιορισμένες ικανότητες ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής. Αντίθετα άλλοι συγγραφείς έχουν διαφορετικές απαιτήσεις, όπως την κατοχή των δύο γλωσσών σε ένα άριστο επίπεδο ή τον έμφυτο γλωσσικό αυτοέλεγχο και στις δύο γλώσσες (Fthenakis et al.,1985) ή ακόμη την άμεση χρήση της δεύτερης γλώσσας χωρίς να υπάρχει η ανάγκη μετάφρασης από τη μητρική γλώσσα (Weiss 1959; Fthenakis et al.1985).

Ένας ορισμός, που θα ήταν αποδεκτός από όλους, θα μπορούσε να αναζητηθεί μεταξύ αυτών των ακραίων θέσεων. Έναν τέτοιο ορισμό δίνει ο Haugen (1956): *«δίγλωσσο είναι ένα άτομο από τη στιγμή που μπορεί ολοκληρωμένα και με ορθό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί στη δεύτερη γλώσσα.»*

Οι ορισμοί, που προσανατολίζονται στη δεύτερη κατεύθυνση, τονίζουν περισσότερο τη λειτουργικότητα της διγλωσσίας, δηλαδή, πώς, πότε και για ποιο λόγο χρησιμοποιεί ένα δίγλωσσο άτομο τη μία ή την άλλη γλώσσα κατά την γλωσσική επικοινωνία του (SkutnabbKangas & Toukoma 1976). Γενικά, έχουν επιλεγεί διάφοροι ορισμοί από ειδικούς για την διγλωσσία, αλλά ένας που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι του Blocher (1982). Σύμφωνα μ' αυτόν, δίγλωσσο είναι εκείνο το άτομο που ανήκει, βάσει των γλωσσικών του ικανοτήτων, σε δύο γλωσσικές κοινότητες εξίσου και γι' αυτό δεν μπορούν να δοθούν μονομερείς απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

- Με ποια από τις δύο γλώσσες έχει πιο άμεση στενή σχέση,
- Ποια από τις δύο γλώσσες μπορεί να χαρακτηριστεί ως μητρική γλώσσα,
- Ποια από τις δύο γλώσσες χρησιμοποιεί πιο άνετα ή ακόμη
- Σε ποια γλώσσα σκέφτεται

Σύμφωνα με όλα αυτά, διαπιστώνεται ότι είναι δύσκολο να υπάρξει ένας ορισμός της διγλωσσίας, που να λαμβάνει υπόψη του όλες τις διαστάσεις του φαινομένου αυτού, ώστε να μπορεί να είναι γενικά αποδεκτός. Για να γίνουν όμως κατανοητές από τον αναγνώστη οι θέσεις και οι απόψεις που κατευθύνουν τη συγγραφή μιας μελέτης για ένα συγκεκριμένο θέμα, είναι απαραίτητο να υπάρξει μια οριοθέτηση του θέματος αυτού. Επομένως, καταλήγουμε σ' αυτό που προαναφερθήκαμε στην εισαγωγή. Δηλαδή στο ότι ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο όταν διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται, προφορικά ή και γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα (Triarchi 1983).

Τρεις είναι οι κυριότερες διαστάσεις του φαινομένου της διγλωσσίας σύμφωνα με την πηγή και αφορούν:

1) Στη γεωγραφική κατανομή των δίγλωσσων στους κόλπους μιας χώρας, και στη συχνότητα επαφής με τους μονόγλωσσους ομιλητές, στοιχείο το οποίο εξαρτάται από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδό τους καθώς και από το είδος της επαγγελματικής τους απασχόλησης.

2) Στη σταθερότητα και στη δυναμική του φαινομένου μέσα στον χρόνο, στοιχείο που εξαρτάται κυρίως από πολιτικές, οικονομικές και δημογραφικές παραμέτρους ίσως και θρησκευτικές, καθώς επίσης και από τη γειτνίαση με έναν πολυπληθή μονόγλωσσο πληθυσμό.

3) Στη γλωσσική συμπεριφορά των ομιλητών, γεγονός που σχετίζεται πρωτίστως με τον τρόπο χρήσης των γλωσσών και κατά δεύτερον με τη γλωσσική επάρκεια των ομιλητών, δεδομένου ότι η διγλωσσία δεν συνιστά απλό γλωσσικό φαινόμενο, αλλά χαρακτηριστικό της χρήσης της γλώσσας. Δεν αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο του γλωσσικού κώδικα, αλλά του γλωσσικού μηνύματος, και, τέλος, δεν ανήκει στον τομέα της γλώσσας, αλλά της ομιλίας (Triarchi 1983).

1.2. Οριοθέτηση της διγλωσσίας

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), οι περισσότεροι ορισμοί της διγλωσσίας που έχουν διατυπωθεί μέχρι και σήμερα ταξινομούνται σε 2 κυρίως κατευθύνσεις: Τη Γλωσσολογική και ψυχοκοινωνικοπολιτική θεώρηση.

A. Γλωσσολογική θεώρηση

Η πρώτη κατεύθυνση είναι γλωσσολογική. Ανήκουν οι ορισμοί όπου τονίζεται περισσότερο η γλωσσολογική σημασία του φαινομένου και επικεντρώνεται στο «πόσο καλά μπορεί το δίγλωσσο άτομο να κατέχει και τις 2 γλώσσες». Στην περίπτωση αυτή «δίγλωσσο είναι το άτομο που μπορεί ολοκληρωμένα και με σωστό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί και στις δύο γλώσσες» (Haugen, 1956, αναφορά στην Τριάρχη-Herrmann, 2000).

B. Ψυχο-κοινωνιογλωσσολογική θεώρηση

Η δεύτερη κατεύθυνση είναι η ψυχο-κοινωνιογλωσσολογική. Εδώ ανήκουν οι ορισμοί στους οποίους τονίζεται η λειτουργικότητα της διγλωσσίας και απαντούν στο «πώς, πότε και γιατί χρησιμοποιεί ένα δίγλωσσο άτομο την πρώτη γλώσσα ή τη δεύτερη». Επομένως, η «διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και κάθε φορά να αλλάζει αυτόματα, χωρίς δυσκολίες, το γλωσσικό κώδικα» (Weinreich, 1964, αναφορά στην Τριάρχη Herrmann, 2000).

Με βάση τις δύο θεωρήσεις και όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα θα πρέπει να προσδιοριστεί τι ορίζεται ως πρώτη και τι ως δεύτερη γλώσσα.

Πρώτη γλώσσα: Ο όρος πρώτη γλώσσα (Γ1) αναφέρεται στη γλώσσα που το άτομο κατέκτησε στα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της επαφής του με το άμεσο περιβάλλον στο οποίο ζει. Εδώ και πολλά χρόνια έχει αντικαταστήσει στην διεθνή βιβλιογραφία τον όρο «μητρική γλώσσα». Αυτό μεταξύ άλλων, οφείλεται και στο γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις άλλη είναι η γλώσσα της μητέρας ενός παιδιού και άλλη γλώσσα κατέχει το ίδιο το παιδί, πχ. Η γλώσσα της μητέρας είναι τα Βουλγάρικα,

δεν έχει μιλήσει όμως ποτέ στην γλώσσα αυτή με το παιδί της. Σε ορισμένες περιπτώσεις το άτομο κατά την πρώτη παιδική του ηλικία κατακτά ταυτόχρονα δύο ή και περισσότερες γλώσσες, που είτε παρουσιάζουν την ίδια δύναμη είτε όχι. Στην περίπτωση αυτή μιλάμε για δύο πρώτες γλώσσες.

Δεύτερη γλώσσα: Ο όρος δεύτερη γλώσσα (Γ2) αναφέρεται σε εκείνη τη γλώσσα που κατακτά δεύτερη ένα άτομο, αφού έχει ήδη αρχίσει να αναπτύσσει ή έχει ήδη ολοκληρώσει εν μέρει την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας. Πέρα από το χρονολογικό πλαίσιο την διαφοροποιεί από την πρώτη γλώσσα το γεγονός ότι κατακτιέται κυρίως μέσω της επαφής του ατόμου με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής σε ένα φυσικό περιβάλλον και δεύτερον, ότι το άτομο χρειάζεται τη γλώσσα αυτή κατά την καθημερινή επικοινωνία που έχει με τους συνανθρώπους του, τόσο για επαγγελματικούς όσο και για προσωπικούς λόγους. Έχει επικρατήσει τις τελευταίες δεκαετίες στη γλωσσολογία για να χαρακτηρίσει μια νέα έννοια, που παλιότερα δεν είχε διευκρινιστεί και συμπεριλαμβανόταν στο σημασιολογικό φάσμα του όρου «ξένη γλώσσα». (Τριάρχη-Herrmann,2000).

1.3 Συστηματοποίηση των μορφών διγλωσσίας

Για τη συστηματοποίηση των ποικίλων μορφών διγλωσσίας, η Τριάρχη-Herrmann (2000), χρησιμοποιεί τρία κυρίως κριτήρια.

1. Κριτήρια εκμάθησης/ κατάκτησης: Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες κατακτήθηκε η διγλωσσία, όπως για παράδειγμα η ηλικία κατά την οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα ή η μέθοδος κατάκτησής της.
2. Γλωσσολογικά κριτήρια: α) ο τρόπος σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και των σημασιολογικών εννοιών και β) ο βαθμός κατοχής του κάθε γλωσσικού συστήματος
3. Κριτήρια επίδρασης στην ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου: Ποιες επιπτώσεις επιφέρει η διγλωσσία κυρίως στη γλωσσική αλλά και στη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. (Τριάρχη-Herrmann, 2000)

1.4. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια

Σύμφωνα με τον Paradis (1977), τρεις είναι οι τύποι που αφορούν τις μορφές διγλωσσίας και προτείνονται από τον Weinreich:

- συντονισμένη διγλωσσία
- συνθετική διγλωσσία και
- εξαρτημένη διγλωσσία

Στη συντονισμένη διγλωσσία, τα γλωσσικά σύμβολα και η αντίστοιχη εννοιολογική σημασία τους απομνημονεύονται ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες. Σ' αυτήν την περίπτωση το δίγλωσσο άτομο έχει κατακτήσει τις δύο γλώσσες σε δύο ξεχωριστούς κοινωνικούς χώρους και γι' αυτό και έχουν αναπτυχθεί δύο διαφορετικά και ξεχωριστά σημασιολογικά συστήματα. Και σύμφωνα με τον Graf (1987), οι σημασίες των λέξεων και από τις δύο γλώσσες αποθηκεύονται αμέσως σε ξέχωρα κανάλια. Δηλαδή, δημιουργούνται από την αρχή δύο σημασιολογικά συστήματα, διαφορετικά για την κάθε γλώσσα. Ακόμα, σύμφωνα με τους Ervin και Osgood (1954), μια συντονισμένη διγλωσσία επιτυγχάνεται, όταν οι δύο γλώσσες κατακτηθούν σε χρονικά και λειτουργικά απομονωμένες συνθήκες χρόνου και χώρου. Αυτό μπορεί να γίνει π.χ. όταν κάθε ένας από τους διαφορετικά ομιλούντες γονείς χρησιμοποιεί συνειδητά μόνο τη μητρική του γλώσσα κατά την επικοινωνία του με το παιδί. Εφαρμόζει δηλαδή την προτροπή του Γάλλου παιδαγωγού Gramod « Une persone une langue » (ένα άτομο μια γλώσσα)

Στη συνθετική διγλωσσία τα γλωσσικά σύμβολα, δηλαδή οι λέξεις και στις δύο γλώσσες, συγκρατούνται ξεχωριστά, όχι όμως η σημασία τους, δηλαδή υπάρχει κοινή σημασιολογική έννοια, που συνδέεται με δύο διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα. Στην περίπτωση αυτή, το δίγλωσσο αυτό άτομο έχει αναπτύξει ένα εσωτερικό, σημασιολογικό, γλωσσικό σύστημα, το οποίο έχει συνδέσει με συγκεκριμένα, διαφορετικά για τη κάθε γλώσσα, γλωσσικά σύμβολα (Paradis 1977). Ακόμα, υποστηρίζει ότι ανάλογα με το τι χρειάζεται στην κάθε περίπτωση γλωσσικής επικοινωνίας του, δηλαδή σε ποια γλώσσα λαμβάνει μέρος η επικοινωνία, μπορεί το άτομο να χρησιμοποιεί τον αντίστοιχο συμβολικό κώδικα. Αυτός ο τύπος διγλωσσίας δημιουργείται, όταν στο άμεσο περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι δύο γλώσσες από το ίδιο άτομο στην ίδια κατάσταση.

Η εξαρτημένη διγλωσσία, είναι συνήθως το αποτέλεσμα της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας με την βοήθεια μιας ήδη κατακτημένης γλώσσας, συνήθως της πρώτης. Η γλωσσική αυτή εκμάθηση πραγματοποιείται τις περισσότερες φορές στα πλαίσια ενός σχολικού ή φροντιστηριακού μαθήματος. Σε αυτή τη μορφή της διγλωσσίας υποτάσσονται οι δομές της L2 στις δομές της L1 .

Ακόμα, υποστηρίζεται, ότι θεωρητικά είναι δυνατό να έχει ένα άτομο συντονισμένη διγλωσσία στο σημασιολογικό και συντακτικό γλωσσικό επίπεδο και συνθετική διγλωσσία στο φωνολογικό επίπεδο.

Δύο άλλες μορφές της διγλωσσίας, που αναφέρονται στο βαθμό κατοχής της κάθε γλώσσας, είναι η αμφίδρομη διγλωσσία και η ισορροπημένη διγλωσσία.

Αμφίδρομη διγλωσσία παρουσιάζει εκείνο το δίγλωσσο άτομο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες σε όλες τις περιπτώσεις της καθημερινής ζωής εξίσου καλά, χωρίς κάθε φορά να καταφεύγει για βοήθεια στην μία ή την άλλη γλώσσα (Δημητρίου 1997). Ενώ ισορροπημένη διγλωσσία υπάρχει, σύμφωνα με τον Baetens Beardsmore (1982), όταν ο ομιλητής μπορεί και κατέχει και τις δύο γλώσσες σε ένα τέτοιο βαθμό, ώστε η γλωσσική αυτή ικανότητα του να φθάνει στο επίπεδο της

γλωσσικής ικανότητας ενός μονόγλωσσου ομιλητή. Δηλαδή, το δίγλωσσο αυτό άτομο, κατέχει και τις δύο γλώσσες το ίδιο καλά. Αντίθετα, τα δίγλωσσα άτομα που έχουν αναπτύξει τη μια γλώσσα πολύ περισσότερο από την άλλη, παρουσιάζουν μία κυρίαρχη διγλωσσία. (Saunders 1984).

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

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

- προσθετική και
- αφαιρετική διγλωσσία

Κατά την προσθετική διγλωσσία διαπιστώνεται μία θετική επιρροή της διγλωσσίας σε όλη την ανάπτυξη και την προσωπικότητα του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι το δίγλωσσο άτομο αποκτά, επιπλέον, ένα σύνολο από γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες λόγω της συνεχούς επαφής του με το δίγλωσσο- διπολιτισμικό περιβάλλον. Αυτές οι ικανότητες επηρεάζουν τις περισσότερες φορές άμεσα και θετικά την ανάπτυξη τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης γλώσσας.

Όσον αφορά την αφαιρετική διγλωσσία σύμφωνα με τον Lambert, την συναντούμε σε εκείνα τα δίγλωσσα άτομα στα οποία επιβάλλεται μέσω της κοινωνικής και πολιτικής πίεσης του περιβάλλοντος, σχεδόν από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, η συνεχής χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας. Η μητρική γλώσσα παραμελείται, γεγονός που έχει σαν συνέπεια την επιβράδυνση της ανάπτυξής της και ταυτόχρονα δεν είναι δυνατή μια ικανοποιητική ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας. Αυτή η μορφή της διγλωσσίας παρουσιάζεται κυρίως σε παιδιά μειονοτήτων, των οποίων τόσο η γλώσσα όσο και ο πολιτισμός δεν αξιολογούνται θετικά από την πλειοψηφία του περιβάλλοντος. Πολλές φορές, σε ακραίες περιπτώσεις της αφαιρετικής διγλωσσίας, παρουσιάζεται το φαινόμενο της «διπλής ημιγλωσσίας», που δεν είναι τίποτα άλλο παρά η αντίθετη όψη της διγλωσσίας ή καλύτερα η αποτυχημένη μορφή της διγλωσσίας.

1.6. Άλλες μορφές διγλωσσίας

Κάποιες άλλες μορφές διγλωσσίας που μπορούμε να αναφέρουμε είναι οι εξής:

- ατομική και

- συλλογική ή κοινωνική διγλωσσία

Ο όρος, ατομική διγλωσσία, περιγράφει τη διγλωσσία μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων που ζουν σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον. Μια τέτοια περίπτωση μπορεί να είναι αυτή ενός ξένου εργάτη ή της οικογένειάς του ή ακόμη η περίπτωση ενός δίγλωσσου ζευγαριού.

Αντίθετα, η συλλογική ή κοινωνική διγλωσσία αναφέρεται στη γλωσσική υπόσταση μιας κοινωνίας, στην οποία επικρατεί η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών.

Θεωρητικά διακρίνονται, σύμφωνα με τον Μήτση (1998), τρεις μορφές κοινωνικής διγλωσσίας: στην πρώτη μορφή ομιλούνται δύο διαφορετικές γλώσσες από δύο διαφορετικές ομάδες που ζουν στην ίδια κοινότητα. Η δεύτερη μορφή συμπεριλαμβάνει την περίπτωση κατά την οποία όλα τα μέλη μιας κοινωνίας είναι δίγλωσσα, κατέχουν δηλαδή δύο γλωσσικούς κώδικες, οι οποίοι χρησιμοποιούνται μέσα στην κοινότητα που ζουν. Στην Τρίτη μορφή συγκαταλέγονται οι κοινωνίες στις οποίες μία ομάδα μιας κοινωνίας είναι μονόγλωσση, ενώ μία άλλη είναι δίγλωσση.

Ακόμη, ενδιαφέρουσα και πολύ σημαντική είναι η διάκριση της διγλωσσίας που γίνεται από την Paulston (1978) σε:

- ελιτίστικη διγλωσσία και

- λαϊκή διγλωσσία

Η ελιτίστικη διγλωσσία υπάρχει όταν ένα άτομο μαθαίνει εκτός από τη μητρική του και μια άλλη γλώσσα ή άλλες γλώσσες. Αυτό μπορεί να συμβεί για διάφορους λόγους: π.χ. γιατί η εκμάθηση άλλων γλωσσών αποτελεί στο κοινωνικό περιβάλλον που ζει το άτομο, στοιχείο μόρφωσης και πολιτισμού,

- για να έχει το άτομο τη δυνατότητα να έρθει σε επικοινωνία με τον πολιτισμό και τους φυσικούς ομιλητές αυτής της γλώσσας,
- γιατί η εκμάθηση αυτή συνδέεται άμεσα σε επαγγελματικούς στόχους που έχει θέσει το ίδιο άτομο,
- γιατί απλά θεωρεί το ίδιο το άτομο ότι είναι μία ενδιαφέρουσα εμπειρία.

Λαϊκή διγλωσσία έχουν εκείνα τα άτομα που αναγκάζονται να κατακτήσουν μια δεύτερη γλώσσα για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Κι αυτό μπορεί να συμβεί επειδή η δεύτερη γλώσσα είναι απαραίτητη στην εργασία ή στην επαφή τους με τις δημόσιες αρχές ή στη συμμετοχή τους στις κοινωνικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο περιβάλλον τους.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα λαϊκής διγλωσσίας είναι άτομα γλωσσικών μειονοτήτων (για την Ελλάδα: οι Αθίγγανοι και η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης) ή οι αλλοδαποί πληθυσμοί που ζουν σε διάφορες χώρες (στον ελλαδικό χώρο: Αλβανοί, Πολωνοί, Φιλιππινέζοι).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ “ΔΙΠΛΗΣ ΗΜΙΓΛΩΣΣΙΑΣ” ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται αναφορά στην διγλωσσία στην εκπαίδευση. Αναλύεται το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας στην εκπαίδευση καθώς και τον τρόπο αξιολόγησης αυτής από τους ειδικούς. Επιπλέον γίνεται αναφορά στην γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας δεν είναι καινούργιο. Διαπιστώθηκε ήδη από την αρχή αυτού του αιώνα στη Βόρειο Αμερική στα παιδιά των Ινδιάνων, των οποίων η πρώτη γλώσσα δέχτηκε την πίεση και τις επιδράσεις της αγγλικής γλώσσας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την υπανάπτυξη της πρώτης γλώσσας, η οποία τις πιο πολλές φορές είχε ξεχαστεί τελείως χωρίς ταυτόχρονα να υπάρχει σωστή και ολοκληρωμένη ανάπτυξη της αγγλικής γλώσσας. Συνήθως, η διπλή ημιγλωσσία γίνεται για πρώτη φορά αισθητή στο σχολείο, όταν το παιδί καλείται να κατανοήσει ή να χρησιμοποιήσει αφηρημένες έννοιες σε γραπτά κείμενα ή σε προφορικές συζητήσεις κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Δυσκολίες παρουσιάζονται κυρίως κατά τη συμμετοχή στο μάθημα, ιδιαίτερα μετά τη δευτέρα τάξη. Και αυτό γιατί η γλωσσική ικανότητα του παιδιού με διπλή ημιγλωσσία δεν αναπτύσσεται σύμφωνα με την ηλικία του. Παρατηρείται, λοιπόν, μια επιβράδυνση στις γλωσσικές αναπτυξιακές διαδικασίες και πολλές φορές υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί η ολοκλήρωση της γλωσσικής ανάπτυξής του, δηλαδή δεν κατακτά το παιδί ποτέ τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα ούτε στην πρώτη αλλά ούτε και στην δεύτερή του γλώσσα.

Είναι γνωστό ότι κατά τη σχολική ηλικία η γλωσσική ανάπτυξη του κάθε παιδιού προχωρεί στα στάδια της τελειοποίησης και ολοκλήρωσης του φωνολογικού, σημασιολογικού και γραμματικού γλωσσικού επιπέδου. Αυτό γίνεται κυρίως με τη βοήθεια των ερεθισμάτων που δέχεται κατά τη φοίτησή του στο σχολείο και στηρίζεται, βέβαια, στις ήδη αναπτυγμένες ή αναπτυσσόμενες, σε αυτό το διάστημα, γνωστικές ικανότητές του. Ιδιαίτερα στο σημασιολογικό και το γραμματικό επίπεδο λαμβάνουν χώρα σημαντικές εξελίξεις. Το κάθε παιδί αποκτά ένα λεξιλόγιο εμπλουτισμένο σε αφηρημένες και γενικές, συνολικές έννοιες, στο οποίο στηρίζει τις πολύπλοκες μορφολογικές και συντακτικές γλωσσικές δομές, που κατακτά σ’ αυτό το χρονικό διάστημα μέσω των ερεθισμάτων που του προσφέρονται κυρίως κατά τη

σχολική του φοίτηση. Το σχολείο στηρίζει τη μετάδοση της διδακτέας ύλης σε μεγάλο βαθμό στις γλωσσικές ικανότητες του κάθε μαθητή, οι οποίες αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ενεργό συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας αυτές οι γλωσσικές ικανότητες του μαθητή ενισχύονται και αναπτύσσονται. Όταν, όμως, το σχολείο χρησιμοποιεί ένα γλωσσικό κώδικα στον οποίο το παιδί δεν έχει αναπτύξει τις ανάλογες γλωσσικές ικανότητες στον απαιτούμενο βαθμό για να είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσει τα διάφορα μηνύματα που παίρνει, τότε αδυνατεί να παρακολουθήσει την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και φυσικά δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της. Αυτό σημαίνει ότι τα αντίστοιχα ερεθίσματα που δίνονται από το σχολείο, δεν ανταποκρίνονται στο γλωσσικό επίπεδο του παιδιού, άρα το παιδί δεν μπορεί να τα επεξεργαστεί και με αυτό τον τρόπο να αναπτύξει και να ολοκληρώσει ανάλογα τις γλωσσικές του ικανότητες. Συγχρόνως, η φροντίδα που δίνεται από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον (οικογένεια, φίλοι κ.λπ.) δεν είναι αυτή που θα μπορούσε να ενισχύσει και να στηρίξει την ανάπτυξη των απαιτούμενων γλωσσικών ικανοτήτων, διότι δεν είναι ικανοί να βοηθήσουν το παιδί στην κατάκτηση της γλώσσας. Κάτω από αυτές τις περιβαλλοντικές συνθήκες διατρέχει ο κάθε μαθητής τον κίνδυνο να μη μπορέσει να προχωρήσει στο γλωσσικό στάδιο της τελειοποίησης της γλωσσικής του ικανότητας, δηλαδή να μην αποκτήσει την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, με συνέπεια να παρουσιάσει δυσκολίες τόσο στη σχολική του επίδοση, όσο και στην ανάπτυξη της όλης του προσωπικότητας και αργότερα στην επαγγελματική του αποκατάσταση.

2.1. Διπλή ημιγλωσσία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα παιδιών μειονοτήτων

Σύμφωνα με τον Cummins (Σταφυλίδου 2013), το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας, που θεωρείται ως μία από τις κυριότερες αρνητικές επιδράσεις της διγλωσσίας στην παιδική ανάπτυξη, εμφανίζεται κυρίως σε παιδιά των μειονοτήτων. Αυτό έχουν αποδείξει πολυάριθμες έρευνες. Αλλά και πολλές μαρτυρίες εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες με μεγάλα ποσοστά παιδιών μειονοτήτων, επιβεβαιώνουν την άποψη ότι δεν είναι λίγα τα παιδιά που παρουσιάζουν ανυπέρβλητες γλωσσικές δυσκολίες κατά την παρακολούθηση της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τον Cummins τα προβλήματα της διπλής ημιγλωσσίας παρουσιάζονται κυρίως όταν δεν αναπτύσσεται η ονομαζόμενη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Με την διάκριση της γλωσσικής ικανότητας του J. Cummins εξηγείται και η αντίφαση των ερευνών σχετικά με την ύπαρξη ή την απώρευση της διπλής ημιγλωσσίας. Έτσι δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη διπλής ημιγλωσσίας σε παιδιά που εξετάστηκαν μόνο με παραμέτρους της γλωσσικής ικανότητας διαπροσωπικής επικοινωνίας, ενώ αντίθετα διαπιστώθηκε η ύπαρξη του φαινομένου σε παιδιά μειονοτήτων που εξετάστηκαν με παραμέτρους της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Ο J. Cummins παρουσίασε τη διάκριση της γλωσσικής

ικανότητας με το σχήμα ενός παγόβουνου, του οποίου η κορυφή αποτελείται από τις διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ η γνωστική γλωσσική ικανότητα βρίσκεται κάτω από την επιφάνεια. Ο μαθητής, που φοιτά σ' ένα σχολείο στο οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα της χώρας υποδοχής, αποκτάει σε σύντομο χρονικό διάστημα πολλά στοιχεία από την επιφανειακή δομή αυτής της γλώσσας, αλλά θα χρειαστεί αρκετό χρόνο για να αναπτύξει τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, την οποία όμως υπάρχει το ενδεχόμενο και να μην αναπτύξει. Ο Cummins με το σχήμα ενός διπλού παγόβουνου παρουσιάζει την «κοινή βαθύτερη γλωσσική ανάπτυξη». Σ' αυτό, εκτός από τις δύο κορυφές που βρίσκονται οι διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες της L1 και L2 αντίστοιχα, παρουσιάζονται και οι σχέσεις μεταξύ των επιφανειακών δομών της γλώσσας και των βαθύτερων γνωστικών δομών που θα πρέπει να κινούνται από ένα κοινό λειτουργικό σύστημα. Σύμφωνα με τον Cummins η εμφάνιση της διπλής ημιγλωσσίας σε παιδιά μειονοτήτων αιτιολογείται με την υπόθεση ότι το γλωσσικό επίπεδο που κατακτά το άτομο στη δεύτερη γλώσσα (L2), θα πρέπει να θεωρείται ότι είναι εν μέρει αποτέλεσμα του επιπέδου κατοχής και λειτουργίας που είχε η πρώτη γλώσσα (L1) την περίοδο που άρχισε η εντατική και συνεχής επαφή με την L2. Με άλλα λόγια οι γλωσσικές δομές που έχουν αναπτυχθεί στην L1 μεταφέρονται άμεσα και έμμεσα στην L2. Όταν η L1 δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά και αρχίσει η εντατική επαφή με την L2, διακόπτεται ή επιβραδύνεται η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας με συνέπεια η κατάκτηση της L2 να παρουσιάζει προβλήματα, αποκλίσεις και διαταραχές. Στην περίπτωση αυτή το παιδί δεν έχει αναπτύξει τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα στη μητρική του γλώσσα και κατά συνέπεια δεν μπορεί να αναπτύξει την αντίστοιχη ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα. Σε νεότερες δημοσιεύσεις του ο J. Cummins διευρύνει το πλαίσιο παραγόντων και τονίζει τη σημασία των ατομικών παραγόντων και την ποσοτική και ποιοτική διάσταση των γλωσσικών ερεθισμάτων (input) που δέχεται το άτομο στη δεύτερη γλώσσα.

Οι δυσκολίες αυτές εστιάζονται περισσότερο στη γλωσσική κατανόηση και επεξεργασία των εκάστοτε γνωστικών αντικειμένων των διαφόρων μαθημάτων, τόσο στο προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, τόσο παθητικά όσο και ενεργητικά.

Έχουν προβλήματα π.χ. :

- Να κατανοήσουν και να αποδώσουν το νόημα γραπτών κειμένων γλωσσικών μαθημάτων
- Να εκφράσουν γραπτά πολυσύνθετα νοήματα και
- Να περιγράψουν παραστατικά διάφορα γεγονότα ή διάφορες καταστάσεις .

Ο Stoltzing (1980), αναφέρει, μετά από μια έρευνα που έκανε, ότι οι γλωσσικές ελλείψεις των παιδιών των μειονοτήτων ιδιαίτερα στην ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι μεγάλες.

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), υπάρχουν, όμως, και παιδιά που δεν είναι σε θέση να εκφράσουν ούτε και απλές σκέψεις τους. Οι προτάσεις που

σχηματίζουν είναι σύντομες με φτωχό λεξιλόγιο, τις περισσότερες φορές μάλιστα, με λέξεις και από τα δύο γλωσσικά συστήματα. Η γραμματική και μορφολογική δομή των περισσότερων προτάσεων δεν είναι σωστή και δεν παρουσιάζει το αντίστοιχο επίπεδο ανάπτυξης σύμφωνα με την ηλικία των παιδιών. Και αυτό συμβαίνει τόσο στη πρώτη τους γλώσσα όσο και στη γλώσσα του περιβάλλοντος. Στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη παρατηρούνται λοιπόν, δύο περιπτώσεις δυσκολιών:

- τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στη γνωστική-ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα και
- τα παιδιά των οποίων και οι δύο γλωσσικές ικανότητες και στα δύο γλωσσικά συστήματα δεν είναι ικανοποιητικά ανεπτυγμένες.

Χωρίς αμφιβολία και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για μία σοβαρή διαταραχή της παιδικής γλωσσικής ανάπτυξης.

Μετά από έρευνες με δίγλωσσα παιδιά, κυρίως με παιδιά μειονοτήτων, τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο όσο και στα πλαίσια της θεραπευτικής αγωγής, μπορούμε να μιλήσουμε για διπλή ημιγλωσσία. Και στην μία περίπτωση και στην άλλη το παιδί δεν έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλωσσική ικανότητα και στα δύο γλωσσικά συστήματα, με τα οποία ήρθε ή έρχεται ακόμη σε καθημερινή άμεση επαφή, με συνέπεια να αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που θέτει η εκάστοτε γλωσσική επικοινωνία με το περιβάλλον του. Σ' αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας διαπροσωπικής επικοινωνίας, δεν συνεπάγεται και την ανάπτυξη της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Δηλαδή, όταν ένα παιδί παρουσιάζει προβλήματα και διαταραχές στην ομιλία του κατά την είσοδό του στο σχολείο, είναι φυσικό να μην μπορέσει να προχωρήσει στο στάδιο της ολοκλήρωσης της γλωσσικής του ανάπτυξης, δηλαδή στην απόκτηση της γνωστικής- ακαδημαϊκής ικανότητας. Το σημαντικότερο είναι ότι έχει να αντιμετωπίσει προβλήματα στις καθημερινές επαφές του με το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, μια και δεν γίνεται πολλές φορές κατανοητό από αυτό. Αντίθετα, στην πρώτη περίπτωση, το άτομο που διαθέτει τη γλωσσική ικανότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας, αλλά δεν έχει αναπτύξει τη γνωστική ακαδημαϊκή ικανότητα δεν παρουσιάζει δυσκολίες στην καθημερινή του επαφή με τους συνανθρώπους του, δεν ξεχωρίζει από αυτούς παρά μόνο όταν τους ζητηθεί να συμμετέχει σε διαδικασίες που προϋποθέτουν μια αναπτυγμένη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Και αυτό, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, συμβαίνει στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών των μειονοτήτων, όπως δείχνουν τα στατιστικά στοιχεία, δεν είναι σε θέση να προχωρήσει στις ανώτερες σχολικές βαθμίδες. Τέλος, οι παράγοντες που επιδρούν κατά την ανάπτυξη ενός ατόμου για να εμφανιστούν τα συμπτώματα της διπλής ημιγλωσσίας είναι δύο:

- περιβαλλοντικοί παράγοντες, στους οποίους μπορούμε να κατατάξουμε τους πολιτισμικούς παράγοντες

• ατομικούς παράγοντες, στους οποίους ανήκουν οι έμφυτες γνωστικές ικανότητες που έχει το άτομο, οι βιολογικές του ικανότητες, η συναισθηματική του ανάπτυξη κλπ.

- Συμπερασματικά, θα πρέπει να τονιστεί ότι η διπλή ημιγλωσσία μπορεί να έχει σχέση τόσο με τη γλωσσική ικανότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας όσο και, τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Σίγουρα εμφανίζεται συχνά σε παιδιά μειονοτήτων και αναμφίβολα οφείλεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό στη διακοπή της κανονικής γλωσσικής ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας, λόγω της επιβολής της χρήσης μιας δεύτερης γλώσσας, και είναι αυτονόητο ότι δυσκολεύει τη σχολική φοίτηση και πρόοδο των παιδιών αυτών. Ο Hanssegard (1975), περιέγραψε την διπλή ημιγλωσσία κάνοντας λόγο για ελλείψεις σε έξι γλωσσικές ικανότητες:

- Εύρος λεξιλογίου

- Ορθότητα της γλώσσας

Ασυνείδητη επεξεργασία της γλώσσας (αυτοματισμός)

- Γλωσσική δημιουργία

- Απόλυτος έλεγχος των λειτουργιών της γλώσσας (π.χ. συγκινησιακών, γνωστικών)

- Σημασίες και σχήματα λόγου.

Έτσι, ημίγλωσσος είναι κάποιος με ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις και στις δύο γλώσσες συγκριτικά με τους μονόγλωσσους. Πιστεύεται πως το προφίλ του ημίγλωσσου και στις δύο γλώσσες είναι το ακόλουθο:

- επιδεικνύει περιορισμένο λεξιλόγιο και λανθασμένη γραμματική,
- σκέφτεται συνειδητά κατά τη γλωσσική παραγωγή,
- είναι δύσκαμπτος και διόλου δημιουργικός κατά την ομιλία και δυσκολεύεται να σκεφτεί και να εκφράσει συναισθήματα και στις δύο γλώσσες.

Τέλος, η διπλή ημιγλωσσία αποτελεί μια θεματική η οποία ακόμη δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς, ώστε να υπάρχουν αξιόπιστα πορίσματα στα οποία μπορεί να στηριχθεί μια σωστή και έγκαιρη αντιμετώπισή της.

2.2. Κριτήρια Αξιολόγησης Δίγλωσσων Παιδιών

Σύμφωνα με την Καμπανάρου (2008), στην αξιολόγηση ατόμων με πολιτιστικές και γλωσσολογικές διαφορές (διγλωσσία), είναι σημαντικό για τον λογοθεραπευτή να εξακριβώσει εάν ο πελάτης εκδηλώνει επικοινωνιακή διαταραχή ή επικοινωνιακή διαφορά ανάμεσα στη μητρική/ κυρίαρχη γλώσσα (Γ1) και στη δεύτερη γλώσσα (Γ2).

Η επικοινωνιακή διαταραχή μπορεί να διαγνωστεί μόνο όταν ο πελάτης εκδηλώνει δυσκολίες σε όλες τις γλώσσες του/της. Εάν παρουσιάζονται διαφορές μόνο όταν μιλάει στη δεύτερη γλώσσα, τότε αυτές θεωρούνται γλωσσικές διαφορές.

2.2.1. Σκοπος Αξιολόγησης

Σύμφωνα με την Καμπανάρου (2008) οι σκοποί αξιολόγησης ενός δίγλωσσου παιδιού είναι:

- Ο έλεγχος (π.χ. εάν πρόκειται για διαταραχή)
- Ο προσδιορισμός της διάγνωσης (π.χ. η φύση και τα χαρακτηριστικά της διαταραχής)
- Η διαφοροδιάγνωση του προβλήματος (π.χ. από γλωσσική διαφορά)
- Να ερευνηθεί εάν ο ασθενής είναι κατάλληλος για θεραπεία
- Ο καθορισμός της κατεύθυνσης της λογοθεραπείας
- Η ανάπτυξη της επέμβασης
- Να ερευνηθεί ο αντίκτυπος της διγλωσσίας στο περιβάλλον του πελάτη
- Να καθοριστεί μέτρο σύγκρισης που θα λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς για την έναρξη της θεραπείας ή και για την καταγραφή της προόδου του ασθενή ή για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας

2.2.2. Αρχές Αξιολόγησης

Η άποψη της Καμπανάρου (2008) σχετικά με τις αρχές αξιολόγησης ενός δίγλωσσου παιδιού είναι ότι η λογοθεραπευτική αξιολόγηση ατόμων που μιλούν δύο (και περισσότερες) γλώσσες, αποτελεί πρόκληση για τον κλινικό. Είναι μία διαδικασία η οποία εμπεριέχει συνδιαλλαγές ανάμεσα στον κλινικό, τον ασθενή/ πελάτη, την οικογένεια του πελάτη και διάφορους εκπαιδευτές, ιατρούς και παρεμφερείς επαγγελματίες. Για να γίνουν εκτενείς και ακριβείς αξιολογήσεις, ο λογοθεραπευτής θα πρέπει να κατέχει γνώσεις όσον αφορά:

- Τη φυσιολογική και μη, ανάπτυξη της επικοινωνίας του ασθενή και στις δύο γλώσσες
- Πολιτιστικά προσαρμοσμένες τεχνικές αξιολόγησης (π.χ. εάν υπάρχουν σταθμισμένα τεστ στις δύο γλώσσες)
- Τις γλωσσολογικές νόρμες της κοινότητας του πελάτη
- Την κουλτούρα και τις αξίες του πελάτη
- Τις πολιτισμικές αποκλίσεις
- Κλινικά θέματα λογοθεραπείας σε σχέση με τη διγλωσσία

Συνοπτικά, τα στάδια που ακολουθεί ένας λογοθεραπευτής για την αξιολόγηση είναι:

1. Η λήψη λογοπαθολογικού ιστορικού

2. Η στοματοπροσωπική εξέταση
3. Ο ακοολογικός έλεγχος
4. Η αξιολόγηση της ταχύτητας παραγωγής διαδοχοκινητικών συλλαβών
5. Η απόκτηση δείγματος ομιλίας- φωνής
6. Η ανάγνωση κειμένου (Καμπανάρου,2008)

2.3. Διγλωσσία Και Γλωσσική Ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον Baker, Colin (1949), αν ρωτήσουμε ένα άτομο αν μιλά δύο γλώσσες, υποβάλλουμε ένα ασαφές ερώτημα. Το άτομο ίσως να είναι ικανό να μιλήσει δύο γλώσσες αλλά στην πράξη να μιλά μόνο μία. Μια εναλλακτική περίπτωση θα ήταν το άτομο να μιλά τακτικά δύο γλώσσες, αλλά η ικανότητα του στη χρήση της μίας από αυτές να είναι περιορισμένη. Κάποιος άλλος χρησιμοποιεί τη μια γλώσσα για να συνδιαλέγεται και την άλλη για να γράφει και να διαβάζει. Ουσιαστικά, λοιπόν, διαχωρίζουμε την επάρκεια από τη χρήση. Μιλάμε, δηλαδή για τη λεγόμενη διαφορά ανάμεσα στο βαθμό και στη λειτουργία. Παρακάτω, θα εξετάσουμε τις γλωσσικές δυνατότητες των δίγλωσσων και στη συνέχεια τη γλωσσική χρήση.

Πριν, όμως, ασχοληθούμε με τη φύση των γλωσσικών δυνατοτήτων χρειάζεται να επισημάνουμε ότι οι γλωσσικές δεξιότητες αναφέρονται συνήθως σε πολύ συγκεκριμένες, παρατηρήσιμες, καθαρά προσδιορίσιμες συνιστώσες, όπως ο γραφικός χαρακτήρας. Αντίθετα, η γλωσσική ικανότητα είναι ένας ευρύς και γενικός όρος που χρησιμοποιείται ιδιαίτερα για να περιγράψει μια εσωτερική, διανοητική αναπαράσταση της γλώσσας, μάλλον άδηλη παρά έκδηλη. Αυτή η ικανότητα αναφέρεται συνήθως σε ένα υποκείμενο σύστημα το οποίο συνάγουμε από τη γλωσσική πραγμάτωση. Γι' αυτό τον λόγο η γλωσσική πραγμάτωση γίνεται η εξωτερική απόδειξη της γλωσσικής ικανότητας, την οποία μπορούμε να τεκμηριώσουμε, αν παρατηρήσουμε τη γενική γλωσσική κατανόηση και παραγωγή. Η γλωσσική δυνατότητα και η γλωσσική επάρκεια χρησιμοποιούνται περισσότερο ως γενικοί όροι, με αποτέλεσμα να είναι κάπως αόριστοι. Μερικοί πιστεύουν ότι η γλωσσική δυνατότητα είναι μια γενική, άδηλη προδιάθεση, καθοριστική για την τελική γλωσσική επιτυχία. Άλλοι θεωρούν πως έχει τη θέση ενός αποτελέσματος παρόμοιου με τις γλωσσικές δεξιότητες, αλλά λιγότερο συγκεκριμένου που υποδεικνύει το τρέχον γλωσσικό επίπεδο. Κατά παρόμοιο τρόπο, η γλωσσική επάρκεια χρησιμοποιείται άλλες φορές ως συνώνυμη με τη γλωσσική ικανότητα (Ellis, 1985) και άλλες ως συγκεκριμένο, μετρήσιμο αποτέλεσμα ενός γλωσσικού τεστ. Παρόλα αυτά, τόσο η γλωσσική ικανότητα όσο και η γλωσσική δυνατότητα διαφέρουν από τη γλωσσική επίδοση. Η γλωσσική επίδοση θεωρείται συνήθως ως αποτέλεσμα της συστηματικής διδασκαλίας. Αντίθετα, η γλωσσική επάρκεια και η γλωσσική δυνατότητα θεωρούνται ως προϊόντα ποικίλων μηχανισμών: της συστηματικής μάθησης, της ανεπίσημης μη

προσχεδιασμένης γλωσσικής κατάκτησης (π.χ. με τις καθημερινές συναναστροφές) και ατομικών χαρακτηριστικών όπως η «ευφυΐα»

2.3.1. Διγλωσσική δεξιότητα

Σύμφωνα με τον Baker, Colin (1949), υπάρχουν τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες: ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή, οι οποίες κατατάσσονται σε δύο διαστάσεις, στις δεξιότητες της πρόσληψης (ακρόαση και ανάγνωση) και της παραγωγής (ομιλία και γραφή), όπως παρατηρούμε στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 1: Δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής

| | Προφορικότητα/ Προφορικός λόγος | Αλφαριθμητισμός/ Γραπτός λόγος |
|----------------------|--|---|
| Δεξιότητες πρόσληψης | Ακρόαση | Ανάγνωση |
| Δεξιότητες παραγωγής | Ομιλία | Γραφή |

Κάθε γλωσσική δεξιότητα μπορεί να είναι περισσότερη ή λιγότερο ανεπτυγμένη. Η δεξιότητα της ανάγνωσης είναι δυνατόν να κυμαίνεται από απλή και βασική σε ρέουσα και τέλεια. Κάποιος μπορεί να καταλαβαίνει μια γλώσσα όταν την ακούει σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (π.χ. στα καταστήματα), αλλά να μην την καταλαβαίνει σ' ένα άλλο (π.χ. σ' ένα πανεπιστημιακό μάθημα). Αυτό δείχνει ότι μπορούμε να φιλτράρουμε τις τέσσερις βασικές ιδιότητες σε δευτερεύουσες κλίμακες και διαστάσεις. Υπάρχουν δεξιότητες μέσα στις δεξιότητες. Η παράδοση θέλει τις βασικές δεξιότητες με την εξής σειρά: προφορά, έκταση λεξιλογίου, ορθότητα γραμματικής, δεξιότητα ακριβούς απόδοσης των νοημάτων σε διαφορετικές περιστάσεις και υφολογικές παραλλαγές.

Μία πέμπτη γλωσσική δεξιότητα, εκτός από την ομιλία, την ακρόαση, την ανάγνωση και τη γραφή, μπορεί να χαρακτηριστεί ο εσωτερικός λόγος. Όπως προτείνει η Skutnabb- Kangas (1981), η γλώσσα που χρησιμοποιούμε στη σκέψη πιθανόν να αποτελεί ένα πέμπτο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας. Μια εναλλακτική λύση είναι να την διαφοροποιήσουμε από την πραγματική ομιλία, καθώς προβάλλει την ικανότητα των δίγλωσσων να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες ως εργαλεία της σκέψης. Ο Cummins (1984) εκφράζει αυτή την ιδέα ως γνωστική ικανότητα σε μια γλώσσα, δηλαδή την ικανότητα χρησιμοποίησης της μιας ή και των δύο γλωσσών για τη σκέψη και την επίσκεψη.

Κοινό γλωσσικό σύστημα ή δύο ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα;

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), το κεντρικό ερώτημα που δημιούργησε ποικίλες και έντονες θεωρητικές διαμάχες στο χώρο της έρευνας της γλωσσικής ανάπτυξης των δίγλωσσων παιδιών ήταν αν κατά την ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη υπάρχει, ήδη, από την αρχή ένας διαχωρισμός μεταξύ των γλωσσικών συστημάτων. Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον πολλών ψυχολογολόγων εστιάστηκε στην ερώτηση:

Αναπτύσσονται από την αρχή της γλωσσικής ανάπτυξης δύο ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα ή δημιουργείται ένα μικτό γλωσσικό σύστημα και για τις δύο γλώσσες; Ποιες πληροφορίες αποθηκεύονται ξεχωριστά και ποιες όχι; .

Το δίγλωσσο παιδί διαφοροποιεί, ήδη, από την αρχή της γλωσσικής του ανάπτυξης δύο ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα, τα οποία αναπτύσσονται παράλληλα, αλλά όχι πάντα ταυτόχρονα. Σύμφωνα με τους ισχυρισμούς τους, τα δίγλωσσα παιδιά, μπορούν από το πρώτο στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης, περίπου στην ηλικία των 2 ετών, να ξεχωρίζουν τις δύο γλώσσες. Επίσης, διαπίστωσαν οι ίδιοι ότι το φωνολογικό γλωσσικό σύστημα των εξετασμένων παιδιών ήταν ήδη διαφοροποιημένο στην προνηπιακή ηλικία. Σύμφωνα με τον Padilla & Liebmann (1975), υπάρχουν όμως και εμπειρικές διαχρονικές μελέτες, που μέσω των αποτελεσμάτων τους, υποστηρίζουν ότι τα δίγλωσσα παιδιά, ήδη, από την αρχή της γλωσσικής τους ανάπτυξης χρησιμοποιούν για την κατάκτηση της κάθε γλώσσας ξεχωριστούς κανόνες με συνέπεια να αναπτύσσονται ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα.

Όμως, σύμφωνα με τον Hoffmann (1991), πολλοί επιστήμονες που δεν αποδέχονται τη θέση της ταυτόχρονης ανάπτυξης δύο γλωσσικών συστημάτων, έχουν υιοθετήσει την υπόθεση ενός αρχικού, καθολικού, γλωσσικού συστήματος. Αυτοί υποθέτουν και υποστηρίζουν ότι το δίγλωσσο παιδί αρχικά αναπτύσσει ένα καθολικό γλωσσικό σύστημα, το οποίο περιέχει στοιχεία και από τις δύο γλώσσες. Με τον καιρό και με την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας διαφοροποιεί και ξεχωρίζει το παιδί τα δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα.

2.4. Μορφές γλωσσικής ανάπτυξης

Η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διάφορες ηλικίες και με ποικίλους τρόπους.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει σε προηγούμενο κεφάλαιο, υπάρχουν περιπτώσεις π.χ. που ένα άτομο ήδη από τη γέννησή του έρχεται σε επαφή ταυτόχρονα με δύο ή τρεις γλώσσες, οι οποίες και αναπτύσσονται παράλληλα, και υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αρχίζει αφού έχει ήδη αρχίσει, προχωρήσει ή ολοκληρωθεί η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας.

Ακόμη, μία δεύτερη ή τρίτη γλώσσα μπορεί να κατακτηθεί με τη βοήθεια του σχολικού και φροντιστηριακού μαθήματος ή ακόμη αυθόρμητα, μέσω της άμεσης επαφής με μητρικούς ομιλητές.

Ο χρόνος λοιπόν και ο τρόπος που κατακτά ένα άτομο μια δεύτερη ή τρίτη γλώσσα ποικίλλει και επηρεάζει άμεσα τη όλη γλωσσική διαδικασία, κυρίως όμως επιδρά στον τρόπο εκμάθησης, και πολλές φορές μάλιστα μπορεί να επηρεάσει και το βαθμό κατάκτησης της αντίστοιχης γλωσσικής ικανότητας.

Ο Wode (1993), κάνει μία επιτυχημένη διαφοροποίηση μεταξύ των διαφόρων μορφών γλωσσικής ανάπτυξης, έχοντας ως βάση τις δυνατότητες ανάπτυξης μιας δεύτερης γλώσσας.

Συγκεκριμένα, οι τέσσερις βασικές μορφές γλωσσικής ανάπτυξης σύμφωνα με τον Wode (1993), είναι:

- Μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη: Κατάκτηση της πρώτης γλώσσας.
- Πολύγλωσση γλωσσική ανάπτυξη: Ταυτόχρονη κατάκτηση δύο ή περισσότερων γλωσσών ως πρώτη γλώσσα.
- Φυσική κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας: κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κάτω από φυσικές συνθήκες (μέσω της επαφής με μητρικούς ομιλητές) αφού έχει ήδη αρχίσει ή ολοκληρωθεί η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας
- Εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας: η κατάκτηση μιας δεύτερης ή τρίτης γλώσσας με τη βοήθεια του σχολικού ή φροντιστηριακού μαθήματος.

Ο ίδιος ο Wode υποστηρίζει ότι αυτοί οι τύποι γλωσσικής ανάπτυξης δεν θα πρέπει να θεωρηθούν κλειστοί και αυστηρά ο ένας από τον άλλον οροθετημένοι.

Στις τέσσερις αυτές σημαντικότερες μορφές γλωσσικής ανάπτυξης που αναφέρει ο Wode θα ήθελα να προσθέσω και μία πέμπτη μορφή την οποία ο Klein ονομάζει «επανακατάκτηση» μιας γλώσσας. Σε αυτή τη περίπτωση πρόκειται για τη γλωσσική διαδικασία που πραγματοποιείται όταν ένα άτομο θελήσει να κατακτήσει πάλι μια γλώσσα την οποία έπαψε τα τελευταία χρόνια να χρησιμοποιεί ενεργά. αυτό μπορεί να οφείλεται σε δύο λόγους: ή έπαψε στο περιβάλλον του ατόμου να υπάρχει η δυνατότητα χρήσης αυτής της γλώσσας ή υπάρχει κάποια παθολογική αιτία, π.χ. μία αφασία, και για το λόγο αυτό το άτομο «ξέχασε» τη συγκεκριμένη γλώσσα.

Ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη - Οι φάσεις στις οποίες διακρίνεται

Σε σχέση με την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, δύο είναι οι πιο γνωστές και συχνότερα εμφανιζόμενες μορφές γλωσσικής ανάπτυξης:

- Η ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη ή η δίγλωσση ανάπτυξη και
- Η διαδοχική δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη ή η κατάκτηση/ εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Klein, η ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη ονομάζεται και δίγλωσση πρώτη γλωσσική ανάπτυξη ή διγλωσσική ανάπτυξη. Είναι οι περιπτώσεις των παιδιών που ήδη από τη γέννησή τους, μεγαλώνουν με δύο ή τρεις γλώσσες και μέσω αυτών των γλωσσών πραγματοποιείται η όλη ανάπτυξη (γνωστική, συναισθηματική), καθώς επίσης και η κοινωνικοποίησή τους. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον μιλιούνται δυο διαφορετικές γλώσσες (π.χ. γιατί οι γονείς τους έρχονται από δύο διαφορετικές χώρες), είτε γιατί στην οικογένεια ομιλείται άλλη γλώσσα από τη γλώσσα της χώρας στην οποία ζουν (π.χ. τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων)

Σύμφωνα με την Hoffmann (1991), υπάρχουν πέντε διαφορετικές δυνατότητες μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί μια ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη:

1η δυνατότητα: Το παιδί ανήκει σε μια δίγλωσση οικογένεια.

2η δυνατότητα: Οι γονείς του παιδιού είναι μετανάστες σε μια ξένη χώρα.

3η δυνατότητα: Οι γονείς του παιδιού αποδήμησαν για πάντα από την πατρίδα τους.

4η δυνατότητα: Το παιδί έχει συνεχή επαφή με άλλη γλωσσική ομάδα της πολυγλωσσικής κοινωνίας στην οποία ζει.

5η δυνατότητα: Το παιδί φοιτά σε ένα δίγλωσσο παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο ή σχολείο.

Εν συνεχεία, στην κατηγορία της διαδοχικής κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας κατατάσσονται όλες εκείνες οι περιπτώσεις που το άτομο αρχίζει να μαθαίνει μία δεύτερη γλώσσα, αφού έχει ήδη κατακτήσει εν μέρει ή εξολοκλήρου τη γλωσσική ικανότητα στη μητρική του γλώσσα. Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχουν δύο γλώσσες: η μητρική/πρώτη γλώσσα (L1) και η δεύτερη γλώσσα (L2). Στην οριοθέτηση των χρονικών ορίων της ολοκλήρωσης της πρώτης γλωσσικής ανάπτυξης δεν υπάρχει ομοφωνία στην αντίστοιχη βιβλιογραφία. Μερικοί ψυχολόγοι θέτουν το τέλος της εφηβείας ως χρονικό όριο της ολοκλήρωσης των διαδικασιών κατάκτησης της πρώτης γλώσσας. Σε πολλές επιστημονικές μελέτες έχει επικρατήσει η θέση του McLaughlin (1978), ο οποίος πιστεύει ότι το παιδί μέχρι τα τρία του χρόνια έχει συνήθως αποκτήσει τις βάσεις της γλωσσικής ικανότητας στην L1, γι' αυτό είναι της γνώμης ότι, όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτάται μετά την ηλικία των τριών ετών, θα πρέπει να μιλάμε για κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας και όχι πλέον για ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη.

Τόσο μέσω της ταυτόχρονης δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης, όσο και μέσω της κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας επιτυγχάνεται μια δίγλωσση γλωσσική ικανότητα, την οποία κατέχουν τα δίγλωσσα άτομα. Η Hoffmann (1991) υποστηρίζει ότι, για την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων, αλλά και των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των δίγλωσσων ατόμων προτείνεται από κοινωνιογλωσσολόγους μια συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση της «παγκόσμιας» ομάδας των δίγλωσσων ατόμων. Αυτή η κατηγοριοποίηση γίνεται μέσω κοινωνικών κυρίως παραγόντων και κατατάσσει τα δίγλωσσα άτομα σε τέσσερις ομάδες

Δίγλωσσα παιδιά της ελίτ

Ο Hoffman (1991, στο Σταγυλίδου 2013) υποστηρίζει ότι είναι συνήθως παιδιά οικογενειών της ανώτερης τάξης, που πολλές φορές για επαγγελματικούς λόγους αναγκάζονται να αλλάζουν τον τόπο διαμονής (π.χ. τα παιδιά των διπλωματών). Ακόνη, εδώ συγκαταλέγονται και τα παιδιά που φοιτούν σε ιδιωτικά δίγλωσσα κολέγια του εξωτερικού. Τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν, συνήθως χωρίς προβλήματα και τις δύο γλώσσες, μέσω των οποίων πραγματοποιείται η κοινωνικοποίησή τους.

Δίγλωσσα παιδιά γλωσσικών πλειονοτήτων

Σύμφωνα με τους Paulston (1980) Swain & Barik (1978), εδώ συγκαταλέγονται τα παιδιά που επισκέπτονται εκούσια δίγλωσσα κολέγια του εσωτερικού και μαθαίνουν την δεύτερη γλώσσα γιατί η κατοχή αυτής αποτελεί για την πλειονότητα δείγμα καλύτερης και ευρύτερης μόρφωσης ή προσόν περισσότερων και καλύτερων δυνατοτήτων επαγγελματικής αποκατάστασης. Εμπειρικά δεδομένα αποδεικνύουν σε αυτήν την περίπτωση μια θετική ανάπτυξη τόσο της γλωσσικής, όσο και της γνωστικής και συναισθηματικής ικανότητας των παιδιών αυτών.

Δίγλωσσα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων

Σύμφωνα με τους Skutnabb-Kangas & Toukomma (1976), τα παιδιά ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες και αναγκάζονται να μάθουν τη γλώσσα της πλειονότητας της χώρας στην οποία ζουν. Συνήθως, η δική τους η γλώσσα και ο δικός τους πολιτισμός δεν αναγνωρίζονται από το περιβάλλον ως ισότιμα με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της πλειονότητας. Αυτό δημιουργεί πολλαπλά και πολύπλευρα προβλήματα σε όλη την ανάπτυξη των παιδιών με συνέπεια να υπάρχουν και προβλήματα στις σχολικές επιδόσεις τους.

Δίγλωσσα παιδιά δίγλωσσων οικογενειών

Σύμφωνα με τους Volterra & Taeschner (1978), Kielhofer & Jonekeit (1983), τα παιδιά μεγαλώνουν, ήδη, από τη γέννησή τους με δύο γλώσσες και αυτό γιατί οι γονείς τους κατάγονται από δύο διαφορετικές χώρες και μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες. Υπάρχουν βέβαια και οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες και η οικογένεια ζει σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα διαφέρει και από τις δύο γλώσσες που μιλούν οι γονείς. Παράδειγμα: ο πατέρας είναι έλληνας, η μητέρα γαλλίδα και η οικογένεια ζει στη Γερμανία. Σ' αυτήν την περίπτωση πρόκειται για τρίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη, η οποία, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Hoffmann, 1991), μπορεί να πραγματοποιηθεί με επιτυχία. Δίγλωσσα παιδιά δίγλωσσων οικογενειών αναφέρονται σε πολλές διαχρονικές μελέτες οι οποίες με τα πορίσματά τους επιβεβαιώνουν τις περισσότερες φορές μία γλωσσική ανάπτυξη και στους δύο γλωσσικούς κώδικες.

2.5. Το μοντέλο των Volterra και Taeschner

Οι Volterra και Taeschner (1978), βασιζόμενοι στα αποτελέσματα της διαχρονικής μελέτης που πραγματοποίησαν με τα δίγλωσσα παιδιά, ανέπτυξαν ένα μοντέλο δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης, το οποίο έχει ως θεωρητικό πλαίσιο την υπόθεση ενός κοινού γλωσσικού συστήματος. Στο μοντέλο αυτό περιγράφονται οι διάφορες φάσεις ανάπτυξης των γλωσσικών συστημάτων στα δίγλωσσα παιδιά και είναι γνωστό ως το μοντέλο των τριών αναπτυξιακών βαθμίδων.

- 1η βαθμίδα: Υπάρχει μόνο ένα σημασιολογικό γλωσσικό σύστημα με λέξεις και από τις δύο γλώσσες.
- 2η βαθμίδα: Έχουν ήδη αναπτυχθεί δύο ξεχωριστά σημασιολογικά συστήματα, αλλά υπάρχει ακόμη μόνο ένα κοινό γραμματικό.
- 3η βαθμίδα: Υπάρχουν δύο ξεχωριστά σημασιολογικά και δυο γραμματικά συστήματα

1η βαθμίδα: (1-2 ετών)

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), στην πρώτη φάση της γλωσσικής ανάπτυξης, κατέχει το παιδί ένα κοινό γλωσσικό σύστημα, στο οποίο εντάσσονται οι πρώτες λέξεις και των δύο γλωσσικών συστημάτων. Χρησιμοποιεί συνήθως μια «λέξη-έκφραση» και γι' αυτό στην πρώτη αυτή αναπτυξιακή βαθμίδα δεν υπάρχουν στοιχεία που να μας δίνουν την δυνατότητα να μιλήσουμε για το πώς αναπτύσσεται η σύνταξη και στα δύο γλωσσικά συστήματα, ώστε να είναι δυνατόν να βγουν τα σχετικά συμπεράσματα.

Στο συνεχές αναπτυσσόμενο λεξιλόγιο δεν υπάρχουν συνήθως οι αντίστοιχες λέξεις από την κάθε γλώσσα. Για την κάθε έννοια χρησιμοποιεί το παιδί μια κοινή λέξη και για τις δύο γλώσσες. Από ποια γλώσσα κάθε φορά θα παρθεί η λέξη για την αντίστοιχη έννοια εξαρτάται ως επί το πλείστον από την κατάσταση κατά την οποία το παιδί, πρωτοάκουσε, πρωτογνώρισε και πρωτοέμαθε την έννοια αυτή. Η φωνολογική δομή της λέξης, δηλαδή αν είναι απλή ή σύνθετη, δεν παίζει σε αυτή τη διαδικασία πρωτεύοντα ρόλο.

Υπάρχουν περιπτώσεις που το δίγλωσσο παιδί ενώ έχει κατακτήσει για κάποια συγκεκριμένη έννοια και τις δύο αντίστοιχες λέξεις των δύο γλωσσών, χρησιμοποιεί την κάθε μια λέξη με μια διαφορετική σημασία.

Στις λίγες, λοιπόν, αντίστοιχες λέξεις που έχουν αποκτηθεί και από τα δύο γλωσσικά συστήματα δεν τους αποδίδεται το ίδιο σημασιολογικό φάσμα. Οι Volterra και Taeschner αιτιολογούν και αποδίδουν αυτό το φαινόμενο στο γεγονός ότι στην αρχή της γλωσσικής ανάπτυξης το παιδί έχει ένα κοινό λεξιλόγιο και για τις δύο γλώσσες, το οποίο σιγά-σιγά με το χρόνο διαφοροποιείται σε δύο χωριστά σημασιολογικά συστήματα.

Άλλες πάλι φορές αποδίδει το δίγλωσσο παιδί την ίδια έννοια σε λέξεις που δεν έχουν την ίδια σημασία, αλλά ίσως παρόμοια φωνολογική δομή. Επειδή, ακριβώς το παιδί είναι κάτοχος ενός μόνο γλωσσικού συστήματος, κοινό και για τις δύο

γλώσσες, χρησιμοποιεί λέξεις χωρίς να διαφοροποιεί συνειδητά ανάμεσα στους ομιλητές των δύο γλωσσικών συστημάτων. Δεν έχει συνειδητοποιήσει ακόμη ότι έρχεται σε επαφή με δύο διαφορετικές γλώσσες και δεν έχει αναπτύξει τη λεγόμενη μεταγλωσσική επίγνωση.

2η βαθμίδα: (2-3 ετών)

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), σε αυτή τη φάση, το δίγλωσσο παιδί αρχίζει και χρησιμοποιεί και από τα δύο γλωσσικά συστήματα, δηλαδή για την κάθε σημασιολογική έννοια που κατακτά, αναπτύσσει τις περισσότερες φορές και τα δύο αντίστοιχα σύμβολα. Αυτό γίνεται, βέβαια διαχρονικά μέσα από μία πολύπλοκη διαδικασία. Σε αυτή τη φάση κατανοεί το δίγλωσσο παιδί την ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση των λέξεων από την κάθε γλώσσα και πρωτοεμφανίζονται στην ομιλία του οι ονομασίες που συνδέονται και προσανατολίζονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της αντίστοιχης γλώσσας. Αυτή η κατηγοριοποίηση στα δύο γλωσσικά συστήματα γίνεται σε αυτή τη φάση μόνο στην ανάπτυξη του σημασιολογικού επιπέδου. Το παιδί μπορεί να μεταφέρει από την μία γλώσσα στην άλλη και βρίσκει την κατάλληλη λέξη και στις δύο γλώσσες. Σίγουρα, υπάρχουν λέξεις που κατέχει ακόμη στο ένα γλωσσικό σύστημα και πολλές φορές είναι φανερό ότι κατά την ομιλία του αποφεύγει να χρησιμοποιεί δύσκολες και πολύπλοκες στην προφορά τους λέξεις. προτιμά λέξεις που να έχουν μια απλή φωνολογική δομή. Επίσης, σε αυτό το χρονικό διάστημα συνειδητοποιεί το δίγλωσσο παιδί το γεγονός ότι στο περιβάλλον του μιλιούνται δύο διαφορετικές γλώσσες. Αυτό σημαίνει ότι αρχίζει σ' αυτήν την ηλικία, γύρω στα δύο χρόνια, η συνειδητοποίηση της ανάπτυξης των δύο γλωσσών και η ανάπτυξη της μεταγλωσσικής επίγνωσης.

Στο χώρο του μορφολογικού και συντακτικού τομέα δεν παρατηρείται δεν παρατηρείται καμία διαφοροποίηση. Η ανάπτυξη αυτών των γλωσσικών επιπέδων λαμβάνει χώρα σ' ένα κοινό σύστημα και για τις δύο γλώσσες. Αντίθετα, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, χρησιμοποιείται συνειδητά και με σχετική άνεση, ανάλογα με τη γλώσσα του εκάστοτε ομιλητή, ο αντίστοιχος σημασιολογικό όρος, προφερόμενος συχνά με άρθρωση που διέπεται από τους κανονισμούς της φωνολογίας και φωνητικής της αντίστοιχης γλώσσας. Με άλλα λόγια, παρατηρείται σε αυτή τη αναπτυξιακή φάση να υπάρχει μια διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο γλώσσες κατά την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της άρθρωσης του δίγλωσσου παιδιού.

3η βαθμίδα: (μετά το 3ο έτος)

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), σε αυτή τη φάση ολοκληρώνεται η διαφοροποίηση των συντακτικών και μορφολογικών κανόνων των δύο γλωσσικών συστημάτων. Το παιδί αρχίζει να κατανοεί ότι υπάρχουν διαφορετικά συστήματα κανόνων που διέπουν τις διάφορες γλώσσες του περιβάλλοντός του και οδηγείται αρχικά βέβαια σε υπεργενικεύσεις της εφαρμογής των κανόνων αυτών και της μεταφοράς τους από την μία γλώσσα στην άλλη. Σιγά-σιγά όμως, με τα λάθη που κάνει αναγνωρίζει και κατανοεί τα όρια ισχύος του κάθε μορφολογικού και συντακτικού

κανόνα και με αυτόν τον τρόπο κατακτά με το χρόνο το μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο του κάθε γλωσσικού συστήματος του περιβάλλοντός του.

Ήδη, κατά τη διάρκεια της προηγούμενης γλωσσικής φάσης συνειδητοποιεί το δίγλωσσο παιδί ότι στο περιβάλλον του δεν μιλούν όλοι την ίδια γλώσσα. Αυτό σημαίνει για το ίδιο ότι, αν θέλει να επικοινωνήσει γλωσσικά με τους συνανθρώπους του και να γίνει κατανοητό από τον εκάστοτε συνομιλητή του, θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τον αντίστοιχο γλωσσικό κώδικα που μιλιέται στο περιβάλλον του ή τη γλώσσα που καταλαβαίνει ο συνομιλητής του. Μόνο έτσι θα μπορέσει να επιτευχθεί η γλωσσική επικοινωνία που το ίδιο επιθυμεί και επιδιώκει. Σημαντικός παράγοντας, λοιπόν, για το ποια γλώσσα χρησιμοποιεί το δίγλωσσο παιδί κατά την επικοινωνία του με το περιβάλλον, είναι κυρίως ο συνομιλητής με τον οποίο έρχεται σε επαφή και όχι αυτή καθαυτή η γλώσσα που μιλά ο συνομιλητής του.

Πόσο καλά θα μπορέσει το δίγλωσσο παιδί να αναπτύξει τη γλωσσική του ικανότητα στην κάθε γλώσσα του περιβάλλοντός του εξαρτάται, σύμφωνα και με τη συστημική θεώρηση, από ένα πλέγμα παραγόντων (υποσυστημάτων). Επιπλέον, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζουν οι προσωπικές, ατομικές, έμφυτες ικανότητες και δεξιότητες του παιδιού και το άμεσο γλωσσικό περιβάλλον, δηλαδή πόσο καλά και με ποια συνέπεια ομιλείται η κάθε γλώσσα στο περιβάλλον του παιδιού, επηρεάζει άμεσα και ουσιαστικά το επίπεδο ανάπτυξης και κατοχής της αντίστοιχης γλώσσας.

Για να αναπτυχθούν σωστά και οι δύο γλωσσικές ικανότητες, θεωρείται η τήρηση του λειτουργικού γλωσσικού διαχωρισμού, κατά την διάρκεια των τριών φάσεων της δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης ως βασική και απαραίτητη προϋπόθεση. Θα πρέπει για την κάθε κατάσταση που ζει το παιδί να χρησιμοποιείται πάντα μόνο μία γλώσσα που θα παραμένει κάθε φορά. Π.χ. στο παιχνίδι ή την ώρα του φαγητού θα είναι καλό να χρησιμοποιείται πάντα μια γλώσσα μόνο. Ακόμα, αν οι δύο γονείς κατέχουν διαφορετικές πρώτες γλώσσες, θα πρέπει όταν έρχονται σε επαφή με το παιδί τους να μιλούν πάντα στη δική τους πρώτη γλώσσα. Αυτό συμβάλλει άμεσα και ουσιαστικά ώστε να κατορθώσει το παιδί να συνδέσει το κάθε άτομο του περιβάλλοντός του με μια γλώσσα, πράγμα που το διευκολύνει να διαφοροποιήσει τα δύο γλωσσικά συστήματα, να τα κρατήσει ξεχωριστά και ξεχωριστά σιγάσιγά να τα αναπτύξει.

Οι Volterra και Taeschner υποστηρίζουν ότι δεν είναι απαραίτητο να τηρείται αυτή η αρχή μετά την ολοκλήρωση αυτών των τριών γλωσσικών φάσεων. Όταν ολοκληρωθεί η διαφοροποίηση των συντακτικών και μορφολογικών κανόνων, δηλαδή όταν έχει προχωρήσει η κατηγοριοποίηση των δύο γλωσσικών συστημάτων στην τελική αναπτυξιακή φάση, μπορεί πλέον το δίγλωσσο παιδί κατά την επαφή με τις δύο γλώσσες να παρουσιάζει μια ελευθερία κινήσεων στη χρησιμοποίηση των γλωσσικών συστημάτων. Μπορεί π.χ. με το ίδιο πρόσωπο να επικοινωνεί γλωσσικά και στις δύο γλώσσες.

Τέλος, για να δοθεί μία ολοκληρωμένη και λεπτομερειακή εικόνα της ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας του δίγλωσσου παιδιού στις δύο διαφορετικές

γλώσσες, συνιστάται να εξετάζεται η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, ξεχωριστά για το κάθε επίπεδο της γλώσσας (βλ. Μπαμπινιώτης 1990, Κατή 1992, Baumgartner St. et al. 1994).

Σε κάθε ανθρώπινη γλώσσα διακρίνονται τρία επίπεδα:

- Το φωνολογικό επίπεδο
- Το σημασιολογικό επίπεδο και
- Το γραμματικό επίπεδο που είναι και ο συνδετικός κρίκος των δύο προαναφερθέντων επιπέδων και αποτελείται από:
 - Το συντακτικό τομέα και
 - Το μορφολογικό τομέα

2.5.1. Η ανάπτυξη των φωνολογικών γνώσεων

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Heigmann (2000), όσον αφορά το φωνολογικό επίπεδο, έχει διαπιστωθεί ότι κατά την ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη το δίγλωσσο παιδί διαφοροποιεί πρώτα φωνολογικά τα δύο γλωσσικά συστήματα. Κατά πάσα πιθανότητα αυτό συμβαίνει, γιατί το παιδί αντιλαμβάνεται πιο έντονα τις διαφορές που υπάρχουν στο φωνολογικό επίπεδο μεταξύ των δύο γλωσσών. Ακόμα, οι περισσότερες παρατηρήσεις και διαπιστώσεις των διαφόρων μελετών πιστοποιούν ότι η όλη γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού και κατά συνέπεια και η φωνολογική δεν διαφέρει κατά πολύ από αυτή του μονόγλωσσου. Επίσης, πρέπει να τονίσουμε ότι το δίγλωσσο παιδί θα πρέπει στην αρχή να διαφοροποιήσει μεταξύ των ηχηρών και άηχων φωνημάτων, θα πρέπει να αντιληφθεί τις ακουστικές διαφορές τόσο μεταξύ των φωνηέντων και των συμφώνων, όσο και μεταξύ των στιγμιαίων και των εξακολουθητικών συμφώνων των δύο γλωσσικών συστημάτων του περιβάλλοντός του.

Παρατηρείται, λοιπόν, και εδώ η ακολουθία των τεσσάρων αναπτυξιακών βημάτων που έχει περιγράψει ο Kegel, (1987):

1ο βήμα: Διαφοροποίηση μεταξύ των χειλικών στοματικών και των χειλικών ρινικών φθόγγων, παράδειγμα: /b/ και /m/, όπως μπαμπάς-μαμά.

2ο βήμα: Διαφοροποίηση μεταξύ των οδοντικών και χειλικών στοματικών συμφώνων, παράδειγμα /t/ και /p/.

3ο βήμα: Διαφοροποίηση μεταξύ των ανοιχτών και κλειστών φωνηέντων, παράδειγμα: /a/ και /i/.

4ο βήμα: Διαφοροποίηση μεταξύ των κλειστών «σκληρών ουρανικών» και των κλειστών «μαλακών ουρανικών», παράδειγμα: /ka/ και /kje/.

Τέλος, επειδή τα δίγλωσσα παιδιά σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα έχουν την επιπλέον εργασία να διαφοροποιούν μεταξύ των δύο γλωσσικών συστημάτων, παρουσιάζουν πολλές φορές κατά τη γλωσσική ανάπτυξη μερικές δυσκολίες και αποκλίσεις, ιδιαίτερα όταν φωνήματα των δύο γλωσσών εμφανίζουν πολλές ομοιότητες, παρ' όλα αυτά όμως δεν έχουν την ίδια φωνολογική ποιότητα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το δίγλωσσο παιδί επιλέγει και χρησιμοποιεί συνήθως εκείνο το φώνημα που είναι πιο εύκολο στην άρθρωσή του και έχει διαπιστωθεί ότι παρουσιάζονται πολλές φορές επιβραδύνσεις στην εμφάνιση ορισμένων φωνημάτων, οι οποίες όμως κατά την πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης συνήθως ξεπερνιούνται, τουλάχιστον στην «ισχυρή» γλώσσα, ενώ στην «ασθενή» μπορεί να παραμείνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα.

2.5.2. Η ανάπτυξη των σημασιολογικών γνώσεων

Σύμφωνα με τους Volterra και Taeschner (1978), το βασικό λεξιλόγιο αναπτύσσεται κυρίως κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων φάσεων της γλωσσικής ανάπτυξης. Κατά την πρώτη φάση, τα παιδιά βρίσκονται σ' εκείνο το στάδιο της γνωστικής τους ανάπτυξης, κατά το οποίο η λειτουργία της σκέψης τους είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένα, ορατά αντικείμενα, πρόσωπα και γεγονότα, δηλαδή δεν έχουν ακόμη αποκτήσει την αφαιρετική ικανότητα και φυσικό είναι να μην μπορούν ακόμη να ξεχωρίζουν το όνομά του κάθε αντικειμένου από την ύπαρξη του ίδιου αντικειμένου. Γι' αυτό και το δίγλωσσο παιδί κρατά συνήθως μια ονομασία για το κάθε αντικείμενο, την οποία παίρνει από τον έναν από τους δύο γλωσσικούς κώδικες του άμεσου περιβάλλοντός του. Αυτή τη λέξη την χρησιμοποιεί ενεργητικά στην καθημερινή του ομιλία, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι στο παθητικό του λεξιλόγιο δεν υπάρχει ήδη η αντίστοιχη λέξη από το άλλο γλωσσικό σύστημα του περιβάλλοντός του, την οποία, όταν την ακούει, φυσικά την κατανοεί χωρίς καμία ιδιαίτερη δυσκολία. Σύμφωνα με τον Wode (1993), μετά τα δύο χρόνια επέρχεται, συνήθως, ο διαχωρισμός των δύο λεξιλογίων.

Τόσο ο χρόνος όσο και ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται αυτή η γνωστική διαδικασία παρουσιάζουν μια εξατομικευμένη εικόνα. Διατυπώνεται μάλιστα από τον Wode (1993), η υπόθεση ότι κατά πάσα πιθανότητα «... πρόκειται για μια διαδοχική διαδικασία της οποίας η αρχή και η διάρκεια είναι σε κάθε παιδί διαφορετική».

Κάτι άλλο που είναι αξιοσημείωτο να τονίσουμε, είναι η διαπίστωση ότι ενώ τα παιδιά προσπαθούσαν συνήθως για την κάθε λέξη που ήδη γνώριζαν στη μια γλώσσα να μάθουν την αντίστοιχη λέξη στην άλλη γλώσσα, υπήρχαν λέξεις που χρησιμοποιούσαν αποκλειστικά και μόνο από τον έναν γλωσσικό κώδικα και δεν έδειχναν κανένα ενδιαφέρον και θέληση να γνωρίσουν και να μάθουν την αντίστοιχη λέξη και από το άλλο γλωσσικό σύστημα. Παρατηρήθηκε δε, ότι συνήθως επρόκειτο για λέξεις που τα παιδιά τις συνέδεαν με ιδιαίτερα γεγονότα που έζησαν.

Όπως και κατά τη μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη, οι λέξεις που κατακτά το παιδί είναι κυρίως άμεσα συνδεδεμένες με το μαθησιακό του περιβάλλον, στο οποίο πρωτογνωρίζει το παιδί ένα αντικείμενο, προσδιορίζει και την επιλογή της νέας ονομασίας που δίνεται στο αντικείμενο αυτό.

Αναφέρθηκε και πιο πάνω ότι τα δίγλωσσα παιδιά, όπως και τα μονόγλωσσα, στην προσπάθειά τους να αντιληφθούν, να διευρύνουν και να κατακτήσουν την σημασία διαφόρων λέξεων παρουσιάζουν μια τάση να υπεργενικεύουν ή να υπερεκτείνουν τη σημασία μιας λέξης που έχουν και σε άλλες έννοιες που τους είναι τις περισσότερες φορές ακόμη άγνωστες. Τέτοιου είδους γλωσσικές διαδικασίες εμφανίζονται συνήθως στην ηλικία των 1.1 μέχρι 2.6 ετών και συμβάλλουν στο να αναπτύξει το παιδί το λεξιλόγιό του. Η σημασία τους για την γλωσσική ανάπτυξη μειώνεται όσο αυξάνεται ο αριθμός των νέων λέξεων, μια και το παιδί σιγά-σιγά αποκτά τις κατάλληλες λέξεις για την κάθε έννοια.

Ενδιαφέρον και αξιοσημείωτο είναι, ότι τα δίγλωσσα παιδιά, όπως και τα μονόγλωσσα, υπεργενικεύουν και υπερεκτείνουν τη σημασία μόνο μερικών συγκεκριμένων λέξεων. Αυτές οι γλωσσικές διαδικασίες δεν παρουσιάζονται πάντα κατά τη απόκτηση των λέξεων.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1989), σχετικά με την κατάκτηση αντίστοιχων λέξεων που έχουν την ίδια έννοια, έχει παρατηρηθεί ότι όταν το παιδί φτάσει στη δεύτερη γλωσσική βαθμίδα αρχίζει να αναπτύσσει ένα σύστημα ζευγαριών λέξεων. Αυτό βέβαια οφείλεται, σύμφωνα με την θεωρία του Piaget, στο ότι σε αυτήν την ηλικία το παιδί αποκτά την ικανότητα «... να παράγει εσωτερικά σύμβολα (πνευματικές εικόνες, λέξεις) τα οποία αντιπροσωπεύουν τα αντικείμενα και τα συμβάντα, ακόμη και όταν αυτά είναι αντιληπτικώς απόντα».

Ο Wode (1993), εξάλλου, έχει διαπιστώσει, ότι οι περισσότερες από τις αντίστοιχες λέξεις που έχουν την ίδια σημασία, δεν εμφανίζονται στο λεξιλόγιο ενός δίγλωσσου παιδιού ταυτόχρονα και για τις δύο γλώσσες. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι ο αριθμός εκείνων των λέξεων που το δίγλωσσο παιδί κατέχει τις αντίστοιχες στην άλλη γλώσσα είναι κατά το 1/3 λιγότερες από τον αριθμό των λέξεων που κατέχει μόνο στη μία γλώσσα.

Συνοψίζοντας, ο Wode (1993) στη χρήση των διπλών λέξεων υποστηρίζει ότι, το δίγλωσσο παιδί συγκρινόμενο με το μονόγλωσσο διαθέτει ένα ευρύτερο λεξιλόγιο, αν βέβαια προστεθούν όλες οι λέξεις και από τα δύο γλωσσικά συστήματα. Αν, όμως, αξιολογηθεί το λεξιλόγιο του κάθε γλωσσικού συστήματος ξεχωρά, δηλαδή γενικά οι έννοιες που κατέχει το παιδί και όχι οι λέξεις, τότε υποστηρίζεται ότι τις περισσότερες φορές είναι πιο περιορισμένο από το αντίστοιχο λεξιλόγιο ενός συνομηλικού μονόγλωσσου παιδιού.

2.5.3 Η ανάπτυξη των γραμματικών γνώσεων

Η Τριάρχη-Herrmann (2000), με στοιχεία που πήρε από τον McLaughlin (1978) υποστηρίζει ότι, όπως το μονόγλωσσο, έτσι και το δίγλωσσο παιδί κατά τη γλωσσική ανάπτυξη προσπαθεί να αντιληφθεί και να κατακτήσει τους διάφορους κανόνες που διέπουν τη μορφή των διαφόρων λέξεων καθώς επίσης τους κανόνες που διέπουν τη σύνταξη των λέξεων μέσα στην κάθε πρόταση. Κατά την κατάκτηση αυτών των κανόνων το δίγλωσσο παιδί χρησιμοποιεί παρόμοιους μηχανισμούς, όπως και το μονόγλωσσο, και η σειρά η οποία ακολουθείται είναι περίπου η ίδια και στις δύο περιπτώσεις της γλωσσικής ανάπτυξης. Η μόνη διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των δύο γλωσσικών διαδικασιών είναι ότι από την αρχή της γλωσσικής τους ανάπτυξης τα δίγλωσσα παιδιά παράγουν εκφράσεις κάνοντας ταυτόχρονη χρήση στοιχείων και δομών και από τα δύο γλωσσικά συστήματα. Έτσι εμφανίζονται οι μικτές γλωσσικές εκφράσεις.

Κατά την κατάκτηση των μορφολογικών κανόνων πρώτα μαθαίνονται οι λέξεις ολικά μέσω της μίμησης, γι' αυτό και χρησιμοποιούνται στην αρχή συχνά οι λέξεις με τις σωστές καταλήξεις. Αργότερα, όταν κατακτούνται οι κανόνες, συμβαίνει πολλές φορές να εμφανίζονται λάθη, που δεν γίνονται πιο μπροστά, όπως διάφορες υπεργενικεύσεις. Με την κατάκτηση των εξαιρέσεων των κανόνων εξαφανίζονται φυσικά και αυτά τα λάθη.

Όταν οι μορφολογικές δομές των δύο γλωσσών διαφέρουν μεταξύ τους, η διαδικασία κατάκτησης αυτών των δομών χρειάζεται περισσότερο χρόνο και οπωσδήποτε είναι πολυπλοκότερη. Σ' αυτές τις περιπτώσεις παρατηρείται συχνά το φαινόμενο της παρεμβολής, δηλαδή της μεταφοράς δομών μιας γλώσσας στην άλλη. Γενικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η ανάπτυξη των μορφολογικών κανόνων στο δίγλωσσο παιδί δεν πραγματοποιείται πάντοτε παράλληλα και στις δύο γλώσσες, αλλά επηρεάζεται άμεσα από την εσωτερική μορφή της εκάστοτε γλώσσας. Οι Volterra και Taeschner (1978) διαπίστωσαν ότι η πολυπλοκότητα των κανόνων και η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται κατά τη χρήση της γλώσσας επηρεάζουν άμεσα το χρόνο κατάκτησης.

Ακόμα, σε ότι έχει σχέση με την κατάκτηση του συντακτικού επιπέδου, αποκτούνται πρώτα οι εύκολοι και οι απλοί κανόνες σύνταξης και μετά οι πιο δύσκολοι και περισσότεροι πολύπλοκοι. Όταν οι κανόνες και στις δύο γλώσσες είναι οι ίδιοι ή παρόμοιοι κατακτούνται σχεδόν ταυτόχρονα και όπως έχει διαπιστωθεί «αποθηκεύονται» σε ένα κοινό συντακτικό γλωσσικό σύστημα. Όταν παρουσιάζονται ανομοιότητες στην κατάκτηση συντακτικών κανόνων των δύο γλωσσών, οφείλονται συνήθως σε διαφορές που υπάρχουν στην πολυπλοκότητα των συγκεκριμένων συντακτικών δομών που θα πρέπει να μαθευτούν ή ακόμη σε διαφορές στη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται αυτές οι συντακτικές δομές κατά τη χρήση της εκάστοτε γλώσσας, πχ. Οι δευτερεύουσες προτάσεις της Γερμανικής γλώσσας.

Επίσης, οι Kielhofer και Jonekeit (1983), υποστηρίζουν ότι η κατάκτηση της συντακτικής γλωσσικής ικανότητας πραγματοποιείται σχεδόν παράλληλα και για τις δύο γλώσσες. Στην ηλικία των 1.6 μέχρι 1.9 ετών χρησιμοποιούνται κυρίως μονολεκτικές εκφράσεις (ολοφραστικό στάδιο, Wode 1993) και στις δύο γλώσσες, ενώ στην ηλικία των 2.5 μέχρι 3.0 ετών εμφανίζονται οι «δίλεξες» εκφράσεις στην αρχή ως μια ακολουθία λέξεων χωρίς να υπάρχει η αντίστοιχη σύνδεση μεταξύ τους και αργότερα ως δίλεξες προτάσεις. Οι «πολλές-λέξεις» εκφράσεις διαπιστώνονται σχετικά ταυτόχρονα και για τις δύο γλώσσες. Αυτό, βέβαια, ισχύει όταν υπάρχει μια ισορροπημένη διγλωσσία, δηλαδή και οι δύο γλώσσες είναι εξίσου ισχυρές. Αν αυτό δεν συμβαίνει, τότε εμφανίζονται στην ανάπτυξη της ασθενούς γλώσσας επιβραδύνσεις.

Η σειρά με την οποία κατακτούνται τα διάφορα μέρη του λόγου είναι περίπου η ίδια και στις δύο γλώσσες ανεξάρτητα αν η μία είναι ισχυρή και η άλλη ασθενής. Πρώτα εμφανίζονται τα ρήματα και τα ουσιαστικά και αργότερα οι λειτουργικές λέξεις (τα επίθετα, οι αντωνυμίες, τα άρθρα και τα επιρρήματα). Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι τα διάφορα μέρη του λόγου εμφανίζονται ταυτόχρονα και στις δύο γλώσσες. Τέλος, γενικά αυτή η εικόνα ανάπτυξης ισχύει και για τα κατοπινά στάδια, όπως διαπίστωσε η Swain (1972) στη διδακτορική της μελέτη.

2.6. Παράγοντες επίδρασης κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), η κατάκτηση μιας γλώσσας αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία η οποία κατευθύνεται από μία σειρά παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί ενεργούν στα πλαίσια ενός δυναμικού και πολύπλοκου συστήματος και υφίσταται μεταξύ τους μια σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Γι' αυτό και το αποτέλεσμα αυτής της μαθησιακής διαδικασίας δεν μπορεί να εξετασθεί και να εξηγηθεί μονομερώς, δηλαδή, είτε μόνο μέσω των έμφυτων ανθρωπίνων γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων είτε μόνο μέσω της επίδρασης των διαφόρων περιβαλλοντικών παραγόντων. Και οι δύο περιπτώσεις θεωρούνται μη ικανοποιητικά, γιατί και στις δύο περιπτώσεις δίνονται ανεπαρκείς εξηγήσεις τόσο για τη μεταβλητή μαθησιακή συμπεριφορά ενός ατόμου, όσο και για τη μεταβλητή μαθησιακή συμπεριφορά που διαπιστώνεται μεταξύ των διαφόρων ατόμων που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα.

Σύμφωνα με τον Wode (1993), το αποτέλεσμα της γνωστικής αυτής διαδικασίας, μπορεί να διερευνηθεί και να εξηγηθεί μόνο αν ληφθεί υπόψη ο κάθε παράγοντας που συμμετέχει σε αυτή, καθώς επίσης και η πολύπλοκη αλληλεπίδραση που υφίσταται μεταξύ αυτών των παραγόντων. Στην επίδραση, λοιπόν, των παραγόντων και στην αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ τους, οφείλονται οι ατομικές διαφορές που παρατηρούνται στον τρόπο και το βαθμό ανάπτυξης της γλώσσας. Απλοϊκή, αλλά σημαντική είναι η γνωστή σε όλους μας διαπίστωση ότι όλα τα άτομα δεν μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα με την ίδια ευκολία και την ίδια ταχύτητα ή το ίδιο

καλά, καθώς επίσης ότι και ένα άτομο που μαθαίνει μια γλώσσα δεν παρουσιάζει σε όλο το χρονικό διάστημα εκμάθησης την ίδια μαθησιακή συμπεριφορά.

Το ερώτημα, βέβαια, που έχει τεθεί στον ερευνητικό χώρο επανειλημμένα είναι ποιοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τόσο τις διαδικασίες κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας όσο και το βαθμό επιτυχίας αυτών των μαθησιακών διαδικασιών.

Αν θελήσουμε να συνοψίσουμε τα διάφορα αντίστοιχα ερευνητικά αποτελέσματα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι στο πολύπλοκο αυτό σύστημα των διαφόρων παραγόντων, το οποίο, σύμφωνα με τη συστημική θεώρηση, επιδρούν τόσο άμεσα στις γλωσσικές διαδικασίες κατάκτησης όσο και έμμεσα μέσω της αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης που υφίσταται μεταξύ τους διακρίνονται τρεις ομάδες.

1. Οι γλωσσικοί παράγοντες: Σύμφωνα με τον Wode (1993) μαθαίνω μια γλώσσα σημαίνει ότι επεξεργάζομαι τα γλωσσικά στοιχεία που δέχομαι από το περιβάλλον, πράγμα που καθιστά απαραίτητη την επαφή του ατόμου με φυσικούς ομιλητές. Τόσο η παροχή γλωσσικών ερεθισμάτων όσο και η κατοχή της L1 αποτελούν τις δύο σημαντικές γλωσσικές παραμέτρους στο σύστημα παραγόντων οι οποίοι επιδρούν και προσδιορίζουν την κατάκτηση ή εκμάθηση μιας L2.

2. Οι ατομικοί παράγοντες: Σύμφωνα με τον Wode (1988) οι παράγοντες αυτοί είναι οι γλωσσο-γνωστικές ικανότητες, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, οι συναισθηματικοί παράγοντες και άλλες έμφυτες βιολογικές ικανότητες

3. Οι κοινωνικοί παράγοντες: Σε αυτούς περιλαμβάνονται η επαφή με φυσικούς ομιλητές της L2 στον ελεύθερο χρόνο, η επαφή με φυσικούς ομιλητές της L2 στον χώρο εργασίας, η ηλικία (ο χρόνος μετανάστευσης) όπου επηρεάζει μόνο τη φωνολογική γλωσσική ικανότητα η οποία εξαρτάται άμεσα από την ηλικία, τα τυπικά επαγγελματικά προσόντα, το επίπεδο μόρφωσης και η διάρκεια παραμονής στην χώρα με την δεύτερη γλώσσα.

2.7. Διγλωσσία Και Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Ευαγγέλου και την Παλαιολόγου (2007), ένα από τα πολυσυζητημένα θέματα στις χώρες υποδοχής μεταναστών, οι οποίες επιχειρούν να εφαρμόσουν πολυπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης, είναι το ζήτημα της διγλωσσίας.

Η προοπτική της αφομοίωσης οδήγησε αρχικά την εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών υποδοχής να υιοθετήσουν την άποψη ότι η διγλωσσία δημιουργεί προβλήματα στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, με αποτέλεσμα οι γλώσσες των αλλοδαπών να μη διδάσκονται στα πλαίσια της κρατικής εκπαίδευσης ούτε να χρησιμοποιούνται με οποιονδήποτε τρόπο στη διδασκαλία.

Ωστόσο σύμφωνα με , πολλές έρευνες, οι περισσότερες από τις οποίες αναφέρονται από τις Skutnabb-Kangas (1984) και Romaine (1995), δείχνουν ότι η χρήση μιας μειονοτικής γλώσσας στο σπίτι δεν αποτελεί απαραίτητα εμπόδιο στην πρόσκτηση της κυρίαρχης γλώσσας ή της γλώσσας της πλειονότητας.

Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς στόχους ανάλογα με την ηλικία και την τάξη των μαθητών και η γλώσσα του σχολείου είναι το εργαλείο για την επίτευξη αυτών των στόχων.

Γενικά η έννοια «γλωσσική δεξιότητα-ικανότητα», έχει σχέση, όπως 'εχει ήδη αναφερθεί, με τη διαπροσωπική επικοινωνία και την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και τις έννοιες γνωστική σχολική γλωσσική ικανότητα, ακαδημαϊκή γλώσσα, όσον αφορά το σύνολο των δεξιοτήτων που απαιτούνται στο σχολείο. Είναι δηλαδή η γνωστική σχολική γλωσσική ικανότητα ταυτόσημη με την ικανότητα χειρισμού της πρότυπης σχολικής γλώσσας.

Ακόμα, πρέπει να αναφερθούμε και στο δίλημμα του εκπαιδευτικού, ο οποίος βρίσκεται συχνά αντιμέτωπος με το εξής πρόβλημα: δεν μπορεί να εξηγήσει πως ένας δίγλωσσος μαθητής που χρησιμοποιεί με εντυπωσιακή ευχέρεια την ελληνική (δηλαδή τη δεύτερη γλώσσα, L2), όταν επικοινωνεί τόσο με τους άλλους μαθητές όσο και μαζί του στο διάλειμμα έχει προβλήματα στα μαθήματα. Όταν διαβάζει ή γράφει, κάνει πολλά λάθη, δυσκολεύεται να «πει το μάθημα» και να κάνει εργασίες.

2.7.1. Γνωστική ακαδημαϊκή (σχολική) γλωσσική ικανότητα

Με βάσει τις απόψεις των Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη και Ρήγα (2001), αντίθετα με τις επικοινωνιακές δεξιότητες σε διαπροσωπικό επίπεδο, η ανάπτυξη της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας είναι προϊόν μακροχρόνιας συστηματικής ενασχόλησης με διαφορετικά είδη γλώσσας. Χρειαζόμαστε το σχολείο, την παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στο μαθητή και στον εκπαιδευτικό, το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος, την αφαιρετική χρήση της γλώσσας σε προφορική ή γραπτή μορφή χωρίς εξωλεκτικά βοηθήματα, τη διδασκαλία της ίδιας της γλώσσας ως γνωστικού αντικειμένου για να αναπτύξουμε τη γνωστική σχολική γλωσσική ικανότητα. Πρόκειται για μια γλώσσα την οποία μπορεί να μη χρησιμοποιούμε στη διαπροσωπική επικοινωνία με άλλους ανθρώπους, αλλά χρησιμοποιούμε οπωσδήποτε στο πλαίσιο του μαθήματος- εκπαίδευσης. Είναι η γλώσσα των βιβλίων, των εργασιών και των ασκήσεων. Η επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών στο σχολείο οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητα τους να χειρίζονται τη γλώσσα του σχολείου σύμφωνα με τις προδιαγραφές που αυτός ο χώρος θέτει. Είναι χαρακτηριστικό ότι ένας μαθητής μικρής τάξης και ένας μαθητής τελευταίας τάξης του δημοτικού σχολείου διαφέρουν σημαντικά ως προς αυτό. Είναι φανερή η υπεροχή του τελειόφοιτου μαθητή όσον αφορά τη διατύπωση αφηρημένων εννοιών ή την κατανόηση λέξεων και κειμένων που σημαίνουν αφηρημένες έννοιες και αναφέρονται σε σύνθετα γεγονότα αντίστοιχα. Έτσι ένας μαθητής δίγλωσσος και ένας μονόγλωσσος

της ίδιας γλώσσας, που ελάχιστα διαφέρουν ως προς την καθημερινή ομιλία, μπορούν να παρουσιάσουν μεγάλη διαφορά ως προς την ακαδημαϊκή γλώσσα. Οι μετανάστες μαθητές χρειάζονται συστηματική υποστήριξη για να αναπτύξουν την ακαδημαϊκή γλώσσα του σχολείου.

2.7.2. Γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα και σχολείο

Ακολουθώντας το μοντέλο του Cummins (2000), οι Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη και Ρήγα (2001), αναφέρουν ότι η γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα ή ακαδημαϊκή γλώσσα ορίζεται ως εξής: «...είναι αρκετό να ορίσουμε την ακαδημαϊκή γλώσσα ως το σύνολο του λεξιλογίου, των γραμματικών κανόνων και γλωσσικών λειτουργιών που θα ακολουθήσουν οι μαθητές και πάνω στα οποία θα απαιτηθεί από αυτούς να επιδείξουν την ικανότητά τους (από το νηπιαγωγείο μέχρι το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Αναφέρονται σε λογοτεχνικά κείμενα και εκθέσεις, που οι μαθητές πρέπει να μπορούν να διαβάζουν και να σχολιάζουν τόσο προφορικά όσο και γραπτά. Αυτός ο λειτουργικός ορισμός περιορίζει ξεκάθαρα την οπτική γωνία της παρούσης συζήτησης σε μαθητές στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση».

Σύμφωνα με τον ορισμό, η ακαδημαϊκή γλώσσα αντιπροσωπεύει το σύνολο λεξιλογίου, γραμματικών κανόνων (και κατηγοριών) και λειτουργιών της γλώσσας. Με άλλα λόγια το σχολείο ως χώρος χρήσης της γλώσσας έχει την εξής απαίτηση από τους μαθητές: να μπορούν να κατανοούν, να εκφράζουν και να αναπαράγουν αποκλειστικά μέσω της γλώσσας του σχολείου αφηρημένες έννοιες χρησιμοποιώντας εξειδικευμένο λεξιλόγιο σε γραπτή ή προφορική μορφή (Wells, 1999). Αυτά θα συναντήσει ο μαθητής και σε αυτά θα κληθεί να αποδείξει τις ικανότητές του μέσα από τα κείμενα διάφορων τύπων.

Η γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα υπάγεται στο εννοιολογικό υπόβαθρο, στην κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα, σε αυτό δηλαδή που δεν φαίνεται άμεσα. Με βάση την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, η ανάπτυξη της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας είναι ευθέως ανάλογη με την ανάπτυξη της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας: όσο πιο πολύ διευρύνεται η κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα, τόσο ενισχύεται η βάση για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας γιατί δομούνται όλο και περισσότερες, όλο και πιο σύνθετες έννοιες. Επίσης, σε σχέση με την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας, αναφέραμε ότι οι γλώσσες δεν μαθαίνονται ούτε κατακτώνται εάν υπάρχουν χάσματα μεταξύ τους. Όσο καλά γνωρίζουμε μια γλώσσα, αντίστοιχα κατακτάμε και την επόμενη. Τα χάσματα δημιουργούνται από εξωγλωσσικούς παράγοντες (μετανάστευση, προσφυγοποίηση), μεταφέρονται στη γλώσσα και γίνονται ορατά όχι αμέσως, αλλά με την πάροδο του χρόνου και την αύξηση του βαθμού απαιτούμενης αφαιρετικής χρήσης της γλώσσας (Σταφυλίδου 2013,2018).

2.7.3. Η σχέση ανάμεσα στη γνωστική σχολική γλωσσική ικανότητα στην ανάγνωση και στη γραφή.

Σύμφωνα με την Δραγώνα & Σκούρτου & Φραγκουδάκη & Ρήγα (2001), η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα δεν ταυτίζεται αποκλειστικά με το γραπτό λόγο. Πραγματικά δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που αφηρημένες έννοιες διατυπώνονται προφορικά και η κατανόησή τους απαιτεί αναπτυγμένη ακαδημαϊκή γλώσσα. Καθημερινό παράδειγμα στο σχολείο αποτελεί η ανάπτυξη από το δάσκαλο, του επόμενου μαθήματος. Συγχρόνως δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι ο γραπτός λόγος κατέχει κεντρικό ρόλο στο σχολείο. Ανήκει στις βασικές προδιαγραφές αυτού του χώρου χρήσης και με την προαγωγή σε μεγαλύτερη τάξη ο μαθητής καλείται να αναπτύξει τη γλώσσα του ακολουθώντας τους κανόνες του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα για το σχολείο και τον εκπαιδευτικό, «καλός» μαθητής είναι εκείνος που όχι μόνο γράφει αλλά και χρησιμοποιεί εξίσου καλά και τον γραπτό λόγο.

Η διάκριση ανάμεσα σε επικοινωνιακές δεξιότητες και ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα αποκτά πρόσθετο ενδιαφέρον όταν την προσεγγίσουμε μέσα από το πρίσμα του γραπτού λόγου. Άλλωστε η αφαιρετική χρήση της γλώσσας στο σχολείο γίνεται μέσω γραπτών κειμένων, παρεμβαίνει δηλαδή η γραφή. Επειδή, παρεμβαίνει η γραφή, η διδασκαλία βασίζεται όλο και λιγότερο στη διαπροσωπική επικοινωνία και στα εξωγλωσσικά βοηθήματα και όλο και περισσότερο στον γραπτό κείμενο. Για να παρακολουθήσει ο μαθητής μαθήματα με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας και αφαίρεσης και να κατανοήσει αντίστοιχα σύνθετα κείμενα, ενεργοποιεί σύνθετη σκέψη, γνωστές έννοιες (Vygotsky, 1998, Wells, 1999) και ειδικό λεξιλόγιο (Corson, 1997).

Τέλος, πρέπει να αναφερθούμε στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητα των δίγλωσσων μαθητών τους στην χρήση της ελληνικής γλώσσας κατά την διάρκεια της εκπαίδευσής τους στο σχολείο.

Το ενδιαφέρον σημείο είναι ότι ο εκπαιδευτικός, ενώ είναι ουσιαστικά ο θεματοφύλακας του σχολείου ως χώρου χρήσης, αυτός που ελέγχει, αξιολογεί επιβραβεύει ή τιμωρεί τους «καλούς» και «κακούς» ομιλητές, είναι συγχρόνως αυτός που συγχέει την ευχέρεια στη χρήση της ελληνικής στη διαπροσωπική επικοινωνία με την ικανότητα στην ελληνική πρότυπη σχολική γλώσσα. Η σύγχυση αυτή δεν προκαλεί προβλήματα στην ίδια τη γλώσσα. Δεν κακοποιείται η ελληνική αν κάποιος δίγλωσσος μαθητής τη χρησιμοποιεί με ευχέρεια στις διαπροσωπικές του σχέσεις με ελληνόφωνους μαθητές, αλλά δεν μπορεί να την χρησιμοποιεί με επαρκώς για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των μαθημάτων. Αντίθετα, η σύγχυση μπορεί να αποβεί μοιραία για μαθητές που είναι μέλη γλωσσικών μειονοτήτων, για νεοφερμένους δίγλωσσους μαθητές ή παλιννοστούντες. Ο εκπαιδευτικός βασίζεται στην ευχέρεια στην χρήση της ελληνικής που δείχνει ο μαθητής μιλώντας μαζί του ή με τους συμμαθητές του και θεωρεί ότι αυτός μπορεί να παρακολουθήσει τα μαθήματα στη γλώσσα του σχολείου. Συν το χρόνο όμως διαπιστώνει ότι ο ίδιος μαθητής παρουσιάζει

προβλήματα κατανόησης, επεξεργασίας και διατύπωσης της ύλης των μαθημάτων. Όπως, υποστήριξε η Σκούρτου (2000), μία δασκάλα παρατήρησε το εξής:

«Η Μαρία μιλούσε πολύ καλά ελληνικά και μπορούσε να επικοινωνεί άνετα με τους συμμαθητές της, αλλά στην κατανόηση των διδακτικών βιβλίων είχε σοβαρές δυσκολίες»

Τι έχει συμβεί εδώ; Χειροτερεύει αντί να βελτιώνεται η απόδοση της δίγλωσσης μαθήτριας στα ελληνικά, παρ' όλο που με το πέρασμα του χρόνου έρχεται σε πιο συχνή επαφή με τη γλώσσα; Προφανώς όχι. Η διάσταση ανάμεσα στην αρχική εκτίμηση για γλωσσική επάρκεια και στα μετέπειτα προβλήματα υποδηλώνει ότι η αρχικά διαπιστωμένη γλωσσική ικανότητα δεν είναι αυτή που απαιτεί το σχολείο. Όπως διαπιστώνει ο Corson (1997), φέρνοντας για παράδειγμα την προέλευση του λεξιλογίου στην επίσημη αγγλική και στην αγγλική της καθημερινότητας αντίστοιχα, άλλη είναι η γλώσσα του μαθήματος και άλλη η γλώσσα του διαλείμματος. Άλλες οι απαιτήσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος και άλλες οι απαιτήσεις στο πλαίσιο του διαλείμματος. Άλλη μορφή γλώσσας χρησιμοποιείται στο μάθημα και άλλη στη φιλική συναναστροφή. Και όπως υποστηρίζει ο Fishman (1971), οι διαφοροποιήσεις στην χρήση της γλώσσας υπαγορεύονται από τον εκάστοτε χώρο χρήσης της γλώσσας.

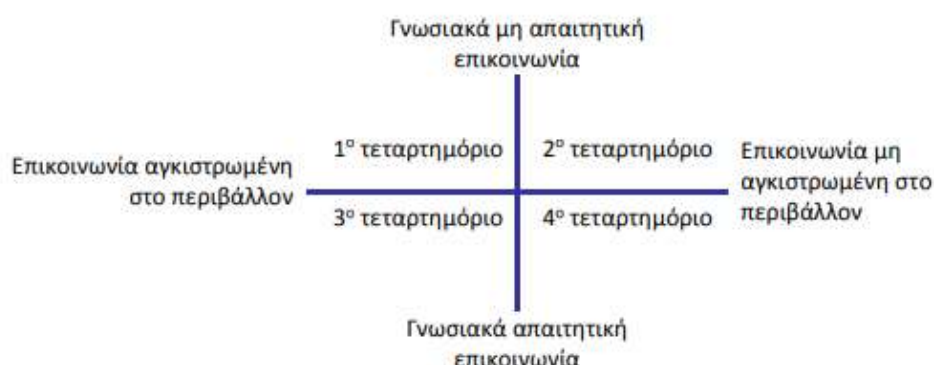
2.7.4. Δίγλωσσία-μαθησιακό περιβάλλον-γνωστική δραστηριότητα

Σύμφωνα με τις προηγούμενες υποενότητες, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει το μαθησιακό περιβάλλον που προάγει την δυνατότητα του μαθητή να κατακτήσει την ακαδημαϊκή ικανότητα στη δεύτερή του γλώσσα.

Η οργάνωση της διδασκαλίας μπορεί να σχηματοποιηθεί με δύο τεμνόμενους άξονες σε σχήμα σταυρού. Στον κάθετο άξονα τοποθετούνται οι γνωστικές δραστηριότητες, με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας και αφαιρετικότητας (από το απλό στο σύνθετο). Στον οριζόντιο άξονα τοποθετούνται τα βοηθήματα που παρέχονται από το μαθησιακό περιβάλλον για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων, με φθίνουσα συχνότητα (από την παροχή βοηθήματος μέχρι το μηδενισμό αυτής της παροχής). Δημιουργούνται έτσι τέσσερα τεταρτημόρια (Α, Β, Γ, Δ), που αντιστοιχούν σε διαφορετικές σχέσεις ανάμεσα στη δραστηριότητα, στη γλώσσα που χρησιμοποιείται και στην παροχή βοηθήματος για τη διεκπεραίωση της.

Οι μαθητές που προάγονται από τάξη σε τάξη βιώνουν την εξής κατάσταση: στις μικρές τάξεις (νηπιαγωγείο και πρώτες σχολικές τάξεις) τους παρέχεται γενναιόδωρη υποστήριξη (γλωσσική και μη) για να κατανοήσουν και να διεκπεραιώσουν τις σχολικές δραστηριότητες. Στις μεγαλύτερες τάξεις, ενώ αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας της γνωστικής δραστηριότητας, μειώνεται η παρεχόμενη από το μαθησιακό περιβάλλον υποστήριξη για την κατανόησή της. Η δουλειά του

εκπαιδευτικού είναι να οδηγήσει τους μαθητές του από το αρχικό τεταρτημόριο (Α) στο τελικό (Δ). (Σχήμα 1.)



Σχήμα 1. Σχηματική αναπαράσταση των διαστάσεων την επικοινωνιακής επάρκειας κατά τον Cummins (Baker 2000)

Ο οριζόντιος άξονας αναφέρεται στην υποστήριξη από εξωγλωσσικά στοιχεία που ο μαθητής έχει στη διάθεσή του κατά την επικοινωνία, ενώ ο κάθετος άξονας αναφέρεται στις γνωσιακές απαιτήσεις της επικοινωνίας. Αν προσπαθούσαμε να τοποθετήσουμε στο παραπάνω σχήμα τις δύο κατηγορίες γλωσσικών δεξιοτήτων του Cummins, οι Βασικές Επικοινωνιακές δεξιότητες θα κάλυπταν το πρώτο τεταρτημόριο, καθώς αντιστοιχούν σε γνωσιακά μη απαιτητική επικοινωνία με άφθονη εξωγλωσσική υποστήριξη, ενώ η Ακαδημαϊκή / Γνωσιακή Γλωσσική Επάρκεια θα καταλάμβανε το 4° τεταρτημόριο ως γνωσιακά απαιτητική, αφηρημένη και με ελάχιστη υποστήριξη από το περιβάλλον μορφή επικοινωνίας.

Στο (Α) θα τους υποστηρίξει με πολλά βοηθήματα, αλλά στο (Δ) προσδοκά από αυτούς να κατανοούν και να διεκπεραιώνουν τις γνωστικές δραστηριότητες χωρίς εξωτερικά βοηθήματα (πέρα από αυτά που εμπεριέχονται στην ίδια δραστηριότητα). Σύμφωνα λοιπόν με την Κούρτη-Καζούλη (2000), ο προορισμός του εκπαιδευτικού είναι η επιτυχής μάθηση για κάθε μαθητή χωριστά. Για να το πετύχει αυτό, πρέπει να κάνει ελιγμούς ανάμεσα στα τέσσερα σημεία προχωρώντας προς το στόχο. Αλλά, αν χρειαστεί, να μη διστάσει να παρακάμψει ή να επιστρέψει σε κάποιο προηγούμενο σημείο αν αισθάνεται ότι έχει χάσει κάποιον στη διαδρομή. (Cummins, 2000)

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι, σύμφωνα με τον Cummins (1981), οι βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες ενός ομιλητή μιας Γ2 αναπτύσσονται ανεξάρτητα από τον βαθμό επάρκειάς του στη μητρική γλώσσα. Ωστόσο, η Ακαδημαϊκή / Γνωσιακή γλωσσική επάρκεια μπορεί να αναπτυχθεί είτε και στις δύο γλώσσες είτε στη μία από τις δύο. Κατά συνέπεια, ένας υψηλός βαθμός επάρκειας στη μητρική γλώσσα ώστε να υποστηρίξει τη γνωσιακά απαιτητική διαδικασία της μάθησης στη σχολική τάξη μπορεί να λειτουργήσει πολύ ενισχυτικά στην εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών.

Ως προς την γλώσσα, το πέρασμα αυτό συμβαδίζει με την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, με το βαθμό «εμπέδωσης» της γλώσσας στο μαθησιακό περιβάλλον, όπως επίσης με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου «εις βάρος» του προφορικού. Έτσι,

- Ως προς το γνωστικό περιεχόμενο, έχουμε το πέρασμα των μαθητών από το γνωστό, απλό και υποστηριζόμενο γνωστικό περιεχόμενο στο άγνωστο, σύνθετο και μη υποστηριζόμενο
- Ως προς τη μορφή της γλώσσας, έχουμε επίσης το πέρασμα από τον προφορικό λόγο στον γραπτό
- Ως προς τη σχέση γλώσσας και μαθησιακού περιβάλλοντος, παρατηρούμε το πέρασμα από μια γλώσσα βαθιά εμπεδωμένη στο μαθησιακό πλαίσιο, σε μια γλώσσα μη πλαισιωμένη.

Ας δούμε τα τεταρτημόρια ένα, σύμφωνα με το συνοδευτικό βιβλίο του Cummins (2000) και το παράλληλο κείμενο του Baker (2000).

Τεταρτημόριο Α: πλαισιακά ενδυναμωμένο, νοητικά μη απαιτητικό

Η έντονα διαπροσωπική συμμετοχική προφορικότητα, που κυριαρχεί στις πρώτες τάξεις της εκπαίδευσης, είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται διάφορες βασικές γνωστικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές επαναλαμβάνονται συχνά και υποστηρίζονται από σειρά επικοινωνιακών βοηθημάτων. Εδώ αντιστοιχούν και οι βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες αναπτύσσονται γρήγορα, ακριβώς επειδή υποβοηθούνται από το περιβάλλον. Από εδώ ξεκινάει ο μαθητής, εδώ μαθαίνει καταρχήν αυτό που ήδη ξέρει.

Τεταρτημόριο Β: πλαισιακά ενδυναμωμένο, νοητικά απαιτητικό

Αυτό το τεταρτημόριο είναι θετικό για τους δίγλωσσους μαθητές και τους αφορά άμεσα. Προσφέρεται για την κατανόηση γνωστικά ενδιαφέρουσας εισερχόμενης πληροφορίας και την ανάπτυξή του, επειδή οι δραστηριότητες είναι μεν πιο σύνθετες από όσο το τεταρτημόριο Α, συνεχίζεται όμως παράλληλα η παροχή πλαισιακής στήριξης. Σύμφωνα με τον Wells (1999), αν επικεντρώσει ο εκπαιδευτικός το ενδιαφέρον του στις δραστηριότητες με τους μαθητές του εδώ, τότε διατηρεί υψηλό το επίπεδο της νοητικής απαίτησης και δίνει την ευκαιρία στους δίγλωσσους μαθητές να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που ήδη έχουν και να διεκπεραιώσουν εργασίες για τις οποίες είναι μεν νοητικά ώριμοι, δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις τους λόγω γλωσσικών δυσκολιών.

Τεταρτημόριο Γ: πλαισιακά αποδυναμωμένο, νοητικά μη απαιτητικό

Οι δραστηριότητες που εντάσσονται εδώ προηγούνται ή έπονται αυτών που εντάσσονται στο τεταρτημόριο Δ. Επαναλήψεις, αντιγραφή, απομνημόνευση είναι

μερικές από τις δραστηριότητες που εντάσσονται εδώ. Ο μαθητής δεν έχει πλαισιακή στήριξη, που ούτως ή άλλως μπορεί να μη χρειάζεται, αλλά δεν είναι σίγουρο ότι μαθαίνει κάτι. Η παραμονή στο τεταρτημόριο αυτό επηρεάζει αρνητικά τους δίγλωσσους μαθητές διότι κρατά τις νοητικές απαιτήσεις σε χαμηλότερα επίπεδα από αυτά που αντιστοιχούν στην ηλικία τους.

Τεταρτημόριο Δ: πλαισιακά αποδυναμωμένο, νοητικά απαιτητικό

Όπως αναφέραμε ήδη πιο πάνω, το τεταρτημόριο αυτό αποτελεί στόχο. Είναι εδώ που η γνωστική ακαδημαϊκή ικανότητα στη γλώσσα πρέπει να έχει αναπτυχθεί τόσο, ώστε ο μαθητής μόνος του, χωρίς πλαισιακή στήριξη, να κατανοεί και να διεκπεραιώνει δραστηριότητες με υψηλές νοητικές απαιτήσεις. Όταν ο δίγλωσσος μαθητής αδυνατεί να διεκπεραιώσει μια δραστηριότητα, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις νοητικές απαιτήσεις της. Είναι πολύ πιο πιθανό ο δίγλωσσος μαθητής να μην καταλαβαίνει γλωσσικά τι ακριβώς πρέπει να κάνει. Από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός που διαπιστώνει ότι κάποιοι από τους μαθητές έχουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στις νοητικές απαιτήσεις πρέπει να δράσει ανάλογα. Οι επιλογές είναι βασικά δύο:

- Είτε θα μειώσει το βαθμό δυσκολίας της δραστηριότητας κάτω από το επίπεδο που αντιστοιχεί στην ηλικία των μαθητών
- Είτε θα κρατήσει το βαθμό δυσκολίας στο επίπεδο που αντιστοιχεί στην τάξη και θα αυξήσει τα βοηθήματα που χρειάζονται για να γίνει η εισερχόμενη πληροφορία κατανοητή, να καταλάβουν δηλαδή οι μαθητές τη γλώσσα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Στον κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται ανάλυση του δείγματος και της ερευνητικής διαδικασίας. Αναλύονται το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας και τα όργανα της μέτρησης.

3.1. Ερευνητικός σχεδιασμός

Ύστερα από προ συνεννόηση με την υπεύθυνη καθηγήτρια Δρ. Σταφυλίδου Γεωργία, αποφασίσαμε να χορηγήσουμε το αξιολογητικό εργαλείο, *Ανίχνευση και διερεύνηση των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' & Β' Δημοτικού* (Πόρποδας, 2007), το οποίο και χορηγήθηκε σε μαθητές ηλικίας 6 έως 9 ετών που φοιτούν στην Α' και Β' τάξη του δημοτικού σχολείου. Τα παιδιά που επιλέχθηκαν ήταν μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων. Συγκεκριμένα στο δείγμα που αναλύεται παρακάτω υπάρχουν μαθητές από την Ρωσία, τη Συρία, τη Βουλγαρία, την Αλβανία καθώς και Έλληνες μαθητές ως ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές που συμμετείχαν δεν είχαν κάποια διεγνωσμένη διαταραχή και δεν παρακολουθούσαν θεραπευτικές συνεδρίες.

Μέσω του πρωτόκολλου αξιολόγησης οι ερευνητές θα μελετούσαν τις μαθηματικές δεξιότητες, τις δεξιότητες μνήμης καθώς και τις αναγνωστικές δεξιότητες, μέσω αξιολόγησης κατά τη διάρκεια μίας πειραματικής διαδικασίας.

Η μέθοδος που επιλέχτηκε για την συλλογή των δεδομένων ήταν η δειγματοληπτική έρευνα και τα ερευνητικά εργαλεία της έρευνας ήταν η δομημένη αξιολόγηση που έγινε από τους ερευνητές.

3.2. Δείγμα

Ο Παρασκευόπουλος (1984) αναφέρει ότι πληθυσμός είναι ένα ευρύτερο σύνολο ομοειδών περιπτώσεων, ενώ οι Berthouex και Brown (2002) αναφέρουν ότι πληθυσμός είναι ένα μεγάλο σύνολο N παρατηρήσεων ή τιμών δεδομένων. Ο καθορισμός του πληθυσμού εξαρτάται συνήθως από τι ίδιο το αντικείμενο της έρευνας και από τα υλικο-τεχνικά εμπόδια που προκύπτουν (Javeau, 1996).

Ο πληθυσμός, τα μέλη του οποίου αποτελούν υποκείμενα της έρευνας είναι τα 75 παιδιά. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε 5 ισόποσες ομάδες των 15 ατόμων.

Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει παιδιά από την Ρωσία ηλικίας 6-9 ετών, η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει παιδιά από την Βουλγαρία ηλικίας 6-8 ετών, η Τρίτη ομάδα περιλαμβάνει παιδιά από την Συρία ηλικίας 6-9 ετών, η τέταρτη ομάδα περιλαμβάνει παιδιά από την Αλβανία ηλικίας 7-8 ετών και η τελευταία ομάδα περιλαμβάνει μαθητές από την Ελλάδα ηλικίας 6,5- 8 ετών. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2: Δείγμα

| <i>ΧΩΡΕΣ</i> | <i>ΡΩΣΙΑ</i> | <i>ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ</i> | <i>ΣΥΡΙΑ</i> | <i>ΑΛΒΑΝΙΑ</i> | <i>ΕΛΛΑΔΑ</i> |
|------------------------|---------------------|-------------------------|---------------------|-----------------------|----------------------|
| <i>ΗΛΙΚΙΑ</i> | 6-9 ετών | 6-8 ετών | 6-9 ετών | 7-8 ετών | 6,5- 8 ετών |
| <i>ΑΓΟΡΙΑ</i> | 7 | 7 | 9 | 7 | 6 |
| <i>ΚΟΡΙΤΣΙΑ</i> | 8 | 8 | 6 | 8 | 9 |

Τα παιδιά εξετάστηκαν στα σχολεία που φοιτούσαν και για όλα υπήρχε έγκριση του σχολείου για την συμμετοχή τους στην έρευνα καθώς και έγκριση των γονέων. Η διεξαγωγή της πειραματικής διαδικασίας έγινε σε σχολεία της Θεσσαλονίκης.

3.3. Διαδικασία Διεξαγωγής Πειράματος

Η διαδικασία διεξαγωγής της αξιολόγησης έγινε σε μία συνεδρία. Η συνεδρία διήρκησε περίπου 60 λεπτά με το κάθε παιδί. Στην προκαθορισμένη συνάντηση με τα παιδιά και στο χρόνο που είχαν οι ερευνητές με το κάθε υποκείμενο γινόταν η γνωριμία, η επεξήγηση των δραστηριοτήτων που θα έπρεπε να φέρουν εις πέρας καθώς και οι δραστηριότητες της αξιολόγησης.

3.3.1. Ανάλυση του αξιολογητικού εργαλείου

Ο σκοπός του εργαλείου είναι να συμβάλλει στη διάγνωση του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών-γλωσσικών παραγόντων των παιδιών, ηλικίας νηπιαγωγείου, που προϋποθέτουν τη μετέπειτα εκμάθηση της ανάγνωσης. Επίσης, γίνεται ανίχνευση και έγκαιρος εντοπισμός των παιδιών με ελλιπή ανάπτυξη αυτών των γνωστικών-γλωσσικών παραγόντων ώστε να αντιμετωπιστούν πιθανές δυσκολίες στη μετέπειτα φοίτησή τους στην Α' Δημοτικού. Το τεστ μπορεί να χορηγηθεί σε κάθε μαθητή νηπιαγωγείου και να αξιολογήσει παιδιά που πιθανόν θα δυσκολευτούν ή θα διευκολυνθούν στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Επιπροσθέτως, είναι οδηγός εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης σε συγκεκριμένες ηλικίες. Παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για το είδος και το επίπεδο της παρέμβασης που πρέπει να γίνει, ώστε να ενδυναμωθούν οι γλωσσικοί παράγοντες και να επέλθει μια έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση.

Το τεστ αποτελείται από εννέα δοκιμασίες-κλίμακες αξιολόγησης, οι οποίες αξιολογούν τέσσερις βασικούς τομείς γνωστικών-γλωσσικών λειτουργιών που συνθέτουν και υποστηρίζουν την εκμάθηση και τη διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας. Οι τέσσερις βασικοί τομείς είναι: η αναγνωστική αποκωδικοποίηση, η αναγνωστική κατανόηση, η φωνολογική επίγνωση και η βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κατά τη διαδικασία διεξαγωγής των δοκιμασιών δίνονταν στα παιδιά παραδείγματα από τα οποία τα παιδιά θα έπρεπε να ανταποκριθούν σωστά στα δύο για να συνεχιστεί η διεξαγωγή της αξιολόγησης. Επιπλέον στα τρία συνεχόμενα λάθη σε κάθε δοκιμασία γινόταν διακοπή της αντίστοιχης κλίμακας και ο κλινικός περνούσε στην επόμενη.

Αναγνωστική αποκωδικοποίηση: Χορηγείται σε παιδιά Α' και Β' Δημοτικού και όχι σε παιδιά νηπιαγωγείου. Θεωρείται εύκολη για τους καλούς μαθητές και είναι κλιμακούμενης δυσκολίας για τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Ο τομέας της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης χωρίζεται σε δύο υποκατηγορίες: α) ανάγνωση συλλαβών και β) ανάγνωση ψευδολέξεων.

α) Ανάγνωση συλλαβών: Συμπεριλαμβάνει 24 συλλαβές. Δίνεται στο παιδί το τεύχος παρουσίασης υλικού και του ζητείται να το διαβάσει προκειμένου να εξοικειωθεί με αυτό. Αργότερα, το παιδί διαβάζει στον εξεταστή μία-μία τις συλλαβές κι εκείνος καταγράφει στο φυλλάδιο του εξεταστή με (✓) στο πλαίσιο για τη σωστή ή τη λάθος απάντηση (λάθος θεωρείται όταν το παιδί αντιμετωπίσει, παραλείψει ή προσθέσει φώνημα ή παρουσιάσει αδυναμία-άρνηση για ανάγνωση).

β) Ανάγνωση ψευδολέξεων: Συμπεριλαμβάνει 24 ψευδολέξεις, οι οποίες έχουν επιλεγεί, ώστε να αντιπροσωπεύονται όσο το δυνατόν περισσότερες περιπτώσεις συλλαβικής δομής. Ο τρόπος αξιολόγησης είναι ο ίδιος με αυτόν της ανάγνωσης συλλαβών.

Αναγνωστική κατανόηση: Αξιολογείται η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου. Ξεφεύγει πλέον από το επίπεδο των μεμονωμένων λέξεων και προχωρά στην ανάγνωση προτάσεων. Δίνεται σε μαθητές Α' και Β' Δημοτικού και όχι σε μαθητές νηπιαγωγείου. Αποτελείται από δύο κλίμακες αξιολόγησης:

α) Ανάγνωση προτάσεων κι επιλογή εικόνων: Αποτελείται από 16 προτάσεις, των οποίων οι λέξεις και η συντακτική δομή είναι ανάλογη με την ηλικία των παιδιών. Κάθε πρόταση συνοδεύεται από τρεις εικόνες. Η μία μόνο από αυτές έχει το σωστό νόημα με την αντίστοιχη πρόταση. Η θέση τους είναι τυχαία. Το παιδί διαβάζει την πρόταση (χωρίς χρονικό περιορισμό) και καλείται να δείξει την εικόνα με το ίδιο νόημα. Ο εξεταστής σημειώνει ανάλογα με την απάντηση του παιδιού (✓) στο πλαίσιο Α, Β ή Γ στο φύλλο εξεταστή. Η ποιότητα-ακρίβεια-πληρότητα της εκφώνησης δεν αξιολογούνται. Μπορεί να γίνει εξέταση ακόμη κι αν το παιδί δεν εκφωνήσει την πρόταση, αρκεί μόνο να υποδείξει την εικόνα που θεωρεί ότι αναπαριστάνει το νόημα της πρότασης.

β) Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων: Αποτελείται από 16 προτάσεις σε καθεμία από τις οποίες λείπει μια λέξη. Η σωστή λέξη βρίσκεται από

κάτω μαζί με δύο άσχετες σε τυχαία σειρά. Το παιδί διαβάζει την πρόταση και επιλέγει μία από τις τρεις λέξεις. Κατά τα άλλα ισχύουν τα παραπάνω με την πιο πάνω μέθοδο.

Φωνολογική επίγνωση: Βασική προϋπόθεση είναι το άτομο να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία και να μπορεί να χειρίζεται τα στοιχεία αυτά, καθώς υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και εκμάθησης της ανάγνωσης. Αποτελείται από τρεις κλίμακες αξιολόγησης:

α) Διάκριση φωνημάτων: δίνεται σε παιδιά νηπιαγωγείου. Αποτελείται από 24 ζεύγη ψευδολέξεων που το κάθε ζεύγος έχει τον ίδιο αριθμό φωνημάτων (2-7 φωνήματα) και καθώς προχωράει το τεστ υπάρχει μια αύξουσα σειρά δυσκολίας και συλλαβών (1-3). Σε κάθε ζεύγος οι ψευδολέξεις μπορεί να είναι είτε ίδιες είτε διαφορετικές κατά ένα φώνημα, με τυχαία θέση.

Τρόπος: Ο εξεταστής διαβάζει με σωστή άρθρωση, φυσικό ρυθμό και τόνο από το φυλλάδιο εξεταστή, ένα ζευγάρι ψευδολέξεων το οποίο μπορεί να επαναλάβει αν το θεωρήσει χρήσιμο. Το παιδί αφού εξοικειωθεί με το υλικό απαντά αν οι ψευδολέξεις που άκουσε ήταν ίδιες ή διαφορετικές και ο εξεταστής σημειώνει «Ναι» για τις ίδιες και «Όχι» για τις διαφορετικές. Αν και υπάρχει μικρός βαθμός δυσκολίας, η χαμηλή επίδοση είναι ανάγκη να αξιολογηθεί σωστά.

β) Η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα: Δίνεται σε μαθητές Νηπιαγωγείου, Α' και Β' Δημοτικού. Αποτελείται από 24 ψευδολέξεις που περιλαμβάνουν διάφορα φωνήματα και φθόγγους σε απλούς συνδυασμούς. Ο αριθμός των φωνημάτων κάθε ψευδολέξης είναι από 2 έως 7, σχηματίζοντας μονοσύλλαβη, δισύλλαβη ή τρισύλλαβη ψευδολέξη. Οι ψευδολέξεις παρουσιάζονται με σειρά αυξανόμενου βαθμού δυσκολίας.

Τρόπος: Ο εξεταστής διαβάζει κάθε φορά μια ψευδολέξη από το φύλλο εργασία και το παιδί, αφού εξοικειωθεί με το υλικό, εκφωνεί τους φθόγγους, ενώ ταυτόχρονα χτυπάει το μολύβι στο τραπέζι στον κάθε φθόγγο (Π.χ «μεβο», «μ-ε-β-ο»). Ο εξεταστής σημειώνει (✓) ανάλογα με την απάντηση στο πλαίσιο Σωστό-Λάθος. Για τα παιδιά του νηπιαγωγείου η χαμηλή επίδοση πρέπει να αξιολογηθεί σε συνδυασμό με τις άλλες δύο κλίμακες φωνολογικής επίγνωσης και ιδιαίτερα της διάκρισης φωνημάτων, ενώ η υψηλή επίδοση αποτελεί ένδειξη, ότι το παιδί πιθανότατα δεν θα παρουσιάσει πρόβλημα στη μετέπειτα εκμάθηση της ανάγνωσης.

γ) Απαλοιφή φωνημάτων: Δίνεται σε παιδιά Νηπιαγωγείου και μαθητές Α', Β' Δημοτικού. Αποτελείται από 24 μονοσύλλαβες ψευδολέξεις με αύξουσα σειρά δυσκολίας, η καθεμία από τις οποίες έχει 2 έως 4 φωνήματα.

Τρόπος: Ο εξεταστής εκφωνεί μία-μία τις ψευδολέξεις και το παιδί, αφού εξοικειωθεί με το υλικό, καλείται να ακούσει το τμήμα (αρχικό ή τελικό) μιας ψευδολέξης που πρέπει να απαλείφει, το οποίο του υποδεικνύει ο εξεταστής. Έπειτα, αφού ακούσει τη συγκεκριμένη ψευδολέξη, που εκφωνείται, πρέπει να πει το υπόλοιπο κομμάτι της λέξης, που μένει μετά την απαλοιφή του φθόγγου (π.χ. «βας» → «ας»). Ο εξεταστής

σημειώνει και πάλι (√) στο πλαίσιο Σωστό-Λάθος. Για τις επιδόσεις των παιδιών Νηπιαγωγείου ισχύουν τα ίδια ακριβώς κριτήρια, όπως στην κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα.

Βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών: Οι δυσκολίες στην βραχύχρονη (εργαζόμενη) μνήμη αποτελούν ενδείξεις για πιθανές δυσκολίες των παιδιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Αποτελείται από δύο κλίμακες:

α) Μνήμη ακόλουθων αριθμών: Δίνεται σε μαθητές Νηπιαγωγείου και Α', Β' Δημοτικού. Αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να συγκρατεί στη βραχύχρονη μνήμη τη φωνολογική αναπαράσταση μιας σειράς διαφορετικών αριθμητικών ψηφίων. Αποτελείται από 16 σειρές ψηφίων, που αρχίζουν από δύο ψηφία και βαθμιαία φτάνουν μέχρι και τα 7 ψηφία. Για να αποφευχθεί η σύγχυση, τα αριθμητικά ψηφία, που υπάρχουν σε μία σειρά, δεν υπάρχουν ούτε στην προηγούμενη ούτε στην επόμενη. Επίσης, το πρώτο ψηφίο της 1ης-9ης και 10ης-16ης είναι διαφορετικά.

Τρόπος: Ο εξεταστής παρουσιάζει την κάθε σειρά των αριθμητικών ψηφίων στο παιδί μόνο μία φορά και το παιδί καλείται να ακούσει προσεκτικά και να επαναλάβει με τη σειρά που εκφωνήθηκαν. Στη συνέχεια σημειώνει (√) στη στήλη Σωστό ή Λάθος ανάλογα με την απάντηση του παιδιού.

β) Επανάληψη ψευδολέξεων: Δίνεται σε μαθητές Νηπιαγωγείου και Α', Β' Δημοτικού. Αξιολογεί την ικανότητα της βραχύχρονης μνήμης να συγκρατεί την αναπαράσταση των γλωσσικών μονάδων (ψευδολέξεων). Αποτελείται από 24 ψευδολέξεις με ισάριθμα κατανεμημένες συλλαβές.

Τρόπος: Ο εξεταστής ακολουθεί την ίδια ακριβώς διαδικασία μ' αυτή της μνήμης ακόλουθων αριθμών.

Ψυχοπαιδαγωγική ερμηνεία των αποτελεσμάτων: Ο εξεταστής για να ερμηνεύσει σωστά τα αποτελέσματα δεν πρέπει να τα ερμηνεύει απόλυτα και δογματικά, πρέπει να έχει γνώσεις ψυχολογίας, που σχετίζονται με την ανάγνωση και κάποια εμπειρία στη χρήση και την ερμηνεία του παρόντος τεστ.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων βασίζεται σε 3 παράγοντες:

α) Την ηλικία του παιδιού: Γίνεται εύκολα κατανοητό ότι τα αποτελέσματα της επίδοσης των παιδιών του νηπιαγωγείου και των παιδιών των δυο πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου στις ίδιες κλίμακες αξιολόγησης επιδέχονται διαφορετικές ψυχοπαιδαγωγικές ερμηνείες.

β) Το είδος και η φύση της δυσκολίας: Όσον αφορά το είδος και τη φύση της δυσκολίας, αυτή προσδιορίζεται από την κλίμακα ή τις κλίμακες αξιολόγησης, στην οποία ή στις οποίες το παιδί παρουσιάζει χαμηλή επίδοση. Μια άλλη σημαντική πληροφορία για την ασφαλέστερη ερμηνεία του είδους και της φύσης της δυσκολίας του παιδιού, προκύπτει από τη συσχέτιση της επίδοσής του σε διάφορες κλίμακες ή σε ομάδες κλιμάκων.

γ) Το επίπεδο της επίδοσης: Αντανακλάται στη ζώνη της επίδοσης του παιδιού.

Οι ζώνες επίδοσης έχουν καθοριστεί ως εξής: Ως ζώνη μέσης-ανώτερης, υψηλής, μέσης-κατώτερης και χαμηλής επίδοσης, που διακυμαίνονται σε τυπικούς βαθμούς από 7 και κάτω έως 13 και άνω. Το παρόν τεστ απευθύνεται κυρίως σε παιδιά που η επίδοσή τους είναι κάτω από τη μέση. Επιπλέον γίνεται μια διάκριση της χαμηλής επίδοσης του παιδιού σε δυσκολία και ανεπάρκεια με σκοπό να γίνει ένας καλύτερος σχεδιασμός της εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Τέλος είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η χαμηλή επίδοση των παιδιών του νηπιαγωγείου ερμηνεύεται διαφορετικά από ό, τι των παιδιών της Α' και Β' Δημοτικού. (Πόρποδας, 2007), αλλά την παρούσα πτυχιακή εργασία δεν θα ασχοληθούμε με τους μαθητές του νηπιαγωγείου.

3.4. Όργανα Μέτρησης

Το στατιστικό πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων είναι το πρόγραμμα IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences) και πιο συγκεκριμένα η έκδοση 22. Καταχωρήθηκαν τα δεδομένα το πρόγραμμα κατηγοριοποιήθηκαν και στη συνέχεια εξήχθησαν τα αποτελέσματα.

3.4.1. Μέθοδοι στατιστικής επεξεργασίας

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1990), η επιλογή του είδους στατιστικής μεθόδου γίνεται με βάση το είδος των μεταβλητών, τους σκοπούς της έρευνας και την αντίστοιχη βιβλιογραφία σε παρόμοιες έρευνες. Η στατιστική ανάλυση που επιλέχθηκε είναι η εξής:

Περιγραφική στατιστική

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1984), η περιγραφική στατιστική ασχολείται με μεθόδους οργάνωσης, σύνοψης και παρουσίασης δεδομένων. Στο πλαίσιο αυτής της στατιστικής ανάλυσης παρουσιάζονται πίνακες και διαγράμματα για την παρουσίαση των στατιστικών δεδομένων.

Γίνεται ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων και εξάγονται πίνακες και γραφήματα μέσω στατιστικών προγραμμάτων.

Ποιοτική στατιστική - Ανάλυση διακύμανσης

Η ανάλυση διακύμανσης (Analysis of Variance – ANOVA) αποτελεί τη φυσική επέκταση της διαδικασίας ελέγχου του μέσου όρου ενός ή δύο πληθυσμών. Η διαφορά έγκειται στις επιπλέον δυνατότητες που προσφέρει, σε σχέση με τον έλεγχο t. Στην ανάλυση διακύμανσης δεν υφίσταται περιορισμός στη σύγκριση των μέσων όρων. Η συγκεκριμένη τεχνική επιτρέπει μάλιστα στον ερευνητή να εξετάσει την επίδραση

περισσότερων από μία μεταβλητών στους υπό εξέταση πληθυσμούς (Εμβαλωτής,2006).

3.5. Διαδικασία Μέτρησης

Η συλλογή και η επεξεργασία του δείγματος διήρκησε περίπου 6 μήνες από τον Οκτώβριο του 2018 έως τον Μάρτιο του 2019. Η διεξαγωγή του κάθε τεστ διήρκησε περίπου 60 λεπτά με το κάθε υποκείμενο και έπειτα έγινε η αναλυτική καταγραφή του δείγματος. Κατά τη διαδικασία διεξαγωγής της αξιολόγησης το κάθε υποκείμενο ήταν μόνο του με τον εξεταστή σε μια αίθουσα διδασκαλίας και δεν υπήρχε θόρυβος ή οτιδήποτε άλλο που θα μπορούσε να αποσπάσει την προσοχή των υποκειμένων, με εξαίρεση τον περιβαλλοντικό θόρυβο που ακουγόταν από τα παράθυρα αλλά δεν θεωρείτε ικανός να επηρεάσει το αποτέλεσμα της έρευνας.

3.6. Ιστορικά δεδομένα γλωσσών

Η Ρωσική γλώσσα είναι η πιο διαδεδομένη γεωγραφικά γλώσσα της Ευρασίας, η περισσότερο ομιλούμενη των Σλαβικών γλωσσών, και η μεγαλύτερη μητρική γλώσσα στην Ευρώπη. Είναι μια Σλαβική γλώσσα της Ινδοευρωπαϊκής οικογένειας. Από την άποψη των ζωντανών γλωσσών, οι κοντινότερες αυτής συγγενικές γλώσσες είναι η Ουκρανική και η Λευκορωσική, οι δύο άλλες εθνικές γλώσσες της ομάδας των Ανατολικών Σλαβικών.

Επιδράσεις της Ελληνικής

Με τον εκχριστιανισμό της Ρωσίας άρχισαν να διεισδύουν στη Ρωσική (μέσω της εκκλησιαστικής σλαβονικής) ελληνικά στοιχεία, κατά κύριο λόγο λεξικά δάνεια. (Οι ονομασίες των μηνών π.χ. ενσωματώθηκαν στη ρωσική γλώσσα όχι απ' ευθείας από τη Λατινική αλλά μέσω της Ελληνικής, αυτό εξηγεί γιατί μοιάζουν περισσότερο στον ελληνικό τύπο παρά στον λατινικό. Το λατινικό Augustus έγινε Август, προφέρεται σύμφωνα με το ΔΦΑ: ['avɣust] ≈ άβγκουστ, σύμφωνα με την ελληνική γραφή). Την περίοδο μεταξύ 10ου και 17ου αι. διείσδυσαν στη Ρωσική πολλές ελληνικές λέξεις κυρίως από τη σφαίρα

α'. της θρησκείας, π.χ. ад, ангел (Άδης, Άγγελος)

β'. της καθημερινής ζωής, π.χ. известь, сахар (ασβέστης, ζάχαρη)

γ'. της τέχνης και των επιστημών, π.χ. комедия, стих (κωμωδία, στίχος)

δ'. ονομασίες ζώων και φυτών π.χ. буйвол, фасоль (βούβαλος, φασόλι).

Εκτός αυτού η Ελληνική δάνεισε στη Ρωσική και ορισμένα προσφύματα, κατά κύριο λόγο προθήματα όπως λόγου χάριν: а-, анти-, архи-, пан-(α-, αντι-, αρχι-, παν-). Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των ρωσικών χριστιανικών κυρίων ονομάτων είναι δάνεια από την Ελληνική: Александр, Андрей (Αλέξανδρος, Ανδρέας).

(Πηγή:

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A1%CF%89%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1)

Η Βουλγαρική γλώσσα (български език [[ˈbʝlɡɐrski ɛˈzɪk]] είναι μία Ινδοευρωπαϊκή γλώσσα, μέλος του Νοτίου κλάδου των Σλαβικών γλωσσών. Ανήκει επίσης στο βαλκανικό γλωσσικό δεσμό. Είναι η επίσημη γλώσσα της Δημοκρατίας της Βουλγαρίας.

Η Αλβανική γλώσσα (αλβανικά: Gjuha shqipe) είναι γλώσσα που ομιλείται από περίπου 7,6 εκατομμύρια κατοίκους στα δυτικά της Βαλκανικής χερσονήσου (Αλβανία, Κόσοβο, Μαυροβούνιο, Βόρεια Μακεδονία, Ελλάδα) στη νοτιοανατολική Ευρώπη καθώς και από ένα μικρό αριθμό κατοίκων της Καλαβρίας και της Σικελίας στη νότια Ιταλία.

Τη δεκαετία του 1850 τα Αλβανικά αποδείχθηκε πως είναι Ινδο-Ευρωπαϊκή γλώσσα και αποτελούν ξεχωριστό κλάδο στην ινδοευρωπαϊκή γλωσσική οικογένεια. Η Αλβανική πιθανόν να είναι απόγονος κάποιας αρχαίας Βαλκανικής γλώσσας, πιθανόν της Ιλλυρικής ή της Θρακικής. Αν και αυτό δεν μπορεί να τεκμηριωθεί ιστορικά, λόγω έλλειψης επαρκών στοιχείων για τα αρχαία Ιλλυρικά και Θρακικά. Τα Αλβανικά χωρίζονται σε δύο κύριες διαλέκτους: την Γκεγκική ομάδα, στη βόρεια Αλβανία, το Κόσοβο και τη δυτική Βόρεια Μακεδονία, και την Τοσκική ομάδα, στη νότια και κεντρική Αλβανία. Από την Τοσκική κατάγεται και η Αρβανιτική της Ελλάδας καθώς και η Αρμπερές (Arbëreshë) της νότιας Ιταλίας. Η Αλβανική γλώσσα ανήκει, μαζί με την Αρμενική και την Ελληνική, στις Ινδοευρωπαϊκές απομονωμένες γλώσσες.

(Πηγή:

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CE%BB%CE%B2%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1)

Η Συριακή (ܠܫܢܐ ܣܘܪܝܝܐ, leššānā Suryāyā), γνωστή επίσης ως Συριακή Αραμαϊκή ή Κλασική Συριακή, είναι διάλεκτος της Μέσης Αραμαϊκής που ομιλείτο άλλοτε σε ολόκληρη την Εύφορη Ημισέληνο. Πρωτοεμφανίστηκε τον 1ο αιώνα μ.Χ.,[1] και η Κλασική Συριακή έγινε μείζων λογοτεχνική γλώσσα σε όλη τη Μέση Ανατολή από τον 4ο έως τον 8ο αιώνα[2] και κλασική γλώσσα της Έδεσσας της Μεσοποταμίας, που διατήρησε μεγάλο σώμα της συριακής λογοτεχνίας.

Στο ιδεολογικό θρησκευτικό πλαίσιο έγινε όχημα του Συριακού Ορθόδοξου Χριστιανισμού και πολιτισμού και μέσο επικοινωνίας των Αράβων, και σε μικρότερη έκταση των Περσών. Επέδρασε επίσης στην Αραβική γλώσσα, η οποία την αντικατέστησε στο τέλος του 8ου αιώνα. Παραμένει η λειτουργική γλώσσα του Συριακού Χριστιανισμού.

(Πηγή:

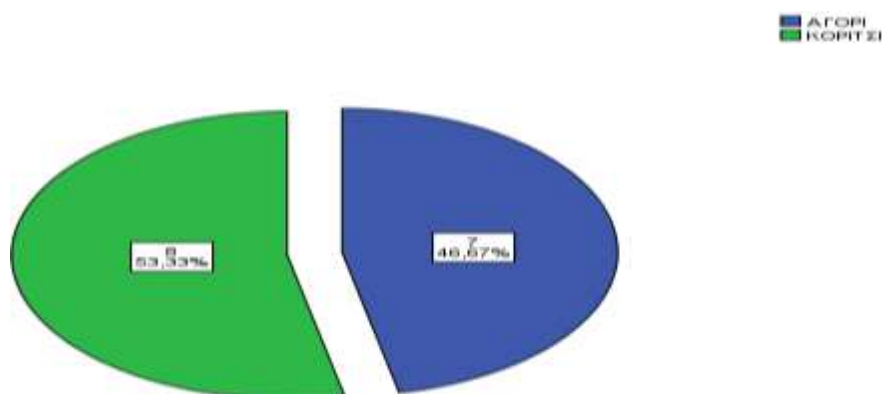
https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CF%85%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE_%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί αναλύονται τα αποτελέσματα της πειραματικής διαδικασίας. Σε αυτό το κεφάλαιο καταγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών και απεικονίζονται οι πίνακες των αναλύσεων.

4.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων παιδιών από την Ρωσία

Το 47% των παιδιών είναι αγόρια και το 53% κορίτσια όπως παρουσιάζεται στο παρακάτω γράφημα 1. Ο μέσος όρος της ηλικίας είναι 7,2 έτη.

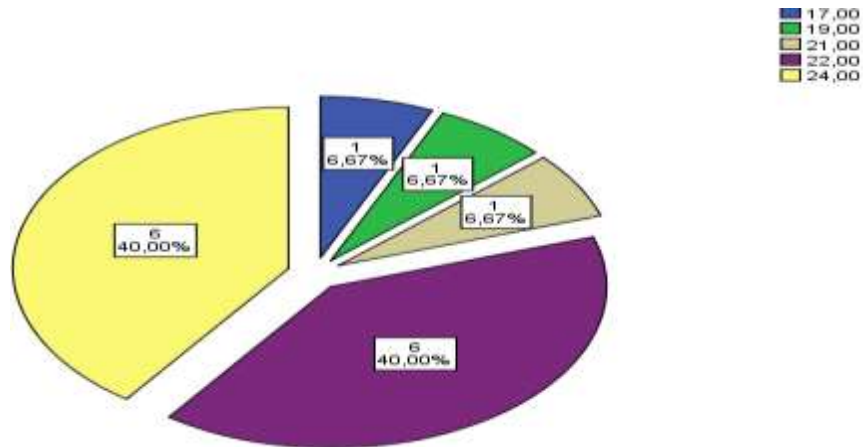


Γράφημα 1 : Φύλο

4.1.1. Ανάλυση κλιμάκων

4.1.1.1. Ανάγνωση συλλαβών

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει πως 1 παιδί απάντησε μέχρι 17 ερωτήσεις (τυπικός βαθμός 4), 1 παιδί απάντησε μέχρι 19 ερωτήσεις (τυπικός βαθμός 4), 1 παιδί απάντησε μέχρι 21 ερωτήσεις (τυπικός βαθμός 6), 6 παιδιά απάντησαν μέχρι 22 ερωτήσεις (τυπικός βαθμός 7) και 6 παιδιά απάντησαν μέχρι 24 ερωτήσεις (τυπικός βαθμός 13). Το σκορ επιτυχίας σε αυτή την κλίμακα ήταν 24 .(γράφημα 2). Με βάση τα αποτελέσματα καταλήγουμε ότι 6 παιδιά βρίσκονται στην ζώνη υψηλής επίδοσης και τα υπόλοιπα 9 παιδιά βρίσκονται στη ζώνη χαμηλής επίδοσης.

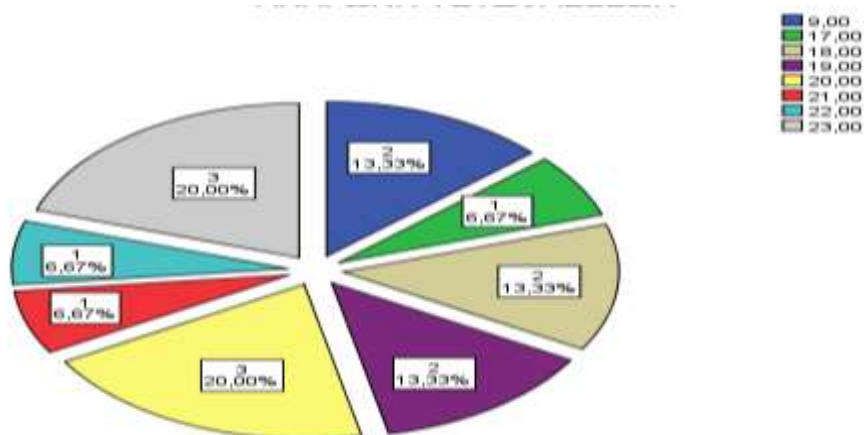


Γράφημα 2: Συχνότητα απαντήσεων για ανάγνωση λέξεων

4.1.1.2. Ανάγνωση ψευδολέξεων

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι 2 παιδιά απάντησαν μέχρι 9 ερωτήσεις (τυπικός βαθμός 3), 1 παιδί μέχρι 17 ερωτήσεις (τυπικός βαθμός 5), 2 παιδιά μέχρι 18 ερωτήσεις (τυπικός βαθμός 6), 2 παιδιά μέχρι 19 ερωτήσεις (τυπικός βαθμός 7), 3 παιδιά μέχρι 20 ερωτήσεις (τυπικός βαθμός 8), 1 παιδί μέχρι 21 ερωτήσεις (τυπικός βαθμός 9), 1 παιδί μέχρι 22 ερωτήσεις (τυπικός βαθμός 10), και 3 παιδιά μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικός βαθμός 12). Το σκορ επιτυχίας σε αυτή την κλίμακα ήταν 24. (γράφημα 3).

Από τους τυπικούς βαθμούς διαπιστώνουμε ότι 7 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 4 παιδιά είχαν μέση- κατώτερη επίδοση, 1 παιδί είχε μέση επίδοση και 3 παιδιά είχαν μέση- ανώτερη επίδοση.

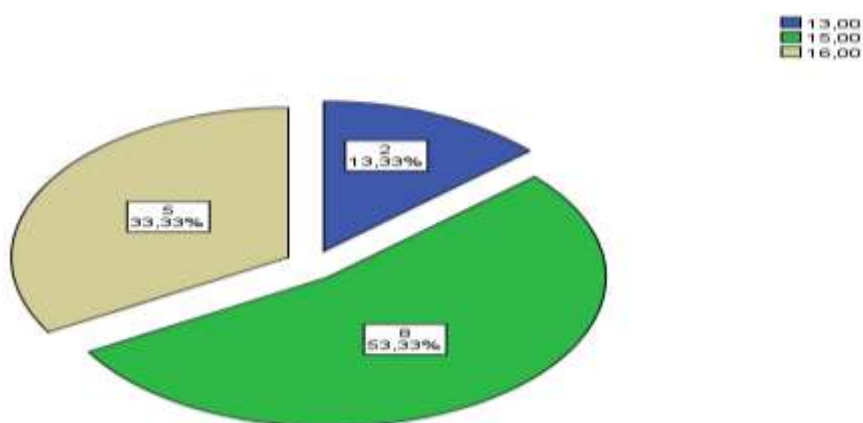


Γράφημα 3: Συχνότητα απαντήσεων για ανάγνωση ψευδολέξεων

4.1.1.3. Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι 2 παιδιά απάντησαν μέχρι 13 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 5), 8 παιδιά απάντησαν μέχρι 15 ερωτήσεις τυπικοί βαθμοί 10), 5 παιδιά απάντησαν μέχρι 16 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 13). Το σκορ επιτυχίας σε αυτή την κλίμακα ήταν 16. (γράφημα 4).

Συνεπώς τα αποτελέσματα δείχνουν ότι 2 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 8 παιδιά είχαν μέση επίδοση και τα υπόλοιπα 5 είχαν υψηλή επίδοση.

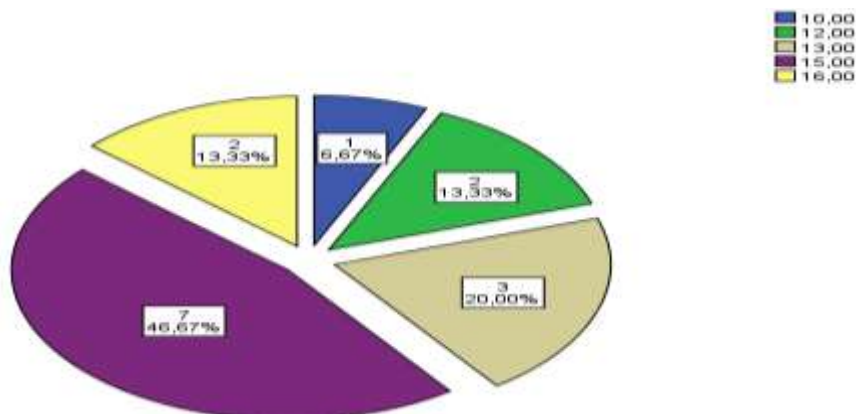


Γράφημα 4: Συχνότητα απαντήσεων για Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων

4.1.1.4. Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων

Μετά από ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι 1 παιδί απάντησε μέχρι 10 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 5), 2 παιδιά μέχρι 12 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 6), 3 παιδιά μέχρι 13 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 7), 7 παιδιά μέχρι 15 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 11), και 2 παιδιά μέχρι 16 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 14). Το σκορ επιτυχίας σε αυτή την κλίμακα ήταν 16. (γράφημα 5).

Συνεπώς καταλήγουμε ότι 6 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 7 παιδιά είχαν μέση-ανώτερη επίδοση και τα υπόλοιπα 2 είχαν υψηλή επίδοση.

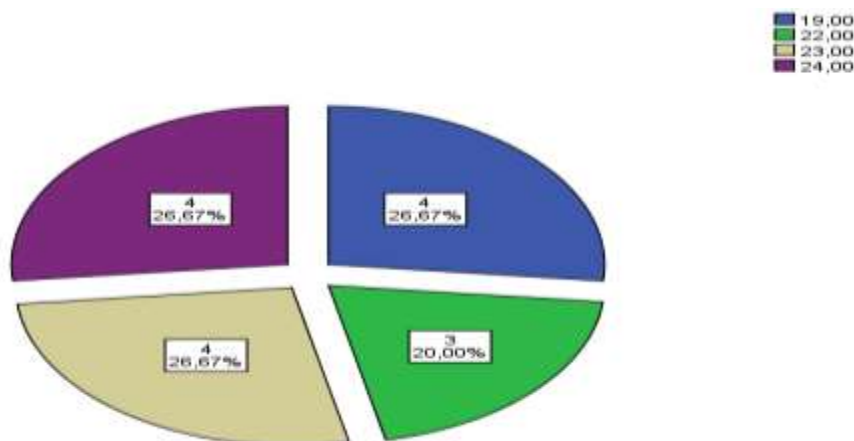


Γράφημα 5: Συχνότητα απαντήσεων για ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων

4.1.1.5. Διάκριση φωνημάτων

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα 4 παιδιά απάντησαν μέχρι 19 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 10), 3 παιδιά μέχρι 22 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 12), 4 μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 13), και 4 παιδιά μέχρι 24 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 14). Το σκορ επιτυχίας σε αυτή την κλίμακα ήταν 24. (γράφημα 6).

Παρατηρούμε ότι 4 παιδιά είχαν μέση επίδοση, 7 παιδιά είχαν μέση- ανώτερη επίδοση και τα υπόλοιπα 4 είχαν υψηλή επίδοση.



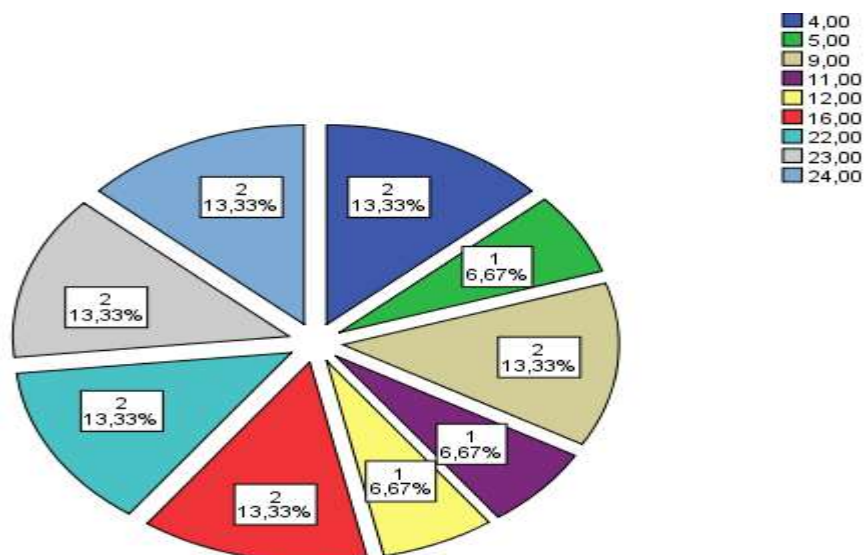
Γράφημα 6: Συχνότητα απαντήσεων για διάκριση φωνημάτων

4.1.1.6. Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι τα 2 παιδιά απάντησαν μέχρι 4 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), 1 παιδί μέχρι 1 ερώτηση (τυπικοί βαθμοί 4), 2 παιδιά μέχρι 9 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 5), 1 παιδί μέχρι 11 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 5), 1 παιδί

μέχρι 12 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 6), 2 παιδιά μέχρι 16 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 8), 2 παιδιά μέχρι 22 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 12), 2 παιδιά μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 13), και 2 παιδιά μέχρι 24 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 14). Το σκορ επιτυχίας σε αυτή την κλίμακα ήταν 24. (γράφημα 7).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι 7 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 2 παιδιά είχαν μέση κατώτερη επίδοση, 4 παιδιά είχαν μέση ανώτερη επίδοση και 2 παιδιά είχαν υψηλή επίδοση.

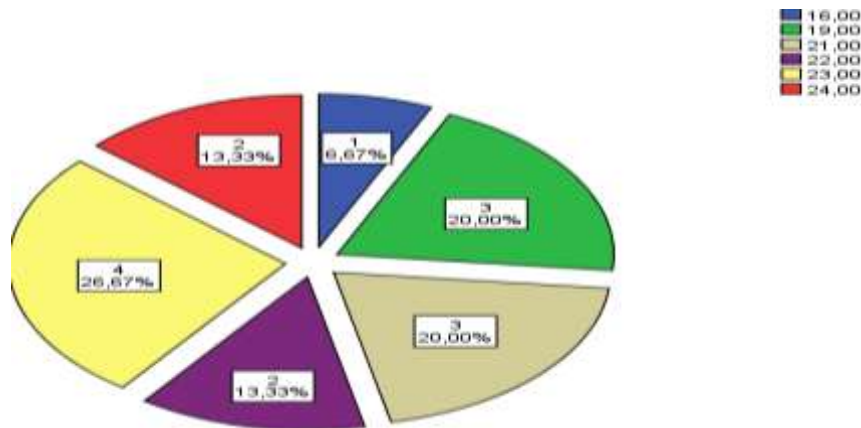


Γράφημα 7: Συχνότητα απαντήσεων για κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα

4.1.1.7. Απαλοιφή φωνημάτων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι μόλις 1 παιδί απάντησε μέχρι 16 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 6), 3 παιδιά μέχρι 19 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 7), 3 παιδιά μέχρι 20 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 7), 2 παιδιά μέχρι 22 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 10), 4 παιδιά μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 11) και 2 παιδιά μέχρι 24 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 14). Το σκορ επιτυχίας σε αυτή την κλίμακα ήταν 24. (γράφημα 8).

Παρατηρούμε ότι 7 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 2 παιδιά είχαν μέση επίδοση, 4 παιδιά είχαν μέση – ανώτερη επίδοση και 2 παιδιά είχαν υψηλή επίδοση.

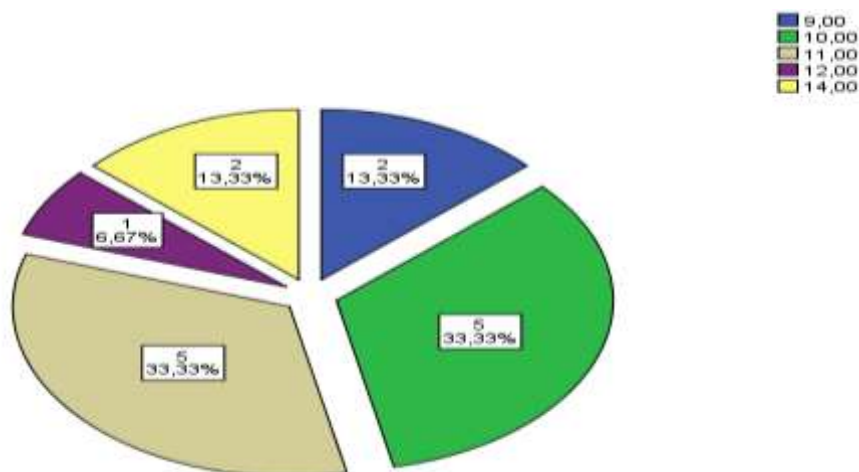


Γράφημα 8: Συχνότητα απαντήσεων για απαλοιφή φωνημάτων

4.1.1.8. Μνήμη αριθμών

Η ανάλυση της συγκεκριμένης κλίμακας έδειξε ότι 2 παιδιά απάντησαν μέχρι 9 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 8), 5 παιδιά μέχρι 10 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 9), 5 παιδιά μέχρι 11 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 11), 1 παιδί μέχρι 12 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 12), και 2 παιδιά μέχρι 14 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 15). Το σκορ επιτυχίας σε αυτή την κλίμακα ήταν 16. (γράφημα 9).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι 7 παιδιά είχαν μέση- κατώτερη επίδοση, 6 παιδιά είχαν μέση- ανώτερη επίδοση και τα υπόλοιπα 2 παιδιά είχαν υψηλή επίδοση.

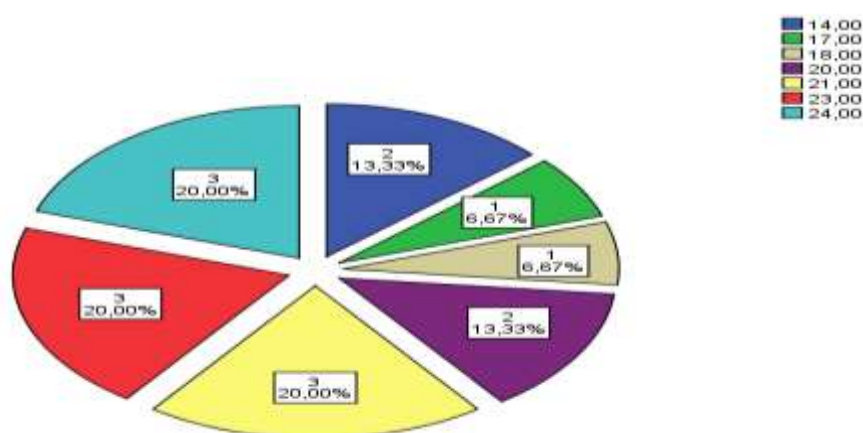


Γράφημα 9: Συχνότητα απαντήσεων για μνήμη αριθμών

4.1.1.9. Επανάληψη

Στην κλίμακα της επανάληψης τα 2 παιδιά απάντησαν μέχρι 14 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), 1 παιδί μέχρι 17 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 6), 1 παιδί μέχρι 18 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 6), 2 παιδιά μέχρι 20 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 8), 3 παιδιά μέχρι 21 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 10), 3 παιδιά μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 13), και 3 παιδιά μέχρι 24 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 15). Το σκορ επιτυχίας σε αυτή την κλίμακα ήταν 24. (γράφημα 10).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι 4 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 2 παιδιά είχαν μέση-κατώτερη επίδοση, 3 παιδιά είχαν μέση επίδοση, και 6 παιδιά είχαν υψηλή επίδοση.



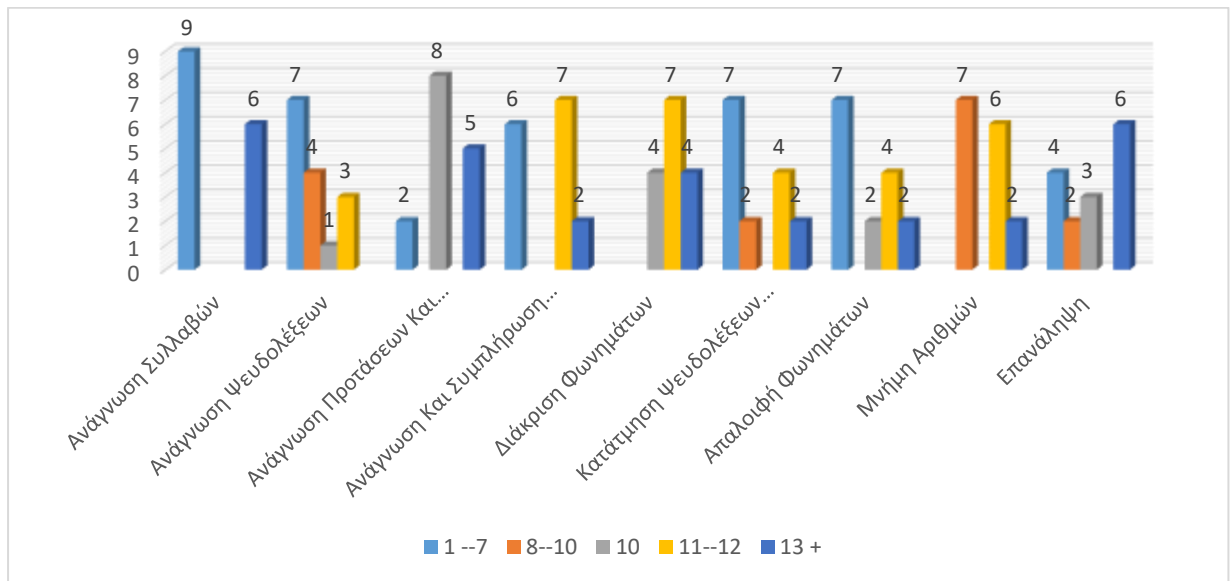
Γράφημα 10: Συχνότητα απαντήσεων για επανάληψη

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται συγκεντρωτικά η συχνότητα των σωστών απαντήσεων για όλες τις κλίμακες, σύμφωνα με την κλίμακα βαθμολόγησης.

Πίνακας 3: Συχνότητα σωστών απαντήσεων

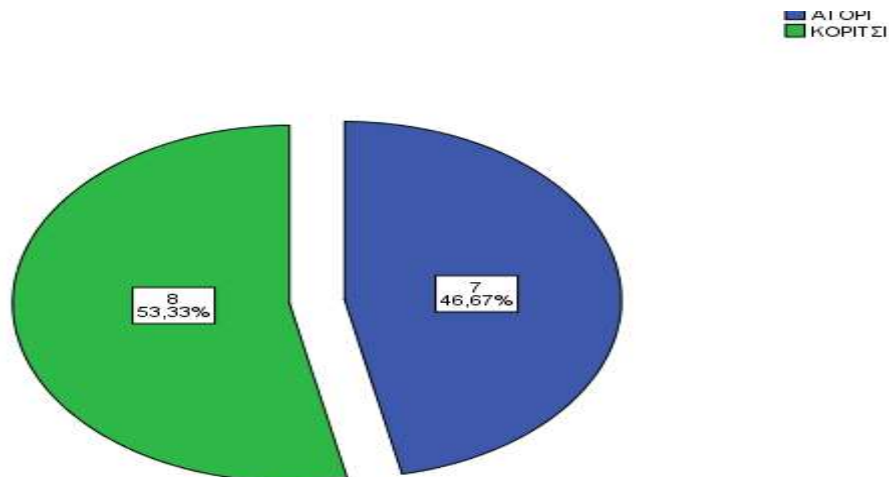
| | 1-7 | 8-9 | 10 | 11-12 | 13 + |
|---|-----|-----|----|-------|------|
| <i>Ανάγνωση Συλλαβών</i> | 9 | | | | 6 |
| <i>Ανάγνωση Ψευδολέξεων</i> | 7 | 4 | 1 | 3 | |
| <i>Ανάγνωση Προτάσεων Και Επιλογή Εικόνων</i> | 2 | | 8 | | 5 |
| <i>Ανάγνωση Και Συμπλήρωση Ελλείπων Προτάσεων</i> | 6 | | | 7 | 2 |
| <i>Διάκριση Φωνημάτων</i> | | | 4 | 7 | 4 |
| <i>Κατάτμηση Ψευδολέξεων Σε Φωνήματα</i> | 7 | 2 | | 4 | 2 |
| <i>Απαλοιφή Φωνημάτων</i> | 7 | | 2 | 4 | 2 |
| <i>Μνήμη Αριθμών</i> | | 7 | | 6 | 2 |
| <i>Επανάληψη</i> | 4 | 2 | 3 | | 6 |

Διάγραμμα 1. Διαγραμματική απεικόνιση σωστών απαντήσεων



4.2. Παιδιά με καταγωγή από την Βουλγαρία

Από το δείγμα των παιδιών με καταγωγή από Βουλγαρία το 47% των παιδιών που συμμετείχαν ήταν αγόρια και το 53% κορίτσια (γράφημα 1). Ο μέσος όρος της ηλικίας είναι 6,8 έτη.



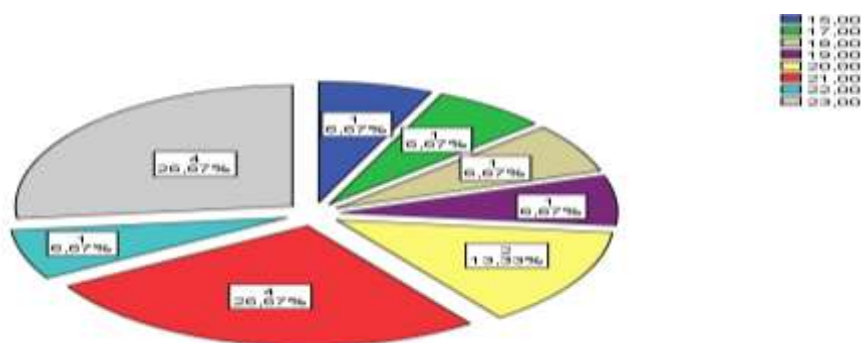
Γράφημα 11: Φύλο

4.2.1. Ανάλυση κλιμάκων

4.2.2.1. Ανάγνωση συλλαβών

Από την ανάλυση του δείγματος προκύπτει πως 1 παιδί απάντησε μέχρι 15 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), 1 παιδί απάντησε μέχρι 17 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), 1 παιδί απάντησε μέχρι 18 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), 1 παιδί απάντησαν μέχρι 19 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), 2 παιδιά απάντησαν μέχρι 20 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 5), 4 μέχρι 21 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 6), 1 παιδί μέχρι 22 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 7), και 4 μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 9) (γράφημα 12).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι 11 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση και 4 παιδιά είχαν μέση κατώτερη επίδοση.

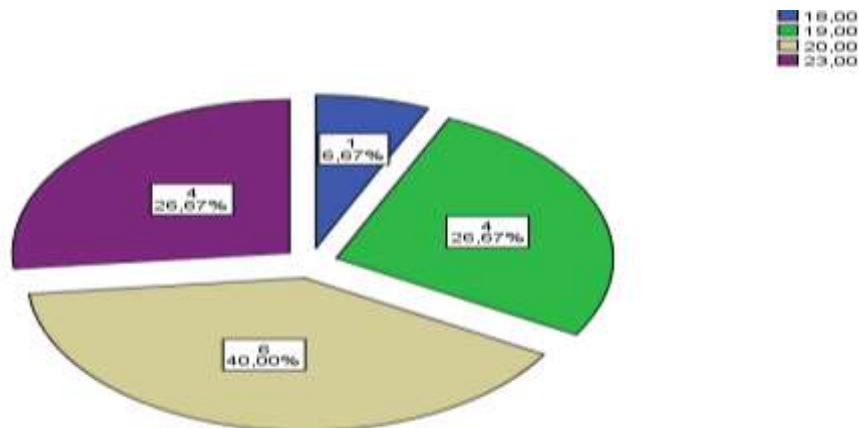


Γράφημα 12: Συχνότητα απαντήσεων για ανάγνωση συλλαβών

4.2.2.2. Ανάγνωση ψευδολέξεων

Από την κλίμακα με τη ανάγνωση ψευδολέξεων το 1 παιδί απάντησε μέχρι 18 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 6), 4 παιδιά μέχρι 19 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 7), 6 παιδιά μέχρι 20 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 8), 4 παιδιά μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 12) (γράφημα 13).

Παρατηρούμε ότι 5 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 6 παιδιά μέση κατώτερη επίδοση και 4 παιδιά μέση ανώτερη επίδοση.

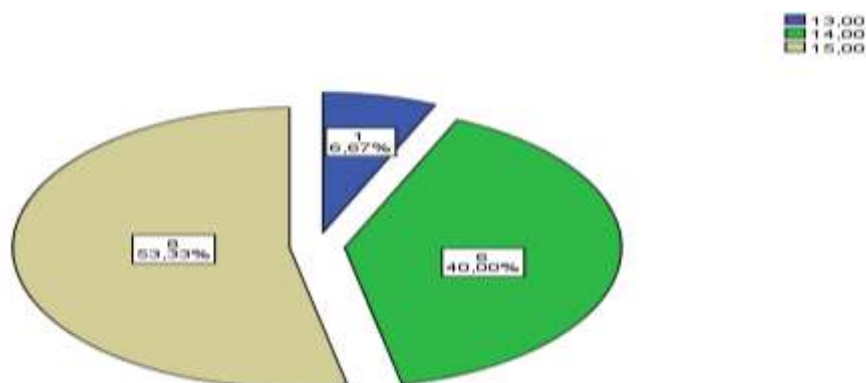


Γράφημα 13: Συχνότητα απαντήσεων για ανάγνωση ψευδολέξεων

4.2.2.3. Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων

Στην κλίμακα αυτή προέκυψε από την ανάλυση ότι 1 παιδί απάντησε μέχρι 13 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 5), 6 παιδιά απάντησαν μέχρι 14 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 7), 8 παιδιά απάντησαν μέχρι 15 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 11) (γράφημα 14).

Παρατηρούμε ότι 7 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση και 8 παιδιά μέση ανώτερη επίδοση.

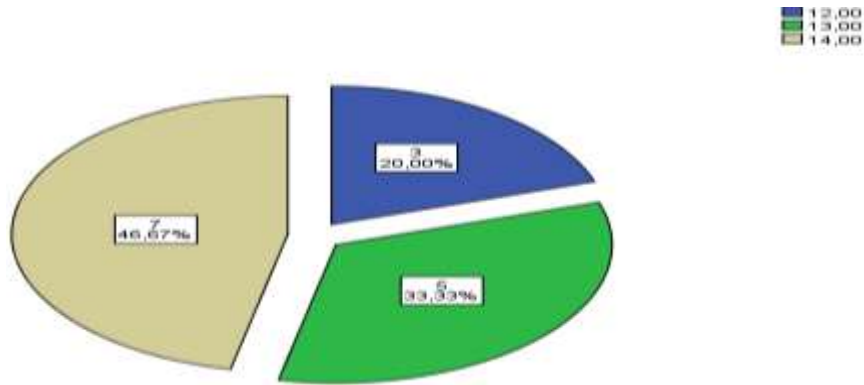


Γράφημα 14: Συχνότητα απαντήσεων για Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων

4.2.2.4. Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης για την συγκεκριμένη κλίμακα έδειξαν ότι τα 3 παιδιά απάντησαν μέχρι 12 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 6), 5 παιδιά μέχρι 13 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 7), 7 παιδιά μέχρι 14 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 9) (γράφημα 15).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι 8 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση και 7 παιδιά μέση κατώτερη επίδοση.

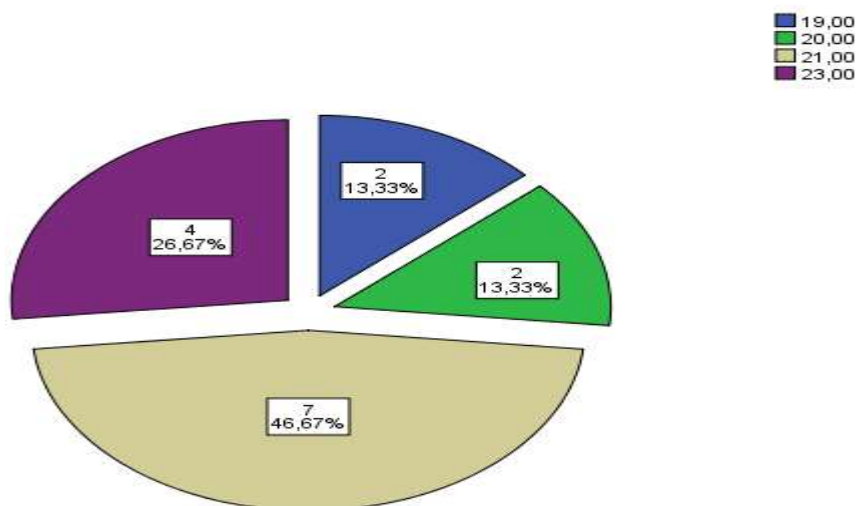


Γράφημα 15: Συχνότητα απαντήσεων για ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων

4.2.2.5. Διάκριση φωνημάτων

Στην κλίμακα για την διάκριση των φωνημάτων τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα 2 παιδιά απάντησαν μέχρι 19 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 10), 2 παιδιά μέχρι 20 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 11), 7 μέχρι 21 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 11) και 4 παιδιά μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 13) (γράφημα 16).

Παρατηρούμε ότι 2 παιδιά είχαν μέση επίδοση, 9 παιδιά μέση ανώτερη επίδοση και 4 παιδιά υψηλή επίδοση.

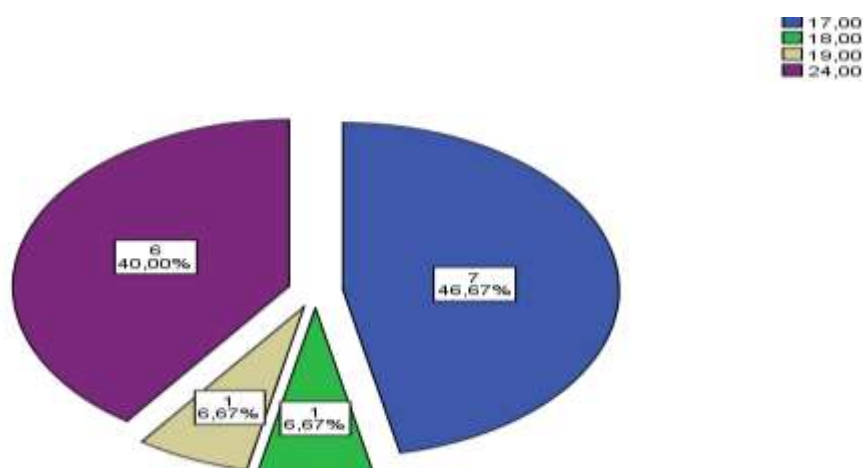


Γράφημα 16: Συχνότητα απαντήσεων για διάκριση φωνημάτων

4.2.2.6. Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι 7 παιδιά απάντησαν μέχρι 17 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 9), 1 παιδί μέχρι 18 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 9), 1 παιδί μέχρι 19 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 10) και 6 παιδιά μέχρι 24 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 14) (γράφημα 17).

Παρατηρούμε ότι 8 παιδιά είχαν μέση κατώτερη επίδοση, 1 παιδί μέση επίδοση και 6 παιδιά υψηλή επίδοση.

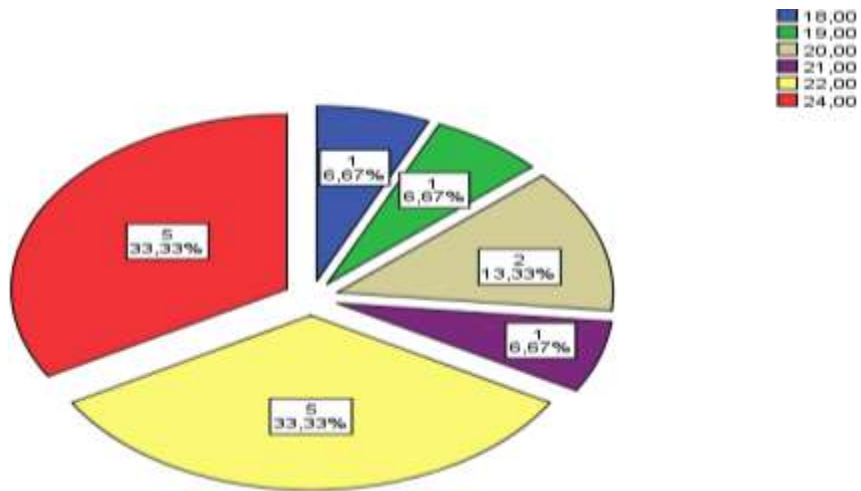


Γράφημα 17: Συχνότητα απαντήσεων για κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα

4.2.2.7. Απαλοιφή φωνημάτων

Η ανάλυση της κλίμακας για την απαλοιφή των φωνημάτων έδειξε ότι 1 παιδί απάντησε μέχρι 18 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 6), 1 παιδί μέχρι 19 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 7), 2 παιδιά μέχρι 20 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 7), 1 παιδί μέχρι 21 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 8), 5 παιδιά μέχρι 22 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 10), και 5 παιδιά μέχρι 24 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 14) (γράφημα 8).

Παρατηρούμε ότι 4 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 1 παιδί μέση κατώτερη επίδοση, 5 παιδιά μέση επίδοση και 5 παιδιά υψηλή επίδοση.

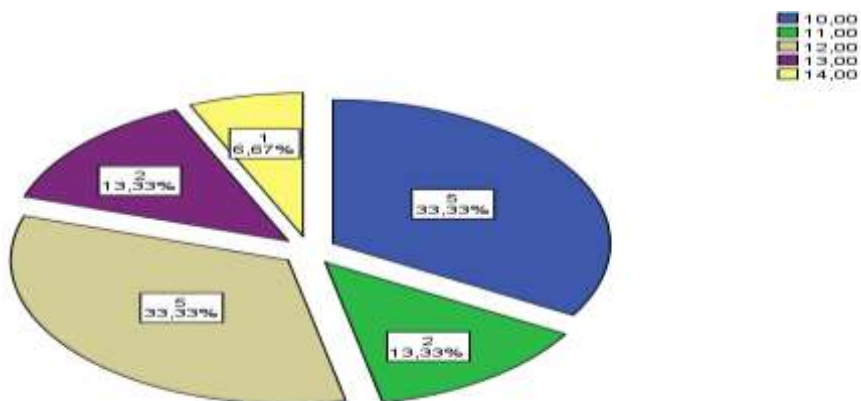


Γράφημα 18: Συχνότητα απαντήσεων για απαλοιφή φωνημάτων

4.2.2.8. Μνήμη αριθμών

Στην ακουστική μνήμη, η ανάλυση έδειξε ότι 5 παιδιά απάντησαν μέχρι 10 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 9), 2 παιδιά μέχρι 11 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 10), 5 παιδιά μέχρι 12 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 12), 2 παιδιά μέχρι 13 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 13), και 1 παιδί μέχρι 14 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 15) (γράφημα 19).

Παρατηρούμε ότι 5 παιδιά είχαν μέση κατώτερη επίδοση, 2 παιδιά μέση επίδοση, 5 παιδιά μέση ανώτερη και 3 παιδιά υψηλή επίδοση.

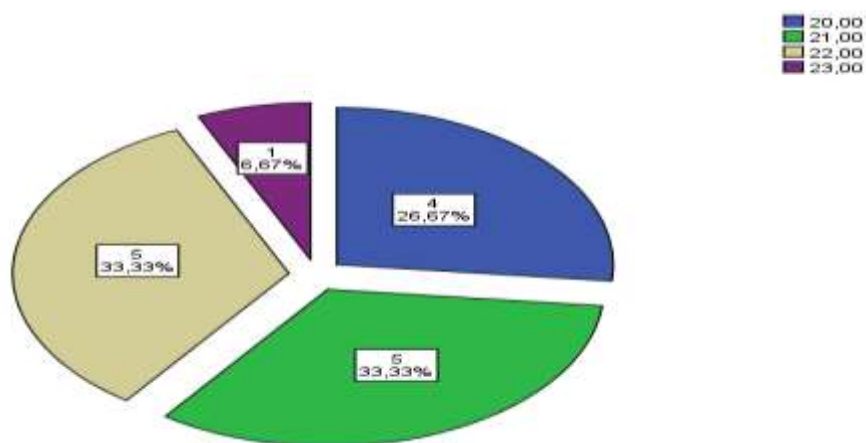


Γράφημα 19: Συχνότητα απαντήσεων για μνήμη αριθμών

4.2.2.9. Επανάληψη

Η κλίμακα της επανάληψης μετά από ανάλυση έδειξε ότι τα 4 παιδιά απάντησαν μέχρι 20 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 8), 5 παιδιά μέχρι 21 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 10), 5 παιδιά μέχρι 22 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 11), 1 παιδί μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 13) (γράφημα 20).

Παρατηρούμε ότι 4 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 5 παιδιά μέση επίδοση, 5 παιδιά μέση ανώτερη και 1 παιδί υψηλή επίδοση.



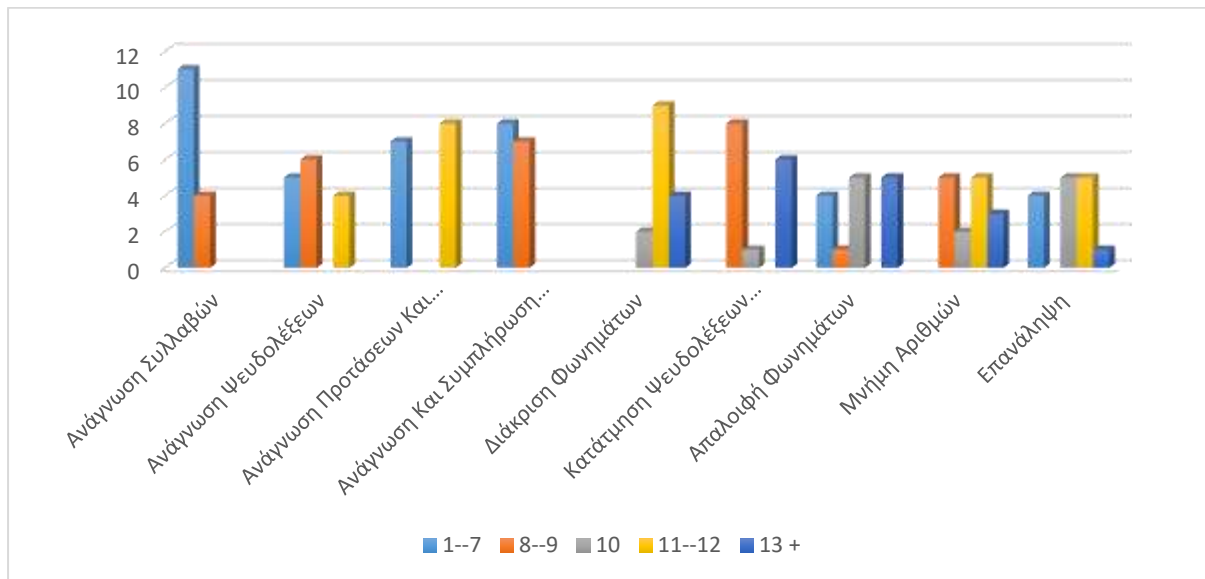
Γράφημα 20: Συχνότητα απαντήσεων για επανάληψη

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται συγκεντρωτικά η συχνότητα των σωστών απαντήσεων για όλες τις κλίμακες, σύμφωνα με την κλίμακα βαθμολόγησης.

Πίνακας 4: Συχνότητα σωστών απαντήσεων

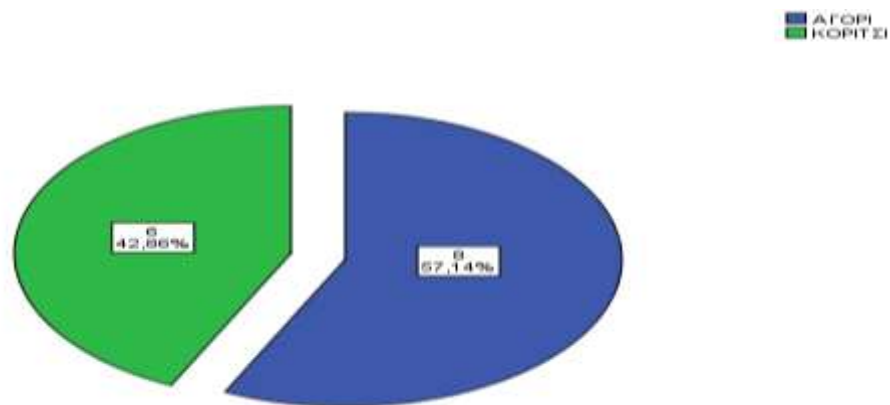
| | 1-7 | 8-9 | 10 | 11-12 | 13 + |
|---|-----|-----|----|-------|------|
| <i>Ανάγνωση Συλλαβών</i> | 11 | 4 | | | |
| <i>Ανάγνωση Ψευδολέξεων</i> | 5 | 6 | | 4 | |
| <i>Ανάγνωση Προτάσεων Και Επιλογή Εικόνων</i> | 7 | | | 8 | |
| <i>Ανάγνωση Και Συμπλήρωση Ελλείπων Προτάσεων</i> | 8 | 7 | | | |
| <i>Διάκριση Φωνημάτων</i> | | | 2 | 9 | 4 |
| <i>Κατάτμηση Ψευδολέξεων Σε Φωνήματα</i> | | 8 | 1 | | 6 |
| <i>Απαλοιφή Φωνημάτων</i> | 4 | 1 | 5 | | 5 |
| <i>Μνήμη Αριθμών</i> | | 5 | 2 | 5 | 3 |
| <i>Επανάληψη</i> | 4 | | 5 | 5 | 1 |

Διάγραμμα 2. Διαγραμματική απεικόνιση σωστών απαντήσεων



4.3. Παιδιά με καταγωγή από την Συρία

Από τα παιδιά που συμμετείχαν στον δείγμα για τα άτομα με καταγωγή από τη Συρία, το 47% είναι αγόρια και το 53% κορίτσια (γράφημα 21). Ο μέσος όρος της ηλικίας είναι 7,9 έτη.



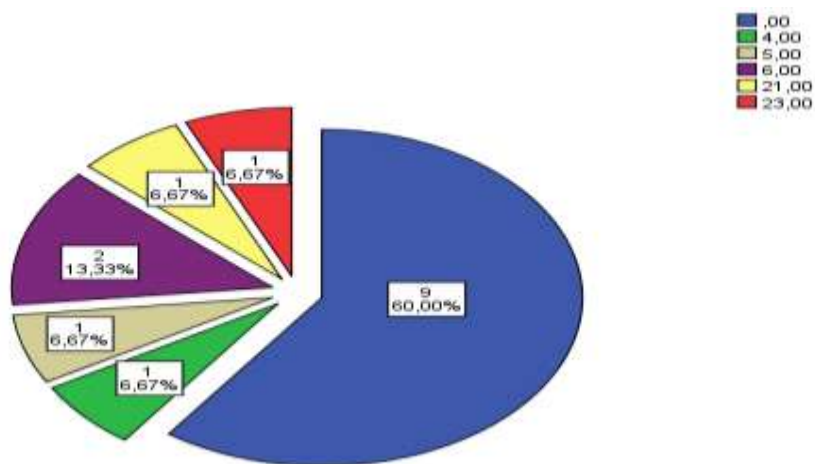
Γράφημα 21: Φύλο

4.3.1. Αποτελέσματα κλιμάκων

4.3.1.1. Ανάγνωση συλλαβών

Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι τα 9 παιδιά δεν απάντησαν καμία ερώτηση (τυπικοί βαθμοί 4), 1 παιδί απάντησε 1 ερώτηση (τυπικοί βαθμοί 4), 1 παιδί απάντησε μέχρι 5 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), 2 παιδιά απάντησαν μέχρι 6

ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), 1 παιδί απάντησε μέχρι 21 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 6), και 1 παιδί μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 9) (γράφημα 22). Παρατηρούμε λοιπόν ότι 14 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση και 1 παιδί είχε μέση κατώτερη επίδοση.

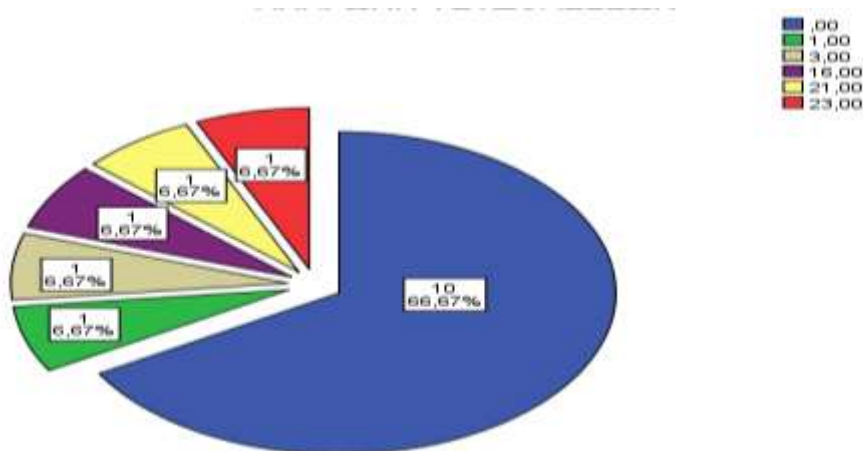


Γράφημα 22: Συχνότητα απαντήσεων για ανάγνωση συλλαβών

4.3.1.2. Ανάγνωση ψευδολέξεων

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι 10 παιδιά δεν απάντησαν καμία ερώτηση (τυπικοί βαθμοί 3), 1 παιδί απάντησε μέχρι 1 ερώτηση (τυπικοί βαθμοί 3), 1 παιδί μέχρι 3 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 3), 1 παιδί μέχρι 16 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), 1 παιδί μέχρι 21 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 9), και 1 παιδί μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 12) (γράφημα 23).

Παρατηρούμε ότι 13 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 1 παιδί είχε μέση κατώτερη επίδοση και 1 παιδί μέση ανώτερη επίδοση.

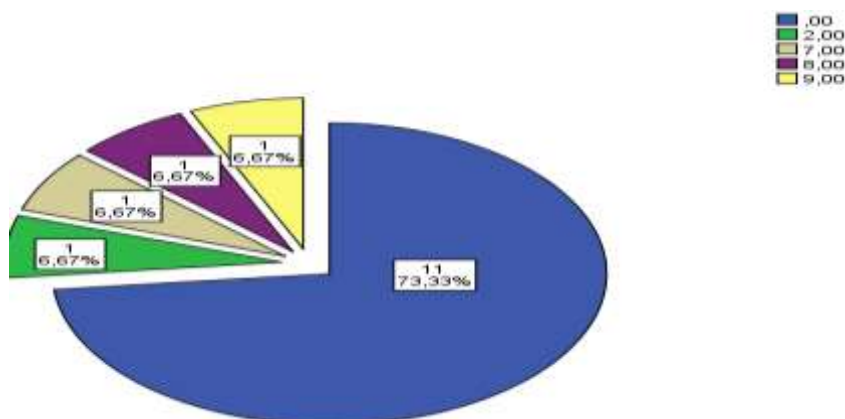


Γράφημα 23: Συχνότητα απαντήσεων για ανάγνωση ψευδολέξεων

4.3.1.3. Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι 11 παιδιά δεν απάντησαν καμία ερώτηση (τυπικοί βαθμοί 3), 1 παιδί απάντησε μέχρι 2 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 3), 1 παιδί μέχρι 7 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 3), 1 παιδί μέχρι 8 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 3) και 1 παιδί μέχρι 9 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 3) (γράφημα 24),

Παρατηρούμε ότι και τα 15 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση.

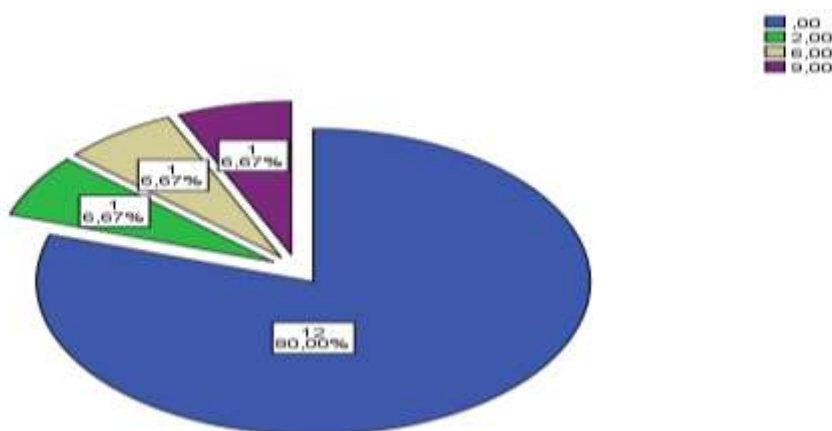


Γράφημα 24: Συχνότητα απαντήσεων για Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων

4.3.1.4. Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων

Στην συγκεκριμένη κλίμακα 12 παιδιά δεν απάντησαν καμία ερώτηση (τυπικοί βαθμοί 4), 1 παιδί απάντησε μέχρι 2 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), 1 παιδί μέχρι 6 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), και 1 παιδί μέχρι 9 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4) (γράφημα 25).

Παρατηρούμε ότι και τα 15 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση.

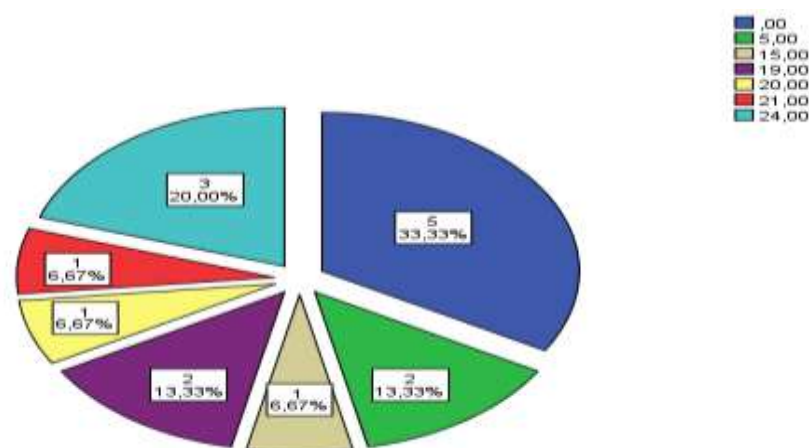


Γράφημα 25: Συχνότητα απαντήσεων για ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων

4.3.1.5. Διάκριση φωνημάτων

Στην κλίμακα με την διάκριση φωνημάτων, 5 παιδιά δεν απάντησαν καμία ερώτηση (τυπικοί βαθμοί 4), 2 παιδιά απάντησαν μέχρι 5 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), 1 παιδί μέχρι 15 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 7), 2 παιδιά μέχρι 19 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 10), 1 παιδί μέχρι 20 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 11), 1 παιδί μέχρι 21 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 11) και 3 παιδιά μέχρι 24 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 14) (γράφημα 26).

Παρατηρούμε ότι 8 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 2 παιδιά μέση επίδοση, 2 παιδιά μέση ανώτερη επίδοση και 3 παιδιά υψηλή επίδοση.

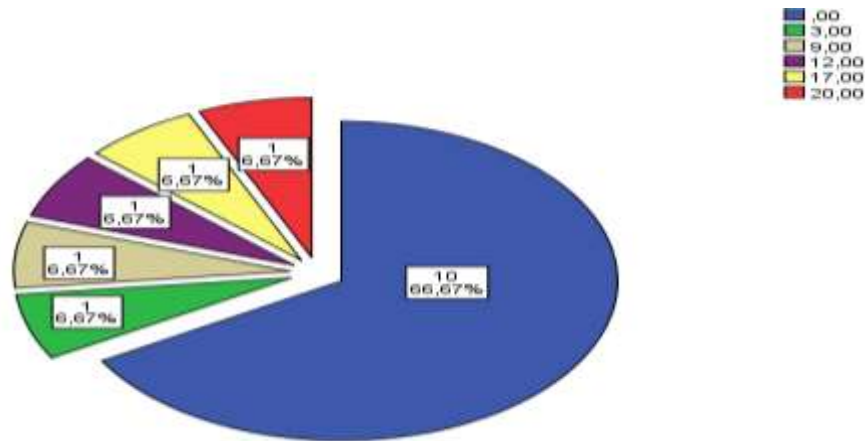


Γράφημα 26: Συχνότητα απαντήσεων για διάκριση φωνημάτων

4.3.1.6. Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα

Μετά από ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι 10 παιδιά δεν απάντησαν καμία ερώτηση (τυπικοί βαθμοί 4), 1 παιδί μέχρι 3 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), 1 παιδί μέχρι 9 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 5), 1 παιδί μέχρι 12 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 6), 1 παιδί μέχρι 17 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 9), και 1 παιδί μέχρι 20 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 11) (γράφημα 27).

Παρατηρούμε ότι 13 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 1 παιδί είχε μέση κατώτερη και 1 παιδί μέση ανώτερη επίδοση.

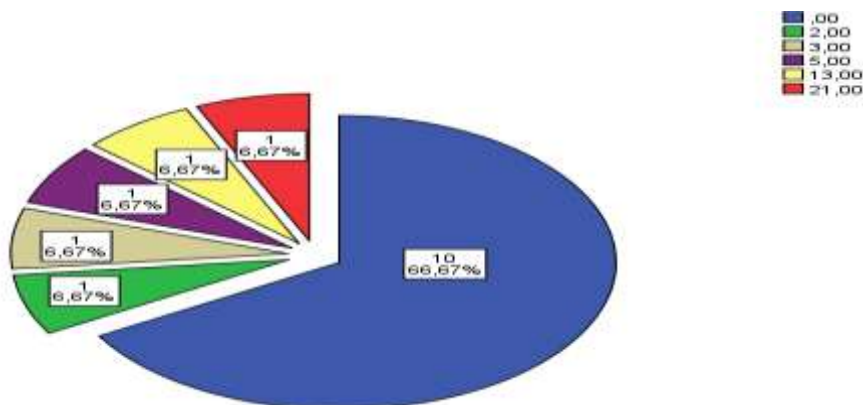


Γράφημα 27: Συχνότητα απαντήσεων για κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα

4.3.1.7. Απαλοιφή φωνημάτων

Στην κλίμακα για την απαλοιφή των φωνημάτων τα 10 παιδιά δεν απάντησαν καμία ερώτηση (τυπικοί βαθμοί 5), 1 παιδί απάντησε μέχρι 2 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 5), 1 παιδί απάντησε μέχρι 3 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 5), 1 παιδί απάντησε μέχρι 5 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 5), 1 παιδί μέχρι 13 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 5), και άλλο 1 παιδί μέχρι 21 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 8) (γράφημα 28).

Παρατηρούμε ότι 14 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση και 1 παιδί είχε μέση κατώτερη επίδοση.

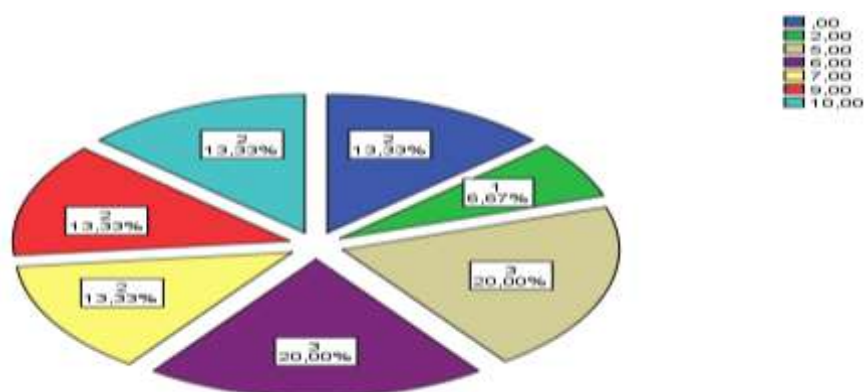


Γράφημα 28: Συχνότητα απαντήσεων για απαλοιφή φωνημάτων

4.3.1.8. Μνήμη αριθμών

Στην κλίμακα για την ακουστική μνήμη τα 2 παιδιά δεν απάντησαν καμία ερώτηση (τυπικοί βαθμοί 3), 1 παιδί μέχρι 2 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 3), 3 παιδιά μέχρι 5 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 5), 3 παιδιά μέχρι 6 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 6), 2 παιδιά μέχρι 7 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 6), 2 παιδιά μέχρι 9 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 8), και 2 παιδιά μέχρι 10 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 9) (γράφημα 29).

Παρατηρούμε ότι 11 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 4 παιδιά μέση κατώτερη επίδοση.

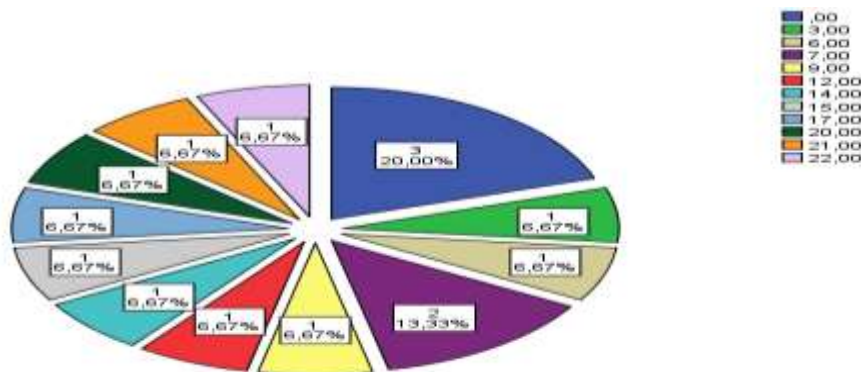


Γράφημα 9: Συχνότητα απαντήσεων για μνήμη αριθμών

4.3.1.9. Επανάληψη

Στην κλίμακα της επανάληψης τα 3 παιδιά δεν απάντησαν καμία ερώτηση (τυπικοί βαθμοί 4) και από ένα παιδί απάντησαν 3 (τυπικοί βαθμοί 4) και 6 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4) αντίστοιχα. Επίσης 2 παιδιά απάντησαν 7 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), 1 παιδί απάντησε 9 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), 1 παιδί απάντησε 12 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), 1 παιδί απάντησε 14 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4). Ακόμη από 1 παιδί απάντησε 15 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 5), όπως και 17 (τυπικοί βαθμοί 6), 20 (τυπικοί βαθμοί 8), 21 (τυπικοί βαθμοί 10), και 22 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 11) (γράφημα 30).

Παρατηρούμε ότι 12 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 1 παιδί είχε μέση κατώτερη, 1 παιδί μέση επίδοση και 1 παιδί μέση ανώτερη επίδοση.



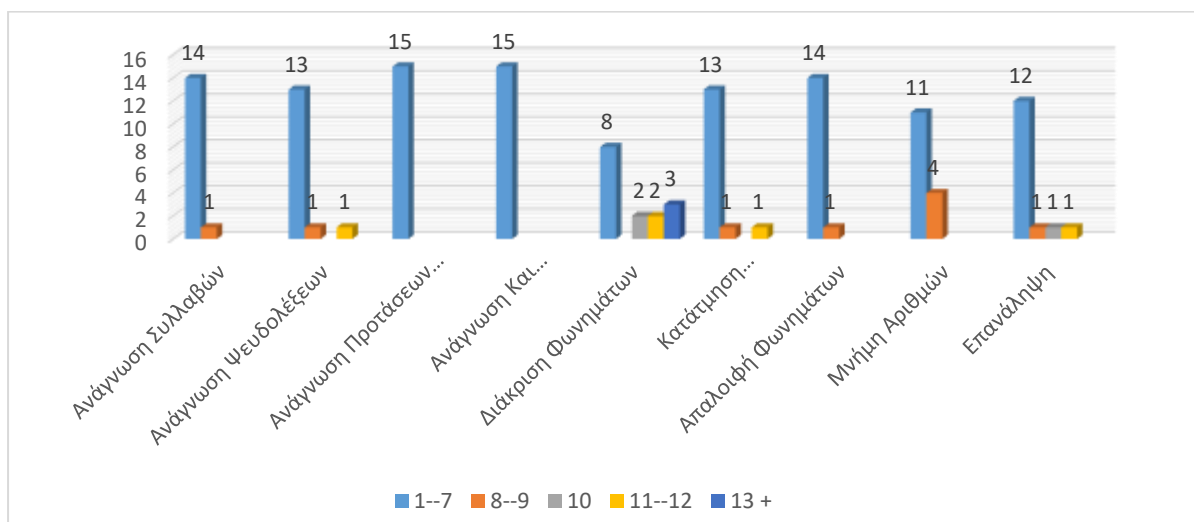
Γράφημα 30: Συχνότητα απαντήσεων για επανάληψη

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται συγκεντρωτικά η συχνότητα των σωστών απαντήσεων για όλες τις κλίμακες, σύμφωνα με την κλίμακα βαθμολόγησης.

Πίνακας 5: Συχνότητα σωστών απαντήσεων

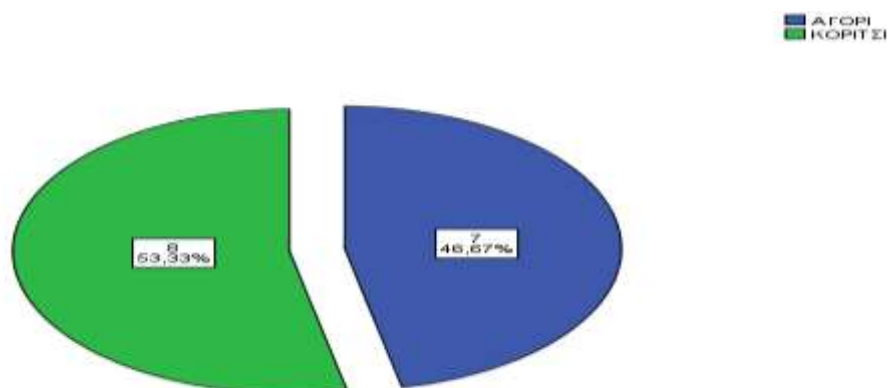
| | 1-7 | 8-9 | 10 | 11-12 | 13 + |
|---|-----|-----|----|-------|------|
| <i>Ανάγνωση Συλλαβών</i> | 14 | 1 | | | |
| <i>Ανάγνωση Ψευδολέξεων</i> | 13 | 1 | | 1 | |
| <i>Ανάγνωση Προτάσεων Και Επιλογή Εικόνων</i> | 15 | | | | |
| <i>Ανάγνωση Και Συμπλήρωση Ελλείπων Προτάσεων</i> | 15 | | | | |
| <i>Διάκριση Φωνημάτων</i> | 8 | | 2 | 2 | 3 |
| <i>Κατάτμηση Ψευδολέξεων Σε Φωνήματα</i> | 13 | 1 | | 1 | |
| <i>Απαλοιφή Φωνημάτων</i> | 14 | 1 | | | |
| <i>Μνήμη Αριθμών</i> | 11 | 4 | | | |
| <i>Επανάληψη</i> | 12 | 1 | 1 | 1 | |

Διάγραμμα 3.: Διαγραμματική απεικόνιση σωστών απαντήσεων



4.4. Ανάλυση αποτελεσμάτων παιδιών με καταγωγή από Αλβανία

Από το δείγμα των παιδιών με καταγωγή από Αλβανία, το 47% των παιδιών ήταν αγόρια και το 53% κορίτσια (γράφημα 31). Ο μέσος όρος της ηλικίας είναι 7,8 έτη.



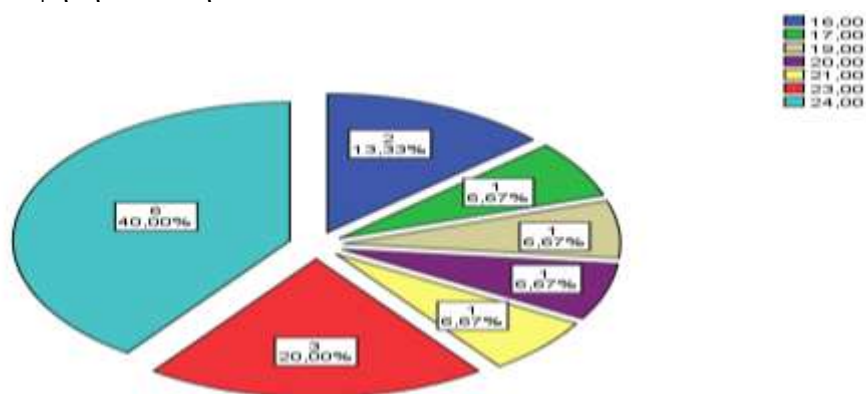
Γράφημα 31: Φύλο

4.4.1. Ανάλυση κλιμάκων

4.4.1.1. Ανάγνωση συλλαβών

Από την ανάλυση της πρώτης κλίμακας του αξιολογητικού προκύπτει πως 2 παιδιά απάντησαν μέχρι 16 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), και από 1 παιδί απάντησαν 17 (τυπικοί βαθμοί 4), 19 (τυπικοί βαθμοί 4), 20 (τυπικοί βαθμοί 5), 21 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 6) αντίστοιχα. Επίσης 3 παιδιά απάντησαν μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 9), και 6 παιδιά μέχρι 24 (τυπικοί βαθμοί 13) (γράφημα 32).

Παρατηρούμε ότι 6 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 3 παιδιά μέση κατώτερη επίδοση και 6 παιδιά υψηλή επίδοση.

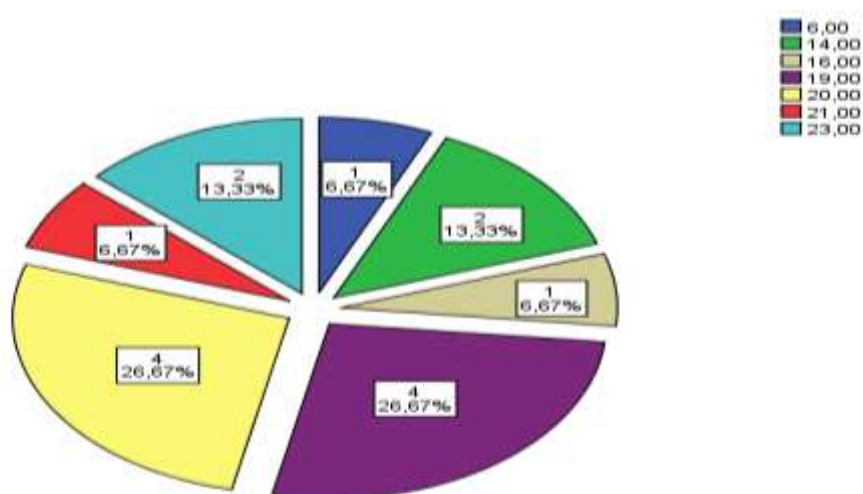


Γράφημα 32: Συχνότητα απαντήσεων για ανάγνωση συλλαβών

4.4.1.2. Ανάγνωση ψευδολέξεων

Από την ανάλυση της δεύτερης κλίμακας του αξιολογητικού προκύπτει πως 1 παιδί απάντησε μέχρι 6 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 3), 2 παιδιά μέχρι 14 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 3) 1 παιδί μέχρι 16 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), 4 παιδιά μέχρι 19 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 7), 4 παιδιά επίσης μέχρι 20 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 8), 1 παιδί μέχρι 21 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 9) και 2 παιδιά μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 12) (γράφημα 33).

Παρατηρούμε ότι 8 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 5 παιδιά μέση κατώτερη επίδοση, και 2 παιδιά μέση ανώτερη επίδοση.

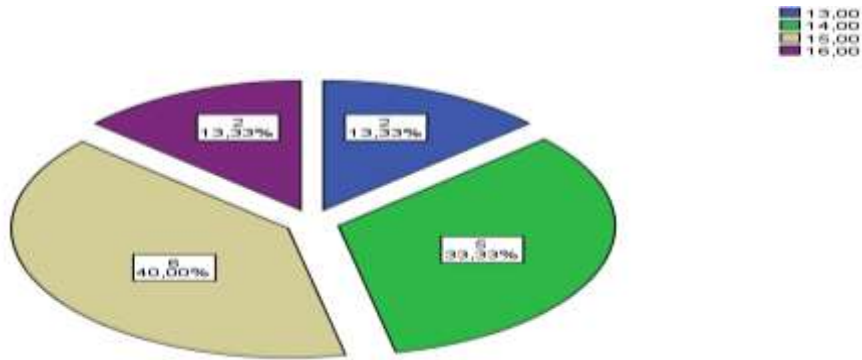


Γράφημα 33: Συχνότητα απαντήσεων για ανάγνωση ψευδολέξεων

4.4.1.3. Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων

Από την ανάλυση της τρίτης κλίμακας του αξιολογητικού προκύπτει πως 2 παιδιά απάντησαν μέχρι 13 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 5), 5 παιδιά μέχρι 14 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 7), 6 παιδιά μέχρι 15 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 10), και 2 παιδιά μέχρι 16 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 13) (γράφημα 34).

Παρατηρούμε ότι 7 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 6 παιδιά μέση επίδοση και 2 παιδιά υψηλή επίδοση.

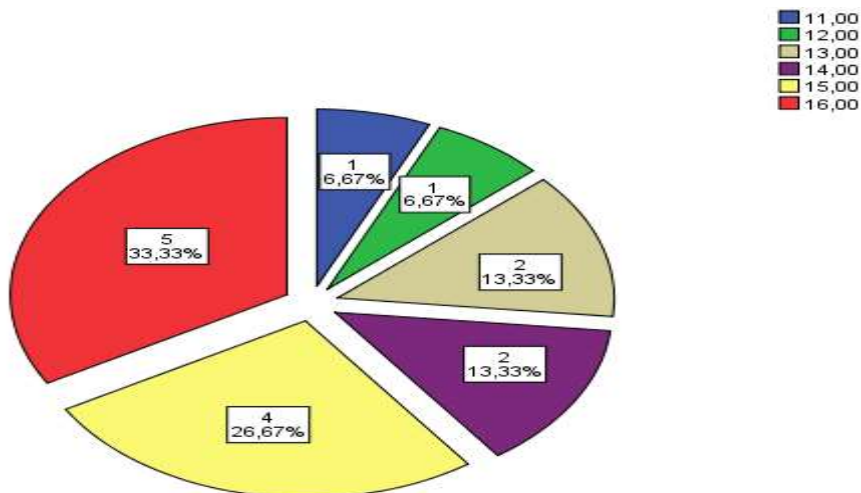


Γράφημα 34: Συχνότητα απαντήσεων για Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων

4.4.1.4. Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων

Από την ανάλυση της τέταρτης κλίμακας του αξιολογητικού προκύπτει πως 1 παιδί απάντησε μέχρι 11 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 5), 1 παιδί απάντησε μέχρι 12 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 6), 2 παιδιά μέχρι 13 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 7), 2 παιδιά μέχρι 14 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 9), 4 παιδιά μέχρι 15 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 11), και 5 παιδιά μέχρι 16 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 14) (γράφημα 35).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι 4 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 2 παιδιά μέση κατώτερη επίδοση, 4 παιδιά μέση ανώτερη επίδοση και 5 παιδιά υψηλή επίδοση.

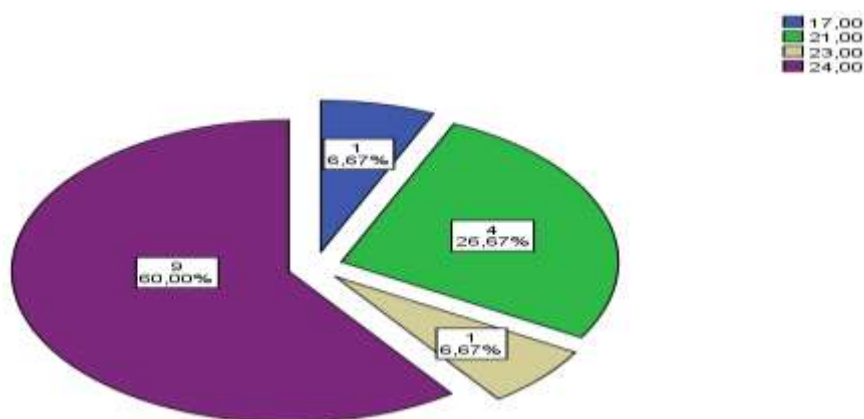


Γράφημα 35: Συχνότητα απαντήσεων για ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων

4.4.1.5. Διάκριση φωνημάτων

Από την ανάλυση της πέμπτης κλίμακας του αξιολογητικού προκύπτει πως 1 παιδί απάντησε μέχρι 17 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 9), 4 παιδιά απάντησαν μέχρι 21 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 11), 1 μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 13) και 9 μέχρι 24 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 14) (γράφημα 36).

Παρατηρούμε ότι 1 παιδί είχε μέση κατώτερη επίδοση, 4 παιδιά μέση ανώτερη επίδοση και 10 παιδιά υψηλή επίδοση.

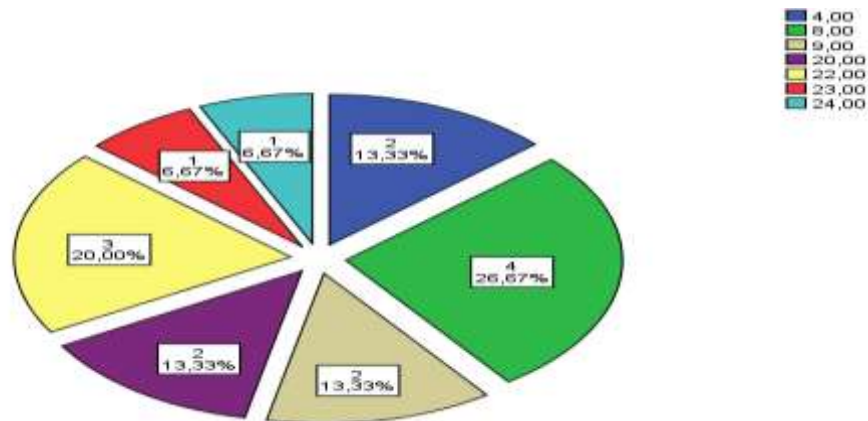


Γράφημα 36: Συχνότητα απαντήσεων για διάκριση φωνημάτων

4.4.1.6. Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα

Από την ανάλυση της έκτης κλίμακας του αξιολογητικού προκύπτει πως 2 παιδιά απάντησαν μέχρι 2 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), 4 μέχρι 8 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 4), 2 παιδιά μέχρι 9 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 5), 2 παιδιά μέχρι 20 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 11), 3 παιδιά μέχρι 22 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 12), 1 παιδί μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 13), και 1 μέχρι 24 (τυπικοί βαθμοί 14) (γράφημα 73).

Παρατηρούμε ότι 8 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 5 παιδιά μέση ανώτερη επίδοση και 2 παιδιά υψηλή επίδοση.

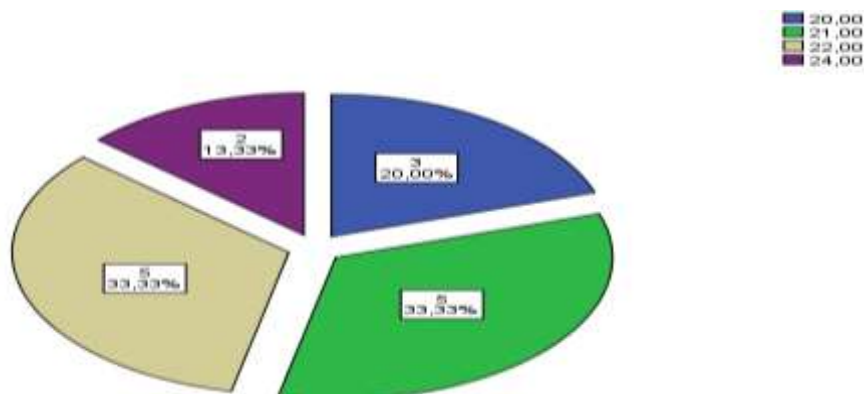


Γράφημα 37: Συχνότητα απαντήσεων για κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα

4.4.1.7. Απαλοιφή φωνημάτων

Από την ανάλυση της κλίμακας του αξιολογητικού προκύπτει πως 3 παιδιά απάντησαν μέχρι 20 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 7), 5 παιδιά μέχρι 21 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 8), 5 παιδιά μέχρι 22 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 10), και 2 παιδιά μέχρι 24 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 14) (γράφημα 38).

Παρατηρούμε ότι 3 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 5 παιδιά μέση κατώτερη επίδοση, 5 παιδιά μέση επίδοση και 2 παιδιά υψηλή επίδοση.

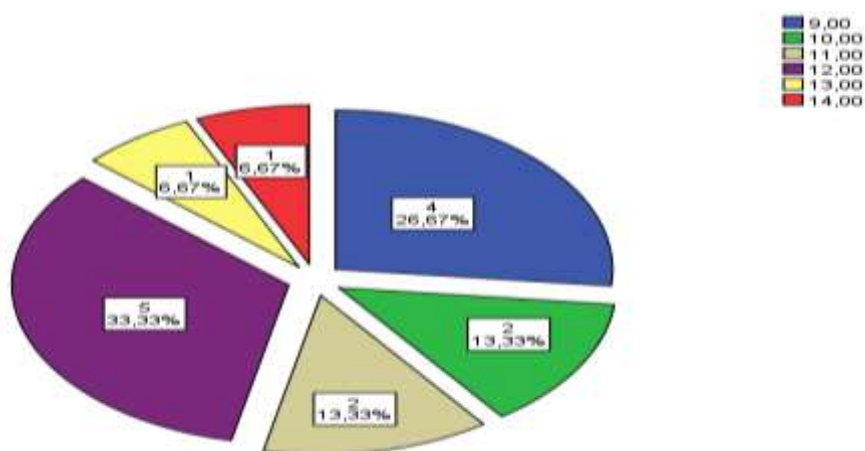


Γράφημα 38: Συχνότητα απαντήσεων για απαλοιφή φωνημάτων

4.4.1.8. Μνήμη αριθμών

Από την ανάλυση της κλίμακας του αξιολογητικού προκύπτει πως 4 παιδιά απάντησαν μέχρι 9 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 8), 2 μέχρι 10 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 9), 2 μέχρι 11 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 10), 5 μέχρι 12 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 12), 1 μέχρι 13 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 13) και 1 μέχρι 14 (τυπικοί βαθμοί 15) (γράφημα 39).

Παρατηρούμε ότι 6 παιδιά είχαν μέση κατώτερη επίδοση, 2 παιδιά μέση επίδοση, 5 παιδιά μέση ανώτερη επίδοση και 2 παιδιά υψηλή επίδοση.

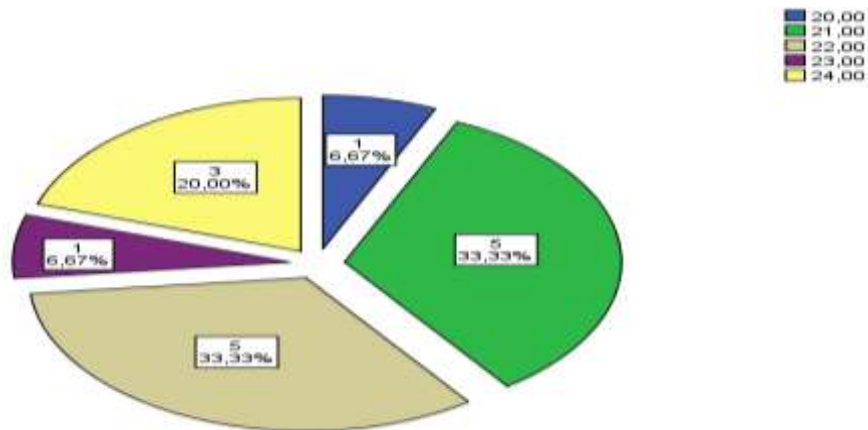


Γράφημα 39: Συχνότητα απαντήσεων για μνήμη αριθμών

4.4.1.9. Επανάληψη

Από την ανάλυση της τελευταίας κλίμακας του αξιολογητικού προκύπτει πως 1 παιδί απάντησε μέχρι 20 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 8), 5 μέχρι 21 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 10), 5 μέχρι 22 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 11), 1 μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 13) και 3 μέχρι 24 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 15) (γράφημα 40).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι 1 παιδί είχε χαμηλή επίδοση, 5 παιδιά μέση επίδοση, 5 παιδιά μέση ανώτερη και 4 παιδιά υψηλή επίδοση.



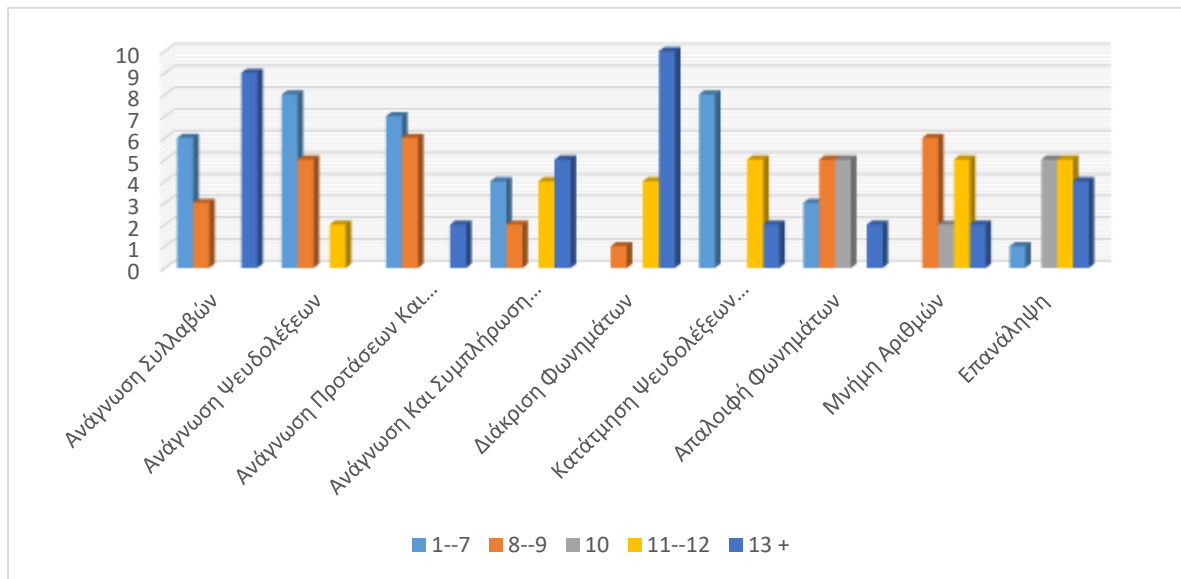
Γράφημα 40: Συχνότητα απαντήσεων για επανάληψη

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται συγκεντρωτικά η συχνότητα των σωστών απαντήσεων για όλες τις κλίμακες, σύμφωνα με την κλίμακα βαθμολόγησης.

Πίνακας 6: Συχνότητα σωστών απαντήσεων

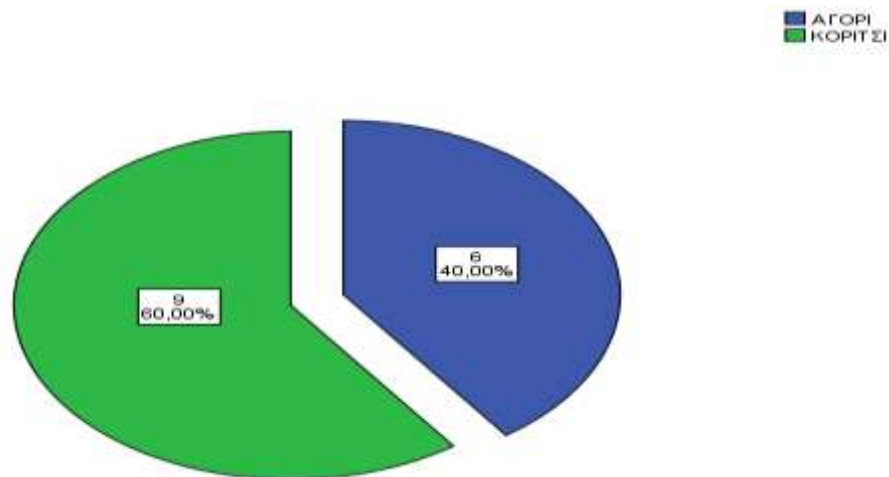
| | 1-7 | 8-9 | 10 | 11-12 | 13 + |
|---|------------|------------|-----------|--------------|-------------|
| <i>Ανάγνωση Συλλαβών</i> | 6 | 3 | | | 9 |
| <i>Ανάγνωση Ψευδολέξεων</i> | 8 | 5 | | 2 | |
| <i>Ανάγνωση Προτάσεων Και Επιλογή Εικόνων</i> | 7 | 6 | | | 2 |
| <i>Ανάγνωση Και Συμπλήρωση Ελλείπων Προτάσεων</i> | 4 | 2 | | 4 | 5 |
| <i>Διάκριση Φωνημάτων</i> | | 1 | | 4 | 10 |
| <i>Κατάτμηση Ψευδολέξεων Σε Φωνήματα</i> | 8 | | | 5 | 2 |
| <i>Απαλοιφή Φωνημάτων</i> | 3 | 5 | 5 | | 2 |
| <i>Μνήμη Αριθμών</i> | | 6 | 2 | 5 | 2 |
| <i>Επανάληψη</i> | 1 | | 5 | 5 | 4 |

Διάγραμμα 4.: Διαγραμματική απεικόνιση σωστών απαντήσεων



4.5. ανάλυση αποτελεσμάτων παιδιών με καταγωγή από την Ελλάδα

Από το δείγμα που συλλέχθηκε για τα παιδιά με καταγωγή από Ελλάδα, το 40% είναι αγόρια και το 60% κορίτσια (γράφημα 41). Ο μέσος όρος της ηλικίας είναι 7,3 έτη.



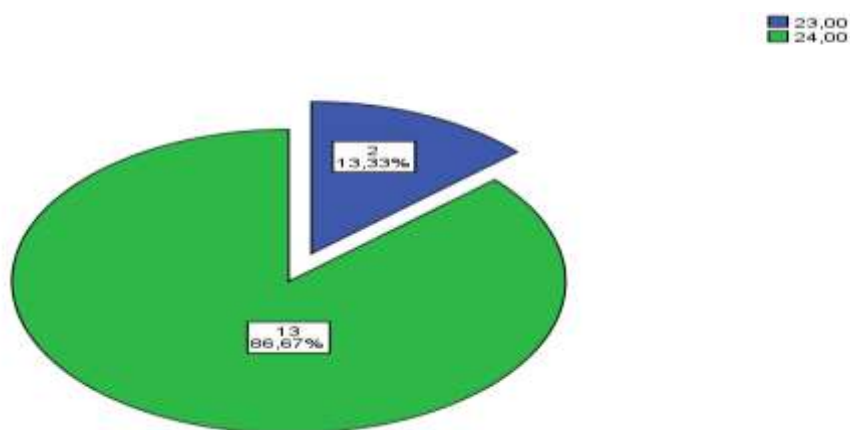
Γράφημα 50: Φύλο

4.5.1. ανάλυση κλιμάκων

4.5.1.1. Ανάγνωση συλλαβών

Από τις απαντήσεις των παιδιών του δείγματος προκύπτει πως 2 παιδιά απάντησαν μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 9), και 13 παιδιά απάντησαν μέχρι 24 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 13) (γράφημα 51).

Παρατηρούμε ότι 2 παιδιά είχαν μέση κατώτερη επίδοση και 13 παιδιά υψηλή επίδοση.

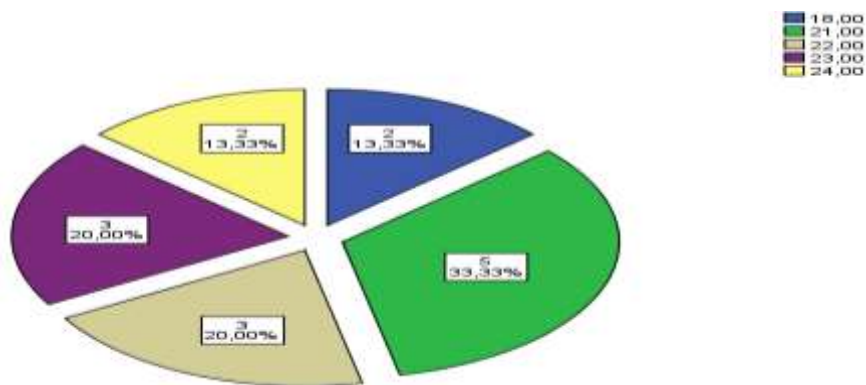


Γράφημα 51: Συχνότητα απαντήσεων για ανάγνωση συλλαβών

4.5.1.2. Ανάγνωση ψευδολέξεων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι 2 παιδιά απάντησαν μέχρι 18 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 6), 5 παιδιά απάντησαν μέχρι 21 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 9), 3 παιδιά μέχρι 22 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 10), 3 παιδιά μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 12) και 2 παιδιά μέχρι 24 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 14) (γράφημα 53).

Παρατηρούμε ότι 2 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 5 παιδιά είχαν μέση κατώτερη, 3 παιδιά είχαν μέση επίδοση, 3 παιδιά είχαν μέση ανώτερη και 2 παιδιά είχαν υψηλή επίδοση.

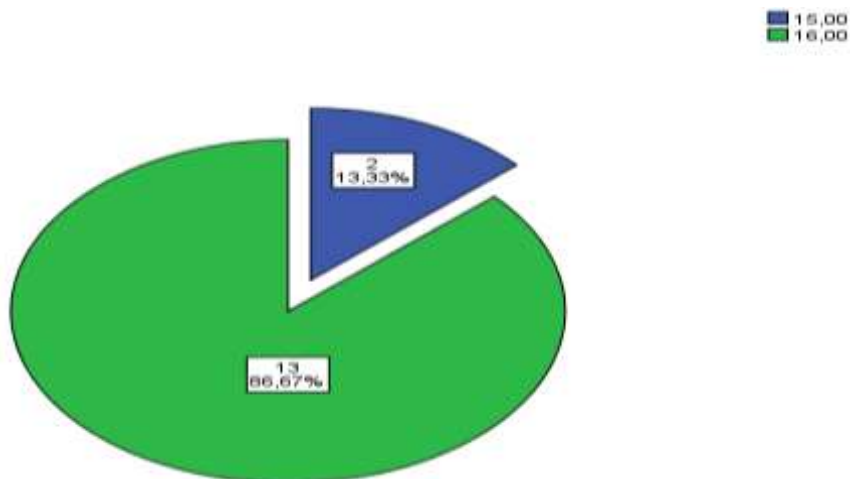


Γράφημα 53: Συχνότητα απαντήσεων για ανάγνωση ψευδολέξεων

4.5.1.3. Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι 2 παιδιά απάντησαν μέχρι 15 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 10), και 13 παιδιά μέχρι 16 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 13) (γράφημα 54).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι 2 παιδιά είχαν μέση επίδοση και 13 παιδιά είχαν υψηλή επίδοση.

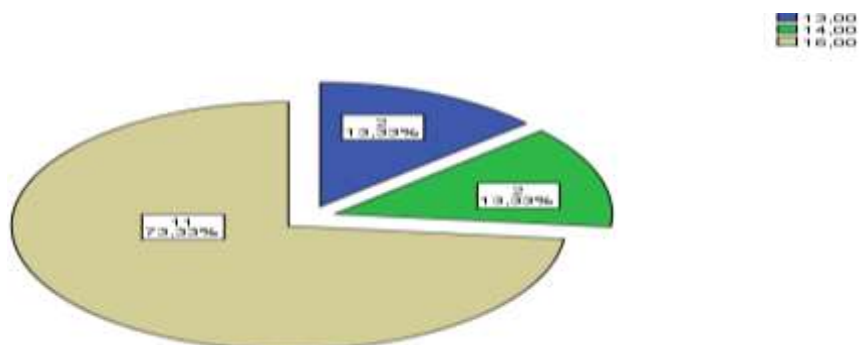


Γράφημα 54: Συχνότητα απαντήσεων για Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων

4.5.1.4. Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι 2 παιδιά μέχρι 13 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 7), 2 παιδιά μέχρι 14 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 9), 11 παιδιά μέχρι 16 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 14) (γράφημα 55).

Παρατηρούμε ότι 2 παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση, 2 παιδιά είχαν μέση κατώτερη επίδοση και 11 παιδιά είχαν υψηλή επίδοση.

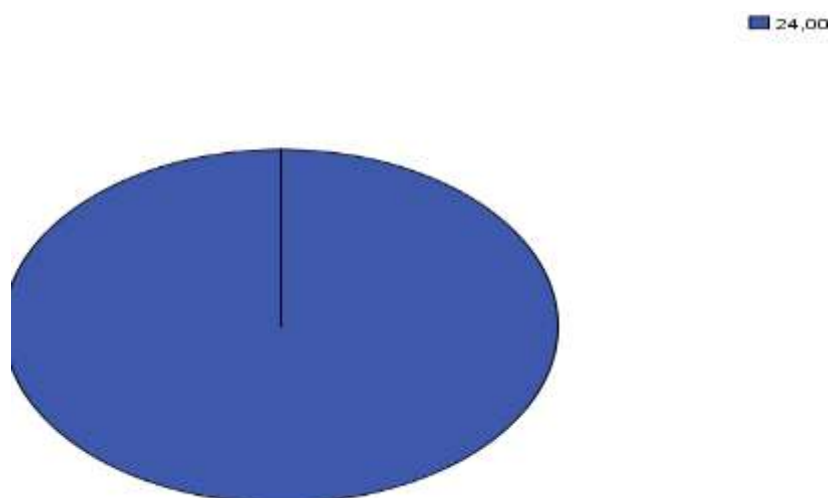


Γράφημα 55: Συχνότητα απαντήσεων για ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων

4.5.1.5. Διάκριση φωνημάτων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι και τα 15 παιδιά απάντησαν μέχρι 24 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 14) (γράφημα 56).

Παρατηρούμε ότι και τα 15 παιδιά είχαν υψηλή επίδοση.

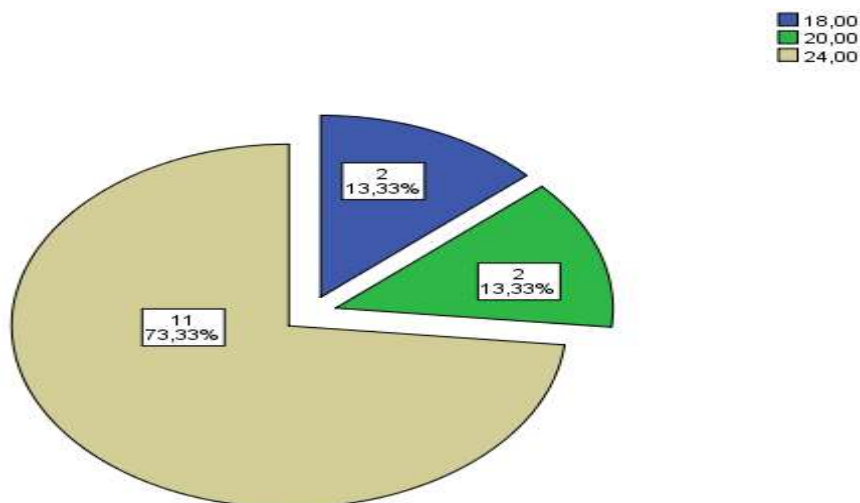


Γράφημα 56: Συχνότητα απαντήσεων για διάκριση φωνημάτων

4.5.1.6. Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι 2 παιδιά απάντησαν μέχρι 18 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 9), 2 παιδιά μέχρι 20 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 11), και 11 παιδιά μέχρι 24 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 14) (γράφημα 57).

Παρατηρούμε ότι 2 παιδιά είχαν μέση κατώτερη επίδοση, 2 παιδιά μέση ανώτερη και 11 παιδιά υψηλή επίδοση.

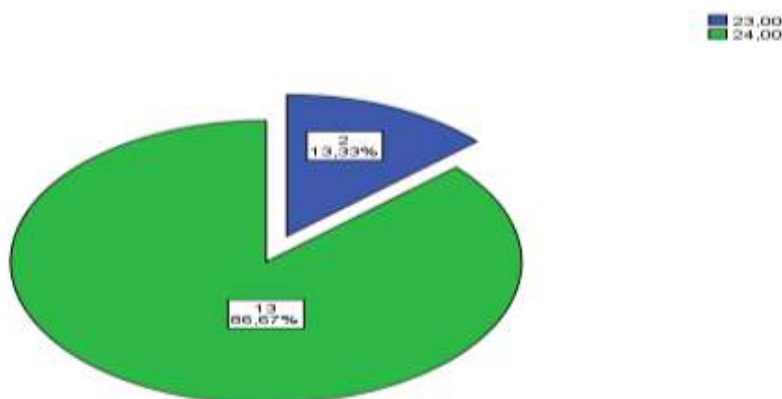


Γράφημα 57: Συχνότητα απαντήσεων για κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα

4.5.1.7. Απαλοιφή φωνημάτων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι 2 παιδιά απάντησαν μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 11) και 13 παιδιά μέχρι 24 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 14) (γράφημα 58).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι 2 παιδιά είχαν μέση ανώτερη επίδοση και 13 παιδιά υψηλή επίδοση.

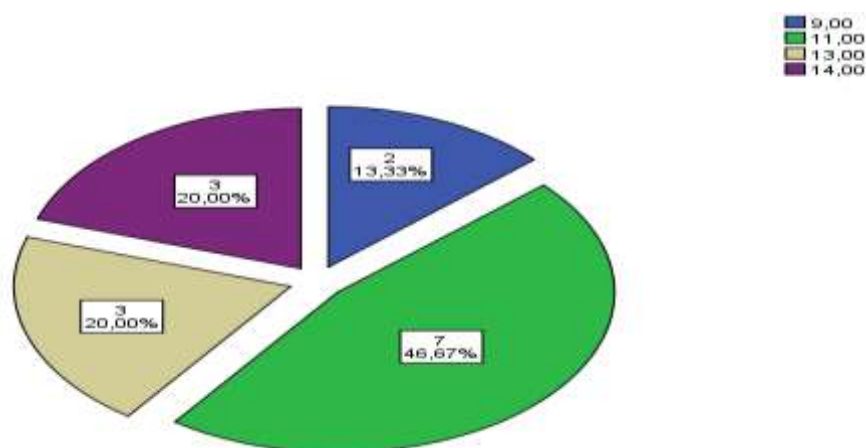


Γράφημα 58: Συχνότητα απαντήσεων για απαλοιφή φωνημάτων

4.5.1.8. Μνήμη αριθμών

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι 2 παιδιά απάντησαν μέχρι 9 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 8) ,7 παιδιά μέχρι 11 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 10), 3 παιδιά μέχρι 13 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 13), και 3 παιδιά μέχρι 14 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 15) (γράφημα 59).

Παρατηρούμε ότι 2 παιδιά είχαν μέση κατώτερη επίδοση, 7 παιδιά ,μέση επίδοση και 6 παιδιά υψηλή επίδοση.

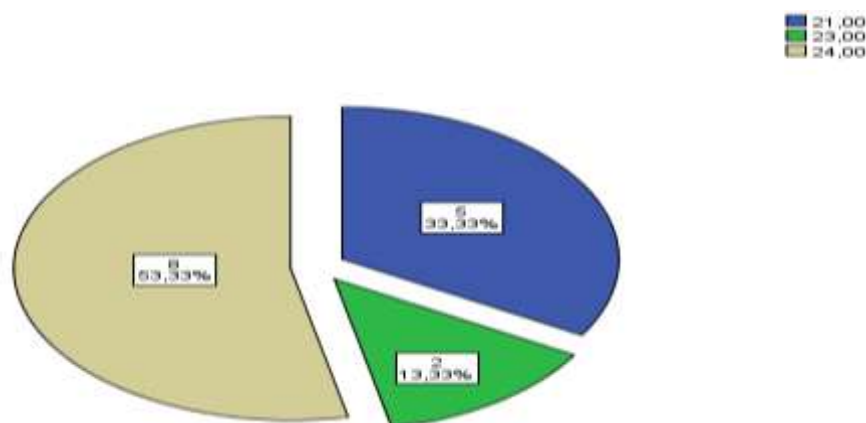


Γράφημα 59: Συχνότητα απαντήσεων για μνήμη αριθμών

4.5.1.9. Επανάληψη

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι 5 παιδιά απάντησα 21 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 10), 2 παιδιά μέχρι 23 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 13), και 8 παιδιά μέχρι 24 ερωτήσεις (τυπικοί βαθμοί 15) (γράφημα 60).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι 5 παιδιά είχαν μέση επίδοση και 10 παιδιά υψηλή επίδοση.



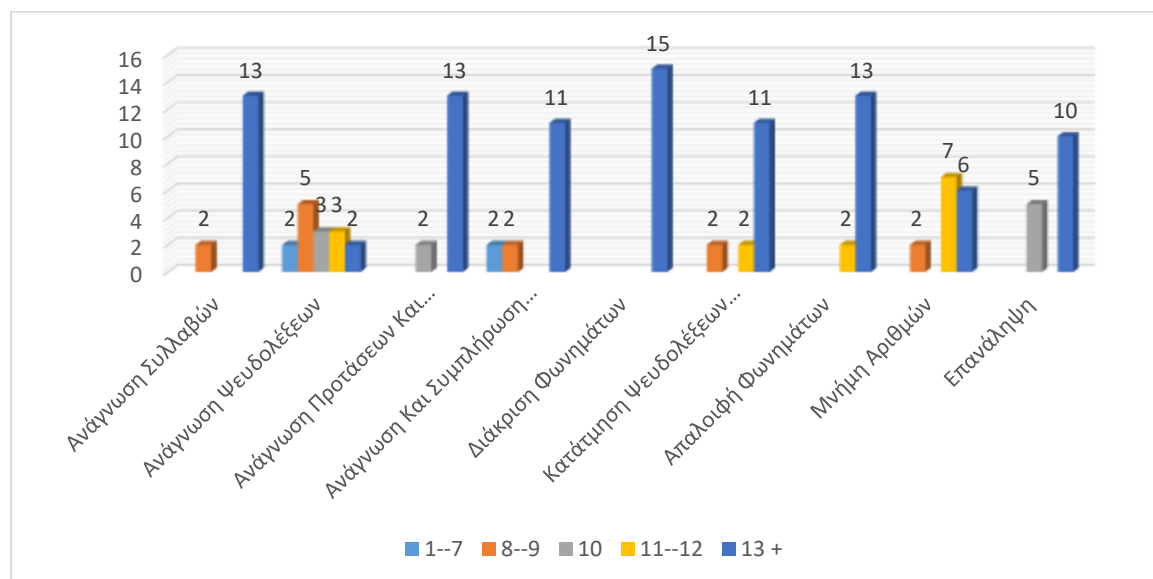
Γράφημα 60: Συχνότητα απαντήσεων για επανάληψη

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται συγκεντρωτικά η συχνότητα των σωστών απαντήσεων για όλες τις κλίμακες, σύμφωνα με την κλίμακα βαθμολόγησης.

Πίνακας 7: Συχνότητα σωστών απαντήσεων

| | 1-7 | 8-9 | 10 | 11-12 | 13 + |
|---|-----|-----|----|-------|------|
| <i>Ανάγνωση Συλλαβών</i> | | 2 | | | 13 |
| <i>Ανάγνωση Ψευδολέξεων</i> | 2 | 5 | 3 | 3 | 2 |
| <i>Ανάγνωση Προτάσεων Και Επιλογή Εικόνων</i> | | | 2 | | 13 |
| <i>Ανάγνωση Και Συμπλήρωση Ελλείπων Προτάσεων</i> | 2 | 2 | | | 11 |
| <i>Διάκριση Φωνημάτων</i> | | | | | 15 |
| <i>Κατάτμηση Ψευδολέξεων Σε Φωνήματα</i> | | 2 | | 2 | 11 |
| <i>Απαλοιφή Φωνημάτων</i> | | | | 2 | 13 |
| <i>Μνήμη Αριθμών</i> | | 2 | | 7 | 6 |
| <i>Επανάληψη</i> | | | 5 | | 10 |

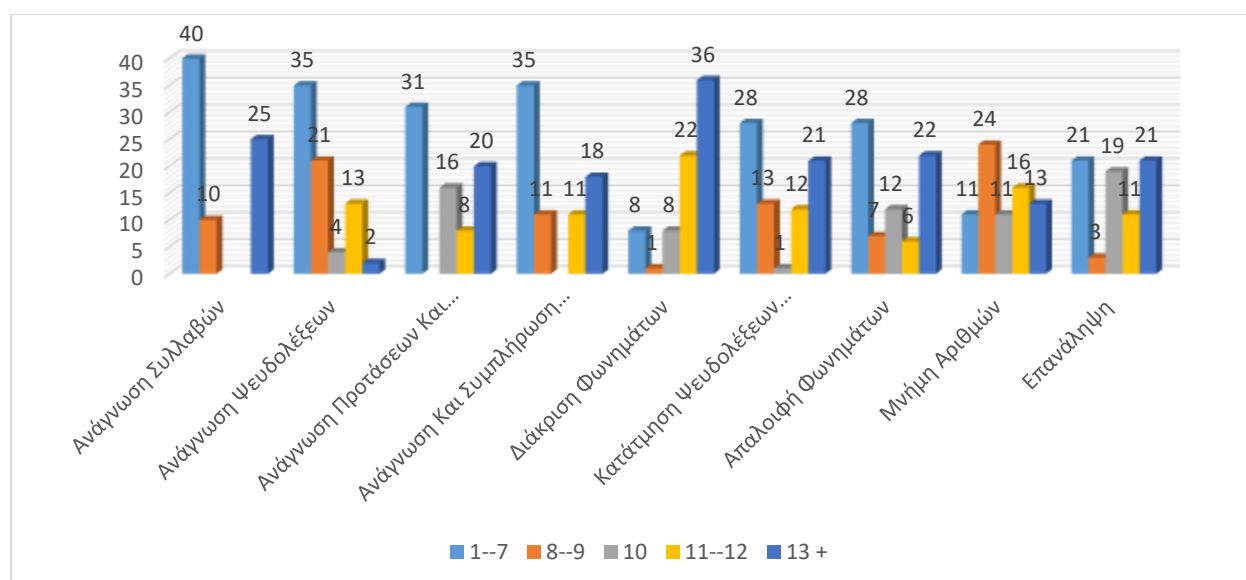
Διάγραμμα 5.: Διαγραμματική απεικόνιση σωστών απαντήσεων



4.5.1.10. Συγκεντρωτικός πίνακας σωστών απαντήσεων

Πίνακας 8: Συγκεντρωτικός πίνακας σωστών απαντήσεων

| | 1-7 | 8-9 | 10 | 11-12 | 13 + |
|---|-----|-----|----|-------|------|
| <i>Ανάγνωση Συλλαβών</i> | 40 | 10 | | | 25 |
| <i>Ανάγνωση Ψευδολέξεων</i> | 35 | 21 | 4 | 13 | 2 |
| <i>Ανάγνωση Προτάσεων Και Επιλογή Εικόνων</i> | 31 | | 16 | 8 | 20 |
| <i>Ανάγνωση Και Συμπλήρωση Ελλείπων Προτάσεων</i> | 35 | 11 | | 11 | 18 |
| <i>Διάκριση Φωνημάτων</i> | 8 | 1 | 8 | 22 | 36 |
| <i>Κατάτμηση Ψευδολέξεων Σε Φωνήματα</i> | 28 | 13 | 1 | 12 | 21 |
| <i>Απαλοιφή Φωνημάτων</i> | 28 | 7 | 12 | 6 | 22 |
| <i>Μνήμη Αριθμών</i> | 11 | 24 | 11 | 16 | 13 |
| <i>Επανάληψη</i> | 21 | 3 | 19 | 11 | 21 |



Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα ποσοστιαία αποτελέσματα των σωστών απαντήσεων ανά χώρα. Όπως παρατηρείτε στην ανάγνωση συλλαβών, την ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων και τη διάκριση φωνημάτων δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στην Ελλάδα και την Ρωσία. Οι δύο γλώσσες εμφανίζουν κοινά σημεία στη φωνητική (κοινά γράμματα στο αλφάβητο, κανόνες στίξης), στη μορφολογία (αρκετά κοινά μέρη του λόγου, γραμματικά γένη, δύο αριθμοί, κλίσεις, πτώσεις, ρήματα, βαθμοί παράθεσης, εγκλίσεις, φωνές), στη σύνταξη όπου παρατηρείται γενικά ομοιομορφία με τους κύριους όρους της πρότασης να δομούνται παρόμοια και τα είδη των προτάσεων να είναι κοινά στις δύο γλώσσες. Ωστόσο, υπάρχουν και αρκετές διαφορές στη δομή των γλωσσών σε όλα τα επίπεδα: στο φωνητικό, στα ρωσικά και στα ελληνικά απουσιάζουν φθόγγοι από τη μία και την άλλη γλώσσα, για παράδειγμα στα ελληνικά υπάρχουν πολλοί φθόγγοι για τη δήλωση του (ι), ενώ στα ρωσικά μόνο ένας. Αντίστοιχα στο μορφολογικό επίπεδο παρατηρείται

έλλειψη του βοηθητικού ρήματος είμαι και έχω, καθώς επίσης έλλειψη άρθρου οριστικού και αόριστου από τα ρωσικά, έλλειψη του απαρεμφάτου από τα ελληνικά, αλλά επίσης και κάποιες διαφοροποιήσεις στον αριθμό των πτώσεων και των γραμματικών χρόνων που διαθέτουν οι δύο γλώσσες.

Επίσης σχεδόν ίδια είναι τα αποτελέσματα ανάμεσα στην Βουλγαρία και την Αλβανία στις κλίμακες ανάγνωση συλλαβών, ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνας, απαλοιφή φωνημάτων και επανάληψη ψευδολέξεων.

Τέλος παρουσιάζονται μεγάλες αποκλείσεις στα ποσοστά ανάμεσα σε όλες τις άλλες χώρες και την Συρία.

Πίνακας 9: Ποσοστιαία αποτελέσματα σωστών απαντήσεων

| | ΡΩΣΙΑ | ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ | ΣΥΡΙΑ | ΑΛΒΑΝΙΑ | ΕΛΛΑΔΑ |
|--|--------------|------------------|--------------|----------------|---------------|
| | % | % | % | % | % |
| ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ | 92,5 | 85,25 | 18,04 | 89,41 | 99,41 |
| ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΛ | 78,04 | 83,5 | 17,75 | 75,83 | 90 |
| ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ | 94,12 | 90,37 | 10,81 | 90,81 | 99,12 |
| ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ | 87,05 | 82,87 | 7,06 | 90,37 | 95,81 |
| ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ | 91,66 | 88,04 | 48,87 | 94,41 | 100 |
| ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΨΛ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ | 62,2 | 83,33 | 16,91 | 58,58 | 94,41 |
| ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ | 88,87 | 91,08 | 12,2 | 89,7 | 99,41 |
| ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ | 67,87 | 71,62 | 36,25 | 68,75 | 73,31 |
| ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΛ | 85,25 | 88,33 | 42,5 | 91,66 | 95,25 |

4.6. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του δείγματος

4.6.1. Έλεγχος κανονικότητας δεδομένων

Ο έλεγχος κανονικότητας πραγματοποιήθηκε με το test kolmogorov-smirnov όπου παρουσιάζεται ο έλεγχος ύπαρξης ή μη κανονικής κατανομής. Οι δύο υποθέσεις που θέτουμε είναι οι εξής:

H0: Τα δεδομένα των μεταβλητών ανάγνωση συλλαβών, ανάγνωση ψευδολέξεων, ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, αναγνώριση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, διάκριση φωνημάτων, κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, απαλοιφή φωνημάτων, μνήμη αριθμών και επανάληψη ακολουθούν την κανονική κατανομή

H1: Τα δεδομένα της μεταβλητής των μεταβλητών ανάγνωση συλλαβών, ανάγνωση ψευδολέξεων, ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, αναγνώριση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, διάκριση φωνημάτων, κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, απαλοιφή φωνημάτων, μνήμη αριθμών και επανάληψη δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή

Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται σε 0,05

Προκύπτει πως $p=0.000 < 0.005$, επομένως απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, άρα δεν ισχύει η υπόθεση της κανονικότητας οπότε τα δεδομένα δεν κατανέμονται κανονικά. Το δείγμα δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Υποθέτουμε πως την ακολουθεί και συνεχίζουμε την ανάλυση.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

| | | ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ | ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕ- ΩΝ | ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ | ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ | ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ | ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕ- ΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ | ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ | ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ | ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ |
|----------------------------------|----------------|----------------------|------------------------------|---|---|-----------------------|--|-----------------------|-------------------|-------------------|
| N | | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 |
| Normal Parameters ^{a,b} | Mean | 10,4967 | 10,6400 | 12,3333 | 11,6400 | 20,3067 | 15,1467 | 10,3067 | 10,1733 | 10,3467 |
| | Std. Deviation | 8,14795 | 7,94760 | 5,56795 | 5,58670 | 6,45771 | 8,73436 | 8,35039 | 2,93798 | 6,01910 |
| Most Extreme Differences | Absolute | ,275 | ,302 | ,351 | ,299 | ,300 | ,184 | ,300 | ,198 | ,330 |
| | Positive | ,248 | ,182 | ,256 | ,218 | ,294 | ,155 | ,248 | ,096 | ,220 |
| | Negative | -,275 | -,302 | -,351 | -,299 | -,300 | -,184 | -,300 | -,198 | -,330 |
| Test Statistic | | ,275 | ,302 | ,351 | ,299 | ,300 | ,184 | ,300 | ,198 | ,330 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | | ,000 ^c | ,000 ^c | ,000 ^c | ,000 ^c | ,000 ^c | ,000 ^c | ,000 ^c | ,000 ^c | ,000 ^c |

a. Test distribution is Normal.
b. Calculated from data.
c. Lilliefors Significance Correction.

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των παιδιών με διάφορες εθνικότητες στην ανάγνωση συλλαβών ($p=0.000$). Συγκεκριμένα παρατηρείται ανάμεσα στα παιδιά από Ρωσία και Συρία ($p=0.000$), Βουλγαρία-Συρία ($p=0.000$), Συρία-Αλβανία ($p=0.000$), και Συρία-Ελλάδα ($p=0.000$).

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των παιδιών με διάφορες εθνικότητες στην ανάγνωση ψευδολέξεων ($p=0.000$). Συγκεκριμένα παρατηρείται ανάμεσα στα παιδιά από Ρωσία και Συρία ($p=0.000$), Βουλγαρία-Συρία ($p=0.000$), Συρία-Αλβανία ($p=0.000$), , και Συρία-Ελλάδα ($p=0.000$).

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των παιδιών με διάφορες εθνικότητες στην ανάγνωση προτάσεων και ελλιπών εικόνων ($p=0.000$). Συγκεκριμένα παρατηρείται ανάμεσα στα παιδιά από Ρωσία και Συρία ($p=0.000$), Βουλγαρία-Συρία ($p=0.000$), Συρία-Αλβανία ($p=0.000$) και Συρία-Ελλάδα ($p=0.000$).

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των παιδιών με διάφορες εθνικότητες στην ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων ($p=0.000$). Συγκεκριμένα παρατηρείται ανάμεσα στα παιδιά από Ρωσία και Συρία ($p=0.000$), Βουλγαρία-Συρία ($p=0.000$), Συρία-Αλβανία ($p=0.000$) και Συρία-Ελλάδα ($p=0.000$).

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των παιδιών με διάφορες εθνικότητες στην διάκριση φωνημάτων ($p=0.000$). Συγκεκριμένα παρατηρείται ανάμεσα στα παιδιά από Ρωσία και Συρία ($p=0.000$), Βουλγαρία-Συρία ($p=0.000$), Συρία-Αλβανία ($p=0.000$), , και Συρία-Ελλάδα ($p=0.000$).

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των παιδιών με διάφορες εθνικότητες στην κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα ($p=0.000$). Συγκεκριμένα παρατηρείται ανάμεσα στα παιδιά από Ρωσία και Συρία ($p=0.000$), Βουλγαρία-Συρία ($p=0.000$), Συρία-Αλβανία ($p=0.000$), και Συρία-Ελλάδα ($p=0.000$), Αλβανία-Ελλάδα ($p=0.002$).

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των παιδιών με διάφορες εθνικότητες στην Απαλοιφή φωνημάτων ($p=0.000$). Συγκεκριμένα παρατηρείται ανάμεσα στα παιδιά από Ρωσία και Συρία ($p=0.000$), Βουλγαρία-Συρία ($p=0.000$), Συρία-Αλβανία ($p=0.000$), και Συρία-Ελλάδα ($p=0.000$).

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των παιδιών με διάφορες εθνικότητες στην μνήμη αριθμών ($p=0.000$). Συγκεκριμένα παρατηρείται ανάμεσα στα παιδιά από Ρωσία και Συρία ($p=0.000$), Βουλγαρία-Συρία ($p=0.000$), Συρία-Αλβανία ($p=0.000$), και Συρία-Ελλάδα ($p=0.000$).

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των παιδιών με διάφορες εθνικότητες στην επανάληψη ($p=0.000$). Συγκεκριμένα παρατηρείται ανάμεσα στα παιδιά από Ρωσία και Συρία ($p=0.000$), Βουλγαρία-Συρία ($p=0.000$), Συρία-Αλβανία ($p=0.000$), και Συρία-Ελλάδα ($p=0.000$).

Πίνακας 10: Πίνακας Συσχετίσεων Μεταξύ Χωρών

| | Σημαντικότητα | Χώρες όπου παρατηρούνται διαφορές | Σημαντικότητες |
|--------------------------|---------------|---|----------------------------------|
| <i>Ανάγνωση συλλαβών</i> | 0,000 | Ρωσία-Συρία Βουλγαρία-Συρία Συρία-Αλβανία Συρία-Ελλάδα | 0,000 0,000 0,000 0,000 |

| | | | |
|--|-------|---|---|
| <i>Ανάγνωση ψευδολέξεων</i> | 0,000 | Ρωσία-Συρία Βουλγαρία-Συρία Συρία-Αλβανία Συρία-Ελλάδα | 0,000 0,000 0,000 0,000 |
| <i>Ανάγνωση προτάσεων και ελλιπών εικόνων</i> | 0,000 | Ρωσία-Συρία Βουλγαρία-Συρία Συρία-Αλβανία Συρία-Ελλάδα | 0,000 0,000 0,000 0,000 |
| <i>Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων</i> | 0,000 | Ρωσία-Συρία Βουλγαρία-Συρία Συρία-Αλβανία Συρία-Ελλάδα | 0,000 0,000 0,000 0,000 |
| <i>Διάκριση φωνημάτων</i> | 0,000 | Ρωσία-Συρία Βουλγαρία-Συρία Συρία-Αλβανία Συρία-Ελλάδα | 0,000 0,000 0,000 0,000 |
| <i>Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα</i> | 0,000 | Ρωσία-Συρία Βουλγαρία-Συρία Συρία-Αλβανία Συρία-Ελλάδα Αλβανία-Ελλάδα | 0,000 0,000 0,000 0,000 0,002 |
| <i>Απαλοιφή φωνημάτων</i> | 0,000 | Ρωσία-Συρία Βουλγαρία-Συρία Συρία-Αλβανία Συρία-Ελλάδα | 0,000 0,000 0,000 0,000 |
| <i>Μνήμη αριθμών</i> | 0,000 | Ρωσία-Συρία Βουλγαρία-Συρία Συρία-Αλβανία Συρία-Ελλάδα | 0,000 0,000 0,000 0,000 |
| <i>Επανάληψη</i> | 0,000 | Ρωσία-Συρία Βουλγαρία-Συρία Συρία-Αλβανία Συρία-Ελλάδα | ,000 0,000 0,000 0,000 |

Κεφάλαιο 5 – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ξεκινώντας την έρευνα σκοπός μας ήταν να διερευνηθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά άλλων εθνικοτήτων στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Ξεκινήσαμε την μελέτη και την συγγραφή της παρούσας πτυχιακής με ένα θεωρητικό πλαίσιο που αφορά την σχέση φωνολογικής ενημερότητας και ανάγνωσης σε σχέση με την διγλωσσία και τις μαθησιακές δυσκολίες, και με αυτό επιλέξαμε να χορηγήσουμε το αξιολογητικό τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών (Πόρποδας). Ξεκινήσαμε από την βιβλιογραφική ανάλυση της διγλωσσίας όπως αυτή τοποθετείται στο σήμερα. Στη συνέχεια δόθηκε έμφαση στην σχέση της φωνολογίας και της ανάγνωσης ευρύτερα διευκρινίζοντας αρχικά τι είναι ανάγνωση και τι φωνολογία. Ολοκληρώνοντας το θεωρητικό κομμάτι με την διατύπωση του σκοπού της συγκεκριμένης έρευνας περάσαμε στην μεθοδολογία αυτής. Σε ένα δείγμα παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων και παρόμοιας αναπτυξιακής ηλικίας, δόθηκαν δοκιμασίες που μετρούσαν την ανάγνωση, την φωνολογική ενημερότητα και την μνήμη. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνά μας ήταν ποικίλα. Σε αυτήν την ενότητα θα τα αναλύσουμε και θα τα συζητήσουμε καταλήγοντας σε κάποια βασικά συμπεράσματα δίνοντας και ερευνητικά δεδομένα που είτε τα στηρίζουν είτε όχι.

Ξεκινώντας από τα περιγραφικά στατιστικά δεδομένα παρατηρήσαμε ότι τα δεδομένα από την ανάγνωση και την φωνολογία συνολικά έδειξαν ότι οι αλλοδαποί σε γενικές γραμμές είχαν χαμηλότερες επιδόσεις από τους Έλληνες. Γενικά αυτό μπορεί να θεωρηθεί αποδεκτό δεδομένου ότι οι δοκιμασίες δίνονται στην δεύτερη γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών γεγονός που τα φέρνει σε μειονεκτική θέση στην επεξεργασία από τους Έλληνες που ανταπεξέρχονται στην δική τους γλώσσα. Οπότε εξοικείωση και εξάσκηση με την γλώσσα ενδεχομένως είναι διαφορετική. Αυτό αλλάζει στην περίπτωση της φωνολογίας όπου στην διάκριση των φωνημάτων οι αλλοδαποί υπερείχαν. Έρευνες (Bruck & Genesee, 1995, Campbell & Sais, 1995, Rubin & Turner, 1989) υποστηρίζουν αυτά τα αποτελέσματα και αναφέρουν ότι τα παιδιά που εκτίθενται σε περισσότερες από μία γλώσσα θα έχουν καλύτερες επιδόσεις από τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους σε δοκιμασίες φωνολογικής ενημερότητας. Παρά τις διαφορές αυτές στην επίδοση αξίζει να σημειωθεί ότι οι διαφορές μεταξύ των επιδόσεων δεν ήταν μεγάλες. Κάτι τέτοιο μπορεί να εξηγηθεί αφενός από το μικρό δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα και αφετέρου γιατί σχεδόν όλα τα δίγλωσσα παιδιά είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα και είχαν έρθει σε επαφή με την γλώσσα ήδη από μικρή ηλικία.

Στα αποτελέσματα που αναλύθηκαν παραπάνω εξετάσαμε αν προκύπτει σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της ανάγνωσης στους Έλληνες και τους αλλοδαπούς. Όπως καταγράφηκε και στα αποτελέσματα παρατηρήθηκε μία υψηλή συσχέτιση της φωνολογίας με την ανάγνωση στους Έλληνες. Η σχέση αυτή υποστηρίζει ότι όταν αναπτύσσεται η φωνολογία επηρεάζεται θετικά και ανάπτυξη της ανάγνωσης. Βιβλιογραφικά αυτά τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από την στιγμή που πλήθος ερευνών (Bishop & Adams, 1990, Catts, 1991, Levy, Capozzi, Fabrizi &

Sechi, 1982) υποστηρίζουν αυτήν την στενή σχέση που παρατηρείται μεταξύ της αναγνωστικής επιτυχίας και της φωνολογικής ενημερότητας. Για παράδειγμα έρευνα των Savage και Frederickson (2005) βρήκε ότι όλες οι δοκιμασίες που εξέταζαν την φωνολογία είχαν πολύ ισχυρή συσχέτιση με την αναγνωστική ικανότητα και ανάπτυξη. εντοπισμός αυτής της σχέσης σε τυπικό πληθυσμό μας δίνει την δυνατότητα να ανακαλύψουμε τα πιθανά ελλείμματα που οδηγούν και τα παιδιά σε μαθησιακά προβλήματα. Αν κάποιο παιδί δυσκολεύεται στην κατάκτηση της ανάγνωσης τότε πιθανότατα εμφανίζει και ελλείμματα στην φωνολογική του ενημερότητα με βάση πάντα την σχέση που έχει υποστηριχθεί και εδώ αλλά και ευρύτερα. Έρευνα που χρησιμοποίησε σαν δείγμα παιδιά με δυσλεξία τετάρτης μέχρι έκτης δημοτικού και τυπικής ανάπτυξης δευτέρας τάξης δημοτικού ήταν εκείνη των Elbro και Jensen (2005) όπου τα δυσλεξικά παιδιά είχαν χαμηλές επιδόσεις και στην ανάγνωση και στην φωνολογική ενημερότητα.

Τα ευρήματα αυτά δίνουν την δυνατότητα περιγραφής των χαρακτηριστικών των μαθητών που δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα μαθησιακό και κατ' επέκταση των παιδιών που εμφανίζουν σοβαρά μαθησιακά ελλείμματα. Στην Ελλάδα ο Πόρποδας (1989' 1991 · 1992β· 1992' 1999) κυρίως, ήταν αυτός που ασχολήθηκε με την σχέση της φωνολογίας και της εκμάθησης αποκωδικοποίησης του γραπτού και προφορικού λόγου. Προσθέτοντας και μία πιο πρόσφατη έρευνα από εκείνες του Πόρποδα, οι Constantinidou και Stainthorp (2009) εξέτασαν την αναγνωστική ευχέρεια και σχέση αυτής με την φωνολογική ενημερότητα σε παιδιά με προβλήματα ανάγνωσης. Βρήκαν ότι οι κακοί αναγνώστες είχαν χαμηλές επιδόσεις σε δοκιμασίες φωνολογικής ενημερότητας επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη σχέσης μεταξύ ανάγνωσης και φωνολογίας. Επομένως, σχέση που παρατηρήθηκε παραπάνω αποδεικνύεται και εδώ δεδομένου ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης σημειώνουν παρόμοιες επιδόσεις και στην ανάγνωση και στην φωνολογική ενημερότητα ενώ αντίθετα όπως φαίνεται από την δεύτερη έρευνα των Constantinidou και Stainthorp (2009) τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν κακές επιδόσεις και στην ανάγνωση και στην φωνολογική ενημερότητα. Συμβαίνει όμως και το ίδιο για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Όπως παρουσιάστηκε και στα αποτελέσματα η σχέση που παρατηρήθηκε στους Έλληνες μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και αναγνωστικής επιτυχίας δεν επαληθεύτηκε στην περίπτωση των αλλοδαπών συνομηλίκων τους. Στην προκειμένη περίπτωση δεν μας ενδιαφέρει σχέση η της φωνολογικής ενημερότητας και της ανάγνωσης σε έναν πληθυσμό που απλά μιλάει μία άλλη γλώσσα, αλλά μας ενδιαφέρει η σχέση αυτή σε ένα πληθυσμό που χρησιμοποιεί μία άλλη γλώσσα σε ένα ξένο πλαίσιο. Κοινώς, οι έρευνες που υποστηρίζουν όχι τα αποτελέσματά μας δεν αφορούν μελέτες δειγμάτων στην γλώσσα τους, όπως παραπάνω, αλλά δειγμάτων που μιλούν την γλώσσα τους σε μία ξένη χώρα και καλούνται να ανταποκριθούν σε δύο διαφορετικά γλωσσικά και γραφοφωνημικά συστήματα. Για παράδειγμα, οι SaieghHaddad και Geva (2007) που εξέτασαν την σχέση της φωνολογικής και μορφολογικής ενημερότητας σε δίγλωσσους μαθητές αγγλικών και αραβικών βρήκαν την σημαντική συσχέτιση της φωνολογικής ενημερότητας. Αντίστοιχα, οι Leafstedt και Gerber (2005) που μελέτησαν μονόγλωσσους άγγλους και δίγλωσσους

άγγλοισπανούς μαθητές βρήκαν ότι φωνολογική ενημερότητα σχετίζεται σημαντικά με την ανάγνωση και στις δύο γλώσσες.

Μάλιστα, οι Comeu, Cormier, Grandmaison and Lacroix (1999) εξέτασαν την συμβολή της φωνολογικής ενημερότητας της πρώτης γλώσσας σε δίγλωσσους μαθητές στην ανάπτυξη της ανάγνωσης στην δεύτερη γλώσσα. Στην έρευνά τους πρώτη γλώσσα ήταν τα αγγλικά και δεύτερη τα γαλλικά. Σε ένα δείγμα 122 παιδιών της πρώτης, τρίτης και πέμπτης τάξης του δημοτικού βρήκαν ότι φωνολογική ενημερότητα στα αγγλικά έχει πολύ ισχυρή συσχέτιση με την ανάπτυξη της ανάγνωσης στα γαλλικά και αντίστροφα. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι ηβ έρευνα δεν συμφωνεί και τόσο με τα αποτελέσματά μας. Πιθανότατα αυτό να εξηγείται είτε εξαιτίας του μικρού δείγματος είτε εξαιτίας του γλωσσικού υπόβαθρου των παιδιών. Άλλωστε όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή η μητρική γλώσσα μπορεί να παίζει ρόλο στην ανάπτυξη όχι μόνο της ανάγνωσης αλλά και της φωνολογίας.

Επιπλέον εξετάστηκε και η διαφορά των μέσων όρων επίδοσης στην φωνολογική ενημερότητα και την ανάγνωση που σημείωσαν οι Έλληνες και οι αλλοδαποί. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ούτε στην περίπτωση της φωνολογικής ενημερότητας ούτε σ' αυτήν της ανάγνωσης. Αυτό σημαίνει ότι όταν οι Έλληνες και οι αλλοδαποί επεξεργάζονται δεδομένα στα ελληνικά σημειώνουν επιδόσεις στην ανάγνωση και στη φωνολογική ενημερότητα που δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους ιδιαίτερα. Στις φωνολογικές δοκιμασίες που χορηγήθηκαν ξεχωριστά στο δείγμα μας, δηλαδή στην διάκριση και στην σύνθεση φθόγγων, βρέθηκαν παρόμοιες επιδόσεις και στις δύο ομάδες του δείγματος με ελάχιστες διαφορές μεταξύ τους που επιβεβαιώνουν τις επιδόσεις στο σύνολο της φωνολογικής ενημερότητας.

Οι έρευνες υποστηρίζουν τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας και μάλιστα ειδικά όσον αφορά τις φωνολογικές δεξιότητες (Everatt et. al, 2000, Frederickson & Frith, 1998, Miller, Guron & Lungberg, 2003). Ειδικότερα, οι Guron και Lundberg (2003) δεν βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις στην ανάγνωση και την φωνολογική ενημερότητα με δείγμα μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές με τα σουηδικά σαν δεύτερη γλώσσα. Οι Hutchinson, Whiteley, Smith, και Connors (2004) προσπάθησαν να δουν αν αξιολόγηση των φωνολογικών δεξιοτήτων ήταν χρήσιμη για την ανάδειξη δυσκολιών δυσλεξικού τύπου σε δίγλωσσα παιδιά. Και οι δύο ομάδες των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών στο δείγμα τους είχαν παρόμοια αποτελέσματα μεταξύ των αξιολογήσεων της ανάγνωσης και της φωνολογικής ενημερότητας. Συμπεριλαμβάνοντας και ελληνική έρευνα, Δεδε (2006) βρήκε ότι δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά στην προσχολικής τους ηλικία δεν εμφανίζουν διαφορές στις επιδόσεις τους στην φωνολογική ενημερότητα τονίζοντας ότι αν κάποιος δίγλωσσος μαθητής σημειώσει χαμηλές τιμές στην φωνολογία πιθανότατα να αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες. Μάλιστα στην δική μας έρευνα αν και με πολύ μικρές διαφορές στην ανάγνωση οι Έλληνες είχαν ελάχιστη καλύτερη επίδοση από τους αλλοδαπούς ενώ στην φωνολογική ενημερότητα συνέβαινε το αντίθετο. Οι καλύτερες επιδόσεις στην φωνολογία των αλλοδαπών έναντι των Ελλήνων πιθανότατα

να εξηγείται από το προβάδισμα που έχουν φωνολογικά καθώς μπορούν να χρησιμοποιούν στοιχεία και από την δική τους γλώσσα και να την μεταφέρουν στην ελληνική. Αυτή ονομάζεται επίδραση της δίγλωσσης ενίσχυσης (bilingual enhancement effect) (Loizou & Stuart, 2003).

Παράλληλα τα διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα που ακολουθεί κάθε γλώσσα μπορούν να είναι υπεύθυνα για τις υψηλότερες επιδόσεις των αλλοδαπών σε σχέση με μονόγλωσσους πληθυσμούς. Οι Mumtaz και Humphreys (2001) μελέτησαν πως επηρεάζεται ανάπτυξη της αγγλικής γλώσσας από την γλώσσα Ουρντού όσον αφορά την ανάγνωση, την μνήμη και την φωνολογική ενημερότητα χρησιμοποιώντας δίγλωσσους και μονόγλωσσους μαθητές ηλικίας 7-8 ετών. Η γλώσσα Ούρντου εξαρτάται από τις δεξιότητες της φωνολογικής επεξεργασίας καθώς ακολουθεί μία επιφανειακή αλφαβητική ορθογραφία σε σχέση με τα Αγγλικά που χρησιμοποιούν μία ορθογραφία που βασίζεται περισσότερο σε δεξιότητες οπτικής επεξεργασίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετώπισαν μεγαλύτερη δυσκολία στην ανάγνωση ασυνήθιστων αγγλικών λέξεων αλλά ήταν καλύτερη σε γνώριμες λέξεις και ψευδολέξεις σε αντίθεση με τους μονόγλωσσους μαθητές.

Όσον αφορά τις επιδόσεις της ανάγνωσης μελετήσαμε τους μέσους όρους επίδοσης μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών σε κάθε μία δοκιμασία που δόθηκε. Γενικότερα οι χαμηλότερες επιδόσεις προέκυψαν στην ανάγνωση των ψευδολέξεων σημειώνοντας παρόμοιες τιμές και οι Έλληνες και οι αλλοδαποί. Αντίθετα στην ανάγνωση των λέξεων σημειώθηκαν οι υψηλότερες βαθμολογίες, με τους Έλληνες να υπερτερούν ελαφρώς των αλλοδαπών. Ερευνητικά τα δεδομένα επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της έρευνάς μας. Συγκεκριμένα στην έρευνα των Da Fontoura και Siegel (1995) χρησιμοποιήθηκε δείγμα 37 δίγλωσσων παιδιών ηλικίας 9 μέχρι 12 ετών με μητρική γλώσσα τα Πορτογαλικά και δεύτερη γλώσσα τα Αγγλικά. Οι μαθητές που είχαν ένα κανονικό επίπεδο ανάγνωσης δεν διέφεραν από τους μονόγλωσσους Άγγλους τυπικούς αναγνώστες. Οι δίγλωσσοι κακοί αναγνώστες όμως είχαν παρόμοιες επιδόσεις με εκείνες των μονόγλωσσων αναγνωστικά ελλιπών μαθητών. Παρόλα αυτά οι δίγλωσσοι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση τα πήγαν καλύτερα στην ανάγνωση ψευδολέξεων και στην ορθογραφία από τους μονόγλωσσους Άγγλους αδύναμους αναγνώστες. Αυτά τα αποτελέσματα όπως εξηγούν και οι ίδιοι μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι πορτογαλική γλώσσα εμφανίζει μεγαλύτερη αντιστοιχία μεταξύ φωνήματος και γραφήματος σε σχέση με τα Αγγλικά. Βλέπουμε κι εδώ τον παράγοντα του ορθογραφικού συστήματος της κάθε γλώσσας και πόσο αυτός πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε περιπτώσεις συγκρίσεων επιδόσεων με άλλες χώρες. Αν και στοιχεία από πιο πρόσφατες έρευνες που να συγκρίνουν τους μέσους όρους επίδοσης της ανάγνωσης σε δίγλωσσους πληθυσμούς δεν βρέθηκαν σίγουρα ακόμα και αυτή έρευνα μπορεί να υποστηρίξει τα αποτελέσματα της έρευνας μας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στον μονόγλωσσο πληθυσμό μπορούμε να πούμε ότι η ανάπτυξη της φωνολογίας συνεπάγεται και με ανάπτυξη της ανάγνωσης και το αντίστροφο κάτι που δεν μπορεί να ειπωθεί για το αλλοδαπό δείγμα. Παράλληλα δεν βρέθηκε ούτε στους Έλληνες ούτε στους αλλοδαπούς μία ισχυρή προβλεπτική σχέση

μεταξύ της ανάγνωσης και της φωνολογίας γεγονός που δεν μας επιτρέπει να διατυπώσουμε πιθανές επιδόσεις στην ανάγνωση που βασίζεται στις επιδόσεις της φωνολογίας. Παρόλα αυτά οι επιδόσεις μεταξύ των δειγμάτων υποστήριξαν την θέση της έρευνάς μας εφόσον δεν διέφεραν σημαντικά ούτε στην ανάγνωση ούτε στην φωνολογική ενημερότητα.

5.1. Ερευνητικοί περιορισμοί

Οι ερευνητικοί περιορισμοί δεν ήταν δυνατόν να εξαλειφθούν πλήρως. Κύριο πρόβλημα υπήρξε το μικρό δείγμα που δεν επέτρεψε να παράγουμε απόλυτα ασφαλή συμπεράσματα ούτε μας άφησε περιθώρια γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Επιπλέον δεν χορηγήθηκε κάποιο εργαλείο νοημοσύνης που να δώσει και τυπικά στοιχεία για τα νοητικά επίπεδα του δείγματός μας. Παράλληλα δεν μας δόθηκαν περαιτέρω πληροφορίες για τα παιδιά όπως για παράδειγμα αν μαθητές δέχονται περαιτέρω βοήθεια στο σπίτι, αν οι γονείς μιλούν καλά ελληνικά αν ξέρουν να γράφουν και να διαβάζουν στην ελληνική γλώσσα. Αυτά τα στοιχεία θα μας έδιναν σημαντικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες και θα εξηγούσαν πολλές από τις επιδόσεις τους.

Τέλος εξαιτίας του μικρού δείγματος δεν γινόταν να γίνει συσχέτιση και τα αποτελέσματα έπρεπε να αξιολογηθούν αθροιστικά ώστε να έχει κάποια ερευνητική αξία το αποτέλεσμα.

5.2. Συστάσεις Για Μελλοντικές Μελέτες

Θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον να διευρυνόταν αριθμός των συμμετεχόντων και να μπορούσε να μελετηθεί περισσότερο σε βάθος φωνολογική ενημερότητα και η ανάγνωση σε μαθητές με έναν από τους δύο γονείς αλλοδαπούς. Ερευνητικά υπάρχουν ελλείψεις πάνω στον συγκεκριμένο θέμα.

Παράλληλα, παρακολούθηση αυτών των επιδόσεων σε μεγαλύτερες ηλικίες θα μπορούσε να παρουσιάσει και στοιχεία για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της φωνολογικής ενημερότητας δίνοντας περισσότερα δεδομένα για την μελέτη της συσχέτισης μεταξύ τους.

Τέλος, θα μπορούσαν να προστεθούν επιπλέον δοκιμασίες πάνω στις μεταβλητές που εξετάστηκαν εδώ είτε φωνολογικής ενημερότητας είτε ανάγνωσης όπως ταχύτητα και κατανόηση αλλά και άλλες όπως αυτόματη κατονομασία εικόνων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anders, Fr. (Hrsg.). (1990). Zweitsprache durch die schule: Franzosisch und Deutsch als unterrichtsprache. Paul Haupt Berne.
- Arnold, G.E. (1970). Die Sprache und ihre Storunger. Luchsinger und Arnold, Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde. Vien: Augflage.
- Baetens beardsmore, H. (1982). Bilingualism: Basic principles. Multilingual matters.
- Baker, C. (2000). The care and education of young bilinguals. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin. (1949). Επιμέλεια έκδοσης: Δαμανάκης. Μ, Αλεξανδροπούλου. Α. Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg 2001.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 31, 1027-1050.
- Bruck, M., & Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22, 307-324
- Βρύζας, Κ. (1997). Παγκόσμια επικοινωνία και πολιτιστικές ταυτότητες. Αθήνα: Gutenberg.
- Campbell, R. & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 61-68.
- Catts, H. (1991). Early identification of dyslexia: Evidence of a follow up study of speech-language impaired children. *Annals of Dyslexia*, 41, 163-177.
- Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, E., & Lacroix, D. (1999). A Longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology*, 91, 29^43.
- Constantinidou , M., & Stainthorp, R. (2009). Phonological awareness and reading speed deficits in reading disabled Greek-speaking children. *Educational Psychology*, 29(2), 171-186.
- Corcos, E. & Willows, D.M. (1992). The role of visual processes in good and poor readers' utilization of orthographic information in letter strings. In S. Wright & R. Groner (Eds.), *Studies in Visual Information Processing*. Amsterdam: North Holland Elsevier. 4. Fishman, J.A. (1965). Bilingualism, Intelligence and Language Learning. In: *The Modern Language Journal*. pp. 227-237.

Cummins, J. (1984b). Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Rivera (ed.), *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Da Fontoura, H. A., & Siegel, L.S. (1995). Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing*, 7(1), 139-153

Δραγώνα, Θ & Σκούρτου, Ε & Φραγκουδάκη, Α & Ρήγα, Β (2001). *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό ανοικτό πανεπιστήμιο.

Δράκος, Γ. (1999). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Παιδοψυχολογικές και λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός

Elbro, C., & Jensen, M. N. (2005). Quality of phonological representations, word learning, and phoneme awareness in dyslexic and normal readers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 375-384.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford university press.

Ervin, S. & Osgood, C. (1954). Second language learning and bilingualism. In: *Journal of abnormal and social psychology*. Suppl., σελ. 139-146.

Everatt, J., Smythe, I., & Ocampo, D. (2004). Issues in the assessment of literacy-related difficulties across language backgrounds: a cross-linguistic comparison. *Journal of Research in Reading*, 27(2), 141-151.

Ευαγγέλου, Ο & Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική-ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Ατραπός.

Fishman, J.A. (1969). The Measurement and Description of Widespread and Relatively Stable Bilingualism. In: *Modern Language Journal*. pp. 152-156.

Fishman, J.A. (1971). *Επιμ. Advances in the sociology of language*. Τόμος 1. Mouton: The Hague.

Frederickson, N., & Frith, U. (1998). Identifying dyslexia in bilingual children: A phonological approach with inner London Sylheti speakers. *Dyslexia*, 4, 119- 131.

Fthenakis, W.E. (1981). Bilingualismus- Bikulturalismus in der Fruhen Kindheit. In: Fthenakis, W., et al., *Bildungswirklichkeit, Bildungsforschung, Bildungsplanung*. Donauuworth: Auer-Verlag. σελ. 33-82.

Georgousis, E. (2003). Das Phänomen Der Doppelten Halbsprachigkeit. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen Referat: Fortbildung / Weiterbildung Griechischer Lehrer. München

Haugen, E. (1956). Bilingualism in the Americas: A Bibliography and research guide. Alabama: American dialect society.

Hutchinson, J. M., Whiteley, H. E., Smith, C. D., & Connors, L. (2004). The early identification of dyslexia: Children with English as an additional language. *Dyslexia*, 10, 179-195

Καμπανάρου, Μ. (2008). Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας. Αθήνα: Έλλην.

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

Κούρτη-Καζούλη, Β. (2000). «Από το σπίτι στο σχολείο: γλωσσικές εμπειρίες δίγλωσσων παιδιών». Τετράδια εργασίας Νάξου, τεύχος διγλωσσία. Ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ.

Leafstedt, J., & Gerber, M. (2005). Crossover of phonological processing skills. *Remedial and Special Education*, 26 (4), 226-235

Levi, G., Capozzi, F., Fabrizi, A., & Sechi, E. (1982). Language disorders and prognosis for reading disabilities in developmental age. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 1119-1122

Loizou, M., & Stuart, M. (2003). Phonological awareness in monolingual and bilingual English and Greek five-year-olds. *Journal of Research in Reading*, 26(1), 3-18

Lungberg, I. (2000). Second language learning and reading with the additional load of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 52, 165-187

Mackey, W. F. (1968). The Description of Bilingualism. In: Fishman, J. A. (ed.), *Readings in the Sociology of Language*. Den Haag.

MacNamara, J. (1969). How Can One Measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency? In: Kelley, L.G. (ed), *Description et Mesure du Bilinguisme: Un Colloque International*. Toronto: University Toronto Press. σελ. 79-97.

Μάρκου, Σ. (1993). Δυσλεξία, Αριστεροχειρία, Κινητική Αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα, Θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

McLoughlin & Lewis, (1994). ΠΟΡΠΟΔΑΣ 40. Meier, J. H. (1971). Prevalence and characteristics of learning disabilities found in second grade children. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 1-16. 41. Nadoleczny, M. (1926). *Lehrbuch der Sprech und Stimmstörungen*. Leipzig.

Miller Guron, L., & Lungberg, I. (2003). Identifying dyslexia in multilingual students: can phonological awareness be assessed in the majority language? *Journal of Research in Reading*, 26(1), 69-82

Mumtaz, S., & Humphreys, G. W. (2002). The effects of bilingualism on learning to read English: evidence from the contrast between Urdu-English bilingual and English monolingual children. *Journal of Research in Reading*, 24(2), 113-134

O'Shea, L., O'Shea, D. & Algozzine, B. (1998). *Learning Disabilities: from theory toward practice*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill-Prentice Hall.

Παπασιλέκας, Αθ. (1979). *Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία. Αιτιολογία, διάγνωση, θεραπεία*. Αθήνα.

Παπασιλέκας, Αθ. (1985). *Διαταραχές της ομιλίας μειονεκτικών παιδιών*. Αθήνα. σελ.

Paradis, M. (1997). Bilingualism and aphasia. In: *Studies in neurolinguistics*, Vol.3, σελ. 65-121. New York, San Francisco, London: Academic Press.

Paulston, Chr. Br. (1980). *Bilingual education theories and issues*. Massachusetts: Newbury house publishes Inc.

Porpodas, C. (1991). "Linguistic awareness, verbal short-term memory and learning to read Greek". Paper presented at the 4th European Conference for Research on Learning and Instruction. Turku, Finland, 24- 28 August 1991.

Porpodas, C. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 32(5) 406-416.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα

Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο. Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά*. Πάτρα: Στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση)*. Πάτρα.

Porpodas, C. D. (1989a). The phonological factor in reading and spelling of Greek. In P. G. Aaron & R. M. Joshi (Eds.), *Reading and writing disorders in different orthographic systems*, (pp. 177-190). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Porpodas, K., (1992). Reading and spelling acquisition in regard to age and to phonemic awareness (in Greek). *Psychology*, 1, 30-43.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Rubin, H., & Turner, A. (1989). Linguistic awareness skills in grade one children in a French immersion setting. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 1, 73-86

- Σάκκας, Β. (2002). Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια: Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα: Ατραπός.
- Saiegh-Haddad, E. & Geva, E. (2007d). Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English-Arabic bilingual children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. In Press
- Savage, R. & Frederickson, N. (2005). Evidence of a highly specific relationship between rapid automatic naming of digits and text-reading speed. *Brain and Language*, 93(2), 152-9.
- Σκούρτου, Ε. (1997). Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Αθήνα: Νήσος.
- Skutnabb- Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual matters.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukoma, P. (1976). Teaching migrant Children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family. Helsinki: the Finnish National Commission for UNESCO.
- Skutnadd-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multicultural Matters.
- Σταφυλίδου, Γ. (2013). Ακαδημαϊκές σημειώσεις μαθήματος " Πολυγλωσσικό Περιβάλλον και Διγλωσσία". Πρόσβαση e- class. Τμήμα Λογοθεραπείας. Πάτρα
- Σταφυλίδου, Γ. (2018). Ακαδημαϊκές σημειώσεις μαθήματος " Πολυγλωσσικό Περιβάλλον και Διγλωσσία". Πρόσβαση e- class. Τμήμα Λογοθεραπείας. Πάτρα
- Swain, M.K. (1972). *Bilingualism as a first language*. A dissertation submitted in partial of the requirements for the degree Doctor of philosophy. University of California.
- Thomson, M.E. (1990). *Developmental Dyslexia* (3rd edition). London: Whurr.
- Triarchi, V. (1984). *Sprachstanderfassung bei Griechischen Kindern in verschiedenen konzipierten, bayerischen Einrichtungen*: Ladewig Verlag, Munchen.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*. Μία ψυχολογολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. (1998). *Νους στην κοινωνία: η ανάπτυξη των ανωτέρων ψυχολογικών διαδικασιών*. Επιμέλεια έκδοσης: Βοσνιάδου. Στ, μφρ. Μπίμπου. Α και Βοσνιάδου. Στ. Αθήνα: Gutenberg.
- Weinert, H. (1974). *Die Bekämpfung von Sprechfehlern*. Berlin: VEB Verlag Volk und Gesundheit.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry-Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wode, H. (1993). Psycholinguistik- Eine Einführung in die Lehr- und lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnissen, Hueber, Ismaning.