



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΑΤΡΩΝ**  
UNIVERSITY OF PATRAS

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΥΓΕΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ (ΕΛΛΗΝΙΚΑ- ΑΓΓΛΙΚΑ)  
ΠΑΙΔΙΩΝ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ  
ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ»**

**«LINGUISTIC ABILITIES OF BILINGUAL (GREEK-ENGLISH)  
CHILDREN: DEVELOPMENT OF SEMANTIC KNOWLEDGE AND  
MORPHOSYNTACTIC STRUCTURES»**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: ΚΥΡΙΑΖΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΓΕΡΟΝΙΚΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

ΠΑΤΡΑ 2019

## Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια μου Δρ. Ελευθερία Γερονίκου, για την πολύτιμη βοήθεια της, τις χρήσιμες συμβουλές και υποδείξεις που μου παρείχε, καθώς και για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπο μου όλο αυτό το διάστημα.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω το Πανεπιστήμιο Πατρών και συγκεκριμένα το Τμήμα Λογοθεραπείας για τις γνώσεις που μου προσέφερε όλα αυτά τα χρόνια.

Λίγο πριν το τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την Ακαδημία «Πυθαγόρας», που βρίσκεται στο Σικάγο των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής και πιο συγκεκριμένα την κυρία Christina Brales που δέχθηκε την είσοδο μου στο σχολικό πλαίσιο και μου παρείχε πολύτιμη βοήθεια καθ'όλη την διάρκεια που βρισκόμουν εκεί.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, που στάθηκε δίπλα μου και πίστεψε σε εμένα, στις προσπάθειες μου και τους φίλους μου για την συνεχή συμπαράσταση και κατανόηση όλα τα χρόνια των σπουδών μου.

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	2
Πίνακες.....	6
Διαγράμματα .....	6
Περίληψη .....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Γλώσσα και Διγλωσσία .....	11
1.1 Πρώτη/ Μητρική Γλώσσα .....	11
1.1.2 Δεύτερη Γλώσσα .....	12
1.1.3 Ξενη Γλώσσα .....	13
1.2 Διγλωσσία .....	13
1.3 Ιστορική Αναδρομή.....	14
1.4 Ορισμοί .....	14
1.5 Πιθανοί Δίγλωσσοι Ομιλητές.....	15
1.6 Διγλωσσία: Πλεονέκτημα ή Μειονέκτημα .....	16
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Μορφές Διγλωσσίας.....	18
2.1 Μορφές Διγλωσσίας .....	18
2.2 Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.....	18
2.3 Μορφές Διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια.....	19
2.4 Μορφές Διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια .....	20
2.5 Άλλες μορφές διγλωσσίας .....	21
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Διπλή Ημιγλωσσία .....	22
3.1 Διπλή Ημιγλωσσία .....	22
3.2 Διπλή Ημιγλωσσία σε παιδιά μειονοτήτων.....	23
3.3 Εναλλαγή Κώδικα.....	24
Κεφάλαιο 4ο: Δίγλωσση Εκπαίδευση & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση .....	26
4.1 Δίγλωσση Εκπαίδευση & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση .....	26
4.2 Η δίγλωσση εκπαίδευση εκτός Ελλάδας .....	27
4.3 Ο ρόλος του δασκάλου στη Δίγλωσση Εκπαίδευση.....	29
Κεφάλαιο 5 <sup>ο</sup> : Η Ελληνική και η Αγγλική γλώσσα.....	31
5.1 Η Ελληνική Γλώσσα στο Εξωτερικό.....	31
5.2 Η Αγγλική Γλώσσα.....	31

5.2.1.Δυσκολίες στην απόδοση των φθόγγων .....	32
5.2.2.Μορφολογικές- Γραμματικές Δυσκολίες.....	32
5.2.3 Συντακτικές Δυσκολίες .....	32
5.2.4 Λακωνικότητα και Ακριβολογία.....	33
Κεφάλαιο 6 <sup>ο</sup> : Ο ρόλος του Λογοθεραπευτή στη Διγλωσσία .....	33
6.1 Αξιολόγηση Διγλωσσίας .....	33
6.2 Θεραπευτική Παρέμβαση για τη Διγλωσσία.....	35
II ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	36
1.1 Το σχολικό πλαίσιο .....	36
1.2 Σκοπός της Έρευνας .....	37
1.3 Το δείγμα .....	37
1.4 Σχεδιασμός της Έρευνας.....	38
1.5 Μεθοδολογία της Έρευνας.....	38
1.6 Τα Εργαλεία της Έρευνας.....	39
1.6.1 Raven’s Colored Progressive Matrices.....	39
1.6.2 Word Finding Vocabulary Test- Catherine Renfrew (1995):.....	39
1.6.3 Action Picture Test-Catherine Renfrew (1995):.....	40
1.6.4 Bus Story Test- Catherine Renfrew (1995):.....	41
1.6.5 Passives Relatives Test .....	41
1.6.6 Peabody Picture Vocabulary Test-4rth Edition:.....	42
III ΜΕΡΟΣ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	43
J (7;5 ετών).....	44
Peabody Picture Vocabulary Test.....	45
Word Finding Vocabulary Test.....	45
Action Picture Test .....	45
Bus Story Test.....	45
K (7;4) ετών .....	47
Peabody Picture Vocabulary Test .....	48
Word Finding Vocabulary Test.....	48
Action Picture Test .....	48
Bus Story Test.....	48
A (6;4) ετών.....	50
Word Finding Vocabulary Test.....	51

Action Picture Test .....	51
Bus Story Test.....	51
I (7;0) ετών .....	53
Word Finding Vocabulary Test.....	54
Action Picture Test .....	54
Bus Story Test.....	54
A (4;3) ετών.....	56
Word Finding Vocabulary Test.....	56
Action Picture Test .....	57
X (7;2) ετών .....	58
Word Finding Vocabulary Test.....	59
Action Picture Test .....	59
Bus Story Test.....	59
Συνολικά αποτελέσματα.....	65
Raven’s Colored Progressive Matrices .....	65
Peabody Picture Vocabulary Test:.....	65
Word Finding Vocabulary Test.....	65
Action Picture Test .....	66
Bus Story Test.....	66
Συζήτηση.....	68
Περιορισμοί της Έρευνας.....	71
Προτάσεις .....	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	72
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	72
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	76

## Πίνακες

Πίνακας 1 Συνολικά αποτελέσματα - J (7;5) ετών .....	44
Πίνακας 2 Συνολικά Αποτελέσματα - K (7;4) ετών .....	47
Πίνακας 3 Συνολικά Αποτελέσματα – A (6;4) ετών .....	50
Πίνακας 4 Συνολικά Αποτελέσματα - I (7;0) ετών .....	53
Πίνακας 5 Συνολικά Αποτελέσματα – A (4;3) ετών .....	56
Πίνακας 6 Συνολικά Αποτελέσματα - X (7;2) ετών .....	58
Πίνακας 7 Συνολικά Αποτελέσματα της Δοκιμασίας Peabody Picture Vocabulary Test .....	61
Πίνακας 8 Συγκεντρωτικά Αποτελέσματα της Δοκιμασίας Raven's Colored Progressive Matrices.....	61
Πίνακας 9 Συγκεντρωτικά Αποτελέσματα της Δοκιμασίας Word Finding Vocabulary Test.....	62
Πίνακας 10 Συγκεντρωτικά Αποτελέσματα της Δοκιμασίας Action Picture Test.....	63
Πίνακας 11 Συγκεντρωτικά Αποτελέσματα της Δοκιμασίας Bus Story Test .....	64

## Διαγράμματα

Διάγραμμα 1.1 Σύγκριση Αποτελεσμάτων για τη δοκιμασία Word Finding Vocabulary Test- J (7;5) ετών ...	46
Διάγραμμα 2.1 Σύγκριση Αποτελεσμάτων για τη δοκιμασία Word Finding Vocabulary Test - K (7;4) ετών..	49
Διάγραμμα 3.1 Σύγκριση Αποτελεσμάτων για τη δοκιμασία Word Finding Vocabulary Test – A (6;4) ετών.	52
Διάγραμμα 4.1 Σύγκριση Αποτελεσμάτων για τη δοκιμασία Word Finding Vocabulary Test - I (7;0) ετών...	55
Διάγραμμα 5.1 Σύγκριση Αποτελεσμάτων για τη δοκιμασία Word Finding Vocabulary Test - A (4;3) ετών .	57
Διάγραμμα 6.1 Σύγκριση Αποτελεσμάτων για τη δοκιμασία Word Finding Vocabulary Test - X (7;0) ετών..	60

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα την Διγλωσσία, και πιο συγκεκριμένα τις ικανότητες αφήγησης των δίγλωσσων μαθητών, που μιλούν και διδάσκονται την Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, καθώς και τη διερεύνηση του τρόπου ανάπτυξης των μορφοσυντακτικών και γραμματικών ικανοτήτων τους. Υπάρχουν λιγοστά δεδομένα για τις αφηγηματικές δεξιότητες σε δίγλωσσα παιδιά στα Αγγλικά (L1) - Ελληνικά (L2) που παρακολουθούν σχολεία και στις δύο γλώσσες σε μια αγγλόφωνη χώρα. Η αφηγηματική ικανότητα είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επιτυχίας και ένας ισχυρός κλινικός δείκτης της δυσλειτουργίας της επικοινωνίας. Για τη εκπόνηση της έρευνας, αξιολογήθηκαν έξι μαθητές της Ακαδημίας «Πυθαγόρας» που αποτελεί μέρος του ελληνικού σχολείου του Αγ. Δημητρίου στο Σικάγο των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Για τη συλλογή των πληροφοριών όσον αφορά τις ικανότητες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές, χορηγήθηκαν συνολικά έξι σταθμισμένες δοκιμασίες στα Ελληνικά και στα Αγγλικά, που αφορούσαν την κατονομασία εικόνων για την αξιολόγηση της μορφολογίας και του εκφραστικού λεξιλογίου, την περιγραφή εικόνων, με σκοπό την αξιολόγηση των μορφοσυντακτικών και γραμματικών δεξιοτήτων των παιδιών αλλά και τη χρήση της γλώσσας με τη δυνατότητα να μεταφέρουν επιτυχώς πληροφορίες και στις δύο γλώσσες. Επιπλέον, αξιολογήθηκε η ικανότητα επαναφήγησης ιστορίας, χρησιμοποιώντας σταθμισμένα και συγκρίσιμα δεδομένα, καθώς και η κατανόηση ενεργητικών και παθητικών προτάσεων, ενώ ακόμη χορηγήθηκε μια μη-λεκτική δοκιμασία διάκρισης μοτίβων, που αξιολογεί τις γνωστικές λειτουργίες και τη νοημοσύνη για να διαπιστωθεί εάν τα παιδιά είχαν φυσιολογική νοημοσύνη και, επομένως, μπορούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων συγκρίθηκαν με τα αποτελέσματα και τις γλωσσικές νόρμες μονόγλωσσων Ελληνόφωνων και μονόγλωσσων Αγγλόφωνων παιδιών. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αξιολογηθούν και να συγκριθούν οι γλωσσικές δεξιότητες και στις δύο γλώσσες, με βασικό σημείο τις αφηγήσεις και την ικανότητα των παιδιών να παράγουν αφηγήσεις στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα. Ακόμη, σκοπός της έρευνας είναι να βρεθούν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες και οποιαδήποτε ποσοτική ή ποιοτική διαφορά στο επίπεδο της γλώσσας, συγκεκριμένα μεταξύ της Ελληνικής και της Αγγλικής γλώσσας.

## Abstract

The present study deals with the subject of bilingualism, and in particular the abilities of bilingual students to speak and learn Greek as a second or foreign language, as well as exploring the ways in which they develop their morphosyntactic and grammatical abilities. There is very little data on the narrative skills of bilingual children in English (L1) - Greek (L2) attending schools in both languages in an English-speaking country. Narrative ability is an important predictor of academic success and a strong clinical indicator of communication dysfunction. Six students from the Pythagoras Academy, which is part of the Greek school of Saint Demetrios in Chicago, United States of America, were evaluated for the accomplishment of this study. To collect information on bilingual students' abilities and difficulties, a total of six assessments in Greek and English were administered, which involved image naming, for the evaluation of morphology and expressive vocabulary, describing images, for the evaluation of children's morphosyntactic and grammatical skills, but also to observe the way language is used with the ability to successfully transfer information in both languages. Furthermore, children's narrative skills were evaluated using standardized and comparable story-stimuli, and also the ability to understand passive-relative sentences was evaluated, while a non-verbal pattern discrimination test was administered, which assesses cognitive functions and intelligence to determine whether children were within normal intelligence or not and thus were able to participate in research. The results of the activities were compared to the results and to the linguistic norms of monolingual Greek and linguistic skills in both languages, with a focus on children's narratives and their ability to produce first and second language narratives. Furthermore, the purpose of the research is to find out the strengths and weaknesses and any quantitative or qualitative differences in the level of language, in particular between Greek and English.



## Εισαγωγή

Το θέμα της παρούσας εργασίας είναι η Διγλωσσία, και πιο συγκεκριμένα οι αφηγηματικές ικανότητες των μαθητών που μιλούν και διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται διεξοδικά το θέμα της Γλώσσας και τότε αυτή ορίζεται ως πρώτη, δεύτερη ή ξένη γλώσσα, εφόσον ο άνθρωπος είναι προετοιμασμένος βιολογικά να μπορεί να μάθει περισσότερες από μια γλώσσες (Αθανασίου, Λ 2001). Ακόμη στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται το φαινόμενο της Διγλωσσίας και πως αυτό ορίζεται σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Mickey 1968, Bloomfield 1933, κ.α) και παρουσιάζονται ιστορικές πληροφορίες σχετικά με τη Διγλωσσία μέσα από καταγεγραμμένα γεγονότα μέσα στην πάροδο των χρόνων, από την περίοδο των Σουμέριων (McLaughlin 1978), ως και τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία (Τριάρχη-Herrmann 2000). Τέλος, στο πρώτο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στους λόγους για τους οποίους κάποιος μπορεί να μάθει μια δεύτερη γλώσσα (Estrela; Herrmann) και να χαρακτηριστεί ως δίγλωσσο άτομο σύμφωνα με τις πιο σημαντικές κατηγοριοποιήσεις ερευνητών.

Το δεύτερο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στις μορφές τις Διγλωσσίας και στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως δίγλωσσο. Γίνεται ανάλυση με βάση τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να προσδιοριστεί και να κατηγοριοποιηθεί ένα άτομο ως δίγλωσσο ή όχι, αλλά και για το βαθμό κατοχής των γλωσσών, τον αριθμό των ομιλούμενων γλωσσών, την ηλικία στην οποία κατακτά την πρώτη και δεύτερη γλώσσα, την επίδραση της μιας γλώσσας στην άλλη, αλλά και την επίδραση του περιβάλλοντος ως προς τη γλώσσα και τον κοινωνικό ρόλο που παίζει η κάθε γλώσσα στο άτομο. Η διάκριση των μορφών της Διγλωσσίας γίνεται ανάμεσα στις συνθήκες κατάκτησης των γλωσσών, τα γλωσσολογικά κριτήρια αλλά και τα ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια που καθορίζουν την κάθε γλώσσα (McLaughlin (1978), Skutnabb-Kangas και Toukomma (1976), Uriel Weinreich (1964), Paradis (1997) κ.α.). Τέλος, γίνεται αναφορά σε μορφές τις Διγλωσσίας που δεν εντάσσονται στις παραπάνω κατηγορίες αλλά αφορούν κοινωνικά και πολιτισμικά κριτήρια (Paulston (1978), LiWei (2000)).

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται το φαινόμενο της Διπλής Ημιγλωσσίας, κάνοντας αναφορά στα χαρακτηριστικά που έχουν τα ημίγλωσσα άτομα, αλλά και τις βασικές ελλείψεις που αντιμετωπίζουν σύμφωνα με τον Hansegard (1975). Το φαινόμενο της Διπλής Ημιγλωσσίας δεν είναι πλήρως αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα, για τον λόγο αυτό θα γίνει αναφορά στις διαφορετικές απόψεις που επικρατούν, καθώς και οι λόγοι για τους οποίους αμφισβητείται το φαινόμενο αυτό (Skutnabb-Kangas (1981), Baker (2001). Ακόμη, θα γίνει αναφορά στα άτομα τα οποία επηρεάζονται και γιατί αποτελεί πιο συχνό φαινόμενο στα παιδιά των μειονοτήτων, ενώ ακόμη θα αναφερθούμε στο μοντέλο του Cummins, βάσει του οποίου κατηγοριοποιούνται οι γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά. Επιπλέον, θα αναλυθούν δυο διαφορετικοί όροι, αυτός της Εναλλαγής κώδικα, παραθέτωντας τις διακρίσεις που γίνονται με βάση τα χαρακτηριστικά του λόγου (Gumperz & Blom 1972/2000, Auer 1998) και της Μίξης κωδίκων, όπου γίνεται αναφορά στους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους παρατηρείται το φαινόμενο σύμφωνα με τον Hoffmann (1991), ενώ ακόμη παραθέτονται οι διαφοροποιήσεις που υπάρχουν μεταξύ των δυο αυτών όρων (Muysken 2000/2005, Ritchie & Bhatia 2006).

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την Δίγλωσση Εκπαίδευση και την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και για τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των δύο αυτών προγραμμάτων (Cummins 2003). Ακόμη, αναφέρονται οι παράγοντες που επηρεάζουν και συμβάλουν στην γλωσσική ανάπτυξη ενός δίγλωσσου μαθητή, καθώς και ο ρόλος που κατέχει ο δάσκαλος στη Δίγλωσση εκπαίδευση. Παράλληλα, παρουσιάζεται η Δίγλωσση εκπαίδευση σε χώρες του εξωτερικού, καθώς και η σχετική ισχύουσα νομοθεσία με τίτλο, «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό», σύμφωνα με το ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016.

Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά την προέλευση των δυο γλωσσών (Ελληνικά-Αγγλικά) και τη χρήση τους ανά τον κόσμο. Η Ελληνική γλώσσα, λόγω του υψηλού κύρους που διαθέτει, έχει ασκήσει επιρροή σε πολλές άλλες γλώσσες, ενώ ακόμη τα Αρχαία Ελληνικά διδάσκονται σε πολλές άλλες χώρες. Από την άλλη πλευρά η Αγγλική γλώσσα, ως πρώτη παγκόσμια lingua franca, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι σε παγκόσμιο επίπεδο σε τομείς όπως οι επιχειρήσεις, η πολιτική, η τεχνολογία και η ψυχαγωγία. Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει ακόμη μια αδρή αναφορά στις διαφορές που υπάρχουν στις δυο αυτές γλώσσες σε γραμματικό, μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα δίγλωσσα παιδιά.

Το τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, είναι αφιερωμένο στο ρόλο που κατέχει ο Λογοθεραπευτής σχετικά με το φαινόμενο της Διγλωσσίας. Παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να δρά και να αξιολογεί τα παιδιά που κατέχουν δυο γλώσσες, τις βασικές γνώσεις και τους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνει υπόψιν κατά την αξιολόγηση ενός δίγλωσσου παιδιού (Καμπανάρου 2008), καθώς και πως πρέπει να σχεδιάζει την θεραπευτική παρέμβαση. Στο κομμάτι αυτό επίσης, γίνεται λόγος για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Λογοθεραπευτές στους τομείς της αξιολόγησης και της παρέμβασης λόγω της έλλειψης αξιόπιστων εργαλείων ειδικά σχεδιασμένων για δίγλωσσα άτομα (Jordaan 2008).

Το δεύτερο μέρος, το Ερευνητικό, ξεκινάει με μια αναφορά στο σχολείο το οποίο διεξήχθη η έρευνα, όπου διδάσκεται η ελληνική, ως δεύτερη γλώσσα και στο δείγμα των παιδιών που αξιολογήθηκαν για την παρούσα έρευνα. Στη συνέχεια αναφέρεται ο σκοπός για τον οποίο διεξήχθη η έρευνα και ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάστηκε και επιλέχθηκαν τα εργαλεία αξιολόγησης.

Στην πορεία, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά την αξιολόγηση και περιγράφεται εκτενώς το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα, ο τρόπος χορήγησης αλλά και ο τρόπος με τον οποίο βαθμολογούνται οι δοκιμασίες αυτές. Έπειτα, παρατίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των δίγλωσσων μαθητών, και η σύγκριση τους με τις μονόγλωσσες γλωσσικές νόρμες για τα Ελληνικά και τα Αγγλικά. Στην συνέχεια, ακολουθεί η συζήτηση όπου παραθέτονται τα τελικά πορίσματα και οι θέσεις για την παρούσα έρευνα. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση προτάσεων για μελλοντικές έρευνες που θα μπορούσαν να συνεχιστούν, ώστε να χαρίσουν περισσότερα δεδομένα για τις ικανότητες των δίγλωσσων παιδιών που έχουν ως δεύτερη γλώσσα την Ελληνική και να καταλήξουν σε πληρέστερα και πιο αξιόπιστα συμπεράσματα.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Γλώσσα και Διγλωσσία

### 1.1 Πρώτη/ Μητρική Γλώσσα

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), η πρώτη γλώσσα (L1) είναι η γλώσσα που μαθαίνει ο άνθρωπος κατά τα πρώτα χρόνια της βρεφικής του ηλικίας. Είναι η γλώσσα που ομιλείται στο περιβάλλον του, η γλώσσα που μαθαίνει να επικοινωνεί για να εκφράσει τις ανάγκες και τις σκέψεις του και κατακτιέται μέσω της επαφής με «φυσικούς» ομιλητές, τους γονείς και τους οικείους του. Η πρώτη γλώσσα, κάποιες φορές ονομάζεται και μητρική γλώσσα, καθώς είναι η γλώσσα με την οποία έρχεται πρώτα σε επαφή, και είναι η γλώσσα η οποία σχηματίζει και καθορίζει τη σκέψη, την προσωπικότητα και την κοινωνιογλωσσική ταυτότητα του ατόμου. Δεν είναι απαραίτητα η γλώσσα που μιλάει η μητέρα του ατόμου, αλλά αυτή που μιλάει οποιοδήποτε άτομο που έρχεται σε επαφή με το παιδί. Η πρώτη γλώσσα είναι αυτή την οποία μαθαίνουμε να χειριζόμαστε καλύτερα κι αυτή που χρησιμοποιούμε περισσότερο. Ακόμη, είναι η γλώσσα με την οποία ταυτιζόμαστε, αναλογιζόμαστε και ονειρευόμαστε αλλά και η γλώσσα με την οποία οι γύρω μας, μας ταυτίζουν.

Η πρώτη γλώσσα όμως για ένα λαό, δεν αποτελεί μόνο τη γλώσσα με την οποία οι άνθρωποι επικοινωνούν. Είναι ένα σύμβολο του πολιτισμού και της εθνικής ταυτότητας των ανθρώπων. Εκφράζει την ιστορία του λαού, μια συγκεκριμένη φιλοσοφία και ήθος του πολιτισμού και αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό ανάμεσα στους πολίτες. Ο άνθρωπος όμως είναι ένα όν κατασκευασμένο και προετοιμασμένο βιολογικά να μπορεί να μάθει περισσότερες από μια γλώσσες, ένα γεγονός που μπορεί να συνδεθεί με τη διαδικασία ανάπτυξης του (Αθανασίου, Λ 2001).

Σύμφωνα με έρευνες, υπάρχουν πολλοί έφηβοι που είχαν τη δυνατότητα να μάθουν μια ξένη γλώσσα με μεγαλύτερη ασφάλεια και ακρίβεια από ότι την μητρική τους γλώσσα. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που ένα άτομο κατακτά ταυτόχρονα κατά την παιδική ηλικία δύο γλώσσες. Λόγω διάφορων παραγόντων μερικές φορές η μια από τις δυο αναπτύσσεται περισσότερο και ορίζεται ως ισχυρή ή κυρίαρχη γλώσσα, σε αντίθεση με την άλλη γλώσσα που ορίζεται ως αρθενής γλώσσα. Ως συνώνυμοι με τους όρους ισχυρή- ασθενής γλώσσα χρησιμοποιούνται οι όροι «πρώτη» και «δεύτερη» γλώσσα.

### 1.1.2 Δεύτερη Γλώσσα

Σύμφωνα με τον Lewandowski (1990), η δεύτερη γλώσσα (L2) είναι αυτή που κατακτάται από το άτομο, όταν αυτό έχει αναπτύξει ή όταν έχει ολοκληρώσει την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας. Χρονολογικά, η δεύτερη γλώσσα τοποθετείται μετά την πρώτη, όμως παρόλο που κι αυτή κατακτάται μέσω της επαφής με φυσικούς ομιλητές σε οικείο περιβάλλον, η δεύτερη γλώσσα μπορεί να κατακτηθεί και ενισχυτικά με την βοήθεια φροντιστηριακών ή σχολικών μαθημάτων.

Οι λόγοι για τους οποίους ένα άτομο μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα ποικίλουν με βάση το περιβάλλον και τις ανάγκες του. Το άτομο έχει ανάγκη τη δεύτερη γλώσσα για την προσωπική επαφή με του φυσικούς ομιλητές, κάτι που παρατηρείται σε καταστάσεις μετανάστευσης ή λόγω γονέων διαφορετικής εθνικότητας (σε τέτοιες περιπτώσεις μπορούν να θεωρηθούν και οι δυο πρώτες γλώσσες). Ακόμη, σχολικοί ή επαγγελματικοί λόγοι μπορούν να οδηγήσουν ένα άτομο να μάθει μια δεύτερη γλώσσα, παρόλο που δεν είναι η γλώσσα που ομιλείται στο άμεσο περιβάλλον π.χ στην οικογένεια. Ανεξάρτητα των λόγων που έχει ο κάθε άνθρωπος, η δεύτερη γλώσσα θεωρείται αναγκαία καθώς αντιμετωπίζει τις βασικές επικοινωνιακές ανάγκες που έχει ένα άτομο στο παρόν. (Τριάρχη-Herrmann, 2000, σ. 53)

Η ηλικία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της. Υπάρχει η συνήθης αντίληψη πως ένα παιδί είναι καλύτερο από έναν ενήλικα στην εκμάθηση γλωσσών. Δεδομένου πως οι άνθρωποι μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα σε διαφορετική ηλικία ο κάθε ένας, πολλοί ερευνητές έχουν διατυπώσει πως υπάρχει μια χρονικός περιορισμός της φυσικής εκμάθησης μιας νέας γλώσσας. Ο Lenneberg (1967) αναφέρεται σε μια κρίσιμη περίοδο του ατόμου, που εκτείνεται μέχρι την προεφηβία, όπου μετά το πέρας της σταματάει η φυσική και αβίαστη εκμάθηση της γλώσσας, χωρίς μεγάλη και συνειδητή προσπάθεια.

Ένας άλλος παράγοντας που υποστηρίζεται από αρκετούς ερευνητές και επηρεάζει την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, είναι αυτός της έφεσης ή κλίσης του ατόμου στην εκμάθηση μιας γλώσσας. Τα άτομα αυτά αποδίδουν περισσότερο στην εκμάθηση νέων γλωσσών και φαίνονται να έχουν παραπάνω γλωσσικές ικανότητες. Η υπόθεση αυτή δεν αφορά τη νοημοσύνη ή τις γενικότερες γνώσεις του ατόμου, παρόλο που υποστηρίζεται πως υπάρχει μια λεκτική ευφυΐα που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής κατακτησης. Ακόμη, η ανάγκη που παρουσιάζει ο κάθε άνθρωπος και τα κίνητρα που τον ωθούν στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και ακόμη και η ετοιμότητα του απέναντι στη γλώσσα, επιδρούν θετικά στο ρυθμό και στην επιτυχία απόκτησης της δεύτερης αυτής γλώσσας (Ellis, 1994, Larsen-Freeman & Long, 1991). Αντίστοιχα, η αρνητική στάση που μπορεί να διατηρήσει κανείς, μπορεί να καθυστερήσει τις διαδικασίες εκμάθησης της γλώσσας, καθώς επίσης και να επηρεάσει τη συνολική επίδοση του και τον βαθμό επάρκειας στη δεύτερη γλώσσα. Τέλος, μέσα από έρευνες έχει αποδειχθεί πως το φύλο δεν επηρεάζει τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο θα μάθει μια δεύτερη γλώσσα.

### 1.1.3 Ξενη Γλώσσα

Η ξένη γλώσσα είναι αυτή που μαθαίνει το άτομο ύστερα από δική του πρωτοβουλία, σε ένα περιβάλλον καθαρά φροντιστηριακό. Δεν απαιτείται επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές (Τάντση, 2015) όπως στις προηγούμενες δυο κατηγορίες. Ακόμη, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αποτελεί επιθυμία και προσωπική απόφαση του ατόμου, εφόσον θέλει να ασχοληθεί με τη γλώσσα αυτή. Πολλές φορές, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας συνδέεται με πιθανή χρήση της στο μέλλον για προσωπικούς ή επαγγελματικούς σκοπούς. Σε τέτοιες περιπτώσεις, όταν για παράδειγμα ένα άτομο αποφασίσει να εργαστεί για μεγάλο χρονικό διάστημα στην χώρα που ομιλείται η εκάστοτε γλώσσα, αυτή μπορεί να γίνει δεύτερη γλώσσα. Παρόλο που οι δύο όροι δεν ταυτίζονται, αυτό μπορεί να συμβεί διότι η ξένη γλώσσα για την περίοδο αυτή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του ατόμου και αρχίζει να παρουσιάζει χαρακτηριστικά της δεύτερης γλώσσας. Το άτομο αναγκάζεται να χρησιμοποιεί τη γλώσσα αυτή στη χώρα υποδοχής, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες επικοινωνιακές ανάγκες με τους φυσικούς ομιλητές.

## 1.2 Διγλωσσία

Στη σημερινή εποχή, η Διγλωσσία αποτελεί μια καθημερινή πραγματικότητα στο μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού. Ο αριθμός των παιδιών που μιλούν περισσότερες από μία γλώσσες στον κόσμο αυξάνεται καθημερινά με αποτέλεσμα οι δίγλωσσοι ομιλητές να ξεπερνούν τους μονόγλωσσους ομιλητές σε όλο τον κόσμο. Εκτιμάται πως πάνω από τον μισό πληθυσμό της γής μιλά τουλάχιστον δύο γλώσσες. Δεν είναι λίγα τα κράτη εκείνα που λόγω αποικιών διάφορων ευρωπαϊκών χωρών, χρησιμοποιούν διαφορετική επίσημη γλώσσα του κράτους, ενώ ο πληθυσμός της χώρας ομιλεί μια άλλη γλώσσα στην καθημερινότητα του. Οι κάτοικοι των χωρών αυτών, ανήκουν σε δύο ή παραπάνω εθνότητες και είναι επακόλουθο να μιλούν αντίστοιχα δύο ή παραπάνω γλώσσες. Παραδείγματα τέτοιων χωρών είναι η Ελβετία, το Βέλγιο, το Λουξεμβούργο, ο Καναδάς κ.α. Η Romaine (2006: 388) αναφέρει πως οι γλωσσολόγοι εκτιμούν ότι υπάρχουν πάνω από 6.700 γλώσσες στον κόσμο, αλλά μόνο 200 έθνη κράτη, γεγονός που επιβεβαιώνει πως η διγλωσσία είναι παρούσα σε κάθε κράτος, ανεξάρτητα από το αν είναι επίσημα δίγλωσσο ή όχι.

Η Διγλωσσία όμως δεν αντικατοπτρίζει μόνο τις γλώσσες που ομιλούνται σε ένα κράτος και έχουν ορισθεί από το ίδιο. Πολλοί είναι οι άνθρωποι που επιλέγουν να μεταναστεύσουν σε μια άλλη χώρα για λόγους όπως είναι η εκπαίδευση ή η εργασία, γεγονός που τους αναγκάζει να μάθουν μια νέα γλώσσα η οποία θα τους βοηθήσει να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τον εκάστοτε λαό. Τα μεταναστευτικά αυτά ρεύματα έχουν ήδη εμφανιστεί από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, και φαίνονταν να υπάρχουν χώρες προτίμησης προς μετανάστευση, πριν αλλά και μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο, όπως είναι οι ΗΠΑ, ο Καναδάς και η Αυστραλία, χώρες που υπόσχονταν στον λαό ένα καλύτερο κοινωνικό και βιοτικό επίπεδο.

### 1.3 Ιστορική Αναδρομή

Η Διγλωσσία, δεν αποτελεί φαινόμενο μόνο της σημερινής εποχής. Από την αρχή της δημιουργίας των ανθρώπινων πολιτισμών και της γλώσσας δημιουργήθηκε η ανάγκη των ανθρώπων να επικοινωνούν με τους ξένους πολιτισμούς. Οι Σουμέριοι έγραψαν τα πρώτα δίγλωσσα λεξικά του κόσμου γύρω στο 3000 π.Χ. όπως αναφέρει ο McLaughlin (1978, αναφορά στην Τριάρχη-Herrmann 2000), μετά την υποδούλωση τους από τους Ακκαδίους, ενώ υπήρχαν και σχολές που μπορούσε να μάθει κανείς μια γλώσσα για ένα χρονικό διάστημα 3 ετών. Ακόμη, από αυτή την περίοδο αναφέρονται μέθοδοι που χρησιμοποιούσαν οι Βαβυλώνιοι και οι Ασσύριοι, για να διδάξουν στα παιδιά τους μετά το 3ο έτος της ηλικίας τους διάφορες «ξένες» γλώσσες (McLaughlin 1978, αναφορά στην Τριάρχη-Herrmann 2000). Στην αρχαία Ελλάδα, υπάρχουν σχετικές αναφορές ατόμων που κατείχαν και άλλες γλώσσες, όπως τη φοινικική, την περσική, ή την αιγυπτιακή. Η ίδια η ιστορία της Ελλάδας επιβεβαιώνει την επίδραση της διγλωσσίας και την ύπαρξη γλωσσικών επιμιξέων, που είναι αποτέλεσμα της επαφής με διαφορετικούς πολιτισμούς.

Τεκμήρια για τη διάδοση των γλωσσών εμφανίζονται ακόμη κατά την περίοδο του Μεγάλου Αλεξάνδρου, ο οποίος με την κατάκτηση εδαφών στην Ασία, διέδωσε τον ελληνικό πολιτισμό και τη γλώσσα κι έτσι εμφανίζονται λαοί που μαζί με τη δική τους γλώσσα, γνωρίζουν και την ελληνική. Ακόμη, στη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία η Ελληνική γλώσσα κατείχε σημαντική θέση, αφού οι Ρωμαίοι την διδάσκονταν ως δεύτερη γλώσσα. Η Ελληνική γλώσσα ήταν απαραίτητη στη λογοτεχνία και την πολιτική της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας. Σύμφωνα με τον McLaughlin, υπήρχε φόβος πως η δίγλωσση εκπαίδευση δημιουργούσε επιπλέον δυσκολίες στα παιδιά, όμως η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελούσε τον κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής, του ρωμαϊκού κράτους τον 4ο αιώνα μ.Χ. Δίγλωσσα σχολεία συναντούμε όχι μόνο στο χώρο της αυτοκρατορίας, αλλά, ακόμη, και στην εκπαίδευση των παιδιών της μέσης τάξης. (Τριάρχη-Herrmann, 2000, σ. 25-28 ) Συμπερασματικά, ύστερα από αυτή την ιστορική αναδρομή, διαπιστώνουμε πως η διγλωσσία αποτελούσε και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ιστορίας.

### 1.4 Ορισμοί

Η οριοθέτηση της έννοιας της Διγλωσσίας έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον και έχει αποτελέσει ερώτημα πολλών ερευνητών, γλωσσολόγων και ψυχολογολόγων. Μέσα στα τόσα χρόνια της έρευνας γύρω από τη Διγλωσσία, έχουν διαμορφωθεί αρκετοί ορισμοί γι' αυτήν. Εξετάζεται και ορίζεται σύμφωνα μέσω διαφόρων χαρακτηριστικών, όπως είναι ο βαθμός της κατοχής κάθε γλώσσας στα διάφορα γλωσσικά επίπεδα (degree), η εσωτερική και εξωτερική λειτουργία της κάθε γλώσσας (function), ο ρόλος που παίζουν οι δύο γλώσσες στο συνολικό πλαίσιο της συμπεριφοράς του ατόμου (alternation), η παρεμβολή της μιας γλώσσας στην άλλη (interference) (Mackey 1968, σ. 555). Ακόμη, ο Bloomfield (1933:56) όρισε τη διγλωσσία ως έναν εγγενή έλεγχο δύο γλωσσών.

Ένας άνθρωπος μπορεί να θεωρηθεί δίγλωσσος όταν μιλάει άπταιστα, μπορεί να σκέφτεται αλλά και να εκφράζεται γραπτά και στις δύο γλώσσες. Η ικανότητα αυτή ενός δίγλωσσου ατόμου αποκτάται με συνεχή εκμάθηση και προσπάθεια και απαιτεί τη διαχείριση δύο γλωσσών που ανταγωνίζονται για την επιλογή. Σε αυτό συμπεριλαμβάνεται όχι μόνο η εστίαση της προσοχής του ατόμου για τη σωστή επιλογή όλων των σημασιολογικών, συντακτικών, μορφολογικών και φωνολογικών κανόνων της εκάστοτε γλώσσας που χρησιμοποιείται αλλά και την ικανότητα του ατόμου να αποφεύγει παρεμβολές γλωσσικών στοιχείων ανάμεσα στις δύο γλώσσες (Bialystok, 2017, p. 234). Η διγλωσσία αποτελεί έναν τρόπο σκέψης κατά τον οποίο τα άτομα πρέπει διαρκώς να βρίσκονται σε εγρήγορση ώστε να επιτυγχάνουν την πλήρη κατανόηση ενός γραπτού ή προφορικού μηνύματος και την κατάλληλη απόκριση σε αυτό, χωρίς την παρεμβολή εξωγλωσσικών νοημάτων. Όπως η Bialystok (2017) το έθεσε, "η δια βίου διγλωσσία επηρεάζει ένα σύνολο διαδικασιών που υπάγονται στην κατηγορία της εκτελεστικής προσοχής".

### 1.5 Πιθανοί Δίγλωσσοι Ομιλητές

Σύμφωνα με τους Estrela; Hermann (2009: 5), πιθανοί δίγλωσσοι ομιλητές μπορούν να είναι:

1. Άτομα που επιδεικνύουν έντονο ενδιαφέρον για μια ξένη γλώσσα.
2. Άτομα για τα οποία είναι αναγκαίο να αποκτήσουν μια δεύτερη γλώσσα για πρακτικούς σκοπούς, όπως επιχειρήσεις, συλλογή πληροφοριών (Internet, κυρίως αγγλικά) ή διασκέδαση (ταινίες ξένων γλωσσών, βιβλία ή παιχνίδια για υπολογιστές).
3. Οι μετανάστες και οι απόγονοί τους. Παρόλο που η γλώσσα προέλευσης μπορεί να χαθεί μετά από μερικές γενιές, ιδίως εάν η γλώσσα της χώρας υποδοχής έχει μεγαλύτερο κύρος.
4. Παιδιά ομογενών. Ωστόσο, η απώλεια γλώσσας της πρώτης ή δεύτερης γλώσσας στα μικρότερα παιδιά μπορεί να είναι γρήγορη όταν δεν ομιλείται από μια κοινότητα.
5. Οι κάτοικοι σε παραμεθόριες περιοχές μεταξύ δύο χωρών μικτών γλωσσών, όπου κάθε γλώσσα θεωρείται ισότιμη, στις οποίες οι γλωσσικές κοινότητες μπορούν να καταβάλλουν προσπάθειες για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας από τους κατοίκους. Ωστόσο, σε περιοχές όπου μια γλώσσα είναι πιο ισχυρή από την άλλη, οι ομιλητές της λιγότερο ισχυρής γλώσσας μπορούν να αποκτήσουν την κυρίαρχη γλώσσα ως δεύτερη.
6. Παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Σε τέτοιες οικογένειες, τα παιδιά μπορεί να φαίνονται δίγλωσσα ή πολύγλωσσα λόγω των γλωσσών που ομιλούνται στο οικογενειακό περιβάλλον, όμως με την είσοδο τους στο σχολικό πλαίσιο, είναι πιθανό η γλώσσα της χώρας αυτής να υπερισχύσει σε σχέση με τις γλώσσες που ομιλούνται στο οικογενειακό περιβάλλον. Τα μικρότερα αδέρφια σε αυτές τις οικογένειες θα είναι σχεδόν πάντα μονόγλωσσα. Από την άλλη πλευρά, η διγλωσσία στο παιδί μπορεί να επιτευχθεί όταν και οι δύο γονείς διατηρούν μια γλώσσα στο περιβάλλον του σπιτιού (όχι τη γλώσσα της κοινότητας).

7. Παιδιά σε κοινότητες με ισχυρές γλώσσες, όπου καμία από τις γλώσσες δεν θεωρείται ανώτερη από την άλλη και η αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων πραγματοποιείται συχνά σε διαφορετικές γλώσσες.

8. Παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν μάθει δεύτερη γλώσσα και ο γονέας επιλέγει να μιλήσει μόνο αυτή τη δεύτερη γλώσσα στο παιδί. Μία μελέτη δείχνει ότι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο γονέας ενισχύει επίσης και τις δικές του γλωσσικές δεξιότητες, μαθαίνοντας να χρησιμοποιεί τη δεύτερη γλώσσα σε νέα πλαίσια, ενώ το παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσεται κι αυτό γλωσσικά.

## 1.6 Διγλωσσία: Πλεονέκτημα ή Μειονέκτημα

Το φαινόμενο της Διγλωσσίας μπορεί να προσφέρει πολυάριθμα οφέλη, σε κοινωνικό επίπεδο, σε επίπεδο αντίληψης αλλά και οφέλη στον γλωσσικό και γνωστικό έλεγχο.

Αρχικά, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, ένα Δίγλωσσο άτομο, έχει την δυνατότητα και ικανότητα να έρχεται σε επαφή με περισσότερους πολιτισμούς, γεγονός που προσφέρει στο άτομο πιο ευρείες γνώσεις και περισσότερες επικοινωνιακές ευκαιρίες. Το κέρδος που αποκτά δεν περιορίζεται μόνο την επιτυχή επικοινωνία, αλλά ακόμη μια ξένη γλώσσα καθιστά δυνατή την εμβάθυνση σε μια διαφορετική κουλτούρα και την πρόσβαση στην ιστορία, τις τέχνες και τη λογοτεχνία της.

Ακόμη, σε επαγγελματικό επίπεδο, παρουσιάζονται πιο συχνά και περισσότερες ευκαιρίες εργασίας σε ένα άτομο που ομιλεί πάνω από μια γλώσσα, καθώς επίσης έρευνες έχουν δείξει πως το ποσοστό του μισθού που λαμβάνουν τα άτομα αυτά είναι σημαντικά ανώτερο από τον μισθό που λαμβάνουν τα μονόγλωσσα άτομα.

Τα δίγλωσσα άτομα, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, διαχειρίζονται και εναλλάσσουν συνεχώς μεταξύ δύο γλώσσων. Η ενέργεια αυτή απαιτεί και τον έλεγχο ενός συνόλου εκτελεστικών λειτουργιών για να γίνει δυνατή. Πρωτίστως, απαιτείται η προσοχή του ατόμου ώστε να αντιληφθεί σωστά την κάθε γλώσσα και να ανταποκριθεί σωστά χρησιμοποιώντας τη γλώσσα-στόχο, χωρίς την παρεμβολή της δεύτερης γλώσσας. Επιπλέον, τα άτομα αυτά αναπτύσσουν περισσότερες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων μέσα από τη συνεχή χρήση των γλωσσών και εκπαιδεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα μονόγλωσσα άτομα, με αποτέλεσμα η εκπαίδευση αυτή να επεκτείνει και να ενισχύσει τις γνωστικές λειτουργίες. Σύμφωνα με έρευνες, έχει διατυπωθεί πως τα δίγλωσσα άτομα έχουν μεγαλύτερο βαθμό επιτυχίας σε μη λεκτικές δραστηριότητες σε σχέση με τα μονόγλωσσα άτομα.

Το δίγλωσσο αυτό πλεονέκτημα έχει ήδη διατυπωθεί από την Bialystok, 1999 και η υπόθεση αυτή έχει εξεταστεί εκτενώς μέσα από διάφορες δοκιμασίες μη λεκτικής νοημοσύνης που απαιτούν την προσοχή του εξεταζόμενου (Simon task, flank task κ.α). Παρόλο που η υπόθεση αυτή του δίγλωσσου πλεονεκτήματος έχει εξεταστεί εκτενώς μέσα στα χρόνια, πολλοί είναι εκείνοι οι ερευνητές που δεν μπορούν να ταυτίσουν τα αποτελέσματα τους με αυτά που υποστηρίζουν την υπόθεση. Για παράδειγμα, οι Morton και Harper (2007) απέτυχαν να αναπαράγουν τα ευρήματα των Bialystok et al. (2004) στην δραστηριότητα Simon task αντίστοιχα σε δίγλωσσες και μονόγλωσσες ομάδες.



Φτάνοντας στη σημερινή εποχή, η Διγλωσσία παρέχει αδιαμφισβήτητα πολυάριθμα οφέλη σε παιδιά και ενήλικες. Συγκεντρωτικά αυτά κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με την Σκούρτου (2011) σε :

- 1) Επικοινωνιακά: Η διγλωσσία επιτρέπει τη δυνατότητα διόδου επικοινωνίας ενός ατόμου. Επιπλέον, η γνώση της γλώσσας επιτρέπει την επικοινωνία με τα μέλη της οικογένειας, τη διατήρηση και σύσφιξη των σχέσεων και τη μεταβίβαση της πολιτισμικής κληρονομιάς από γενιά σε γενιά.
- 2) Κοινωνικο-οικονομικά: Η γνώση δύο τουλάχιστον γλωσσών συμβάλλει στη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου, το οποίο στην εποχή μας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αύξηση των ευκαιριών απασχόλησης του ατόμου και κατ' επέκταση των εισοδημάτων του.
- 3) Κοινωνικο-συναισθηματικά: Τα επικοινωνιακά και κοινωνικο-οικονομικά οφέλη βελτιώνουν την αυτοπεποίθηση του δίγλωσσου ατόμου.
- 4) Πολιτισμικά: Τα παιδιά εξοικειώνονται με τις κοινωνικές συμβάσεις και το ύφος τουλάχιστον δύο γλωσσών, αλλά το πιο σημαντικό είναι βλέπουν τον κόσμο από μια διαφορετική σκοπιά. Επιπλέον, αποκτούν μεγαλύτερη ευαισθησία στα θέματα πολιτισμικής, φυλετικής και γλωσσικής διαφορετικότητας, αλλά αποκτούν διαφορετική προοπτική και για την κοινωνική τους ταυτότητα και για τα γεγονότα και τους ανθρώπους.
- 5) Γνωσιακά: Τα γνωσιακά οφέλη της διγλωσσίας αναπτύσσονται θετικά όσον αφορά στη νοητική ανέλιξη, στο σχηματισμό εννοιών και σε άλλες νοητικές ικανότητες. Διαθέτουν αποτελεσματικότερες δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, αλλά και ανώτερη εργασιακή μνήμη.

Παρόλα τα οφέλη που μπορεί να παρέχει η γνώση μια δεύτερη γλώσσας, κάποιες αρνητικές θέσεις παραμένουν χωρίς αμφισβήτηση ακόμη και σήμερα. Η Διγλωσσία μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα σε ατομικό, σε ομαδικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο.

Σχετικά με το ατομικό επίπεδο, η χαμηλή εικόνα και αυτοεκτίμηση ενός ατόμου για τον εαυτό του μπορεί να επιδράσει αρνητικά και να αποξενώσει το άτομο.

Ακόμη, σε κοινωνικές ομάδες δημιουργεί το αίσθημα του ανταγωνισμού και της ανομίας, ενώ δημιουργούνται προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις και επικρατεί ο ρατσισμός. Τα δίγλωσσα άτομα αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες, όπως τη χαμηλή επίδοση στο σχολικό πλαίσιο, και δυσκολίες σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Υπάρχουν όμως και ακραίες απόψεις μελετητών που έχουν παρατηρήσει ένα γενικότερο άγχος των δίγλωσσων ατόμων ως προς την μητρική τους γλώσσα, πράγμα το οποίο οδηγεί σε αρνητικές επιπτώσεις και μπορεί να επηρεάσει ακόμα και τη γνωστική ανάπτυξη και τη μνήμη (Σκούρτου, 2011).

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Μορφές Διγλωσσίας

### 2.1 Μορφές Διγλωσσίας

Υπάρχουν ποικίλες μορφές με βάση τις οποίες ένα παιδί μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως δίγλωσσο. Ανάλογα με τον τρόπο εστίασης του κάθε επιστήμονα και τον τρόπο προσέγγισης του, δίδονται διαφορετικοί διαχωρισμοί και διαφορετικές μορφές της διγλωσσίας. Ένα παιδί μπορεί να μάθει τη μητρική του γλώσσα κατά τα πρώτα στάδια της ζωής του, η οποία είναι η βασική γλώσσα που ομιλείται στην οικογένεια και να μάθει τη δεύτερη γλώσσα όταν πια βρίσκεται στην εφηβική ηλικία. Ακόμη, οι δύο γλώσσες μπορούν να μαθαίνονται ταυτόχρονα στην παιδική ηλικία, ενώ η μια γλώσσα μπορεί να μαθαίνεται ακόμα και μετά την άλλη. Επιπλέον, υπάρχουν περιπτώσεις όπου η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται όταν πια το άτομο είναι ενήλικο McLaughlin (1978).

Για να προσδιοριστεί και να κατηγοριοποιηθεί ένα άτομο ως δίγλωσσο ή όχι, αλλά και πως είναι δίγλωσσο και σε ποιο βαθμό είναι δίγλωσσο, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν κριτήρια όπως ο αριθμός των ομιλούμενων γλωσσών, η ηλικία κατάκτησης της L1 και L2, η ανάπτυξη των δύο γλωσσών, η επίδραση της μιας γλώσσας στην άλλη, ο βαθμός κατοχής και χρήσης των γλωσσών, η στάση του ατόμου απέναντι στις δύο γλώσσες, ο κοινωνικός ρόλος που παίζει η κάθε γλώσσα για το άτομο, οι επιδράσεις που διαμορφώνουν το περιβάλλον.

### 2.2 Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Ο McLaughlin (1978) κατηγοριοποιεί τις μορφές διγλωσσίας που προκύπτουν από την ηλικία κατάκτησης της L2 σε:

- i. **Ταυτόχρονη διγλωσσία (ή γνήσια)**, όπου οι δύο γλώσσες μαθαίνονται ταυτόχρονα στη βρεφική ηλικία μετά τη γέννηση του παιδιού. Η Ταυτόχρονη διγλωσσία συμβαίνει όταν το παιδί έρχεται σε επαφή με δυο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα, που μπορεί να συνυπάρχουν στο περιβάλλον του σπιτιού, λόγω μικτών γάμων, ή στο άμεσο καθημερινό περιβάλλον του όπως είναι ο παιδικός σταθμός, το νηπιαγωγείο κλπ. Ένα παιδί ταυτόχρονα δίγλωσσο, έχει δύο μητρικές γλώσσες. Δεν είναι όμως βέβαιο πως το άτομο θα είναι εξίσου ικανό και στις δύο γλώσσες. Ο βαθμός στον οποίο θα κατέχει την κάθε γλώσσα εξαρτάται από το ίδιο το άτομο, καθώς και από περιβαλλοντικούς αλλά και ψυχο-κοινωνικούς παράγοντες.
- ii. **Διαδοχική διγλωσσία**, κατά την οποία το παιδί κατακτά τη δεύτερη γλώσσα, όταν η πρώτη γλώσσα έχει ήδη σταθεροποιηθεί. Η ηλικία αυτή είναι περίπου τα 3 έτη σύμφωνα με τον McLaughlin (1978). Η διαδοχική διγλωσσία συχνά συναντάται σε παιδιά που για ποικίλους λόγους αλλάζουν τόπο διαμονής και μαθαίνουν να μιλούν με διαφορετική από τη μητρική τους γλώσσα.

Ακόμη, με βάση την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας προκύπτει ένας ακόμη διαχωρισμός της διγλωσσίας:

- i. **Πρώιμη διγλωσσία**, όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτάται στην προεφηβική ηλικία, ενώ
- ii. **Μεταγενέστερη διγλωσσία**, προκύπτει όταν το άτομο κατακτά την L2 κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας ή μετά από αυτήν.

Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο κατακτά τη δεύτερη γλώσσα, οι Skutnabb-Kangas και Toukomma (1976) κάνουν διάκριση σε:

- i. **Φυσική Διγλωσσία**, η οποία αφορά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας L2 μέσα από την καθημερινή επαφή και συνομιλία με φυσικούς ομιλητές, χωρίς να χρειάζεται το άτομο να κάνει παράλληλα μάθημα στη δεύτερη γλώσσα, με σκοπό την άμεση επικοινωνία ανάμεσα στον πληθυσμό.
- ii. **Κατευθυνόμενη Διγλωσσία**, που αφορά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας L2, μέσω της συστηματικής μάθησης, όπως στο σχολείο ή το φροντιστήριο, όμως η επικοινωνία δεν αποτελεί πρωταρχικό στόχο.

### 2.3 Μορφές Διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια

Ένας βασικός διαχωρισμός ανάμεσα στα γλωσσικά σύμβολα και τις σημασιολογικές σχέσεις, έγινε από τον Uriel Weinreich (1964), η οποία κατηγοριοποιεί τη διγλωσσία σε:

- i. **Συντονισμένη Διγλωσσία**, κατά την οποία οι σημασιολογικές έννοιες των λέξεων, απομνημονεύονται ξεχωριστά σε κάθε γλώσσα, δημιουργώντας έτσι δύο διαφορετικά γλωσσικά σημασιολογικά συστήματα.
- ii. **Συνθετική Διγλωσσία**, όπου οι λέξεις και στις δύο γλώσσες αποθηκεύονται σε ένα κοινό σημασιολογικό σύστημα, υπάρχει δηλαδή μια κοινή σημασιολογική έννοια και για τις δύο λέξεις, όμως η κάθε λέξη συνδέεται με δύο διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα για κάθε γλώσσα. Έτσι το άτομο έχει αναπτύξει ένα κοινό εσωτερικό σύστημα αλλά δύο διαφορετικά εξωτερικά γλωσσικά συστήματα. Σύμφωνα με όσα υποστηρίζει ο Paradis (1997), θεωρητικά είναι δυνατό ένα άτομο να έχει συντονισμένη διγλωσσία στο φωνολογικό και συντακτικό γλωσσικό επίπεδο και συνθετική διγλωσσία στο φωνολογικό επίπεδο.
- iii. **Εξαρτημένη Διγλωσσία**, η οποία αφορά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας L2, με γνώμονα την πρώτη, μητρική γλώσσα. Στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, σημαντικό ρόλο παίζουν τα γλωσσικά δομικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας στα οποία υποτάσσονται οι δομές της δεύτερης γλώσσας.

Ακόμη, μια κατηγοριοποίηση με παρόμοια χαρακτηριστικά γίνεται από τους Erwin και Osgood (1954), οι οποίοι κατατάσσουν τη διγλωσσία στους εξής δύο τύπους:

- i. **Συνδυαστική (ή συνθετική) Διγλωσσία**, όπου οι δύο γλώσσες σχηματίζουν ένα ενιαίο, συνδυαστικό εννοιολογικό σύστημα. Στο σύστημα αυτό, τα γλωσσικά στοιχεία των δύο γλωσσών είναι συνδεδεμένα σε ένα κοινό εννοιολογικό σύστημα και αποτελούν μια σημασιολογική έννοια. Οι δύο γλώσσες αποθηκεύονται με διαφορετικά γλωσσικά χαρακτηριστικά, που είναι μοναδικά για την κάθε

γλώσσα, αλλά όχι η σημασιολογική τους έννοια. Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται με τη χρήση των δομών της πρώτης γλώσσας και έτσι δημιουργείται ένα μικτό γλωσσικό σύστημα.

- ii. **Συντονισμένη Διγλωσσία**, στην οποία σχηματίζονται δύο ξεχωριστά γλωσσικά αλλά και σημασιολογικά συστήματα τα οποία δεν εξαρτώνται το ένα από το άλλο. Όταν λοιπόν ένα άτομο κατορθώσει να χρησιμοποιεί ανεξάρτητα την κάθε γλώσσα, σε διαφορετικό περιβάλλον και διαφορετικό χρόνο, τότε έχει επιτευχθεί μια συντονισμένη διγλωσσία.

Επιπλέον, δυο άλλοι διαχωρισμοί διγλωσσίας που γίνονται βάσει του βαθμού στον οποίο κατέχει το άτομο την κάθε γλώσσα είναι:

- i. **Αμφίδρομη Διγλωσσία**, η οποία αναφέρεται στα άτομα εκείνα που έχουν αναπτύξει και τις δύο γλώσσες σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μην χρειάζεται να ανατρέχουν στην άλλη γλώσσα κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας και έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες στην καθημερινότητα τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα, χρονικές καταστάσεις και διαφορετικούς ομιλητές.
- ii. **Ισορροπημένη Διγλωσσία**, όπου τα άτομα έχουν μάθει και τις δύο γλώσσες τόσο ικανοποιητικά καλά, που φτάνουν στο επίπεδο ενός μονόγλωσσου ατόμου. Στην Ισορροπημένη Διγλωσσία δεν υπάρχει κυρίαρχη γλώσσα, καθώς τα άτομα κατέχουν και τις δύο γλώσσες το ίδιο καλά.

## 2.4 Μορφές Διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια

Ένας από τους πιο γνωστούς διαχωρισμούς της διγλωσσίας με βάση την επίδραση που μπορεί να έχει η διγλωσσία κατά την παιδική ηλικία, είναι εκείνος του Lambert (1975), λαμβάνοντας υπόψη ατομικά και κοινωνικά στοιχεία:

- i. **Προσθετική Διγλωσσία**, κατά την οποία το ίδιο το άτομο και το περιβάλλον του διατηρούν θετική στάση απέναντι στις γλώσσες κι έτσι υπάρχει ένα θετικό αντίκτυπο στην προσωπικότητα του ατόμου, καθώς αποκτά ένα πλήθος από γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες. Ακόμη, οι γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του ατόμου αυξάνονται και βελτιώνονται, λόγω της συχνής επαφής τους με τις γλώσσες. Η προσθετική διγλωσσία συναντάται σε μεγάλο βαθμό σε μικτούς γάμους και σε παιδιά τα οποία μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα από μικρή ηλικία.
- ii. **Αφαιρετική Διγλωσσία**, η οποία παρατηρείται όταν ένα άτομο αναγκάζεται λόγω της πίεσης του περιβάλλοντος να συνηθίσει να μιλάει τη δεύτερη L2 γλώσσα. Η χρήση της πρώτης, μητρικής γλώσσας, τίνει να φθίνει και καθυστερείται η ανάπτυξη της. Η αφαιρετική διγλωσσία συναντάται πολύ συχνά σε περιβάλλοντα οικογενειών μειονοτήτων. Με το χρόνο, επιβραδύνεται η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας, εφόσον το άτομο δεν τη χρησιμοποιεί σε όλα τα περιβάλλοντα και χρονικές στιγμές κι έτσι παρατηρείται μια γενική αδυναμία της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού.

## 2.5 Άλλες μορφές διγλωσσίας

Παραπάνω, αναλύσαμε τις κατηγοριοποιήσεις τις διγλωσσίας σύμφωνα με κριτήρια που αφορούν την ηλικία κατάκτησης, γλωσσολογικά κριτήρια και ψυχοκοινωνικά κριτήρια. Η διγλωσσία όμως, μπορεί να κατηγοριοποιηθεί έχοντας ως βάση κοινωνικά κριτήρια ως εξής:

- i. **Ατομική Διγλωσσία**, που παρατηρείται σε ένα μεμονωμένο άτομο ή ομάδα που ζεί σε ένα περιβάλλον μονόγλωσσο. Η ατομική διγλωσσία δεν αφορά μόνο ένα μεμονωμένο άτομο, αλλά μπορεί να συμπεριλαμβάνει μια ολόκληρη οικογένεια ή ένα ζευγάρι που βρίσκονται ως μειονότητα σε μια χώρα υποδοχής.
- ii. **Συλλογική Διγλωσσία**, η οποία αναφέρεται σε εκείνες τις χώρες όπου επικρατεί η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών. Στις περιπτώσεις αυτές, πολύ συχνά η κάθε γλώσσα χρησιμοποιείται για διαφορετικό σκοπό και σε διαφορετικό περιβάλλον π.χ άλλη γλώσσα χρησιμοποιείται στο σχολείο και άλλη στο σπίτι.

Τέλος, μια ακόμη σημαντική διάκριση είχε γίνει από την Paulston (1978):

- i. **Ελιτιστική Διγλωσσία**, η οποία υπάρχει όταν ένα άτομο αποφασίζει να μάθει μια άλλη γλώσσα. Οι λόγοι που μπορεί να συμβεί αυτό είναι πως η εκμάθηση ξένων γλωσσών, στο κοινωνικό περιβάλλον που ζεί το άτομο, θεωρείται στοιχείο μόρφωσης. Ακόμη, το άτομο θεωρεί την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ως δυνατότητα να έρθει σε επικοινωνία με τους μητρικούς ομιλητές της. Επιπλέον, το προσωπικό ενδιαφέρον που έχει το άτομο για τη γλώσσα αυτή αλλά και οι επαγγελματικοί στόχοι που έχει θέσει το άτομο και συνδέονται με τη συγκεκριμένη γλώσσα, αποτελούν τους λόγους για τους οποίους μπορεί να υπάρξει η Ελιτιστική Διγλωσσία.
- ii. **Λαϊκή Διγλωσσία**, η οποία αφορά τα άτομα εκείνα που μαθαίνουν μια γλώσσα διότι αναγκάζονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τις καθημερινότητας τους. Η γλώσσα αυτή μπορεί να είναι απαραίτητη για την εργασία τους ή για τη συμμετοχή στις κοινωνικές και πολιτισμικές εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο περιβάλλον τους. (Τριάρχη- Herrmann, 2000, 68)

Άλλες μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τον LiWei (2000):

- i. **Παραγωγική Διγλωσσία**: Σε αυτό τον τύπο διγλωσσίας ο ομιλητής όχι μόνο κατανοεί αλλά μιλάει ή πιθανόν και να γράφει σε δύο ή περισσότερες γλώσσες.
- ii. **Λειτουργική Διγλωσσία**: Σε αυτόν τον τύπο, ο ομιλητής λειτουργεί σε δύο γλώσσες με ή χωρίς ευχέρεια.

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Διπλή Ημιγλωσσία

### 3.1 Διπλή Ημιγλωσσία

Ο όρος διπλή ημιγλωσσία περιγράφει τις γλωσσικές ικανότητες ενός δίγλωσσου ατόμου που όμως παρουσιάζει ελλείμματα και στις δύο γλώσσες. Πιο συγκεκριμένα, ένα άτομο μπορεί να παρουσιάζει το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας όταν σε περιπτώσεις που σε μικρή ηλικία αναγκάζεται να μάθει να επικοινωνεί σε μια ξένη γλώσσα (π.χ. μετανάστευση), η πρώτη γλώσσα υποαναπτύσσεται. Επιπλέον, δεν υπάρχει αρκετή βοήθεια και πλούσια γλωσσικά δεδομένα, έτσι ώστε να μάθει το άτομο άριστα τη δεύτερη L2 γλώσσα και να εξισορροπήσει την αδυναμία της πρώτης γλώσσας.

Ο Hansegard (1975, αναφορά στον Baker, 2001) περιέγραψε την ημιγλωσσία κάνοντας λόγο για ελλείψεις σε έξι γλωσσικές ικανότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν το εύρος του λεξιλογίου, την ορθότητα της γλώσσας, την ασυνείδητη επεξεργασία της γλώσσας (αυτοματισμοί), τη γλωσσική δημιουργία, των έλεγχο των λειτουργιών της γλώσσας (πχ συγκινησιακών, γνωστικών), και τα σχήματα λόγου. Ένα άτομο μπορεί να θεωρηθεί πως είναι ημίγλωσσο, όταν υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις και στις δύο γλώσσες σε σχέση με τους μονόγλωσσους. Ένα ημίγλωσσο άτομο επιδεικνύει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: Παρουσιάζει μειωμένο λεξιλόγιο και λανθασμένη χρήση της γραμματικής, ο λόγος του δεν γενικεύεται σε διάφορα περιβάλλοντα, δεν παρουσιάζει δημιουργικότητα και παρουσιάζει δυσκολία στο να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα και στις δύο γλώσσες. Για το φαινόμενο της Διπλής Ημιγλωσσίας, πολλοί ερευνητές είναι εκείνοι που έχουν αναρωτηθεί την ύπαρξη της (π.χ. Skutnabb-Kangas, 1981). Σύμφωνα με τον Baker, 2001, σ.52 -54 υπάρχουν έξι βασικά προβλήματα:

- 1) Ο όρος «ημιγλωσσία» απέκτησε υποτιμητική σημασία κυρίως στην Σκανδιναβία και στις ομάδες μετόικων των Ηνωμένων Πολιτειών.
- 2) Η ελλιπής ανάπτυξη των γλωσσών οφείλεται κυρίως στις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που προκαλούν ανεπαρκή ανάπτυξη. Η προέλευση της ανεπαρκούς ανάπτυξης βρίσκεται στην εσωτερική ατομική δίγλωσσία και όχι στους εξωτερικούς κοινωνικούς παράγοντες που συνυπάρχουν με αυτήν.
- 3) Οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται για διαφορετικούς σκοπούς και σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Γι'αυτό το λόγο ένα δίγλωσσο άτομο μπορεί να ανταπεξέρχεται ικανοποιητικά σε διάφορες γλωσσικές περιστάσεις, ενώ σε άλλες όχι.
- 4) Η αξιολόγηση της γλωσσικής ανεπάρκειας με τη χρήση εκπαιδευτικών τέστ, παρουσιάζει μόνο ένα μικρό ποσοστό του γλωσσικού προφίλ του δίγλωσσου ομιλητή, χωρίς να γενικεύεται σε άλλες γλωσσικές απαιτήσεις που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητα του.
- 5) Παρουσιάζονται πολλές απόψεις σχετικά με τη συχνότητα της διπλής ημιγλωσσίας. Παραμένει όμως ακόμα άγνωστος ο ακριβής αριθμός των ατόμων που ανήκουν καθαρά στην κατηγορία των ημίγλωσσων και αυτό επειδή ο καθορισμός ανάμεσα σε αυτούς που είναι δίγλωσσοι και σε αυτούς που δεν είναι παραμένει αυθαίρετος και φορτωμένος με διάφορα νοήματα.

6) Η σύγκριση μεταξύ των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων ατόμων δεν είναι αντικειμενική. Σκόπιμο είναι να διακρίνουμε αν η ποιοτική και η ποσοτική διαφορά των δίγλωσσων από τους μονόγλωσσους είναι φυσική.

Το φαινόμενο της Διπλής Ημιγλωσσίας έχει δεχθεί πολλές κριτικές, που δημιουργούν μια αμφιβολία για την ύπαρξη της. Κάθε άνθρωπος βρίσκεται σε διαφορετικό στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης και διαφέρουν μεταξύ τους, ενώ ακόμα χρησιμοποιεί την κάθε γλώσσα σε διαφορετικές περιστάσεις, χωρίς αυτή η διαφορά να οφείλεται απαραίτητα στη διγλωσσία αλλά και σε άλλους οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

### 3.2 Διπλή Ημιγλωσσία σε παιδιά μειονοτήτων

Πολυάριθμες έρευνες και μαρτυρίες εκπαιδευτικών που εργάζονται με σχολεία με μεγάλα ποσοστά μειονοτήτων έχουν αποδείξει πως το αρνητικό φαινόμενο της Διπλής Ημιγλωσσίας εμφανίζεται κυρίως σε παιδιά μειονοτήτων. Δεν είναι λίγα τα παιδιά που παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες κατά την παρακολούθηση του μαθήματος. Οι κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, δεν περιορίζονται μόνο στον προφορικό λόγο αλλά εμφανίζονται και στον γραπτό λόγο. Δυσκολεύονται να αποδώσουν γραπτά το νόημα των κειμένων γλωσσικών μαθημάτων, να εκφράσουν σύνθετα νοήματα κι ακόμη, να περιγράψουν παραστατικά διάφορα γεγονότα. Ωστόσο κάποια παιδιά δεν έχουν την ικανότητα ούτε να εκφράσουν τις απλές σκέψεις τους, σχηματίζοντας ελλειπής προτάσεις, ενώ το λεξιλόγιο τους είναι πολύ περιορισμένο. Τις περισσότερες φορές, οι εκφορές τους περιλαμβάνουν λέξεις και από τα δύο γλωσσικά συστήματα, ενώ η γραμματική και μορφολογική δομή παρουσιάζεται λανθασμένη. Η γενικότερη ανάπτυξη και των δύο γλωσσών δεν αντιστοιχεί με την ηλικία τους.

Σύμφωνα με τον Cummins, στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη παρουσιάζονται δύο περιπτώσεις γλωσσικών δυσκολιών:

1. Τα παιδιά που έχουν μια καλά αναπτυγμένη γλωσσική ικανότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας, αλλά παρουσιάζουν προβλήματα γνωστικής- ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας.
2. Τα παιδιά των οποίων και οι δυο γλωσσικές ικανότητες και στα δύο γλωσσικά συστήματα δεν είναι ικανοποιητικά αναπτυγμένες.

Διάφορα είναι τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν ερευνηθεί και αναλυθεί σε μεγάλο αριθμό ερευνών. Από τα βασικότερα ερωτήματα αποτελεί σε ποια από τις δύο περιπτώσεις σύμφωνα με το μοντέλο του Cummins υπάρχει η Διπλή Ημιγλωσσία, ποια είναι τα αίτια της και το αν αυτά οφείλονται στην εμβολή της δεύτερης γλώσσας με αποτέλεσμα την μειωμένη χρήση της πρώτης γλώσσας ή αν αυτά οφείλονται σε ένα σύνολο διαφόρων παραγόντων μέσα στους οποίους και η έλλειψη γλωσσικών ερεθισμάτων και στα δύο γλωσσικά συστήματα. Μέσα από πολυετείς έρευνες, γνώμη των ερευνητών είναι πως οφείλεται και στις δύο περιπτώσεις που προαναφέρθηκαν, αφού το παιδί δεν έχει αναπτύξει πλήρως και τα δυο γλωσσικά συστήματα, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αναποκριθεί στις γλωσσικές απαιτήσεις τις κάθε γλώσσας. Η δεύτερη κατηγορία σύμφωνα με το μοντέλο του Cummins, αποτελεί μεγαλύτερη διαταραχή, αφού εάν το παιδί δεν έχει αναπτύξει την ικανότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας, δεν θα μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της

γνωστικής- ακαδημαϊκής ικανότητας. Το γεγονός όμως, ότι ένα παιδί έχει αναπτύξει την διαπροσωπική επικοινωνία, δεν συνεπάγεται την επιτυχία στην ακαδημαϊκή ικανότητα.

Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα σχετικά με τα αίτια που προκαλούν την ημιγλωσσία, δεν μπορεί να απαντηθεί με μια απλή αιτιολογική απόδοση. Υπάρχει ένα σύνολο παραγόντων που επηρεάζουν το άτομο και μπορούν να προκαλέσουν την εμφάνιση της Διπλής Ημιγλωσσίας. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να διακριθούν σε περιβαλλοντικοί και ατομικοί.

Οι πρώτοι, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες διακρίνονται στους πολιτισμικούς παράγοντες, και εκφράζουν τη σχέση που έχει το άτομο με τον πολιτισμό της πλειονότητας και στους κοινωνικο-οικονομικούς, που εκφράζουν την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει η οικογένεια του παιδιού. Ακόμη, οι ατομικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τους προσωπικούς, συναισθηματικούς και γνωστικούς παράγοντες της ανάπτυξης του παιδιού. Συμπερασματικά, το φαινόμενο της Διπλής Ημιγλωσσίας δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν αξιόπιστα πορίσματα στα οποία να μπορούν να στηριχθούν οι ειδικοί για την έγκαιρη αντιμετώπιση της.

### 3.3 Εναλλαγή Κώδικα

Η *Εναλλαγή κώδικα* ή code switching είναι ένα φαινόμενο το οποίο παρατηρείται σε δίγλωσσους ομιλητές και αφορά τον δανεισμό και τη χρήση και των δύο γλωσσών σε εναλλαγή κατά τη διάρκεια της ομιλίας, με σκοπό την επιτυχή επικοινωνία. Ο ομιλητής χρησιμοποιεί λέξεις, φράσεις ή και προτάσεις από τα δύο γλωσσικά συστήματα της L1 και L2 σε μια συνομιλία χωρίς όμως να δανείζεται γραμματικά στοιχεία, παραμένοντας μόνο στο πραγματολογικό επίπεδο.

Η Εναλλαγή κώδικα μελετάται από πολλούς ερευνητές, οι οποίοι στην προσπάθειά τους να ορίσουν το φαινόμενο αυτό, κάνουν διαφορετικές διακρίσεις των μορφών που παρατηρούνται. Σύμφωνα με τους Gumperz & Blom (1972/2000: 126-127), η εναλλαγή κώδικα διακρίνεται σε *περιστασιακή* και *μεταφορική*. Η περιστασιακή εναλλαγή αφορά την κοινωνική περίσταση, το περιβάλλον ή τον συνομιλητή, ενώ η μεταφορική εναλλαγή δεν σχετίζεται με τις κοινωνικές νόρμες, παρά μόνο τις προσωπικές επιλογές του ομιλητή.

Από την άλλη πλευρά ο Auer (1998) διακρίνει την εναλλαγή κώδικα σε *εναλλασσόμενη* και *παρενθετική*. Η εναλλασσόμενη εναλλαγή δεν επιτρέπει την πρόβλεψη της επιστοφής στην προηγούμενη γλώσσα μετά την εναλλαγή, ενώ στην παρενθετική, ο ομιλητής εισάγει λέξεις περιεχομένου, όπως είναι τα ουσιαστικά ή τα ρήματα, από την πρώτη γλώσσα σε μια ομιλία που είναι στην δεύτερη γλώσσα. Πολλοί όμως ερευνητές, μέσα σ' αυτούς και η Gardner-Chloros (2009: 27),



υποστηρίζουν πως οι διάφορες μορφές της εναλλαγής κώδικα μπορούν να συνυπάρχουν ταυτόχρονα μέσα σε έναν λόγο.

Υπάρχει όμως ένας ακόμα όρος, ο οποίος συχνά συγχάεται με την εναλλαγή κώδικα. Στη βιβλιογραφία, γίνεται χρήση του όρου Μίξη Κωδίκων χωρίς να είναι πάντα ευδιάκριτος ο διαχωρισμός του ορισμού αυτού από την Εναλλαγή Κώδικα. Ο Muysken (2000/2005) κάνει έναν διαχωρισμό των δυο αυτών όρων, αναφέροντας πως η μίξη κωδίκων (code mixing) αφορά όλες εκείνες τις περιπτώσεις όπου λεξικολογικά και γραμματικά στοιχεία και από τις δύο γλώσσες, εμφανίζονται μέσα σε μια πρόταση (2000/2005: 1). Αντιθέτως, η εναλλαγή κώδικα πραγματοποιείται όταν εναλλάσσονται οι διαφορετικές γλώσσες μέσα στον ίδιο λόγο. Ο ίδιος αναφέρει πως μέσα σε μια πρόταση μπορούν να υπάρχουν τρεις διαδικασίες:

1. η ένθεση (insertion) στοιχείων από τη μια γλώσσα, στη δομή της άλλης γλώσσας,
2. η εναλλαγή (alternation) των δομών των δυο γλωσσών και τέλος.
3. η συναφής λεξικοποίηση (congruent lexicalization), όπου στοιχεία και από τις δυο διαφορετικές γλώσσες ενώνονται σε μια κοινή γραμματική δομή (2000/2005: 3-5).

Κατά την επικοινωνία όμως, δεν γίνεται εμφανές ποια είναι η κυρίαρχη γλώσσα και αυτός ο τρόπος χρήσης των δύο γλωσσών αποτελεί μια γλώσσα 'διάδρασης' κατά την επικοινωνία. Επιπροσθέτως, οι Ritchie & Bhatia (2006: 337), συμφωνούν με τη χρήση του όρου μίξη κωδίκων, γράφοντας πως ο όρος χρησιμοποιείται όταν στοιχεία από τη μια γλώσσα (μορφήματα, λέξεις, προσδιορισμοί κ.α), χρησιμοποιούνται σε μια ομιλία που είναι βασισμένη στην άλλη γλώσσα, αναπτύσσοντας έτσι μια γραμματική της μίξης των γλωσσών. Σύμφωνα με τον Hoffmann (1991), το φαινόμενο της μίξης κωδίκων μπορεί να συμβεί για πολλούς λόγους, οι σημαντικότεροι των οποίων παρατίθενται παρακάτω:

1. Αν ένα γλωσσικό τμήμα έχει κατακτηθεί στη μία γλώσσα αλλά όχι ακόμη στην άλλη, ίσως το παιδί χρησιμοποιήσει τον ένα «μηχανισμό» που έχει διαθέσιμο ώστε να εκφράσει ένα συγκεκριμένο γλωσσικό ή γραμματικό νόημα.
2. Αν ένα γλωσσικό τμήμα δεν είναι προσωρινά διαθέσιμο, το δίγλωσσο άτομο είναι πιθανό να προσφύγει σε ένα ισοδύναμο τύπο στην άλλη γλώσσα (ή σε κάποιο που το ίδιο θεωρεί ισοδύναμο).
3. Αν ένα γλωσσικό τμήμα είναι πιο σύνθετο ή λιγότερο σημαντικό, στη μία γλώσσα, τότε ειδικά οι νεότεροι δίγλωσσοι χρησιμοποιούν ένα άλλο γλωσσικό τμήμα που ανταποκρίνεται, από την άλλη γλώσσα.
4. Αν το παιδί εκτίθεται σε μικτά περιβάλλοντα, τότε συχνά θα ανταποκρίνεται με μικτή παραγωγή. (Hoffmann, 1991, 107)

## Κεφάλαιο 4ο: Δίγλωσση Εκπαίδευση & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

### 4.1 Δίγλωσση Εκπαίδευση & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στις περισσότερες χώρες του κόσμου, ακόμα κι αν δεν είναι επίσημα Δίγλωσσες από το κράτος, κατοικούν διάφοροι λαοί και πολιτισμοί οι οποίοι μιλούν δύο ή παραπάνω γλώσσες στην καθημερινή τους ζωή. Ακόμη, μια επίσημα Δίγλωσση χώρα, δεν περιλαμβάνεται ως επί το πλείστον από κατοίκους που χρησιμοποιούν καθημερινά και τις δύο γλώσσες, αρκεί ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού αυτού να γνωρίζει και τις δύο γλώσσες και να τις χρησιμοποιεί. Οι άνθρωποι που μεταναστεύουν στο εξωτερικό για ποικίλους λόγους (π.χ. οικονομικούς, πολιτικούς, ή κοινωνικούς), προσπαθούν να μάθουν τη νέα γλώσσα της εκάστοτε χώρας με σκοπό τη γρήγορη και αποτελεσματική επικοινωνία με τον λαό στη χώρα αυτή.

Σύμφωνα με τον A. Martinet (1976) υπάρχουν οι εξής πιθανές εκβάσεις για ένα μετανάστη που θα μείνει στο εξωτερικό. Η πρώτη έκβαση είναι το άτομο που θα μεταναστεύσει να καταφέρει να συνεννοείται σε βασικό επίπεδο ή να μάθει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής σε ικανοποιητικό βαθμό και να τη μιλά, όπως οι ντόπιοι. Η δεύτερη έκβαση είναι να ξεχάσει τελείως την *πρώτη* του γλώσσα ή να τη χρησιμοποιεί με λιγότερη άνεση από τη *δεύτερη* γλώσσα. Τέλος, η τρίτη και τελευταία έκβαση είναι να διατηρήσει την *πρώτη* του γλώσσα ως τη μοναδική γλώσσα που θα νιώθει πραγματικά άνετα για να επικοινωνεί.

Σε αυτό το σημείο σκόπιμο είναι να αποσαφηνίσουμε κάποιους όρους, όπως τη Διαπολιτισμική και τη Δίγλωσση εκπαίδευση, εφόσον θα αναφερθούμε στην εκπαίδευση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Με τον όρο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση περιγράφονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των λαών. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται τόσο στους πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς όσο και στο γηγενή πληθυσμό της χώρας υποδοχής. Επιπροσθέτως, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει σκοπό να διευκολύνει την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν από την επαφή των διαφορετικών πολιτισμών.

Σύμφωνα με τον J. Cummins (2003), ο όρος Δίγλωσση Εκπαίδευση συνήθως αναφέρεται στη διδασκαλία δύο ή περισσότερων γλωσσών στην εκπαιδευτική πορεία της σχολικής ζωής ενός μαθητή. Ενώ ακόμη, τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης ποικίλουν από χώρα σε χώρα ανάλογα με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, την κοινωνική θέση των μαθητών, το ποσοστό διδακτικού χρόνου που διατίθεται για κάθε γλώσσα και την κοινωνιογλωσσική και κοινωνικοπολιτική κατάσταση που επικρατεί στην ευρύτερη κοινωνία. Στόχο της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης δεν αποτελεί μονάχα η ικανότητα του ομιλητή και στις δύο γλώσσες. Παρατηρείται όμως η δημιουργία εκπαιδευτικού περιεχομένου που προωθεί και ενισχύει τις γλωσσικές ικανότητες των δίγλωσσων ατόμων. Σύμφωνα με το Μπασλή (2006), το παιδί κατακτά τη γλώσσα μέσω μιας ειδικής διαδικασίας κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης σε πολλές και διαφορετικές περιστάσεις, με τους κυριότερους

παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση μιας γλώσσας να είναι η οικογένεια, το σχολείο και οι γενικότερες κοινωνικές συναναστροφές. Η κατάκτηση και ανάπτυξη μια γλώσσας δεν πραγματοποιείται αποκλειστικά μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αλλά ξεκινά από το οικογενειακό περιβάλλον και συμβάλλει και η κοινωνικοποίηση του ατόμου και η επαφή που έχει με τα Μ.Μ.Ε.

Ο πρώτος παράγοντας, ο τύπος της οικογένειας, αποτελεί σημαντικό παραγοντα για την σωστή εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας σύμφωνα με τον B. Bernstein, εφόσον δίνουν τις βάσεις και την ευκαιρία για την επικοινωνία του παιδιού, δημιουργώντας έτσι έναν καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα.

Ο δεύτερος παράγοντας, που είναι το σχολείο, παρέχει στο παιδί τις γνώσεις έτσι ώστε να μάθει να χειρίζεται τη γλώσσα και να επικοινωνεί, όπως αρμόζει σε κάθε περίπτωση. Η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο πρέπει να συνδέεται άρρικτα με το οικογενειακό περιβάλλον και να υπάρχει ένας τύπος βιωματικής διαδασκαλίας μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες του μαθητή.

Τέλος, ο τρίτος και τελευταίος παράγοντας είναι η παρέα του μαθητή με τους συνομηλίκους του. Η επαφή των παιδιών και ο κώδικας επικοινωνίας που χρησιμοποιούν είναι καθοριστικοί παράγοντες για τη δημιουργία της ταυτότητας του παιδιού και του γλωσσικού του προφίλ. Έτσι, ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί και να δίνει ιδιαίτερη σημασία στις συνομιλίες των παιδιών.

## 4.2 Η δίγλωσση εκπαίδευση εκτός Ελλάδας

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του ν. 4415/2016, σκοπός των διατάξεων του νόμου είναι η ρύθμιση του πλαισίου για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και την ενίσχυση δραστηριοτήτων στον τομέα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση και βελτίωση της, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ελληνικής καταγωγής μαθητών του εξωτερικού και των ατόμων μη ελληνικής καταγωγής που επιθυμούν να γνωρίσουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό και ειδικότερα:

α) η υποστήριξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό λαμβάνοντας υπόψη τις κατά τόπους ιδιαιτερότητες και ανάγκες στο πλαίσιο μιας συνεχώς ενισχυόμενης πολυπολιτισμικής φυσιογνωμίας των σύγχρονων κοινωνιών,

β) η παιδαγωγική υποστήριξη των ελληνικής καταγωγής μαθητών του εξωτερικού, ώστε αφενός μεν να επιτυγχάνεται η ένταξη των Ελλήνων μαθητών στη χώρα υποδοχής με διατήρηση του γλωσσικού και πολιτιστικού δεσμού και επαφής με την Ελλάδα και τον πολιτισμό της και αφετέρου δε να εξασφαλίζεται η δυνατότητα πρόσβασης στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας και της χώρας υποδοχής,

γ) η προώθηση της γνώσης και η ευαισθητοποίηση σε σχέση με την ελληνική επιστημονική, πολιτιστική και φυσική κληρονομιά,

δ) η προώθηση και ανάδειξη της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο πλαίσιο μιας ευρύτερης προσπάθειας για τη διάδοση τους σε παγκόσμιο επίπεδο,

ε) η προώθηση δίγλωσσων σχολείων, με κύριες γλώσσες την ελληνική και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, με την εκπόνηση σχετικών προγραμμάτων σπουδών,

στ) η ανάδειξη και ανάπτυξη των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και της εμπειρίας της ελληνικής ομογένειας και η αξιοποίηση της με τη δημιουργία δικτύων πολιτισμικών ανταλλαγών,

ζ) η υποστήριξη φορέων και δράσεων που αφορούν στην ελληνόγλωσση διδασκαλία και στην έρευνα για την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο νόμος αυτός εφαρμόζεται σε μαθητές του εξωτερικού που είναι ελληνικής καταγωγής αλλά και σε μαθητές μη ελληνικής καταγωγής, που επιθυμούν να γνωρίσουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό. Στο σχολικό πλαίσιο, κύριος στόχος είναι η ενίσχυση των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών ως προς τη γλώσσα τις χώρας υποδοχής που διδάσκεται και σε προφορική αλλά και σε γραπτή μορφή. Ωστόσο, το γεγονός αυτό μειώνει τις ικανότητες των μαθητών ως προς τη πρώτη τους γλώσσα, δημιουργώντας έτσι ένα χάσμα ανάμεσα στη γλώσσα που διδάσκεται στο σχολικό περιβάλλον και στη γλώσσα που ομιλείται στο οικογενειακό περιβάλλον. Τις περισσότερες φορές, η ελληνική γλώσσα, ως δευτέρα γλώσσα είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στην οικογένεια, ενώ η γλώσσα του σχολείου είναι άμεσα συνδεδεμένη με τους ακαδημαϊκούς στόχους και την οικονομική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών.

Η Ελληνική κοινότητα στο εξωτερικό, οργανώνει προαιρετικά τμήματα γλώσσας της μειονοτικής κοινότητας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της τακτικής αποτελούν χώρες, όπως η Αγγλία, οι ΗΠΑ και ο Καναδάς, στις οποίες οι διάφορες κοινότητες οργανώνουν απογευματινά τμήματα ή το σχολείο του Σαββάτου, ώστε οι μαθητές να λάβουν την απαραίτητη εκπαίδευση για τη γλώσσα προορισμού τους.

Η Ελληνική εκπαίδευση σε χώρες του εξωτερικού που πραγματοποιείται εκτός του σχολικού προγράμματος και περιλαμβάνει τα μη ενταγμένα τμήματα ελληνικής γλώσσας με τη μορφή των Σαββατιανών και των απογευματινών τμημάτων. Τα τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας λειτουργούν, σύμφωνα με το άρθρο 2 του ν. 4415/2016, «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό» και οι φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, μπορεί να είναι οι ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές αρχές, η Ορθόδοξη Εκκλησία, οι εκπαιδευτικές ή άλλες αρχές των άλλων χωρών, οι ελληνικές κοινότητες, τα ελληνικά ιδρύματα, οι σύλλογοι γονέων και οι πολιτιστικοί ή μορφωτικοί σύλλογοι, τα σωματεία και άλλα νομικά πρόσωπα. Εφόσον, τα νομικά πρόσωπα εγκρίνονται από την αρμόδια Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων, σύμφωνα με τις νόμιμες προϋποθέσεις σύστασης της χώρας υποδοχής.

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του ν. 4415/2016 «Μορφές οργάνωσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης», η ελληνόγλωσση εκπαίδευση παρέχεται από:

α) Σχολικές μονάδες ενταγμένες σε τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα: αα) με ελληνόγλωσσο ή ββ) με δίγλωσσο (ελληνόγλωσσο και ξενόγλωσσο) πρόγραμμα.

β) Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ.): αα) ενταγμένα σε εκπαιδευτικές μονάδες άλλων χωρών, ββ) μη ενταγμένα σε τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα γγ) ενταγμένα σε Α.Ε.Ι. της ημεδαπής τα οποία προσφέρουν εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.

γ) Ελληνικά τμήματα των Ευρωπαϊκών Σχολείων και των σχολείων διεθνών οργανισμών που ακολουθούν τους κανονισμούς λειτουργίας των σχολείων αυτών.

δ) Τμήματα Ελληνικών Σπουδών ή άλλες μορφές οργάνωσης ελληνικών σπουδών, καθώς και θεολογικές σχολές ή μονάδες θεολογικής εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ξένων χωρών.

Σύμφωνα με την Χατζηδάκη (2000), οι συνηθέστεροι «κοινωνικοί χώροι χρήσης» της ελληνικής γλώσσας σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα είναι οι παρακάτω. Οι κυριότεροι από αυτούς είναι η οικογένεια, οι σχολικές μονάδες που παρέχουν ελληνόγλωσση εκπαίδευση, οι παροικιακές οργανώσεις (κοινότητες, σύλλογοι, σωματεία), η Ορθόδοξη Εκκλησία, τα ελληνόφωνα Μ.Μ.Ε. και κάποια ιδρύματα, όπου μελετάται και προωθείται η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός (ερευνητικά κέντρα, Πανεπιστήμια, Ινστιτούτα). Σαφέστατα, η οικογένεια θέτει τις πιο γερές βάσεις στην δίγλωσση ανάπτυξη και το παιδί μπορεί να κατακτήσει την Ελληνική γλώσσα όταν τα μέλη της οικογένειας μιλούν τη γλώσσα στο σπίτι αλλά και όταν δραστηριοποιούνται στην Ελληνική κοινότητα. Ωστόσο, πολλές οικογένειες είναι εκείνες που επιλέγουν να μιλούν στο σπίτι τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Οι οικογένειες αυτές έχουν ενταχθεί με επιτυχία στη νέα χώρα και συχνά παρατηρούν και ανακαλύπτουν εκ των υστέρων τα οφέλη μιας δίγλωσσης ανάπτυξης και της δραστηριοποίησης μέσα στην Ελληνική κοινότητα. Ακόμη η νέα μετανάστευση που έχει δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια λόγω της οικονομικής κρίσης διαφέρει σημαντικά με την εργατική μετανάστευση που βίωσε η Ελλάδα κατά τις δεκαετίες '50 και του '60. Στην μετανάστευση που συμβαίνει τα τελευταία χρόνια, οι άνθρωποι διαθέτουν ένα μεγαλύτερο επίπεδο μορφώτικης εκπαίδευσης και το ίδιο επιδιώκουν για τα παιδιά τους κάτι που έρχεται σε αντίθεση με την εργατική μετανάστευση.

#### 4.3 Ο ρόλος του δασκάλου στη Δίγλωσση Εκπαίδευση

Ο ρόλος του δασκάλου στη Δίγλωσση Εκπαίδευση αποτελεί σημείο αναφοράς για τον κάθε μαθητή που έρχεται σε επαφή με τη δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Καλείται να δημιουργήσει ένα ευεργετικό

περιβάλλον μέσα στην τάξη για την εκμάθηση της γλώσσας, καθώς το σχολικό περιβάλλον είναι μια αρκετά πιο απαιτητική και στρεσογόνα διαδικασία για το παιδί σε σύγκριση με την εκμάθηση της πρώτης γλώσσα στο περιβάλλον του σπιτιού. Σύμφωνα με τον Grant (2002), «Η εκμάθηση της γλώσσας είναι μια διαδικασία κοινωνικοπολιτισμικά φορτισμένη». Τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων έχουν μεγαλύτερη ευκαιρία να μάθουν αποτελεσματικά τη δεύτερη ή ξένη γλώσσα, όταν συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης και όχι όταν ο ρόλος τους είναι παθητικός.

Ο δάσκαλος πρέπει να φροντίζει να οργανώνει το υλικό και το πρόγραμμα εκμάθησης σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών του. Ακόμα, ο δάσκαλος της δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να δίνει μεγαλύτερα κίνητρα στον μαθητή και να κινεί το ενδιαφέρον του μέσα από ενδιαφέροντα θέματα συζήτησης και δραστηριότητες που δημιουργούν ένα θετικό συναίσθημα στον μαθητή, με αποτέλεσμα να αιθάνεται την ανάγκη να χρησιμοποιεί τη γλώσσα στο περιβάλλον του σχολείου και σταδιακά να γενικεύει τη χρήση της γλώσσας και σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Απαιτείται όμως μεγάλη προσπάθεια και προσοχή από την πλευρά του δασκάλου στον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσει και θα επικοινωνήσει με τους αρχάριους μαθητές καθώς εκείνοι χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές επικοινωνίας στη δεύτερη γλώσσα σε σύγκριση με την πρώτη γλώσσα.

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει επίσης να δοθεί στον τρόπο μάθησης που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος, καθώς πρέπει να βασίζεται στις σκέψεις και στη δημιουργικότητα του μαθητή και όχι στη μνήμη και στις ικανότητες αποστήθησης. Ο μαθητής πρέπει να νιώσει ανεξάρτητος και όχι εξαρτημένος από το δάσκαλο. Οι στρατηγικές που πρέπει να ακολουθεί ο δάσκαλος πρέπει να χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα και ευαισθησία προς τους μαθητές και να πραγματοποιούνται δραστηριότητες ειδικά σχεδιασμένες στις ανάγκες του μαθητή.

Γενικότερα, οι δάσκαλοι που διδάσκουν μια δεύτερη γλώσσα θα πρέπει να είναι κατάλληλα ενημερωμένοι και καταρτισμένοι σε θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής και Ψυχολογίας, όπως επίσης και Γλωσσολογίας. Η κατάρτιση αυτή βοηθάει το δάσκαλο να κατανοήσει και να εφαρμόσει νέες μεθόδους για να εμπλουτίσει τις νέες γνώσεις στις ήδη αποκτημένες γνώσεις των μαθητών. Ακόμα, η γλωσσολογική κατάρτιση των εκπαιδευτικών βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση και επεξήγηση των λαθών των μαθητών που σχετίζονται με την πρώτη τους γλώσσα. Με αυτό τον τρόπο θα αντιληφθούν καλύτερα οι μαθητές τα λάθη τους και τις στρατηγικές για να τα διορθώσουν. Σύμφωνα με την Α. Παράσχου, τα παιδιά των Ελλήνων του εξωτερικού όσο προσπαθούν να κατανοήσουν τα διαπολιτισμικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους και της διγλωσσίας τους πρέπει να έχουν τη στήριξη και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να προωθήσει την επιτυχή μάθηση και να καταστεί κατανοητή την αναγκαιότητα ενός διαπολιτισμικού μαθήματος με τη συνύπαρξη διαφορετικών ανθρώπων και πολιτισμών. Για τους παραπάνω λόγους, η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεύτερης γλώσσας κρίνεται αναγκαία.

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Η Ελληνική και η Αγγλική γλώσσα

### 5.1 Η Ελληνική Γλώσσα στο Εξωτερικό

Η Ελληνική γλώσσα αποτελεί μέρος των ινδοευρωπαϊκών γλωσσών ενώ ακόμη ανήκει στον βαλκανικό γλωσσικό δεσμό (Μπαμπινιώτης, 2017). Για πολλούς ερευνητές και γλωσσολόγους, η Ελληνική γλώσσα είναι αδιαμφισβήτητα η ανώτερη γλώσσα που έχει επινοηθεί και κυρίως τα Αρχαία Ελληνικά. Η γραμματική και συντακτική δομή της γλώσσας έχει αξιολογηθεί εκτενώς, κάνοντας τη γλώσσα να είναι μια από τις πιο πλούσιες γραμματικά γλώσσες στον κόσμο. Ωστόσο, ο γραμματικός και συντακτικός πλούτος της Ελληνικής γλώσσας, είναι ένα από τα αίτια της μη-χρήσης της γλώσσας σε παγκόσμιο επίπεδο. Αντίθετα, τα Αρχαία Ελληνικά διδάσκονται και σε άλλες χώρες του κόσμου σε περίπου 400 σημεία.

Η δράση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ.), είναι εξαιρετικά καθοριστική για τη μετάδοση της γλώσσας στο εξωτερικό. Ο ρόλος του είναι κυρίως συντονιστικός και συμβουλευτικός. Ήδη υπάρχουν δύο σημαντικά βοηθήματα για κάθε δάσκαλο της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (Αντωνοπούλου και Μανάβη 2001), Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα από εκείνες του παρελθόντος. Και αυτό αφορά και τα ελληνικά ως μητρική, δεύτερη ή ξένη γλώσσα γλώσσα, (σελ. 253-257): το Επίπεδο-κατώφλι και η Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνικής γλώσσας. Ακόμη, το Κέντρο είναι υπεύθυνο να εποπτεύει την εξεταστική διαδικασία με την οποία χορηγείται το πιστοποιητικό επάρκειας της ελληνομάθειας.

### 5.2 Η Αγγλική Γλώσσα

Η Αγγλική γλώσσα, αποτελεί κι αυτή μέλος της ινδοευρωπαϊκής οικογένειας και πιο συγκεκριμένα του δυτικού γερμανικού υποκλάδου του γερμανικού κλάδου. Ενώ ακόμα, αποτελεί μέλος της αγγλικής υποομάδας της αγγλοφριζικής ομάδας (David Crystal, 2018). Η αγγλική γλώσσα κατάγεται από της Αγγλία και αποτελεί μητρική γλώσσα πολλών κρατών συμπεριλαμβανομένης της Αγγλίας, των ΗΠΑ, του Καναδά, της Νέας Ζηλανδίας, της Αυστραλίας κ.α. Χρησιμοποιείται, ακόμη ως δεύτερη ή επίσημη γλώσσα σε πολλές χώρες του κόσμου και χαρακτηρίζεται ως η πρώτη lingua franca σύμφωνα με τον Graddol (2000). Η Αγγλική γλώσσα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στους κλάδους των επιχειρήσεων, της διπλωματίας, της ψυχαγωγίας, της επιστήμης, της πολιτικής και άλλων τομέων του σύγχρονου κόσμου (π.χ υπολογιστές, διαδίκτυο). Είναι μία από τις έξι επίσημες γλώσσες του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, μία από τις 23 γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπου κατέχει τη δεύτερη θέση ως μητρική γλώσσα και την πρώτη ως ξένη γλώσσα, ενώ χρησιμοποιείται και σε πολλούς ακόμη διεθνείς οργανισμούς (πηγή: Επίσημη σελίδα του ΟΗΕ).

### 5.2.1. Δυσκολίες στην απόδοση των φθόγγων

Τα ορθογραφικά λάθη στη νέα Ελληνική είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο που οφείλεται στην ορθογραφική μορφή της γλώσσας και κυρίως των φωνηέντων, που αποδίδουν τους φθόγγους [i], [o] και [e]. Στη γραφή του οι μαθητές χρησιμοποιούν τις διαφορετικές γραφειμικές εκδοχές του [i] του [o] και του [e]: πέζω αντί παίζω, πίνω αντί πίνω, φήλι αντί φίλοι, πεχνείδια αντί παιχνίδια. Στην αγγλική δεν υπάρχει μεγάλη συχνότητα ορθογραφικών λαθών, καθώς δεν υπάρχουν πολλές διαφορετικές γραφειμικές αναπαραστάσεις των φωνηέντων.

### 5.2.2. Μορφολογικές- Γραμματικές Δυσκολίες

Η ελληνική γλώσσα είναι μια γλώσσα με πλούσιο μορφολογικό σύστημα. Δεν υπάρχουν διαφορετικές λέξεις που να χρησιμοποιούνται για διαφορετικά γραμματικά χαρακτηριστικά, αλλά πολλά γραμματικά χαρακτηριστικά συγχωνεύονται σε μια μόνο λέξη. Για παράδειγμα, ένα ουσιαστικό περιλαμβάνει το γένος, την πτώση και τον αριθμό, ενώ ένα ρήμα περιλαμβάνει το πρόσωπο, τον χρόνο, την έγκλιση και τη φωνή. Η Αγγλική μορφολογία χαρακτηρίζεται από την απλότητα της, η οποία εκδηλώνεται με την εκτεταμένη χρήση των βασικών μορφών των λέξεων. Για παράδειγμα, η κλίση των ουσιαστικών δεν περιλαμβάνει το φύλο και δεν κάνει διάκριση μεταξύ της ονομαστικής και της αιτιατικής πτώσης. Ακόμη, τα περισσότερα ρήματα στην Αγγλική γλώσσα σχηματίζουν τους παρελθοντικούς χρόνους με την προσθήκη ενός καταληκτικού μορφήματος με έναν κανόνα να ορίζει την αλλομορφή κατάληξης (π.χ. /t/, /d/) βασισμένη στο τελευταίο φώνημα της λέξης, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό των ρημάτων σχηματίζει τον παρελθοντικό χρόνο ανώμαλα (π.χ. swim/swam, hit/hit). Τα μορφολογικά και γραμματικά λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών είναι πολύ συχνά και κυρίως σχετίζονται με τα κλητικά μορφήματα των ρημάτων π.χ. δουλεύη, θεί, λέο, κοιμάμε κ.α. Πολλές φορές οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολία στη διάκριση των μερών του λόγου. Ακόμη, πολύ συχνό φαινόμενο είναι η ασυμφωνία του γένους με το αντίστοιχο του ουσιαστικού με το αντίστοιχο άρθρο και η χρήση ουσιαστικού αντί για ρήμα. Στην αγγλική αντίθετα πολλές λέξεις γράφονται ίδια και μπορεί να αποτελούν ρήμα ή ουσιαστικό.

### 5.2.3 Συντακτικές Δυσκολίες

Στην Αγγλική γλώσσα λόγω λιγότερων πτώσεων η σύνταξη είναι ευκολότερη σε σύγκριση με την Ελληνική. Στην Ελληνική γλώσσα παρατηρούνται πολύ συχνά λάθη στη σύνταξη που περιλαμβάνουν, λανθασμένη πτώση ουσιαστικών σε σχέση με την πρόθεση ή το ρήμα, λανθασμένος χρόνος ή φωνή των ρημάτων και λανθασμένη χρήση του γένους σε σχέση με τα ουσιαστικά.



## 5.2.4 Λακωνικότητα και Ακριβολογία

Στην Ελληνική γλώσσα, μπορεί κάποιος να εκφραστεί χρησιμοποιώντας απλά ένα ρήμα, ή μια ελληπή πρόταση και το νόημα να παραμένει το ίδιο χωρίς να πρέπει να χρησιμοποιηθούν παραπάνω λέξεις. Στην Αγγλική όμως γλώσσα, λόγω του ότι πολλές λέξεις μπορεί να παρουσιάζονται το ίδιο ως ρήματα και ως ουσιαστικά, όπως για παράδειγμα η λέξη drink μπορεί να σημαίνει ποτό, πίνω ή πιες, δεν μπορεί να υφίσταται η λακωνικότητα. Πρέπει να υπάρχει μια ολοκληρωμένη εκφορά για να δηλώσει το νόημα των όσων θέλει κάποιος να πει. Η έλλειψη αυτή της Αγγλικής γλώσσας, με την οποία οι λέξεις παρουσιάζονται με την ίδια μορφή ως ουσιαστικά και ως ρήματα, καθώς και η έλλειψη του γένους, της πτώσης, κάνουν την Ελληνική γλώσσα να υπερτερεί ως προς την ακριβολογία της. Πολλές Ελληνικές λέξεις δεν παρουσιάζουν ακριβείς συνώνυμες λέξεις, καθώς αυτές παρουσιάζουν μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Ακόμη, στην Ελληνική γλώσσα υπάρχουν λέξεις που δεν μπορούν να αποδώσουν το νόημα τους σε άλλη γλώσσα, όπως είναι η λέξη φιλότιμο ή η λέξη θαλπωρή. Είναι λογικό λοιπόν, ότι μια γλώσσα μπορεί να καθιερωθεί διεθής όταν είναι πιο εύκολη στην εκμάθηση, όμως η γλώσσα αυτή δεν μπορεί να είναι τόσο ποιοτική (Πατσιαρίκα, 2014).

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Ο ρόλος του Λογοθεραπευτή στη Διγλωσσία

### 6.1 Αξιολόγηση Διγλωσσίας

Κατά την αξιολόγηση ενός δίγλωσσου ατόμου, είναι προτιμότερο ο λογοθεραπευτής να πραγματοποιήσει τις αξιολογητικές δραστηριότητες και στις δύο γλώσσες του παιδιού. Ακόμη, αν λογοθεραπευτής είναι και ο ίδιος δίγλωσσος ή έχει μια προσωπική εμπειρία ως προς την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας, θα είναι σε θέση να διακρίνει περισσότερες πτυχές του γλωσσικού κώδικα και των δύο γλωσσικών συστημάτων. Το γεγονός αυτό θα βοηθήσει τον λογοθεραπευτή να πάρει τις πιο σωστές αποφάσεις κατά την αξιολόγηση του παιδιού.

Σκόπιμο είναι να αναφερθεί πως όσο καλά τεκμηριωμένες και να είναι οι μεταβολές των γλωσσικών δεξιοτήτων από κάποιους ερευνητές, οι λογοθεραπευτές δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν την πορεία

της διαδοχικής απόκτησης των γλωσσών. Μέχρι στιγμής, δεν υπάρχουν αξιόπιστα εργαλεία για την αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν αξιόπιστα αποτελέσματα για τις γλωσσικές συμπεριφορές του παιδιού σε κάθε γλώσσα. Επιπροσθέτως, οι λογοθεραπευτές είναι πιθανό να μην μπορούν να διακρίνουν εάν το παιδί έχει κάποιο γλωσσικό πρόβλημα ή εάν πρόκειται για γλωσσική διαφορά (Bedore & Fiestas, et al., 2006, σ.233-247). Σύμφωνα με την Καμπανάρου (2008) η λογοθεραπευτική αξιολόγηση ενός δίγλωσσου παιδιού δεν είναι εύκολη διότι δεν πρέπει να συμμετάσχουν μόνο ο λογοθεραπευτής και ο ασθενής, αλλά και η οικογένεια του παιδιού και οι εκπαιδευτικοί. Ο λογοθεραπευτής θα πρέπει να κατέχει γνώσεις όσον αφορά:

- α) τη φυσιολογική και μη, ανάπτυξη της επικοινωνίας του ασθενή και στις δύο γλώσσες
- β) Τις γλωσσολογικές νόρμες της κοινότητας του πελάτη
- γ) Πολιτιστικά προσαρμοσμένες τεχνικές αξιολόγησης (π.χ. εάν υπάρχουν σταθμισμένα τεστ και στις δύο γλώσσες)
- δ) Την κουλτούρα και τις αξίες του πελάτη. (Καμπανάρου, 2008, σ. 394-395)

Η έλλειψη αξιόπιστων εργαλείων για δίγλωσσα παιδιά κάνει ακόμη πιο δύσκολη την διαδικασία αξιολόγησης του λογοθεραπευτή, αφού σε πολλές περιπτώσεις οι λογοθεραπευτές χρησιμοποιούν μεταφρασμένα τεστ τα οποία είναι κυρίως για Άγγλους. Αποτέλεσμα αυτού είναι η παράλειψη σημαντικών γλωσσικών στοιχείων που απαρτίζουν το γλωσσικό προφίλ του παιδιού. Σε περίπτωση που ένα τεστ είναι μεταφρασμένο από τα Αγγλικά σε άλλη γλώσσα, τότε αυτές οι διασκευές δεν θεωρούνται δείκτες για τη γλωσσική βλάβη της στοχευμένης γλώσσας (Jordaan, 2008).

Μεγάλη προσοχή πρέπει να δοθεί επίσης στον τρόπο που θα ερμηνευθούν τα αποτελέσματα από τον λογοθεραπευτή. Πρότυπα τεστ πραγματοποιούνται για να γίνει σύγκριση ανάμεσα σε μια ομάδα αναφοράς και ένα δίγλωσσο παιδί που εξετάζεται με σκοπό να κατηγοριοποιηθεί το παιδί, ούτως ώστε να δημιουργηθεί μία εικόνα για τις ικανότητες του και να αρχίσει να σχηματίζεται μία διάγνωση. (Standards for Educational and Psychological Testing, 1999). Ο λογοθεραπευτής που θα αξιολογήσει το δίγλωσσο παιδί, θα έχει ως βάση τις γλωσσικές νόρμες μιας ομάδας τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Εάν όμως τα αποτελέσματα της δοκιμασίας είναι λίγο χαμηλότερα από το μέσο όρο και αυτό δεν οφείλεται σε πρόβλημα του παιδιού, τότε είναι πιθανό πως ο συγκεκριμένος τύπος τεστ δεν ταιριάζει στο γλωσσικό προφίλ του δίγλωσσου παιδιού. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που μαθαίνουν μια γλώσσα μέσα σε μονόγλωσσες ή δίγλωσσες οικογένειες έχουν μεγάλη ομοιότητα, όμως σε κάποιες περιπτώσεις η επίδοση της γλωσσικής τους ικανότητας χαρακτηρίζεται και από προγλωσσικές επιρροές. Ως αποτέλεσμα, τα προφίλ για την απόκτηση της γλώσσας των δίγλωσσων παιδιών δεν μοιάζουν με τις ομάδες αναφοράς μία από την πρώτη και μία από την δεύτερη γλώσσα (Paradis & Genesee, 1997, αναφορά στον Jordaan, 2008). Είναι πιο αντιπροσωπευτικό αν η ομάδα αναφοράς που χρησιμοποιείται για να κατηγοριοποιήσει ένα δίγλωσσο παιδί, είναι μια ομάδα νέων παιδιών, της ίδιας ηλικίας, που μαθαίνουν τη γλώσσα με ανάλογο δίγλωσσο περιβάλλον. (Jordaan, 2008, σ.97-105.)

## 6.2 Θεραπευτική Παρέμβαση για τη Διγλωσσία

Για τη θεραπευτική παρέμβαση στη Διγλωσσία, δεν χρησιμοποιούνται πάντοτε οι ίδιες πρακτικές από τους λογοθεραπευτές. Οι περισσότεροι βέβαια, επικεντρώνονται στην ίση ανάπτυξη των δύο γλωσσικών συστημάτων. Λόγω της έλλειψης αξιόπιστων αξιολογητικών εργαλείων, οι λογοθεραπευτές δεν είναι σε θέση να παρέχουν ποσοτικά δεδομένα για τη γλωσσική ικανότητα των δίγλωσσων παιδιών. Ένα συχνό λάθος που παρατηρείται από πολλούς θεραπευτές κατά τη διάρκεια της διαχείρισης ενός δίγλωσσου παιδιού, είναι να αμελούν τη μητρική γλώσσα κατά τη διάρκεια των συνεδριών, παρεμβαίνοντας στη δεύτερη, συνήθως την πιο αδύναμη, τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Σαν αποτέλεσμα ίσως δημιουργηθούν μη υποστηρικτικά αποτελέσματα στη γνωστική ανάπτυξη (Bake&Hornberger, 2001; Baker,1993, αναφορά στην Thordardottir, 2010). Διάφοροι ερευνητές προτείνουν ότι τα δίγλωσσα παιδιά θα πρέπει να εισάγονται σε διαχείριση δίγλωσσων προγραμμάτων ώστε να μην χάνονται οι ικανότητες της πρώτης γλώσσας, ενώ παράλληλα να αναπτύσσεται και η δεύτερη γλώσσα. Ως μέσο και αντικείμενο της θεραπείας μπορεί να χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη γλώσσα που θα επιλέξει ο λογοθεραπευτής, ο οποίο θα σχεδιάσει την παρέμβαση με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και με βάση το γλωσσικό προφίλ και τις ανάγκες του παιδιού. Κατά την περίοδο της παρέμβασης ο λογοθεραπευτής δεν πρέπει να εστιάζει μόνο στην ικανότητα του παιδιού αλλά και στο γλωσσικό περιβάλλον, αφού η επιτυχία του παιδιού θα ενθαρρύνει και το ίδιο, αλλά και τους γονείς να συνεχίσουν το πρόγραμμα παρέμβασης. Στην περίπτωση της ταυτόχρονης διγλωσσίας, όπου τα παιδιά αναπτύσσουν και τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα, είναι πολύ πιθανό να μην είναι εμφανής κάποια κυρίαρχη γλώσσα. Σε αυτήν την περίπτωση, δεν είναι βέβαιο αν υπάρχει εμφανής διαχωρισμός ανάμεσα στη μητρική γλώσσα και στη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο, οπότε δεν υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στην ισχυρή και στην αδύναμη γλώσσα ακόμη και αν χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες στο σπίτι (Thordardottir et al, 2012). Συνεπώς, θεωρίες που αναφέρονται σχετικά με το ποια γλώσσα θα έπρεπε να χρησιμοποιείται στη διαδικασία παρέμβασης, δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε αυτήν τη περίπτωση (Thordardottiretal, 2012, σ. 523-537).

## II ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 1.1 Το σχολικό πλαίσιο

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Ακαδημία Πυθαγόρας του Ελληνικού σχολείου του Αγίου Δημητρίου στο Σικάγο, Ιλλινόις των Η.Π.Α (Εικόνα 1). Το σχολείο είναι σε λειτουργία από το 1998 και συστεγάζεται με την εκκλησία του Αγίου Δημητρίου. Περιλαμβάνει Ελληνικές αλλά και Αγγλικές τάξεις, ενώ τα παιδιά μπορούν ελεύθερα να επιλέξουν ποιες μέρες του Ελληνικού σχολείου θα παρακολουθούν.

Η Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία του Αγίου Δημητρίου περιλαμβάνει και λειτουργεί τρία σχολεία:

1. την Παιδική Ακαδημία Πυθαγόρας (PCA), ένα σχολείο πλήρους απασχόλησης που εξυπηρετεί επί του παρόντος από το νηπιαγωγείο μέχρι την πέμπτη τάξη.
2. Το Ελληνικό Σχολείο Πυθαγόρας (PGS), το οποίο λειτουργεί τα απογεύματα της Δευτέρας / Τετάρτης
3. το «Πυθαγόρας» Σαββατιανό Ελληνικό Σχολείο (PSGS), για το Σαββατοκύριακο.  
Περίπου 100 παιδιά παρακολουθούν τα μαθήματα του σχολείου αυτού, σε τάξεις με 10-15 μαθητές, ενώ το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό αποτελείται από περίπου 20 άτομα συμπεριλαμβανομένων της διευθύντριας, της υποδιευθύντριας, των δασκάλων, των βοηθών των δασκάλων, καθώς επίσης υπάρχουν δάσκαλοι για τους Ελληνικούς χορούς και για την πολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών. Στο εκπαιδευτικό προσωπικό εντάσσονται επίσης και οι ιερείς της ενορίας, οι οποίοι φροντίζουν για την Ορθόδοξη Θρησκευτική εκπαίδευση των παιδιών του σχολείου. Τα παιδιά διδάσκονται την Ελληνική γλώσσα με τους κανόνες ορθογραφίας και γραμματικής που τη διέπουν, ενώ ακόμη μαθαίνουν να γράφουν και εκθέσεις στα Ελληνικά. Διδάσκονται επίσης τα έθιμα και παραδόσεις και μαθαίνουν τις σημαντικές ιστορικές στιγμές της Ελλάδας, γιορτάζοντας τις εθνικές εορτές, απαγγέλοντας ποιήματα και τραγουδώντας Ελληνικά τραγούδια. Τέλος τα παιδιά διδάσκονται Ελληνικούς χορούς από όλες τις πόλεις της Ελλάδας. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την Ελληνική γλώσσα και στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και με τον πολιτισμό και την κουλτούρα της χώρας.



Εικόνα 1 Λογότυπο της Ελληνικής Ακαδημίας «Πυθαγόρας».

## 1.2 Σκοπός της Έρευνας

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο αριθμός των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί γύρω από τη Διγλωσσία, είναι περιορισμένος. Ειδικότερα, τα ευρήματα που αφορούν τις σχέσεις μεταξύ της Ελληνικής και της Αγγλικής γλώσσας στον τομέα του αφηγηματικού λόγου είναι μηδαμινά. Αυτό αποτέλεσε έναν από τους κύριους λόγους για τον οποίο αποφασίσαμε να διερευνήσουμε περισσότερο τον αφηγηματικό λόγο των Δίγλωσσων παιδιών στην Αμερική. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να αξιολογηθούν οι γλωσσικές δεξιότητες των δίγλωσσων παιδιών και να συγκριθούν οι επιδόσεις τους και στις δύο γλώσσες (Ελληνικά-Αγγλικά). Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται, έχουν σκοπό να διερευνήσουν το εύρος του λεξιλογίου και των σημασιολογικών δομών των παιδιών και κυρίως τις ικανότητες παραγωγής αφηγηματικού λόγου στην πρώτη L1 γλώσσα σε σύγκριση με την δεύτερη L2. Επιπλέον, διερευνούνται οι ποσοτικές και ποιοτικές διαφορές ανάμεσα στις δύο γλώσσες και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που χαρακτηρίζουν τις ικανότητες των παιδιών και παρουσιάζονται σε κάθε γλώσσα.

## 1.3 Το δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν έξι (6) παιδιά, ηλικίας 4;0 – 7;5 ετών που ήταν μαθητές της Ακαδημίας Πυθαγόρας στην πόλη του Σικάγο των Ηνωμένων Πολιτειών. Συνολικά συμμετείχαν τρία αγόρια και τρία κορίτσια. Όλα τα παιδιά ήταν Έλληνες δεύτερης και τρίτης γενιάς και οι δύο γονείς ήταν Έλληνες κάτοικοι της Αμερικής. Τα Ελληνικά ομιλούνταν και στο περιβάλλον του σπιτιού από τους γονείς, αλλά και στο σχολείο από Έλληνες δασκάλους. Οι πληροφορίες του ιστορικού των παιδιών δώθηκαν από τη διευθύντρια του σχολείου, χωρίς τη χρήση κάποιου ερωτηματολογίου.

## 1.4 Σχεδιασμός της Έρευνας

Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, πρωταρχικός στόχος ήταν η εύρεση Ελλήνων μαθητών δεύτερης και τρίτης γενιάς, που ζουν στο Σικάγο των Ηνωμένων Πολιτειών, φοιτούν σε σχολείο που ακολουθεί το αμερικανικό σύστημα εκπαίδευσης και διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Οι μαθητές και το ελληνικό σχολείο αναζητήθηκαν μετά από επαφή με την διευθύντρια της Ακαδημίας Πυθαγόρας, στο ελληνικό σχολείο του Αγίου Δημητρίου, η οποία επέτρεψε την είσοδο στο χώρο του σχολείου και στις τάξεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος καθώς και τη χορήγηση των δραστηριοτήτων στους μαθητές. Ακόμη, για την έρευνα έλαβαν ενημέρωση και οι δάσκαλοι του σχολείου και συννέεσαν για τη χορήγηση των δραστηριοτήτων στα παιδιά.

## 1.5 Μεθοδολογία της Έρευνας

Η ερευνητική εργασία πραγματοποιήθηκε στην Ακαδημία Πυθαγόρας την περίοδο του Μαρτίου του 2019 και πιο συγκεκριμένα κάθε Σάββατο στο Σαββατιανό σχολείο.

Οι αξιολογητικές δραστηριότητες παρουσιάστηκαν και στις δύο γλώσσες (Ελληνικά-Αγγλικά) σε κάθε παιδί. Η διαδικασία επαναλήφθηκε δύο φορές για κάθε παιδί, την πρώτη φορά στα Ελληνικά και τη δεύτερη φορά στα Αγγλικά. Οι δραστηριότητες παρουσιάστηκαν με την ίδια σειρά σε κάθε παιδί, αρχίζοντας με τη δραστηριότητα με τις λιγότερες γλωσσικές απαιτήσεις, φτάνοντας σε αυτή με τις περισσότερες γλωσσικές απαιτήσεις. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για τις δραστηριότητες παρουσιάστηκε στα παιδιά σε ψηφιακή μορφή με τη χρήση φορητού υπολογιστή.

Το δείγμα συλλέχθηκε μέσα από σταθμισμένη αξιολόγηση, με τη χρήση δομημένων και σταθμισμένων τέστ αξιολόγησης όσον αφορά τον αφηγηματικό λόγο, τον περιγραφικό λόγο, την κατονομασία εικόνων και την επίλυση προβλημάτων, όπως επίσης και από μη σταθμισμένη αξιολόγηση μέσα από τον αυθόρμητο λόγο του παιδιού στο πλαίσιο συζήτησης.

Τα παιδιά, αξιολογήθηκαν στο χώρο του σχολείου και πιο συγκεκριμένα στο γραφείο των δασκάλων του σχολείου, το κάθε ένα μεμονωμένα. Οι δοκιμασίες που χορηγήθηκαν παρουσιάστηκαν με την ίδια σειρά σε κάθε παιδί και οι αξιολογήσεις διήρκησαν περίπου 30-35 λεπτά για κάθε γλώσσα. Η βαθμολόγηση των δοκιμασιών πραγματοποιήθηκε με τη χρήση των γλωσσικών δεδομένων και με τις γλωσσικές νόρμες της κάθε δοκιμασίας για τις αντίστοιχες ηλικίες των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Οι γλωσσικές νόρμες αφορούν τα μονόγλωσσα παιδιά στα Ελληνικά και τα Αγγλικά αντίστοιχα, καθώς δεν υπάρχει κάποιο αντίστοιχο εργαλείο αξιολόγησης για δίγλωσσα παιδιά. Τέλος, κατά τη διάρκεια της βαθμολόγησης, προσμετρήθηκαν τα περιστατικά εναλλαγής κώδικα που πραγματοποίησαν οι μαθητές, όμως δεν βαθμολογήθηκαν οι περιπτώσεις μίξης των δύο γλωσσικών κωδίκων.

## 1.6 Τα Εργαλεία της Έρευνας

### 1.6.1 Raven's Colored Progressive Matrices:

Είναι μια μη λεκτική δοκιμασία που χρησιμοποιείται για ερευνητικούς σκοπούς και εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να επιλύει νέα προβλήματα, να εντοπίζει νέα πρότυπα και τις σχέσεις που στηρίζουν αυτά τα προβλήματα και την προέκταση αυτών χρησιμοποιώντας τη λογική. Χορηγείται σε παιδιά 5;0-11;00 ετών.

Υλικό: Στη δοκιμασία αυτή, παρουσιάζονται 60 εικόνες. Περιλαμβάνονται 3 σετ (A, Ab, B) και το κάθε ένα περιέχει 12 εικόνες-μοτίβα, τα οποία είναι διατεταγμένα με βάση τη δυσκολία τους; το σετ B είναι το πιο δύσκολο. Η κάθε εικόνα απεικονίζει μοτίβα στα οποία, στο κάτω δεξί μέρος λείπει κάποιο κομμάτι. Σε κάθε εικόνα, στο κάτω μέρος, υπάρχουν 6 εικονιζόμενα κομμάτια μοτίβων-επιλογών, εκ των οποίων ένα μόνο αντιστοιχεί σε κάθε εικόνα και πρέπει να επιλεγεί από το παιδί. Στο σετ A, η εικόνα είναι ένα ελαφρώς χρωματισμένο πεδίο στο οποίο υπάρχουν γεωμετρικά σχήματα, κυρίως γραμμές και κουκκίδες. Στα σετ Ab και B, το σχήμα αποτελείται από τέσσερα διαχωρισμένα στοιχεία, εκ των οποίων τρία εμφανίζονται και το τέταρτο λείπει. Οι σχέσεις των μοτίβων που πρέπει να ανακαλύψει ο συμμετέχων στην εικόνα δεν έχουν καμία σχέση με το χρώμα του φόντου, αλλά ο σκοπός του χρωματισμού προκαλεί την επίλυση του προβλήματος και τη διατήρηση της προσοχής του παιδιού.

Χορήγηση: Η δραστηριότητα αυτή παρουσιάστηκε στα παιδιά σε ψηφιακή μορφή σε φορητό υπολογιστή, με τη χρήση παρουσίασης power point. Το παιδί έδειχνε ή έλεγε τον αριθμό που αντιστοιχούσε σε κάθε εικόνα-μοτίβο κι ύστερα ο εξεταστής προχωρούσε στην επόμενη εικόνα. Για κάθε εικόνα ο εξεταστής σημείωνε ένα (X) στο αντίστοιχο κουτί στο φύλλο βαθμολόγησης σύμφωνα με την απάντηση του παιδιού. Η δοκιμασία ολοκληρώνεται σε περίπου 15-30 λεπτά.

Βαθμολόγηση: Για τη βαθμολόγηση, καταγράφονται οι απαντήσεις του παιδιού στο αντίστοιχο φύλλο βαθμολόγησης που περιέχει τρεις στήλες, μια για το κάθε σετ εικόνων και ο εξεταστής σημειώνει τον αριθμό που απάντησε το παιδί για κάθε εικόνα. Στο κάτω μέρος κάθε στήλης συμπληρώνεται το συνολικό της σκόρ (Total Set Score) και στο τέλος της σελίδας συμπληρώνεται ο συνολικός βαθμός όλης της δραστηριότητας (Total Raw Score), καθορίζοντας έτσι το ποσοστό επιτυχίας του παιδιού.

### 1.6.2 Word Finding Vocabulary Test- Catherine Renfrew (1995):

Είναι μια δοκιμασία που χρησιμοποιείται για τη μέτρηση του εύρους του εκφραστικού λεξιλογίου των παιδιών. Χορηγείται σε παιδιά 3;00-8;00 ετών. Για την αξιολόγηση στην Ελληνική γλώσσα

χορηγήθηκε η Ελληνική προσαρμογή, «Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου» (Vogindroukas, Protopapas, & Sideridis, 2009)

Υλικό: Στη δοκιμασία αυτή παρουσιάζονται στο παιδί 50 εικόνες, αντικειμένων, που είναι διατεταγμένες με βάση τη δυσκολία και πρέπει να κατονομαστούν από το παιδί. Κάποιες εικόνες μπορούν να αποσπάσουν από το παιδί διαφορετικές αποκρίσεις, συνώνυμες της λέξης-στόχου, όμως κάποιες από τις εικόνες αυτές δεν έχουν κάποια εναλλακτική ονομασία, με αποτέλεσμα την εύκολη και γρήγορη καταμέτρηση των αποκρίσεων του παιδιού.

Χορήγηση: Η δοκιμασία αυτή παρουσιάστηκε στα παιδιά σε ψηφιακή μορφή σε φορητό υπολογιστή, με τη χρήση της παρουσίασης power point. Ο εξεταστής παρουσίαζε τις εικόνες με τη σειρά που έχει οριστεί από τους δημιουργούς (αντίστοιχα και στην Ελληνική προσαρμογή της δοκιμασίας) και το παιδί κατονόμαζε την εικόνα ύστερα από σχετική ερώτηση του εξεταστή «Τι είναι αυτό;».

Παράλληλα, οι απαντήσεις καταγράφονταν στο φύλλο βαθμολόγησης.

Βαθμολόγηση: Η βαθμολόγηση γίνεται με την καταγραφή των απαντήσεων του παιδιού στο φύλλο βαθμολόγησης που έχει σχεδιαστεί από τους δημιουργούς της δοκιμασίας, βάζοντας ένα τικ δίπλα από τη σωστή απάντηση, ενώ αν η απάντηση του παιδιού είναι λανθασμένη, ο εξεταστής σημειώνει την απάντηση όπως την έδωσε το παιδί. Κάθε εικόνα αντιστοιχεί σε έναν βαθμό, με το μέγιστο σκόρ που μπορεί να λάβει ένα παιδί να είναι το 50.

### 1.6.3 Action Picture Test-Catherine Renfrew (1995):

Είναι μια σύντομη, εύκολη δραστηριότητα για τον εκφραστικό λόγο και τις σημασιολογικές δεξιότητες των παιδιών. Μέσα από τη δοκιμασία αυτή αξιολογείται η ορθή χρήση της γραμματικής, αλλά και η επιτυχής μετάδοση των πληροφοριών από το παιδί. Χορηγείται σε παιδιά 3;00-8;00 ετών. Για την αξιολόγηση στην Ελληνική γλώσσα, χορηγήθηκε η Ελληνική προσαρμογή της δοκιμασίας, «Εικόνες Δράσης» (Vogindroukas, Protopapas, & Stavrakaki, 2009)

Υλικό: Το υλικό που χρησιμοποιείται για τη δραστηριότητα αυτή αποτελείται από έγχρωμες εικόνες που εκφράζουν μια ενέργεια ή κατάσταση του εικονιζόμενου προσώπου, παρουσιάζουν διάφορες καθημερινές καταστάσεις και παρουσιάζονται στο παιδί με αύξοντα βαθμό δυσκολίας. Συνολικά παρουσιάζονται 10 έγχρωμες εικόνες

Χορήγηση: Ύστερα από σχετική ερώτηση του εξεταστή (π.χ. Τι κάνει εδώ το κορίτσι; ), το παιδί πρέπει να περιγράψει αυτό που βλέπει στην εικόνα. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται από τον εξεταστή είναι συγκεκριμένες για κάθε εικόνα. Το υλικό της αξιολόγησης αυτής παρουσιάστηκε στα παιδιά σε ψηφιακή μορφή με φορητό υπολογιστή, με την ίδια σειρά σε όλα τα παιδιά και πραγματοποιώντας τις ερωτήσεις που δίνονται από τους δημιουργούς της δραστηριότητας με σκοπό την εκμείωση του νοήματος της εικόνας, στον σωστό χρόνο και πρόσωπο που επιθυμούμε να αξιολογηθεί. Ο εξεταστής παράλληλα, καταγράφει τις απαντήσεις του παιδιού στη φόρμα βαθμολόγησης.



Βαθμολόγηση: Η βαθμολόγηση στηρίζεται στην αξιολόγηση των διαδικασιών της πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας των απαντήσεων του παιδιού. Ο εξεταστής συμβουλεύεται το εγχειρίδιο βαθμολόγησης της δοκιμασίας και βαθμολογεί την ύπαρξη των συγκεκριμένων στοιχείων που αναγράφονται στους πίνακες και μόνο αυτών. Δεν βαθμολογούνται στοιχεία που δεν αναφέρονται στους πίνακες και δεν προστίθενται βαθμοί κατά την υποκειμενική κρίση του εξεταστή.

#### 1.6.4 Bus Story Test- Catherine Renfrew (1995):

Είναι μια σύντομη δοκιμασία της αντίληψης και παραγωγής του προφορικού λόγου και παρέχει μια ποσοτική και ποιοτική εκτίμηση των γλωσσικών δεξιοτήτων και της γλωσσικής κατανόησης του παιδιού, βασισμένη σε πλούσια γλωσσικά δεδομένα. Ακόμη, μπορεί να παρέχει πληροφορίες για τις δυσκολίες των παιδιών γύρω από φωνολογικές, σημασιολογικές διεργασίες, καθώς και λάθη που αφορούν τη γραμματική και τη σύνταξη. Η επανάληψη της ιστορίας απαιτεί την ενσωμάτωση πολλών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένου και του συντονισμού της ακουστικής και της οπτικής ικανότητας, της προσοχής, της κατανόησης και της αφήγησης προτάσεων. Χορηγείται σε παιδιά ηλικίας 3;00-8;00 ετών.

Υλικό: Στη δοκιμασία αυτή, παρουσιάζονται στο παιδί 12 έγχρωμες εικόνες, που απεικονίζουν μια ολοκληρωμένη ιστορία. Παράλληλα, ο εξεταστής διηγείται και μια ιστορία βασισμένη στις εικόνες αυτές.

Χορήγηση: Η χορήγηση της δοκιμασίας έγινε με τη χρήση φορητού υπολογιστή και της παρουσίασης power point. Το παιδί βλέπει τις εικόνες, ενώ παράλληλα ο εξεταστής διηγείται την ιστορία, ακολουθώντας την ακριβώς όπως είναι γραμμένη στο βιβλίο οδηγιών. Ύστερα, το παιδί καλείται να ξαναδεί τις εικόνες αυτές και να αναδιηγηθεί την ιστορία.

Βαθμολόγηση: Η βαθμολόγηση της ιστορίας αποδίδει μια ευρεία εικόνα της γλωσσικής δεξιότητας των παιδιών με την ευκολία μιας σύντομης αξιολόγησης. Ο εξεταστής καταγράφει την πρώτη φορά τις αποκρίσεις του παιδιού ακριβώς όπως ειπώθηκαν, κι ύστερα, χρησιμοποιώντας την φόρμα βαθμολόγησης, ξαναγράφει τις αποκρίσεις χωρίζοντας τις σε ξεχωριστές προτάσεις, σύμφωνα με τους κανόνες που έχουν ορίσει οι δημιουργοί της δοκιμασίας. Έπειτα επιλέγονται οι πέντε μεγαλύτερες αποκρίσεις του παιδιού και βαθμολογούνται με βάση το μήκος της πρότασης, καθώς ακόμα βαθμολογείται και η γλωσσική πολυπλοκότητα αντίστοιχα με τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων που υπάρχουν.

Επιπλέον σε τρεις από μαθητές του σχολείου που συμμετείχαν στην έρευνα χορηγήθηκε η δοκιμασία Passives Relatives Test, μόνο στην Ελληνική γλώσσα:

#### 1.6.5 Passives Relatives Test:

Η δοκιμασία αυτή εξετάζει την δυνατότητα κατανόησης των ενεργητικών και παθητικών προτάσεων. Πραγματοποιείται προφορικά και δεν απαιτείται ανάγνωση από το παιδί.

Υλικό: Στη δοκιμασία περιλαμβάνονται 100 προτάσεις οι οποίες παρουσιάζονται είτε μέσω ενός ηχητικού αρχείου, είτε προφορικά από τον εξεταστή. Για κάθε πρόταση αντιστοιχούν και παρουσιάζονται 3 εικόνες. Οι εικόνες είναι ασπρόμαυρες και αναπαριστούν μια ενέργεια των προσώπων που απεικονίζονται. Ο εξεταζόμενος πρέπει να επιλέξει την εκάστοτε εικόνα που αντιπροσωπεύει τη σωστή πρόταση, ανάμεσα από τις τρεις εικόνες κάθε φορά. Οι εικόνες που παρουσιάζονται σε κάθε σελίδα οι οποίες είναι αριθμημένες και το παιδί λεί ή δείχνει τον αντίστοιχο αριθμό.

Χορήγηση: Η χορήγηση της δοκιμασίας έγινε μέσω φορητού υπολογιστή με τη χρήση της παρουσίασης power point. Το παιδί άκουγε ένα ηχητικό απόσπασμα μιας πρότασης και ο εξεταστής του ζητούσε να δείξει την εικόνα που αντιστοιχεί στην πρόταση. Παράλληλα, ο εξεταστής σημειώνει τις απαντήσεις του παιδιού στην φόρμα βαθμολόγησης.

Βαθμολόγηση: Η βαθμολόγηση της δοκιμασίας γίνεται με την καταγραφή των αποκρίσεων του παιδιού στην φόρμα βαθμολόγησης που έχει σχεδιαστεί από τους δημιουργούς. Ο εξεταστής σημειώνει τον αριθμό που απάντησε το παιδί δίπλα από την αντίστοιχη πρόταση που παρουσιάστηκε. Κάθε εικόνα αντιστοιχεί σε έναν βαθμο και έτσι υπολογίζεται η συνολική βαθμολογία των σωστών απαντήσεων του παιδιού.

Ακόμη, σε δύο από τους μαθητές του σχολείου που συμμετείχαν στην έρευνα χορηγήθηκε η δοκιμασία Peabody Picture Vocabulary Test, μόνο στην Ελληνική Γλώσσα:

#### 1.6.6 Peabody Picture Vocabulary Test-4rth Edition:

Η δοκιμασία αυτή είναι μια εύκολη, γρήγορη και αξιόπιστη αξιολόγηση εκφραστικού λεξιλογίου και παρέχει μια άμεση εικόνα της λεκτικής ικανότητας του παιδιού. Χορηγείται προφορικά και διαρκεί από 20-30 λεπτά για να ολοκληρωθεί. Δεν απαιτείται ανάγνωση από το παιδί και η βαθμολογία της δοκιμασίας είναι αρκετά γρήγορη. Έχει σχεδιαστεί να χορηγείται σε ηλικίες από 2;6 ετών; 90+ ετών.

Υλικό: Υπάρχουν τέσσερις εικόνες σε μια σελίδα και η κάθε μία είναι αριθμημένη. Ακόμη, υπάρχει ένα ηχητικό αρχείο μιας λέξης που περιγράφει μια από τις εικόνες και ο εξεταστής ζητά από το παιδί να δείξει ή να πει τον αριθμό της εικόνας που περιγράφει η λέξη. Οι απαντήσεις για την κάθε εικόνα μπορούν επίσης να γίνουν με επιλογή πολλαπλών επιλογών ανάλογα με την ηλικία του ατόμου που χορηγείται η δοκιμασία.

Χορήγηση: Κατά τη χορήγηση της δοκιμασίας, ο εξεταστής παρουσιάζει μια σειρά από εικόνες σε κάθε εξεταζόμενο. Οι εικόνες παρουσιάστηκαν στα παιδιά σε ψηφιακή μορφή μέσω φορητού

υπολογιστή με τη χρήση της παρουσίασης power point. Το παιδί άκουγε την λέξη που παρουσιαζόταν από το ηχητικό αρχείο και έπρεπε να δείξει ή να πει τον αριθμό της αντίστοιχης εικόνας. Ο εξεταστής κλίκαραε επάνω στην εικόνα που επέλεγε το παιδί για να αποθηκευτεί η απάντηση του.

Βαθμολόγηση: Τα αποτελέσματα της αποθηκεύονται άμεσα σε ένα ξεχωριστό αρχείο που εμφανίζει την κάθε απόκριση του παιδιού και το αν αυτή ήταν ορθή ή λανθασμένη και με τον τρόπο αυτό παρουσιάζεται το συνολικό σκόρ του κάθε εξεταζόμενου για τη δοκιμασία.

### III ΜΕΡΟΣ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις που δώθηκαν από τα παιδιά. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων θα πραγματοποιηθεί για κάθε παιδί ξεχωριστά. Αρχικά, για κάθε παιδί αναφέρονται τα αποτελέσματα για όλες τις δοκιμασίες που αυτό πραγματοποίησε και στις δυο γλώσσες κι ύστερα τα αποτελέσματα συγκρίνονται με τις αντίστοιχες μονόγλωσσες γλωσσικές νόρμες για τα Ελληνικά και τα Αγγλικά. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα όλων των παιδιών με σκοπό την διεξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων. Τέλος, για να κατανοηθούν καλύτερα οι δεξιότητες παραγωγής και το εύρος του εκφραστικού λεξιλογίου των παιδιών και στις δυο γλώσσες, παρουσιάζεται σε μορφή διαγράμματος το ποσοστό των απαντήσεων που κατονομάστηκαν και στις δύο γλώσσες, το ποσοστό των λέξεων που δεν δώθηκε σε καμία γλώσσα και οι λέξεις που κατονομάστηκαν με ακρίβεια μόνο στα Αγγλικά ή μόνο στα Ελληνικά.

Είναι σκόπιμο να αναφερθεί πως δεν κατέστη δυνατό να πραγματοποιηθούν όλες οι δοκιμασίες και στα έξι (6) παιδιά. Αρχικά, τα παιδιά αξιολογήθηκαν δυο φορές το καθένα, μια φορά για κάθε γλώσσα σε καθορισμένη ημέρα από το σχολείο, κάθε Σάββατο. Τα παιδιά αξιολογούνταν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, γεγονός που περιόριζε τον χρόνο της αξιολόγησης, καθώς έπρεπε να επιστρέψουν στο μάθημα τους. Επιπλέον, οι σχολικές δραστηριότητες (π.χ. παραδοσιακός χορός) διέκοπταν την αξιολόγηση, εφόσον δεν υπήρχε πλέον ήσυχο περιβάλλον και τα παιδιά έπρεπε να παρακολουθήσουν τη δραστηριότητα. Ακόμη, παρόλο που όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν Ελληνική καταγωγή και με τους δυο γονείς να έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, δεν είχαν καλή κατανόηση της γλώσσας, με αποτέλεσμα να μην κατανοούν κάποια δραστηριότητα και να μην μπορεί αυτή να ολοκληρωθεί. Τέλος, εφόσον όλες οι δοκιμασίες πραγματοποιήθηκαν για κάθε γλώσσα ξεχωριστά, κάποια από τα παιδιά δήλωσαν πως έχουν κουραστεί και δεν επιθυμούσαν να συνεχίσουν στην επόμενη δραστηριότητα.

## J (7;5 ετών)

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της J. και στις δυο γλώσσες. Η J. πραγματοποίησε τις δοκιμασίες: Word Finding Vocabulary Test, Action Picture Test και Bus Story Test και στις δύο γλώσσες. Επιπλέον πραγματοποίησε στα Ελληνικά τη δοκιμασία Passives Relatives και το Peabody Picture Vocabulary Test. Τέλος, πραγματοποίησε τη μη-λεκτική δοκιμασία Raven's Colored Progressive Matrices.

Αποτελέσματα	Συνολική επίδοση ανάμεσα στην Ελληνική και την Αγγλική γλώσσα - J (7;5)				
Raven's Assesement	Συνολική Βαθμολογία 26				
Peabody Picture Vocabulary Test	Συνολική Βαθμολογία 72				
Passives Relatives Test	Συνολική Βαθμολογία 80				
Word Finding Test	Ελληνικά 16	Αγγλικά 40			
Action Picture Test	Πληροφοριακή Επάρκεια	Ελληνικά 35 Αγγλικά 30	Γραμματική Επάρκεια	Ελληνικά 42 Αγγλικά 32	
Bus Story Test	Βαθμός Πληροφορίας	Ελληνικά 29 Αγγλικά 43	5-MLU	Ελληνικά 16.2 Αγγλικά 23	Δευτερεύουσες Προτάσεις Ελληνικά 5 Αγγλικά 2

Πίνακας 1 Συνολικά αποτελέσματα - J (7;5) ετών

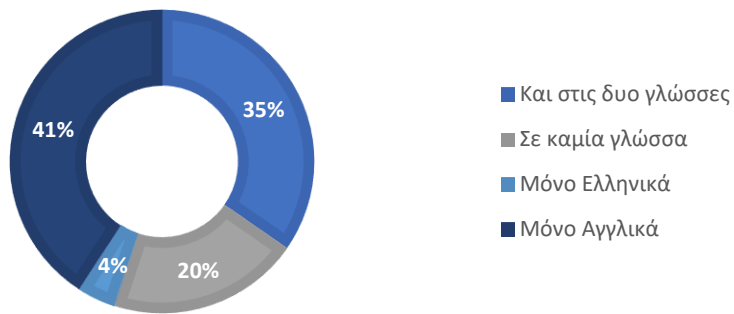
**Peabody Picture Vocabulary Test:** Στη δοκιμασία αυτή, ο συνολικός βαθμός που έλαβε η J. είναι 72. Σύμφωνα με τις αντίστοιχες γλωσσικές νόρμες για την Ελληνική γλώσσα, ο βαθμός αυτός δεν είναι ο αναμενόμενος για την ηλικιακή της ομάδα. Αντιθέτως, ο βαθμολογία αντιστοιχεί σε 5;5 έτη.

**Word Finding Vocabulary Test:** Στη δραστηριότητα αυτή η J. σημείωσε σημαντικά μεγαλύτερη επιτυχία στην Αγγλική γλώσσα, με συνολικό βαθμό 40, ενώ στην Ελληνική γλώσσα παρατηρούμε πως το συνολικό σκορ της δραστηριότητας είναι 16 βαθμοί. Σύμφωνα με τις νόρμες στην Αγγλική γλώσσα, η βαθμολογία της J. είναι αντίστοιχη της ηλικίας της, με μέσο όρο των παιδιών ηλικίας 7;0-7;5 να είναι 38.8 και τυπική απόκλιση SD 5.74. Από την άλλη πλευρά σύμφωνα με τις νόρμες στην Ελληνική γλώσσα, η βαθμολογία της J. δεν ανταποκρίνεται στην ηλικία της, ενώ η ισοδύναμη ηλικία για τη βαθμολογία αυτή είναι 3;11 ετών. Δεν παρατηρήθηκαν δισταγμοί ή επαναλήψεις λέξεων. Παρατηρήθηκε όμως το φαινόμενο της μίξης κωδικών στην κατονομασία τριών από τις εικόνες τις δοκιμασίας: /vjo'liino/ αντί για τη λέξη /vjo'li/, /heli'koptero/ αντί για τη λέξη /eli'koptero/ και /kokodidile/ αντί για τη λέξη /kro'kodilos/.

**Action Picture Test:** Στη δοκιμασία αυτή, η J. βαθμολογήθηκε στην Ελληνική γλώσσα με 35 βαθμούς Πληροφοριακής επάρκειας (Μέσος όρος 29.5 και SD 9) και με 42 βαθμούς Γραμματικής Επάρκειας (Μέσος όρος 39.9 και SD 9). Η βαθμολογίες είναι ανώτερες από των μέσο όρο των Ελλήνων μονόγλωσσων παιδιών. Για την Αγγλική γλώσσα, οι βαθμολογίες που αποδόθηκαν είναι 30 βαθμοί Πληροφοριακής επάρκειας (Μέσος όρος 35 και SD 3.45) και 32 βαθμοί Γραμματικής Επάρκειας (Μέσος όρος 29 και SD 3.97). Οι βαθμολογίες της Πληροφοριακής Επάρκειας είναι κατώτερες του μέσου όρου των Αγγλόφωνων παιδιών, με την J. να βρίσκεται στο όριο -1 SD, ενώ ο βαθμός της Γραμματικής Επάρκειας, είναι ανώτερος από τον μέσο όρο των μονόγλωσσων Αγγλόφωνων παιδιών.

**Bus Story Test:** Στη δοκιμασία αυτή βαθμολογείται ο βαθμός Πληροφορίας, το Μέσο Μήκος Εκφώνηματος (MLU) και ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων. Στην Ελληνική γλώσσα, η J. βρίσκεται κοντά στο μέσο όρο του βαθμού Πληροφορίας, με 29 βαθμούς (Μέσος όρος 30.38 και SD 7.70). Όσον αφορά το MLU, οι εκφορές της J. βαθμολογούνται με 16.2, ενώ παρατηρείται μεγαλύτερο MLU από τον μέσο όρο των μονόγλωσσων Ελλήνων (Μέσος όρος 9.67 και SD 1.43). Τέλος, πραγματοποίησε 5 δευτερεύουσες προτάσεις και βρίσκεται πολύ κοντά στον μέσο όρο στις Ελληνικές νόρμες (μέσος όρος 4.38 και SD 2.18). Για την Αγγλική γλώσσα, ο βαθμός Πληροφορίας είναι 43, ανώτερος από το μέσο όρο (μέσος όρος 32.6 και SD 6.8). Το MLU βαθμολογείται με 23 (μέσος όρος 12) και τέλος πραγματοποίησε 2 δευτερεύουσες προτάσεις (μέσος όρος 4). Παρατηρείται πως παρόλο που οι εκφωνήσεις της J. ήταν μεγαλύτερες στα αγγλικά, φαίνεται πως στην Ελληνική γλώσσα πραγματοποίησε περισσότερες δευτερεύουσες προτάσεις, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στα γλωσσικά χαρακτηριστικά της Ελληνικής γλώσσας.

### ΑΚΡΙΒΕΙΑ ΚΑΤΟΝΟΜΑΣΙΑΣ J (7;5)

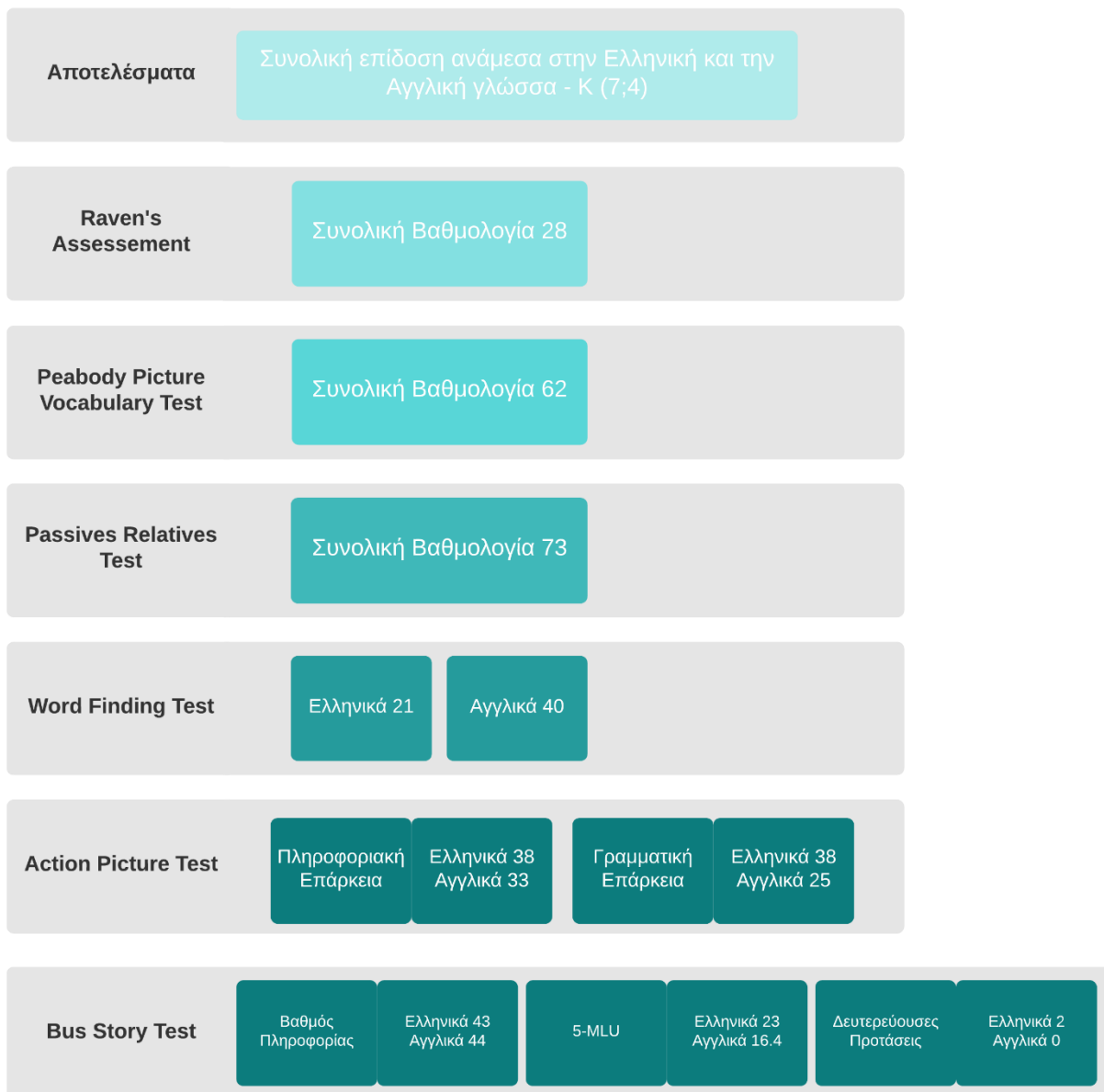


Διάγραμμα 1.1 Σύγκριση Αποτελεσμάτων για τη δοκιμασία Word Finding Vocabulary Test- J (7;5) ετών

Στο παραπάνω διάγραμμα γίνεται σύγκριση της επίδοσης της J. στη δοκιμασία Word Finding και στις δύο γλώσσες. Παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των λέξεων αντιστοιχούν μόνο στην Αγγλική γλώσσα L1 με 41% που αντιστοιχεί σε 20 εικόνες τις οποίες κατονόμασε μόνο στα Αγγλικά. Έπειτα, το 35% των λέξεων, που αντιστοιχεί σε 17 εικόνες, κατονομάστηκε με επιτυχία και στις δυο γλώσσες. Σε καμία γλώσσα όμως δεν κατονομάστηκε το 20% των εικόνων, που ισούνται με 10 εικόνες. Τέλος, το 4% αντιστοιχεί σε 2 λέξεις οι οποίες κατονομάστηκαν μόνο στα Ελληνικά L2, και όχι στην κύρια γλώσσα.

### Κ (7;4) ετών

Στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του Κ. και στις δυο γλώσσες. Ο Κ. πραγματοποίησε τις δοκιμασίες: Word Finding Vocabulary Test, Action Picture Test και Bus Story Test και στις δύο γλώσσες. Επιπλέον πραγματοποίησε στα Ελληνικά τη δοκιμασία Passives Relatives και το Peabody Picture Vocabulary Test. Τέλος, πραγματοποίησε τη μη-λεκτική δοκιμασία Raven's Colored Progressive Matrices



Πίνακας 2 Συνολικά Αποτελέσματα - Κ (7;4) ετών

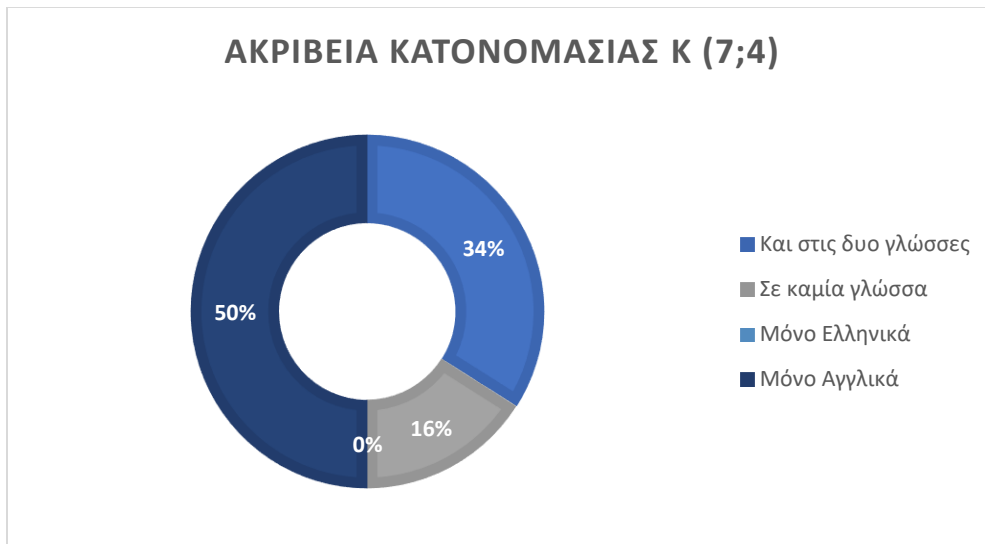
**Peabody Picture Vocabulary Test:** Στη δοκιμασία αυτή, ο συνολικός βαθμός που έλαβε ο Κ. είναι 62. Σύμφωνα με τις αντίστοιχες γλωσσικές νόρμες για την Ελληνική γλώσσα, ο βαθμός αυτός δεν είναι ο αναμενόμενος για την ηλικιακή του ομάδα. Αντιθέτως, ο βαθμολογία αντιστοιχεί σε 4;9 έτη.

**Word Finding Vocabulary Test:** Στη δραστηριότητα αυτή ο Κ. σημείωσε σημαντικά μεγαλύτερη επιτυχία στην Αγγλική γλώσσα, με συνολικό βαθμό 40, ενώ στην Ελληνική γλώσσα παρατηρούμε πως το συνολικό σκορ της δραστηριότητας είναι 21 βαθμοί. Σύμφωνα με τις αντίστοιχες νόρμες στην Αγγλική γλώσσα, η βαθμολογία του Κ. είναι αντίστοιχη της ηλικίας του, με μέσο όρο των παιδιών ηλικίας 7;0-7;5 να είναι 38.8 και τυπική απόκλιση SD 5.74. Από την άλλη πλευρά σύμφωνα με τις νόρμες στην Ελληνική γλώσσα, η βαθμολογία του Κ. δεν ανταποκρίνεται στην ηλικία του, ενώ η ισοδύναμη ηλικία για τη βαθμολογία αυτή είναι 4;5 ετών. Δεν παρατηρήθηκαν δισταγμοί ή επαναλήψεις λέξεων. Παρατηρήθηκε όμως ανακρίβεια στην παραγωγή της λέξης /xartae'tos/, την οποία παρήγαγε ως /xartie'tos/. Μια πιθανή εξήγηση για την παραγωγή αυτή είναι ο διαχωρισμός της λέξης στα συστατικά της <χαρτί+αετός>. Ακόμη. Παρατηρήθηκε χρήση σημασιολογικά συνώνυμων λέξεων για τη λέξη-στόχο, όπως /'kupa/ αντί για τη λέξη /fli'dzani/ και /ekli'sia/ αντί για τη λέξη /'trulos/. Τέλος, για τη λέξη /kre'mastra/ παρατηρήθηκε η χρήση του ρήματος κρεμάω, όμως με ανακριβή παραγωγή /kre'mazo/.

**Action Picture Test:** Στη δοκιμασία αυτή, ο Κ. βαθμολογήθηκε στην Ελληνική γλώσσα με 41 βαθμούς Πληροφοριακής επάρκειας (Μέσος όρος 29.5 και SD 9) και με 38 βαθμούς Γραμματικής Επάρκειας (Μέσος όρος 39.9 και SD 9). Οι βαθμολογίες είναι ανώτερες από των μέσο όρο των Ελλήνων μονόγλωσσων παιδιών. Για την Αγγλική γλώσσα, οι βαθμολογίες που αποδόθηκαν είναι 33 βαθμοί Πληροφοριακής επάρκειας (Μέσος όρος 35 και SD 3.45) και 38 βαθμοί Γραμματικής Επάρκειας (Μέσος όρος 29 και SD 3.97). Οι βαθμολογίες της Πληροφοριακής Επάρκειας είναι κατά ελάχιστους βαθμούς κατώτερες του μέσου όρου των Αγγλόφωνων παιδιών, ενώ ο βαθμός της Γραμματικής Επάρκειας, είναι ανώτερος από τον μέσο όρο των μονόγλωσσων Αγγλόφωνων παιδιών. Συνολικά, η επίδοση της Πληροφοριακής Επάρκειας ήταν καλύτερη στην Ελληνική γλώσσα, ενώ για την Γραμματική Επάρκεια δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τη βαθμολόγηση.

**Bus Story Test:** Στη δοκιμασία αυτή βαθμολογείται ο βαθμός Πληροφορίας, το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (MLU) και ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων. Στην Ελληνική γλώσσα, ο Κ. απέδωσε 43 βαθμούς Πληροφορίας, βαθμολογία η οποία είναι ανώτερη από το μέσο όρο του βαθμού Πληροφορίας της Ελληνικής γλώσσας (Μέσος όρος 30.38 και SD 7.70). Όσον αφορά το MLU, οι εκφορές του Κ. βαθμολογούνται με 23 βαθμούς, ενώ παρατηρείται μεγαλύτερο MLU από τον μέσο όρο των μονόγλωσσων Ελλήνων (Μέσος όρος 9.67 και SD 1.43). Τέλος, πραγματοποίησε 2 δευτερεύουσες προτάσεις και βρίσκεται κάτω από το μέσο όρο στις Ελληνικές νόρμες (μέσος όρος 4.38 και SD 2.18). Για την Αγγλική γλώσσα, ο βαθμός Πληροφορίας είναι 44, ανώτερος από το μέσο όρο (μέσος όρος 32.6 και SD 6.8). Το MLU βαθμολογείται με 16.4 (μέσος όρος 12), ενώ ακόμη δεν παρατηρήθηκαν δευτερεύουσες προτάσεις στην Αγγλική γλώσσα δευτερεύουσες προτάσεις (μέσος όρος 4). Η σύνδεση των προτάσεων έγινε παρατακτικά με τον σύνδεσμο and και με τη χρήση του χρονικού επιρρήματος then. Παρατηρείται πως οι εκφωνήσεις του Κ. είχαν μεγαλύτερο μήκος και μεγαλύτερη πολυπλοκότητα στην Ελληνική γλώσσα από όταν στην Αγγλική γλώσσα, ενώ ακόμη οι πληροφορίες που μεταδόθηκαν ήταν σχεδόν ίσες και στις δύο γλώσσες.



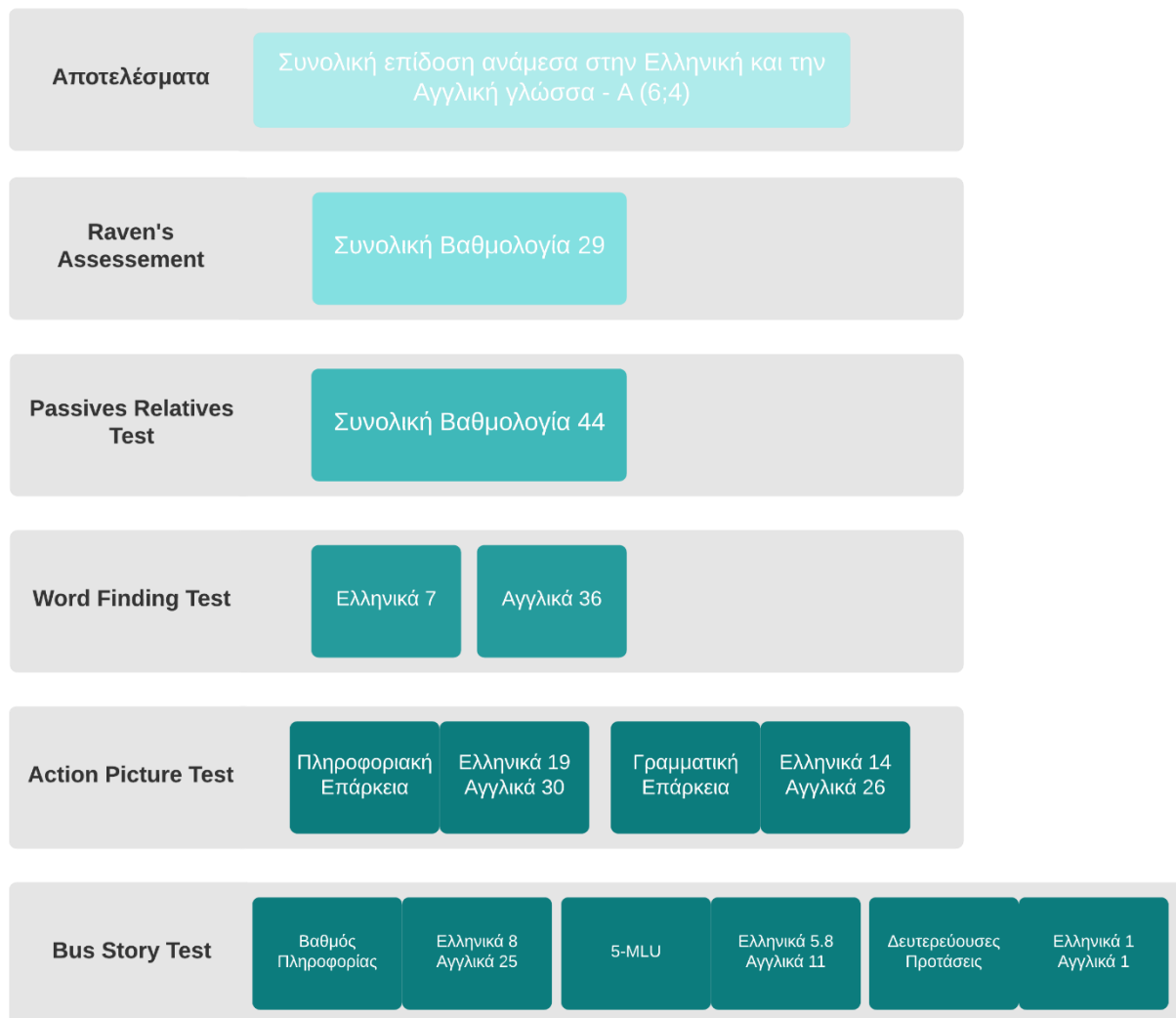


Διάγραμμα 2.1 Σύγκριση Αποτελεσμάτων για τη δοκιμασία Word Finding Vocabulary Test - Κ (7;4) ετών

Στο παραπάνω διάγραμμα γίνεται σύγκριση της επίδοσης του Κ. στη δοκιμασία Word Finding και στις δύο γλώσσες. Παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των λέξεων αντιστοιχούν μόνο στην Αγγλική γλώσσα L1 με 50% που αντιστοιχεί σε 25 εικόνες τις οποίες κατονόμασε στα Αγγλικά, αλλά όχι στα Ελληνικά. Έπειτα, το 34% των λέξεων, που αντιστοιχεί σε 17 εικόνες, κατονομάστηκε με επιτυχία και στις δυο γλώσσες. Σε καμία γλώσσα όμως δεν κατονομάστηκε το 16% των εικόνων, που ισούνται με 8 εικόνες. Τέλος, παρατηρούμε πως δεν υπήρξε κάποια λέξη η οποία να κατονομάστηκε στην Ελληνική γλώσσα αλλά όχι στην Αγγλική.

A (6;4) ετών

Στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του A. και στις δυο γλώσσες. Ο A. πραγματοποίησε τις δοκιμασίες: Word Finding Vocabulary Test, Action Picture Test και Bus Story Test και στις δύο γλώσσες. Επιπλέον πραγματοποίησε στα Ελληνικά τη δοκιμασία Passives Relatives. Τέλος, πραγματοποίησε τη μη-λεκτική δοκιμασία Raven's Colored Progressive Matrices

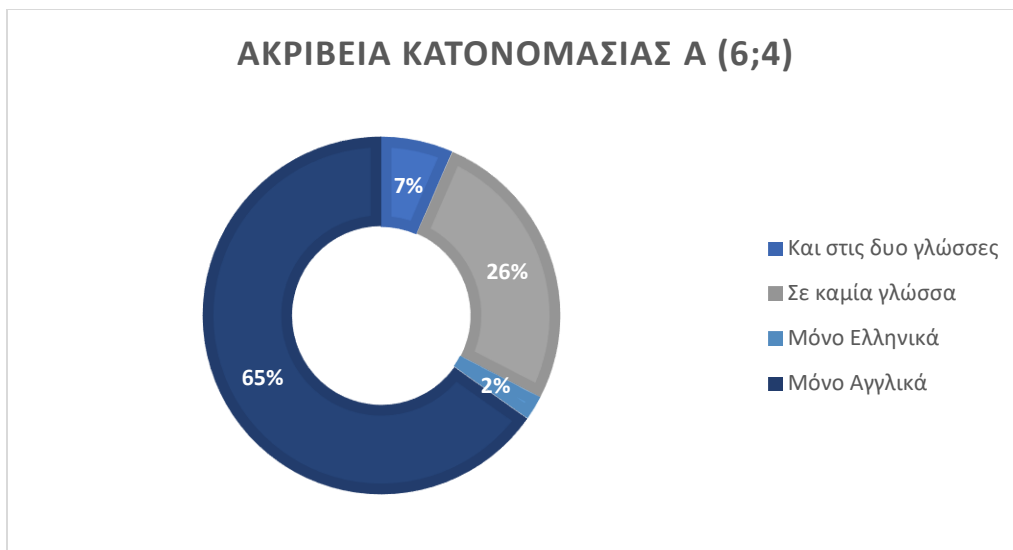


Πίνακας 3 Συνολικά Αποτελέσματα – A (6;4) ετών

**Word Finding Vocabulary Test:** Στη δραστηριότητα αυτή ο Α. σημείωσε σημαντικά μεγαλύτερη επιτυχία στην Αγγλική γλώσσα, με συνολικό βαθμό 36, ενώ στην Ελληνική γλώσσα παρατηρούμε πως το συνολικό σκορ της δραστηριότητας είναι μόλις 7 βαθμοί. Σύμφωνα με τις νόρμες στην Αγγλική γλώσσα, η βαθμολογία του Α. είναι κατά 1 SD ανώτερη της ηλικίας του, με μέσο όρο των αγοριών ηλικίας 6;0-6;5 να είναι 35.4 και τυπική απόκλιση SD 6.47. Από την άλλη πλευρά σύμφωνα με τις νόρμες στην Ελληνική γλώσσα, η βαθμολογία του Α. είναι σημαντικά κατώτερη της ηλικίας του. Παρατηρήθηκε δυσκολία στην αυθόρμητη κατονομασία των εικόνων στη Ελληνική γλώσσα αλλά όχι στην Αγγλική. Παρατηρήθηκε ακόμη η χρήση σημασιολογικά συνώνυμων λέξεων για τρεις λέξεις στόχους: /'alogo/ αντί για τη λέξη /'sela/ , /'nixta/ αντί για τη λέξη /fe'gari/ και /sa'lata/ αντί για τη λέξη /laxani'ka/. Τέλος, ο Α. δεν πραγματοποίησε γραμματικά ή μορφολογικά λάθη κατά την κατονομασία των εικόνων.

**Action Picture Test:** Στη δοκιμασία αυτή, ο Α. βαθμολογήθηκε στην Ελληνική γλώσσα με 19 βαθμούς Πληροφοριακής επάρκειας (Μέσος όρος 29.5 και SD 9) και με 14 βαθμούς Γραμματικής Επάρκειας (Μέσος όρος 39.9 και SD 9). Οι βαθμολογίες είναι σημαντικά κατώτερες από των μέσο όρο των Ελλήνων μονόγλωσσων παιδιών. Για την Αγγλική γλώσσα, οι βαθμολογίες που αποδόθηκαν είναι 30 βαθμοί Πληροφοριακής επάρκειας (Μέσος όρος 33 και SD 3.93) και 26 βαθμοί Γραμματικής Επάρκειας (Μέσος όρος 26 και SD 4.32). Οι βαθμολογίες της Πληροφοριακής Επάρκειας είναι κατώτερες του μέσου όρου των Αγγλόφωνων παιδιών, ενώ ο βαθμός της Γραμματικής Επάρκειας, βρίσκεται ακριβώς στον μέσο όρο των μονόγλωσσων Αγγλόφωνων παιδιών.

**Bus Story Test:** Στη δοκιμασία αυτή βαθμολογείται ο βαθμός Πληροφορίας, το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (MLU) και ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων. Στην Ελληνική γλώσσα, ο Α. έλαβε 8 βαθμούς Πληροφορίας. Όσον αφορά το MLU, οι εκφορές του Α. βαθμολογούνται με 5.8, ενώ παρατηρείται μικρότερο MLU από τον μέσο όρο των μονόγλωσσων Ελλήνων (Μέσος όρος 9.67 και SD 1.43). Τέλος, στην Ελληνική γλώσσα πραγματοποίησε μόλις 1 δευτερεύουσα πρόταση και βρίσκεται χαμηλότερα από τον μέσο όρο στις Ελληνικές νόρμες (μέσος όρος 4.38 και SD 2.18). Για την Αγγλική γλώσσα, ο βαθμός Πληροφορίας είναι 25, ανώτερος από το μέσο όρο (μέσος όρος 32.6 και SD 6.8). Το MLU βαθμολογείται με 11 (μέσος όρος 12) και τέλος πραγματοποίησε 1 δευτερεύουσα πρόταση (μέσος όρος 4). Παρατηρείται μεγάλη απόκλιση του βαθμού πληροφορίας και του μήκους των εκφορών ανάμεσα στις δύο γλώσσες, ενώ ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων είναι ο ίδιος και στην L1 αλλά και στην L2.

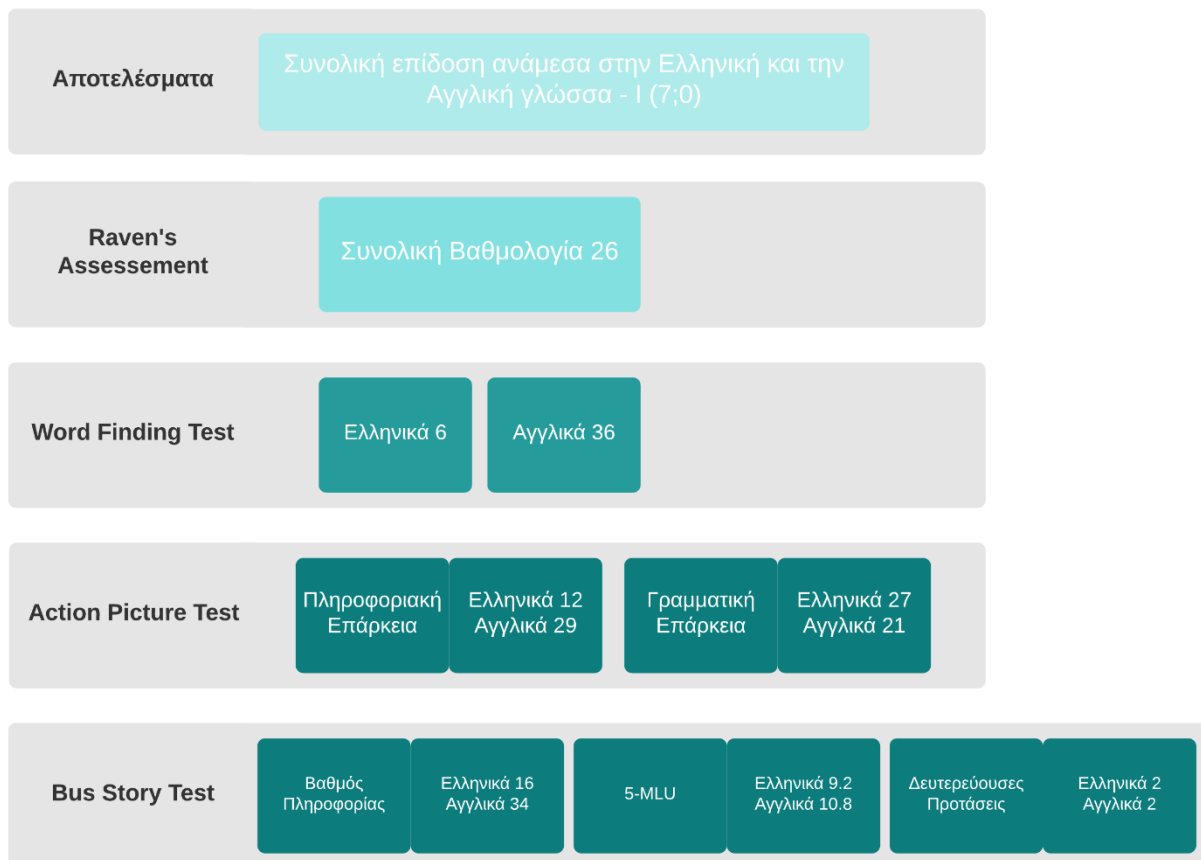


Διάγραμμα 3.1 Σύγκριση Αποτελεσμάτων για τη δοκιμασία Word Finding Vocabulary Test – Α (6;4) ετών

Στο παραπάνω διάγραμμα γίνεται σύγκριση της επίδοσης του Α. στη δοκιμασία Word Finding και στις δύο γλώσσες. Παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των λέξεων αντιστοιχούν μόνο στην Αγγλική γλώσσα L1 με 65% που αντιστοιχεί σε 30 εικόνες τις οποίες κατονόμασε μόνο στα Αγγλικά. Έπειτα, μόλις το 7% των λέξεων, που αντιστοιχεί σε 3 εικόνες, κατονομάστηκε με επιτυχία και στις δυο γλώσσες, δείχνοντας μια σημαντική έλλειψη εκφραστικού λεξιλογίου. Σε καμία γλώσσα όμως δεν κατονομάστηκε το 26% των εικόνων, που ισούνται με 12 εικόνες. Τέλος, το ποσοστό 2% αντιστοιχεί σε μόνο 1 λέξη η οποία κατονομάστηκε μόνο στα Ελληνικά L2, και όχι στην κύρια γλώσσα.

1 (7;0) ετών

Στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του Α. και στις δυο γλώσσες. Ο Α. πραγματοποίησε τις δοκιμασίες: Word Finding Vocabulary Test, Action Picture Test και Bus Story Test και στις δύο γλώσσες. Ακόμη, πραγματοποίησε τη μη-λεκτική δοκιμασία Raven's Colored Progressive Matrices

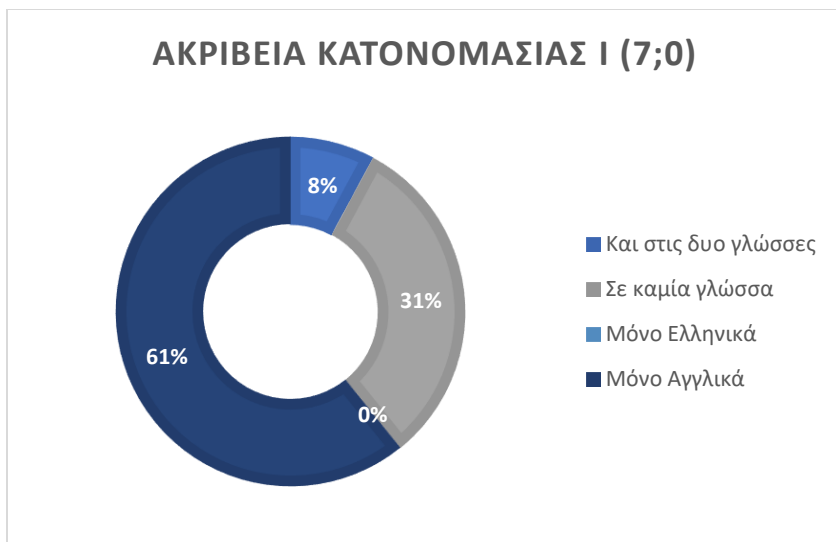


Πίνακας 4 Συνολικά Αποτελέσματα - 1 (7;0) ετών

**Word Finding Vocabulary Test:** Στη δραστηριότητα αυτή ο Ι. σημείωσε σημαντικά μεγαλύτερη επιτυχία στην Αγγλική γλώσσα, με συνολικό βαθμό 36, ενώ στην Ελληνική γλώσσα παρατηρούμε πως το συνολικό σκορ της δραστηριότητας είναι μόλις 4 βαθμοί. Σύμφωνα με τις νόρμες στην Αγγλική γλώσσα, η βαθμολογία του Ι. είναι αντίστοιχη της ηλικίας του, με μέσο όρο των αγοριών ηλικίας 7;0-7;5 να είναι 38.4 και τυπική απόκλιση SD 5.75. Από την άλλη πλευρά σύμφωνα με τις νόρμες στην Ελληνική γλώσσα, η βαθμολογία του Ι. δεν ανταποκρίνεται στην ηλικία του. Παρατηρήθηκε αρκετή δυσκολία στην αυθόρμητη κατονομασία εικόνων στην Ελληνική γλώσσα, όχι όμως στην Αγγλική. Δεν παρατηρήθηκαν μορφολογικά λάθη στις λέξεις-στόχους, ενώ παρατηρήθηκε η χρήση σημασιολογικά συνώνυμων λέξεων: /po'tiri/ αντί για τη λέξη /fli'dzani/ και /vra'zola/ αντί για τη λέξη /ko'smimata/.

**Action Picture Test:** Στη δοκιμασία αυτή, ο Ι. βαθμολογήθηκε στην Ελληνική γλώσσα με 12 βαθμούς Πληροφοριακής επάρκειας (Μέσος όρος 29.5 και SD 9) και με 27 βαθμούς Γραμματικής Επάρκειας (Μέσος όρος 39.9 και SD 9). ΟΙ βαθμολογίες και για τις δυο κατηγορίες είναι κατώτερες από των μέσο όρο των Ελλήνων μονόγλωσσων παιδιών. Για την Αγγλική γλώσσα, οι βαθμολογίες που αποδόθηκαν είναι 29 βαθμοί Πληροφοριακής επάρκειας (Μέσος όρος 35 και SD 3.45) και 21 βαθμοί Γραμματικής Επάρκειας (Μέσος όρος 29 και SD 3.97). Παρατηρείται πως και στις δυο γλώσσες οι βαθμοί Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας είναι χαμηλότεροι από τον μέσο όρο των αντίστοιχων ηλικιών, με συνολική χαμηλότερη απόδοση στην Ελληνική γλώσσα.

**Bus Story Test:** Στη δοκιμασία αυτή βαθμολογείται ο βαθμός Πληροφορίας, το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (MLU) και ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων. Στην Ελληνική γλώσσα, ο Ι. βαθμολογείται με 16 βαθμούς Πληροφορίας (Μέσος όρος 30.38 και SD 7.70). Όσον αφορά το MLU, οι εκφορές του Ι. βαθμολογούνται με 9.2, ενώ παρατηρείται μικρότερο MLU από τον μέσο όρο των μονόγλωσσων Ελλήνων (Μέσος όρος 9.67 και SD 1.43). Επιπλέον, πραγματοποίησε 2 δευτερεύουσες προτάσεις και βρίσκεται λίγο πιο κάτω στον μέσο όρο στις Ελληνικές νόρμες (μέσος όρος 4.38 και SD 2.18). Για την Αγγλική γλώσσα, ο βαθμός Πληροφορίας είναι 34, ανώτερος από το μέσο όρο (μέσος όρος 32.6 και SD 6.8). Το MLU βαθμολογείται με 10.8 (μέσος όρος 12) και τέλος πραγματοποίησε 2 δευτερεύουσες προτάσεις (μέσος όρος 4). Παρατηρείται πως οι βαθμοί Πληροφορίας έχουν μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στις δύο γλώσσες, με την Ελληνική γλώσσα να λαμβάνει τους λιγότερους βαθμούς. Ακόμη, φαίνεται πως το μέσο μήκος εκφωνήματος και η πολυπλοκότητα των προτάσεων με τις δευτερεύουσες προτάσεις δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις ανάμεσα στα Ελληνικά και Αγγλικά.

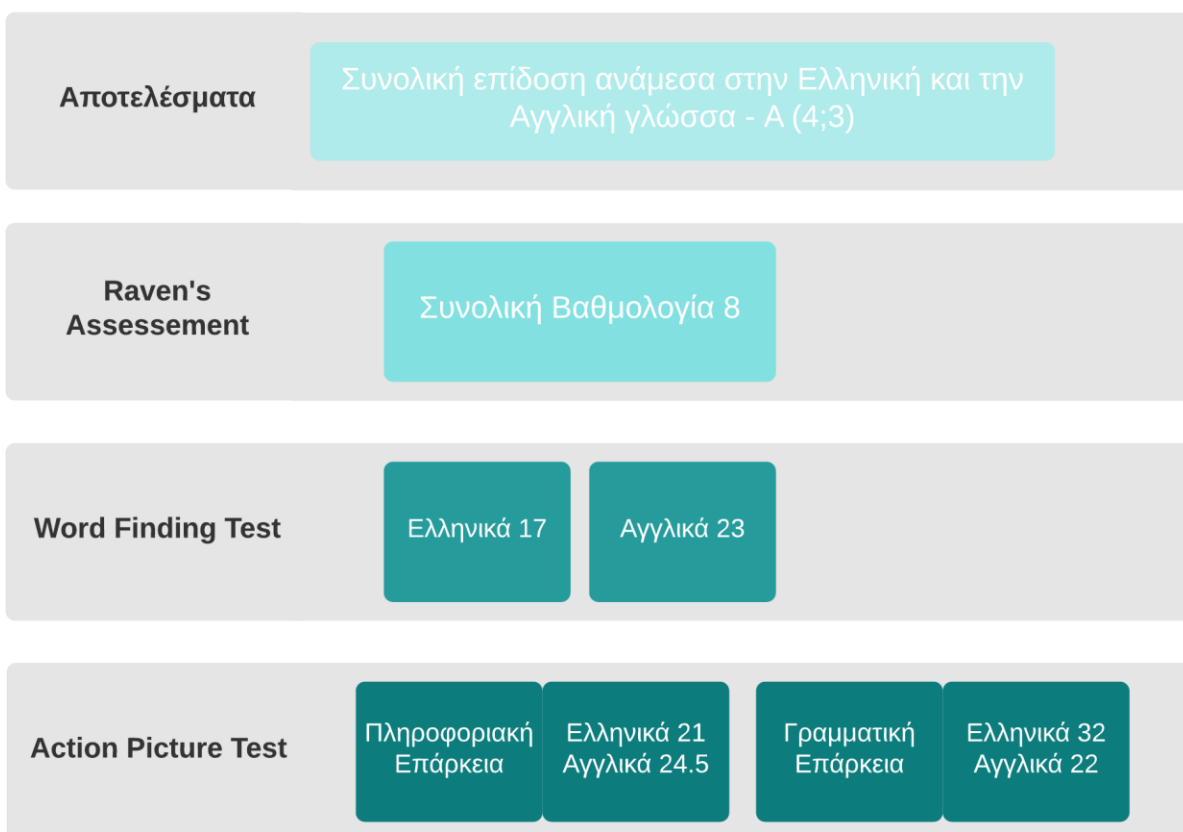


Διάγραμμα 4.1 Σύγκριση Αποτελεσμάτων για τη δοκιμασία Word Finding Vocabulary Test - I (7;0) ετών

Στο παραπάνω διάγραμμα γίνεται σύγκριση της επίδοσης του I. στη δοκιμασία Word Finding και στις δύο γλώσσες. Παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των λέξεων αντιστοιχούν μόνο στην Αγγλική γλώσσα L1 με 61% που αντιστοιχεί σε 31 εικόνες τις οποίες κατονόμασε στα Αγγλικά, αλλά όχι στα Ελληνικά. Έπειτα, το 31% των λέξεων, που αντιστοιχεί σε 16 εικόνες, δεν κατονομάστηκε σε καμία γλώσσα. Πολύ μικρό είναι το ποσοστό των λέξεων που κατονομάστηκαν και στις δυο γλώσσες, που αντιστοιχεί σε 8%, δηλαδή σε μόλις 4 εικόνες. Τέλος, παρατηρείται πως δεν υπήρξε κάποια λέξη η οποία να κατονομάστηκε μόνο στην Ελληνική γλώσσα.

## A (4;3) ετών

Στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Α. και στις δυο γλώσσες. Η Α. πραγματοποίησε τις δοκιμασίες: Word Finding Vocabulary Test και Action Picture Test και στις δύο γλώσσες. Ακόμη, πραγματοποίησε τη μη-λεκτική δοκιμασία Raven's Colored Progressive Matrices



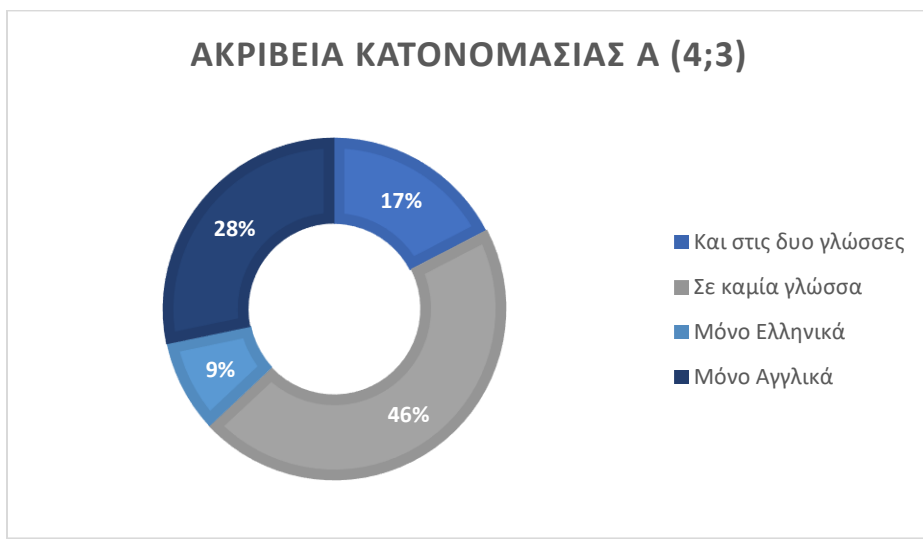
Πίνακας 5 Συνολικά Αποτελέσματα – A (4;3) ετών

**Word Finding Vocabulary Test:** Στη δραστηριότητα αυτή η Α. σημείωσε μεγαλύτερη επιτυχία στην Αγγλική γλώσσα, με συνολικό βαθμό 23, ενώ στην Ελληνική γλώσσα παρατηρούμε πως το συνολικό σκορ της δραστηριότητας είναι 17 βαθμοί. Σύμφωνα με τις νόρμες στην Αγγλική γλώσσα, η βαθμολογία της Α. είναι αντίστοιχη της ηλικίας της, με μέσο όρο των κοριτσιών ηλικίας 4;0-4;5 να είναι 23.4 και τυπική απόκλιση SD 5.38. Ακόμη σύμφωνα με τις νόρμες στην Ελληνική γλώσσα, η βαθμολογία της Α. είναι αντίστοιχη με την ηλικία της, με μέσο όρο των παιδιών ηλικίας 4;0-4;5 να είναι 17.6. Δεν παρατηρήθηκαν δισταγμοί ή επαναλήψεις λέξεων. Παρατηρήθηκε όμως το φαινόμενο της μίξης κωδίκων στην κατονομασία της εικόνας /xartae'tos/ η οποία ειπώθηκε ως /kai'to/ από την αγγλική λέξη kite και την ελληνική κατάληξη -το. Ακόμη παρατηρήθηκε η χρήση σημασιολογικά συνώνυμων λέξεων για τις λέξεις-στόχους: /'fruta/ αντί για τη λέξη /laxani'ka/ και



/ˈspiti/ αντί για τη λέξη /ˈtrulos/. Επιπλέον παρατηρήθηκαν φωνολογικά λάθη, αντικατάστασης του φωνήματος /r/ με το φώνημα /l/ ή/και παράλειψης του και αντικατάστασης του φωνήματος /z/ με το φώνημα /ð/.

**Action Picture Test:** Στη δοκιμασία αυτή, η Α. βαθμολογήθηκε στην Ελληνική γλώσσα με 21 βαθμούς Πληροφοριακής επάρκειας (Μέσος όρος 18 και SD 7.8) και με 32 βαθμούς Γραμματικής Επάρκειας (Μέσος όρος 26.7 και SD 8.5). Οι βαθμολογίες είναι ανώτερες από των μέσο όρο των Ελλήνων μονόγλωσσων παιδιών. Για την Αγγλική γλώσσα, οι βαθμολογίες που αποδόθηκαν είναι 24.5 βαθμοί Πληροφοριακής επάρκειας (Μέσος όρος 27 και SD 5.33) και 22 βαθμοί Γραμματικής Επάρκειας (Μέσος όρος 20 και SD 5.84). Παρατηρείται πως η γενικότερη επίδοση της Α. είναι καλύτερη στην Ελληνική γλώσσα, με τη βαθμολογία να είναι ανώτερη από το μέσο όρο των μονόγλωσσων Ελλήνων παιδιών.

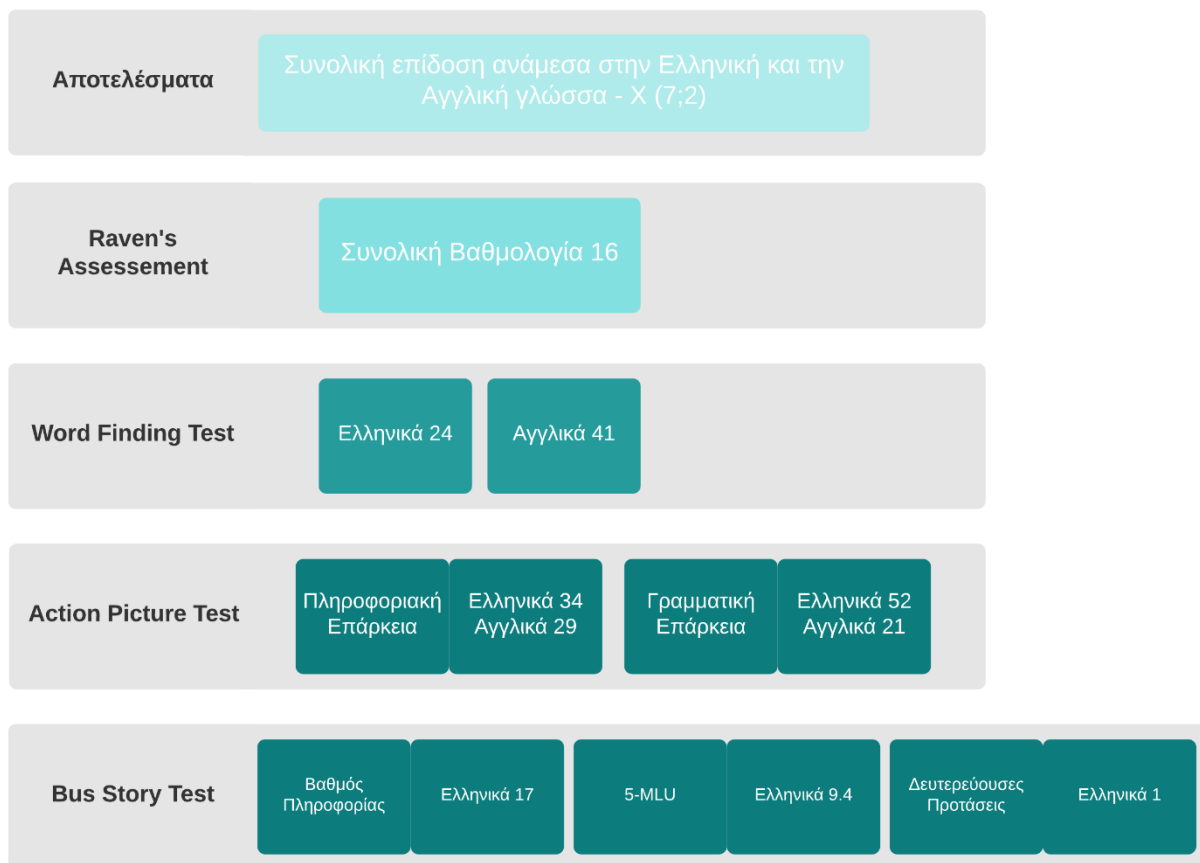


Διάγραμμα 5.1 Σύγκριση Αποτελεσμάτων για τη δοκιμασία Word Finding Vocabulary Test - Α (4;3) ετών

Στο παραπάνω διάγραμμα γίνεται σύγκριση της επίδοσης της Α. στη δοκιμασία Word Finding και στις δύο γλώσσες. Παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των λέξεων δεν κατονομάστηκε σε καμία γλώσσα, με το ποσοστό να ανέρχεται στο 46% που αντιστοιχεί σε 21 λέξεις. Έπειτα, το 28% των λέξεων, που αντιστοιχεί σε 13 εικόνες, κατονομάστηκε μόνο στην Αγγλική γλώσσα. Και στις δυο γλώσσες παρατηρούμε πως κατονομάστηκε το 17% που είναι ίσο με 8 εικόνες. Τέλος, το 9% αντιστοιχεί σε 4 λέξεις οι οποίες κατονομάστηκαν μόνο στα Ελληνικά L2, και όχι στην κύρια γλώσσα.

### X (7;2) ετών

Στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της X. και στις δυο γλώσσες. Η X. πραγματοποίησε τις δοκιμασίες: Word Finding Vocabulary Test και Action Picture Test και στις δύο γλώσσες. Ακόμη πραγματοποίησε τη δοκιμασία Bus Story Test μόνο στα Ελληνικά. Τέλος, πραγματοποίησε τη μη-λεκτική δοκιμασία Raven's Colored Progressive Matrices.

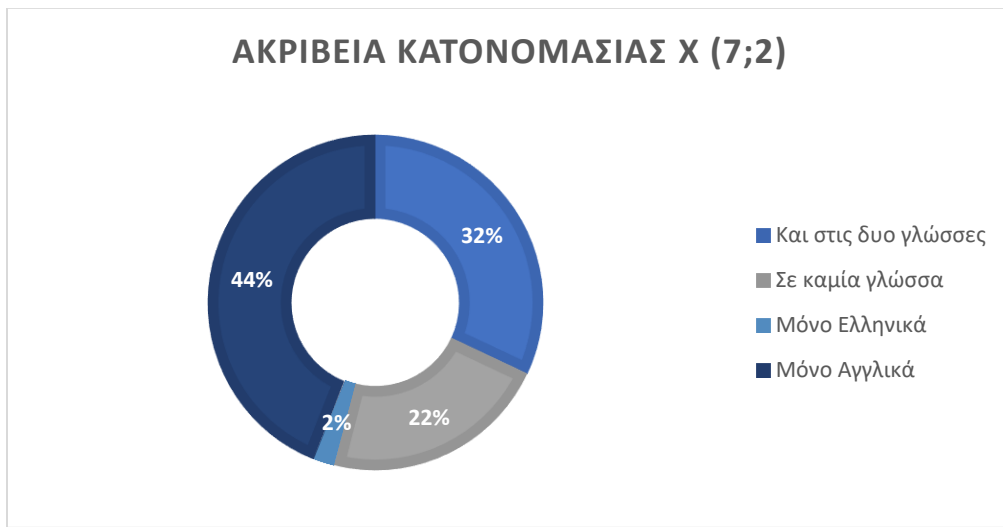


Πίνακας 6 Συνολικά Αποτελέσματα - X (7;2) ετών

**Word Finding Vocabulary Test:** Στη δραστηριότητα αυτή η Χ. σημείωσε σημαντικά μεγαλύτερη επιτυχία στην Αγγλική γλώσσα, με συνολικό βαθμό 41, ενώ στην Ελληνική γλώσσα παρατηρούμε πως το συνολικό σκορ της δραστηριότητας είναι 24 βαθμοί. Σύμφωνα με τις νόρμες στην Αγγλική γλώσσα, η βαθμολογία της, είναι ανώτερη της ηλικίας της, με μέσο όρο των παιδιών ηλικίας 7;0-7;5 να είναι 38.8 και τυπική απόκλιση SD 5.74. Από την άλλη πλευρά σύμφωνα με τις νόρμες στην Ελληνική γλώσσα, η βαθμολογία της Χ. δεν ανταποκρίνεται στην ηλικία της, ενώ η ισοδύναμη ηλικία για τη βαθμολογία αυτή είναι 5;0 ετών. Δεν παρατηρήθηκαν δισταγμοί ή επαναλήψεις λέξεων. Παρατηρήθηκε όμως η χρήση σημασιολογικά συναφών λέξεων, /ru'lover/ αντί για τη λέξη /'bluza/ και /'fruto/ αντί για τη λέξη /ana'nas/. Τέλος, παρατηρήθηκε δυσκολία στην εύρεση λέξεων και πραγματοποιήθηκε περιγραφή των λέξεων αντίστοιχα, π.χ /'spiti ja tis 'melises/ αντί για τη λέξη /ci'pseli/.

**Action Picture Test:** Στη δοκιμασία αυτή, η Χ. βαθμολογήθηκε στην Ελληνική γλώσσα με 34 βαθμούς Πληροφοριακής επάρκειας (Μέσος όρος 29.5 και SD 9) και με 50 βαθμούς Γραμματικής Επάρκειας (Μέσος όρος 39.9 και SD 9). Οι βαθμολογίες είναι ανώτερες από των μέσο όρο των Ελλήνων μονόγλωσσων παιδιών. Για την Αγγλική γλώσσα, οι βαθμολογίες που αποδόθηκαν είναι 29 βαθμοί Πληροφοριακής επάρκειας (Μέσος όρος 35 και SD 3.45) και 21 βαθμοί Γραμματικής Επάρκειας (Μέσος όρος 29 και SD 3.97). Συνολικά, η επίδοση της Χ. Φαίνεται πως είναι ανώτερη στην Ελληνική γλώσσα.

**Bus Story Test:** Στη δοκιμασία αυτή βαθμολογείται ο βαθμός Πληροφορίας, το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (MLU) και ο αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων. Στην Ελληνική γλώσσα, η Χ. βαθμολογείται με 17 βαθμούς βρίσκεται κάτω από το μέσο όρο του βαθμού Πληροφορίας (Μέσος όρος 30.38 και SD 7.70). Όσον αφορά το MLU, οι εκφορές της Χ. βαθμολογούνται με 9.4, ενώ παρατηρείται μεγαλύτερο MLU από τον μέσο όρο των μονόγλωσσων Ελλήνων (Μέσος όρος 9.67 και SD 1.43). Τέλος, πραγματοποίησε 1 δευτερεύουσα πρόταση και βρίσκεται κάτω από το μέσο όρο στις Ελληνικές νόρμες (μέσος όρος 4.38 και SD 2.18). Για την Αγγλική γλώσσα, η δραστηριότητα δεν πραγματοποιήθηκε, λόγω έλλειψης χρόνου.



Διάγραμμα 6.1 Σύγκριση Αποτελεσμάτων για τη δοκιμασία Word Finding Vocabulary Test - Χ (7;0) ετών

Στο παραπάνω διάγραμμα γίνεται σύγκριση της επίδοσης της Χ. στη δοκιμασία Word Finding και στις δύο γλώσσες. Παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των λέξεων αντιστοιχούν μόνο στην Αγγλική γλώσσα L1 με 44% που αντιστοιχεί σε 22 εικόνες τις οποίες κατονόμασε μόνο στα Αγγλικά. Έπειτα, το 32% των λέξεων, που αντιστοιχεί σε 16 εικόνες, κατονομάστηκε με επιτυχία και στις δυο γλώσσες. Σε καμία γλώσσα όμως δεν κατονομάστηκε το 22% των εικόνων, που ισούνται με 11 εικόνες. Τέλος, το 2% αντιστοιχεί σε 1 εικόνα η οποία κατονομάστηκε μόνο στα Ελληνικά L2, και όχι στην κύρια γλώσσα.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της δοκιμασίας **Peabody Picture Vocabulary Test**, στην Ελληνική γλώσσα για τα δυο παιδιά στα οποία χορηγήθηκε, καθώς και η αναπτυξιακή ηλικία στην οποία αντιστοιχεί η κάθε βαθμολογία.

	J (7;5)	K (7;4)
Συνολική Βαθμολογία	72	62
Αναπτυξιακή Ηλικία	5;5	4;9

*Πίνακας 7 Συνολικά Αποτελέσματα της Δοκιμασίας Peabody Picture Vocabulary Test*

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της δοκιμασίας **Raven's Colored Progressive Matrices**.

	J (7,5)	K (7,4)	I (7,0)	X (7,2)	A (6,4)	A (4,3)
Συνολική Βαθμολογία	26	28	26	16	29	8
Αναμενόμενη Βαθμολογία	21-24	21-24	21-24	21-24	>21	>21

*Πίνακας 8 Συγκεντρωτικά Αποτελέσματα της Δοκιμασίας Raven's Colored Progressive Matrices*

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των παιδιών στην δοκιμασία **Word Finding Vocabulary Test** και στις δυο γλώσσες (Ελληνικά-Αγγλικά) καθώς και ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των αντίστοιχων ηλικιών για κάθε γλώσσα.

J (7,5)		K (7,4)		I (7,0)		X (7,2)		A (6,4)		A (4,3)	
Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά
16	40	21	40	6	36	24	41	7	36	17	23
<u>Μονογλωσσικές Νόρμες</u>											
Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά
33.2 (±7.5)	38.8 (±5.74)	33.2 (±7.5)	38.4 (±5.75)	33.2 (±7.5)	38.4 (±5.75)	33.2 (±7.5)	38.8 (±5.74)	30.2 (±7.9)	35.4 (±6.49)	17.6 (±7.5)	23.4 (±5.38)

Πίνακας 9 Συγκεντρωτικά Αποτελέσματα της Δοκιμασίας *Word Finding Vocabulary Test*

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των παιδιών στην δοκιμασία **Action Picture** και στις δυο γλώσσες (Ελληνικά-Αγγλικά) καθώς και ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των αντίστοιχων ηλικιών για κάθε γλώσσα.

	J (7,5)		K (7,4)		I (7,0)		X (7,2)		A (6,4)		A (4,3)	
	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά
Βαθμός Πληροφορίας	35	30	41	33	12	29	34	29	19	30	21	23.5
Βαθμός Γραμματικής	42	32	38	38	27	21	50	21	14	26	32	21
<u>Μονογλωσσικές Νόρμες</u>												
	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά
Βαθμός Πληροφορίας	29.5 (±9)	35 (±3.45)	29.5 (±9)	35 (±3.45)	29.5 (±9)	35 (±3.45)	29.5 (±9)	35 (±3.45)	29.5 (±9)	33 (±3.93)	18 (±7.8)	27 (±5.33)
Βαθμός Γραμματικής	39.9 (±9)	29 (±3.97)	39.9 (±9)	29 (±3.97)	39.9 (±9)	29 (±3.97)	39.9 (±9)	29 (±3.97)	39.9 (±9)	26 (±4.32)	26.7 (±8.5)	20 (±5.84)

Πίνακας 10 Συγκεντρωτικά Αποτελέσματα της Δοκιμασίας Action Picture Test

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των παιδιών στην δοκιμασία **Bus Story Test** και στις δυο γλώσσες (Ελληνικά-Αγγλικά) καθώς και ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των αντίστοιχων ηλικιών για κάθε γλώσσα.

	J (7;5)		K (7;4)		I (7;0)		X (7,2)		A (6;4)	
	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Ελληνικά	Αγγλικά	
Βαθμός Πληροφορίας	29	43	43	44	16	34	17	8	25	
5-MLU	16.2	23	23	16.4	9.2	10.8	9.4	5.8	11	
Δευτερεύουσες Προτάσεις	5	2	2	0	2	2	1	1	1	
<u>Μονογλωσσικές Νόρμες</u>										
	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Αγγλικά	Ελληνικά	Ελληνικά	Αγγλικά	
Βαθμός Πληροφορίας	30.38 (±7.70)	32.6 (±6.8)	30.38 (±7.70)	32.6 (±6.8)	30.38 (±7.70)	32.6 (±6.8)	32.6 (±6.8)			
5-MLU	9.67 (±1.43)	12 (n.a.)	9.67 (±1.43)	12 (n.a.)	9.67 (±1.43)	12 (n.a.)	12 (n.a.)			
Δευτερεύουσες Προτάσεις	4.38 (±2.18)	4 (n.a.)	4.38 (±2.18)	4 (n.a.)	4.38 (±2.18)	4 (n.a.)	4 (n.a.)			

Πίνακας 11 Συγκεντρικά Αποτελέσματα της Δοκιμασίας *Bus Story Test*



## Συνολικά αποτελέσματα

### Raven's Colored Progressive Matrices:

Σε αυτή τη μη- λεκτική δοκιμασία τα τέσσερα από τα έξι παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα συγκέντρωσαν μεγαλύτερη από την αναμενόμενη βαθμολογία για την χρονολογική τους ηλικία. Χαμηλότερη βαθμολογία συγκέντρωσε η Χ (7;2) με 16 βαθμούς, ενώ η αναμενόμενη βαθμολογία για την αντίστοιχη ηλικία των 7 ετών είναι 21-24 βαθμοί. Ακόμη, χαμηλή βαθμολογία συγκέντρωσε και η Α (4;3) με 8 βαθμούς, με την αναμενόμενη βαθμολογία για παιδιά κάτω των 7 ετών να είναι μικρότερη από 21 βαθμούς.

### Peabody Picture Vocabulary Test:

Η δοκιμασία αυτή πραγματοποιήθηκε μόνο στην Ελληνική γλώσσα σε δύο από τους έξι συμμετέχοντες. Από τα αποτελέσματα των παιδιών παρατηρείται πως το λεξιλόγιο τους δεν αντιστοιχεί στην χρονολογική τους ηλικία, αφού πολλές από τις λέξεις που περιγράφουν τις εικόνες που περιλαμβάνονται στη δοκιμασία δεν έγιναν κατανοητές από τα παιδιά, καθώς δεν περιλαμβάνονταν στο λεξιλόγιο τους.

### Word Finding Vocabulary Test:

Το σύνολο των παιδιών που αξιολογήθηκαν συμπαιρένεται πως έχει μεγαλύτερο εύρος εκφραστικού λεξιλογίου στην πρώτη γλώσσα L1 (Αγγλικά) σε σύγκριση με την δεύτερη γλώσσα L2 (Ελληνικά). Επιπλέον, όλα τα παιδιά βρίσκονται στην αντίστοιχη ηλικιακή ομάδα ή πολύ κοντά, σύμφωνα με την ανάλυση που έγινε βασισμένη στις μονόγλωσσες γλωσσικές νόρμες για την Αγγλική γλώσσα. Αντίθετα, η πλειοψηφία των παιδιών, αντιστοιχεί σε μικρότερη ηλικιακή ομάδα στην Ελληνική γλώσσα. Συνολικά, το 22% όλων των λέξεων απαντήθηκε και στις δύο γλώσσες, ενώ το 26% όλων των λέξεων δεν περιλαμβανόταν στις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά. Ακόμη, το 10% του συνόλου των λέξεων μόνο στην Αγγλική γλώσσα, δεν απαντήθηκε από κανένα παιδί, ενώ αντίθετα, το 42% όλων των λέξεων στην Ελληνική γλώσσα, δεν απαντήθηκε από κανένα παιδί, με την διαφορά ανάμεσα στις δύο γλώσσες να έχει απόκλιση αρκετές μονάδες. Στις απαντήσεις των παιδιών παρατηρήθηκε πως υπάρχουν αρκετές λέξεις που τα παιδιά γνωρίζουν μόνο στην Αγγλική γλώσσα, ενώ το ποσοστό των λέξεων που απαντήθηκαν μόνο στην Ελληνική γλώσσα ήταν μόλις το 2.8% των λέξεων. Στην Αγγλική γλώσσα δεν παρατηρήθηκαν γραμματικά και μορφολογικά λάθη στις αποκρίσεις των παιδιών. Αντίθετα, στην Ελληνική γλώσσα παρατηρήθηκαν συνολικά πέντε (5) περιπτώσεις μίξης κωδίκων, με αυτές να περιλαμβάνουν τις λέξεις /'klaun/, /heli'koptero/, /njo'liino/, /kokodidile/ και /kai'to/. Ακόμη, συνολικά σε 11 λέξεις παρατηρήθηκε η χρήση σημασιολογικά συναφών λέξεων π.χ. πουλόβερ, ζακέτα αντί για τη λέξη μπλούζα. Συμπερασματικά, λόγω της πολυπλοκότητας της Ελληνικής γλώσσας, η ανάπτυξη του λεξιλογίου μπορεί να είναι πιο αργή σε σχέση με την Αγγλική γλώσσα, η οποία δεν είναι μορφολογικά και συντακτικά τόσο περίπλοκη γλώσσα. Τα παιδιά στην Ελλάδα εκτίθενται σε περισσότερες μορφολογικές παραλλαγές της ίδιας λέξης σε σχέση με τα παιδιά που ζούν στην Αμερική, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν πιο γρήγορα φωνολογικές αναπαραστάσεις των λέξεων.

### Action Picture Test:

Στη δοκιμασία αυτή παρατηρούμε πως η συνολική επίδοση των παιδιών φαίνεται να είναι καλύτερη στην Ελληνική γλώσσα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα τέσσερα από τα έξι παιδιά είχαν καλύτερη ή ίση επίδοση στην Γραμματική Επάρκεια στην Ελληνική γλώσσα σε σχέση με την Αγγλική, ενώ όλα τα παιδιά απέδωσαν περισσότερες πληροφορίες στην Ελληνική γλώσσα, παρά στην Αγγλική. Ακόμη, τα τρία από τα έξι παιδιά είχαν μεγαλύτερη επίδοση και στις δύο κατηγορίες, την Πληροφοριακή και την Γραμματική Επάρκεια στα Ελληνικά. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των παιδιών με τις αντίστοιχες μονόγλωσσες Ελληνικές γλωσσικές νόρμες, τα τέσσερα από τα έξι παιδιά βρίσκονταν πάνω από τον μέσο όρο. Αντίθετα, σύμφωνα με τις γλωσσικές νόρμες για την Αγγλική γλώσσα, παρατηρούμε πως τα τέσσερα από τα έξι παιδιά βρίσκονται πάνω από τον μέσο όρο, μόνο για την κατηγορία της Γραμματικής Επάρκειας.

Παρόλη την καλύτερη επίδοση των παιδιών στην Ελληνική γλώσσα, παρατηρήθηκε πως κατά την διάρκεια της αξιολόγησης, υπήρξε αδυναμία ολοκλήρωσης των προτάσεων στα Ελληνικά και δυσκολία εντοπισμού της κατάλληλης λέξης για να περιγράψουν την εικόνα.

Επιπλέον, στην Ελληνική γλώσσα, παρατηρήθηκε η χρήση λάθος χρόνου και λανθασμένη χρήση προσώπου στην αντίστοιχη εικόνα (π.χ. πάνε αντί για πάει), ενώ ακόμα παρατηρήθηκε λανθασμένη αντιστοίχιση άρθρου-ουσιαστικού (π.χ. το γάτα, το σκύλο, το αρκούδα), η οποία αποτελεί απαραίτητα μορφοσυντακτικό κανόνα στην Ελληνική γλώσσα. Από την άλλη πλευρά, στην Αγγλική γλώσσα δεν πραγματοποιήθηκαν γραμματικά ή μορφοσυντακτικά λάθη, ενώ οι εκφορές των παιδιών ήταν ολοκληρωμένες, χωρίς δυσκολία χρήσης κατάλληλων λέξεων για την περιγραφή εικόνας.

Η γενικότερη βαθμολόγηση της δοκιμασίας, περιέχει πολλές διαφοροποιήσεις στην Ελληνική γλώσσα σε σχέση με την Αγγλική. Διαφορετικές πληροφορίες προσμετρούνται στην Ελληνική γλώσσα, ενώ ακόμη λόγω της γλωσσικής πολυπλοκότητας στα Ελληνικά, η βαθμολογία που μπορεί να δοθεί είναι μεγαλύτερη σε σχέση με την Αγγλική γλώσσα.

### Bus Story Test:

Όσον αφορά την επαναδιήγηση ιστορίας, συμπαιρένεται πως όλα τα παιδιά που αξιολογήθηκαν και στις δύο γλώσσες, είχαν ανώτερα αποτελέσματα στην Αγγλική γλώσσα, συνολικά σε όλη τη δοκιμασία. Όλα τα παιδιά απέδωσαν περισσότερες πληροφορίες στα Αγγλικά σε σχέση με τα Ελληνικά, με τη βαθμολογία να βρίσκεται πάνω από το μέσο όρο στις γλωσσικές νόρμες για την Αγγλική γλώσσα. Στην Ελληνική γλώσσα, μόνο δυο από τα πέντε παιδιά που συμμετείχαν στη δραστηριότητα, βρέθηκαν πάνω από το μέσο όρο στις αντίστοιχες γλωσσικές νόρμες.

Σχετικά με το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (MLU), όλα τα παιδιά είχαν μεγαλύτερες εκφορές στην Αγγλική γλώσσα σε σχέση με την Ελληνική. Σύμφωνα με τις γλωσσικές νόρμες για την Ελληνική γλώσσα, δυο από τα πέντε παιδιά βρίσκονται ανώτερα από το μέσο όρο, ενώ τα υπόλοιπα τρία παιδιά, κάτω από τον μέσο όρο των αντίστοιχων ηλικιών τους, όμως ο μέσος όρος εκφωνήματος ήταν σημαντικά μεγαλύτερος στην Αγγλική, μητρική τους γλώσσα.

Αναλύοντας την συντακτική δομή και την πολυπλοκότητα των προτάσεων που παρήγαγαν τα παιδιά, παρατηρήθηκε πως και στις δύο γλώσσες οι δευτερεύουσες προτάσεις των παιδιών ήταν χαμηλότερες από το μέσο όρο.

Κατά τη διάρκεια των αξιολογήσεων φάνηκε πως τα παιδιά αντιμετώπιζαν σχετική δυσκολία να θυμηθούν την ιστορία που άκουσαν στα Ελληνικά, ενώ δεν φάνηκε να υπάρχει κάποια αντίστοιχη δυσκολία στην Αγγλική γλώσσα. Ακόμη, παρατηρήθηκε πως κάποια από τα παιδιά δεν αφηγήθηκαν με τη σωστή σειρά την ιστορία στα Ελληνικά και επέστρεφαν σε προηγούμενες πληροφορίες αργότερα στη διήγηση τους. Επιπλέον, στην Ελληνική γλώσσα υπήρξε αδυναμία παραγωγής ολοκληρωμένων εκφράσεων και δυσκολία εντοπισμού και χρήσης των κατάλληλων λέξεων για την αφήγηση.

Όσον αφορά τη γραμματική χρήση, παρατηρήθηκε αναντιστοιχία αντωνυμίας-ουσιαστικού (π.χ. ένας λεωφορείο) και γενικότερη παράλειψη των άρθρων. Ακόμη, παρατηρήθηκαν δύο (2) περιπτώσεις λανθασμένης χρήσης μορφήματος (π.χ. ο οδηγής, να δουν ποιό είναι πιο γρήγορα).

Τέλος, δεν παρατηρήθηκε μίξη κωδίκων, όμως υπήρξε το φαινόμενο της εναλλαγής κώδικα στις παρακάτω λέξεις: tunnel, hill, pond, fence, policeman και whistle, τις οποίες τα παιδιά χρησιμοποίησαν στην αφήγηση της Ελληνικής ιστορίας. Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι σχεδόν όλα τα παιδιά χρησιμοποίησαν τις συγκεκριμένες λέξεις στην Αγγλική γλώσσα, το οποίο μπορεί να οφείλεται στην χαμηλή χρήση των λέξεων αυτών στην Ελληνική γλώσσα και στο οικογενειακό αλλά και στο σχολικό περιβάλλον.

## Συζήτηση

Η παρούσα εργασία εστίασε στον αφηγηματικό λόγο των δίγλωσσων Ελλήνων μαθητών που ζούν στην Αμερική, καθώς και στην ανάπτυξη των μορφοσυντακτικών δομών τους. Η έρευνα επικεντρώθηκε στον παραγόμενο δίγλωσσο λόγο των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο μέσα από δομημένες και σταθμισμένες δοκιμασίες και όχι με τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων. Άξονα της σκέψης ήταν πως οι δίγλωσσοι μαθητές παράγουν λόγο ανεξάρτητα από τις διδακτικές ενότητες που διδάσκονται στο σχολείο.

Όπως κατέδειξε η συγκεκριμένη έρευνα, το εύρος του εκφραστικού λεξιλογίου των παιδιών είναι επαρκές στην Αγγλική γλώσσα L1, όμως δεν υπάρχει αντίστοιχη ανάπτυξη στην Ελληνική γλώσσα L2. Αυτό γίνεται αντιληπτό, αφού το ποσοστό των λέξεων που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για την κατονομασία εικόνων ήταν σημαντικά μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό στην Ελληνική. Ακόμη, το ποσοστό των λέξεων που τα παιδιά γνώριζαν μόνο στην Ελληνική, ήταν σημαντικά χαμηλό, αγγίζοντας μόλις το 2,8%, δείχνοντας πως στο εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών κυριαρχεί η Αγγλική γλώσσα L1. Το γεγονός αυτό, δεν αφορά την γενικότερη γνώση του λεξιλογίου και στις δυο γλώσσες, αφού κατά την αξιολόγηση φάνηκε πως στο λεξιλόγιο των παιδιών υπάρχουν οι σημασιολογικές και φωνολογικές αναπαραστάσεις των λέξεων. Με αυτή την έννοια, το μικρότερο λεξιλόγιο των δίγλωσσων παιδιών σε κάθε γλώσσα δεν αποτελεί γενικό μειονέκτημα, αλλά αποτελεί πιθανότητα πως το συνολικό λεξιλόγιο των δίγλωσσων παιδιών είναι στην πραγματικότητα μεγαλύτερο από αυτό των μονόγλωσσων παιδιών αντίστοιχης ηλικίας (Pearson, Fernández, and Oller (1995). Γι'αυτό το λόγο, σε δίγλωσσα παιδιά πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το σύνολο του εκφραστικού λεξιλογίου και στις δυο γλώσσες (Thordardottir, Rothenberg, Rivard & Naves, 2006) και να μην θεωρείται η επίδοση στην L2 ως μειωμένη γνώση του λεξιλογίου.

Ωστόσο, οι λέξεις που γνώριζαν τα παιδιά μόνο στην Ελληνική γλώσσα παρουσίασαν μεγάλη ομοιότητα, παρόλο που ήταν πολύ λιγότερες από τις λέξεις που τα παιδιά γνώριζαν μόνο στην Αγγλική. Κάτι τέτοιο είναι πιθανό να οφείλεται στον τρόπο χρήσης των λέξεων σε κάθε γλώσσα από το οικογενειακό περιβάλλον. Ένα παράδειγμα μπορεί να αποτελέσει η λέξη /θερμόμετρο/, την οποία τα περισσότερα παιδιά γνώριζαν στην Ελληνική, αλλά όχι στην Αγγλική γλώσσα. Στα αμερικανικά-Αγγλικά, είναι πιο συχνό φαινόμενο να χρησιμοποιείται η έκφραση «Take your temperature», ενώ στην Ελληνική γλώσσα συνηθίζεται να λέμε «Θα βάλω θερμόμετρο».

Επιπροσθέτως, δεν πρέπει να παραληφθεί το γεγονός ότι η Ελληνική γλώσσα, λόγω της πολυπλοκότητας της, μπορεί να συμβάλλει στην αργή ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών σε σχέση με την Αγγλική γλώσσα, η οποία δεν είναι μορφολογικά και συντακτικά τόσο περίπλοκη γλώσσα. Τα παιδιά στην Ελλάδα εκτίθενται σε περισσότερες μορφολογικές παραλλαγές της ίδιας λέξης σε σχέση με τα παιδιά που ζούν στην Αμερική, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν πιο γρήγορα φωνολογικές αναπαραστάσεις των λέξεων. Υπάρχουν όμως αυξανόμενες ενδείξεις ότι η υψηλότερη μορφολογική μεταβλητότητα σε μια γλώσσα υποστηρίζει και όχι εμποδίζει τον ρυθμό ανάπτυξης

της γλώσσας (Dabrowska και Szczerbinski, 2006, Gabor and Lukacs, 2012, Küntay and Slobin, 1996, Xanthos et al., 2011).

Ιδιαίτερα χρήσιμα είναι τα ευρήματα του Rozendaal (2008) που βασίζονται στον λόγο σε επίπεδο συνομιλίας παιδιών από την Αμερική, τη Γαλλία και την Ολλανδία και τα ευρήματα που αναφέρθηκαν από τον Hickmann (2003) με αφηγήσεις παιδιών από τη Γαλλία, τη Γερμανία και αγγλόφωνων παιδιών. Και οι δύο μελέτες έδειξαν ότι οι σχέσεις μορφής-λειτουργίας είχαν αρχίσει να γίνονται στα γαλλικά και τα γερμανικά, γλώσσες οι οποίες είναι μορφολογικά πλούσιες, έχοντας συμφωνία γένους και αριθμού. Με βάση αυτό υποστηρίζεται ότι η μορφολογική πολυπλοκότητα και η ποικιλομορφία της ελληνικής ενισχύει την απόκτηση και ανάπτυξη της γλώσσας. Το γεγονός αυτό αντικατοπτρίζει ότι τα παιδιά στην Ελλάδα έχουν υψηλότερα ποσοστά λέξεων, όπως προθέσεις / επιρρήματα (π.χ. «επάνω», «ποτέ», «εδώ»), αντωνυμίες («εγώ», «αυτό») από τα παιδιά στην Αμερική. Σύμφωνα όμως με τους Papaeliou & Rescorla, 2011, τα παιδιά στην Ελλάδα έχουν σημαντικά λιγότερο μέσο όρο και τυπική απόκλιση από τα παιδιά στην Αμερική.

Σχετικά με την χρήση της γραμματικής και των μορφοσυντακτικών δομών, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη ακρίβεια στην Αγγλική γλώσσα. Ακόμη, παρατηρήθηκε σωστή χρήση των χρόνων και του σχηματισμού των παρελθοντικών χρόνων των ανώμαλων ρημάτων σε όλες τις απαντήσεις των παιδιών. Υπήρξε μια μεμονωμένη περίπτωση λανθασμένου σχηματισμού, του παρελθοντικού ρήματος (left, -ενεστ. leave), όπου έγινε χρήση της κατάληξης -ed (leaved).

Όσον αφορά τη σύνταξη των προτάσεων, παρόλο που δεν παρουσίασε μεγάλη πολυπλοκότητα, οι εκφορές των παιδιών ήταν πλήρεις και ακολουθούσαν τους συντακτικούς κανόνες. Δεν παρατηρήθηκαν μορφολογικά λάθη σε καμία πρόταση. Αντίθετα στην Ελληνική γλώσσα, παρατηρήθηκαν ελλειπείς εκφορές, λανθασμένη χρήση των χρόνων και ασυμφωνία ρήματος-προσώπου. Ακόμη, παρατηρήθηκαν λάθη σε μορφολογικό επίπεδο των λέξεων, σε τελικά μορφήματα, τις καταλήξεις δηλαδή των λέξεων και χρήση λανθασμένου γένους σε αντίστοιχα ουσιαστικά. Η πολυπλοκότητα και τα χαρακτηριστικά της Ελληνικής γλώσσα είναι πιθανό να επηρεάζουν την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών.

Η κατάκτηση του γένους στη γραμματική παρουσιάζει συντακτική συμφωνία από τα πρώτα στάδια της γλώσσας στα Ελληνικά (Unsworth et al., 2014). Ακόμη, υπάρχει επίδραση της διγλωσσίας στην εξέλιξη της ανάπτυξης για την απόκτηση της πτώσης στη γραμματική (Scherger, 2018). Στην ηλικία των τεσσάρων ετών, δίγλωσσων τυπικά αναπτυσσόμενων γερμανο-ιταλικών παιδιών, παρατηρήθηκε καθυστέρηση στην κατάκτηση της πτώσης στα γερμανικά σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, μέχρι την ηλικία των επτά ετών, τα δίγλωσσα παιδιά τυπικής ανάπτυξης «προφθάνουν» τους μονόγλωσσους τους συνομηλικούς.

Σχετικά με την αφηγηματική ικανότητα, φάνηκε πως το εκφραστικό λεξιλόγιο και το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος ήταν σημαντικά χαμηλότερα στην Ελληνική γλώσσα. Οι δοκιμασίες της αφηγηματικής ικανότητας στις L1 και L2, οι οποίες φαίνεται να είναι συγκρίσιμες, ενδέχεται να μην παρουσιάζουν παρόμοια αποτελέσματα σε δίγλωσσους ομιλητές. Τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά που μιλούν άπταιστα σε δύο γλώσσες μπορεί να μην παρουσιάζουν ισοδύναμα επίπεδα αφηγηματικής επάρκειας στα L1 και L2 (Gutiérrez-Clellen, 2002).

Η σχέση μεταξύ του Μέσου Μήκους Εκφωνήματος (MLU) και του λεξιλογίου είναι μη γραμμική στα αγγλικά, αλλά γραμμική στα ιταλικά, υποδηλώνοντας τον πιθανό ρόλο της γραμματικής σε μια πλούσια γραμματικά γλώσσα (Devescovi et al., 2005).

Ακόμη, η πολυπλοκότητα των προτάσεων και στις δυο γλώσσες πρέπει να ληφθεί υπόψη. Παρόλο που χρησιμοποιήθηκαν μεγάλες προτάσεις στις εκφορές των παιδιών, χρησιμοποιήθηκαν παρατακτικοί σύνδεσμοι για την σύνδεση των προτάσεων, παρά υποτακτικοί σύνδεσμοι. Σύμφωνα με τους Andreou et al., 2015, υπάρχει σημαντικά λιγότερη χρήση υποτακτικών συνδέσμων ανάμεσα σε Γερμανικά-Ελληνικά σε αφηγήσεις δίγλωσσων παιδιών, παρά στις αφηγήσεις μονόγλωσσων Ελλήνων παιδιών.

Σχετικά με την Εναλλαγή κώδικα, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά, δεν αντιμετώπιζαν δυσκολίες κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Έκαναν όμως χρήση λέξεων από την L1 αντικαθιστώντας λέξεις της Ελληνικής L2, χαμηλής συχνότητας. Παρατηρήθηκε όμως μεγαλύτερη δυσκολία στην ανάκλιση λέξεων, αντικαθιστώντας τη λέξη-στόχο με σημασιολογικά συναφείς λέξεις. Επιπλέον, όσον αφορά τη Μίξη κωδικών, παρατηρήθηκαν μόνο πέντε (5) λέξεις από όλες τις εκφορές των παιδιών που παρουσίαζαν χαρακτηριστικά και των δυο γλωσσών. Δεν υπήρξε όμως Εναλλαγή Κώδικα ή Μίξη Κώδικα από την μητρική γλώσσα L1, στην δεύτερη γλώσσα, την Ελληνική.

Πιο πρόσφατες έρευνες σχετικά με την Εναλλαγή Κώδικα έχουν βρει στοιχεία που αποδεικνύουν ότι η μετάβαση από τη μια γλώσσα στην άλλη οδηγεί σε επιβαρυνόμενη επεξεργασία πληροφοριών (Van Hell et al., 2015). Οι δίγλωσσοι θεωρείται ότι είναι πιο αργοί στην εναλλαγή από την μη-κυρίαρχη γλώσσα, στην κυρίαρχη γλώσσα δεδομένου ότι έχουν να εργαστούν σκληρότερα για να καταστείλουν την κυρίαρχη γλώσσα τους όταν μιλάνε τη μη κυρίαρχη γλώσσα (Meuter and Allport 1999). Υπάρχουν σημαντικά στοιχεία που αποδεικνύουν ότι τα ενήλικα δίγλωσσα άτομα έχουν πιο αργούς χρόνους αντίδρασης στην κατονομασία εικόνων από ό, τι τα μονόγλωσσα άτομα (Gollan, Montoya, Fennema-Notestine & Morris, 2005), ακόμη κι όταν η κατονομασία γίνεται στην πρώτη και κυρίαρχη γλώσσα τους (Ivanova & Costa, 2008). Δυο πιθανές εξηγήσεις γι' αυτό είναι οι ασθενέστερες σχέσεις μεταξύ λέξεων και εννοιών για τα δίγλωσσα άτομα (Gollan, Montoya, Cera & Sandoval, 2008) και η σύγκρουση των λέξεων στις δύο γλώσσες (Green, 1998).

Συνοψίζοντας, είναι γεγονός ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης είναι πιο απαιτητική διαδικασία, από τη διδασκαλία της ελληνικής σε μονόγλωσσους μαθητές, όμως η Λογοθεραπευτική αντιμετώπιση και συγκεκριμένες στρατηγικές εκπαίδευσης απαιτούνται προκειμένου τα δίγλωσσα παιδιά να εντάσσονται ομαλά στο κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο.

## Περιορισμοί της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα περιορίστηκε μόνο σε ένα μικρό δείγμα μαθητών, καθότι τα περισσότερα από τα παιδιά δεν προέρχονταν από οικογένειες Ελλήνων γονίων αλλά οι γονείς είχαν διαφορετικές προελεύσεις. Σε ένα τέτοιο οικογενειακό περιβάλλον, τα Ελληνικά δεν αποτελούσαν την κύρια γλώσσα που ομιλούνταν στο σπίτι και τα παιδιά δεν βρίσκονταν σε κατάλληλο επίπεδο ώστε να κατανοήσουν τις δοκιμασίες στα Ελληνικά, αλλά και να τις πραγματοποιήσουν, αφού το λεξιλόγιο τους ήταν περιορισμένο στις γνώσεις που παρείχε το σχολικό πλαίσιο και δεν εμφάνιζαν δυνατότητα γενίκευσης σε επίπεδο παραγωγής μιας αφήγησης αλλά και σε επίπεδο συζήτησης.

Ακόμη, η έρευνα περιορίστηκε λόγω της έλλειψης χρόνου και δυνατότητας περαιτέρω παραμονής στο Σικάγο, αλλά και λόγω της δυσκολίας έγκρισης της εισόδου και σε άλλα παροικιακά ελληνικά σχολεία στο Σικάγο, κυρίως λόγω της καχυποψίας των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων για το αντικείμενο και τους σκοπούς της έρευνας.

Επιπροσθέτως, λόγω έλλειψης χώρου του σχολείου η έρευνα διεξήχθη στο γραφείο των δασκάλων, ένα περιβάλλον που εύκολα μπορούσε να αποσπάσει της προσοχή των παιδιών από τις δραστηριότητες.

Τέλος, το γεγονός ότι δεν υπάρχουν αξιόπιστα εργαλεία για την βαθμολόγηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων σε δίγλωσσα παιδιά αποτέλεσε έναν από τους πιο σημαντικούς περιορισμούς κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, εφόσον το υλικό και η βαθμολόγηση του αφορά αποκλειστικά τα μονόγλωσσα παιδιά που μιλούν Ελληνικά και τα μονόγλωσσα παιδιά που μιλούν Αγγλικά.

## Προτάσεις

Οι ικανότητες αφήγησης των Δίγλωσσων παιδιών στα Ελληνικά και Αγγλικά είναι ένας τομέας που δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς και δεν υπάρχουν σημαντικά ευρήματα στην βιβλιογραφία. Μια έρευνα σε αυτόν τον τομέα μπορεί να αποδώσει σημαντικές πληροφορίες για τις γλωσσικές ικανότητες των δίγλωσσων παιδιών, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και αδυναμίες και να παρέχει ισχυρά δεδομένα για την ακαδημαϊκή ετοιμότητα των παιδιών. Η έρευνα αυτή προτείνεται να επαναληφθεί με μεγαλύτερο αριθμό δίγλωσσων παιδιών που έχουν ως L2 την Ελληνική γλώσσα, προκειμένου τα πορίσματα και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι έγκυρα, αξιόπιστα και να μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο της ελληνικής κοινότητας των ΗΠΑ. Επιπλέον, υπάρχει ανάγκη για την δημιουργία γλωσσικών δεδομένων που να αφορούν παιδιά που έχουν ως δεύτερη γλώσσα την Ελληνική που να επιτρέπουν την έγκαιρη αναγνώριση και διάγνωση οποιωνδήποτε γλωσσικών προβλημάτων ή καθυστερήσεων. Τέλος, με την αξιολόγηση των ικανοτήτων αφήγησης των δίγλωσσων παιδιών, είναι δυνατό να διαφοροποιηθούν μεμονωμένες διαφορές που μπορεί να υπάρχουν κατά τη γλωσσική κατάκτηση των δυο γλωσσών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Andreou, G. & Baseki, J. (2012). *Phonological and Spelling Mistakes among Dyslexic and Non-Dyslexic Children Learning Two Different Languages: Greek vs English*, vol: 03 (08) pp: 595-600
- Andreou, M., Knopp, E., Bongartz, C., & Tsimpli, I. (2015). *Character reference in Greek-German bilingual children's narratives*.
- Andreou M, Tsimpli I. (2017). *Aspectual distinctions in the narratives of bilingual children*, *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. vol: 55 (3) pp: 305-324
- Auer, P. (1998). *From code-switching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech*. Freiburg: InLiSt No. 6
- Baker, C. & Hornberger, N. (2001). *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, Clevedon: Multilingual Matters. pp., 52-54
- Bedore, L. M. Fiestas, C., Pena, E.D. & Nagy, V. (2006). *Cross-language comparisons of maze use in Spanish and English in functionally monolingual and bilingual children*. *Bilingualism: Language and Cognition*
- Bialystok, E. (2017). *The bilingual adaptation: How minds accommodate experience*. *Psychological Bulletin*, 143, 233–262
- Blom, J. B & Gumperz, J.J (1972). *Social Meaning in Linguistic Structure: Code-switching in Norway*. In: Gumperz, J.J. & Hymes, D.H. *Directions in Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell
- Bonfieni, M. (2018). *The Bilingual Continuum: Mutual Effects of Language and Cognition Advancing the European Multilingual Experience*
- Cummins, J. (1982) *Die Schwellenniveau- und die Interdependenz- Hypothese: Erklärungen zum Erfolg* (Bohm, W.: *Internationale Padagogik*, Bd. 5). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Dabrowska, E., Szczerbinski, M. (2006). *Polish children's productivity with case marking: the role of regularity, type frequency, and phonological diversity*. *J. Child Lang.* 33, 559—597
- Crystal, D (2018). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. University of Wales, Bangor
- Devescovi et al., (2005). *A crosslinguistic study of the relationship between grammar and lexical development*. *Journal of Child Language* 32(4):759-86



- Ellis, R (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erwin, S. & Osgood, S. (1954). *Second Language Learning and Bilingualism*. In: Journal of Abnormal and Social Psychology, Suppl., pp. 139-146.
- Estrela, V., Hermann, A. (2009). *Bilingualism*.
- Fernández, López M., Perea M. (2019). *The bilingualism wars: Is the bilingual advantage out of (executive) control*, *Psicológica Journal*, vol: 40 (1) pp: 26-33
- Gabor, B., Lukacs, A., (2012). *Early morphological productivity in Hungarian: evidence from sentence repetition and elicited production*. *J. Child Lang.* 39, 411--442.
- Gardner- Chloros, P. (2009). *Code- switching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gollan, TH, Montoya RI, Cera C, Sandoval TC. (2008) *More use almost always means a smaller frequency effect: Aging, bilingualism, and the weaker links hypothesis*. *Journal of Memory and Language*. 58:787–814.
- Gollan, TH, Montoya RI, Fennema-Notestine C, Morris SK. (2005) *Bilingualism affects picture naming but not picture classification*. *Memory & Cognition*. 33:1220–1234.
- Graddol, D (2000) *The Future of English*. The British Council
- Green DW. (1998) *Mental control of the bilingual lexico–semantic system*. *Bilingualism: Language and Cognition*. 1:67–81.
- Gutiérrez-Clellen, V. F. (2002). *Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children*. *Linguistics and Education*, 13(2), 175-197
- Hauser M. (2002) *The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve*. *Science*, vol: 298 (5598) pp: 1569-1579
- Hickmann, M. (2003). *Children's Discourse: Person, Space and Time across Languages*. Cambridge University Press, Cambridge
- Hoffmann, Ch. (1991). *An introduction to bilingualism*. London: Longman.
- Jordaan, H. (2008). *Clinical Intervention for Bilingual Children: An International Survey*. Folia Phoniatica et Logopedica.
- Küntay, A., Slobin, D.I., (1996). *Listening to a Turkish mother: some puzzles for acquisition*. In: Slobin, D.I., Gerhardt, J., Kyratzis, A., Guo, J. (Eds.), *Social Interaction, Social Context and Language: Essays in Honour of Susan Ervin-Tripp*. Lawrence Erlbaum Assoc, Hillsdale, NJ, pp. 265--286

- Lampert, W. E. (1975). *Culture and Science as factors in learning and education*. In: Theokssessa, W.A., (ed), Education of immigrant students. Ontario Institute for studies in Education.
- Larsen-Freeman, D & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lenneberg, E. H (1967). *Biological Foundations of Language*. Wiley
- Lloyd M. D., Douglas M. D. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test, Fourth Edition (PPVT™-4)*. Pearson Education.
- Macherey K, Dai A, Talbot D, Popat A, Och F (2011). *Language-independent Compound Splitting with Morphological Operations*. pp: 1395-1404
- Mackey, W.F. (1968). *The Description of Bilingualism*. In: Fishmann, J.A. (ed.), Readings in the Sociology of Language. Den Haag
- McLaughlin, B. (1978). *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale N.J
- McLaughlin, B. Blanchard, A. & G, Osanai Y. (1995). *Assessing Language Development in Bilingual Preschool*. Eric.
- Meuter, Renata F. I., and Alan Allport. (1999). *Bilingual language switching in naming: Asymmetrical costs of language selection*. Journal of Memory and Language 40: 25–40.
- Muysken, P. (2000/2005). *Bilingual Speech. A typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paradis, M. (1977). *Bilingualism and Aphasia*. In: Studies in Neurolinguistics, Vol. 3, pp. 65-121. Academic Press. New York, San Francisco, London
- Papaeliou, Ch. & Rescola, L. (2011). *Vocabulary Development in Greek Children: A Cross-Linguistic Comparison Using the Language Development Survey*
- Paulston, Chr. (1978). *Educational in a Bi/Multilingual Setting*. In: International review of Education. Special Number, Language of Instruction in a Multi-Cultural Setting ed. By Conrad, M.B. Braown; XXIV/3/309-3028
- Pearson BZ, Fernández SC, Oller DK. (1995) *Cross-language synonyms in the lexicons of bilingual infants: One language or two?* Journal of Child Language.22:345–368
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1998). *Progressive Matrices Couleur/Colored Progressive Matrices*. Paris: Les Editions du Centre de Psychologie Applique
- Renfrew, C. E. (1995). *Word finding vocabulary test - 4th Edition*. Bicester: Speechmark Publishing.
- Renfrew, C. E. (1997a). *Action Picture Test—4th Edition*. Bicester: Speechmark Publishing.
- Renfrew, C. E. (1997b). *Bus Story Test*. Bicester: Speechmark Publishing.

- Ritchie, W.C. & Bhatia, T.K. (2006). *Social a psychological factor in language mixing*. In: Bhatia, Tej. K. & Ritchie, W.C. (2006). *The handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Rozendaal, M., (2008). *The Acquisition of Reference: A Crosslinguistic Study*. LOT, Utrecht
- Scherger, A. L. (2018). *German dative case marking in monolingual and simultaneous bilingual children with and without SLI*. *Journal of communication disorders*, 75, 87-101.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, 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.
- Skutnabb-Kangas, T., (1981). *Bilingualism or not - the education of minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. 378 p.
- Solís-Barroso C, Stefanich S. (2019). *Measuring Language Dominance in Early Spanish/English Bilinguals*, vol: 4 (3) pp: 62
- Thordardottir, E. (2010). *Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children*. *Journal of Communication Disorders*
- Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A., & Tsimpli, I. (2014). *The role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch*. *Applied Psycholinguistics*, 35(04), 765–805
- Van Hell, Janet G., Kaitlyn A. Litcofsky, and Caitlin Y. Ting. (2015). *Intra-sentential code-switching: Cognitive and neural approaches*. In: *Cambridge Handbook of Bilingual Processing*. Edited by John W. Scwierter. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 459–82.
- Wei, L. (2000). *The Bilingualism Reader*. Routledge.
- Weinreich, U. (1964). *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague: Mouton
- Woumans, E. (2018). *Effects of bilingualism on cognition*.
- Xanthos, A., et al. (2011). *On the role of morphological richness in the early development of noun and verb inflection*. *First Lang*. 31, 461--479.

- Αθανασίου Λ. (2001). *Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης*, στο Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου 2000, τ. α', Πανεπιστήμιο Κρήτης, επιμ. Βαμβούκας Μ. – Χατζηδάκη Α., εκδ. Ατραπός, Αθήνα.
- Αντωνοπούλου Ν., Βογιατζίδου Σμ., Μανάβη Δ., Παυλίδου Θ., Ψάλτου Α., Αρβανίτη Α., Λοϊζίδης Β. (2001) Trim J.L.M., *Ενδιάμεσο Επίπεδο για τα Νέα Ελληνικά*, επιστ. υπεύθυνος Ευσταθιάδης Στ., Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Θεσσαλονίκη.
- Baker C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, εισαγωγή- επιμέλεια Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξοπούλου, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Γαβαλά, Σ., Λιτσένη Ρ., Μόκα Χ. (2016). *Διγλωσσία και διαταραχές λόγου και ομιλίας σε παιδιά*, Ιωάννινα.
- Cummins J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση- Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη, Gutenberg, Αθήνα.
- Grant C. (2002). *Γλώσσα, εγγραμματοσύνη και η διδασκαλία μειονοτήτων*. στο Τρέσσου Ευ. Η Διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων, επιμ. Σ. Μητακίδου, εκδ. παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
- Καμπανάρου Μ. (2008). *Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας*. Αθήνα: Έλλην
- Λάγιος Β. (2006). *Η διαχρονική παρουσίαση της ελληνικής νομοθεσίας για την ελληνόφωνη εκπαίδευση στο εξωτερικό*, στο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, 9ο Διεθνές Συνέδριο, τ. IV, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.
- Lymperopoulou, D. (2017). *Διγλωσσία: Λάθη στη χρήση της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας- Μια συγκριτική μελέτη*. Ιωάννινα.
- Martinet A. (1976). *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας*, μτφρ. Α. Χαραλαμπίδης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη.
- Μπαμπινιώτης, Γ (2017). *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα
- Μπασλής Γ. Ν. (2006). *Εισαγωγή στη Διδασκαλία της γλώσσας, μια σύγχρονη ολιστική & επικοινωνιακή προσέγγιση*. εκδ. Νεφέλη, Αθήνα.
- Πατσιαρίκα Α. (2014). *Η εκμάθηση των γλωσσών στο σύγχρονο πολιτισμικό και δίγλωσσο Περιβάλλον της Ελληνικής εκπαίδευσης*. Επαφή Ελληνικής Γλώσσας και Αγγλικής, Θεσσαλονίκη

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Στύλου, Γ. (2010). *Ώψεις της εναλλαγής κώδικα σε ελληνόπουλα στη Γερμανία και η σημασία της για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τάντση, Αν, (2015). *Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Γ3) στη Β/θμια Εκπαίδευση: μαθητές - τριες με μητρική γλώσσα (Γ1) άλλη από την Ελληνική (Γ2). Χαρακτηριστικά και δυνατότητες εκμάθησης σ' ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον: απόψεις εκπαιδευτικών και συμπεριφορές μαθητών τάξεων ξένης και ελληνικής γλώσσας*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα. [Ανακτήθηκε από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/35264>].

Τριάρχη- Herrmann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία: Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Αθήνα

Tsakalou, R. (2017). *Η κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας από δίγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Ιωάννινα.

Vogindroukas, I., Protopapas, A., & Sideridis, G. (2009). *Experiment on the Expressive Vocabulary (Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου)*. Chania: Glafki.

Vogindroukas, I., Protopapas, A., & Stavrakaki, S. (2009). *The Renfrew Action Picture Test (Εικόνες Δράσης: Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας)*. Chania: Glafki.